

R e v i s t a
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



Nebrija
Universidad

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

NÚMERO 18

Equipo de redacción

Directora

Dra. María Cecilia Ainciburu - Nebrija Universidad y Università degli Studi di Siena

Consejo de redacción

Dr. Joseba Ezeiza Ramos - Universidad del País Vasco

Dr. Carlos de Pablos Ortega - Universidad de East Anglia, Inglaterra

Dr. Javier Pérez Ruiz - Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán

Dra. Claudia Villar - Universidad de Heidelberg y Universidad de Manheim, Alemania

Edición electrónica

Beatriz González Sagardoy

Consejo editorial

Marta Baralo Ottonello - Nebrija Universidad

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

Martha Jurado Salinas - Universidad Autónoma de México

Sonsoles Fernández – EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 27 de marzo de 2015

Número 18 / Año 2015

Artículos de referencia

Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy

El uso de traducción automática en la escritura en español como lengua extranjera: Efectos en fluidez, complejidad y corrección

Kent Fredholm - Stockholm University, Suecia

Acercamiento al empleo del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo en la variedad cubana del español

Approach to the use of composite past perfect of indicative in the Cuban Spanish

Manuel Medardo Montero Cádiz - Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Discusión

Casi perfecto: variación gramatical y enseñanza de ELE. En torno al pretérito perfecto compuesto en español

Almost perfect: grammatical variation and Spanish foreign language teaching. The case of the "pretérito perfecto compuesto" in Spanish

Carlos Soler Montes - University of Edinburgh, Reino Unido

No free lunch: does technology enhance students' writing skills?

Todo tiene un precio: ¿la tecnología mejora las habilidades escritas de los estudiantes?

Inna Kozlova | Stephen F. Hampshire - Universitat Autònoma de Barcelona, España

El empleo de la traducción en línea en el aula de lengua extranjera

The Use of Online Translation at the Foreign Language Classroom

María Ortiz Jiménez- Universidad Antonio de Nebrija, España

Aspectos de la enseñanza de los pretéritos de indicativo en ELE

Aspects of learning of indicative "pretéritos" in Spanish as Second Language

Manuel Martí Sánchez - Universidad de Alcalá, España

Sobre el significado del "pretérito perfecto" español y el estudio de su variación geolingüística

On the meaning of Spanish "pretérito perfecto" and the study of its geolinguistics variation

Alexandre Veiga - Universidade de Santiago de Compostela, España

Investigaciones en curso

El Metadiscurso en el género carta al director

Metadiscourse in the letter to the editor genre

Angélica Alexopoulou | Panagiota Salapata - Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Grecia | Universidad Nebrija, España

Una aplicación empírica de la Gramática Cognitiva a las perífrasis verbales venir + gerundio, andar + gerundio e ir + gerundio.

An empirical application of Cognitive Grammar to the spanish verbal periphrasis venir + gerund, andar + gerund and ir + gerund

Claudia Cortés - Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

El Manifiesto de la APEERJ sobre la situación de la enseñanza del español en el Estado de Río de Janeiro

The manifest of the APEERJ on the status of the teaching of Spanish in Rio de Janeiro State

Marcelo de Barros Ramalho | Emma Martinell Gifre - Universidade de Sorocaba, Brasil | Universitat de Barcelona, España

La selección de las tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico

The selection of writing tasks in second language tests for academic purposes

Arturo Mendoza Ramos - Universidad Nacional Autónoma de México, México

La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada

Validation by expert judgements: two cases of qualitative research in Applied Linguistics

Pilar Robles Garrote | Manuela Del Carmen Rojas - Sapienza Università di Roma, Italia

Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy

El uso de traducción automática en la escritura en español como lengua extranjera: Efectos en fluidez, complejidad y corrección

El uso de traducción automática en la escritura en español como lengua extranjera: Efectos en fluidez, complejidad y corrección

Kent Fredholm

Stockholm University.

Kent.Fredholm@isd.su.se

Fredholm, K. (2015). Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy: El uso de traducción automática en la escritura en español como lengua extranjera: Efectos en fluidez, complejidad y corrección. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

Este estudio examina la escritura de composiciones usando ordenadores en dos grupos (n=32+35, edades 17-18) de estudiantes suecos del español como lengua extranjera. Uno de los grupos tenía acceso libre a internet, el otro no. El artículo está enfocado en los efectos del uso de traducción automática (TA) sobre la fluidez de la escritura y sobre la complejidad y corrección gramaticales y lexicales. Algunos efectos pequeños pero estadísticamente significativos fueron encontrados. Hasta cierto punto, los efectos sobre la fluidez y la complejidad, pero no sobre la corrección, pueden ser explicados por el nivel de conocimiento del español de los estudiantes. Los estudiantes que usaron TA produjeron menos errores de ortografía y de concordancia entre artículos, sustantivos y adjetivos, pero más errores de sintaxis y de morfología verbal. Esto contradice la idea de los estudiantes de que la TA pudiera ayudarles a mejorar la sintaxis y a conjugar los verbos. Un mejor conocimiento del idioma es indicado como un prerrequisito para que la TA pueda ser competentemente usada. Se recomienda más investigación sobre efectos longitudinales sobre el aprendizaje de vocabulario y sobre la corrección gramatical.

Palabras clave: traducción automática, escritura en lenguas extranjeras, español como lengua extranjera, CAF

ABSTRACT

This study examines computer-based essay writing in Spanish as a foreign language among two groups of pupils in Sweden (n=32+25, aged 17-18), one group with Internet access, one without. The article focusses on effects of online translation (OT) on writing fluency, and on grammatical and lexical complexity and accuracy. Small but statistically significant effects were found. Effects on fluency and complexity, but not accuracy, can to some extent be explained by the pupils' proficiency level, rather than by the use of OT. Pupils using OT made fewer mistakes regarding orthography and article/noun/adjective agreement, but more mistakes regarding syntax and verb morphology. This contradicts the participants' belief that OT helped them improving syntax and verb inflection. Better language proficiency is pointed out as necessary to be able to make good use of OT. Further research on longitudinal effects of OT on pupils' learning of vocabulary and grammatical accuracy are recommended.

Keywords: Online translation, Foreign language writing, Spanish as a foreign language, CAF

1. INTRODUCTION

Looking as a foreign language teacher at pupils' writing abilities, one might sometimes, perhaps somewhat cynically, be inclined to share the views of Britton et al. (1975:39; quoted in Flower et al., 1981: 366), writing:

"It is tempting to think of writing as a process of making linguistic choices from one's repertoire of syntactic structures and lexical items. This would suggest that there is a meaning, or something to be expressed, in the writer's mind, and that he proceeds to choose, from the words and structures he has at his disposal, the ones that best match his meaning. But is this really how it happens?"

Teachers feeling a need to improve their pupils' foreign language writing (FLW) skills are probably inclined to look for different ways to do so, and may be interested in digitalising their teaching – or feel pushed to do so (e.g. Tallvid et al., 2009; Fredriksson, 2011). In an earlier study on pupils' attitudes towards computer-based grammar exercises (Fredholm, 2014), the participants showed varying degrees of reticence towards the computer-based exercises, questioning especially their instructive value, but were largely in favour of using computers for FLW (cf. Ayres, 2010). Taking this as a point of departure, the present study examines computer-based essay writing in Spanish as a foreign language in two groups of pupils in a Swedish upper secondary school, exploring specifically the use of online translation and its possible effects on fluency, complexity and accuracy.

According to Warschauer et al. (2010), writing may be an area where pupils benefit from using computers (provided that they are used in pedagogically sound ways, something that, of course, goes for all subjects). In Sweden, where the author of this article is working as a teacher of Italian, Spanish and Chinese, 250 out of the country's 290 municipalities reported in 2013 that they had implemented or were about to implement 1:1-projects, providing pupils and teachers with individual laptops (Grönlund, 2014). This is, naturally, not unique to Sweden; after the first large-scale project in Maine (e.g. Silvernail et al., 2007), similar investments in digitalising schools have been seen in many places, such as Texas (e.g. Shapley et al., 2010) or Uruguay, that started early (cf. Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal, 2011), and many developing countries through the One Laptop per Child-programme ('One Laptop per Child', 2014). The increase in computer access is often believed to facilitate school improvement, focussing generally on pupils' academic results. Pro-computer voices also claim that an increase in technology use might motivate otherwise demotivated pupils – especially boys – to engage more in studies, at school as well as outside of school (Beastall, 2006; Buckingham, 2011). However, despite substantial investments, after at least two decades of school computerisation, few conclusive results can be seen as regards improved pupil performance, neither internationally nor in the local Swedish context (Cuban, 2001; Beastall, 2006; Buckingham, 2011; Cobo Romani et al., 2011; Cristia et al., 2012; Scheuermann et al., 2012; Fleischer, 2013; Grönlund, 2014).

The role that grammar and grammatical accuracy play in foreign language teaching is, as ever, a much discussed topic, in a Swedish context and internationally (cf., e.g., Ciapuscio, 2002; López Rama et al., 2012). Muncie (2002) discusses the changing approaches to FLW that we have seen since the 1970's, stating that process and genre writing have led to a lesser focus on grammar, but stresses that "[g]rammar is just as important an instrument of communication as content, and a text cannot be written cohesively without attention being paid to how meaning is expressed through the grammar" (p. 183). Communicative competence has sometimes been regarded as something opposed to knowledge of grammatical forms, whereas supporters of the focus on form theory generally see no such discrepancy (cf. e.g. Ellis et al., 2002; Gaspar et al., 2003; Nassaji et al., 2004; Sánchez, 2008). There may also have been a tendency to somewhat overlook writing in favour of oral competencies (Cadierno, 1995; Burston, 2001a; Ciapuscio, 2002). In Sweden, the role of grammar in the teaching of modern languages is somewhat strengthened in the new curriculum of 2011 (Skolverket, 2013a) as compared to the previous of 1994 (Skolverket, 2014a); however, the curriculum does not state in detail which grammatical features should be studied when, leaving it up to the teachers to deduce what grammar content is needed e.g. to master the production of text genres mentioned in the curriculum. These factors may influence the teaching of FLW and pupils' capabilities to express themselves in writing.

Several researchers stress that pupils need a certain level of grammatical competence in order to be able to use technology such as online translation (OT) or grammar checkers (Vernon, 2000; cf., e.g. Potter et al., 2008). This is discussed

in further detail in Fredholm (submitted). The use of machine translation or online translation in young pupils' FLW has so far not been studied to any great extent, but can be assumed to be common and, probably, increasing as free services such as Google translate develop and computers are more frequently used at schools (cf. e.g. Steding, 2009). A summary of previous research on machine translation can be found in Niño (2009), and, more comprehensively, in the recent doctoral thesis of O'Neill (2012), probably the major study in the area so far. As O'Neill points out, there are, hitherto, quite few studies done on the use and impact of online translation (OT), automated translation (AT) or machine translation (MT) in foreign language writing.¹ Studying the impact of OT on students' French essay writing, he concludes that OT does not necessarily lead to texts of inferior quality (considering aspects such as grammatical accuracy, and general content of the essays), as many teachers might fear; whether it is a good method to learn to write in an FL, or to improve one's knowledge of and proficiency in the studied language, is, however, another question altogether. According to O'Neill (2012), discussing Iwai's research (1999), the use of computers and OT may enable pupils to focus more on content than on grammar or on retrieving words from memory, which might lead to a richer or more varied vocabulary usage. O'Neill's findings are not conclusive in this area; it seems that OT does not negatively affect content, but that it cannot be said with certainty to improve it either (cf. O'Neill, 2012: 123).

Already in 1991, Hawisher et al. wrote that it is necessary to take into account not only the possibilities afforded by the use of technology when teaching writing, but the risks as well. This is a point of view repeatedly mentioned by many others, such as, recently, Hyland (2013), who talks about the pressure on teachers to use new technologies in their teaching, and about the need to critically examine the technology. If teachers are to make good use of the technologies available in the classroom, they need to be able to evaluate their pedagogical affordances. The present study was designed to address this issue.

1.1 THE SWEDISH SCHOOL SYSTEM AND SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The Swedish school system comprises nine years of compulsory school (most often preceded by one or several years of pre-school) and three years of upper secondary school, the gymnasium, which is not compulsory but attended by the majority of pupils (Skolverket, 2014b). With the school reform of 2011, a new grading system was introduced, comprising six grade levels ranging from A to F, A being the highest. The lowest pass grade is E (Skolverket, 2013b).

English is the first foreign language taught at all schools, generally from the third year or earlier, and is compulsory. Every pupil has the opportunity to study at least one other foreign language. Traditionally, German and French have been the most common languages taught, but since Spanish was introduced as an option in 1994, its popularity has increased rapidly and it is now studied by about 50 % of the pupils, although drop-out rates, especially among boys, are quite high (Lodeiro et al., 2014; Francia et al., 2013). The number of pupils studying Spanish often lead to big and heterogeneous groups, and the demand for qualified teachers is still to be met. The first European survey of 15-year olds' proficiency in foreign languages (European Commission, 2012), albeit criticised (cf. Erickson et al., 2012), indicated low levels of Spanish knowledge among Swedish pupils, especially regarding writing skills.

2. PURPOSE OF THE PRESENT STUDY

The main purpose of the present study is to examine how the use of OT affects fluency, complexity and accuracy in essay writing in Spanish as a foreign language. Comparisons are made with a control group also writing their essays on computers, but without access to the Internet.

The overarching research questions are, thus:

- Does the use of OT affect fluency, complexity and accuracy in essays written in Spanish as a foreign language by upper secondary school pupils?
- If so, how?

Other online resources such as Wikipedia searches and the use of verb conjugation sites did co-occur with OT use; as these uses were rare and do not seem to have made any discernible impact on the essays, they will not be dealt with in this article. The use of Microsoft Word's grammar and spell checkers, which was very restricted and made little impact on the texts, will be mentioned briefly. Other questions regarding how and why pupils use different strategies to write in Spanish as a foreign language are discussed in Fredholm (submitted).

3. METHODS AND PARTICIPANTS

3.1. ESSAY WRITING AND SCREEN RECORDINGS

Once a month from September to December of 2013, two groups (henceforth “the online group” and “the offline group”) of Swedish pupils studying Spanish as a foreign language² were asked to write essays on topics related to the content of the national curriculum of modern languages (Skolverket, 2013a), as a part of their Spanish course. They wrote on their personal laptops provided by the school the previous year. The online group was allowed to access anything they wanted on the Internet, whereas the offline group was not allowed to use any online resources. The online group also had the Spanish spell and grammar checker functions of Microsoft Word installed on their computers, whereas the offline group did not. The 57 participating pupils handed in a total number of 171 essays. As it became evident that many pupils in the offline group had accessed the Internet and used OT for a large part of their first essay, and for a smaller number of the remaining essays, the affected texts were discarded, leaving a number of 112 essays (84 from the online group, 28 from the offline group), as is summarised below in Table I. The teachers had access to the essays for grading or to use them in other ways in their teaching and assessment.

	Online group	Offline group	Total
n. of pupils handing in essays	32	25	57
pupils discarded	0	18	18
total n. of essays	84	87	171
n. of discarded essays	0	59	59
n. of analysed essays	84	28	112
n. of screencasts	50	10	60

Table I. Participants, essays and screencasts

The pupils, aged 17 – 18, were studying in the second year of the Swedish upper secondary school's Social Sciences study programme. It was the first semester of their fifth or sixth year³ of Spanish studies, at the national curriculum level IV, corresponding roughly to the B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). The gender distribution of the online group was fairly even, while the offline group only counted two male pupils. Grades from the previous year's Spanish course were somewhat higher in the online group, although with pupils caught not following instructions in the offline group removed from the study, as mentioned above, grade levels were very evenly distributed between the groups, with 25 % high-achievers and 75 % low-achievers in the online group, 26 % high-achievers and 74 % low-achievers in the offline group.⁴ Most of the offline group pupils removed from the study had low grades, especially E and F.

The writing tasks were distributed and handed in electronically via a folder open to the teachers and to the researcher on the school's learning management system (www.itslearning.com). The pupils had 30 minutes to write each essay, with an additional five minutes to read and understand the topic, to have a final look-through of their texts, to save them and hand them in. To reduce stress,⁵ the researcher made clear in the beginning of each writing session that there was no need to complete the essay.

The pupils were asked to record their computer screens while writing, using the online screencast service screencastomatic.⁶ Due to technical problems, every pupil was not able to do this. A few screencast files were also damaged or not correctly saved. All in all, 26 pupils from the online group and 7 from the offline group handed in screencasts of 60 essay writing sessions, amounting to approximately 29 hours of screen films. Out of these, 42 recordings were analysed, the remaining being flawed or corresponding essays in two cases missing. The screencasts were handed in via the pupils' Google drive accounts⁷ and watched by the researcher, with special focus on the screencasts from a focus group of pupils who were later interviewed. Most of the lessons were also observed by the researcher. The teacher of the online group was present on one occasion, the teacher of the offline group on all occasions.

3.2. WRITING TASKS

As Puranik et al. (2008: 108) point out, “[t]here is no consensus in the literature regarding the best way to collect a written language sample”. The pupils were motivated to participate in the present study knowing that the tasks would be a way to prepare for the written part of the Swedish national test in Spanish, normally held in May. The four tasks, common for both groups, aimed thus to integrate text genres from the national curriculum of foreign languages (Skolverket, 2013a) and to

reflect written prompts normally found in the national test. Using several different prompts “the effects of individual prompts on the quality of writing” (Hinkel, 2002: 61) was reduced.

In summary, the tasks were as follows:

1. Respond to a letter from a 19-year-old boy asking for advice on how to make his friends drink less alcohol and take interest in other activities.
2. Retell the fairy-tale of Little Red Riding-Hood as if you were the heroine, 60 years later, talking to your grand-child.
3. Write about traditions and customs typical of your country, and how they may have changed over time. Would you like any traditions to change or to disappear, and if so, why?
4. Discuss your view of today’s school, explaining what you would like the school of tomorrow to be like.⁸

The tasks were designed to make the use of past tenses and the subjunctive mood possible (but not necessarily obligatory) in each topic. The pupils expressed that the first and the third topics were somewhat easier than the other two, all being, however, quite difficult. Quite a few pupils could not understand the prompts or important parts of them without referring to OT or a dictionary.

3.3. SURVEYS AND INTERVIEWS

All of the participating pupils were asked after the fourth essay writing to fill out a short online survey regarding their attitudes towards and views on writing in Spanish and the use of ICT. 20 pupils from the online group answered the survey and 23 from the offline group, leaving a response rate of 75%.

Thirteen pupils (6 from the online group, 7 from the offline group) also volunteered to be interviewed in small groups. The recordings of the interviews were later (partly) transcribed for a qualitative content analysis. The results of the surveys and the interviews will be presented in a separate article focussing on the writing strategies used by the pupils (Fredholm, submitted).

4. DEFINITIONS AND ADOPTED MEASURES OF FLUENCY, COMPLEXITY AND ACCURACY

The 112 essays were thoroughly read up to ten times by the researcher and analysed for errors and inadequacies regarding morphology, syntax, lexicopragmatic features and orthography, as explained in further detail below. The data thus obtained were entered in SPSS and submitted to a t-test for inferential statistical analysis (with $p < 0.05$) between groups A and B and between high- and low-achieving pupils (defined as explained in note 4). The accuracy of the statistical analysis was verified by an independent researcher.

When there is a lack of consensus in previous research whether some of the adopted measures are to be considered as measures of complexity, accuracy or fluency, the recommendations of Wolfe-Quintero et al. (1998) and of Bulté et al. (2012) were followed.

4.1. FLUENCY MEASURES

There is a lack of consensus on what constitutes fluency (Wolfe-Quintero et al., 1998, chap. 1, 2; Abdel Latif, 2009; Gunnarsson, 2012). One way of looking at it is to measure the length of texts produced during a certain amount of time (Lennon, 1990; cf. Wolfe-Quintero et al., 1998: 13), which is the method adopted in the present study. A more detailed analysis, looking e.g. at the ratio and length of pauses and length of bursts of writing (cf. e.g. Gunnarsson, 2012), could not be done with the collected data.

Given that the pupils in the present study did not all use the same amount of time to write their essays, (a few finished their texts earlier, and some started to write during the additional five minutes allocated for reading instructions), this measure is not entirely unproblematic, albeit the majority of pupils used the same amount of time (30 minutes). Considering also the fact that every pupil in the online group chose to automatically translate large parts of their texts, the measure might also be considered as one of technology management skills rather than of FLW fluency. (The offline group pupils who chose not to use any translation tools did, on the other hand, show more of their actual writing skills and fluency.) In any case, text length will be used as background information on the produced essays, and is the only fluency measure that can be used with the collected data.

The fluency measure used is, thus:
• Text length (number of words).

4.2. COMPLEXITY MEASURES

A number of measures, outlined in Wolfe-Quintero et al., (1998) and Bulté et al. (2012), were chosen to shed light on the “[s]urface manifestations of grammatical [and lexical] complexity in L2 performance” (Bulté et al., 2012: 27-28).

4.2.1. GRAMMATICAL COMPLEXITY

The terms grammatical, morphological and syntactic complexity are to some extent interchangeable in the literature and are not equally subdivided by different researchers. In this study, “grammar” refers to morphology (cf. Gunnarsson, 2012), whereas “syntax” denotes clause and sentence structure, and word order. The subdivision of grammatical complexity into morphological and syntactic adopted by Bulté et al. (2012) is the one used also in this study.

Morphological complexity was measured as the number of different verb forms (tenses and moods) present in the essays. Syntactic complexity was first measured as the number of sentences in each essay and the mean number of words per sentence, a measure recommended by Szmrecsányi (2004; cf. Burston, 2001; Wolfe-Quintero et al., 1998). A sentence was considered as a graphic unit of words between two full stops, which in most of the cases coincided with what could normally be considered a pragmatically coherent utterance, although clause boundaries and clause types were often unclear. Headlines were counted as sentences only when invented by pupils, i.e. not copied from writing task instructions.

An attempt was made to also use the ratio of dependent clauses to total number of clauses, used e.g. by Hirano (1991, ref. Wolfe-Quintero, chap. 4). Determining this ratio proved difficult, due to the sometimes unclear clause structures produced by the pupils. This led to the need to introduce a category of syntactically unclear clauses, used mainly for presumably dependent clauses without any subordinating connective element, or introduced by a clearly erroneous one, such as “No puedes cambiar tus amigos, es la primera cosa tienes que recordar” (You cannot change your friends, it is the first thing you have to remember, essay A17:1) where “tienes que recordar” (you have to remember) was considered as a relative clause lacking the connector “que” (that). The difficulty to determine clause types was also the reason for choosing to use sentences over T-units.⁹

- Grammatical complexity measures:**
- Number of different verb forms used
 - Number of sentences
 - Number of words per sentence
 - Ratio of dependent clauses to total number of clauses

4.2.2. LEXICAL COMPLEXITY

Lexical complexity (or lexical density and diversity; cf. Bulté et al., 2012: 28) was primarily measured using a type/token ratio (TTR) in a random sample of 48 words from each essay (the number of lemmas per 48 words). The reason for choosing 48 words was that this was the number of words in the shortest essay.

The TTR has been criticised for not taking into account how differences in text length affect the results (something to a certain degree avoided in the present study, though, as the same number of words was chosen). A version of Guiraud’s Index (Wolfe-Quintero et al., 1998: 107), dividing the number of word types (in the entire essays, ranging from 48 to 290 words) by the square root of two times the total number of words, was subsequently adopted to double-check the findings.

- Lexical complexity measures:**
- TTR (lemmas per 48 randomly chosen words)
 - Guiraud’s Index (lemmas divided by the square root of two times the total number of words)

4.3. ACCURACY MEASURES

Researchers hold different views on what to count as an error (Wolfe-Quintero et al., 1998: 35-36), and the use of error-free measures has been criticised (e.g. Bardovi-Harlig et al., 1989). Several studies have instead analysed “how many errors occur in relation to production units such as words” (Wolfe-Quintero et al., 1998: 36). This is the method approached in the present study, where the ratio of morphosyntactic, lexical and spelling errors per a hundred words was established. As Wolfe-Quintero et al. (1998) and Gunnarsson (2012) point out, counting errors in beginners’ or intermediate learners’ productions is not always the best way to go, as errors will naturally be frequent and are part of the learning process; however, for the present study it was considered of interest to see not only how many errors were produced in each of the two groups, but also if there were any differences between the groups in frequency of different kinds of errors.

Morphosyntactic errors were judged as such following normative guidelines found in Spanish grammars (e.g. Alarcos

Llorach et al., 1994; and, more common in the Swedish context, Fält, 2000); pragmatic errors such as context-inappropriate word choices were judged by the researcher and, when in doubt, a native Spanish speaking colleague. Any spelling resulting in a non-existing Spanish word was considered a misspelling (cf. Rimrott et al., 2005), apart from words clearly written in Swedish or English that were considered as wrong word choice.

Tables II and III (below) outline a subdivision of the different error categories used to measure accuracy in the essays. Unless otherwise stated, the ratio of errors per a hundred words were counted. It may be argued that some error categories might belong to more than one category, such as some of the syntactic error categories that may well be seen also as pragmatic errors. The subdivision should be considered an attempt to categorise the different error types, not as an absolute subdivision of them.

4.3.1. GRAMMATICAL ACCURACY

The essays were analysed for all kinds of morphological and syntactic errors that could be found in them. The range of error types are listed in Table 2. Regarding syntax, the ratio of syntactically correct sentences to the total number of sentences was also used (cf. Wolfe-Quintero et al., 1998: 47).

Morphology	Verbs	Tense and aspect
		Endings, subject-verb agreement
		Auxiliary verbs ¹⁰
		Mood
		Non-existent forms
	Pronouns	Personal
		Possessive
	Nouns (mainly wrong use of plural endings)	
Noun-adjective agreement		
Article-noun agreement		
Syntax	Word order	
	Conjunctions	
	Adverb/adjective substitution (adverbs used instead of adjectives or vice versa) ¹¹	
	Minor sentence structure errors (mainly over- or underuse of cohesive devices other than proper conjunctions)	
	Major sentence structure errors (mainly phrases or clauses containing such errors as rendering them incomprehensible)	
	Ratio of syntactically correct sentences to total n. of sentences	

Table II. Grammatical error categories

4.3.2. LEXICOPRAGMATIC ACCURACY

This category examines both surface errors such as orthography, and errors concerning choice of words and a pragmatically adequate use of the words in the context, as specified in Table III.

Pragmatic errors/ lexical errors	Context-inappropriate and unidiomatic word choices
	Inconsistent pronoun use ¹²
	Inconsistent verb form use (alternating between 2 nd and 3 rd person for the same subject)
	Misspellings

Table III. Lexicopragmatic error categories

5. RESULTS

5.1. INTRODUCTION

After a short comment on the pupils' writing strategies, serving as a background to the results, differences between the two groups will first be discussed regarding writing fluency, and thereafter concerning accuracy and complexity.

5.1.1. OBSERVED ESSAY WRITING STRATEGIES

A detailed discussion of the observed writing strategies will be published in Fredholm (submitted). Suffice it here to give a short overview of the strategies used by the pupils, in order to better understand their writing behaviours.

The use of printed dictionaries (Benson et al., 2000) was very restricted in the online group (one pupil used it on one occasion), but more common in the offline group, although several pupils preferred not to use it as they considered looking up words too time-consuming or too difficult. OT was used mostly to translate phrases, and somewhat less frequently to translate

single words, as opposed to translation strategies observed by O'Neill (2012) and Clifford et al. (2013). A few pupils also translated entire paragraphs, one of them copying a short dialogue from an Internet site. OT was also used to translate Spanish text into Swedish to double-check its meaning. Many pupils trusted OT and the Word grammar checker to be able to correct the grammar in the essays, especially concerning verb forms, and depended frequently upon OT to build sentences, which they reported to be one of the most difficult things when writing in Spanish.

Wikipedia and Google were used to search for information, and to find out how to write *¿* and *ñ*. Online thesauri and the one in Microsoft Word were consulted to a small extent to find better translations of single words. One pupil used the Google picture search to look up pictures of translations she was not sure of.

The use of the grammar and spell checkers in Word increased during the study, and helped many pupils in the online group to ameliorate above all the spelling, although many did not check the marked errors. Many errors were automatically corrected by the program, without intervention from the pupils. The grammar checker was not much used and made little impact on the accuracy of the texts.

5.1.2. NUMBER OF AUTOMATICALLY TRANSLATED WORDS

In the online group essays that were screenshot, 44 % of the words were translated using OT (almost entirely *Google Translate*¹³ and the similar site *Lexikon24*¹⁴). The percentage of automatically translated words in a single essay ranged from 6 % to 100 %. Judging from classroom observations, it is plausible that OT use was similar among the pupils who did not manage to hand in screencasts. The number of machine-translated words seems not to be correlated to the grade levels ($p=0.810$). There were considerable individual differences among the pupils, albeit parsimonious OT users were generally found among the high-achievers.¹⁵

5.2. RESULTS ON FLUENCY OF WRITING

The essays varied in length from 50 to 290 words in the online group (mean length=135 words), from 48 to 270 words in the offline group (mean length=113 words), a non-significant difference ($p=0.063$). At a first glance, the difference may look easily explained by the fact that pupils of the offline group took longer to look up words, especially as many of them proved to be uncertain of how to use a dictionary, and used more time to think through how to phrase a sentence (cf. Garcia et al., 2011). However, if the discarded offline group pupils who did not follow instructions and used OT are included in the analysis, the mean number of words in essays from the offline group decreases to 102 ($p<0.001$). This indicates that the use of OT by itself cannot explain differences in essay length. A majority of the discarded participants had low grades in Spanish from the previous year (grades E and, in a few cases, D), which might explain for a lower level of writing fluency; two of the pupils, nevertheless, had the highest grade from the previous year, an A, and one pupil had a C. Overall, text length is significantly correlated to grade levels from the previous year ($p<0.001$), high-achievers writing longer texts, notwithstanding that there were important variations of text length within each grade level.

5.3. RESULTS REGARDING COMPLEXITY

5.3.1. MORPHOLOGICAL COMPLEXITY

As mentioned earlier, the number of different verb forms present in the essays was used as a measure of grammatical complexity. On an average, the online group essays contained 4.85 different verb forms, the offline group essays 3.89. The difference is statistically significant ($p=0.011$). The most frequent verb forms were the present tense indicative, the infinitive, the perfect indicative, the preterit, the imperfect indicative and the periphrastic future indicative. The gerund did only occur in the online group essays, as did the perfect subjunctive, the imperfect subjunctive and the conditional. All of these forms were very rare also in the online group essays and seem to be the effect of OT use rather than of the pupils' proficiency level in Spanish. The forms are not always used correctly, especially not the conditional.

The only verb forms that were more common, on average, in the offline group essays were perfect participles (often incorrectly used without an auxiliary verb), non-existent verb forms (i.e. verb endings or verb stem forms that do not exist in the Spanish language), and the imperfect indicative. The first two cases can be explained by the fact that the offline group pupils received no help to conjugate verbs and sometimes forgot the auxiliary verb needed to form the perfect tense or simply mistook the verb ending or the way to handle the verb stem. It is more difficult to explain why they also used the imperfect tense more, but it is possible that the offline group had worked more recently in the classes with this tense and were thus more prone to using it.

5.3.2. SYNTACTIC COMPLEXITY

The average number of sentences per essay was 11.90 in the online group essays and 10.57 in the offline group ($p=0.173$). The average sentence length in the online group was 11.70 words and 10.94 words in the offline group ($p=0.288$). Differences at sentence level were thus small and non-significant. It deserves to be remembered also that the number of words per sentence does not automatically indicate sentence complexity, as many of the less proficient pupils wrote quite long sentences, simply coordinating independent clauses, something generally considered as a sign of a low level of grammatical complexity in writers (cf. Wolfe-Quintero et al., 1998: 73).

When attempting to look at the number of clauses and the distribution of dependent and independent clauses, there are significant differences between the groups, the online group producing more dependent and independent clauses, and more clauses per sentence, as specified in Table IV. As mentioned above, a caveat not to forget is the highly unclear clause structure produced by many pupils, which made it quite difficult to deduce what to count as a what kind of clause. The category of syntactically unclear clauses, used when the nature of a clause could not be unequivocally established, was slightly more frequent in the online group (mean number 1.54 per essay) than in the offline group (1.04), but the difference in mean numbers between the groups is not significant ($p=0.137$). There were quite big differences, albeit non-significant ($p=0.071$), between essays regarding the total number of syntactically unclear clauses, ranging from none to ten such clauses per essay.

	Online group	Offline group	Significance
Mean n. of clauses per essay	24.33	18.64	Yes ($p=0.003$)
Mean n. of clauses per sentence	2.04	1.76	Yes ($p=0.001$)
Mean n. of independent clauses per essay	16.17	13.46	Near ($p=0.051$)
Mean n. of dependent clauses per essay	6.58	4.14	Yes ($p=0.003$)
Mean n. of syntactically unclear clauses per essay	1.58	1.04	No ($p=0.137$)
Ratio of independent clauses to total n. of clauses	0.34	0.26	Yes ($p=0.005$)

Table IV. Clause distribution in the online group and the offline group essays

5.3.3. LEXICAL COMPLEXITY

In the present study, no immediate differences in the ways the pupils approached the essay topics can be seen between the groups (nor, to any greater extent, within the groups), most of them writing more or less the same things and presenting similar ideas, with no clearly discernible differences in vocabulary.¹⁶ The essays' lexical complexity, variation or diversity (for a discussion on terminology in this field, see e.g. Yu, 2009, and Malvern et al., 2004, chap. 1) was first analysed using a type/token ratio where the unique lemmatised words in a randomly chosen text chunk of 48 words were counted (forty-eight words being the length of the shortest essay), a method previously used by e.g. Arnaud (1992).¹⁷ This was done for all essays, and the average number of unique words per 48 words was then calculated for each group. The result was exactly the same in both groups: 34.04 unique words (or 71% of all words). The fact that both groups ended up with the exact same mean number of unique words is rather unexpected, considering the fact that the online group had immediate access to OT.

Now, there are many ways to count lexical variation¹⁸, none of them perfect – especially not when it comes to evaluating lexical variation in short texts or texts of highly differing lengths, such as the essays analysed in the present study. An adaptation of Guiraud's Index (Wolfe-Quintero et al., 1998: 107), dividing the number of word types (in the entire essays) by the square root of two times the total number of words, was also used, and rendered a small difference between the groups, A receiving a lexical variation value of 4.0807, and B a value of 3.8719. This seems to indicate that OT might enhance the range of vocabulary in written texts (which does not necessarily mean, though, that pupils actually learn more words). The numbers above are, however, difficult to interpret and seem in any case to show very small differences between the groups. The small differences in lexical variation that exist within each group, and more specifically among the OT users in the online group (where, on an average, high-achievers produced 35.11 different words, low-achievers 33.69), is more clearly correlated to the pupils' grade levels ($p=0.022$), than to the amount of OT used, where no significant correlation can be seen ($p=0.271$).

5.4. RESULTS ON ACCURACY

Regarding accuracy, an initial hypothesis was that the online group would commit more grammatical and syntactic errors, whereas the offline group, having to cope without spelling and grammar checker assistance, would make more errors in terms of orthography (cf. O'Neill, 2012) and simpler grammatical errors such as article-noun-adjective agreement errors etc.

In the following paragraphs, features concerning accuracy in the essays will be presented and discussed, with special focus on significant differences between the groups. The reader should of course remember that, as Vernon (2000: 347) eloquently puts it, "correct writing is not necessarily good writing"; an analysis of employed ideas and other text qualities must however be left to another article.

5.4.1. MORPHOLOGICAL ACCURACY

The morphological errors constituted 57 % of all errors in the online group essays, 65 % in the essays of the offline group. Significant or near-significant differences in morphological accuracy were found only concerning verb mood ($p=0.007$), where the online group made more mistakes¹⁹, and noun/adjective and noun/article agreement ($p=0.052$ and 0.000 respectively), where the offline group made more mistakes.

Regarding verb mood, this can be compared to the fact that the online group used more verb forms and were thus at a greater risk of using them incorrectly. It does indicate, however, that neither the OT nor the grammar checker of Word were able to always analyse sentence context and supply the correct verb mood. It should also be noted that the offline group pupils hardly used any subjunctives, and very few conditionals, most likely because they hadn't learnt those forms yet; furthermore, they seldom produced clauses that would require the use of the subjunctive mood. It may be argued that OT can help pupils to gain insight in more difficult Spanish clause and sentence structures (something that several pupils commented on in the interviews); however, as the OT made several mistakes as regards the appropriate mode use, the pedagogic value is questionable.

Table V sums up the most frequent morphological errors, with examples from some of the essays. Only one error type (underlined) is marked in each example.

Error type	Online group	Offline group	Significance
Verb tenses/aspects	2.35	2.21	No ($p=0.883$)
Example: Mientras que yo <u>escogí</u> ("While I was I picked", essay A26:2, wrong verb aspect)			
Verb endings	2.25	1.54	No ($p=0.095$)
Example: A veces, sus amigos quieren hacer muchas cosas, pero tu no <u>quiere</u> ("Sometimes, your friends want to do a lot of things, but your don't want to", essay A16:1, 3 rd person ending instead of 2 nd person)			
Auxiliary verbs	0.77	0.71	No ($p=0.060$)
Example: En la verano <u>es</u> una tradición se llama pleno verano ("In summer is a tradition is called full summer", essay A29:3, "es" (is) used instead of "hay" (there is))			
Verb moods	0.85	0.14	Yes ($p=0.007$)
Example: Es una pena que no <u>escuchan</u> ("It's a pity they don't listen", essay A30:1, indicative instead of subjunctive)			
Non-existent verb forms	0.50	0.86	No ($p=0.115$)
Example: Creo que <u>obtenes</u> nuevas amigos ("I think you *obtain new friends", essay A6:1, verb stem incorrectly formed)			
Personal pronouns	1.19	0.75	No ($p=0.178$)
Example: Me creer de San Juan es un costumbre muy divertido ("Me think of Midsummer is a very fun habit", essay B16:3, object form of 1 st person pronoun used instead of subject form)			
Possessive pronouns	0.32	0.43	No ($p=0.554$)
Example: Cuando discuto la escuela con mis padres y sobre <u>ellos</u> escolarización ("When I discuss school with my parents and about they schooling", essay B5:4, personal pronoun instead of possessive)			
Noun-adjective agreement	1.39	2.11	Near ($p=0.052$)
Example: En diciembre somos tambien celebrar el año nuevo con <u>grande</u> fiestas ("In December we are also celebrate the new year with big parties", essay B1:3, plural not marked on adjective)			
Article-noun agreement	0.89	2.43	Yes ($p=0.000$)
Example: <u>Una</u> día, mi madre me dijo que tenía ir a mi abuela ("One day, my mother told me that I had go to my grandmother", essay B5:2, feminine article instead of masculine)			

Table V. Most frequent morphological errors

5.4.2. SYNTACTIC ACCURACY

The ratio of syntactically correct sentences to the total number of sentences was measured as an indicator of the pupils'

ability to produce syntactically accurate sentences.²⁰ On average, the online group produced 3.18 correct sentences per essay, the offline group 2.18, rendering a ratio of 25.87% correct sentences to the total number of sentences in the online group essays, 16.93% in the offline group, a significant difference ($p=0.013$). A majority of the correct sentences are, however, quite short and syntactically simple, such as “¡Hola Pablo!” Hi Pablo!, or “¡Buena Suerte, Adiós!” Good Luck, Goodbye! (both from essay A8:1). Furthermore, several of the syntactically correct sentences contained other errors, such as misspellings or, more common, inadequate word choices such as “pleno verano” full summer instead of “San Juan” midsummer, or “tren” train instead of “desfile” or “cortejo” procession.

Both groups struggled with forming syntactically correct (or sometimes, indeed, comprehensible) phrases or sentences, many pupils commenting that they did not know how to construct a sentence in Spanish, and that they often relied on OT to get a hint on acceptable sentence structure. This is reflected in the number of syntactic errors, which made up 27 % of all errors in the texts from the online group, 25 % in the offline group (a non-significant difference, $p=0.444$). The most common error type was minor sentence structure errors, such as the wrong use of grammatical particles or connectors (especially *de* and *que*), the omission of these kinds of words or the superfluous addition of them. 17 % of all errors in the online group and 15 % in the offline group belonged to this category. Other errors regarded word order (2 % in the online group, 3 % in the offline group, $p=0.367$), substituting adverbs with adjectives or vice versa (2 % in the online group, 3 % in the offline group, $p=0.130$) and major sentence structure errors, i.e. errors on clause and sentence level leading to incomprehensible or nearly incomprehensible text chunks (6 % in the online group, 4 % the offline group, $p=0.036$). Differences in correct use of conjunctions approaches significance ($p=0.057$), with more mistakes in the online group. A category that needed to be introduced during the analysis, consisting in “major sentence structure errors”, was found to be common, and there is a significant difference between the groups, A making more of these mistakes ($p=0.036$). A summary of the syntactic error types with examples are shown in Table VI.

Error type	Online group	Offline group	Significance
Word order	0.58	0.79	No ($p=0.367$)
Example: creo que <u>es no</u> a causa de la iglesia (“I think that it not is because of the church”, essay A5:3, wrong placing of negation)			
Adverb/adjective substitution	0.42	0.71	No ($p=0.130$)
Example: Este tipo de problema es muy <u>normalmente</u> y este es mi consejo (“This kind of problem is very normally and this is my advice”, essay A14:1, adverb instead of adjective)			
Minor sentence structure errors	4.14	3.54	No ($p=0.378$)
Example: <u>pienso es</u> un tradición que es superfluo (“I think it is a tradition that is superfluous”, essay B7:3, missing conjunction)			
Major sentence structure errors²¹	1.48	0.82	Yes ($p=0.036$)
Example: dile a tus amigos acerca de ello demasiado (“tell him/her to your friends about that too much”, essay A32:1)			
Conjunctions	0.74	0.32	Near ($p=0.057$)
Example: el lobo no me muestran el camino a mi abuela <u>pero</u> el lobo quiero estar allí primero lugar (“the wolf they do not show me the way to my grandmother but the wolf I want to be there first place”, essay A27:2, “pero” (but) used instead of “porque” (because) or similar)			

Table VI. Summary and examples of syntactical error types

The use of OT does not, thus, seem to lead to any greater differences as far as simpler errors are concerned; the only clearly significant difference can be seen with major sentence structure errors, which rendered the understanding of the texts difficult. This might be explained in the present study by the fact that many pupils in the offline group chose not to try to write more complex sentences, thus avoiding many of the pitfalls encountered in the online group, where complex sentences were translated automatically, without many of the pupils having sufficient proficiency in Spanish to be certain of the correctness of the translations, or to be able to ameliorate them. Another explanation might be, however, that without being able to resort to automated help, pupils from the offline group had to plan their writing and think their sentences through better. Both explanations seem to be true, among different pupils, judging from the questionnaire and the interviews

5.4.3. LEXICAL AND PRAGMATIC ACCURACY

This category concerns the correct and coherent choice of words, correct spelling and the consistent use of forms of address, an error frequently found in some of the essays.

5.4.3.1. CHOICE OF WORDS AND PRAGMATICS

Both groups made errors concerning context-appropriate choice of words, an error type that constituted 11 % of all errors

in the online group essays, 10 % in the offline group. There were a mean of 2.62 contextually wrong word uses in the online group essays and slightly fewer at 2.36 in the offline group. The difference is not significant ($p=0.635$). Counted as a ratio of wrong words to the total number of words, 1.93% of the words in the online group essays were incorrectly used, 2.08% of the words in the offline group essays ($p=0.403$).

Many of the word choice errors are due to context-inappropriate OTs or choosing the wrong option in the dictionary, especially when a Swedish word is translated to two or more Spanish words, such as “mandar” (to send) instead of “transmitir” (to broadcast), both “sända” in Swedish. Pupils in the online group did show awareness of this problem and resorted in quite a few cases to double-checking translations and suggestions to alternative translations, although few were capable of choosing the most appropriate alternative.

In the first essay, written as a letter to a 19-year-old boy, a large number of the online group pupils were inconsistent in their forms of address, changing back and forth between informal 2nd and formal 3rd person (tú and usted). This confusing pronoun and verb form use was almost never seen in subsequent essays, where pupils did not necessarily have to address the reader directly. It was present to a minor degree in the offline group essays, but as all of their first essays had to be discarded, comparisons cannot be made between the groups. It seems plausible, though, that the number of inconsistencies depended on the use of technology, as the screencasts revealed that the OTs many times translated the Swedish du (“you”, 2nd person, informal) to Spanish usted (3rd person, formal), although not always. The pupils did not seem to react to this.²²

5.4.3.2. ORTHOGRAPHIC ACCURACY

The most obvious difference between the groups is the number of misspellings. The pupils of the online group made a mean of 1.20 spelling errors per essay, whereas the pupils of the offline group on an average made 7.75 spelling errors per essay (or 0.99 % of the words misspelled in the online group, 7.41 % in the offline group; $p<0.001$). The result was expected for several reasons (cf. Heift et al., 2007; Figueredo et al., 2006; Steding, 2009). Firstly, the offline group had no access to a spell checker. The auto-correction function of Word used by the online group also contributed to reducing the number of misplaced or omitted accent marks and other spelling errors. Secondly, as many of the pupils of the offline group, according to their survey answers and the interviews, felt that they had too little time to write, and considered looking up words in a dictionary too time-consuming, they more than once chose to rely on their own knowledge or intuition rather than to look up semi-familiar words an extra time in the dictionary. Thirdly, this perceived time constraint may of course also have contributed to a less careful handling of the keyboard, increasing the number of lapses.

6. DISCUSSION

The present study suggests that some significant differences may be discerned regarding different aspects of fluency, complexity and accuracy between essays written with or without OT. The technology seems to be capable of compensating for errors of simpler order, such as article-noun-adjective agreement, but less capable of correcting more complex errors, such as faltering syntax, lack of cohesive devices or the choice of verb moods and aspects. These errors are often among the ones that mostly impede comprehension of the texts, which makes them the more problematic – and the more important to pay explicit attention to when teaching pupils to write in Spanish as a foreign language.

What becomes clear, looking at the results, is that the use of OT in itself does not seem to bring about dramatic changes in texts, regarding fluency, complexity or accuracy, neither improvements nor deteriorations. This is in line with O’Neill’s (2012) findings. The texts from the online group did become slightly longer, with a slightly higher number of sentences and independent clauses, and the number of misspelled words was significantly reduced (thanks both to OT and to the spell checker of Word); apart from the number of misspellings, however, the differences between the groups were generally small. It is apparent that many differences were less related to technology use than to the pupils’ previous proficiency level of Spanish, and, to some extent, to the pupils’ ability to effectively handle the technology and avoid its pitfalls. As Hyland (2013) points out, “[h]elp in using the thesaurus, and spelling and grammar checkers is also essential to avoid an overreliance on these very fallible features and their ad hoc, de-contextualized advice” (p. 148).

The pupils who managed to use technology competently were high-achievers who, it might be assumed, would have been able to write well anyway. Now, it may be said that OT and tools such as the spell and grammar checkers can be used to improve low-achievers’ FLW, as it helps them to communicate more (i.e. to write longer texts) and marginally better (as far as CAF is concerned; style and idea generating, as mentioned above, are other concerns not addressed here), according to Garcia et al. (2011); however, the authors also state that OT use may not lead to increased learning and might make pupils

more “lazy” (p. 486). It remains unclear, thus, whether technology use in the long run helps pupils – especially low-achievers – to become better writers or in any way better Spanish speakers (cf. Larson-Guenette, 2013). The results of the present study show no clear indication of any progress during the four months it lasted, but a longer longitudinal study involving pre- and post-tests on e.g. vocabulary knowledge and retention, and on grammatical accuracy, could perhaps further elucidate whether OT results in any lasting effects on the pupils’ knowledge of the language. As many pupils stated that they thought that OT was a good tool to provide them with much-needed assistance of Spanish syntax, this might be an especially interesting field to study further. It clearly also remains an area to be better addressed by Spanish teachers in Swedish schools; albeit many of the texts produced by the pupils in the present study, at least partially, might be considered “good enough” for a native Spanish speaker to understand them (cf. Aiken et al., 2011), the results can often be said not to reflect the goals presented in the curriculum. Likewise, the spell checker, properly used (cf. Heift et al., 2007), may contribute to pupils’ learning of foreign language orthography; the longitudinal effects do, however, need to be further studied (cf. Leacock et al., 2010).

No matter what views teachers and researchers hold on OT, it is probably naïve to try to forbid its use. Language teachers working in digitalised school environments will have to learn the affordances and the flaws of the technology, in order to be able to teach their pupils how to use it in ways that sustain and, possibly, improve the language learning (cf. Niño, 2009; O’Neill, 2012; Larson-Guenette, 2013) – or, as Steding (2009: 179) eloquently puts it: “What students usually do not understand is that it is not the educational goal of writing assignments in a language class to simply translate from L1 to L2.”. Further studies can hopefully shed more light on the potentials and limitations of OT in foreign language learning.

Finally, one cannot help but think that a neo-Luddite (cf. Roszak, 1994) – if there are any left – would probably say that in order to improve their Spanish writing, pupils need first and foremost not to enhance their technology use, but in fact to improve their knowledge of the Spanish language. Whether this can be done through a better use of OT and other digitalised writing resources is still an open research field, and an important one as language teachers and learners face the increasing school digitalisation.

1 The present study follows O’Neill’s (2012) use of terminology. Machine translation (MT) and automated translation (AT) are understood as all sorts of automated translation technology; this includes online translation, but encompasses also software not available online, such as digitalised versions of traditional dictionaries, special handheld translation devices etc., whereas online translation (OT) only comprises translation services found on the internet (often for free), such as Google translate, Babelfish and others.

2 For most of the participants, Spanish was their third language after Swedish and English. A few of them had another mother tongue than Swedish (they did however not hand in any essays a part from a single one in the offline group), and a few pupils stated they had two mother tongues, Swedish nevertheless being the stronger one.

3 Swedish lower secondary schools can choose whether the pupils start studying a third language in year 6 or 7.

4 As mentioned earlier, the Swedish grading system introduced in 2011 (Skolverket, 2013b) consists of a scale from A to F, E being the lowest pass grade. In the present study, pupils with the grades E, D and C were considered low-achievers, those with a B or an A as high-achievers. It could be argued that C is quite a high grade in the Swedish system, but given the overall weak results of the participating pupils, the researcher chose to consider them as low-achievers.

5 To some pupils, a time-on-task of 30 minutes was nevertheless considered too short. These pupils were very few, though. The writing time was chosen to make the analysis of the material possible for the researcher and to reduce the amount of time taken from the pupils’ ordinary lessons. A writing time of 30 minutes can be considered within a normal range, considering Silva’s meta-analysis of 72 writing studies (Silva, 1993). For a brief discussion on how much time to allow for an essay, see Hinkel (2002: 62–63).

6 See www.screencast-o-matic.com.

7 The use of Google drive was necessary as it turned out that the school’s learning management system could not handle large files.

8 These are summarised translations of the prompts given in Spanish.

9 T-units have furthermore been criticised for being developed for research on children’s writing; Bardovi-Harlig (1992) suggested that sentences be used as a unit in analyses of adolescent and adult writer’s texts (cf. Polio, 2008).

10 In this category was included the verbs *ser*, *estar*, *haber* and *tener*.

11 This was considered as a syntactic rather than a morphological error, as the use of adverbs or adjectives depend on the syntactic context of the sentence.

12 This and the following category was considered as a part of pragmatic errors as the produced sentences were syntactically and morphologically correct, showing however an inconsistent use of forms of address, as will be commented further on.

13 See <https://translate.google.se/> for the Swedish version of the site, most commonly used by the participants.

14 See <http://www.lexikon24.nu/>.

15 There is one outlier among the high-achievers, who frequently used OT. If he is removed, the correlation between OT use and grade levels approaches significance, with $p=0.073$.

16 Complexity of ideas and of structuring of ideas (including coherence and textual cohesion) is beyond the scope of this article.

- 17 Wolfe-Quintero (2004) et al. advice against the use of TTR, “unless there is either a time limit or a conceptual limit on production” (p. 103). These criteria were met in the present study.
- 18 For an extensive list of used measures, see Wolfe-Quintero et al. (1998, chap. 5).
- 19 This could be considered partly as a syntactic error as well, considering the fact that the use of verb mode is highly depending on the syntactic context of the sentence.
- 20 As explained above, sentences were chosen over the more commonly used T-unit as the many missing connective elements made it difficult to discern what was intended as for example an independent or dependent clause. Sentences considered as syntactically correct often contained morphological and lexicopragmatic errors, as well as misspelled words.
- 21 Many of these phrases also contain pragmatic errors as well as several grammatical errors. All phrases that could not be unequivocally corrected or understood were placed in this category.
- 22 The fact that the online group had a native Latin-American teacher, frequently using *ustedes* (3rd person plural) rather than *vosotros* (2nd person plural, used in Spain) to address the class, might have made the pupils more familiar with 3rd person forms of address, thus not reacting to them as much when they saw them in the text.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel Latif, Muhammad M. (2009), Toward a New Process-Based Indicator for Measuring Writing Fluency: Evidence from L2 Writers' Think-Aloud Protocols. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 65(4): 531-558.
- Aiken, Milam and Balan, Shilpa (2011), An Analysis of Google Translate Accuracy. *Translation Journal*. Available at <http://translationjournal.net/journal/56google.htm> [2 December 2013].
- Alarcos Llorach, Emilio and Real academia espan?ola (1994), *Gramática de la lengua espan?ola*. Madrid: Espasa.
- Arnaud, P.J.L. (1992), Objective Lexical and Grammatical Characteristics of L2 Written Compositions and the Validity of Separate-Component Tests, 133-145, in: Arnaud, P. J. L. and Bejoint, H. (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*. London: Macmillan.
- Ayres, Robert (2010), Learner Attitudes towards the Use of CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 15(3): 241-249.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1992), A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence. *TESOL Quarterly*, 26(2): 390-395.
- Bardovi-Harlig, Kathleen and Bofman, Theodora (1989), Attainment of Syntactic and Morphological Accuracy by Advanced Language Learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(01): 17-34.
- Beastall, Liz (2006), Enchanting a Disenchanted Child: Revolutionising the Means of Education Using Information and Communication Technology and E-Learning. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1): 97-110.
- Benson, Ken, Strandvik, Ingemar and Santos Melero, María Esperanza (Eds.) (2000), *Norstedts spanska ordbok*. Stockholm: Norstedts.
- Britton, James and et al. (1975), *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan.
- Buckingham, David (2011), *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bulté, Bram and Housen, Alex (2012), Defining and Operationalising L2 Complexity, 21-46, in: Housen, A., Kuiken, F., and Vedder, I. (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency*. Language Learning & Language Teaching. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Burston, Jack (2001a), Exploiting the Potential of a Computer-Based Grammar Checker in Conjunction with Self-Monitoring Strategies with Advanced Level Students of French. *Calico Journal*, 18(3): 499-515.
- Burston, Jack (2001b), Computer-Mediated Feedback in Composition Correction. *CALICO Journal*, 19(1): 37-50.
- Cadierno, Teresa (1995), El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Reale*, (4): 67-85.
- Ciapuscio, Guiomar E. (2002), El lugar de la gramática en la producción de textos, in: *Simposio Internacional 'Lectura y escritura: nuevos desafíos'*. Mendoza, Argentina

- Available at
http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/File/el_lugar_de_la_gramatica_en_la_produccion_de_textos.pdf [15 August 2013].
- Clifford, Joan, Merschel, Lisa and Munné, Joan (2013), Tanteando El Terreno: ¿Cuál Es El Papel de La Traducción Automática En El Aprendizaje de Idiomas? @*tic. revista d'innovació educativa*, 0(10). Available at <http://ojs/index.php/attic/article/view/2228> [26 March 2014].
- Cobo Romani, Cristóbal and Moravec, John W. (2011), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Council of Europe (2001), The Common European Framework for Language Learning. Available at http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [16 April 2013].
- Cristia, Julián P., Ibararán, Pablo, Cueto, Santiago, Ana and Severín, Eugenio (2012), *Tecnología y desarrollo en la niñez: Evidencia del programa Una Laptop por Niño*. Banco Interamericano de Desarrollo. Available at <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/676> [24 July 2014].
- Cuban, Larry (2001), *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal (2011), *Segundo informe nacional de monitoreo y evaluación del Plan Ceibal 2010*. Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal.
- Ellis, Rod, Basturkmen, Helen and Loewen, Shawn (2002), Doing Focus-on-Form. *System*, 30(4): 419-432.
- Erickson, Gudrun and Lodeiro, Julieta (2012), *Bedömning av språklig kompetens - En studie av samstämmigheten mellan Internationella språkstudien 2011 och svenska styrdokument*. Stockholm: Skolverket.
- European Commission (2012), *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Available at http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf [17 December 2013].
- Fält, Gunnar (2000), *Spansk grammatik för universitet och högskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Figueredo, Lauren and Varnhagen, Connie K. (2006), Spelling and Grammar Checkers: Are They Intrusive? *British Journal of Educational Technology*, 37(5): 721-732.
- Fleischer, Håkan (2013), En elev-en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan. Available at <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:663330> [24 July 2014].
- Flower, Linda and Hayes, John R. (1981), A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4): 365-387.
- Francia, Guadalupe and Riis, Ulla (2013), *Lärare, elever och spanska som modernt språk: Styrkor och svagheter - möjligheter och hot*. Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.
- Fredholm, Kent (2014), 'I Prefer to Think for Myself': Upper Secondary School Pupils' Attitudes towards Computer-Based Spanish Grammar Exercises. *The IAFOR Journal of Education*, 2(1): 90-122.
- Fredholm, Kent El uso de traducción automática y otras estrategias de escritura digital en español como lengua extranjera. *submitted*.
- Fredriksson, A. (2011), Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap. *Rapport nr.: Göteborg Studies in Politics 123*. Available at <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23913> [9 September 2012].
- Garcia, Ignacio and Pena, Maria Isabel (2011), Machine Translation-Assisted Language Learning: Writing for Beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5): 471-487.
- Gaspar, María del Pilar and Otañi, Isabel (2003), El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura The Role of

Grammar in Writing Instruction. *Cultura y Educación*, 15(1): 47-57.

- Grönlund, Åke (2014), *Att förändra skolan med teknik: Bortom 'en dator per elev'*. Örebro: Örebro universitet. Available at http://www.skl.se/MediaBinaryLoader.axd?MediaArchive_FileID=c4756896-6797-4b66-957f-f653dfe7e1f9&FileName=Bok+och+antologi+Unos+Uno+--+Att+f%c3%b6r%c3%a4ndra+med+teknik.pdf [21 March 2014].
- Gunnarsson, Cecilia (2012), The Development of Complexity, Accuracy and Fluency in the Written Production of L2 French, 247-276, in: Housen, A., Kuiken, F., and Vedder, I. (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency*. Language Learning & Language Teaching. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hawisher, Gail E. and Selfe, Cynthia L. (1991), The Rhetoric of Technology and the Electronic Writing Class. *College Composition and Communication*, 42: 55-65.
- Heift, Trude and Rimrott, Anne (2007), Learner Responses to Corrective Feedback for Spelling Errors in CALL. *Elsevier*. 196 – 213.
- Hinkel, Eli (2002), *Second Language Writers' Text*. Routledge. Available at <http://dx.doi.org/10.4324/9781410602848> [14 November 2013].
- Hyland, Ken (2013), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larson-Guenette, Julie (2013), 'It's Just Reflex Now': German Language Learners' Use of Online Resources. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(1): 62-74.
- Leacock, Claudia, Chodorow, Martin, Gamon, Michael and Tetreault, Joel (2010), *Automated Grammatical Error Detection for Language Learners*. San Rafael, California: Morgan & Claypool.
- Lennon, Paul (1990), Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Language Learning*, 40(3): 387-417.
- Lodeiro, Julieta and Matti, Tomas (2014), *Att tala eller inte tala spanska: En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011*. Stockholm: Skolverket.
- López Rama, José and Luque Agulló, Gloria (2012), The Role of Grammar Teaching: From Communicative Approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(1). Available at <http://ojs.cc.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1134> [22 May 2013].
- Malvern, David D., Richards, Brian J., Chipere, Ngoni and Durán, Pilar (2004), *Lexical Diversity and Language Development: Quantification and Assessment*. Palgrave Macmillan.
- Muncie, James (2002), Finding a Place for Grammar in EFL Composition Classes. *ELT Journal*, 56(2): 180-186.
- Nassaji, Hossein and Fotos, Sandra (2004), Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004(24): 126-145.
- Niño, Ana (2009), Machine Translation in Foreign Language Learning: Language Learners' and Tutors' Perceptions of Its Advantages and Disadvantages. *ReCALL*, 21(2): 241-258.
- O'Neill, Errol Marinus (2012), *The Effect of Online Translators on L2 Writing in French*. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Polio, Charlene (2008), Research Methodology in Second Language Writing Research: The Case of Text-Based Studies, 91-115, in: Silva, T. and Matsuda, P. K. (Eds.), *On Second Language Writing*. New York; Abingdon, Oxon: Routledge.
- Potter, Reva and Fuller, Dorothy (2008), My New Teaching Partner? Using the Grammar Checker in Writing Instruction. *The English Journal*, 98(1): 36-41.
- Puranik, Cynthia S., Lombardino, Linda J. and Altmann, Lori JP (2008), Assessing the Microstructure of Written Language Using a Retelling Paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2): 107.
- Rimrott, Anne and Heift, Trude (2005), Language Learners and Generic Spell Checkers in CALL. *Calico Journal*, 23(1): 17-48.

- Roszak, Theodore (1994), *The Cult of Information. A Neo-Luddite Treatise on High-Tech, Artificial Intelligence, and the True Art of Thinking*. New York: Pantheon.
- Sánchez, Miguel A. Martín (2008), El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3: 29-41.
- Scheuermann, Friedrich and Pedró, Francesc (Eds.) (2012), Assessing the Effects of ICT in Education: Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons. Available at <http://190.11.224.74:8080/jspui/handle/123456789/1180> [12 July 2014].
- Shapley, Kelly S., Sheehan, Daniel, Maloney, Catherine and Caranikas-Walker, Fanny (2010), Evaluating the Implementation Fidelity of Technology Immersion and Its Relationship with Student Achievement. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(4). Available at <http://www.jtla.org> [5 September 2012].
- Silva, Tony (1993), Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quarterly*, 27(4): 657-677.
- Silvernail, David L. and Gritter, Aaron K. (2007), *Maine's Middle School Laptop Program: Creating Better Writers*. Gorham, ME: Maine Education Policy Research Institute. Available at http://www.sjchsdown.catholic.edu.au/documents/research_brief.pdf [27 May 2013].
- Skolverket (2013a), Ämne - Moderna språk. *Skolverket*. Available at <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/mod?subjectCode=MOD&lang=sv> [16 April 2013].
- Skolverket (2013b), Swedish Grades and How to Interpret Them. Available at <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/2.7806/swedish-grades-and-how-to-interpret-them-1.208902> [5 March 2014].
- Skolverket (2014a), Ämne - Moderna Språk (Gymnasieskolan). *Skolverket*. Available at <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=sv> [12 March 2014].
- Skolverket (2014b), *Beskrivande data 2013 Förskola, skola och vuxenutbildning*. Available at http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3211.pdf%3Fk%3D3211 [15 July 2014].
- Steding, Sören (2009), Machine Translation in the German Classroom: Detection, Reaction, Prevention. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(2): 178-189.
- Szmrecsányi, Benedikt (2004), On Operationalizing Syntactic Complexity. *Jadt-04*, 2: 1032-1039.
- Tallvid, Martin and Hallerström, Helena (2009), *En egen dator i skolarbetet - redskap för lärande? Utvärdering av projektet Entill-En i två grundskolor i Falkenbergs kommun. Delrapport 2*. Göteborgs universitet, Falkenbergs kommun.
- Vernon, Alex (2000), Computerized Grammar Checkers 2000: Capabilities, Limitations, and Pedagogical Possibilities. *Computers and Composition*, 17(3): 329-349.
- Warschauer, Mark, Arada, Kathleen and Zheng, Binbin (2010), Laptops and Inspired Writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3): 221-223.
- Wolfe-Quintero, Kate, Inagaki, Shunji and Kim, Hae-Young (1998), *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, & Complexity*. Honolulu, Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Yu, Guoxing (2009), Lexical Diversity in Writing and Speaking Task Performances. *Applied Linguistics*, 31(2): 236-259.
- (2014), One Laptop per Child. Available at <http://one.laptop.org/> [24 July 2014].

<https://translate.google.se/>

<http://www.lexikon24.nu/>

www.screencast-o-matic.com

Acercamiento al empleo del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo en la variedad cubana del español

Approach to the use of the "pretérito perfecto compuesto" of the indicative mood in the Cuban variety of Spanish

Manuel Medardo Montero Cádiz

Universidad Cooperativa de Colombia.

manuel.monteroc@campusucc.edu.co

Montero Cádiz, M. M. (2015). Acercamiento al empleo del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo en la variedad cubana del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

El empleo del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo es uno de los rasgos diferenciadores entre las diversas variedades del español. La investigación, con enfoque onomasiológico y sustentada en la teoría de los campos semántico-funcionales, caracteriza el empleo de este tiempo verbal en la variedad cubana del español partiendo del análisis de un corpus de lengua oral. Para ello se propuso una tipología de la anterioridad al momento del habla según sus significados parciales y una metodología para su análisis.

Palabras clave: enfoque onomasiológico, campo semántico funcional, anterioridad al momento del habla, pretérito perfecto compuesto

ABSTRACT

One of the differentiating features existing among the varieties of Spanish is the use of the present perfect tense of the indicative mode. The research in question, based on an Onomasiologic approach and on the theory of functional-semantic fields, characterizes the use of this tense in the Cuban variety of Spanish from the analysis of an oral language corpus. For this aim, it was proposed a typology of anteriority to the moment of speaking according to its partial meaning as well as a methodology for its analysis.

Keywords: Onomasiologic approach, functional-semantic fields, anteriority to the moment of speaking, present perfect tense

Fecha de recepción: 4 agosto de 2014

Fecha de aceptación: 20 diciembre de 2014

1. LA TEMPORALIDAD LINGÜÍSTICA EN EL IDIOMA ESPAÑOL

El empleo del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo está entre los rasgos diferenciadores de las diversas variedades del español. Frecuentemente en la enseñanza del español a no hispanohablantes se explican los empleos del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo según la variedad hablada en determinadas zonas de España. Aparecen en la mayoría de los manuales y no se particulariza suficientemente cómo se usa en amplias regiones americanas. El propósito del presente artículo es ofrecer un acercamiento a este tiempo en el español hablado en Cuba, de modo tal que los profesores tengan una caracterización más completa que puedan utilizar en sus clases.

Uno de los problemas en la enseñanza del español a no hispanohablantes son los tiempos "pasados" del modo indicativo. Su descripción puramente gramatical no lo ha resuelto porque la adquisición de sus marcas de tiempo y aspecto es compleja.

La elección de un determinado tiempo o modo de los que dispone el sistema verbal español para referirse a un evento

depende de las intenciones del hablante.¹

El sistema verbal no remite directamente a lo extralingüístico y no funciona como reflejo inmediato de las realidades concretas solo en el plano referencial. El hablante filtra y elabora los hechos y acontecimientos que se dan en la realidad extralingüística para construir su discurso, según su intención y percepción. El hablante los utiliza según las finalidades comunicativas que se propone alcanzar.

Es frecuente que profesores de español como lengua extranjera (ELE) que poseen poco dominio del sistema verbal incurran en el error de tratar de explicar los significados de los tiempos verbales dando prioridad a lo referido por el verbo en relación con la realidad extralingüística y obviando el papel primordial de la intención del hablante. Si se quiere enseñar la lengua para comunicarse, la función de la gramática será ofrecer las herramientas para que el hablante pueda expresar y comprender el mensaje, a tenor de sus intenciones.

Según Alba-Salas y Salaberry (2007: 61): "el desarrollo de marcadores de inflexión verbal de temporalidad, tales como el tiempo y el aspecto, constituye un desafío importante para quien aprende una L2." Añaden que la marcación verbal del tiempo pasado en español es compleja ya que está determinada en parte por varios factores discursivo-pragmáticos que el hablante determina como válidos a efectos de seleccionar una terminación verbal, lo cual quiere decir que para cualquier predicado verbal, los hablantes nativos tienen la opción de usar un marcador morfológico que reafirme el valor del aspecto léxico inherente al predicado verbal (por ejemplo, marcación imperfectiva de un predicado estativo, como en estaba o quería) o uno que lo contradiga (por ejemplo, marcación perfectiva en el mismo predicado estativo, como en estuvo o quiso). Explican los autores citados que el primero se puede considerar el marcador prototípico, mientras que el último se puede ver como no-prototípico. Tal complejidad ha convertido la adquisición de la morfología verbal del pasado como un área de investigación clave tanto en la adquisición de lengua materna como en la adquisición de la lengua extranjera.

Las marcas de tiempo y aspecto, advierten, se pueden analizar desde diferentes puntos de vista complementarios: como marcadores sintáctico-semánticos (véase el ejemplo anterior), como marcadores pragmáticos (por ejemplo, para realizar peticiones, y no necesariamente para indicar tiempo y aspecto), e inclusive como marcadores cognitivos (para establecer el fondo y primer plano en una narración).

El presente artículo se centra en el tiempo verbal, pero es sabido que esta categoría y la de aspecto están fuertemente vinculadas, por ello habrá que referirse a ambas en más de una ocasión.

Las aportaciones de Guillermo Rojo (1974: 68-149) ofrecen al profesor de ELE una visión que le permite comprender los usos principales y los usos, que él llama dislocados, de los tiempos verbales, relacionarlos coherentemente y representarlos de forma gráfica con más precisión.

Este autor considera que los significados de tiempos verbales se pueden obtener mediante un sistema de base déctica que permite orientar las situaciones respecto a determinado punto, o bien otros que se miden por su relación con el anterior. Explica que la falta de una distinción clara entre el tiempo físico y el tiempo verbal ha estado implícita en el tratamiento tradicional de este último, porque a las nociones de pasado, presente y futuro en la versión humanizada del tiempo físico, corresponden las subcategorías temporales de pasado, presente y futuro. Añade que haberles asignado a los tiempos verbales denominaciones que corresponden al tiempo físico: pasado, presente y futuro ha sido, como había advertido Bello, una dificultad al estudiar la temporalidad verbal.

Rojo apunta las características esenciales de la temporalidad lingüística:

a) Se basa en el establecimiento de un punto cero, que coincide habitualmente, pero no de manera forzosa, con el momento de la enunciación.

b) Frente a la linealidad y el carácter irreversible del tiempo físico, el lingüístico consiste en la situación de los acontecimientos en una zona anterior, simultánea o posterior con respecto al punto central. Lo fundamental es, por tanto, la 'orientación' directa o indirecta de los acontecimientos respecto al punto cero.

El tiempo lingüístico puede ser representado como una línea con un punto central (O), doblemente orientada y abierta por ambos extremos, en la que los acontecimientos pueden ser situados en la zona de lo anterior (A), simultáneo (S) o posterior (P) al punto cero.

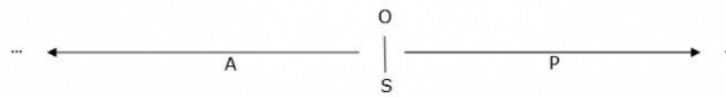


Figura 1 Representación del tiempo lingüístico, según Rojo (1974)

Según Rojo y Veiga (1999: 2868-2934) el tiempo verbal es una categoría gramatical déictica mediante la cual se expresa la orientación de una situación, bien con respecto al punto central (el origen) bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen. Establece un sistema centrado en una referencia interna que, en la interpretación más habitual, se identifica con el momento de la enunciación. Estos autores explican que debe entenderse que se trata de una localización en el sentido débil, el que se limita a presentar lo mencionado como anterior, simultáneo o posterior al origen o bien a una referencia. No se trata, por tanto, de una localización en sentido estricto, del establecimiento de un punto concreto en la línea del tiempo, a una distancia del origen determinada y bien establecida, sino de una orientación respecto al origen.

En sentido general, la Nueva gramática de la lengua española, coincide con estas ideas.

En ella se define que los tiempos verbales son las formas de la conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales. Cada tiempo verbal (presente, futuro, etc.) constituye, por consiguiente, un paradigma flexivo que presenta las variantes de número y persona correspondientes a cada una de las relaciones que pueden darse entre los eventos. Estas relaciones son las de coincidencia o simultaneidad, anterioridad y posterioridad, pero se añaden a ellas otras algo más complejas, formadas a partir de estas: “el punto o momento del habla (también de la enunciación) es el que más claramente pone de manifiesto la naturaleza déictica del tiempo verbal. Este punto coincide casi siempre con la situación en que se codifica el mensaje.”

La Nueva gramática de la lengua española recoge las clasificaciones de los tiempos verbales según varios criterios.

1. Su estructura morfológica
2. Su anclaje temporal
3. Sus características aspectuales

1. Por su estructura morfológica se dividen en simples y compuestos. Se explica la evolución de la antigua perífrasis latina con significado resultativo hasta la significación de los tiempos compuestos. Se analiza la relativa independencia sintáctica de los componentes de los tiempos verbales compuestos y se fundamenta por qué son considerados tiempos compuestos y no perífrasis verbales.

2. Por su anclaje temporal se dividen en absolutos y relativos (lo que da lugar a otra clasificación, algo más compleja, que se basa en la noción de ‘esfera temporal’). Según la Nueva gramática de la lengua española la clasificación en absolutos y relativos es polémica: “Los tiempos absolutos se orientan directamente respecto al momento de la enunciación. La distinción entre absolutos y relativos coincide solo en parte con la clasificación en simples y compuestos. En efecto, cantaba es un tiempo simple, pero también es relativo (salvo para los autores que le niegan el valor de copretérito), ya que se interpreta generalmente en relación con otro pretérito. Lo mismo cabe decir de cantarí (tiempo simple, pero relativo). Al contrario he cantado es un tiempo compuesto, pero se considera absoluto, ya que está anclado en el momento del habla. En los demás casos, la división simple/compuesto coincide con la clasificación absoluto/relativo.” (p. 1678) Esta obra aclara que se defiende en algunos estudios tradicionales la idea de que los tiempos absolutos se pueden emplear también como relativos, pero que los relativos no se pueden emplear como absolutos, y que esta posición es rechazada en la presente gramática. Advierte que “los tiempos verbales absolutos no pasan a ser relativos cuando forman parte de secuencias en las que se ordenan diversos sucesos, lo que obligaría a introducir un gran número de variables en su definición.”(p. 1679) Algunos estudiosos opinan lo contrario, porque ciertos desplazamientos en el eje déictico constituyen argumentos de mayor peso a favor de considerar relativos algunos usos de los tiempos absolutos. Estos desplazamientos permiten que el momento del habla se retrotraiga, de forma que los tiempos que se miden en relación con el que experimenta esta traslación ajustan sus relaciones de concordancia, como sucede en el presente histórico: Cuando Colón sale de Palos de la Frontera, los Reyes Católicos aún no han tomado Granada).

3. Por sus características aspectuales se distinguen tiempos perfectos e imperfectos. Sobre el aspecto verbal, la Nueva gramática de la lengua española explica que este informa de la estructura interna de los sucesos: si surgen, se terminan o se repiten, si se perciben en su integridad o se muestran únicamente en un punto de su desarrollo. El aspecto verbal no afecta

su vínculo (directo o indirecto) con el momento del habla, sino el tiempo interno de la situación. En razón de esta propiedad, se ha descrito también como un recurso gramatical que permite enfocar o focalizar ciertos componentes de las situaciones, a la vez que ocultar u omitir otros.

En relación con la tercera clasificación conviene señalar que en muchas ocasiones el profesor de ELE no sabe precisar si la diferencia en el empleo de una forma verbal u otra en determinado enunciado se debe a la oposición temporal o a la aspectual, o si está dada por el aspecto léxico o el aspecto morfológico. El problema fundamental aparece en las oposiciones entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto.

2. EL ENFOQUE ONOMASIOLÓGICO Y LOS CAMPOS SEMÁNTICO FUNCIONALES

A continuación se expondrá en qué teorías se fundamentó la investigación que dio origen a este artículo, la metodología empleada y cuáles fueron los resultados.

En la enseñanza comunicativa de las lenguas, al menos en lo declarado teóricamente, se parte de las funciones comunicativas y, según estas, se determina qué exponentes se enseñarán en cada nivel. Es decir, se va de la idea a la forma. Ello determinó que en el estudio se siguiera el mismo camino, es decir, que se adoptara el enfoque onomasiológico.

De acuerdo con este enfoque se seleccionó para el análisis la teoría de los campos semánticos funcionales (CSF) de Aleksandr V. Bondarko. Esta forma parte de la gramática funcional, en la cual se trata de ir del estudio de las funciones a los medios, frente a la dirección tradicional, inicialmente formal, que iba de la forma a la semántica, de los medios a la función. En esta teoría predomina el aspecto "activo", el intento de modelar los lados importantes de la actividad comunicativa del emisor. Se plantean cuestiones del tipo: ¿Cómo expresar la localización temporal, la determinación, una orden, una prohibición, etc.?, ¿Qué medios debe utilizar el hablante si quiere expresar significados de posibilidad, necesidad, desplazamiento de una situación al futuro?

Bondarko (1991) establece que un CSF está relacionado con cierta idea espacial: en un espacio convencional de funciones y medios se distingue un conjunto de componentes centrales y periféricos que constituyen dicho campo, y que tienen a su vez puntos de intersección con otros. Es decir, en cada uno de ellos se reconoce la existencia de unos medios de expresión de la categoría gramatical que constituye un núcleo, rodeado de otros medios secundarios periféricos. Por ejemplo, un adjunto de aspectualidad puede hallarse en el campo semántico de aspectualidad, pero también en el CSF de temporalidad.

Un CSF, según dicho modelo, se puede definir como un conjunto de todos los medios gramaticales (morfológicos y sintácticos) y léxicos de una lengua que se pueden utilizar para expresar una categoría semántica. Al analizar el corpus, se identificaron otros medios para expresar las categorías semánticas. Por ejemplo, para expresar la temporalidad, junto a otros medios, la situación discursiva es un medio fundamental. Esta se puede definir como el contexto en el que se sitúa el evento y los supuestos culturales que comparten los hablantes.

El CSF presupone un concepto que implica una unidad bipartita, de contenido y de forma.

Interesa a esta investigación el CSF de temporalidad, la categoría que contempla el evento en relación con el momento del habla, y que posee medios morfológicos, sintácticos, léxicos, o una combinación de estos para su expresión. El núcleo del CSF de la temporalidad en español es la categoría gramatical de tiempo.

El CSF de la temporalidad tiene tres microcampos: el de la anterioridad, el de la simultaneidad y el de la posterioridad, en relación con el momento del habla. Posee puntos de intersección con otros campos, como el de aspectualidad (no se puede descartar por completo el papel del aspecto gramatical al colocar acciones en el eje temporal) y el de modalidad.

En el microcampo de la anterioridad, el evento enunciado por el predicado no coincide con el momento de la comunicación, sino que es anterior. Los eventos expresados tienen lugar antes del momento de la comunicación. El transcurso del tiempo suele presentarse en un eje temporal, en el que los puntos situados a la izquierda del momento del habla se refieren a las acciones anteriores.

Es preciso diferenciar la anterioridad al momento del habla como microcampo de la temporalidad, del aspecto anterior, que pertenece a otro campo.

Otro referente teórico asumido son los fundamentos de la lingüística cognitiva. Según Langacker (1987, citado por Ángel López García: 69-85), los rasgos que definen las unidades semánticas o fonológicas se mezclan, y generan compuestos que no equivalen a la simple suma de las partes; el lenguaje es una estructura compleja, por lo que no se pueden distinguir en ella comportamientos cerrados (como la gramática y el léxico), sino que todo está interrelacionado.

Cuando se analiza, por ejemplo, el CSF de la temporalidad, se toman en cuenta todas las entidades que,

interrelacionadas, intervienen en la expresión de la categoría semántica de la temporalidad.

Del mismo modo, la teoría de los CSF reconoce la interrelación entre los diferentes campos, como por ejemplo, entre los de temporalidad, aspectualidad y modalidad. Como postula Langacker (1987), hay aspectos no discretos, hay límites borrosos.

Por otra parte, para Langacker (ídem), el carácter significativo de la gramática se revela en su capacidad de estructurar y perfilar el contenido: si la mayor parte de la carga informativa del mensaje lingüístico recae en los llamados elementos léxicos plenos, los elementos gramaticales, por su parte, sirven para determinar exactamente cómo debe interpretarse la información transmitida.

En el análisis del corpus se evidencia la validez de estos postulados pues se consideran todos los elementos de diversa índole que aportan información acerca de la expresión de la anterioridad al momento del habla.

3. TIPOLOGÍA DE LA ANTERIORIDAD AL MOMENTO DEL HABLA

Para analizar la expresión de la anterioridad al momento del habla se elaboró una tipología en la que se describe según los significados parciales que esta pueda adoptar. Los ejemplos ilustrativos son tomados de Muestras del habla culta de La Habana, dirigido por Ana María González Mafud.

3.1 CARACTERIZACIÓN DEL CORPUS

Muestras del habla culta de La Habana es uno de los resultados del Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Hispanoamérica y España. Integra el primer programa científico para el estudio de la variedad cubana del español: El español en Cuba.

El diseño, organización, procesamiento y preparación con vistas a la publicación de Muestras del habla culta de La Habana estuvo a cargo de la Dra. Ana María González Mafud desde 1997.

El material toma como base las indicaciones del Dr. Juan M. Lope Blanch (1927-2002) –quien fuera el iniciador y director de ese proyecto–, las experiencias de las muestras de otras capitales y ciudades ya publicadas, así como las propias particularidades de Cuba.

Los registros se efectuaron a través de las modalidades de diálogo libre, diálogo dirigido y entrevistas entre dos informantes. Se seleccionaron los registros de diálogos libres ya que podrían ser los más espontáneos. No se conoce otra investigación en la que se estudie la expresión de la anterioridad al momento del habla en la variedad cubana del español a partir de un corpus de habla oral.

3.2. LA ANTERIORIDAD AL MOMENTO DEL HABLA SEGÚN SUS SIGNIFICADOS PARCIALES

La clasificación se centra en la temporalidad, pero no ignora que los valores aspectuales pueden contribuir a determinar el intervalo entre el evento denotado por el verbo y el momento del habla.

Anterioridad reciente (reciente abarca el día del habla, menos en los escasos instantes que preceden al momento de la comunicación)

Ejemplo:

Nosotros, precisamente, en la conferencia de **hoy**, comenzamos retomando este concepto [...]

Anterioridad inmediata (entendemos un evento acabado de producirse)

Ejemplos:

[...] **ahora** se me fue de la mente [...]

[...] **ya** viste todos los conflictos... (Se refiere a todo los eventos que el hablante acaba de plantear en la entrevista, porque la situación discursiva es la que aporta la información sobre el

intervalo entre el evento y el con respecto al momento del habla)

Anterioridad cercana (se remite a un evento que tuvo lugar antes del momento del habla. Abarca hasta 'el año pasado')

Ejemplos:

[...] **ayer** mi esposo y yo fuimos al cine, fuimos a ver la película Amor vertical, que, por cierto nos divertimos muchísimo.

Y entonces, bueno, mi hija nos decía **anoche** cuando le argumentábamos todo esto que ahora de verdad en los cines también hay una... por ejemplo [...]

Anterioridad remota o lejana (más allá de 'el año pasado')

Ejemplos:

A mí me pasó, por ejemplo, una cosa de lo más curiosa: cuando yo leí La Guerra y la Paz, en **aquel** curso universitario **memorable**... eh, bueno, pues a mí me apasionó la novela.

Aquel actor que hizo **aquella** famosa obra *Diecisiete instantes de una primavera* [...]

[...] como fue **ese** momento de, bueno, **del s. XVI** con todas sus tensiones [...]

[...] exactamente no te puedo decir la fecha, creo que fue **en el mil novecientos sesenta y pico**, hubo un plan concebido para llevar las clases al campo.”

“Primero pasamos un curso, nos entrenaron, nos dieron nuestro carné y bueno, empezamos a atender los casos que se nos asignaron por la... por nuestras delegaciones, los bloques, y en eso hemos trabajado **muchos años**. Si la labor no ha sido más fructífera es, bueno... es porque dentro de nuestra capacidad hemos hecho lo que hemos podido.

Anterioridad en la que no se precisa el intervalo entre la ocurrencia del evento y el momento del habla

Ejemplos:

[...] que han reparado los aires acondicionados [...]

3.3 METODOLOGÍA EMPLEADA PARA EL ANÁLISIS DE LA MUESTRA

1. Se determinó la fuente: *Muestras del habla culta de La Habana*.
2. Se estableció la muestra: 30 % de la fuente (14 entrevistas de modalidad de diálogo libre). La muestra quedó configurada como sigue, según generación y sexo:

Generación	Sexo	
1ra	F	2
	M	2
2da	F	2
	M	2
3ra	F	3
	M	3
Total		14

Tabla 1. Composición de la muestra

3. Se validó la tipología de la anterioridad en relación con el momento del habla, según sus significados parciales. Es decir, se comprobó si era pertinente. Para ello se tomaron ejemplos de dos fuentes diferentes: Muestras del habla culta de La Habana y del *Proyecto de estudio social del español de España y América (PRESEA)*². De esta última investigación se seleccionó una entrevista del mismo registro, es decir, habla culta. Se confirmó la selección de la fuente propuesta inicialmente es adecuada porque la forma de presentación de los registros de las entrevistas facilita más el estudio que se realiza.

La validación de la hipótesis de la tipología propuesta, permitió determinar de qué manera se haría el análisis del corpus.³ Se concluyó que no era conveniente tomar como unidades de análisis los enunciados, pues en muchos casos las referencias temporales exceden los límites de estos. Por ello se definió como unidad de análisis el *fragmento contextual*, que es aquel en el cual aparecen las referencias temporales que permiten determinar el intervalo entre el evento denotado por el verbo y el momento del habla. El fragmento contextual puede coincidir con el enunciado, o sobrepasar los límites de este.

4. Se elaboró una matriz para aplicar la técnica de vaciado en el análisis de la muestra. Como el enfoque seguido en la investigación es onomasiológico, después de delimitar el fragmento contextual, el siguiente paso es clasificar el tipo de anterioridad expresada, según los significados parciales que aparecen en el microcampo de la anterioridad con relación al momento del habla. De tal suerte los elementos de la matriz son los siguientes:

- Fragmento contextual.
- Tipología de la anterioridad con relación al momento del habla, según sus significados parciales.
- Referencias temporales, definidas como los medios que expresan los significados temporales. Pueden ser intrínsecas o extrínsecas. El primer referente temporal que se coloca es el verbo, pues es el que porta la marca de tiempo. A continuación, el resto de los referentes temporales que expresan o contribuyen a expresar anterioridad con relación al momento del habla.
- Estructura de las referencias temporales.

Primero se nombra el tiempo verbal en que aparece el verbo o se clasifica la forma no personal, según sea el caso. Se determinó que la extensa clasificación que tienen los adjuntos o complementos adverbiales no aportaría significativamente según los fines de esta investigación, y que hay referencias dadas por determinadas clases de palabras que no constituyen adjuntos, como demostrativos, adjetivos, etc. Por ello se retoma la teoría actancial, que permite señalar si la referencia es un actante, un circunstante o un modificador. La mayoría de los circunstantes que portan significación temporal son los temporales y los aspectuales, y se opta por distinguir entre unos y otros. También se asigna una columna para aquellos circunstantes de otro tipo que contribuyen a la expresión de la anterioridad. En el caso de los modificadores, se precisa si se subordinan a un actante o a un circunstante. Se incluye una columna para la situación discursiva, cuando esta es la que permite reconocer que el evento es anterior al momento del habla y apreciar el intervalo entre el evento y el momento del habla.

5. Una vez vaciadas las entrevistas de la muestra en la matriz, se procede a la tabulación y al análisis de frecuencia. En primer lugar, se examina cada tipo de anterioridad y a través de qué referencias temporales se expresa: el empleo de los tiempos verbales y las formas no personales, según sea el caso, y qué otros medios aportan información para determinar el tipo de anterioridad. Este análisis permite comparar los medios empleados para expresar cada tipo de anterioridad.

6. Por último, se caracteriza cada tipo de anterioridad, tanto por la frecuencia de su aparición en las muestras analizadas como por los medios utilizados para expresarla en la variedad cubana del español.

4. EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y SUS USOS

En la tesis doctoral Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero, Ilpo Kempas (2006) hace un interesante análisis sobre el valor aspectual de anterioridad del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo. Explica que el pretérito perfecto compuesto del español posee el valor aspectual anterior y que, con este valor, este tiempo verbal se usa para referirse a una acción terminada en el pasado, que está vinculada con el momento del habla (He estado en España numerosas veces / No ha vuelto todavía, etc.). En tales casos, la perspectiva temporal es abierta, esto es, la acción pasada expresada por el predicado puede continuar o repetirse en el momento del habla. Señala que el aspecto anterior corresponde a una perspectiva temporal abierta, a una situación pasada que continúa o se mantiene relevante durante el momento comunicativo. Esta relevancia actual se explica por el hecho de que el punto de referencia coincide con el momento comunicativo. Cita a Dahl (1985), que llega a la misma conclusión: en la variedad peninsular del español, el pretérito perfecto compuesto del modo indicativo es capaz de asumir tanto el aspecto anterior como el aoristo, mientras que en dicha variedad —así como en la mayoría de las demás variedades— el pretérito perfecto simple corresponde únicamente el aspecto aoristo.

Es conveniente aclarar que el pretérito perfecto compuesto no se emplea de manera igual en toda la península.

El aspecto aoristo o perfectivo es aquel que permite ver toda la situación. Así lo presenta Fernández (1998), citado por Kempas:

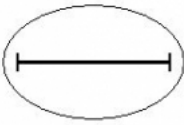
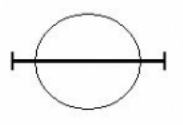
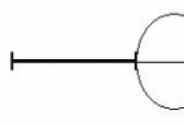
		
PERFECTIVO O AORISTO	IMPERFECTO	PERFECTO
permite ver toda la situación	solo permite ver una parte interna de la situación, y no el principio ni el final	muestra el resultado de un evento
canté haber + participio	canto, cantaba	haber + participio

Figura 2. El aspecto verbal, según Fernández (1998)

Kempas critica la designación de esta cualidad aspectual con el término perfecto al considerar que no es muy adecuado porque, en primer lugar, *perfecto* (< lat. *perfectum*) significa originalmente como palabra, ‘acabado’ o ‘consumado’, lo que está en contradicción con la perspectiva temporal abierta asociada con este aspecto, sobre todo en los casos en que la acción referida continúa durante el momento del habla o después de él (p.ej. “He estado muy ocupado últimamente”). En segundo lugar, indica que en la bibliografía se emplea bastante el término *perfectivo*, además de *aoristo*, para referirse a lo contrario de anterioridad. El uso de los términos perfecto y perfectivo como contrarios aspectuales —como ocurre en Klein (1992) tocante al inglés—, puede dar lugar a confusiones. Además, dice que semánticamente no se podrían justificar. Por ejemplo, ¿cómo denotaría el término perfectivo una acción más claramente terminada respecto al momento comunicativo que perfecto?

La Nueva gramática de la lengua española (2010: 430), al referirse al aspecto morfológico (el expresado por las desinencias verbales) coincide en identificar el aspecto perfectivo con el aoristo y refiere que algunos autores reconocen el llamado aspecto perfecto.

El profesor de ELE en su explicación de los empleos del pretérito perfecto compuesto debe considerar los casos en que

es relevante la perspectiva temporal abierta a que se ha hecho referencia.

Fernández Ramírez (1986) aborda los diversos usos del pretérito perfecto compuesto, que él llama *perfecto*. Conviene referir aquí sus observaciones.

Fernández Ramírez señala que el pretérito perfecto compuesto posee estrechas relaciones tanto con el presente como con el pretérito perfecto simple. Aunque se refiera a sucesos ya ocurridos, sus efectos o a consecuencias que se extienden hasta el presente. Puede adquirir, además, valores perfectivos e imperfectivos dependiendo de la naturaleza del verbo y de la situación. Sus usos y valores son numerosos como consecuencia de la complejidad de sus propiedades aspectuales.

El pretérito perfecto compuesto adquiere el significado de antefuturo en algunos contextos en que alude a situaciones por ocurrir, subordinadas a acciones de carácter prospectivo. En el ejemplo siguiente⁴: “A las siete lleva usted la ropa al Casino y si no ha venido alguna carta (...)” (Benavente, Rosas de otoño, 1, 1, 9) el momento al que hace referencia ha venido no es anterior (frente a lo que sucede en la mayor parte de los casos) al acto mismo en que se enuncian esas palabras. Por el contrario, está subordinado como tiempo indirecto al que designa el imperativo, ya que no se encuentra el antefuturo en la prótasis de las oraciones condicionales.

El uso del *perfecto prospectivo*⁵ es coloquial, introducido por *ya* con el significado de amenaza o conminación: “ya te has callao si no queréis que (...)” (Benavente, Señora ama, III, IV, 120). Al tratarse de un uso retórico, el valor prospectivo de este pretérito perfecto compuesto no depende tanto de su propio significado como de la fórmula de la que forma parte.

El pretérito perfecto compuesto de los verbos perfectivos puede aparecer en situaciones en que el evento, por diversas razones, no se sitúa en un eslabón cronológico, o no se limita temporalmente, como en: “En las capas ligníferas se ha encontrado una interesante fauna de mamíferos de época pontiense.” (Hdez. Pacheco, Síntesis, 335). Se trata de un *perfecto de hechos antiguos o de épocas remotas*. El interés del hablante o del autor no es establecer una correlación temporal, ni siquiera situar cronológicamente un acontecimiento, sino tan solo mostrar su existencia o su aparición, transmitir, en suma, esa información. Por ejemplo: “Los valles se han establecido en este quebrado país de modo inexplicable” (Hdez. Pacheco, Relieve peninsular, 60).

Los *perfectos cíclicos de reiteración indeterminada* se emplean sobre todo en el complejo de subordinación. Cuando se usa la forma *soltó* es posible referirse a un enunciado general desligado de un tiempo concreto de realización, esté o no expreso en el enunciado mismo. Sin embargo, han *soltado* sí tendría un valor próximo a este, que se podría llamar *cíclico o iterativo*, de forma que ya no es necesario ese eslabón cronológico al que se hacía referencia: “tan diestros son y tan a punto las traen [las flechas] que apenas han *soltado* una cuando tienen puesta otra en el arco” (El Inca Garcilaso, Historia de la Florida, 323b). Por ejemplo: “Se lee una obra (...) y se ha leído todas las suyas.” (M. de Unamuno, Ensayos, III, 173). “Si detrás de la ficción poética o dramática no he sentido la realidad, no me ha interesado el libro o el drama” (Baroja, El aprendiz de conspirador, 220).

Como no se trata de describir acciones momentáneas que suceden en un determinado punto del decurso, sino de referirse a situaciones generales, habituales o repetidas, es lógico que muchos de estos usos del pretérito perfecto compuesto puedan ser sustituidos por el tiempo presente. Así en el ejemplo de Garcilaso podría haberse empleado *sueltan* por *han soltado* sin que se produjera un cambio apreciable de significado. No obstante, entre *han soltado* y *tiene* hay una relación cronológica interna que es relevante en la descripción de este fragmento, aunque se halle desvinculado de un punto de referencia externo.

En general, en la narración se usa el pretérito perfecto compuesto con el significado de un *presente ficticio*. La acción que se menciona es posterior a la que se acaba de describir, pero como en el caso anterior, no se sitúa en un enclave temporal. Por ejemplo, en “y las nieblas bajan y ciegan los horizontes, caen más y ciñen el huerto (...) Y el ganado y el pastor se han perdido dentro de ese humo espeso” (G. Miró, Libro de Sigüenza, 148); “-Pastor, ¿lloverá o no? ¿qué hará el tiempo? El pastor ha hecho un movimiento como para meterse en el tiempo” (Ibid., 147).

Como ilustran estos ejemplos, el pretérito perfecto compuesto sigue por lo general a uno o varios presentes. A veces, no obstante, es el *perfecto ficticio* el que los precede: “Ha saltado otra vez al aire. Se comban y crujen las antenas y, al rodar, parece que se alzarán todas las palomas de la comarca” (G. Miró, El Ángel. El molino, 15).

En el *presente ficticio* el autor puede escoger, para narrar los pequeños hechos aislados que se encadenan en el tiempo, entre el presente y el pretérito perfecto compuesto. Es una cuestión de ficción dar la noticia en el mismo momento en que el hecho se produce o comunicarla una vez transcurrido el evento. En la situación normal, la presencia simultánea, es decir, cuando el oyente asiste de una manera más o menos completa al desarrollo de los hechos, lo más corriente es que la comunicación del hecho o del suceso observado se realice después de que se ha producido —cuando es momentáneo, se entiende— y de aquí el predominio del pretérito perfecto compuesto sobre el presente.

Según Fernández Ramírez, el pretérito perfecto compuesto es el tiempo que se emplea preferentemente cuando se comenta el suceso que acaece a la vista de todos. El momento en que sucede el evento es, por tanto, inmediato, y el evento ha sido experimentado por alguno de los interlocutores. Por ejemplo: “No sé por qué me parece que has metido la pata” (E. Neville, *El baile*, III, 75).

Se emplea también el pretérito perfecto compuesto en la noticia que se comunica en presente (agencias de noticias, reseña de fútbol transmitida por radio, etc.), y también el relato que se transmite en presente al interlocutor (el hecho narrado solo se ofrece o se presenta al que habla, pero no al que escucha) Por ejemplo, en: “Córdoba 31. El municipio cordobés ha acordado instalar el Museo Municipal Taurino, a cuyo efecto ha adquirido un magnífico edificio”(ABC, 2-2-1954, 37).

Algunos de estos usos adquieren matices contextuales de carácter complementario que exceden a la simple información, por ejemplo, manifestar lo que puede entenderse como una excusa: “No te ha oído” (Arniches, *Las estrellas*, I, 1; TC, 168), un reproche: “¡Cómo me has puesto la enagua” (F. Sánchez, *La barraca*, I, 1; TC, 168), o un comentario que podrá interpretarse como halago, censura, observación irónica, etc.: “La verdad que en poco tiempo has adelgazado” (Benavente, *El automóvil*, I, III, 87).

Destaca que al usar en estos casos en pretérito perfecto compuesto un verbo imperfectivo, se limita el tiempo del evento. Es el uso de ese tiempo verbal, por tanto, el que acota la imperfectividad verbal. Cuando se lee “he visto a Josefina, he hablado con ella y va a venir” (P. Muñoz Seca, OC, I, 220), no se describe simplemente algo que se le ha ocurrido al hablante en algún tiempo inespecificado, ni se narra aquí una experiencia pasada, sino que se comunica indirectamente que se trata de un suceso reciente.

Entre los empleos del pretérito perfecto compuesto en las noticias de actualidad destaca el uso que se hace en los pies de foto. El pretérito perfecto compuesto alterna entonces con el presente según se desee describir la acción que la fotografía muestra como si fuera actual o presentarla como reciente. Los siguientes ejemplos son de pies de fotos:

a. En oraciones principales: “En el acto celebrado en El salón Dorado (...) le ha sido impuesta al ministro (...) la medalla...” (ABC, 1-1-1958, 13).

b. En subordinadas de relativo: “La escritora doña Carmen Martín Gaité, a la que ha concedido el premio Nadal (...)” (ABC, 8-1-1958, 9).

Los *perfectos empíricos* representan, en general, acciones puntuales, repetidas; pero la reiteración o repetición está delimitada en el tiempo por el momento en que habla el que hace el enunciado. Aparecen con frecuencia en libros de memorias: “He necesitado llegar al ápice de la cordura para caer en la cuenta de que nada malo me ha hecho el misterioso personaje...” (M. Azaña, *El jardín de los frailes*, 134). El hablante no trata de situar cronológicamente el hecho (ni siquiera respecto de otros presentados en el texto), sino de manifestar un testimonio de que cuenta su propia experiencia.

Puesto que se trata de hacer pública una experiencia o testimonio, es natural que las formas *he observado*, *he notado*, etc., figuren entre las más frecuentes en tales usos, generalmente sin que se especifique ninguna referencia temporal acerca del momento o del período en que se realizó la observación.

La experiencia referida es cíclica e inmediata en “he observado que, cuando yo me quedo sola aquí (...) es justamente cuando se abre el armario” (Jardiel Poncela, *Eloísa*, 99).

Explica Fernández Ramírez que existen algunas fórmulas sintácticas que prefieren el *perfecto empírico* a cualquier otro tiempo. Se trata por lo general se expresiones que aluden directamente a un período determinado, una etapa, una característica personal largamente poseída, un estado anterior propio o ajeno que se trae a la conciencia del oyente o del lector como recordatorio o recapitulación: “Todos los que hemos sido niños sabemos...”

El pretérito perfecto compuesto puede hacer referencia a eventos cuyo efecto permanece gracias a la estrecha relación que mantiene con el presente. Cuando se dice “Él se lo ha buscado”, quiere significar, por lo general, que el efecto de su acción permanece en él y no tanto que esa acción (aunque sea metafórica) tuvo lugar en un pasado reciente. Lo mismo en “él ha labrado su propia desgracia”, donde puede decirse que la desgracia es actual. Incluso cuando se dice “he venido a...” se quiere significar casi siempre que la misión no ha sido cumplida todavía, que permanecen los motivos de nuestra venida (en cambio “vine a...”)

En muchos de los verbos perfectivos, el pretérito perfecto compuesto pone de relieve que la acción, el hecho, la circunstancia, etc., afecta o toca de manera directa a nosotros, los seres humanos, o que nos afecta por primera vez, o que empiezan a sentirse los efectos ahora, etc., por ejemplo: “los principales resultados de esa labor inmensa y prolija que la crítica ha realizado en el estudio de la obra literaria...”

Por último, el pretérito perfecto compuesto puede usarse para referirse a las propias palabras recién enunciadas: *he dicho*, *he terminado*,...

La oposición pretérito/pretérito perfecto compuesto del modo indicativo presenta características especiales en las dos grandes variedades de la lengua española: el español peninsular, sobre todo el hablado en el área castellano-norteña y en Madrid, y el español americano. Pero las diferencias no se producen en todos los usos.

María Luz Gutiérrez (1995: 20) señala tres grandes líneas en las que aparece marcado positivamente el pretérito perfecto compuesto:

- a. Valor de pasado continuativo-resultativo en el presente.
- b. Valor de antepresente.
- c. Valor de pasado enfatizador.

En lo referente al valor continuativo-resultativo, la oposición funciona de forma homogénea en todo el dominio hispánico. Según esta autora, los otros dos rasgos caracterizan solo una de las dos variedades, o la peninsular o la americana. El valor de antepresente opone a las formas *canté/ he cantado* en el español peninsular y no en el español de América. El valor de pasado enfatizador opone ambas formas solo en el español americano.

Valor de pasado continuativo-resultativo del pretérito perfecto compuesto

En todo el dominio hispánico la forma *he cantado* ha asumido los valores del pasado cuyo evento, aun perteneciente al pasado, continúa en el presente y se manifiesta como no-terminado, es decir, como un evento cuyos efectos o resultados perduran en el momento del habla, frente al pretérito, que está anclado en un pasado no relacionado con el presente.

“...mucha gente que han sido cabalistas *han terminado* en locos” (están locos)⁶

“...debe ser bueno cuando lo *han implantado*...” (está implantado)⁷

Este empleo admite el uso de los adverbios *siempre* y *nunca* y sus equivalentes semánticos (‘en toda su vida’, ‘jamás’, ‘desde hace mucho tiempo’, etc.)

“...eeh generalmente todo lo que me he propuesto lo he logrado / eeh siempre he luchado por lo que he querido...”⁸

“...yo nunca he visto darse el caso y llevo en enfermería treinta y un años; nunca he visto que remitan un caso a un hospital y lo viren porque no haya cama, lo más que puede pasar es que sea trasladado a otro lugar, en caso de que esté, de que esté llena, pero nunca se ha dado ese caso, un caso que requiere estar en terapia no... se deja en una sala abierta, eso yo no lo he visto nunca, así que yo considero, en resumen, yo considero la atención médica, podía decir así, maravillosa en nuestro país. [...]”

Si un hablante de América o de España asegura: “Marta ha trabajado toda su vida”, quiere decir que Marta comenzó a trabajar en un momento del pasado, continúa trabajando y prevé que lo seguirá haciendo. Pero si dice “Marta trabajó toda su vida,” puede ser que Marta haya muerto (su vida pertenece al pasado) o que ya no trabaja (el evento de trabajar pertenece al pasado).

En el español de América un enunciado como: “Este año hemos leído muchos libros” puede significar que piensan seguir leyéndolos, porque la acción de leer libros continúa en el presente. Sin embargo, “Este año leímos muchos libros” puede significar que no se piensa continuar leyendo y que la acción está terminada. En la variedad de algunas zonas de la península no se dice de esa manera, pues el complemento temporal *este año* es incompatible con el empleo del pretérito.

Las diferencias entre las formas de pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto hacen que el hablante perciba la imposibilidad de sustituir uno por otro: el pretérito perfecto compuesto indica una acción que acaba de efectuarse, un evento próximo o una cuyos resultados o consecuencias se manifiestan en el presente, un punto de vista subjetivo en la persona que habla. Pero estas formas no siempre aparecen solas en el contexto y la presencia de adverbios modifica su significado, y sus relaciones aspectuales. Además, no hay que olvidar el origen del pretérito perfecto compuesto, con su valor primitivo de significación perfectiva o resultativa.

Valor de antepresente de la forma *he cantado*

Tanto el pretérito perfecto simple como el pretérito perfecto compuesto aluden a eventos ocurridos antes del momento del

habla. La mayor o menor distancia entre el evento y el momento del habla no es lo decisivo en la oposición pretérito perfecto simple/ pretérito perfecto compuesto, tal como se presenta en el español peninsular, sino el hecho de que ese evento esté centrado o no por el hablante en un momento claramente perteneciente a una *perspectiva temporal* o *plano actual*.

Teniendo en cuenta los elementos del enunciado que designan circunstancias de tiempo, recuerda Gutiérrez que un marco del presente no es *tal día, tal mes, tal año, tal siglo*, etc., de modo absoluto, sino de modo relativo; es decir, que depende del punto de referencia fijado. Si la referencia es el siglo, el plano actual será el siglo, fijado con referencias concretas del presente (el demostrativo *este*, o los adjetivos *actual, presente*, o sus equivalentes). Por ejemplo “Este siglo se ha desarrollado la telefonía móvil”. Ocurre igual cuando se emplean otros introductores en lugar de la preposición en como: *durante, a lo largo de, en el transcurso de...* o el adverbio deíctico entonces para referirse a un siglo centrado en el presente.

En contraste, aparecerá el pretérito perfecto simple dentro de referencias situadas en un plano inactual y las marcarán los determinantes *ese, aquel* y adjetivos equivalentes a pasado. Por ejemplo, “En aquel siglo se iniciaron las luchas por la independencia” o “El siglo pasado se iniciaron las luchas por la independencia”.

Sucede lo mismo con períodos de tiempo, más o menos indefinidos, como: ‘época’, ‘temporada’, ‘lustro’, ‘quincena’, etcétera.

Si la perspectiva temporal es el día, *hoy* se opondrá a *ayer*.

No siempre el complemento temporal es necesario, pues basta con la situación comunicativa, como sucede en el diálogo. Cuando el profesor termina de explicar un concepto y pregunta: “¿Lo han comprendido bien?”.

Los siguientes ejemplos demuestran que el pretérito perfecto compuesto está situado en el plano actual y el pretérito en el plano inactual.

En: “En estos días se ha rumoreado que se adoptará la televisión digital” aparece la forma de futuro *adoptará*, que es futuro del presente, mientras que en: “En aquellos días se rumoreó que se adoptaría la televisión digital”, aparece la forma del condicional simple *adoptaría*, pues el pretérito perfecto simple es, en toda la extensión de la palabra, un tiempo localizado en el pasado absoluto.

Valor de pasado enfatizador el pretérito perfecto compuesto

Señala Gutiérrez que este rasgo es característico del español americano y no se da en la variedad peninsular, si bien puede aparecer en algunas variedades meridionales. Dice que cuando el hablante quiere poner mayor énfasis, mayor fuerza emotiva a un evento que concluyó en el pasado y que constituye el punto culminante de una cadena de sucesos presentados en pretérito, lo expresa en pretérito perfecto compuesto. Pone como ejemplo el siguiente: “Inesperadamente apareció un hombre frente a la casa, se acercó a la puerta, llamó al timbre y, al abrir Isabel, ¿no sabes lo que ha dicho?” El uso ilustrado en este ejemplo, seguramente tomado de la lengua escrita, no se muestra así en la variedad cubana del español. Sin embargo, sí podemos hallar usos como los que aparecen en los otros ejemplos presentados por la autora, que dice que a veces no aparece dentro de una serie, sino junto a elementos enfáticos de otro tipo, como en:

“... yo creo que ese trabajo ha sido el trabajo más completo que se ha hecho en Cuba sobre eso, porque él, primero que todo, lo hizo en un momento que todavía había mucha gente de esas vivas, porque hoy, actualmente ya, ya no existe ninguna de esa gente, y eh..., fue una labor muy paciente, independientemente que él era una gente de un temperamento muy impaciente, pero la labor fue muy, realmente, muy paciente y grabó mucho, mucho, mucha gente que inclusive se desconocía aquí en Cuba”⁹.

Se emplea así también en un contexto en el que hay una marca pragmática de interés o cortesía en el trato interpersonal: “He tenido mucho gusto en conocerlo.”

Al analizar el corpus, se tuvieron en cuenta los empleos del pretérito perfecto compuesto que se refieren a eventos anteriores al momento del habla, y se describen los casos en que, junto a otros medios (gramaticales, léxicos, etc.) se puede apreciar el intervalo entre el evento denotado por el verbo y el momento del habla.

5. RESULTADOS

Se parte de un corpus oral para estudiar cómo se expresa la anterioridad al momento del habla en la variedad cubana del español. Se exponen a continuación los resultados.

5.1 ANTERIORIDAD INMEDIATA Y ANTERIORIDAD RECIENTE

Cuando se indica que el evento acaba de producirse, casi en el momento del habla, se entiende que se expresa anterioridad inmediata. Las grabaciones analizadas tienen una duración de 30 minutos, por ello todas las referencias temporales relacionadas con eventos ocurridos durante las entrevistas se consideraron como de anterioridad inmediata.

Para expresar anterioridad inmediata solo se empleó el pretérito perfecto compuesto en el 9,37% de los casos. Se prefieren las formas verbales en copretérito y pretérito para expresar este tipo de anterioridad, a diferencia de algunas variedades peninsulares.

Según Gutiérrez (1995:37) la forma *he hablado* es de creación románica, pues no existía en latín. Cuando surgió era una perífrasis con *haber* en presente, que intentaba dar un matiz de acercamiento al presente, ya sea por estar cercana en el tiempo, ya sea porque se asociaba al presente por sus resultados aún relevantes.

Añade que esta forma del pasado pertenece al plano actual, es decir, es un evento anterior al presente, en cuanto a la temporalidad, pero al ser una forma del mundo comentado y presentar una perspectiva de presente, tiene una función en el sistema de relevancia en el presente, de conexión con el presente. Es mucho más frecuente su empleo en el español de algunas variedades peninsulares que en la mayoría de las variedades del español americano.

Ejemplo:

(1) Esta experiencia junto con otras me ha ayudado mucho para, repito de nuevo, haberme sentido muy bien, muy confortada, muy feliz, repito, ya lo he dicho anteriormente, muy realizada en lo que yo escogí.

En el ejemplo se pueden apreciar diferentes tipos de anterioridad: la situación discursiva permite situar los eventos denotados por *ha ayudado* (pretérito perfecto compuesto), *haberme sentido* (infinitivo compuesto), *escogí* alejados del momento del habla. Pero en *ya lo he dicho anteriormente*, el pretérito perfecto compuesto se corresponde con el uso como *perfecto de hechos recientes o de pasado inmediato*, denominado así por la *Nueva gramática de la lengua española*.

En la muestra analizada fueron muy escasas las referencias temporales que expresan anterioridad reciente, y en ninguna ocasión se empleó el pretérito perfecto compuesto del modo indicativo. El autor del estudio considera que pudo influir en ello que las preguntas de las entrevistas llevaban a los informantes a referirse a hechos que no ocurrieron en el mismo día del habla. Es necesario continuar profundizando en la expresión de este tipo de anterioridad.

5.2 ANTERIORIDAD CERCANA

Para expresar anterioridad cercana se empleó el pretérito perfecto compuesto en el 19% de las referencias temporales. Debe señalarse que según la muestra, en la variedad cubana del español el pretérito perfecto compuesto nunca aparece con adjuntos temporales que marquen un momento preciso del pasado del tipo: 'ayer', 'la semana pasada', etc., como sí sucede en algunas variedades del español peninsular. Esta característica es importante en la clase se ELE cuando se trata de la variedad cubana del español. El profesor debe darle tratamiento a esta ya la manera en que se emplea en algunas zonas de la península.

Ejemplo:

(2) en estos últimos tiempos han habido muchos cambios bruscos en con relación al al tiempo

En el caso presentado, los referentes temporales son la forma verbal en tiempo pretérito perfecto compuesto del modo indicativo, *han habido*¹⁰ y el circunstante temporal *en estos últimos tiempos*. Subordinados al circunstante, son los dos modificadores los que marcan la cercanía del evento en relación con el momento del habla: el deíctico *estos*, demostrativo que indica proximidad temporal, y el adjetivo *últimos*, que también permite localizar los eventos en relación con el momento del habla. La variante léxico-semántica de último 'lo que en su línea no tiene otra cosa después de sí'¹¹ permite interpretar que los tiempos a que se refiere son próximos al momento del habla.

Según la *Nueva gramática de la lengua española* el demostrativo *este* y sus variantes de género y número, expresa distancia temporal mínima, sea prospectiva o retrospectiva. El demostrativo *aquel* y sus variantes pronominales tienden a especializarse, en cambio, en las referencias retrospectivas.

5.3 ANTERIORIDAD REMOTA O LEJANA

Para expresar anterioridad remota o lejana el pretérito perfecto compuesto se empleó en el 3% de las referencias temporales.

Cuando se expresa anterioridad remota con el pretérito perfecto compuesto, los circunstanciales son fundamentalmente aspectuales, que indican la duración del evento, no su localización. Ningún circunstancial de los que acompañan al pretérito perfecto compuesto marca un momento en la línea temporal; los circunstanciales aspectuales, que indican la duración del evento permiten inferir que el evento, aunque este no se dé como terminado, comenzó muy alejado del momento del habla. Se puede considerar que en tales casos se manifiesta la interpretación de antepresente, como explica la Nueva gramática de la lengua española, pues expresa la anterioridad del evento denotado con respecto a un punto de referencia situado en el presente. La interpretación de antepresente se usa para hacer referencia a ciertos eventos pretéritos, sean puntuales o durativos. Estos eventos tienen lugar en un intervalo que se abre en un punto inespecífico del pasado y se prolonga hasta el momento del habla y lo incluye. Las situaciones son evaluadas o medidas desde el momento del habla.

De todas las referencias temporales que indican anterioridad remota con relación al momento del habla y están constituidas por verbos y el adverbio *siempre*, el 34 % están constituidas por el pretérito perfecto compuesto del modo indicativo. Con *nunca* solo hay una referencia y está integrada con la forma verbal en pretérito perfecto compuesto del modo indicativo. Indica Matte Bon (2005:132) que *siempre* y *nunca* son marcadores que se utilizan para expresar la frecuencia. Explica que en español *siempre* se utiliza solo en el sentido de 'todo el tiempo'.

Ejemplo:

(3) la vida lo ha demostrado, todo lo que se ha adelantado en la historia de la humanidad ha sido bajo el enfoque ese, bajo el enfoque cerrado, en la Física, en la Química, en la Biología, en cualquier disciplina

En el fragmento contextual anterior el actante *la vida* y la forma verbal *ha demostrado*, en pretérito perfecto compuesto del modo indicativo, expresan lejanía con relación al momento del habla, específicamente porque la variante léxico-semántica de *vida* equivale a 'la historia'. La lejanía del evento denotado por *ha adelantado* se ubica alejado del momento del habla por el circunstancial *en la historia de la humanidad*. *Ha sido* se complementa con el circunstancial *bajo el enfoque ese*, en el cual la distancia temporal es aportada por el demostrativo *ese*, que es un modificador.

5.4 NO SE PRECISA EL INTERVALO ENTRE EL EVENTO Y EL MOMENTO DEL HABLA

Se empleó el pretérito perfecto compuesto en el 20% de las referencias temporales en las que no se indica el intervalo entre el evento y el momento del habla. En ninguna de las referencias temporales que expresan este tipo de anterioridad aparecen adjuntos temporales o aspectuales, solo la forma verbal.

Varios autores reconocen que el pretérito perfecto compuesto puede aparecer en situaciones en que el evento, por diversas razones, no se sitúa en un eslabón cronológico, o no se limita temporalmente. El interés del hablante o del autor no es establecer una correlación temporal, ni siquiera situar cronológicamente un acontecimiento, sino tan solo mostrar su existencia o su aparición; transmitir, en suma, esa información. Al hablante solo le interesa comunicar que el evento sucedió, sin importar cuándo, aunque sí se pueden apreciar otras diferencias propias de los valores de los tiempos verbales, tanto temporales como aspectuales.

Ejemplos:

(4) [...] les ha pasado eso, o sea, cogieron una carrera que no querían y después nunca se cambiaron y otros que lucharon por coger una carrera y cuando estuvieron uno o dos años se dieron cuenta que eso no era lo que querían ser [...]¹²

En el ejemplo anterior la forma *ha pasado* denota el evento. No interesa cuándo ocurrió, solo que se produjo en un momento del pasado. La ausencia de circunstancial u otro elemento con información temporal demuestra que la intención del hablante no es situar el evento en la línea temporal. Solo indica que es anterior al momento del habla.

En el siguiente fragmento contextual tampoco se marca la distancia temporal entre el evento y el momento del habla:

(5) se ve que el mundo tiene un lado, que no es solamente el lado lineal, del cual se ha estudiado y del cual se ha hablado y se seguirá estudiando

6. CONCLUSIONES

Los tiempos “pasados” del español son todavía un problema sin resolver en la enseñanza del español a los no hispanohablantes. Entre las causas está que a veces los profesores no dominan cabalmente el sistema verbal del español e incurren en explicaciones superficiales e incoherentes. Por otra parte, no prestan la debida atención a los significados que portan los tiempos verbales en cada contexto.

Aunque la enseñanza-aprendizaje del pretérito perfecto compuesto no es la de más complejidad, sus usos varían en diferentes zonas dialectales. Los manuales de ELE generalmente recogen los modelos de la variedad hablada en algunas áreas de España y no particularizan cómo se emplea en gran parte de Hispanoamérica. Por eso, profesores que imparten ELE en condiciones de inmersión en algunos países americanos y emplean manuales españoles, fuerzan el aprendizaje de unos usos diferentes a los que el estudiante encuentra en el medio en que está.

En el caso de la variedad cubana del español, no se ha hallado ningún estudio para caracterizar el empleo de este tiempo que se base en el análisis de un corpus oral. Por ello, dentro de una investigación más abarcadora, se particularizó en su empleo. Se siguió el enfoque onomasiológico y se abordó la investigación desde la perspectiva de los campos semántico funcionales y los postulados de la lingüística cognitiva.

Se propuso una tipología para describir los significados parciales del microcampo de la anterioridad al momento del habla: anterioridad inmediata, anterioridad reciente, anterioridad cercana, anterioridad lejana o remota y anterioridad en la que no se expresa el intervalo entre el evento y el momento del habla.

Se elaboró una metodología para el análisis del corpus oral y se empleó la técnica de vaciado en una matriz. Se determinó que la unidad de análisis fuera el fragmento contextual. Se identificaron y clasificaron las referencias temporales (para ello se empleó la teoría actancial) y se describió su constitución y frecuencia.

Como resultado se pudo apreciar que entre las referencias temporales que expresan anterioridad al momento del habla predominan el pretérito perfecto simple y el imperfecto. El pretérito perfecto compuesto se emplea más cuando el hablante no expresa el intervalo entre el evento y el momento del habla.

El pretérito perfecto compuesto puede emplearse para expresar cualquier tipo de anterioridad al momento del habla, pero ello no implica que los valores que se manifiestan con él equivalgan a los de otras formas del pasado.

Se corroboró en el estudio que en Cuba no se emplea el pretérito perfecto compuesto para referir un evento culminado en un momento preciso del pasado, como en la variedad hablada en amplias zonas de España. Por ello, según las muestras analizadas, el pretérito perfecto compuesto nunca aparece con adjuntos temporales que marquen un momento preciso en el pasado del tipo ‘ayer’, ‘la semana pasada’, etc.

Según la muestra, para expresar anterioridad cercana, cuando el enunciado es afirmativo, se emplea el pretérito perfecto simple; pero cuando el enunciado es negativo, el pretérito perfecto compuesto.

Ejemplo:

-¿Has visto a Juan hoy?

-Sí, lo vi.

-No, no lo he visto.

No obstante, es conveniente el estudio de este tipo de anterioridad en otras muestras del habla oral.

Los resultados obtenidos pueden contribuir a una enseñanza-aprendizaje más efectiva del empleo del pretérito perfecto compuesto cuando los estudiantes están en condiciones de inmersión lingüística en Cuba.

1 Con el término evento se alude a cualquier tipo de ‘situación’ o ‘acontecimiento’ denotado por el predicado. El término evento engloba acciones (acontecimientos llevados a cabo voluntariamente por un sujeto agente), procesos (acontecimientos desencadenados espontáneamente o causados por una fuerza externa al proceso) y estados (situaciones que se mantienen a lo largo de un período).

2 No publicado aún.

3 Referencia: Capacidad que tienen los elementos lingüísticos capaces de remitir a los objetos del mundo extralingüístico. (Plan Curricular del Instituto Cervantes, p. 124).

4 Se reproducen los ejemplos citados por Fernández Ramírez en su obra.

- 5 Se respetan en el presente artículo las denominaciones que Fernández Ramírez da a los diferentes usos del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo.
6 Muestras del habla culta de La Habana.
7 Muestras del habla culta de La Habana.
8 PRESEA.
9 Muestras del habla culta de La Habana.
10 El verbo haber es impersonal, por lo que se considera una incorrección emplearlo como personal, aunque se encuentra con cierta frecuencia en el habla oral popular.
11 Diccionario de la lengua española. Real Academia Española, Madrid, 1970.
12 Muestras del habla culta de La Habana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Salas y Salaberry (2007): *Adquisición del español como segunda lengua*. En Lingüística aplicada del español Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Bello, Andrés (1981): *Gramática de la Lengua Castellana*. Edición crítica de Ramón Trujillo. Instituto universitario de lingüística André Bello. Cabildo insular de Tenerife: Aula de Cultura de Tenerife.
- Bondarko, A (1991): *Functional Grammar a Field Approach*. Company Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Cabré, M. T. (2002): "Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción". En Alcina Caudet, A. y S. Gamero Pérez (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- García Fernández, L. (1999) Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales. En *Gramática descriptiva de la lengua española 2* Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Real Academia Española Colección Nebrija y Bello. Espasa Calpe S.A., Madrid.
- González Mafud, A. (2010): *Muestras del habla culta de La Habana*. Departamento de estudios lingüísticos y literarios. Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana: Editorial UH.
- Gutiérrez Araus, María Luz (1995): *Formas del pasado en indicativo*. Madrid: Arco Libros S. L.
- Kempas, I. (2006): *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto preodierno en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Helsinki: Universidad de Helsinki.
- Langacker, R. W. (2007): *Cognitive Grammar A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- López García, Á. (1990):(2004): "Aportaciones de las ciencias cognitivas". En *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Matte Bon, Francisco (2005): *Gramática Comunicativa del español. T I y II*. Madrid: Edelsa.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española, Morfología y Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros, SLU.
- Rojo, Guillermo (1974): "La temporalidad verbal en español". En *Verba*, anuario gallego de filología, Vol.1.
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999): "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En *Gramática descriptiva de la lengua española 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Real Academia Española Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe S.A.

Casi perfecto: variación gramatical y enseñanza de ELE

En torno al pretérito perfecto compuesto en español

Almost perfect: grammatical variation and Spanish foreign language teaching The case of the "pretérito perfecto compuesto" in Spanish

Carlos Soler Montes

The University of Edinburgh.

carlos.soler@ed.ac.uk

Soler Montes, C. (2015). Casi perfecto: variación gramatical y enseñanza de ELE: En torno al pretérito perfecto compuesto en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

A través de este artículo se revisan los usos actuales del pretérito perfecto compuesto con el fin de mostrar sus posibles implicaciones en el ámbito de la enseñanza de ELE, contexto en el que se tiende a simplificar la dimensión real de los tiempos verbales del pasado de manera generalizada al ignorar, entre otras cosas, la variación existente en los valores el perfecto compuesto presenta en el español de España y de América.

Palabras clave: Pretérito perfecto compuesto, variación gramatical, tiempo, aspecto, enseñanza de ELE.

ABSTRACT

In this article, we carry out a detailed analysis of some of the linguistic features of the "pretérito perfecto compuesto" (present perfect tense) in order to show its implications within the Spanish Foreign Language teaching context where this particular tense is usually explained in a very simplistic way. This may give us an idea of current trends on Spanish grammar variation and more in particular about the evolution of the "pretérito perfecto" on both sides of the Atlantic.

Keywords: Present Perfect, Grammar Variation, Tense, Aspect, Spanish Foreign Language Teaching.

Fecha de recepción: 30 enero de 2015
Fecha de aceptación: 10 marzo de 2015

El artículo de Montero Cádiz se une al resto de bibliografía que, a lo largo de los últimos años y desde distintos puntos de la geografía hispánica, intenta registrar la realidad de un fenómeno que todavía está en un proceso activo de cambio y reestructuración gramatical: los usos y valores del pretérito perfecto compuesto en español. Las primeras voces de alerta sobre el distanciamiento de esta forma verbal con respecto a la norma partieron desde ambos lados del Atlántico en la década de los noventa. Estudios como los realizados para el caso peninsular por Serrano (1994) o Schwenter (1994), unidos a los datos de Moreno de Alba (2003) sobre el español México y de Klee y Ocampo (1995, 1996) con relación al español andino, pusieron de relieve una situación poco sistematizada que era además fuente de gran innovación por parte de los hablantes nativos de español en distintas partes del mundo. López Morales, lingüista panhispánico y transatlántico como ninguno, ya advertía entonces de un tiempo verbal que, según su opinión, se debería investigar mejor pues «promete ser de mucho rendimiento» (1996: 25).

Y así ha sido. En los últimos años se han publicado investigaciones importantes que han mostrado una nueva realidad espacial y temporal para este tiempo verbal que solía estar asociado de manera generalizada y en exclusiva a la variedad centro-sur del español peninsular. Esta es justamente la primera creencia que, como profesionales del español, debemos desmontar. En este sentido, el artículo de Montero Cádiz sobre el pretérito perfecto en el español de Cuba, se une a muchos otros estudios que han puesto de relieve usos constantes e innovadores en México, los países andinos, el español rioplatense, Chile, Canarias o el norte de España. Hoy se puede afirmar, por tanto, que identificar el pretérito perfecto compuesto exclusivamente con el español peninsular es un «mito» o una «leyenda urbana» (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo 2012: 74) que, lamentablemente, todavía sigue en el imaginario de muchos profesores de español y en materiales didácticos que tienden a simplificar el fenómeno, quitarle importancia o eludir su dificultad. Muy al contrario, las dimensiones reales del uso de este tiempo son muy amplias tanto geográficamente como gramaticalmente, pues sus valores se aplican en todo tipo de contextos pasados, tanto para hablar de acciones recientes como para referirse a eventos ocurridos en un pasado lejano. La RAE en su Nueva Gramática o NGRAE (2009: 1721) afirma con contundencia que «el pretérito perfecto compuesto es la forma verbal cuyos usos muestran mayor variación geográfica en el español de hoy». Las páginas que se dedican en esta obra a los valores actuales del pretérito perfecto dan cuenta, sin lugar a dudas, de las implicaciones y alto grado de variación del fenómeno que pueden resumirse en este cuadro de modo esquemático:

Valores del pretérito perfecto compuesto		
Relevancia actual de hechos pasados		Hechos recientes
ANTEPRESENTE	PROSPECTIVO	RECIENTE/ INMEDIATO
PERFECTIVO/ AORISTO	HABITUAL/ ITERATIVO	HODIERNAL
EXISTENCIAL	EXPERIENCIAL	NARRATIVO
CONTINUO/ UNIVERSAL		RESULTATIVO

Tabla 1. Resumen de los valores del pretérito perfecto compuesto basado en la NGRAE (2009).

La compleja realidad del uso del pretérito perfecto compuesto merece, como vemos, gran atención y más estudios que delimiten con mayor precisión el alcance geográfico y sus implicaciones semánticas, pragmáticas, sociolingüísticas o discursivas. Probablemente este grado de variación tan llamativo sea algo intrínseco al origen de esta construcción verbal que, como bien explica Montero Cádiz, está localizado en el latín vulgar. En palabras de Camus (2008) se trata de un auténtico «invento románico», dentro del contexto innovador de este periodo en la historia lingüística de la formación de las lenguas románicas que consiguen en su conjunto llegar a combinar un auxiliar derivado de los verbos latinos *habere* y *tenere* con un participio léxico conjugado. Esta imagen del pretérito perfecto compuesto como un artificio lingüístico creado en el espacio románico altomedieval nos parece particularmente sugerente y adecuada para resaltar y entender su esencia innovadora y la historia de los cambios que ha ido experimentando hasta llegar a la situación actual donde podemos considerar esta forma todavía en proceso de reajuste por parte de los hablantes.

La situación del pretérito perfecto compuesto es, como estamos viendo, compleja y hasta cierto punto incierta, por ello se impone una revisión seria y actualizada de su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, algo que Montero Cádiz ya evidencia en su artículo al referirse al tratamiento que los materiales didácticos de ELE dispensan a este tema. Pero más allá de la visión simplificada del pretérito perfecto compuesto que se encuentra en la mayoría de manuales y gramáticas de ELE, quizás habría que empezar por plantearse hasta qué punto habría que considerar este tiempo verbal como un contenido propio de niveles iniciales de español. El Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) lo sitúa de la siguiente manera a lo largo de los seis niveles de referencia:

A1	A2	B1	B2	C1	C2
[-]	Forma: -Conjugación del verbo <i>haber</i> . -Paradigma de los participios pasados regulares. -Participios irregulares fuertes. Valores/significado: Acción pasada con relevancia continuada hasta el presente.	Forma: -Participios irregulares fuertes compuestos. Valores/significado: -Presencia de dos marcadores: explícito existencial e implícito. -Noción del presente psicológico o presente ampliado aplicado a marcadores como <i>hace, hace que</i> .	[-]	Valores/significado: [Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] -Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto.	Forma: -Casos de alternancia: participios débiles como parte del verbo y participios fuertes como adjetivos.

Tabla 2. Presencia y descripción curricular del pretérito perfecto compuesto en los inventarios de gramática de los seis niveles del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006).

Como se puede observar en esta tabla el peso del dominio del pretérito perfecto compuesto recae en el nivel de dominio A2, dejando para el nivel B1 la formación de algunos participios irregulares y su valor de presente psicológico o ampliado. En el nivel C1 se incluye la dimensión dialectal, aunque de manera muy parcial ya que solo se recoge la neutralización de los valores del pretérito perfecto compuesto en favor del pretérito indefinido, sin mencionarse el resultado de esta oposición en favor de la forma compuesta en la que adoptaría valores propios de la forma simple, como ocurre en el centro-sur de España y en los países andinos. Por otra parte, de los once valores del pretérito perfecto descritos en la NGRAE solo se recogen dos. Sin duda, llama la atención esta simplificación, más todavía al comprobar que no forma parte de los contenidos del nivel B2, momento en el que se podrían añadir algunos de los valores más extendidos y sujetos a variación en España y en Hispanoamérica, como el perfectivo o aoristo, el existencial, el experiencial, etc.

En los manuales de ELE no encontramos tampoco un tratamiento más detallado. Muchas de las veces, la presencia del pretérito perfecto compuesto aparece asociada a reglas gramaticales no significativas: como listas de marcadores temporales o fórmulas de uso artificiales que potencian la memorización de ejemplos representativos. Pocos métodos explican este tiempo de una manera más abierta e inclusiva en la que se aprecie como su uso está condicionado por la perspectiva lingüística del hablante ante el evento en cuestión. Y es que será cada hablante el que decida, en el momento de la enunciación, si considera que el hecho del que habla forma parte de su actualidad por mucho tiempo que haya pasado desde que ocurrió o, por el contrario, lo entienda como archivado en la memoria, sin incidencia directa en su presente. Todo radicará en el significado que en cada momento demos a la forma en concreto, ya que la flexibilidad de la lengua española nos permite usar el pretérito perfecto compuesto para describir cualquier acción concluida que queramos situar discursivamente cerca de nuestro espacio inmediato, independiente de lo reciente o antigua que esta sea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMUS BERGARECHE, B. (2008): "El perfecto compuesto (y otros tiempos compuestos) en las lenguas románicas: formas y valores", en *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*, Ed. A. Carrasco Gutiérrez. Madrid, Iberoamericana Vervuert, págs. 65-102.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- KLEE, C. y A. OCAMPO. (1995): "The Expression of Past Reference in Spanish Narratives of Spanish-Quechua Bilingual Speakers", en *Spanish in Four Continents. Studies in Language Contact and Bilingualism*. Ed. C. Silva-Corvalán. Washington, D. C., Georgetown University Press.
- KLEE, C. y A. OCAMPO. (1996): "The Spanish of the Peruvian Andes: The Influence of Quechua on Spanish Language Structure" en *Spanish in Contact*.

Issues in Bilingualism. Ed. A. Roca y J. Jensen. Somerville, Cascadilla Press.

- LLOPIS-GARCÍA, R., J. M. REAL ESPINOSA y J. P. RUIZ CAMPILLO. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, Edinumen.
- LÓPEZ MORALES, H. (1996): "Rasgos generales", en *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, en Manuel Alvar (dir.), Barcelona, Ariel, págs. 19-27.
- MORENO DE ALBA, J. (2003): *Estudios sobre los tiempos verbales*. México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Volumen I: Morfología. Sintaxis I. Madrid, Espasa.
- SCHWENTER, S. A. (1994): "The grammaticalization of an anterior in progress: Evidence from a peninsular Spanish dialect", en *Studies in Language* 18, 71-111.
- SCHWENTER, S. A. (1994): "Hot news and the grammaticalization of perfects", en *Linguistics* 32, 995-1028.
- SERRANO, M. J. (1994): "Del pretérito indefinido al pretérito perfecto: un caso de cambio y gramaticalización en el español de Canarias y Madrid", en *Lingüística Española Actual* 16/1, 21-57.

No free lunch: does technology enhance students' writing skills?

Todo tiene un precio: ¿la tecnología mejora las habilidades escritas de los estudiantes?

Inna Kozlova y Stephen F. Hampshire

Universitat Autònoma de Barcelona

Inna.Kozlova@uab.es

Kozlova, I. y Hampshire, S. F. (2015). No free lunch: does technology enhance students' writing skills?. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

Este trabajo analiza "Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy" de Kent Fredholm y discute si las tecnologías de traducción automática en línea como Traductor de Google ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades de expresión escrita en lengua extranjera.

Palabras clave: traducción automática, nuevas tecnologías en el aprendizaje, habilidades de escritura, expresión escrita, enseñanza de lenguas extranjeras

ABSTRACT

This paper analyses Kent Fredholm's "Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy" and discusses whether the use of online translation technology such as Google Translate enhances students' writing skills in a foreign language.

Keywords: machine translation, technology enhanced learning, writing skills, foreign language written production

Fecha de recepción: 21 enero de 2015

Fecha de aceptación: 4 marzo de 2015

It is often assumed that pedagogical practice is enhanced by technology. This popular assumption is put to the test by Fredholm in his article *Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy*. He discusses whether the use of online technology tools such as Google Translate improves high school students' essay writing in Spanish. The author concludes that using technology in the foreign language (FL) classroom does not automatically enhance students' writing skills. He is one of a growing number of linguists and academics who believe technology does not ameliorate language learning unless it is accompanied by a substantial change in the teaching/learning paradigm (McCarthy 2004; Somers, Gaspari & Niño 2006; Niño 2008; Steding 2009; Karabulut et al. 2012; Larson-Guenette 2013).

While some readers may criticize Fredholm for being a latter-day Luddite, it is undeniable that much of what he says in this article is true: there are no technological short-cuts to learning a foreign language and so no "free lunch". More often than not educational authorities believe that there is a free lunch. They take the view that more technology in the classroom equals more learning taking place. However, teachers are understandably reluctant to embrace this digitalised teaching pedagogy when, for example, savvy-technology students use Google Translate to simply turn essays written in their L1 into their L2 and then give it to the teacher as homework. Students regularly use online translation tools to cheat on their homework assignments and so their writing skills get worse rather than better. Thus, many teachers feel conflicted about the notion of technology enhanced learning (McCarthy 2004; Somers, Gaspari & Niño 2006; Steding 2009; Karabulut et al. 2012; Larson-Guenette 2013). When online tools such as Google Translate are used to translate entire paragraphs, one cannot speak meaningfully of any language improvement as these students just substitute their own effort with the work done by the online

translator.

Kent Fredholm is more than aware of the fact that “machine translation is already here and it will not go away” (McCarthy 2004). His article focuses on differences found between the texts two groups of students produced when helped or not by online translators (OT). Group A produced texts with Internet access, B had no access. The author compared groups A and B for gains in the following categories: (1) fluency, (2) complexity, (3) morphological, syntactic and lexical-pragmatic accuracy.

Category 1, fluency, is measured in this study by the number of words in students’ texts. Even if the author chooses to use composition rate (the length of texts produced during a certain amount of time) as the measure of fluency, there is no indication that the exact time each student dedicated to text production was measured. Instead, there was a certain approximate amount of time allotted for the task, but as the author recognizes, “the pupils in the present study did not all use the same amount of time to write their essays”. Common sense would suggest that using OT facilitates the writing process and saves both time and effort, making students produce longer texts in a shorter time. However, we cannot confirm this hypothesis by the evidence provided in the present study as the time was not taken into consideration.

Category 2, lexical complexity, was found to hold in the essays written with and without using OT, with a slight tendency to be higher in OT-aided writing. The latter conclusion may be relevant for pedagogical purposes provided that students dedicate some effort to the unfamiliar words suggested by OT.

In Category 3, finally, there were significant differences between the groups observed in terms of the mistake types more frequent in each of the two groups. The author states that online group made more mistakes concerning verb mood while offline group made more mistakes concerning noun/adjective and noun/article agreement. In particular, Fredholm suggests that OT can help students get insights in more difficult Spanish clause and sentence structures.

Summarising, although overall effect of Google Translate on students’ FL writing performance may be negligible, it is worth keeping in mind that students can “beat the machine” in certain tasks and learn from it in others, and it should be also taken into account that each OT has its strong and weak points (Hampshire & Porta 2010). This may have pedagogical implications if appropriate tasks are assigned to students in a technology-friendly setting. For example, Google Translate could be useful in noticing exercises. In order to draw students’ attention to the kind of mistakes they may make, we provide them with a number of grammatical points that are likely to be problematic for Spanish students writing in English. For example, to discuss the grammar point “como” (“like” or “as”) the teacher can ask students to use Google to translate “trabaja como”, which will give as a result “works as”. Then students can be asked to continue typing the phrase by adding a profession (say, “camarera”, a waitress) or, for example, “loco” (crazy), which would produce “works like crazy”. This could be followed by a discussion where students intend to formulate a rule, just like in other data-driving learning (DDL) situations. Alternatively, students may be asked to edit their own work once they have written a composition draft (Kozlova & Presas 2013). In both cases, the look-up process is intentionally kept separate from the FL formulation process during the instruction period. While we do not intend to rule OT out of the language classroom completely (for OT use prevention see Steding 2009), we do propose to focus on either language or reference skills, not both at the same time.

To conclude, we believe that technology access does have a positive effect on students’ writing. However, this effect should be evaluated in a wider context than that of a language classroom. Not only does technology provide easier access to information, facilitate students’ organization and motivate their learning, especially in case of at-risk students (Zheng et al. 2013: 285), but it also empowers students for their future professional life in the overall context of life-long learning.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hampshire, S.F., Porta Salvia, C. (2010). Translation and the Internet : Evaluating the Quality of Machine Translators. *Quaderns: Revista de traducció*, 17: 197-209. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236172>
- Karabulut, A., Levelle, K., Li, J., Suvorov, R. (2012). Technology for French learning: A mismatch between expectations and reality. *CALICO Journal*, 29(2): 341–366.
- Kozlova, I., Presas, M. (2014). Cognitive aspects of problem solving using dictionaries in L2 writing. *Scripta Manent*, 9(1): 2-12. http://www.sduitsj.edus.si/ScriptaManent/2014_9_1/contents.html
- Larson-Guenette, J. (2013). “It’s just reflex now”: German Language Learners’ Use of Online Resources. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(1): 62–74.

McCarthy, B. (2004). Does online machine translation spell the end of take-home translation assignments? *CALL-EJ Online*, 6(1). <http://callej.org/journal/6-1/mccarthy.html>

Niño, A. (2008). Evaluating the use of machine translation post-editing in the foreign language class. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1): 29-49.

Somers, H., Gaspari, F., Niño, A. (2006). Detecting inappropriate use of free online machine translation by language students – a special case of plagiarism detection. Proc. 11th EAMT Conference. 41-48. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=F2C706923348F683EF904E1F7B735A8D?doi=10.1.1.117.7991&rep=rep1&context=1>

Steding, S. (2009). Machine Translation in the Foreign Language Classroom : Detection, Reaction, Prevention. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(2): 178-189.

Zheng, B., Warschauer, M., Farkas, G. (2013). Digital Writing and Diversity: The Effects of School Laptop Programs on Literacy Processes and Outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 48(3): 267-299.

El empleo de la traducción en línea en el aula de lengua extranjera

The Use of Online Translation at the Foreign Language Classroom

María Ortiz Jiménez

Universidad Nebrija.

mortiz@nebrija.es

Ortiz Jiménez, M. (2015). El empleo de la traducción en línea en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

El artículo de Kent Fredholm 'Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy' aporta nuevas perspectivas en el uso de las TIC en el aula de ELE, incorporando como novedad varias aplicaciones de Traducción Automática en línea como herramientas válidas para el aprendizaje de la destreza escrita, y por consiguiente, el uso de la actividad traductora como método didáctico. Esta reseña comenta los hallazgos contenidos en dicho artículo así como posibles usos alternativos de la traducción y su software asociado en la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: Traducción automática, ELE, herramientas didácticas, TIC, destreza escrita

ABSTRACT

The article 'Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy' by Kent Fredholm, provides new approaches for the use of ITC tools in FL teaching, introducing as a novelty some online Machine Translation applications as valid tools for the acquisition of written skills and, therefore, the use of the translating activity as a learning method. This review comments the findings within this article and those possible alternative uses of translation and its associated software in language teaching.

Keywords: Machine Translation, FL teaching, didactic tools, ITC, written skills

Fecha de recepción: 7 enero de 2015

Fecha de aceptación: 6 febrero de 2015

Cada vez somos más los docentes de lenguas extranjeras que no ponemos reparos a la introducción de la traducción, en cualquiera de sus variantes, como herramienta didáctica válida. Poco a poco, la habitual "mala fama" adjudicada a la traducción en la enseñanza de lenguas desde la generalización del enfoque comunicativo por su uso complementario de la L1 se está viendo atenuada gracias a los trabajos de especialistas como Alan Duff (1989) o Guy Cook (2012) y su apoyo decidido a la utilización controlada de la traducción (normalmente directa, esto es, L2 > L1) como método para que el alumno vaya ganando seguridad, especialmente en el aspecto semántico, como medio de evaluación para los profesores, o por la consideración de la traducción como un proceso más que como un resultado o producto, proceso que, a priori, permitiría una aproximación más fundamentada a las similitudes y diferencias de los dos sistemas lingüísticos implicados en la clase de idiomas, ya que, es bueno reconocerlo, la traducción siempre ha estado presente de forma tácita en el aula, aunque tan solo sea como el último y sencillo recurso para resolver problemas de índole léxica.

Paralelamente, la aplicación de las TIC a la enseñanza y la consiguiente diversificación de actividades y tareas que éstas posibilitan, no pueden pasar por alto el creciente número de programas y aplicaciones lingüísticas disponibles, entre los que podemos señalar diccionarios, correctores ortográficos y gramaticales y, por supuesto, el software de traducción asistida (TAO) y automática (TA). Por todo ello, resulta especialmente gratificante la aparición de artículos como el que nos ocupa, 'Online Translation Use in Spanish as a Foreign Language Essay Writing: Effects on Fluency, Complexity and Accuracy', de Kent Fredholm, centrado en las diferencias en los resultados de aprendizaje que el uso de la TA en línea podría conllevar en estudiantes suecos de español.

Redactado a modo de presentación de un futuro trabajo más pormenorizado, los datos contenidos en este artículo y su estructuración son presentados de una forma minuciosa desde el punto de vista lingüístico a través del análisis de los resultados demostrados por el grupo experimental en fluidez, complejidad y exactitud, en lo que a corrección o mejora morfosintáctica, léxico-pragmática y ortográfica se refiere, siempre comparados con los del grupo de control, sin acceso a herramientas informáticas durante la realización de las tareas asignadas a ambos grupos.

A grandes rasgos, el estudio revela un 44% de palabras traducidas mediante recursos en línea, oscilando entre un 6 y un 100% las palabras traducidas en un solo ejercicio, si bien no puede definirse una conducta generalizada en el uso de dichas herramientas (a pesar de que los informantes con un mayor nivel de español tendieran a utilizarlas con menos frecuencia). Tras el análisis, los resultados no arrojan diferencias significativas en los apartados anteriormente citados, a excepción del morfológico y el ortográfico (en este último caso se apunta a la acción de correctores ortográficos presentes en los procesadores de textos), si bien se cuestiona la influencia potencialmente perniciosa que dichas herramientas pueden tener en el aprendizaje mismo de los estudiantes.

En el aspecto meramente lingüístico, el artículo de Fredholm es impecable y muy interesante. Abre muchas posibilidades de investigación futura en un campo apenas explorado, con unos resultados bien definidos y analizados. No obstante, nos surgen algunos interrogantes en lo que respecta a la parte técnica, sobre todo en la elección de las herramientas TA en línea presentes en el estudio, su ámbito de uso y los aspectos de la traducción tanto directa como inversa ($L1 > L2$) que intervienen en el mismo. No podemos evitar preguntarnos, por ejemplo, por la tipología de los motores de TA en línea utilizados y si dicha tipología podría haber influido en mayor o menor medida en los resultados del grupo experimental. No todos los servicios de traducción automática disponibles en Internet son iguales, ni en su tecnología ni en los resultados finales que ofrecen al usuario. También conviene señalar que, en principio, dichos servicios no tienen una finalidad didáctica, sino la de eliminar o reducir en lo posible los problemas de comunicación causados por la denominada "barrera lingüística". Además, están sujetos a un proceso constante de actualización¹ que ha posibilitado una mejora evidente de las traducciones generadas. En consecuencia ¿No debería considerarse también este factor como variable interviniente dentro del estudio? Veamos algunos ejemplos ilustrativos.

En su artículo, Fredholm menciona que los sistemas de TA mayoritariamente utilizados durante el estudio por los informantes del grupo experimental fueron Google Translate (<https://translate.google.com/?hl=es>) y Lexikon24 (<http://www.lexikon24.nu/svenska-spanska-lexikon.html>), además de una serie de diccionarios en línea sin especificar. En el caso de los traductores, Google Translate es un sistema estadístico de TA, es decir, un sistema basado en corpus que aplica métodos estadísticos y de la Teoría de la Información a corpus de textos bilingües, por lo que cuenta con mucho más lenguaje natural disponible en un formato que las máquinas pueden procesar, generando traducciones mucho más naturales y correctas en todos los niveles.

Si tenemos en cuenta que Google Translate utiliza millones de textos ya traducidos por humanos y subidos a la red a través de su servicio para generar sus propias traducciones mediante aproximación estadística, es muy probable que sus resultados, si no correctos, estén muy cerca de serlo al tener en cuenta incluso cuestiones contextuales y pragmáticas. Además, en su versión restringida accesible mediante cuenta Gmail Google Translator Toolkit (<https://translate.google.com/toolkit/list?hl=e>) se ofrece al usuario la posibilidad de modificar la traducción propuesta por el sistema.

Sin embargo, aún no hemos podido determinar con exactitud la tecnología de Lexikon24 al no hallar confirmación fidedigna sobre la misma², pero dadas las características de su funcionamiento, interfaz y capacidad de texto para traducir, consideramos que lo más probable es que se trate de un sistema bastante cercano a la traducción automática por reglas, como el popular SYSTRAN (<http://www.systran.es/>), que funciona mediante la transferencia de significados de una lengua a otra, y el reconocimiento y aplicación de reglas gramaticales y estructurales de las dos lenguas implicadas en el proceso, aunque no siempre se dé la traducción correcta.

En el caso de los diccionarios o tesauros en línea (no especificados en el artículo), las diferencias en cuanto a la información léxica ofrecida es si cabe más evidente, ya que podemos encontrar diccionarios organizados del modo tradicional, bastante poco flexibles y propios de la web 1.0, como el de la Real Academia (

www.rae.es), aquellos que permiten la intervención del usuario en foros cuando la información contenida en la entrada lexicográfica no es suficiente para dar con el significado preciso (www.wordreference.com), o la última generación que combina la disposición lexicográfica tradicional de las entradas y la comparación de corpus paralelos extraídos de documentos residentes en la red, mostrando en pantalla ejemplos de textos originales y sus respectivas traducciones, en un entorno dinámico que permite la aplicación de múltiples filtros para afinar la búsqueda y la determinación de significados por contexto, los cuales ofrecen más información al mostrar el funcionamiento semántico y socio-pragmático de las palabras en discursos reales (www.linguee.es).

Por lo tanto, ¿Deberíamos evaluar de la misma forma los resultados de los estudiantes que han elegido herramientas de tecnología diferente para llevar a cabo su trabajo, cuando sabemos los resultados ofrecidos pueden tener una fiabilidad diferente, aunque dicha diferencia sea mínima? ¿Qué tipo de sistema es el que ofrece más posibilidades didácticas reales?

En su artículo, Fredholm explica que los informantes del grupo experimental tradujeron de forma automática principalmente frases y, en número decreciente, palabras aisladas y párrafos enteros, actividad que se asemeja bastante al uso primario y generalizado de la traducción en el aula de idiomas, uso que pudimos comprobar al realizar un pequeño sondeo *in situ* durante una ponencia³: un 57% de los presentes declararon emplear la traducción como método para solucionar problemas de significado en el momento en el que se producían, y a la hora de determinar los elementos lingüísticos que más se traducían en clase, un 50% declaró que palabras sueltas y el 50% restante oraciones. Quizá echamos de menos en el artículo una descripción más pormenorizada de las tareas específicas que el grupo experimental podía llevar a cabo con los traductores automáticos, ya que nos queda la sensación de que dichos alumnos se limitaron a sustituir al profesor que resuelve dudas semánticas por herramientas informáticas con la misma función. No obstante, consideramos acertada la división de su análisis en los aspectos lingüísticos relacionados directamente con las características de estos tipos de consultas.

Lo que sí es novedoso es la utilización de la TA para comprobar la corrección de las frases en L2 mediante traducciones inversas, aspecto de la investigación que, a nuestro juicio, debería haber gozado de una mayor atención por el papel evaluador que la lengua materna adopta en estos casos, siempre con un objetivo muy claro: conseguir la mayor corrección posible en L2, yendo más allá del problema semántico para abarcar el sintáctico e incluso el discursivo.

Es evidente que el autor ha dado con un excelente punto de partida para profundizar en un campo de investigación en constante evolución y que tiene mucho más que aportar en cuanto se lleve un análisis paralelo de las particularidades técnicas y funcionales de las herramientas seleccionadas: debe conocerse el abanico de posibles actividades que pueden llevarse a cabo con ellas y dejar de verlas como webs en las que solo se accede a información mayoritariamente léxico-semántica de forma inmediata.

En el reciente reportaje publicado en el diario *The Guardian* "Tech is removing Language Barriers – But Will Jobs Be Lost in Translation?" (2014) sobre los últimos avances en TA presentados por Google y Microsoft y el reto profesional que suponen para los traductores, la especialista Nataly Kelly separa claramente los objetivos de la traducción y el aprendizaje de lenguas, señalando el valor cultural intrínseco que conlleva este último, puesto que mientras los traductores tendremos que evolucionar en nuestro trabajo adaptándonos a las nuevas tecnologías y a lo que podemos obtener de ellas, a día de hoy el aprendizaje de lenguas no puede reemplazarse por ningún proceso automático ya que, como asegura, "no hay traducción mejor que entender la lengua uno mismo"⁴.

Las herramientas y servicios de TA en línea no fueron creados desde una perspectiva didáctica sino funcional. Su objetivo final es la producción de traducciones discursivamente competentes y semánticamente acertadas que permitan la comunicación en un entorno global y plurilingüe. A los docentes nos corresponde conocer las características y posibilidades de dichas herramientas y servicios para optimizar su uso en el aula, con el fin de que, además de resolver de forma puntual cierto tipo de problemas, puedan facilitar la comprensión de esos otros aspectos que también están presentes en las lenguas y son igualmente importantes a la hora de dominarlas.

1 En concreto, Microsoft ya ha anunciado la futura traducción/interpretación simultánea Español-Inglés para su servicio de video-llamada Skype y Google ha hecho lo propio con la modificación de su servicio de traducción automática integrada en Google Chrome y sus aplicaciones Google Translate para dispositivos móviles, con la posibilidad de recibir traducciones habladas y convertirlas en textos escritos.

2 Para la redacción del presente comentario, y dado el vacío informativo al respecto en el artículo analizado, nos pusimos en contacto con los administradores de Lexikon24 por correo electrónico con el fin de que nos indicaran la tecnología del sistema, sin que de momento hayamos obtenido respuesta alguna. No obstante, hemos probado las funciones de esta herramienta y hemos comprobado la limitación de caracteres que pueden introducirse para su traducción, así como un

funcionamiento erróneo cuando se trata de traducir frases cortas con objeto directo pronominal. Ello nos ha llevado a pensar que el sistema funciona básicamente mediante la transferencia de significados, aunque también debemos admitir un reconocimiento básico de contextos.

3 La ponencia tuvo lugar el 28 de junio de 2014, en el transcurso del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, y la recogida de datos se llevó a cabo mediante la tecnología Turning Point.

4 Traducido por la autora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowen, T. (s.f.) *Teaching Approaches: Translation as a Language Learning Tools*.
[En línea] Available at: <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-translation-as-a-language-learning-tool/146504.article> [Último acceso: 09 12 2013].
- Cook, G. (2012). *Translation in Language Teaching*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, A. (1989). *Translation*. 1 ed. Oxford: Oxford University Press.
- Hardy, Q. (2015). Language Translation Tech Starts to Deliver on Its Promise. *The New York Times*
[En línea] Available at: http://bits.blogs.nytimes.com/2015/01/11/language-translation-tech-starting-to-deliver-on-its-promise/?_r=0 [Último acceso: 14 1 2015].
- Popovic, R. (s.f.) *The Place of Translation in Language Teaching*.
[En línea] Available at: http://www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguage Teaching.pdf [Último acceso: 16 12 2013].
- Sparkes, M. (2015). Google Could Be about to Destroy the Language Barrier. *The Telegraph*
[En línea] Available at: <http://www.telegraph.co.uk/technology/google/11339890/Google-could-be-about-to-destroy-the-language-barrier.html> [Último acceso: 13 1 2015].
- Williams, M. (2014). Tech is Removing Language Barriers - but Will Jobs be Lost in Translation?. *The Guardian*
[En línea] Available at: <http://www.theguardian.com/education/2014/sep/19/tech-removing-language-barriers-jobs-lost-translation> [Último acceso: 19 enero 2015].
- Zaro, J. J. (2000). *La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras: estado de la cuestión*.
[En línea] Available at: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas99-00/traduccion.htm> [Último acceso: 09 12 2013].

Aspectos de la enseñanza de los pretéritos de indicativo en ELE

Aspects of learning of indicative "pretéritos" in Spanish as Second Language

Manuel Martí Sánchez

Universidad de Alcalá.

manuel.marti@uah.es

Martí Sánchez, M. (2015). Aspectos de la enseñanza de los pretéritos de indicativo en ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

La lectura del artículo de M.M. Montero Cádiz "El pretérito perfecto compuesto del modo indicativo en la variedad cubana del español" pone delante una serie de cuestiones que afectan a los procesos de aprendizaje en LE/ L2. La reflexión acerca de ellas es el objetivo de estas páginas.

Palabras clave: pretéritos de indicativo, variación, aspecto, tiempo verbal, instrucciones.

ABSTRACT

The reading of Montero Cádiz's paper puts forth series of issues affecting to FL/ L2 learning processes. Thinking about them is the aim of these pages

Keywords: Keywords: Pasts, variation, aspect, tense, instructions.

Fecha de recepción: 5 febrero de 2015

Fecha de aceptación: 14 marzo de 2015

1. PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LOS TIEMPOS VERBALES EN ELE

La enseñanza del sistema verbal español es un clásico en la enseñanza de la gramática del ELE. Es lógico que así suceda, por la condición nuclear del verbo en el enunciado, por la riqueza del sistema español y, como consecuencia de lo anterior, porque la enseñanza de las formas verbales suscita una serie de problemas que podemos representar por medio de estas tres grandes preguntas:

1. ¿Qué variedad enseñar?
2. ¿Cómo explicar los distintos usos de estas formas?
3. ¿Cómo enseñarlos en ELE?

Sin querer incurrir en la estéril "continua vuelta a los fundamentos" de la que hablan Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008: 6), no creemos, sin embargo, que sea "fatiga inútil" una pequeña incursión que actualice al menos en quien subscribe estas palabras lo que se sabe de estas cuestiones. Este ha sido el fruto de nuestra lectura del artículo de Montero Cádiz.

Solo en la medida que lo exijan tales interrogantes nos ocuparemos de los problemas descriptivos del pretérito perfecto compuesto (PPC) (he cantado), para los que remitimos al artículo de Montero Cádiz y a trabajos anteriores como Cartagena (1999), Martínez-Atienza (2008) (incluido en la fundamental Carrasco ed., 2008), Henderson (2010) o Amenós (2011).

2. ¿QUÉ VARIEDAD ENSEÑAR?

La pregunta de qué lengua enseñar o, si preferimos, utilizando el título de la obra de referencia en este campo (Moreno Fernández, 2000), ¿qué español enseñar?, ha sido uno de los tópicos recientes en ELE más repetidos.

La respuesta inmediata a esta pregunta no puede ser otra que la variedad que resulte más útil a los destinatarios de la enseñanza, que será, en la mayoría de los casos, la variedad estándar, entendida como:

la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos (RAE y ASALE, 2005).

Naturalmente, el estándar no es el castellano del centro de España ni tampoco el llamado español neutro o internacional, puesto que siempre está modalizado por el área geográfica donde se habla, consecuencia lógica del pluricentrismo del español.

Se ha empezado con esta cuestión porque del pretérito perfecto compuesto (PPC) (*he cantado*)

Puede (...) afirmarse que es la forma verbal cuyos usos muestran mayor variación geográfica en el español de hoy (RAE y ASALE, 2009: 1721. Cfr., en este sentido, Cartagena, 1999: 2944).

Esta característica nos pone ante un hecho interesante: la variación dialectal del PPC contrasta con el carácter general de los usos del pretérito imperfecto (*cantaba*); y viceversa, la variación de usos del imperfecto, sobre todo, de carácter modal no se corresponde con el reducido número de estos usos del PPC.

Montero Cádiz proporciona buena información sobre los usos del PPC en el español en América, de modo especial, del cubano¹. Además, los resultados de su investigación (§ 5) conducen a otro hecho incontestable: la atención a la variedad no coloca a los estudiosos ante sistemas homogéneos. Hasta los usos minoritarios del habla de La Habana cuentan con sus porcentajes. Por poner un ejemplo, (1), tomado del corpus de Montero Cádiz,

1. Ahora se me fue de la mente.

Podría escucharse en un hablante peninsular, pero también:

2. Ahora se me ha ido de la mente².

Algo semejante lo ofrecen estos dos nuevos ejemplos tomados de RAE y ASALE (2009: 1730):

3. Se ha levantado a las cinco de la mañana.

4. Se levantó a las cinco de la mañana.

La obligación de atender a la variación y, al mismo tiempo, encontrarse con que esta no desaparece por ello la conocen bien los profesores de ELE, obligados siempre a dar respuestas claras y seguras. Desde luego, la conocen no como un problema filosófico relativo a la falta de un centro, aunque quizá sí como un recordatorio acerca de la necesidad de las idealizaciones (Smith 2003 [1999]: 13-16).

Sin embargo, no basta con ello. Que la variación nunca concluye debería llevar a la humildad y la prudencia de reconocer la debilidad de base de los juicios de gramaticalidad que se dictan sobre los ejemplos. Y no solo por la variación. El origen de tal debilidad está, además, en que la selección de una forma en los frecuentes casos en que son posibles varias soluciones viene determinada en último término por la intuición que tiene de esta el hablante y de cómo esta es sentida como la más adecuada a la representación que desea transmitir. Solo desde este supuesto aceptamos la imposibilidad a la que alude Montero Cádiz:

Las diferencias entre las formas de pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto hacen que el hablante perciba la imposibilidad de sustituir uno por otro.

Por otro lado y por la propia naturaleza de los conceptos empleados en los análisis, semejante estado de cosas hacen

comprensibles las eternas discordias entre los investigadores a la hora de entender la oposición del PPC con el pretérito perfecto simple (PPS) (*canté*), a través de cuestiones como la condición o no del PPC de tiempo relativo (ver, más abajo, n. 6), la naturaleza temporal o aspectual de esta oposición, la inclusión del PPC entre los pasados o los presentes, o, en fin, cuál de las dos formas ocupa la posición marcada en la oposición³.

3. ¿CÓMO EXPLICAR LOS DISTINTOS USOS DE ESTAS FORMAS?

3.1. NÚCLEO

Todos los que han enseñado/ estudiado las formas del verbo español están familiarizados con el apartado de sus valores estilísticos, secundarios, desviados, modales, discursivos o pragmáticos, especialmente nutridos en los casos del presente e imperfecto de indicativo.

Tal como se ha planteado, es sentir común que la trascendencia de estos listados es bastante limitada. Lo es para los docentes, porque tales inventarios no explican el porqué de estos usos, más allá de considerar algunos como básicos y, por tanto, los otros como derivados suyos. Igualmente, lo es para los aprendientes, para los que el estudio de estos usos solo vale para reconocerlos en ejercicios y actividades del aula.

Aunque utilice una terminología más moderna al hablar, al modo praguense, de componentes centrales o prototípicos y periféricos o secundarios, Montero Cádiz no se aparta de estos derroteros con la detallada relación de los usos del PPC que aparece en § 3.

Se impone, pues, ir más allá no en extensión, sino en intensidad, en la comprensión del fenómeno. Como se apuntó en el apartado anterior, cada forma viene dada por una intuición que justifica su uso. En términos cognitivistas, esa intuición consiste en una conceptualización de la experiencia. Ese es el papel de la gramática (Langacker, 2008: 49), papel que se ve con especial claridad de la mano del concepto de *construal*, entendido como

la manera en la que un hablante conforma y estructura mentalmente el contenido semántico de una expresión: el grado de prominencia de los elementos, su esquematismo o especificidad y el punto de vista que se adopta (Van Hoek, 2001 [1999]: 135).

Tal es el modo en que los humanos transmitimos representaciones para producir en la mente del interlocutor unos determinados efectos.

Como las palabras también son construcciones, en el ámbito de la palabra igualmente puede hablarse de conceptualización ya que cada categoría verbal se liga a un ver como específico, que, en el caso del verbo, proviene de la determinación que ejercen sobre la entidad denotada sus morfemas flexivos (Escandell, 2004: 132).

Entre estos morfemas flexivos, sobresale el tiempo. Ya Aristóteles dijo del verbo que era “*vox significat cum tempore*”. Las diferencias entre esos morfemas flexivos del verbo explican que cada tiempo verbal suponga una forma de ver específica. En fin, la conceptualización asociada a cada forma se actualiza cada vez que se usa y entra en un contexto.

Montero Cádiz parece compartir estos supuestos cuando afirma, ya refiriéndose a las formas verbales, que

La elección de un determinado tiempo o modo de los que dispone el sistema verbal español para referirse a un evento depende de las intenciones del hablante.

sobre la base de que

El hablante filtra y elabora los hechos y acontecimientos que se dan en la realidad extralingüística para construir su discurso, según su intención y percepción.

Estamos bastante de acuerdo. Sobre todo, si al unir Montero Cádiz percepción e intención en la construcción del discurso y en la selección de las formas que lo constituyen, deja claro que la intención del hablante lo lleva a acudir a una forma por la percepción que constituye su contenido. Una cosa es que toda forma se asocie a una determinada conceptualización y otra, que cualquier uso de esta se explique únicamente por la intención del hablante. Esto conduciría a explicaciones demasiado atomizadas, propias de un funcionalismo extremo, en las que se pierde el hecho fundamental de que toda forma tiene un núcleo rígido y constante.

Así, puede decirse que el hablante recurre a una determinada forma en virtud de sus propiedades para, gracias a su interacción con otros contenidos contextuales y cotextuales⁴, producir los efectos deseados. El límite de esa interacción es la gramaticalidad que se quiebra cuando surgen incompatibilidades entre los “significados de dos elementos lingüísticos o entre el significado de un elemento lingüístico y su contexto” (Escandell-Vidal y Leonetti, 2011)⁵.

Las propiedades de cada forma lingüística se asocian a una conceptualización que siempre debe entenderse en su oposición con las otras formas. Como es habitual en la semántica procedimental, estas propiedades se entienden en términos de unas instrucciones de uso e interpretación que permiten operar con esa forma. Estas instrucciones provienen de los contenidos procedimentales específicos de la forma y salvaguardan su identidad en la competencia que entabla esa forma con los otros contenidos con los que concurre en cada enunciado (ver, un poco más arriba, n. 5).

En el caso de las formas verbales, en este caso, del PPC, conforman ese contenido procedimental las categorías de tiempo, aspecto y modo. Tal concurrencia de categorías en una forma da lugar a una nueva competencia, ahora entre categorías procedimentales. Esta competencia se manifiesta en hechos como la polémica respecto al carácter temporal o aspectual de la oposición PPS/ pretérito imperfecto o a la temporalidad del subjuntivo. Lo muestran igualmente los valores modales de “tiempos” como el imperfecto, el futuro de indicativo o el condicional.

Nuestra opinión sobre la identidad del PPC es que, al repartirse con el PPS la anterioridad respecto al presente, no es claramente un tiempo absoluto⁶, de ahí las dudas acerca de si su identidad se la proporciona el tiempo o el aspecto, dudas agravadas por la variación dialectal a la que está sujeto. En cierta medida, vuelve a encontrarse un punto de relación entre el PPC y el pretérito imperfecto.

Incapaces de pronunciarnos taxativamente acerca de si es un tiempo absoluto o relativo, pensamos que, en el caso de la variedad castellana -en la que el PPC representa un tiempo del presente, aunque anterior al momento del habla (Hoy he hecho algo de ejercicio)-, es posible referirnos a él como un tiempo verbal y ver su aspecto perfecto o resultativo como un efecto lógico de aquel.

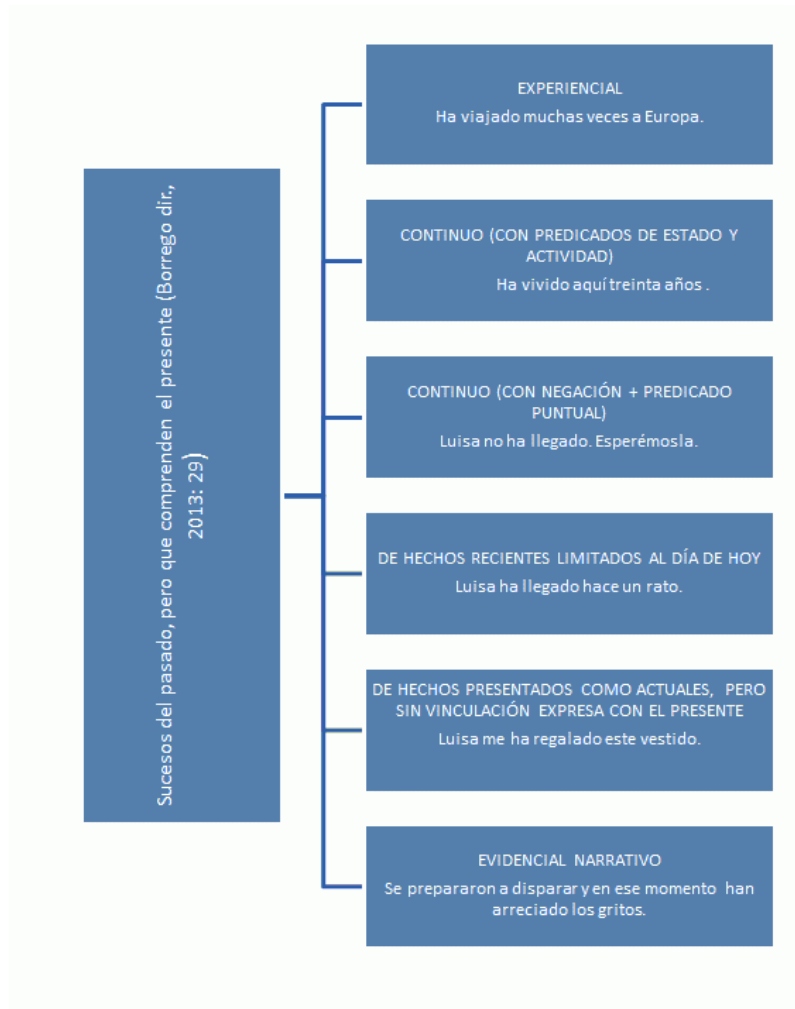
Contrariamente, en la variedad dominante en América -en la que el PPC se usa para referirse a sucesos que continúan, o siguen abiertos en el presente (Siempre ha sido un poco inestable)-, lo prevalente parece la información aspectual (RAE y ASALE, 2009: 1722)⁷.

3.2. NÚCLEO / SENTIDOS CONTEXTUALES

Podemos entender el PPC como el tiempo verbal que representa sucesos del pasado, que comprenden el presente (Borrego, dir., 2013: 29). Como instrucción de uso, puede caracterizarse ese contenido señalando que el PPC se usa para

indicar que una acción se realiza antes del punto cero que nos sirve de referencia para medir el tiempo, pero dentro del ámbito que tiene como centro la coexistencia o simultaneidad de dicho punto en el momento de habla (Cartagena, 1999: 2941)⁸

De esta constante se derivan los distintos sentidos que presenta la forma cuando se utiliza. Fijar este punto de partida es decisivo para poder explicar estos. Dada la intervención en ellos de los procesos pragmáticos, falibles por naturaleza (Leonetti y Escandell, en prensa), no estamos seguros de que sea tan posible explicar rigurosamente, a partir del “significado estricto” de la forma, cómo se ha alcanzado “el significado final” que presenta su manifestación discursiva (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 20). El siguiente esquema refleja esta relación. Los usos son los señalados por la GRAE y ASALE (2009: 1735), de donde proceden también los ejemplos:



En todos estos usos, es posible descubrir latente el núcleo del PPC, suceso pasado conectado con el presente. Eso también es posible en esos usos en que el tiempo del PPC es futuro:

5. Hombre, el mes que viene ya he presentado el examen (Cartagena, 1999: 2943).

En (5) presentar el examen es anterior, pero relacionado con el punto del habla en el que se sitúa el hablante, en (5), el mes próximo. Como la elección del PPC depende de la perspectiva del hablante, no impide su presencia que el tiempo externo que representa no se haya producido todavía.

Puestos a repartir tareas, la función de la Gramática es establecer el núcleo constante, fuera de contexto, de cada forma, formulado en términos de instrucciones. Mientras que la tarea de la Pragmática es justificar, por los condicionantes cognitivos, comunicativos y culturales de toda producción lingüística, los usos e interpretaciones que explican estos sentidos contextuales. Tomemos un nuevo ejemplo para explicar lo que acaba de decirse:

6. María ha trabajado en esta empresa desde su fundación.

La Gramática recordaría que detrás de este uso está la constante de un suceso del pasado en la esfera del presente. El análisis de las intenciones del comunicador y del trabajo interpretativo del destinatario compete ya a la Pragmática. Esta, para empezar a funcionar, necesita anclar el enunciado en unas determinadas coordenadas contextuales. Imaginemos que quien lo ha dicho es uno de los dos socios propietarios de una empresa y a quien se lo dice es el otro socio, que ha pensado en reducir la plantilla despidiendo a María. En esta situación, que el primer socio haya seleccionado el PPC puede justificarse por un deseo de destacar esa antigüedad laboral de María y, con ello, legitimar conclusiones como que María es una persona fiel y experta, las cuales llevan a otras inferencias como que María debe mantener su puesto de trabajo. La inferencia del PPC continuo con estados y acciones de que María sigue trabajando en (6) no es posible.

4. ¿CÓMO ENSEÑAR ESTOS USOS DE CARA A SU ENSEÑANZA EN ELE?

Para responder a esta cuestión, no encontramos nada mejor que el enfoque semiintervencionista,

que condiciona el aprendizaje de una L2 a la creación de un contexto comunicativo rico e interesante en el aula, con predominio de la interacción alumno-alumno gracias a la enseñanza mediante tareas, pero que concede amplia importancia a la enseñanza explícita de la gramática mediante técnicas que incluyan la comprensión funcional y significativa de los fenómenos lingüísticos, en especial a través de procedimientos que inviten al alumno a desarrollar sus capacidades de observación y análisis (Gómez del Estal, 2014: 79).

Para este enfoque, de lo que se trata es de

proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la L2 y que son pertinentes de alguna manera, por ejemplo, para alguna tarea comunicativa que se va a llevar a cabo en la clase. Se trata entonces de ayudar a los aprendientes a reflexionar metalingüísticamente, es decir, a que descubran en colaboración con otros estudiantes, dialogando con ellos, las regularidades de la lengua que están aprendiendo. No se trata de producir la estructura gramatical que se está observando (como en la práctica tradicional), sino de alcanzar un entendimiento consciente de su funcionamiento y de su utilidad que favorezca la adquisición (Ellis, 2006). En definitiva, la idea es ayudarles a que descubran la gramática del español (Gómez del Estal, 2014: 185-186).

Sobre esta base, descubrir una regla gramatical es la meta. Una vez formuladas por los aprendientes, luego son reformuladas por el profesor. Naturalmente, no unas reglas cualesquiera, sino unas instrucciones que sean:

- a) Claras
- b) Simples
 - a. Lo que implica no exigir mucha explicación ni perderse en los detalles.
- c) Relevantes
 - a. Lo que implica que la regla ha de tener sentido a los aprendientes, lo que exige que esté anclada en la experiencia y práctica de estos).
- d) Seguras
 - a. Lo que implica que sea exhaustiva sin contraejemplos.
- e) Humildes
 - a. Lo que implica limitar su validez y alcance hasta su inevitable falsación.
- f) Memorables

5. FINAL

Al profesor de ELE le corresponden tareas que el aprendiente difícilmente realizará, pero cuyos beneficios necesita. Una de ellas es estar al tanto de las novedades en gramática teórica y descriptiva. El artículo de Montero Cádiz nos lo ha permitido. Su acercamiento al PPC contiene información de interés sobre la descripción de esta forma y, especialmente, sobre la variación que lo afecta. Este comentario es una reflexión sobre todo este material, que concluye con una regla destinada al uso e interpretación del PPC en ELE.

1. La tesis doctoral de C. Henderson (2010) es otro buen ejemplo de atención a la variación que afecta al PPC. En este caso, referida al español de Chile, Paraguay y Uruguay.

2. Esta indeterminación, que tanto dificulta el trabajo de los profesores de ELE, se da también en la otra gran oposición dentro del indicativo entre el PPS y el pretérito imperfecto. En RAE y ASALE (2009: 1764), con motivo de este hecho, comenta que la imposibilidad de la alternancia entre PPS e imperfecto se reduce, a menudo, a ciertas construcciones: {Solía/*solió} levantarse todos los días a las 8; ¿Qué {quería/ #quiso} el señor?; -Pedro va a presentarse a ese puesto. – ¡Lo {sabía!/ #supe}!. De la incidencia en la enseñanza que ejerce esta dificultad y de cómo crece cuando el docente se enreda en las controversias de los gramáticos teóricos y descriptivos se ocupa la reciente tesis doctoral de A. Vázquez (Vázquez, 2015).
3. En el español americano, en general, el PPC es la forma marcada e intensa. No así en determinadas variedades europea. Así –señala N. Cartagena (1999: 2945)- “en el habla vulgar de Madrid es, en cambio, la forma compuesta la que tiende a desplazar a la simple”.
- 4 No se ha trabajado mucho, que sepamos, la influencia de las construcciones en la selección de una determinada forma verbal. Sin embargo, no es un factor insignificante. Por eso, son interesantes observaciones como esta de S. Fernández Ramírez, recogida por Montero Cádiz: “Explica Fernández Ramírez que existen algunas fórmulas sintácticas que prefieren el perfecto empírico a cualquier otro tiempo. Se trata por lo general se expresiones que aluden directamente a un período determinado, una etapa, una característica personal largamente poseída, un estado anterior propio o ajeno que se trae a la conciencia del oyente o del lector como recordatorio o recapitulación: ‘Todos los que hemos sido niños sabemos’...”. A este ejemplo, podría añadir otros como: ¡Te has portado! (alabando el comportamiento de alguien).
5. Respecto a la relación entre Tiempo-Aspecto-Modo y el aspecto léxico (u otras formas conceptuales), dado el carácter procedimental del primero y conceptual del segundo, se produce una coacción de este en favor de la información del morfema flexivo (Escandell-Vidal y Leonetti, 2011). En cuanto a la relación entre Tiempo-Aspecto-Modo y el contexto, Escandell-Vidal y Leonetti (2011) hablan de acomodación.
6. Dada la condición compuesta del PPC sería esperable su inclusión entre los tiempos relativos (cfr. Cartagena, 1999: 2398). Sin embargo, no es la única opinión. Un ejemplo significativo de esta discrepancia la encontramos en la Nueva Gramática de la Lengua Española de la RAE y ASALE. Si en la versión completa (RAE y ASALE 2009: 1679), se alinea al PPC entre los tiempos absolutos, en la manual (RAE y ASALE 2009: 438), con motivo de la interpretación como ANTEPRESENTE se declara que el PPC es un tiempo relativo. La condición de tiempo absoluto puede aceptarse en los casos en que el PPC equivale al PPS, como sucede en áreas del español como Bolivia.
7. Montero Cádiz también parece ser de esta opinión cuando sostiene que “es preciso diferenciar la anterioridad al momento del habla como microcampo de la temporalidad, del aspecto anterior, que pertenece a otro campo”.
8. Sería muy interesante explorar las posibilidades de describir ese núcleo del PPC de modo semejante a lo que está haciendo L. Morgado (2014) con el pretérito imperfecto, siguiendo las teorías de De Saussure, Amenós y Escandell-Vidal y Leonetti.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amenós, J. (2011), Cross-Linguistic Variation in Procedural Expressions: Semantics and Pragmatics. En V. Escandell-Vidal et al (eds.), *Procedural Meaning. Problems and Perspectives*. Bingley: Emerald, 235-265.
- Carrasco, Á. (ed.) (2008), *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid/ Frankfurt am Main: Iberoamericana/ Vervuert.
- Cartagena, N. (1999), Los tiempos compuestos. En I. Bosque y V. Demonte (dir), *Gramática descriptiva de la lengua española*, II, cap. 45.
- Escandell-Vidal, M^a V. (2004), *Fundamentos de semántica composicional*. Barcelona: Ariel.
- Escandell-Vidal, M^a V. y M. Leonetti (2011), On the Rigidity of Procedural Meaning. En V. Escandell-Vidal et al (eds.), *Procedural Meaning. Problems and Perspectives*. Bingley: Emerald, 81-102.
- Henderson, C. (2010), *El Pretérito Perfecto Compuesto del español de Chile, Paraguay y Uruguay. Aspectos semánticos y discursivos*. Estocolmo: Stockholm University [disponible en <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:311742/FULLTEXT01.pdf>].
- Langacker, R. W. (2008), *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Leonetti, M. y M. V. Escandell-Vidal (en prensa), La interfaz Sintaxis/Pragmática. En Á. Gallego (ed.), *Panorama de Sintaxis*. Madrid. Akal.
- Llopis-García, R.; J. M. Real Espinosa y J-P. Ruiz Campillo 2012, *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Martínez Atienza, M. (2008), Dos formas de oposición en el ámbito románico entre el pretérito perfecto compuesto y el

pretérito perfecto simple. En Á. Carrasco (ed.) (2008): 203-230.

Moreno Fernández, Francisco (2000), *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/ Libros.

Morgado Nadal, L. (2014), La historia del imperfecto narrativo. *Res Diachronicae Virtual (ResDi)*, XII [disponible en <https://resdiachronicae.files.wordpress.com/2014/12/03-morgado-nadal2.pdf>].

RAE y ASALE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas de la lengua español*. Madrid: Santillana.

RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

RAE y ASALE (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa.

Smith, N. (2003 [1999]). *Ideas and Ideals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Hoek, K. (2001 [1999]). Cognitive Linguistics. En R. A. Wilson y F. C. Keil (eds.): *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Massachusetts: The MIT Press, 134–135.

Vázquez, A. (2015), *Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2*. Tesis doctoral dirigida por M. Baralo y A. Doquin. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Sobre el significado del “pretérito perfecto” español y el estudio de su variación geolingüística

On the meaning of Spanish “pretérito perfecto” and its study on geolinguistics variation

Alexandre Veiga

Universidade de Santiago de Compostela. Campus de Lugo.

a.veiga@usc.es

Veiga, A. (2015). Sobre el significado del 'pretérito perfecto' español y el estudio de su variación geolingüística. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

A propósito del artículo de M. M. Montero Cádiz sobre el español cubano, el autor reflexiona sobre la variación geolingüística del español en cuanto a la distinción funcional *he cantado / canté*, sobre el corpus cubano estudiado, sobre los efectos del prestigio lingüístico del “español peninsular” y sobre aspectos concretos de la interrelación tiempo-aspecto en la interpretación gramatical del “pretérito perfecto”.

Palabras clave: verbo español, español de Cuba, pretérito perfecto, tiempo verbal.

ABSTRACT

Concerning the article on Cuban Spanish (Montero Cádiz in this issue), the author reflects on the geolinguistic variation of Spanish in terms of “*he cantado / canté*” functional distinction, on the Cuban corpus studied, on the effects of linguistic prestige of “peninsular Spanish” and on specific aspects of the tense-aspect interrelationship in grammatical interpretation of “*pretérito perfecto*”.

Keywords: Spanish verbal system, Cuban Spanish, past perfect tense.

Fecha de recepción: 27 febrero de 2015

Fecha de aceptación: 7 marzo de 2015

?

1. El artículo de Manuel Medardo Montero Cádiz (en adelante, MC) viene a sumarse a la -cada vez más- numerosa serie de estudios sobre la distinción gramatical *he cantado / canté* en la geografía lingüística del español. Y lo hace desde la investigación sobre un ámbito lingüístico concreto, el cubano, hasta la fecha no de los más conocidos en cuanto a la señalada distinción gramatical.

El autor (MC: § 4), disponiéndose a presentar una idea de Gutiérrez Araus (1995) a propósito de los que esta investigadora presenta como tres “valores” expresados por la forma de “pretérito perfecto compuesto”, menciona, en los habituales términos de “español peninsular” frente a “americano”, la existencia de dos variedades de lengua¹ en las que se aprecia un diferente reparto de la sustancia de contenido gramatical conformada en las unidades de sistema cuyas expresiones corren a cargo de las formas *he cantado* y *canté*. Son las variedades que en trabajos anteriores² hemos mencionado como integradas en un “subsistema (verbal) A”, caracterizado precisamente por la funcionalidad de una oposición establecida entre los valores gramaticales representados por ambas formas, si bien en el estudio completo del verbo español en una perspectiva geolingüística no ha de soslayarse la observación de otras variedades de lengua en que una sola de estas dos formas asume básicamente los empleos que el antedicho subsistema reparte en las dos unidades gramaticales en cuestión; son las que incluimos en el que llamamos “subsistema B”, el reconocible de entrada en el noroeste

de la Península Ibérica, cuyo componente lingüístico de base asigna a *canté* cualquiera de los usos que en otras variedades de lengua corresponden a *he cantado*.

Las áreas geográficas más septentrionales de la América hispana han sido mencionadas reiteradamente como representantes de la que, dentro del primero de los antedichos subsistemas, llamamos actualmente “variedad A2”, en que se registran los hechos hasta ahora más conocidos por trabajos como, entre otros, los de Lope Blanch (1961) o Moreno de Alba (1978, 1992) sobre México, Berschin (1975, 1976) sobre Colombia o Sedano & Bentivoglio (1996) sobre Venezuela. Precisamente en su estudio sobre el verbo en el español americano, Egido Fernández & Morala Rodríguez (2009: 129) establecieron como la primera de entre tres grandes regiones por ellos diferenciadas sobre la base de la distinción *he cantado* / *canté* “una amplia zona que comprende el Caribe, México, Centroamérica, Venezuela y Colombia” (2009: 129), especificando, pues, los tres antedichos países y remitiendo implícitamente los restantes a los ámbitos de “el Caribe” y “Centroamérica”, mas sin haber incluido ejemplos cubanos en la extensa casuística por ellos aportada³.

Considerando el territorio hispanoamericano en su totalidad, este estudio recoge ejemplos de *he cantado* / *canté* procedentes de Puerto Rico, la República Dominicana, México, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Chile y Argentina (Egido Fernández y Morala Rodríguez 2009: 103-28). Más recientemente, Soto (2014) ha analizado las apariciones de *he cantado* en un extenso corpus de entrevistas orales realizadas en México D.F., San Juan de Puerto Rico, San José de Costa Rica, Caracas, Bogotá, Lima, La Paz, Buenos Aires y Santiago de Chile.

La más reciente gramática académica (La *NGLE*, 2009) ha defendido -asumiendo el pensamiento de autores como, para empezar, los citados Lope Blanch y Moreno de Alba⁴-, la existencia de una oposición “más propiamente aspectual que temporal” en México, así como en muchos países centroamericanos y varios del área caribeña, con la mención específica de Venezuela (*NGLE*: § 23.7c), mientras que la única alusión localizable en esta obra a *he cantado* / *canté* en Cuba aparece en un problemático párrafo (el 23.7b⁵) en el que sus usos son puestos en relación con los de “la zona central y meridional del español europeo” (referencia a la que llamamos variedad “A1”) junto con los de otras áreas hispanoamericanas respecto de cuya mención es fácil apreciar que la redacción de la gramática académica incurre en algunos errores geográfico-lingüísticos.⁶

Por otro lado, Aleza Izquierdo (2011: 31) nos ha ofrecido algunos ejemplos cubanos ilustrativos de la reiteradamente mencionada preferencia general americana por *canté* frente a *he cantado* para la expresión de la anterioridad inmediata o reciente, registrados en boca de estudiantes de nivel superior⁷ cuya utilización, en general, de ambas formas es previamente parangonada por la citada autora tanto con el uso del español peninsular no noroccidental (nuestra variedad “A1”) como con el de algunos países americanos (nuestra variedad “A2”), situándonos ante el problema de las observaciones efectuadas ante hablantes instruidos en un contexto hispánico en que la variedad “peninsular” (“A1”) ha funcionado tradicionalmente como el principal modelo de “lengua culta” (*cf.* aquí *infra* § 3). El estudio de MC parte también, de hecho, de un corpus de lengua culta (*Muestras del habla culta de la Habana*, dir.: A. M. González Mafud), precisando que para su elaboración “Se seleccionaron los registros de diálogos libres, ya que podrían ser los más espontáneos” (MC: § 3.1).

2. Con interés habrá de recibirse, pues, en el contexto actual de la investigación sobre este tema, todo estudio que nos proporcione datos, por escasos que sean, sobre la realidad lingüística cubana. Escasos no dejan de resultar, de hecho, los que hallamos en el trabajo de MC, en cuyo apartado de resultados se reproducen exactamente cinco ejemplos (que suman un total de nueve apariciones de la forma *he cantado*) del corpus textual analizado⁸, al que el autor aplica un reparto clasificatorio estrictamente basado en un criterio de distancia cronológica, en términos de “Anterioridad inmediata y anterioridad reciente” / “Anterioridad cercana” / “Anterioridad remota o lejana” / “No se precisa el intervalo entre el evento y el momento del habla” (MC: §§ 5.1-4), y en el que como formas que expresan anterioridad al momento del habla toma en consideración no solamente *canté* y *he cantado*, sino igualmente *cantaba*, pero refiriendo únicamente en algunos lugares porcentajes de uso de la forma compuesta dentro del total de ejemplos correspondientes a las tres, sin que el lector pueda conocer, por tanto, la proporción de apariciones de dicha forma en relación directa con la simple *canté*. En cualquier caso, los bajos porcentajes de aparición de *he cantado* tanto para la anterioridad inmediata (9,37%) como para la cercana (19%) o la ausencia de ejemplos de “anterioridad reciente”⁹ parecen ilustrar desde el principio las esperables diferencias respecto del “español peninsular” (variedad “A1”, recordemos, en nuestros términos) y el vínculo con el resto del área americana en que se han descrito los hechos propios de la variedad “A2”, en la que hemos señalado (p. ej., Veiga 2014a: § 14) una restricción nociónal en la aplicación del contenido temporal expresado por la forma compuesta, en concreto del componente de simultaneidad integrante del enfoque temporal que actualmente preferimos llamar *pre-presente* (*cf.* Veiga 2013: § 7). El autor destacará en sus conclusiones, por cierto, que “en Cuba no se emplea el pretérito perfecto compuesto para referir un momento culminado en un momento preciso del pasado, como en la variedad hablada en amplias zonas de España” (MC:

§ 6), contraponiendo así las repercusiones de un aspecto diferenciador de las antedichas variedades de lengua.

De especial relevancia resulta el hecho de que las apariciones de la forma compuesta en los ejemplos que aduce se refieran -o al menos puedan estar referidas- a procesos o series reiterativas que alcanzan el momento presente, y que vienen así a responder a caracterizaciones de ciertos hechos americanos que nos hacen pensar en las palabras de Lope Blanch (1961) en cuanto a la expresión por parte de dicha forma, en el español mexicano, de “acciones durativas e imperfectas; fenómenos que, aunque iniciados en el pasado, se continúan en el momento presente y aun pueden proyectarse hacia el futuro” (1961: 135) o de “acciones reiteradas, hechos repetidos, que se han verificado en varias ocasiones” frente a la expresión por parte de *canté* de “acciones puntuales, hechos individuales, únicos” (1961: 136), así como en las posteriores de Laca (2009: 374) en el sentido de que “lo que parecen tener en común los perfectos americanos examinados es el hecho de comportarse como «anti-singulares» o «anti-semelfactivos»”.

Por supuesto, ante una tan pequeña muestra documental es imposible extraer conclusiones suficientemente sólidas. El propio MC (*cf.*, p. ej., §§ 5.1, 6) alude a la necesidad de proseguir en la investigación de aspectos concretos, y habríamos de llamar la atención sobre la oportunidad de un análisis no reducido a la observación de la posible distancia cronológica, criterio que, por otra parte, se ha revelado como en realidad inoperante en la selección de *he cantado / canté* ya de acuerdo con los hechos tópicamente remitidos al “español peninsular”¹⁰.

3. No está ausente del trabajo de MC la referencia a la situación de privilegio que en el contexto lingüístico hispánico ha venido gozando precisamente la que llamamos variedad “A1”, con referencia, de hecho, a la cual el autor afirma ya al comienzo del trabajo que “Frecuentemente en la enseñanza del español a no hispanohablantes se explican los empleos del pretérito perfecto compuesto del modo indicativo según la variedad hablada en determinadas zonas de España” (MC: § 1), para añadir al final que “profesores que imparten ELE en condiciones de inmersión en algunos países americanos y emplean manuales españoles fuerzan el aprendizaje de unos usos diferentes a los que el estudiante encuentra en el medio en que está” (MC: § 6). Nos hallamos ante la repercusión didáctica, en este caso en la enseñanza del español como lengua extranjera, de la especial atención que en la investigación gramatical ha recibido la antedicha variedad de lengua, que siempre se ha visto libre de consideraciones negativas en términos de dialectalismo y que ha dejado sentir su influencia como posible modelo de uso, de manera que la percepción tanto del “subsistema B” como igualmente de la variante “A2” ha resultado enormemente perturbada, sobre todo en el caso de la lengua escrita o en boca de hablantes siquiera mínimamente cultivados, dada la constante presión a que la estructuración de la “lengua culta” somete la realidad del sistema verbal utilizado por los hispanófonos que no han adquirido la variante “A1” en su gramática nativa.

Podríamos recordar aquí, por ejemplo, que ya Alonso & Henríquez Ureña (1939: § 195) mencionaron que la distinción *he cantado / canté*, además de en ciertas regiones peninsulares, es mantenida por “los escritores de todas partes”¹¹ o que a la raíz de este problema se enfrentó conscientemente Lope Blanch (1961) al abordar el estudio de estas formas verbales en el español de México, declarando que la base fundamental de su investigación se hallaba en ejemplos tomados de la lengua hablada y que había recurrido a la escrita solamente en casos particulares “cuando ésta procura reflejar los modos de decir populares” (1961: 132), como consecuencia de que “en general la lengua escrita de México sigue normas «académicas» y el empleo de los tiempos verbales es muy semejante al español (nivelación literaria culta)” (*ibid.*). También con referencia al estudio del español hablado en México, Moreno de Alba (1978: 60) revelaría haber recogido entre su material lingüístico grabado algunas apariciones de *he cantado* a que se refirió como anormales en el sentido de ajenas a la norma mexicana (variedad “A2”) y concordantes con el uso del “español peninsular” (referencia a la variedad “A1”), considerando la posibilidad de una influencia literaria, dado que “muchos de estos casos fueron documentados en conferencias de habla formal”. Insistamos en las dificultades que la “presión culta” derivada del prestigio de la variedad “A1” origina a la hora de intentar localizar muestras de cualquier otra variedad lingüística española, digamos, “en estado puro”. Y ello incluye, por supuesto, las investigaciones fundadas en “pruebas de evocación”, en que los informantes han de completar secuencias lingüísticas que les son propuestas aisladamente por escrito (el tipo de prueba a que se refirió Berschin 1975: 545 como *test de complementación*), pues, como, aun sobre el análisis de datos así obtenidos, expuso Kempas (2008: 268), “al usar la prueba de evocación, la elección de la respuesta no ocurre de manera espontánea”. Pensemos que a la hora de cubrir los cuestionarios los entrevistados pueden fácilmente verse sujetos a la intervención de factores que los lleven a ocultar o a no reconocer sus verdaderos hábitos lingüísticos (ya no digamos cuando dichos hábitos se apartan de lo que las gramáticas escolares les han enseñado como “lo correcto”). En este sentido, y a propósito de su propio trabajo de investigación sobre *he cantado / canté* en el habla de Salamanca, Azpiazu (2012: § 5.1) ha expuesto que “La prueba de evocación aporta datos de difícil interpretación: por una parte, es una prueba en la que el informante está obligado, hasta cierto punto, a explicitar su

conocimiento interno de la lengua [...]; y, por la otra, es una prueba de lengua descontextualizada [...].

4. Una cuestión de importancia capital en el análisis del valor gramatical expresado por *he cantado*, como para empezar en el de la estructura de un sistema verbal de las características del español, reaparece en el texto de MC de la mano de, sobre todo, una serie de citas de la tesis doctoral del ya mencionado hispanista finlandés Ilpo Kempas (2006). Nos referimos a la cuestión de la interrelación tiempo-aspecto y, en concreto en este caso, del problemático uso del término *perfecto* para hacer referencia al valor aspectual que una serie de autores han defendido para los “pretéritos perfectos”.

La caracterización aspectual de *he cantado*, considerando sobre todo los usos de esta forma en la variedad “A1”, ha creado desde el principio toda una serie de problemas derivados de su aptitud para referir hechos concluidos en el pasado (p. ej., “Siento comunicarte que tu amigo *ha muerto*”, “Está claro que tu prima *ha estado* aquí”) junto a hechos que, iniciados en algún momento pasado, no han concluido todavía en el presente y se prolongan hacia el futuro (p. ej., “La Tierra siempre *ha girado* alrededor del Sol”, “Sabes que toda mi vida *he detestado* el pollo”). La aplicación de una dicotomía aspectual en términos de *perfectivo / imperfectivo* exige reconocer ambos tipos de manifestación gramatical en el valor representado por *he cantado*, y así, de hecho, no han faltado paradójicas aplicaciones del calificativo “imperfectivo”¹² a empleos de una forma verbal que tantas veces ha recibido el nombre de “pretérito perfecto”, al tiempo que tampoco han dejado de oírse voces contrarias a su caracterización aspectual como forma “perfectiva”¹³. Y como no es la primera vez que tenemos que señalar (cfr. Veiga 2011: § 6.4, 2014a: § 7), una paralela doble alternativa terminológica en cuanto a la interpretación aspectual como “antepresente continuo” (*ergo* “imperfectivo”) frente a “antepresente no continuo” (*ergo* “perfectivo”) tal como la NGLE (§ 23.7o) señala en el ejemplo “*He trabajado* veinte años para él”-dependiendo de si “sigo trabajando para él” o si “ya no trabajo para él”- revela la redundancia de estas posibles caracterizaciones aspectuales, de signo justamente contrario, a la hora de precisar el valor gramatical de la forma *he cantado*, oportunamente reconocido en este caso concreto por la citada gramática académica bajo la etiqueta bellista -temporal- de “antepresente”.

Hemos insistido ya (cfr., p. ej., Veiga 2011: §§ 5.3-5) en el hecho de que la duplicidad de orientación temporal inherente al contenido gramatical que en su momento Bello (1841: § 39, 1847: § 638) llamó *ante-presente*, a que corresponde en la formulación de Rojo (1974) la representación bivectorial (OoV)-V -anterioridad enfocada desde una referencia simultánea al centro deíctico de referencias temporales (cfr. también Rojo & Veiga 1999: §§ 44.2.2.3, 44.3.1.1)-, explica estas aplicaciones aspectualmente no coincidentes de un mismo valor gramatical que se identifica en el conjunto de oposiciones de base temporal en que se halla integrado en la estructura del sistema. No insistiremos ahora mayormente en el reconocimiento de las señaladas orientaciones temporales de anterioridad y simultaneidad como componentes de dicho valor, mas tampoco dejaremos de subrayar que la primera se manifiesta en el enfoque como temporalmente anterior ya sea del hecho o conjunto de hechos referidos por la forma *he cantado*, ya sea del inicio de dicho hecho o conjunto, mientras que la segunda se responsabiliza de las diversas manifestaciones de “vinculación al presente” tantas veces invocadas, en unos u otros términos, en los análisis gramaticales, así como de la posible continuidad presente-futura de la realidad designada por la forma verbal.¹⁴

Pero en la línea de la investigación aspectualista, y como recordábamos en otro estudio (Veiga 2014a: § 9), algunos autores buscaron resolver el problema de la caracterización aspectual del valor de *he cantado* rompiendo con una tradición terminológica de la gramática española y defendiendo la existencia de un aspecto no llamado “perfectivo”, sino -desde la noción *deperfect* presentada en su día por Comrie (1976: § 3.0)- “perfecto”, significado aspectual que ha sido entendido como la relación que se establece entre un “Tiempo del Foco” posterior a un “Tiempo de la Situación” (García Fernández 1995: § 1, ej. (2)).

Ya en un trabajo anterior a la finalización de su tesis doctoral, Kempas (2005: n. 2) confrontó su propuesta terminológica de uso del término *anterior*, previamente empleado por otros autores, y aun reconociéndolo como “algo problemático”, con el uso de *perfecto* por parte de García Fernández, haciendo referencia de hecho al que ambos investigadores consideran básicamente un mismo contenido aspectual. Kempas (cfr. 2005: 524) prefería inicialmente, pues, aplicar el vocablo *anterior* a una noción aspectual que definía en términos de “contexto temporal abierto y vinculado con el momento comunicativo” y señalaba en ejemplos como “*He estado* preocupado por una cosa” o “Últimamente, *he salido* poco”, en que el proceso significado por el verbo o bien una reiteración de hechos pueden tener continuidad “durante o después del momento comunicativo”. No obstante, en trabajos posteriores pasaría a admitir en general la denominación aspectual *deperfecto* (abreviadamente PERF, cfr., p. ej., Kempas 2008: § 1, 2009: § 2,), la justamente criticada en las reflexiones de MC (§ 4) comentando la primera postura de Kempas, que no dejaba de suponer el inconveniente de designar un contenido defendido como aspectual mediante un término de significación temporal.¹⁵

En cualquier caso, la arriba mencionada concepción de un aspecto “perfecto” nos sitúa -y en ello hemos de insistir- frente a una caracterización no justificativa de la independencia funcional del aspecto respecto de la temporalidad desde el momento en que se nos presenta, esta vez, bajo una denominación de base aspectual un significado gramatical cuya descripción se ha efectuado en términos, de hecho, temporales. En efecto, pues

dicho enfoque de la situación se efectúa desde un “tiempo posterior”, nos hallamos realmente ante una manifestación de la orientación que llamamos de “anterioridad primaria” (enfoque de anterioridad que el proceso verbal recibe desde el punto de referencia temporal más inmediato), ahora en el marco de una interpretación gramatical como la de Klein (1992: 537, *cfr.* también García Fernández 2000: 46), de acuerdo con la cual el aspecto viene a ser la relación entre los dos “tiempos” arriba mencionados y, en consecuencia, “puede definirse mediante herramientas de análisis temporales”, como reconoció el propio Kempas (2008: 240), quien, en un trabajo más reciente (Kempas 2014), ha destacado el carácter no solamente temporal sino deíctico de los términos en que ha llegado a ser formulada la propia noción gramatical de aspecto y la consiguiente inadecuación de una concepción de este tipo para las significaciones temporales. En sus propias palabras: “Los modelos aspectuales basados en Klein (1992), [...] con sus distintos elementos de localización temporal, son incompatibles con la idea original de Comrie (1976) de que el aspecto, a diferencia del tiempo, sería una categoría completamente no deíctica” (Kempas 2014: 81-2).

5. Cuestiones terminológicas aparte, el análisis gramatical nos muestra una vez más que el contenido temporal expresado por *he cantado*, con sus orientaciones de simultaneidad y anterioridad encadenadas mediante un vínculo que se nos aparece como indisoluble en cualquier contexto (*cfr.* Veiga 2013: § 7, 2014a: § 9), es reconocible en la pluralidad de usos concretos señalables para esta forma verbal tanto en el que habitualmente -y no del todo propiamente- es designado como “español peninsular” como en la variedad americana de sistema verbal a que corresponden, entre otros, los hechos registrados en Cuba por MC. El estudio de los valores gramaticales expresables por las formas *he cantado / canté* (entre otras formas “de pasado”), particularmente ante la variabilidad registrable en la geografía lingüística del castellano, se encuentra entre los temas que siguen siendo objeto de mayor atención en la gramática española. No dejaremos de mencionar, al respecto, su presencia, desde diferentes puntos de vista (*cfr.* Azpiazu 2014, Howe 2014, Kempas 2014, Veiga 2014a), en el reciente volumen coordinado por Susana Azpiazu sobre las formas simples/compuestas de pasado en español. Queda, por supuesto, mucho por hacer, sobre todo en lo referente a la diacronía y diatopía de esta tan peculiar distinción gramatical, no registrable en todas las variedades del español, no descriptible uniformemente aquí o allá en términos de sustancia de contenido gramatical y carente, allí donde existe, de posibles paralelos en otros puntos del sistema verbal.

[1] Textualmente: “La oposición pretérito/pretérito perfecto compuesto del modo indicativo presenta características especiales en las dos grandes variedades de la lengua española: el español peninsular, sobre todo el hablado en el área castellano-norteña y en Madrid, y el español americano. Pero las diferencias no se producen en todos los usos”.

[2] *Cfr.* Veiga (2011: § 1, 2014b: § 3).

[3] Considerando el territorio hispanoamericano en su totalidad, este estudio recoge ejemplos de *he cantado / canté* procedentes de Puerto Rico, la República Dominicana, México, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Chile y Argentina (Egido Fernández & Morala Rodríguez 2009: 103-28). Más recientemente, Soto (2014) ha analizado las apariciones de *he cantado* en un extenso corpus de entrevistas orales realizadas en México D.F., San Juan de Puerto Rico, San José de Costa Rica, Caracas, Bogotá, Lima, La Paz, Buenos Aires y Santiago de Chile.

[4] Ambos mencionaron un componente aspectual de imperfectividad en el valor gramatical habitualmente expresado por la forma compuesta en el español mexicano, frente al valor perfectivo puntualizado en el caso de *canté* (*cfr.*, p. ej., Lope Blanch 1961: 134 y ss., Moreno de Alba 1978: 46, 67, 1992: 638-9).

[5] Textualmente: “El valor señalado [...] se da con claridad en la zona central y meridional del español europeo [...] Se registran usos [...] semejantes [...] también en el español costeño peruano, en el andino boliviano y colombiano, en el noroeste de la Argentina (desde Tucumán hasta la frontera con Bolivia), en la región central de este país (especialmente en el noroeste de Córdoba) y, con mayores restricciones, también en Cuba y en el área antillana” (NGLE: § 23.7b, *cfr.* NGLEM : § 23.4.1b).

[6] Por ejemplo, la mención en dicho párrafo del “español costeño peruano” y “el andino boliviano y colombiano” no es congruente con la posterior de una extensión en el uso de la forma compuesta a expensas de la simple (la NGLE habla aquí de “neutralización”) en, *sic*, “el español costeño peruano y el andino boliviano” (NGLE § 23.7c). Por otro lado, las citadas referencias a la oposición *canté / he cantado* en parangón con el centro de la Península Ibérica “en el noroeste de la Argentina (desde Tucumán hasta la frontera con Bolivia)” y “en la región central de este país (especialmente en el noroeste de Córdoba)” han sido visiblemente entresacadas de los estudios de Nérida Donni de Mirande (1992a: § 3.2.2.2, *cfr.* también 1991: 49, 1992b: 413), quien lo que ha señalado en estas regiones es precisamente el predominio de la forma compuesta, frente a la alternancia de ambas con preferencia por la simple que indicó en otras partes de la Argentina central (en concreto, centro y sur de Córdoba más San Luis, *cfr.* Donni de Mirande 1991: 49, 1992b: 413).

[7] Entre ellos, “El cine, ya le *expliqué*, lo del cine”, “Y bueno, la prima como ya te *dije*, está estudiando [...]”, “Bueno, en realidad me, me *gradué* ahora en julio” (*ibid.*).

[8] Previamente (§ 3.2) ha reproducido dos ejemplos más que incluyen otras cuatro apariciones de esta forma verbal, dentro de un conjunto de ejemplos que sobre todo ofrecen apariciones de la simple *canté*.

- [9] El propio autor aclara, de todas formas, que “pudo influir en ello que las preguntas de las entrevistas llevaban a los informantes a referirse a hechos que no ocurrieron en el mismo día del habla” (MC: § 5.1).
- [10] *Vid.* observaciones en este sentido en, p. ej., Lenz (1920: § 195), Keniston (1937: § 33.11), Alarcos Llorach (1947: 33), Rojo (1974: § 4.4.4), Havu (1997: 242) o Thibault (2000: cap. 15, n. 1).
- [11] Aun cuando haya de hacerse notar que los estudios de corpus no han conducido a resultados comparables sobre la frecuencia relativa de usos de ambas formas por parte de escritores americanos y españoles. Cartagena (1999: 2946), por ejemplo, afirmó que “En términos generales, puede decirse que la oposición peninsular *hice / he hecho* se manifiesta en proporciones semejantes en la lengua literaria de todo el territorio de habla española, mientras que en la lengua hablada se dan importantes diferencias”. Pato & Heap (2006: 929) respaldan las apreciaciones de Cartagena, pero previamente De Kock (1990: 489) había concluido, y tras partir también del reestudio de Bull (1947) -autor cuyos datos, como los de Barrera Vidal (1972) fueron citados en nota por Cartagena (*loc. cit.*)-, que la proporción de uso del “pretérito perfecto compuesto” (en contraposición tanto al “simple” como al “imperfecto”) ofrece en el corpus literario español cifras superiores en un 30% a las obtenidas en el corpus americano, verificación que nada de extraño debiera tener en principio si tenemos en cuenta una realidad como la igualmente mencionada por Cartagena (*loc. cit.*) en el sentido de que el uso de *canté* por *he cantado* no falta en obras literarias hispanoamericanas “sobre todo cuando estas reflejan la naturalidad del habla coloquial”. Thibault (2000: 13), por su parte, anotaría al respecto que “en la medida en que los hablantes americanos son conscientes de que el perfecto compuesto se utiliza más en el uso académico que en el suyo, son capaces de emplearlo, tanto en la lengua hablada como escrita, con la intención de destacarse lingüísticamente”.
- [12] Por ejemplo, en su redacción del volumen 4 de la *Gramática española* de Fernández Ramírez (1986: § 38.1), I. Bosque hablaría de la posible adquisición por parte de *he cantado* de valores “imperfectivos” (al lado de “perfectivos”), y el mismo calificativo reaparecería en la *NGLE* (p. ej., §§ 23.2k, 23.2o) para hacer referencia a las apariciones de *he cantado* en que esta forma verbal transmite procesos todavía no concluidos. En palabras de Cartagena (2001), quien había reflexionado (cfr. Cartagena 1999: 2949) sobre la necesidad de aceptar la existencia de un “perfecto imperfectivo” si se parte de descripciones como las que citó en Lope Blanch (1961) y Moreno de Alba (1978), “resulta difícil justificar el ser del no ser, a saber, la perfectividad imperfectiva”. “Convengo en que no suena nada elegante hablar de *perfectos imperfectivos*”, escribiría más tarde Moreno de Alba (2006: n. 31, cfr. 2002: 82) ante la caracterización por parte de Lope Blanch (1961) del uso de *he cantado* en español mexicano para expresar “acciones durativas e imperfectas; fenómenos que, aunque iniciados en el pasado, se continúan hacia el futuro”, y concluiría que “en la lengua española el tiempo llamado pretérito perfecto (*he cantado*) en ocasiones no es aspectualmente perfecto”.
- [13] P. ej.: “La insistencia en el carácter perfectivo del antepresente, contra toda evidencia, es notable, y empaña trabajos por otro lado importantes” (Marcos Marín 1980: 255, n. 4).
- [14] Digamos que las interpretaciones aspectualmente “continuativas” se fundamentan en la aplicación directa de la perspectiva temporal de simultaneidad a una parte del desarrollo del proceso significado por el verbo, cuyo inicio en un momento anterior a la ubicación del centro de referencias temporales posibilita el enfoque desde dicha perspectiva de una orientación de anterioridad. Los empleos de *he cantado* para referir hechos acontecidos en el pasado utilizan igualmente el enfoque temporal bimembre, con la diferencia de que aplican la perspectiva de simultaneidad no a una parte del desarrollo del proceso, sino a un estado de cosas temporalmente configurable como “presente” a la que dicho proceso se desea, de una u otra manera, vincular.
- [15] De ahí la confusión, por *contradictio*, a que pueden mover inicialmente algunas expresiones que leemos en el propio texto de MC, que menciona por ejemplo (*loc. cit.*), “el valor *aspectual* de *anterioridad* del pretérito perfecto compuesto” o que “*el aspecto anterior* corresponde a una *perspectiva temporal* abierta” (cursivas nuestras, A.V.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1947). Perfecto simple y compuesto en español. *Revista de Filología Española*, 31, 108-139. Reed.
“Perfecto simple y compuesto”. En *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 1980, 13-49.
- Aleza Izquierdo, M. (2011). Fenómenos gramaticales en el habla culta de la generación joven de La Habana, Cuba. *Materiales para su estudio. Itinerarios*, 13, 29-51.
- Alonso, A. & Henríquez Ureña, P. (1939). *Gramática castellana. Segundo curso*. Buenos Aires: Losada, 197124
- Azpiazu, S. (2012). Antepresente prehodiernal y aorístico en el habla de Salamanca. *Revue de Linguistique Romane*, 76 (303-304), 331-362.
- Azpiazu, S. (2014). Del perfecto al aoristo en el antepresente peninsular: un fenómeno discursivo. En Azpiazu, S. (ed.). *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, 17-30.
- Barrera Vidal, A. (1972). *Parfait simple et composé en castillan moderne*. München: Max Hueber.
- Bello, A. (1841). *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana*. Valparaíso: Imprenta de M. Rivadeneyra. Repr. facs. Caracas: Cromotip, 1972.

- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso. Estudio y ed. de R. Trujillo: *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. Con las notas de Rufino José Cuervo*. Madrid: Arco/Libros, 1988, 2 vols.
- Berschin, H. (1975). A propósito de la teoría de los tiempos verbales. Perfecto simple y perfecto compuesto en el español peninsular y colombiano. *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 30 (3), 539-356.
- Berschin, H. (1976). *Präteritum- und Perfektgebraucht im heutigen Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bull, W. E. (1947). Modern Spanish Verb Form Frequencies. *Hispania*, 30 (4), 451-6.
- Cartagena, N. (1999). Los tiempos compuestos. En Bosque, I. & Demonte, V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Fundación José Ortega y Gasset / Editorial Espasa Calpe S. A. vol. 2, 2933-2975.
- Cartagena, N. (2001). Conservación y variación como factores de divergencia del verbo español en América. Posibilidades y límites de convergencias normativas. *II Congreso Internacional de la Lengua Española. "El Español en la Sociedad de la Información"*. Valladolid, 2001.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An Introduction to the Study of verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press, reimpr. 1989.
- De Kock, J. (1990). *Del pretérito perfecto compuesto o de la importancia del contexto y de la cuantificación. La noción de auxiliaridad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Donni de Mirande, N. E. (1991). Variación sincrónica e historia del español en la Argentina. En Hernández, C. et al. (eds.): *El español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, vol. 1, 43-63.
- Donni de Mirande, N. E. (1992a). El español actual hablado en la Argentina. En Hernández Alonso, C. (ed.) (1992). *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Pabecal, 383-412.
- Donni de Mirande, N. E. (1992b). El sistema verbal en el español de Argentina: rasgos de unidad y diferenciación dialectal. *Revista de Filología Española*, 72 (3-4), 655-70. Reimpr. en García Mouton, P. (ed.): *El español de América. 1992*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2003: 401-416.
- Egido Fernández, C. & Morala Rodríguez, J. R. (2009). El verbo. Morfología. En Hernández Alonso, C. (ed.): *Estudios lingüísticos del español hablado en América*. Madrid: Visor, 13-181.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española. 4. El verbo y la oración*, volumen ordenado y completado por Ignacio Bosque. Madrid: Arco/Libros.
- García Fernández, L. (1995). La interpretación temporal de los tiempos compuestos. *Verba*, 22, 363-396.
- García Fernández, L. (2000). El perfecto continuativo. *Verba*, 27, 343-358.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2005). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco/Libros.
- Havu, J. (1997). *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Howe, C. (2014). Variación y divergencia en el desarrollo del pasado perifrástico en las lenguas románicas. En Azpiazu, S. (ed.): *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, 63-79.
- Kempas, I. (2005). Sobre el uso del pretérito indefinido y el pretérito perfecto en el español peninsular en acciones producidas durante el día del habla. *Revista Española de Lingüística*, 35 (2), 523-549.
- Kempas, I. (2006). *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodierno en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis Doctoral. Universidad de Helsinki. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/romaa/vk/kempas>.

- Kempas, I. (2008). El pretérito perfecto compuesto y los contextos prehodiernales. En Carrasco Gutiérrez, A. (ed.): *Tiempos compuestos y estructuras verbales complejas*. Madrid: Iberoamericana / Frankfurt am Main: Vervuert, 231-273.
- Kempas, I. (2009). La elección entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto en el español peninsular en relación con la distancia temporal y el origen geográfico del informante: caso 'hace dos minutos' / 'hace dos horas'. *Romanica Stockholmiensia*, 26, 221-238.
- Kempas, I. (2014). Aportes empíricos a los estudios sobre el pretérito perfecto compuesto "aoristizado". En Azpiazu, S. (ed.). *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, 81-102.
- Keniston, H. (1937). *The Syntax of Castilian Prose. The Sixteenth Century*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Klein W. (1992). The Present Perfect Puzzle. *Language*, 68 (3), 525-552.
- Laca, B. (2009). Acerca de los perfectos en las variedades ibero-americanas. En Sánchez Miret, F. (ed.): *Romanística sin complejos. Homenaje a Carmen Pensado*. Bern, etc.: Peter Lang, 357-379.
- Lenz, R. (1920). *La oración y sus partes*. Madrid: Centro de Estudios Históricos, 19353.
- Lope Blanch, J. M. (1961). Sobre el uso del pretérito en el español de México. *Studia Philologica. Homenaje a Dámaso Alonso*. Madrid: Gredos, vol. ii, 373-386. Reed. en *Estudios sobre el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, reimpr. 19902, 131-143.
- Marcos Marín, F. (1980). *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Moreno de Alba, J. G. (1978). *Valores de las formas verbales en el español de México*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 19852.
- Moreno de Alba, J. G. (1992). El español hablado en México. En Hernández Alonso, C. (ed.). *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Pabecal, 627-647.
- Moreno de Alba, J. G. (2002). ¿Puede ser imperfecto el pretérito perfecto?. *Anuario de Letras*, 40, 73-91.
- Moreno de Alba, J. G. (2006). Valores verbales de los tiempos pasados de indicativo y su evolución. En Company Company, C. (ed.): *Sintaxis histórica del español. Primera parte: La frase verbal*. México D. F.: U.N.A.M. / Fondo de Cultura Económica, vol. 1, 5-92.
- NGLE = Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española: *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros, 2009.
- NGLEM = Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española: *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros, 2010.
- Pato, E. & Heap, E. (2006). La organización dialectal del castellano: la distribución de las formas *canté* vs. *he cantado* en el español peninsular. En Company Company, C. & Moreno de Alba, J. G. (eds.): *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Mérida (Yucatán), 4-8 de septiembre de 2006*. Madrid: Arco/Libros, 2008, vol. i, 927-941.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.
- Rojo, G. & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Las formas simples. En Bosque, I. & Demonte, V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Fundación José Ortega y Gasset / Editorial Espasa Calpe S. A., vol. 2, 2867-934.
- Sedano, M. & Bentivoglio, P. (1996). Venezuela. En M. Alvar (ed.): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel, 116-133.

- Soto, G. (2014). El pretérito compuesto en el español estándar de nueve capitales americanas: frecuencia, subjetivización y deriva aorística. En Azpiazu, S. (ed.): *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, 131-146.
- Thibault, A. (2000). *Perfecto simple y perfecto compuesto en español preclásico*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Veiga, A. (2011). El “pretérito perfecto” español y la noción temporal de *ante-presente*. *Romanica Cracoviensia*, 11, 433-448.
- Veiga, A. (2013). De *ante-presente* a *pre-presente*. Reconsideración de una significación temporal en el verbo español. *Moenia*, 19, 115-27.
- Veiga, A. (2014a). La anterioridad del “pretérito perfecto”. En Azpiazu, S. (ed.): *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, 147-177.
- Veiga, A. (2014b). Diacronía de *he cantado* / *canté* en el sistema verbal español. Subsistemas y variantes. En Ramírez Luengo, J. L. & Velásquez Upegui, E. P. (eds.): *La historia del español hoy. Estudios y perspectivas*. Lugo: Axac, 151-179.

El Metadiscurso en el género carta al director

Metadiscourse in the letter to the editor genre

Angélica Alexopoulou y Panagiota Salapata

Universidad Nacional y Kapodistriáca de Atenas. Universidad Antonio de Nebrija

aalexop@spanll.uoa.gr, psalapata@hotmail.com

Alexopoulou, A. y Salapata, P. (2015). El Metadiscurso en el género carta al director. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

Con este artículo pretendemos indagar sobre la estrecha relación entre género y metadiscurso. Con este fin realizaremos una descripción de la noción de género y, más concretamente, del género carta al director. En segundo lugar, haremos una revisión crítica de las distintas tipologías existentes sobre las estrategias metadiscursivas. Por último, nos centraremos en el metadiscurso interpersonal explícito, basándonos en la tipología propuesta por Dafouz Milne (2006) y presentaremos algunos ejemplos, de un corpus de treinta y seis textos pertenecientes al género *cartas al director*, escritos por estudiantes hispanohablantes en segundo de Bachillerato.

Palabras clave: Metadiscurso, género discursivo, carta al director, interacción entre autor-lector.

ABSTRACT

The present research article attempts to examine the close relationship between genre and metadiscourse. To this aim, we will describe the concept of genre with special emphasis on the letter to the editor. Second, we will review and critique existing taxonomies of metadiscourse strategies. Finally, based on the model proposed by Dafouz Milne (2006), we will focus on the explicit interpersonal metadiscourse category, presenting some examples from a corpus composed of thirty six letters to the editor, written by Spanish speaking students completing their second year of the Spanish Baccalaureate.

Keywords: Metadiscourse, genre, letter to the editor, writer-reader interaction

Fecha de recepción: 10 diciembre de 2014

Fecha de aceptación: 2 marzo de 2015

1. INTRODUCCIÓN

Aunque se suele pensar que al finalizar los estudios secundarios, una persona cuenta con aquellas habilidades y destrezas que le permitirán intervenir de forma activa en distintas situaciones de comunicación propias del ámbito académico, la realidad es totalmente distinta. En contextos educativos, los estudiantes preuniversitarios o de nuevo ingreso a la educación superior experimentan, frecuentemente, dificultades y producen textos inadecuados, caracterizados por poca riqueza e integración conceptual de las ideas expuestas.

Durante las últimas décadas, un número cada vez más creciente de estudios provenientes, sobre todo, del mundo anglosajón, se ha centrado en las competencias discursivas que los estudiantes universitarios deben dominar para realizar tareas sofisticadas de acuerdo con las normas y convenciones que forman parte del currículo. Una de las categorías que muestran la adecuación de un texto a la situación comunicativa, es la de las marcas metadiscursivas que nos permiten identificar los patrones lingüísticos recurrentes, característicos de cada género. En la bibliografía circulante, los trabajos realizados han intentado analizar la variabilidad de estos rasgos en un género académico específico (Hyland, 1994, 1998a, 1999a; García Romero, 2004; Beke, 2005), en géneros académicos o profesionales provenientes de distintas disciplinas (Hyland, 1998b, 1999b) o en la expresión escrita de participantes pertenecientes a diferentes culturas (Crismore, Markkanen y Steffensen, 1993; Mauranen, 1993; Hinkel, 1997, 2002; Bäcklund, 1998;

Vassileva, 2001; Marandi, 2002; Dafouz Milne, 2003, 2006; Ädel, 2006; Neff van Aertselaer y Dafouz Milne, 2008).

En el presente artículo nos proponemos indagar sobre cómo se relacionan metadiscurso y género en un contexto específico. Para ello, intentaremos delimitar el concepto *género*, así como la estructura de la *carta al director*. A continuación, haremos una revisión crítica de las distintas tipologías existentes sobre las estrategias metadiscursivas y prestaremos especial interés a la tipología sobre el metadiscurso interpersonal de Dafouz Milne (2006), presentando algunos ejemplos ilustrativos, recogidos de un corpus de *cartas al director* escritos por hablantes nativos de segundo de Bachillerato.

2. LA NOCIÓN DE GÉNERO

La noción de género ocupa una posición central en la lingüística contemporánea por la importancia que tiene en la adquisición y enseñanza de la lengua materna, en la adquisición de lenguas segundas y extranjeras, así como en la eficacia que se requiere en los intercambios comunicativos llevados a cabo en diversas esferas de la actividad humana. De ahí el interés por parte de distintas disciplinas, desde la *Lingüística del Texto* y el *Análisis del Discurso* hasta la *Lingüística Aplicada*, por mencionar solo algunas, en ofrecer taxonomías –frecuentemente discrepantes entre sí– y llevar a cabo indagaciones empíricas.

Este concepto, difícil de delimitar, por su uso común en diversas prácticas lingüísticas y la superposición de un gran número de definiciones a lo largo de los años, en muchas ocasiones ha sido designado indistintamente con otros términos como *tipo de texto*, *modo de registro*, creando confusiones. Durante los últimos años, el uso indiferente de estos vocablos ha sido señalado por muchos lingüistas como, por ejemplo, Ciapuscio (1994), Reyes (2008), Calsamiglia y Tusón (2012) y Charaudeau (2012), entre otros, en un intento de aclarar el escenario y definir este concepto con más precisión.

En cuanto a sus orígenes, estos se pueden hallar en la antigüedad clásica y más concretamente, en Aristóteles quien en sus obras *Arte Poética* (trad. 1979) y *Retórica* (Freese, 1926) propone una clasificación textual de lo que considera como géneros literarios y retóricos. Es bien sabido que las épocas posteriores a la antigüedad han agregado poco a la teoría clásica (Calsamiglia y Tusón, 2012: 243-244). De hecho, la temática sobre la tipología textual permanece en el olvido durante un largo período de tiempo para recobrar fuerzas en el siglo XX, con las aportaciones de los formalistas rusos y, más concretamente, de Bajtín.

Este teórico, en un artículo tardíamente publicado (Bajtín, 1982), titulado “El problema de los géneros discursivos”, se desliga de la tradición literaria y considera el género discursivo en relación con lo que denomina “esferas de actividad y comunicación humana”. En sus planteamientos novedosos, de índole semiótico-social, Bajtín considera que la existencia de un determinado género, *primario* o *secundario*, depende de una serie de factores:

En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (1982: 252).

Según comenta Reyes (2008), los escritos suelen agruparse en clases y subclases; por ejemplo, cuando reconocemos una clase de textos que denominamos *carta*, la distinguimos, en un primer momento, en cartas privadas y públicas. Cada una de estas categorías se subdivide a su vez en otras más específicas, es decir, cartas familiares, cartas a periódicos o circulares etc., dando lugar a una variedad de géneros muy amplia, condicionada por factores culturales. Así que los géneros como productos culturales “provocan expectativas que automáticamente deben cumplirse para lograr la construcción del significado intentado” (Reyes, 2008: 18).

Aparte de los factores socioculturales, autores como Parodi (2009: 29) ofrecen una visión mucho más amplia de lo que es un género, integrando el factor cognitivo para superar “los reduccionismos implicados en visiones extremadamente retóricas o contextualistas”. Este autor resalta el carácter dinámico del género, construido socio-cognitivamente y reconocible a través de representaciones mentales. A diferencia de las definiciones más tradicionales que conciben el género “como una agrupación de textos que cumplen funciones sociales similares y tienen ciertas características formales en común” (Reyes, 2008:19), este autor ofrece una concepción multidisciplinar que resalta los distintos ejes que componen este complejo término:

el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes / escritores y oyentes / lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos (Parodi, 2009: 34).

En el marco de Lingüística Aplicada, muchos teorizadores del género se basan en el presupuesto de que las similitudes o diferencias entre los distintos textos nos permiten clasificarlos bajo uno u otro género. Con este fin, se ha intentado, en una serie de estudios realizados, identificar los rasgos lingüísticos recurrentes y las estructuras retóricas prototípicas (Hyland, 2005). Uno de estos criterios es el metadiscurso, mediante el cual se puede comprobar cómo las elecciones lingüísticas reflejan la intención comunicativa del autor, las suposiciones que realiza en cuanto a su audiencia, así como los distintos grados de interacción y compromiso que se crean entre el autor y el lector en los distintos géneros discursivos.

2.1. EL GÉNERO CARTA AL DIRECTOR

Las *cartas al director* o *cartas de lectores*¹ es el género epistolar menos estudiado y más discutido entre los teóricos sobre si se puede o no considerar como género periodístico (Córdova Jiménez: 2011; 2012). Yanes (2004), por ejemplo, lo califica como género anexo al periodismo, puesto que no está escrito por expertos, sino por personas ajenas a la profesión que no respetan las normas estilísticas propias de este campo. Aún más, en un gran número de manuales de periodismo pocas veces se tiene en cuenta dentro de las clasificaciones realizadas (Leñero y Marín, 1986; Aldunate y Lecaros, 1989; Santibáñez e Infante, 1997; Martínez, 2004; Velásquez y otros, 2005).

Por otra parte, Córdova Jiménez (2011, 2012), considera que se trata de un género propio de este medio, por una serie de razones que expone en detalle. Además, como postula, en la mayoría de los manuales destinados a la secundaria se incorpora en el macrogénero de opinión, junto con el editorial, la columna, el comentario y la crítica (2011: 201). En la misma línea, Garrido (2005) lo cataloga como género periodístico de carácter persuasivo en el que se pueden identificar las estrategias retóricas de sanción, emoción o razón a las que recurren los autores.

Según Reyes (2008), en un género epistolar la relación del texto con la situación y el destinatario está codificada por una serie de convenciones que se reflejan en todas las partes de la carta. En los manuales de Lengua Castellana y Literatura se suelen presentar los movimientos constituyentes de la carta al director, como se puede observar en el siguiente ejemplo²:

I. ENCABEZAMIENTO

- *Membrete*: aquí se incluyen los datos identificativos de la persona que escribe la carta, es decir, nombre, apellidos, dirección y en ocasiones DNI y número de teléfono.
- *Lugar y Fecha*: la ciudad donde se escribe la carta, y el día, mes y año del comunicado
- *Destinatario*: el nombre del periódico o la revista, la dirección y la sección a la que se dirige.

II. COMUNICACIÓN

- *Línea de saludo*: la fórmula que se utiliza con más frecuencia es “Sr. Director” o “Sr. Director de...” seguido del nombre de la publicación a la que se dirige la carta.
- *Cuerpo de la carta*: la opinión del lector. Con frecuencia se desarrolla según una estructura argumentativa, es decir, exposición de los hechos o referencia a alguna información de actualidad, opinión razonada del lector, y demandas o propuestas.
- *Despedida*: un breve saludo mediante alguna fórmula de cortesía “Le saluda atentamente” o “Le agradece su atención” etc.

III. CIERRE

- *Firma*: rúbrica del remitente.
- *Aclaración de la firma*: nombre completo del firmante, al que se puede añadir su ocupación o cargo.

Si bien los criterios de brevedad y claridad constituyen los pilares fundamentales de este género, este formato tiene un alto grado de generalidad. De hecho, según comenta Pastor Pérez, los convencionalismos en las secciones que encabezan y cierran la carta “se han limitado hasta la eliminación en algunas publicaciones” (2013: 59). En otras palabras, aunque estos formalismos se mantienen en las cartas que recibe el medio, sin embargo, no se publican, por falta de espacio y valor informativo, entre otras cosas.

En cuanto al propósito comunicativo de este género epistolar, Fernández y García comentan que:

Las cartas son breves comentarios, en general, de desacuerdo o acuerdo (conceptual, metodológico, interpretativo, etc.) sobre artículos (originales, revisiones, editoriales, etc.) publicados previamente en la revista. Las cartas permiten el intercambio deseado de opiniones entre autores y lectores, y en ocasiones una serie de cartas motivada por un artículo original puede ser tan interesante como el artículo original desencadenante del intercambio de correspondencia (2005: 354).

De hecho, los diarios suelen dedicar la sección de cartas al director para que los lectores expresen su opinión sobre artículos publicados con anterioridad o en relación con cualquier tema que resulte de su interés. En este sentido, el lector puede presentar una tesis contraria o favorable a la periodística o a la del medio, identificando o ampliando la información ya publicada en el periódico. En otras ocasiones, estos comunicados aparecen como respuesta a otras cartas anteriores, creando una especie de “diarios que promueven el diálogo entre los lectores” (Pastor Pérez, 2013: 167). Este carácter dialógico del discurso se hace evidente a través de las marcas metadiscursivas, que revelan, entre otras, la personalidad, las actitudes y las suposiciones de los que comunican. Tal como apunta Hyland (2005), cuando escribimos o hablamos negociamos con los demás y decidimos sobre los efectos que vamos a causar a nuestros oyentes o lectores. En este sentido el metadiscurso ofrece el marco teórico para entender el acto comunicativo en términos de “compromiso social” (*social engagement*).

3. EL METADISCURSO

El término metadiscurso es acuñado por Harris en 1959, quien en un primer intento, utiliza la expresión “núcleos metadiscursivos” (*metadiscourse kernels*) para referirse a aquellas partes del discurso que contienen la información principal del texto, pero sin especificar en detalle de qué tipo de ítems se trata. Más adelante, en la década de los ochenta, principios de los noventa del siglo pasado, el concepto se amplía en las obras pioneras de teorizadores como Williams (1981), Vande Kopple (1985), Crismore (1985), Crismore y otros (1993) y Farnsworth (1989), quienes intentan definir y cartografiar los segmentos textuales de una forma más sistemática y rigurosa.

Más concretamente, Vande Kopple, (2002:37-38) basándose en las aportaciones de Halliday (1973, 1978, 2001) y Halliday y Hasan (1985) y su distinción tripartita de las macro-funciones del lenguaje desde una perspectiva socio-comunicativa, es el primero en relacionar el contenido *ideacional*³ o *proposicional* al discurso primario y los de índole *textual* e *interpersonal* al metadiscursivo, presentando una serie de ejemplos ilustrativos⁴:

Metadiscurso textual
<p>Conectores textuales –se utilizan para mostrar cómo las diferentes partes del texto se conectan entre sí. Se incluyen secuenciadores (<i>primero, siguiente, en segundo lugar</i>), recordatorios (<i>como ya hemos mencionado en el Capítulo 2</i>) y topicalizadores, que enfocan en el tópico de un fragmento textual (<i>con respecto a, en relación con</i>).</p> <p>Glosas – se utilizan para facilitar al lector a entender la intención comunicativa del escritor. Estos recursos se emplean, según el juicio del autor, sobre los conocimientos del lector para reformular, explicar, definir o clarificar un concepto utilizado, colocando a veces lo reformulado entre paréntesis o presentándolo como ejemplo, etc.</p> <p>Evaluadores – se utilizan para expresar el grado de probabilidad o certeza que el autor atribuye a una proposición. Se incluyen los atenuadores (<i>quizás, puede que, posiblemente</i>), los enfatizadores (<i>claramente, indudablemente</i>) y los atribuidores que realizan una posición reclamando el apoyo de una fuente creíble (<i>según Einstein</i>).</p> <p>Narradores – se utilizan para informar a los lectores sobre la fuente de la información presentada, es decir quién dijo o escribió algo (<i>según Smith, el primer ministro anunció que</i>).</p>
Metadiscurso interpersonal
<p>Marcadores ilocucionarios – se utilizan para explicitar el acto discursivo que el autor realiza en puntos concretos (<i>para concluir, mi hipótesis es, resumiendo, esperamos que</i>).</p> <p>Marcadores actitudinales – se usan para expresar la actitud del autor en cuanto a la información proposicional presentada (<i>desafortunadamente, curiosamente, me gustaría que, qué horrible que</i>).</p> <p>Comentarios –se utilizan para dirigirse directamente a los lectores, implicándolos en un diálogo implícito mediante el uso de comentarios sobre su posible estado de ánimo o reacción hacia el texto (<i>estarás totalmente de acuerdo que, quizás quieras leer el tercer capítulo primero</i>).</p>

Figura 1. La taxonomía de Vande Kopple (citada por Hyland, 2005: 32)

Según Vande Kopple (2012: 38), los marcadores interpersonales facilitan a los autores a revelar sus evaluaciones y actitudes en cuanto al contenido ideacional, a reseñar cuál es su papel en la situación comunicativa y a predecir la reacción de los lectores, mientras que los textuales les permiten obviar cómo se estructura la información proposicional del texto, de acuerdo con el acto comunicativo.

La categorización de Vande Kopple ha sido criticada por su ambigüedad en las categorías tratadas y sus frecuentes solapamientos funcionales, lo que según Hyland (2005:32-33), dificulta su aplicación. Uno de los problemas que destaca es la dificultad en distinguir los *narradores* de los *atribuidores*, especialmente en el caso del discurso académico donde las citas cumplen intenciones retóricas variadas.

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

Metadiscursos textuales		
Categoría	Función	Ejemplos
1. Marcadores textuales		
Conectores lógicos	Muestran cómo se conectan las ideas entre sí	por lo tanto; así; además
Secuenciadores	Indican secuencia / ordenación de la información	primero; luego; por último; 1, 2, 3
Recordatorios	Se refieren a información anteriormente mencionada	como hemos visto en el segundo capítulo
Topicalizadores	Indican cambio de tópico	bueno; ahora voy a hablar sobre...
2. Marcadores interpretativos		
Glosas de código	Explican los contenidos textuales	por ejemplo; esto es
Marcadores ilocucionarios	Denominan el acto realizado	en conclusión; resumiendo; predigo que
Anuncios	Anuncian lo que sigue	en la siguiente sección...
Metadiscursos interpersonales		
Categoría	Función	Ejemplos
Matizadores discursivos	Muestran incertidumbre en cuanto a la veracidad de la aseveración	puede que; es posible; probablemente
Marcadores de certeza	Expresan pleno compromiso a la aseveración	Ciertamente; sé; muestra
Atribuidores	Proporcionan la fuente / apoyan la información	Smith sostiene que...
Marcadores actitudinales	Demuestran los valores afectivos del autor	Espero/estoy de acuerdo con; asombrosamente...
Comentarios	Fomentan la relación con el lector	Tal vez no estaríais de acuerdo en que

Figura 2. La categorización del metadiscursos de Crismore y otros, 1993 (citada por Hyland, 2005: 34)

Si bien estos autores intentan implementar y desambiguar las categorías tratadas por Vandepol, se observan ciertas inconsistencias y confusiones en su modelo, especialmente, en lo relacionado al metadiscursos textual, donde se incluyen, por ejemplo, los *recordatorios*, que se refieren a información anteriormente mencionada, bajo la categoría *marcadores textuales*, mientras que los *anuncios* que informan sobre lo que sigue se catalogan como *marcadores interpretativos*. Asimismo, aunque definen el metadiscursos como material lingüístico que no añade nada al contenido proposicional del texto, sino que ayuda al lector a organizar, interpretar y evaluar la información presentada (Crismore y otros, 1993: 40), consideran los *conectores lógicos* que enlazan ideas entre sí como tal, basándose en criterios sintácticos.

En el mundo hispano, Dafouz Milne (2000, 2003, 2006) recoge la taxonomía propuesta por Crismore y otros (1993) y la modifica considerablemente, con el fin de realizar un análisis contrastivo sobre artículos de opinión, escritos en inglés y español. Su propuesta difiere de las anteriores, sobre todo, en lo relativo a las subcategorías tratadas. Como la propia autora sostiene, la principal diferencia entre el metadiscursos *textual e interpersonal* es el grado de explicitud mediante el que se cumple la intención comunicativa. En otras palabras, a través del uso de las marcas textuales, la persuasión se realiza de forma menos explícita, mientras que con las de tipo interpersonal la actitud del autor se expone de forma mucho más evidente y directa. Por esta razón, en su categorización incluye algunos mecanismos metadiscursivos, no contemplados en estudios anteriores, como es el caso del paréntesis, para clasificarlos bajo una u otra macrocategoría según la función que cumplen en el discurso.

En un trabajo más reciente (Dafouz Milne, 2006), la estudiosa se centra en las categorías interpersonales explícitas que muestran las relaciones entre autor-lector, para realizar un análisis de corte cualitativo-cuantitativo en una muestra de veinte comentarios firmados, recogidos del periódico *El País*. Como defiende esta autora, su modelo, por un lado, codifica en detalle los recursos que explicitan las relaciones entre autor-lector en el texto y, por otro, comprueba que el enfoque metadiscursivo, casi exclusivo del ámbito anglosajón, puede ser aplicable para la caracterización de un texto en lengua española.

Posteriormente, Hyland (2005) intentará ofrecer un marco teórico más sólido sobre el metadiscursos, como respuesta a la ambigüedad de los trabajos anteriores. Según comenta, aunque la mayoría de los analistas adoptan un enfoque funcional, frecuentemente, malinterpretan la distinción tripartita de Halliday y, por tanto confunden los criterios sintácticos con los funcionales (Hyland, 2005: 24). Como alternativa propone un modelo denominado *Interpersonal*, de corte funcional, en el que se distinguen dos dimensiones genéricas: (a) la *interactiva* que permite al autor organizar su discurso, teniendo en cuenta las necesidades del lector, a través del uso de recursos como los *marcadores de transición* (además, pero, entonces, y), los *marcadores de marco* (por último, para concluir, mi objetivo es), los *endofóricos* (obsérvese arriba, véase fig., en la sección 2), los *evidenciales* (según X, Y afirma) y *las glosas de código* (a saber, por ejemplo, en otras palabras) y (b) la *interaccional* mediante la cual se expresa la voz del autor, su evaluación y grado de compromiso frente al contenido textual y a su

audiencia. En esta última categoría Hyland incluye los *matizadores del discurso* (puede que, posiblemente, quizá), los *enfanzadores* (en efecto, por supuesto, está claro que), los *marcadores de actitud* (lamentablemente, estoy de acuerdo, sorprendentemente), de *autorreferencia* (yo, nosotros, mí, nuestro) y, por último, los *decompromiso* (considere, nótese, usted puede ver que).

Por último, cabe mencionar la clasificación propuesta por Ädel (2006), quien partiendo del funcionalismo jakobsiano revisa los modelos anteriormente mencionados, con el fin de cubrir los vacíos teóricos existentes y definir con más precisión y consistencia las categorías que considera como ambiguas o mal tratadas. Con este motivo introduce un nuevo parámetro, el *orientado al participante* (“participant-oriented”) para abarcar aquellas referencias que considera que caracterizan lo expuesto por el autor y el lector conjuntamente:

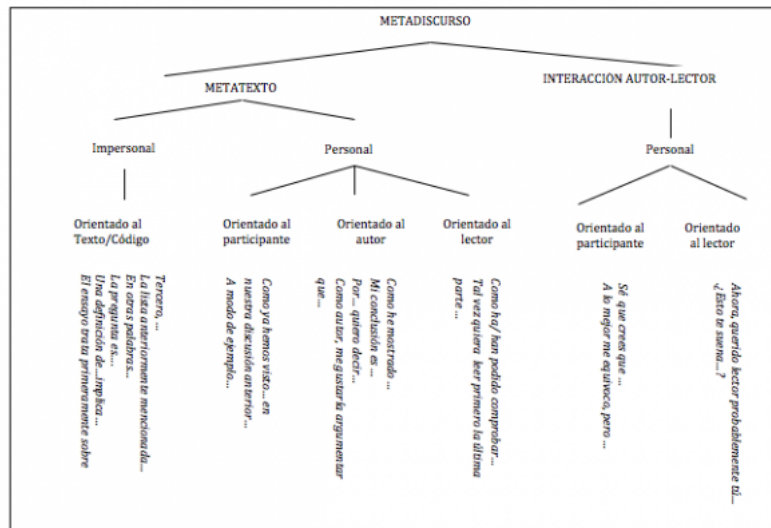


Figura 3. Metatexto e interacciones entre autor – lector, Ädel, 2006, p. 38

Como la misma autora señala, su modelo constituye una alternativa a la propuesta hallidiana tal y como esta ha sido adoptada por la mayoría de los investigadores en el campo. Su modelo llamado *reflexivo*, está basado en tres de las seis funciones propuestas por Jakobson, es decir, la *metalingüística*, la *expresiva* y la *conativa*. A diferencia de los modelos basados en la *Lingüística Sistemico-Funcional*, el modelo reflexivo pretende estudiar en detalle las referencias al autor real frente al autor implícito y lector real frente al imaginario, categorías poco estudiadas hasta la fecha. Según Ädel, otra ventaja de su modelo es que en vez de considerar solo una categoría interpersonal se realiza una distinción entre material orientado al autor, al lector, así como la combinación de estos dos, es decir la categoría orientada al participante, ejemplificado por el uso de *nosotros*.

3.1. CLASIFICACIÓN DEL METADISCURSO INTERPERSONAL

En este apartado, a partir del modelo de Dafouz Milne (2006), presentamos una tipología sobre los marcadores metadiscursivos, que revelan el grado de compromiso entre el autor y el lector de un texto. Dicha tipología se complementa con algunos ejemplos del género *carta al director*, escritos por alumnos españoles que cursan 2º de Bachillerato en el Instituto IES Mediterráneo en Cartagena, Murcia.

El objetivo de la actividad es que los alumnos redacten de forma eficaz una carta al director, de alrededor de 200 palabras, como respuesta a una carta sobre el consumo cultural, publicada con anterioridad en el periódico El País ⁵.

3.1.1. MATIZADORES DEL DISCURSO

Bajo este epígrafe se recogen las expresiones o palabras que revelan el mayor o menor grado de probabilidad que el autor atribuye al contenido ideacional del enunciado. Distinguimos tres subcategorías: los verbos modales epistémicos (*poder, parecer, resultar...*), los adverbios de probabilidad (*probablemente, quizá, tal vez, acaso...*) y las expresiones epistémicas (*es probable / es posible...*):

(1) No solamente nos tenemos que ocupar del presente ya que todo es efímero y puede cambiar en cuestión de segundos y no siempre para bien.

(2) ...porque ahoraparece que si no consumimos estamos fuera de esta gran burbuja que nos han creado.

(3) Pero acaso esta crisis no es culpa de todos.

En el caso del verbo modal *poder*, es interesante remarcar su polisemia, puesto que puede expresar distintos valores, es decir, capacidad física o mental (*modalidad radical*), permiso (*modalidad deóntica*), posibilidad (*deóntica* o radical) o incluso mitigación, (Silva Corvalán, 1995; González Vázquez, 1998). Asimismo, según Lyons (1977), mientras la modalidad epistémica evalúa la verdad de la proposición, la deóntica, que está orientada hacia el oyente, expresa la obligación y el permiso.

Las únicas estructuras con el verbo *poder* que según Silva Corvalán se han lexicalizado y solo tienen valor epistémico son las siguientes: “puede que” y “puede ser que”. Por lo tanto, en los demás casos, existen algunos contextos en los que el uso del verbo *poder* presenta cierta ambigüedad y puede ser interpretada según una u otra modalidad (Silva Corvalán, 1995).

3.1.2. MARCADORES DE CERTEZA

Nos referimos a expresiones o palabras que muestran la seguridad y convicción con la que el autor se manifiesta en el texto (*ciertamente, verdaderamente, claramente, está claro, sin duda* ...).

(4) Sin duda una de las pocas cosas buenas que ha traído la actual crisis económica que venimos atravesando es que no tenemos más remedio que cambiar nuestra mentalidad.

(5) Ciertamente estoy bastante de acuerdo con lo que hacemos ahora...

(6) Aunque está claro que es numerosa la cantidad de personas que intentan llegar a fin de mes sin preocuparse de otra cosa, creo que se ha visto un cambio algo significante.

3.1.3. MARCADORES DE ATRIBUCIÓN DE LA AUTORIDAD

Se trata de recursos que el autor emplea para asegurar la aceptabilidad de su razonamiento o para evitar comprometerse con lo dicho. Nos referimos a todo argumento que se encuentra respaldado por una persona o institución de prestigio:

(7) ...como dijo Albert Einstein, “Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber”.

3.1.4. MARCADORES EXPRESIVOS

Aquí se recogen aquellos marcadores que expresan una valoración personal y subjetiva en cuanto al contenido del texto: verbos modales deónticos (*deber, tener que, haber que...*), formas adverbiales (*desgraciadamente, inevitablemente, lamentablemente, por desgracia*), formas adjetivales (*es + adjetivo valorativo*) y verbos de cognición (*creo, opino, pienso...*):

(8) Tenemos que sacar aspectos positivos de estos problemas tales como:...

(9) Debemos aprender a valorar esas cosas que no cuestan dinero...

(10) Pues bien y creo que aún estamos a tiempo de rectificar.

(11) Por otro lado también pienso que es hora de formarnos lo mejor posible...

3.1.5. COMENTARIOS

La última categoría del metadiscurso incluye todos aquellos elementos que usa el autor para apelar al lector y establecer con él un especie de diálogo ficticio. En concreto, se trata de las preguntas retóricas, las apelaciones directas, el plural sociativo, las personalizaciones y los incisos.

- Preguntas retóricas: según Beristáin (1995: 262) se trata de una figura literaria “por la que *emisor* finge preguntar al receptor, consultándolo y dando por hecho que hallará en él coincidencia de criterios; en realidad no espera respuesta y sirve para reafirmar lo que se dice”:

(12) ¿Alguien piensa lo contrario? Entonces, ¿Por qué no hemos actuado así? ¿Tan difícil era verlo? ¿Nos cegó la falsa facilidad de todo lo anterior?

(13) ¿Cuántos de nosotros preferimos ir en coche en vez de dar un paseo tranquilo?

- Apelaciones directas: están señaladas por los pronombres personales, *tú y usted*, así como los determinativos posesivos *tuyo y suyo*. Dafouz Milne (2006: 72), al igual que Ädel (2006: 33-35), no incluye en esta categoría aquellas marcas que poseen un valor genérico o indefinido, intercambiables por *nosotros, uno o alguno*, sino más bien se refiere

a las que muestran una referencia clara y directa al lector. Por lo tanto, nos referimos a recursos como los vocativos, las formas imperativas o las interpelaciones a través de los cuales el autor se dirige, de forma explícita, al destinatario del mensaje:

(14) Mientras tanto como usted mismo dice en este artículo...

(15) Estimado director: Le hago llegar esta carta para

(16) Sr. Director: Primordialmente debo decirle que estoy totalmente de acuerdo con todas y cada una de sus palabras.

- Plural sociativo: el autor hace uso de expresiones en primera persona del plural para guiar al lector a lo largo del discurso y establecer con él un vínculo afectivo (Ädel, 2006: 31). Los mecanismos que posibilitan este tipo de interacción son el pronombre personal *nosotros*, los determinativos posesivos *nuestro(s)*, *nuestra(s)*, el dativo y acusativo *nos* y la flexión verbal en primera persona del plural.

(17) La autora también nos dice que preparemos a los estudiantes de hoy para el buen trabajo de mañana.

(18) Esta sociedad capitalista en la que hoy en día vivimos nos ha hecho aprender que podemos tener prácticamente todo lo que queramos sin ningún esfuerzo

(19) Muchos de nosotros hemos crecido pensando que las cosas no son tan difíciles...

- Personalizaciones: mediante la expresión individual de sus ideas el escritor busca la implicación del lector. Intenta convencer a su audiencia que como experto sobre el tema, sus posturas son las adecuadas (*yo*, flexión verbal en primera persona del singular, *a mi /mi...*):

(20) Pues bien yo creo que aún estamos a tiempo de rectificar.

(21) En mi opinión esta crisis ha supuesto un cambio de valores en las personas que más lo están sufriendo.

- Incisos: nos referimos al uso de paréntesis o de guiones largos que permiten al autor introducir información secundaria que no forma parte del discurso principal. En este punto, es interesante remarcar que Dafouz Milne (2003), al igual que Hyland (2005), hace una clara distinción entre el uso del paréntesis para clarificar o ejemplificar una información y para expresar la opinión personal del autor y persuadir al lector. En este sentido, en el primer caso, nos referimos a marcadores con función textual, que se catalogan bajo el criterio *glosas de código*, mientras que en el segundo, son de índole interpersonal y forman parte de la categoría *comentarios*:

(22) Pero tampoco podemos echar ahora toda la culpa a un gobierno inepto (da igual del color que sea) o a unos banqueros con mas cartera que sentimientos....

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos intentado mostrar la estrecha relación entre metadiscurso y género. Primero hicimos, un breve recorrido a la noción de *género*, desde distintas aproximaciones teóricas. Nos centramos en la *carta al director*, género poco estudiado hasta la fecha. A continuación, revisamos las tipologías existentes en el marco de la teoría del metadiscurso. Hemos comprobado cierta pluralidad en la conceptualización y clasificación de los mecanismos metadiscursivos.

La propuesta que a nuestro modo de ver logra, en gran medida, distinguir las categorías interpersonales explícitas es la de Dafouz Milne (2006), adaptada a la lengua española. Sin embargo, algunas subcategorías como la de los *marcadores de atribución de la autoridad* necesitan ser especificadas en más detalle, puesto que presentan cierta generalidad. Asimismo, creemos que a la hora de identificar y catalogar ciertos rasgos, como es el caso del verbo *poder* como matizador discursivo, el investigador se enfrenta a un gran desafío, por la posibilidad de ambigüedad, vaguedad o fusión de las modalidades epistémica y deóntica.

A través de esta primera aproximación hemos observado que nuestros participantes a la hora de producir el género *carta al director* han utilizado una variedad de marcas metadiscursivas, que revelan la relación interpersonal entre autor y lector en el texto. Para profundizar en este tema, sería interesante realizar un estudio contrastivo de corte descriptivo-correlacional, con el fin de analizar cómo se evidencia la relación entre autor – lector en este género, escrito en lengua española por hablantes nativos y no nativos. Esta comparación posibilitaría hallar posibles diferencias y/o similitudes, puesto que cada comunidad idiomática, desarrolla prácticas letradas particulares, condicionadas, entre otras cosas, por factores socioculturales. Además, un análisis de corte cuantitativo nos permitiría sacar conclusiones más firmes sobre las características metadiscursivas del género *carta al director*.

1 Pastor Pérez, opta por el término *cartas al director* frente a *cartas de lectores, opinión de los lectores* o *correo de los lectores*, no por cuestión estética, sino porque las denominaciones paralelas esconden “la figura mediadora del director que convierte una carta privada a pública” (2013:40).

2 Material disponible en: http://charlaen espanol.files.wordpress.com/2012/11/la-carta_al_director1.pdf

3 Halliday (1978: 244-245) sostiene que existen tres componentes funcionales que conforman el sistema semántico de una lengua: (i) la función *ideacional* (el lenguaje como reflexión) que comprende el componente *experiencial* y *ellógico*. Esta categoría engloba la experiencia del hablante y su interpretación del mundo interior y exterior, (ii) la función *interpersonal* (el lenguaje como acción) por la que se manifiesta el papel del hablante en una situación comunicativa dada, su compromiso personal y su interacción con los demás y, por último, (iii) la función *textual* (el lenguaje como textura, en relación con el medio), por la que se expresa la estructura de la información y la relación de cada parte del discurso con el conjunto y el entorno.

4 La traducción de todos los modelos sobre el metadiscurso, presentados en este trabajo son nuestras.

5 Disponible en: http://elpais.com/diario/2008/12/21/opinion/1229814010_850215.html

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aldunate, A., y M. J. Lecaros. (1989). *Géneros periodísticos*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aristóteles. *El arte poética*. Goya y Muniain, J. (Trad.) (1979). Madrid: Espasa-Calpe.
- Bäcklund, I. (1998). *Metatext in Professional Writing: A contrastive Study of English, German and Swedish*. Texts in European Writing Communities 3. Uppsala: Universidad de Uppsala.
- Bajtín, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* (248-293). México, DF: Siglo XXI.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación [en línea]. *Revista signos*, 38(57): 7-18. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-09342005000100001&script=sci_arttext [20/12/2014].
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México: Editorial Porrúa.
- Calsamiglia, H., y A. Tusón. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, y L. Granato (Eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (19-44). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Córdova Jiménez, A. (2011). Las cartas al director como género periodístico. *Zer*, 16(30):189-202.

- Córdova Jiménez, A. (2012). Sr. Director: ¿En esta sección opino yo?". Manipulación informativa en casos de Cartas al Director. *Onomázein*, 2 (26):165-191.
- Crismore, A. (1985). *Metadiscourse in Social Studies Texts*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Crismore, A., y R. Farnsworth. (1989). Mr. Darwin and his readers: exploring interpersonal discourse as a dimension of ethos. *Rhetoric Review* 8 (1): 91-112.
- Crismore, A., Markkanen, R., y M. Steffensen. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1): 39-71.
- Dafouz Milne, E. (2000). *El metadiscurso como estrategia retórica en un corpus de textos periodísticos. Estudio contrastivo de lengua inglesa y lenguas española* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Dafouz Milne, E. (2003) Metadiscourse revisited: a contrastive study of persuasive writing in professional discourse. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 11: 29-52.
- Dafouz Milne, E. (2006). Estudio de los marcadores interpersonales en el comentario periodístico: estrategias para la identificación autor-lector en el texto. *RESLA*, 19, 67-82.
- Fernández, E., y A. M. García. (2005). Sr. Director: la importancia de las cartas al director [en línea]. *Gaceta Sanitaria*, 19(5): 354-355. Barcelona: Ediciones Doyma. Disponible en: [http://gacetasanitaria.org/es/vol-19-num-5/sumario/S0213911105X70923/#Nota editorial\[10/10/2014\]](http://gacetasanitaria.org/es/vol-19-num-5/sumario/S0213911105X70923/#Nota%20editorial[10/10/2014]).
- Freese, J. H. (1926). *Aristotle: The "Art" of Rhetoric*. London: William Heinemann.
- García Romero, M. (2004). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Garrido, J. (2005). La persuasión en las cartas la directora. Estructura de discurso, proceso de resumen y evaluación de estrategias retóricas. *Llengua Societat i Comunicació*, 3: 31-46.
- González Vázquez, M. (1999). La polisemia de "poder" en E/LE: acerca de la pertinencia comunicativa de la posibilidad lateral y bilateral. En M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, y T. E. Jiménez Juliá? (Coords.). *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática* (625-632). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Halliday, M.A.K., y R. Hasan. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, Z. S. (1959). *Papers in Structural and Transformational Linguistics*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing.
- Hinkel, E. (1997). Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics*, 27: 361-386.
- Hinkel, E. (2002). *Second Language Writers' Text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic textbooks and EAP. *English for Specific Purposes*, 3(3): 239-256.
- Hyland, K. (1998a). Exploring corporate rhetoric: metadiscourse in the CEO's letter. *Journal of Business Communication*, 35(2): 224-245.
- Hyland, K. (1998b). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins.

- Hyland, K. (1999a). Talking to students: metadiscourse in introductory textbooks. *English for Academic Purposes*, 18(1): 3-26.
- Hyland, K. (1999b). Talking to students: metadiscourse in introductory textbooks. *English for Academic Purposes*, 18(1): 3-26.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- Leñero, V. y C. Marín, (1986). Manual de periodismo. Barcelona: Tratados y manuales grijalbo.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marandi, S. (2002). *Contrastive EAP rhetoric: metadiscourse in Persian versus English* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Tehran, Tehran.
- Martínez, J. L. (2004). *Curso general de redacción periodística*. Madrid: Paraninfo.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP rhetoric: metatext in Finnish-English Economics texts. *English for Specific Purposes*, 12: 3-22.
- Neff van Aertselaer, J., y E. Dafouz Milne. (2008). Argumentation patterns in different languages: An analysis of metadiscourse markers in English and Spanish texts. En M. Pütz, y J. Neff van Aertselaer (Eds.). *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives* (87-102). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva [en línea]. *Letras*, (51) 80: 19-56. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832009000300001&script=sci_abstract [08/11 2014].
- Pastor Pérez, L. (2013). *Teoría de las cartas al director. La gestión periodística del público I*. Barcelona: UOC.
- Reyes, G. (2008). *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*. Madrid: Arco Libros.
- Santibáñez, A., y J. Infante. (1997). *Géneros Periodísticos*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Silva Corvalán, C. (1995). Contextual Conditions for the Interpretation of “poder” and “deber” in Spanish. En Bybee, J. L., y S. Fleischman. *Modality in Grammar and Discourse* (67-105). Amsterdam: John Benjamins.
- Vande Kopple, W. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication*, 26(1): 82-93.
- Vande Kopple, W. (2002). Metadiscourse, discourse and issues in composition and rhetoric. En E. Barton y G. Stygall (Eds). *Discourse Studies in Composition* (91-113). New Jersey: Hampton Press.
- Vande Kopple, W. (2012) The importance of studying metadiscourse. *Applied Research in English*, 1(2): 37-44.
- Vassileva, I. (2001). Commitment and detachment in English and Bulgarian academic writing. *English for Specific Purposes*, 20(1): 83-102.
- Velásquez, C., Gutiérrez, L, Salcedo, A, Torres, J., y J. Valderrama (s.f) *Manual de géneros periodísticos*. Bogota: ECOE.
- Williams, J. M. (1981). *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yanes, R. (2004): *Géneros periodísticos y géneros anexos: una propuesta metodológica para el estudio de los textos publicados en prensa*. Madrid: Fragua.

Una aplicación empírica de la Gramática Cognitiva a las perífrasis verbales venir + gerundio, andar + gerundio e ir + gerundio

An empirical application of Cognitive Grammar to the spanish verbal periphrasis venir + gerund, andar + gerund and ir + gerund

Claudia Cortés

Pontificia Universidad Javeriana .

claudia.cortesg@icloud.com

Cortés, C. (2015). Una aplicación empírica de la Gramática Cognitiva a las perífrasis verbales venir gerundio, andar gerundio e ir gerundio. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

Este estudio tiene por objeto cotejar las diferencias entre los efectos de aprendizaje en la adquisición del tema de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio* a partir de dos modelos de instrucción gramatical explícita: uno de tipo "tradicional" y uno cognitivo-operativo, en combinación con la propuesta o no de actividades basadas en el modelo de Procesamiento de Input, en aprendientes itálicos de nivel B2.

Palabras clave: instrucción gramatical explícita, gramática cognitiva, valor básico de operación, perífrasis verbales, procesamiento de input

ABSTRACT

This study aims to compare the differences between the effects of learning the subject of verbal periphrasis venir + gerund, andar + and ir + gerund, from a "traditional" and a cognitive–operative models of explicit grammar instruction in combination with activities based on the Input Processing model, in B2 italian learners.

Keywords: explicit grammar instruction, cognitive grammar, basic operation value, verbal periphrasis, input processing

Fecha de recepción: 10 enero de 2014

Fecha de aceptación: 4 febrero de 2015

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una L2 da cuenta como mínimo de dos aspectos de la misma: el puramente formal y el comunicativo.

En buena parte del siglo XX, la enseñanza de ELE concentró su interés preponderantemente en la producción de materiales y gramáticas enfocados solo en enseñar formas y funciones según los preceptos del estructuralismo funcional y dejando de lado el aspecto comunicativo de la lengua meta.

Como reacción a la rigidez formal de corte estructuralista, en las últimas décadas del siglo, proliferaron métodos enfocados prevalentemente hacia la competencia comunicativa del aprendiente, donde el uso de la enseñanza explícita de contenidos gramaticales tendió a verse relegada o incluso a desaparecer.

Sin embargo, como muestra Cadierno (2008: 261), algunos estudios centrados en la cuestión de la utilidad o no de la instrucción gramatical explícita han demostrado, por ejemplo, que en los programas de inmersión de francés en Canadá (Harley & Swain 1994; Swain 1985), los estudiantes expuestos exclusivamente a una enseñanza comunicativa a largo plazo, privada de gramática explícita, daban pocos resultados en el uso de ciertas formas gramaticales. Igual evidencia se encuentra en posteriores estudios presentados por Ellis (2002) y Norris & Ortega (2000).

La experiencia nos dice que los métodos comunicativos garantizan al estudiante su capacidad de resolver el problema práctico de la comunicación, pero al afrontar las razones del uso adecuado o inadecuado de una forma (la gramática) proveen un sistema de reglas gramaticales, que guardan poca relación con los mecanismos de la comunicación misma, una especie de desconexión entre la lógica del discurso y la lógica gramatical.

Al respecto, Ruiz Campillo (1999) señala:

Desde mi punto de vista, no cabe ninguna duda de lo siguiente: si la lengua es comunicación, y la gramática es instrumento de la lengua, la gramática es instrumento de comunicación. Esto quiere decir, ni más ni menos, que nuestra concepción de los aspectos formales implicados en la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua debe ser, netamente, una concepción comunicativa: entenderemos que las "prescripciones" de nuestra gramática no obedecen a fijaciones caprichosas tendentes a separar con una espada a los que "hablan bien" de los que "hablan mal", sino previsiones y garantías de efectos comunicativos. Tendremos, en definitiva, que acostumbrarnos y acostumbrar a nuestros alumnos a buscar sin tregua el significado detrás de la forma, a relacionar de uno a uno cada opción formal con cada efecto de comunicación. Solo así haremos honor a la auténtica naturaleza de una lengua. Solo así nuestra clase será, homogéneamente, "comunicativa".

La gramática cognitiva parece constituir la posibilidad de unir estos dos aspectos de forma sistemática y estructurada.

Si se asume por cierto que uno de los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas es lograr que el alumno entienda cómo se representa el mundo en la lengua meta y esté en capacidad de representar su propio mundo en esa lengua, es preciso pensar en gramática significativa, que conciba la forma en cuanto significado. Esta visión implica un cambio de paradigma en la didáctica de segundas lengua y reclama la elaboración materiales gramaticales específicos que presenten las formas desde esta nueva luz.

A partir de las consideraciones arriba presentadas, el estudio experimental que presentamos en este artículo, se propone comparar los efectos entre una instrucción gramatical explícita tradicional (IT) con una cognitiva-operativa (ICO) de las perífrasis verbales *ir + gerundio*, *venir + gerundio* y *andar + gerundio*, en aprendices itálofonos de ELE de nivel B2, en presencia y ausencia de actividades de ejercitación basadas en el modelo de Procesamiento de input (IP) .

El tema gramatical seleccionado para el estudio obedece a la constatación de la dificultad de comprensión y uso por parte de los aprendientes itálofonos ya que dichas perífrasis se forman a partir de tres verbos auxiliares pertenecientes a un ámbito semántico común (*ir*, *venir*, *andar*) pero que presentan marcadas diferencias de significado que se reflejan en los significados de las perífrasis correspondientes.

Para alcanzar el objetivo planteado, se han creado dos tipos de materiales de instrucción gramatical explícita: el primero ha sido delineado a partir de las propuestas de la gramática cognitiva (GC) y en particular, desde la óptica cognitiva-operativa (CO) propuesta por Ruiz Campillo (2007ab, 2008) mientras que el segundo se ha basado en una síntesis elaborada a partir de las explicaciones de algunas fuentes gramaticales tradicionales (IT) y en la presentación de listas de usos de las formas. Las actividades didácticas utilizadas en el estudio se han diseñado a partir del enfoque de Atención a la Forma (FonF) y en particular con base en el modelo de Procesamiento del Input (IP) de VanPatten (1996, 2002a, 2004, 2007).

El estudio se articula en dos partes: la primera describe las bases teóricas de los modelos que sirven como base para la elaboración de los materiales tanto para la instrucción gramatical explícita como para las actividades mientras que la segunda se ocupa de la aplicación de los modelos a través de la manipulación didáctica en los grupos de investigación.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 LA GRAMÁTICA COGNITIVA

R. Langacker (1999), considera que el lenguaje se organiza por estructuras simbólicas y que detrás de cada estructura

lingüística hay un proceso cognitivo. La base semántica de la gramática cognitiva se define como un conjunto organizado de unidades simbólicas, producto de la fusión de un polo semántico y uno fonológico.

Uno de los conceptos fundamentales que separa la GC de la tradición gramatical, radica en el rechazo hacia la idea de la separación de los niveles de la lengua en sintaxis, morfología, semántica, léxico, etc.. De hecho, la GC no admite la identificación del concepto de unidad simbólica solamente con la palabra o el signo lingüístico, sino su extensión a todos los niveles del lenguaje, incluso a la sintaxis. De aquí se desprende que es imposible entender la forma como algo completamente independiente del significado y de la función: cualquier cambio funcional está vinculado a modificaciones en la “conceptualización” y está relacionado con el tipo de implicación del hablante en la forma en que estructura gramaticalmente el contenido que comunica. La morfología, el léxico y la sintaxis se conciben como aspectos relacionados entre sí y nunca como componentes separados.

Los postulados generales de la GC que nos interesan podrían resumirse en los siguientes puntos (Cuenca & Hilferty:1999)

- El estudio del lenguaje no puede desligarse de su función cognitiva y comunicativa y por lo tanto es oportuno adoptar un enfoque basado en el uso.
- Parte de un punto de vista experiencial que implica la permanente interconexión entre lenguaje, mente, cuerpo y mundo
- Reconoce en la lengua exclusivamente relaciones simbólicas, es decir, asociaciones convencionales entre significantes y significados
- Las estructuras conceptuales o relaciones prototípicas y de semejanzas de familias son producto de un proceso mental que se denomina categorización y que determina límites difusos entre las categorías.
- Toda forma léxica, morfológica o sintáctica está asociada a algún significado que a su vez adopta la condición de estructura conceptual más o menos compleja o más o menos abstracta.
- La estructura semántica no es universal, sino que se encuentra especificada en grado considerable para cada lengua.
- La gramática es simbólica en su naturaleza y constituye una simbolización convencional de la estructura semántica.
- Reconoce en la mayoría de los casos la dimensión “representacional básica” de muchos signos lingüísticos, lo que permite otorgar a los recursos lingüísticos un valor especialmente fácil de aprehender, asimilar e integrar con otras formas de representación.
- Admite la posibilidad de que se den diferentes configuraciones representacionales de una misma situación.

2.2 GRAMÁTICA COGNITIVA Y PEDAGOGÍA DE SEGUNDAS LENGUAS

Por lo que se refiere a la rentabilidad de la GC en la gramática pedagógica de ELE, brevemente recordaremos las consideraciones de Castañeda (2006:1-2):

La flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas (tan esenciales a la configuración del sistema como las de categorización estricta), todo ello, como digo, define un modelo cuyos rasgos fundamentan teóricamente lo que de hecho constituye la práctica diaria de los profesionales empeñados en hacer comprensibles la gramática de una lengua a estudiantes extranjeros.

La rentabilidad pedagógica de la GC en la enseñanza de segundas lenguas, se expresa también en la medida en que permite establecer paralelismos con los principios generales de percepción y con otras formas de representación (como por ejemplo la gráfica), que hablantes de otras lenguas logran captar fácilmente.

2.3 LA GRAMÁTICA COGNITIVA-OPERATIVA DE RUIZ CAMPILLO

Los presupuestos teóricos del modelo propuesto por Ruiz Campillo para la explicación del sistema verbal español, coinciden con los postulados de la corriente de análisis conocida como Lingüística Cognitiva. En la implementación de su modelo operativo, Ruiz Campillo (1998) retoma algunas de las propuestas teóricas de la Lingüística Cognitiva. Las bases teóricas que sirven de fundamento a su descripción operativa del sistema verbal español, que el autor considera un válido instrumento para una enseñanza y aprendizaje significativos de ELE, se resumen en las siguientes consideraciones:

- El significado, entendido en un sentido amplio, constituye no solo la finalidad de todo sistema lingüístico sino también el propio instrumento de operación del mismo.
- Todo sistema lingüístico, en su búsqueda de una producción económica de resultados, adopta una representación operativa de naturaleza cónica.
- Las reglas de operación de un sistema son materializaciones concretas y cognitivamente justificadas de leyes universales de operación.
- La forma, entendida en su calidad de “canalizadora de significado y responsable lingüística de los efectos que provoca” se deberá considerar el núcleo de la instrucción didáctica.

Cualquier manipulación en el aula de la lengua-objeto, deberá tener en cuenta el modo de comunicación (uso y meta-uso real de la lengua) y la consecuente conciencia por parte del alumno acerca de la responsabilidad interpersonal que implica el uso del nuevo instrumento de comunicación. Por operatividad, Ruiz Campillo entiende la búsqueda del valor básico de operación de una forma gramatical o significado. Dicho valor se consigue al reducir los múltiples significados de una forma a una sola capaz de explicar y predecir sus usos y los valores que se pueden observar en una forma gramatical. La idea es llegar a entender el significado de esa forma por sí misma pues ello permitirá explicar los valores de contacto que va adquiriendo, mientras su significado permanecerá “inalterado en su recorrido del morfema a la palabra, de la palabra a la oración y de la oración al discurso” (Ruiz Campillo, 2005: 2).

Al proveer a los aprendientes del valor de operación de una forma gramatical, le estamos dando la posibilidad de operar con un solo significado básico y permanente, de una manera reflexiva, consciente y justificada por una lógica. La lógica será de naturaleza representacional, y en cuanto tal, susceptible de ser compartida por los hablantes de cualquier lengua.

Por otra parte, al establecer el valor de operación de una forma gramatical y al ser aprehendido por el estudiante, se le ofrece la posibilidad de acceder a un aprendizaje lógico y ya no basado en la memorización de listas de usos privadas de significado. El aprendiente de la nueva lengua podrá encontrar una manera de extender la instrucción operativa que recibirá, a través de la presentación de algunos ejemplos y de la resolución de actividades seleccionadas con tal objetivo, que lo llevarán a lograr expresar sus ideas en la L2.

2.4 EL ENFOQUE DEL FOCUS ON FORM

El concepto de Focus on Form, “atención en la forma” (Long & Robinson:1998) (en adelante FonF) se inscribe en el ámbito del enfoque comunicativo con la finalidad de proponer el manejo, por parte de los instructores de L2, de un ambiente de aprendizaje controlado y finalizado a ayudar, facilitar y guiar en la asimilación de determinados elementos del *input* que por diferentes razones no se da en los aprendices. Dicho manejo se realiza a través de una instrucción formal (enseñanza de gramática en el aula) basada en tareas de interacción y negociación del significado que debería favorecer la conexión entre forma y significado por parte del aprendiente y conducir su atención sobre ciertas formas, que en el afán comunicativo podrían pasar inadvertidas. En otras palabras, se proponen actividades que favorezcan la creación de conexiones entre forma y significado, lo mismo que sobre el desfase posible que puede darse entre *input* y *output*.

El FonF permite establecer una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, permitiendo un procesamiento basado más en la percepción y comprensión del significado que en su memorización (Llopis García: 2009).

2.5 EL MODELO DE PROCESAMIENTO DEL INPUT O INPUT ESTRUCTURADO

Si bien el FonF ha sido interpretado de diversas maneras (Long:1998, Ellis:1997, Doughty & Williams: 1998) que han confluído en variadas propuestas respecto a las maneras de realizar las intervenciones, en el presente trabajo se opta por los planteamientos de VanPatten (1996), quien concentra su atención en el llamado *Procesamiento del Input*, denominado también *Input Estructurado* (IE), un modelo que consiste en ayudarle al aprendiente a procesar dicho *input* estimulándolo a notar formas que en el flujo de la comunicación podrían pasar inadvertidas y permitir que esos datos pasen a la fase de *intake*. Cabe recordar que la metodología de Instrucción de Procesamiento (IP) se inscribe en los principios del modelo de IE de VanPatten antes mencionado.

Los elementos básicos a tener en consideración para comprender el modelo de procesamiento de VanPatten tiene que ver con funcionamiento de la construcción de la interlengua de los aprendientes. En esta construcción hay que señalar dos conceptos fundamentales que allí concurren: el *input* y el *output*.

El *input* es toda la información oral o escrita que los aprendientes reciben en una segunda lengua con propósitos comunicativos (Alonso, 2006) y que se ven abocados a procesar con la finalidad de incorporarla a su interlengua. El *output* se identifica con la producción (oral o escrita) por medio de la cual los aprendientes intentan comunicar significados y verificar su comprensión (VanPatten & Cadierno: 1993a&b).

El problema se presenta en la adquisición es que en ocasiones, al aprendiente se le presenta un *input* casual, no ponderado, que no siempre es *comprensible* y sabemos que la comprensión es uno de los pasos necesarios (si bien no suficientes) para su adquisición (VanPatten, 2007). Aunque el estudiante utilice diversas estrategias para hacer este *input* comprensible en su totalidad, no logrará fijar su atención por igual en todos los componentes (léxicos, sintácticos, morfológicos, etc.) y seguramente una gran parte de estos no capturarán su atención, lo que hará que su procesamiento del *input* sea limitado. Para que puedan fijarse en su mente, es preciso que la forma y el significado puedan ser focalizados y retenidos por el aprendiente. A este fenómeno se le da el nombre de "conexión de forma y significado". Solo si el *input* es adecuadamente capturado por el aprendiente será factible el paso hacia la segunda fase de la adquisición, es decir, el *intake*.

VanPatten (2002a) ha definido el *intake* como la información lingüística que el aprendiente procesa (no importa si bien o mal) y que fija en su memoria activa. Solo una vez superada la fase de *intake* el aprendiente puede pasar a la fase *output*, es decir, la capacidad consciente que el hablante posee para seleccionar y utilizar (producir) las formas adecuadamente.

VanPatten plantea una serie de estrategias diseñadas para guiar al aprendiente con el fin de conducirlo a establecer la conexión necesaria entre la forma y el significado del *input* proporcionado y alcanzar de esta forma, el aprovechamiento necesario que implica el *intake*.

Al diseñar las actividades, se deberá atender a los elementos en los que se fijan los aprendientes, su manera de realizar las conexiones entre forma y significado y también a por qué se hacen algunas conexiones de forma y significado antes que otras (Wong, 2004a).

Con base en estos interrogantes se han identificado ciertos principios que incluyen algunas estrategias que utilizan los aprendientes durante el procesamiento del *input* para conseguir el *intake*. Dichos principios, con el paso del tiempo y con el desarrollo de la investigación sobre el tema y su aplicación, han ido modificándose y enriqueciéndose. Llopis García (2009) intenta recoger los Principios y subprincipios que sustentan el modelo de en los siguientes puntos:

- Los aprendientes procesan el *input* atendiendo al significado antes que a la forma.
- Los aprendientes procesan las palabras con contenido en el *input* (sustantivos, verbos, adjetivos) antes que cualquier otra.
- Los aprendientes prefieren procesar ítems léxicos a gramaticales si buscan obtener idéntica información semántica.
- Ante un enunciado de dos o más elementos que codifican que el mismo contenido semántico, los aprendientes propenderán a fijarse y a memorizar el primer elemento.
- Si en un enunciado se encuentran varias formas redundantes que codifican el mismo significado, el aprendiente escogerá la que conlleve mayor carga semántica. Por ejemplo, un marcador temporal respecto a un tiempo verbal.
- La capacidad memorística influye en la capacidad del aprendiente de captar un determinado contenido.
- El aprendiente fija preponderantemente su atención en el primero y en el último elemento del enunciado.

- El aprendiente utiliza una estrategia por defecto que lo conduce a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre que encuentran en el enunciado.

A partir de la observación y definición de las estrategias arriba mencionadas que concurren en el procesamiento del *input* por parte del aprendiente, VanPatten afirma que es posible pilotear la manera en que los aprendientes le ponen atención a los contenidos del *input*.

2.6 LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Se define como una intervención pedagógica que busca que el aprendiente evite ejercitar una forma lingüística asignificativamente y para ello propone actividades que lo conduzcan a realizar conexiones entre forma y significado, a través de actividades comunicativas que buscan colmar las lagunas naturales presentes en el proceso de adquisición del *input*, manipulándolo para hacerlo mayormente comprensible al aprendiente y para estimular otras estrategias de procesamiento conduciendo al alumno a fijar su atención en lo útil y rentable.

Lee & VanPatten (2003) señalan algunas de las consideraciones que hay que tener en cuenta al diseñar actividades de procesamiento.

Además de la distinción entre actividades de interpretación y de producción definidas, diferencian entre actividades referenciales y actividades afectivas. Las primeras se caracterizan por plantear el trabajo con el *input* dando solo una opción de respuesta correcta. Si los aprendientes realizan la conexión entre forma y significado de manera adecuada, la respuesta será correcta; en las afectivas, en cambio, no existe una única respuesta correcta y las posibilidades dependen de las opiniones del alumno. Tiene un carácter lúdico y utilizan una muestra de lengua cotidiana y cercana afectivamente al aprendiente.

3. APLICACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL A LA CREACIÓN DE LOS MATERIALES DE INSTRUCCIÓN GRAMATICAL

Los materiales correspondientes a la ICO se diseñaron a partir de la elaboración de un modelo representacional (gráfico) de las formas no personales del verbo y de las perífrasis (Cortés: 2008) que buscaba graficar sus valores básicos de operación a partir del significado (Ruiz Campillo: 2007a&b, 2008). La realización de tales figuras se basó en el modelo cognitivo conocido como *The billiard ball-model* propuesto por Langacker (1991 Vol II:13) en combinación con algunos conceptos planteados por Talmy (2000: 49 y sig.) como la *Force Dynamics* (Dinámica de fuerzas).

La representación cognitiva de las formas no personales del verbo estaban concebidas como sistema y no como formas aisladas.

A partir de la definición de los valores básicos de significado y de operación de las formas no personales del verbo se trazó un mapa operativo de usos que conducía al modelo gráfico representacional de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio* intentando plasmar sus valores básicos de significado y de operación.

No nos extenderemos aquí en los detalles concernientes a la elaboración de dichos modelos representacionales desde la GC. Nos limitaremos a decir que, en su diseño fue preciso atender a problemáticas relacionadas con la representación cognitiva del aspecto verbal y de fenómenos complejos como la gramaticalización y la auxiliación que confluyen en la formación de las perífrasis verbales. Es importante anotar que dichas representaciones han sido objeto, sucesivamente, de importantes críticas y revisiones.

En cuanto al material de instrucción IT, este se elaboró tomando como punto de referencia varias gramáticas y manuales, entre otros, *Tiempos y formas no personales del verbo* (Porto Dapena, 1989), *Curso superior de sintaxis española* (Gili Gaya, 1961), *Gramática esencial del español* (Seco:1994), *Gramática de la lengua española* (Alarcos Llorach:1970), *Hablar y escribir en español* (Calvi & Provoste:1992), un texto específico para estudiantes itálofonos. El material consistía en un resumen elaborado a partir de estos texto. Se trató de reunir la información más completa que cada uno de los textos ofrecía.

Se hizo uso de múltiples adjetivos para describir las perífrasis (siguiendo siempre los textos). La intención era la de mostrar los contenidos de la manera en que las gramáticas tradicionales presentan el tema de las perífrasis.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

A la fecha de realización del estudio constatamos la escasez de bibliografía acerca de investigaciones empíricas referidas a la instrucción gramatical explícita en clave cognitivista–operativa ni que comparen específicamente los beneficios de este tipo de modelos con explicaciones gramaticales basadas en listas de usos. El único estudio pertinente, es el de Llopis García (2009), quien estudia los efectos de una instrucción gramatical explícita del tema del subjuntivo basada en los planteamientos de Ruiz Campillo, en combinación con actividades de *input* y *output* estructurado. La constatación de que dicho campo de estudio haya sido poco explorado implica que no se cuenta con puntos de referencias metodológicos o resultados de los cuales se pueda partir lo que hace de este estudio un valioso aporte al asunto.

Con relación al tema de las actividades, en cambio, existen estudios como el de VanPatten & Cadierno (1993 a & b) que se han ocupado de comparar los efectos de las actividades de *input* estructurado respecto a lo que los autores denominan “instrucción tradicional”, entendida como una explicación gramatical explícita seguida de actividades compuestas por *drills* mecánicos y por otros *drills* de output controlado que, a pesar de presentar un carácter comunicativo, son carentes de significado (Paulston, 1972). VanPatten (1996: 6) critica precisamente dicha “instrucción tradicional” porque considera que no tiene en cuenta las conexiones entre forma y significado necesarias para que el aprendiente se construya una representación mental de una estructura gramatical.

Con relación a los mayores o menores beneficios que pueden alcanzarse a través de actividades de Procesamiento de *Input* o de una instrucción gramatical explícita, sí existe una consistente bibliografía. Se señalan para empezar los estudios de Schmidt (1995) que indican que a pesar de su utilidad, la instrucción gramatical explícita no es necesaria para adquirir categorías gramaticales. Los estudios de Doughty (1991), Alanen (1995) y de Graaff (1997), entre otros, concluyen que los grupos de experimentación que recibieron información gramatical explícita superaron en su desempeño a aquellos que recibieron solo actividades.

Por otra parte, los resultados del estudio de VanPatten & Oikkenon (1996:6) sobre el mismo asunto, arrojan que la instrucción gramatical explícita no es ni necesaria ni benéfica para el aprendiente. El estudio de Benati (2004) corrobora estos resultados afirmando que el papel de dicha instrucción sería mínimo. Tomando en cuenta los resultados contradictorios acerca del papel de la instrucción gramatical explícita, Benati precisa que tal vez las diferencias en los resultados puedan radicar en el grado de complejidad de la categoría gramatical en cuestión, es decir que la instrucción gramatical explícita podría ser benéfica e incluso necesaria para trabajar ciertas categorías gramaticales más complejas.

4.2 OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

El objetivo general de este estudio empírico consiste en cotejar los efectos de mejoría en aprendices italo parlantes de ELE, a partir de la aplicación de dos formas de instrucción gramatical explícita: la ICO y la IT en combinación con la presencia y ausencia de actividades de ejercitación basadas en el modelo de IP.

4.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El primer objetivo específico consiste en establecer la eventual mejoría intragrupal en el uso de las tres formas meta: las perífrasis de *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio*, para cada uno de los grupos de tratamiento (A, B y C). El segundo, busca establecer la diferencia de mejoría intergrupala de los tres grupos de tratamiento (A, B y C), planteando dos subpreguntas: la eventual diferencia en el desempeño entre los grupos A y B y entre los grupos A y C.

4.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Con la finalidad de establecer el protocolo a seguir se formularon varias preguntas de investigación y sus respectivas hipótesis:

4.3.1 VARIACIÓN INTRAGRUPAL

- Pregunta de investigación 1: ¿Habrán un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (pretest y postest) en los aprendientes del grupo A (ICO complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 1: Los alumnos del grupo A obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de las tres formas meta (perífrasis verbales *ir + gerundio*, *andar + gerundio* y *venir + gerundio* en la prueba de evaluación (pretest y postest).

- Pregunta de investigación 2: ¿Habrán un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación en los aprendientes del grupo B (IT complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 2: Los alumnos del grupo B obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de las tres formas meta en la prueba de evaluación.

- Pregunta de investigación 3: ¿Habrán un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (pretest y postest) en los aprendientes del grupo C (ICO sin actividades)?
- Hipótesis 3: Los alumnos del grupo C obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de las tres formas meta en la prueba de evaluación.

4.3.2 VARIACIÓN INTERGRUPAL

- Pregunta de investigación 4: ¿Habrán diferencias en el desempeño de la prueba de evaluación entre los grupos A, B y C en el aprendizaje de las formas meta?
- Hipótesis 4: Habrán diferencias en el rendimiento de los grupos A, B y C en el uso de las formas meta en la prueba de evaluación.

- Subpregunta de Investigación 4a: ¿Obtendrá mejores resultados en el uso de las tres formas meta el grupo A con respecto al grupo B?
- Hipótesis 4a: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo B en la prueba de evaluación.

- Subpregunta de Investigación 4b: ¿El grupo A obtendrá mejores resultados en el uso de las tres formas meta con respecto al grupo C?
- Hipótesis 4b: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo C en la prueba de evaluación.

4.4 DISEÑO DEL EXPERIMENTO:

A partir de las preguntas de investigación se diseñó un protocolo de investigación según el cual se determinaron tres grupos de aprendientes de E/LE (italófonos en su mayoría) denominados A, B y C a quienes se aplicó:

- 1) Grupo A: ICO + actividades IP.

- 2) Grupo B: IT + actividades IP idénticas a las aplicadas al grupo A.
- 3) Grupo C: solamente una ICO sin actividades de ningún tipo.

La asignación del tratamiento a cada grupo se hizo al azar.

El estudio se realizó en tres fases diferentes correspondientes a tres sesiones de 60 minutos para la primera y última sesión, y de 120' para la sesión de instrucción y de desarrollo de las actividades de IP. El intervalo entre cada intervención fue de una semana, para una duración total del experimento de tres semanas.

En la primera sesión se les explicó a los tres grupos que iban a participar en un estudio acerca de las perífrasis verbales y de qué manera se desarrollaría, se les aplicó una encuesta. También se aplicó a los tres grupos un único pretest para establecer el conocimiento de las formas meta y poderlo cotejar con el postest una vez administrada la instrucción. Al final del pretest a ninguno de los tres grupos se les dio retroalimentación aclaraciones respecto al tema de las formas no personales del verbo o de las perífrasis verbales.

En la segunda sesión, se aplicó a cada grupo el tratamiento de instrucción correspondiente ICO o IT con o sin actividades IP, mientras que en la tercera y última sesión se aplicó idéntico postest (Apéndice 6) a los tres grupos. El esquema que presentamos a continuación resume el procedimiento adoptado:

I sesión: Encuesta y Pretest	II sesión: Tratamiento de instrucción	III sesión: Postest
Se aplicó a los tres grupos A B y C -Encuesta -Pretest: con idénticas actividades de IP (de interpretación y de producción escritas).	Grupo A: - ICO - Actividades de IP (escritas y orales) Grupo B: - IT - Actividades de IP (escritas y orales) Grupo C: - ICO - Ninguna actividad.	Se aplicó a los tres grupos A B y C - Postest: con idénticas actividades de IP (de interpretación y de producción escritas).
Tiempo utilizado: Una sesión de 60 minutos	Tiempo utilizado: Una sesión de dos horas.	Tiempo utilizado: Una sesión de 45'

Figura 1. Esquema del experimento (elaborado a partir de Benati: 2004)

4.5 VARIABLES

La Variable Independiente que se estableció para el estudio fue la instrucción gramatical, que constaba de tres niveles correspondientes a los tres tipos de tratamiento: ICO + actividades de IP, IT+ actividades de IP e ICO + ninguna actividad.

La Variable Dependiente se definió como la adquisición de las perífrasis verbales *ir + gerundio*, *andar + gerundio* y *venir + gerundio* en relación tanto a la interpretación como a la producción.

4.6 DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

El número total de los informantes (en los tres grupos) presentes en la primera sesión fue de 50. Posteriormente el número se redujo consistentemente en razón de la no obligatoriedad de asistencia a las clases. Un consistente número de alumnos faltó o a la sesión de instrucción o a la sesión de postest, invalidando su participación en el experimento. El número final de participantes fue de 23, así distribuidos: grupo A: 10, grupo B: 7 y grupo C: 6.

Los grupos A y B estaban conformados por estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras, con un nivel de conocimiento de la lengua española B2. El estudio de la lengua en los cursos de español impartidos en dicha facultad están

enfocados hacia un conocimiento profundo de la gramática y de la sintaxis de la lengua española para desarrollar la competencia traductora por lo que en clase se realizan abundantes ejercitaciones de traducción del español – italiano. La evaluación final del curso consiste en una verificación de los temas gramaticales y una traducción de un texto literario. La mayoría de los aprendientes eran italófonos aunque había algunos alumnos con otras lenguas maternas como francés, inglés, albanés y ruso (casi todos presentes en Italia por el proyecto Erasmus) con alto conocimiento de la lengua italiana. La edad de los oscilaba entre los 21 y 22 años, todos habían cursado dos años de estudio de lengua española y ninguno tenía un diploma oficial de español. Casi todos los estudiantes de los grupos A y B conocían los textos *Rápido Rápido*, *Contacto*, *Abanico*, *Gramática Básica del Estudiante de Español* y *Aspectos de sintaxis del Español*.

La encuesta indicó que la gran mayoría de los alumnos de ambos grupos confundía las formas personales del verbo con las formas impersonales.

El grupo C estaba conformado por alumnos pertenecientes al nivel B2 del Centro Lingüístico universitario que provee cursos de idiomas a estudiantes de la universidad y a externos. Por esta razón, los alumnos provenían de facultades diferentes y de fuera de la universidad. Las edades no eran homogéneas (de 20 a 69 años). En el grupo C había presencia de dos estudiantes de lengua madre diferente de la italiana pero con un conocimiento alto de esta lengua. La homogeneidad del grupo estaba marcada por el nivel de conocimiento de la lengua española, correspondiente a un nivel B2. El curso del Centro Lingüístico se organiza dos veces por semana con una intensidad horaria de tres horas cada clase y una duración total de cinco semanas. Todos los participantes del grupo C habían tomado anteriormente cursos de lengua española o en época escolar o universitaria en diversos tipos de instituciones. Solo dos estudiantes manifestaron conocer la *Gramática Básica del Estudiante de Español*.

4.7 MATERIALES UTILIZADOS EN EL ESTUDIO

4.7.1 ENCUESTA

La encuesta se realizó en lengua italiana para estar seguros de que no hubiera problemas de comprensión, siguiendo el modelo propuesto por Llopis García (2005). En la encuesta se pedían informaciones sobre el sexo, la edad, la carrera o actividad, la lengua materna y los años de estudio y exposición a la lengua española entre otras, familiaridad con textos de español.

La encuesta precisaba establecer cuántos de los participantes habían recibido alguna explicación sobre las formas personales del verbo. De conocerlas se les pedía que escribieran algunas. Enseguida se les preguntaba si habían recibido alguna explicación acerca de las perífrasis verbales y de ser así, se les pedía que escribieran una perífrasis cualquiera que recordaran.

Para terminar se preguntaba si estaban dispuestos a participar en las siguientes sesiones.

4.7.2 SERIES DE INSTRUCCIÓN

Las sesiones para los tratamientos de instrucción se realizaron una semana después de la aplicación del pretest. El objetivo de estas series era el de presentar y explicar a los alumnos el tema de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio*. Ambas series de instrucción partían de una explicación de las formas personales del verbo de la que se desprendía la presentación y explicación de las perífrasis meta. Las series de instrucción se realizaron en español (solamente se presentaban los ejemplos con su traducción al italiano) y fueron impartidas por la misma investigadora y no por la docente del curso. Cabe mencionar a este respecto, que se observó la inconveniencia de que la misma persona impartiera las dos series de tratamiento puesto que la instrucción tradicional se vio condicionada por la formación cognitivo-operativa de la investigadora que no pudo evitar hablar de significados, sin traicionar nunca el enfoque de la instrucción. Posteriormente se verá, sin embargo, que los resultados no reflejaron en modo alguno este condicionamiento.

a) ICO: A los estudiantes de los grupos A y C se les entregó el contenido de la instrucción impreso (Apéndice X) para que pudieran seguir atentamente la secuencia siguiente:

i) Presentación cognitivo-operativa de los valores básicos de operación de cada forma personal del verbo: *infinitivo*, *gerundio*, *participio*

acompañada de una breve explicación, como sistema y singularmente.

ii) Presentación cognitiva del valor básico de operación de la perífrasis verbales acompañada de una explicación.

iii) Enseguida se daba una instrucción precisa de cómo reconocer una perífrasis focalizando la atención en el significado del verbo anterior a la forma no personal del verbo. Se trataba de atender al significado del verbo auxiliar enfatizando en el hecho que su significado a veces puede permanecer intacto y a veces puede sufrir efectos de gramaticalización, es decir, de transformación de significado.

iv) En la parte final de la exposición se presentaban las representaciones gráficas de las tres perífrasis en cuestión (*venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio*) con una breve explicación y la correspondiente traducción al italiano.

b) IT: Como soporte de esta instrucción se les proporcionó a los aprendientes un resumen impreso (Apéndice X). En la primera parte se elencaba una lista de usos de cada forma no personal del verbo y en un segundo momento se proporcionó una definición de las perífrasis verbales. La explicación se centró en las reglas gramaticales (de carácter sintáctico) que concurren en la formación de las perífrasis. La instrucción indicaba que para entender si una construcción era perífrástica o no, había que acudir al análisis sintáctico y al contexto.

La instrucción afrontaba las formas perífrásticas definiendo su significado global y se daban ejemplos complementados con la traducción al italiano de la forma. Partimos del presupuesto que la gramática contrastiva podía ser rentable en la presentación de estas formas.

c) Actividades de IP: En líneas generales, las actividades de práctica que acompañaban la instrucción explícita y las que conformaban el pretest y el postest seguían directrices comunes. Expondremos aquí algunas consideraciones generales de carácter teórico que se tuvieron en cuenta en su diseño ya que todas respondían a los mismos principios y se basaban en los planteamientos teóricos del Modelo de Procesamiento de *input* y *output* estructurado de VanPatten. Las actividades seguían en su diseño ciertas directrices teóricas como: presentar a los estudiantes una estructura a la vez (Farley, 2005: pág. 12); mantener el significado como elemento clave en contraposición a los ejercicios basados en el automatismo; colocar la forma meta siempre en la misma posición al comienzo de la frase para evitar inútiles distracciones. En nuestro caso la atención debía centrarse en el significado del primer verbo de la pareja de *verbo + gerundio* para entender si debían considerarse separadamente o como unidad perífrástica. De no cumplirse este criterio se estarían proponiendo simplemente ejercicios mecánicos de repetición (*drills*) (Llopis García, 2009: 185). Por otra parte, al diseñar las actividades era fundamental tener en cuenta las estrategias de procesamiento por parte del aprendiente, poniéndose en su lugar, por ejemplo, suponer que el aprendiente habría difícilmente reconocido si el verbo en forma personal era un verbo principal o un auxiliar.

Se diseñaron actividades de interpretación (*input estructurado*) y de producción (*output estructurado*) teniendo en cuenta que el *input* y el *output estructurado* resaltan el valor comunicativo de la estructura meta (Collentine: 1998, p.11). Consideramos que este tipo de actividades eran las adecuadas para nuestro estudio puesto que dicho modelo, por centrar su atención en las conexiones entre forma-significado, constituían la lógica continuación y aplicación práctica del modelo cognitivo-operativo de la perífrasis verbales por observar. Las actividades buscaban que la selección adecuada de las formas meta por parte de aprendiente se hiciera con la máxima conciencia de la relación forma-significado en lugar de seguir criterios normativos basados en la morfología y la sintaxis (Llopis García: 2009).

Las actividades creadas eran referenciales, es decir, aquellas en las que hay una sola respuesta que los aprendientes identifican basándose la relación forma-significado y actividades en las que no hay una sola respuesta posible y la selección de la respuesta adecuada responde a las opiniones de los aprendientes.

En nuestro experimento, el objetivo de las actividades era trabajar sobre dos puntos fundamentales: focalizar la diferencia entre una pareja de *verbo + gerundio* y una perífrasis centrando su atención en el significado del primer verbo y conducir al aprendiente a focalizar el significado de las tres perífrasis meta focalizando su atención en el significado del verbo auxiliar: *Venir + Gerundio*, *Andar + Gerundio*, *Ir + Gerundio*.

La serie de instrucción estuvo conformada por cinco actividades.

4.7.3 PRUEBAS DE EVALUACIÓN: PRETEST Y POSTEST

El pretest era la primera prueba de evaluación y tenía por objetivo conocer el conocimiento del tema gramatical en cuestión mientras que el postest era la última prueba de evaluación. Para estas dos pruebas se diseñaron dos baterías con cuatro actividades, ambas en consonancia con las directrices y criterios de las actividades de la serie de instrucción. Se

propusieron solamente actividades de *input* escrito.

5. EVALUACIÓN

Para evaluar las respuestas del *pretest* y *postest* se siguieron tres criterios: “acertado”, “no acertado” y “no sabe”. Se consideraron acertadas las respuestas en las que se seleccionaba la forma más adecuada de verbo *principal + gerundio* (en la primera actividad del *pretest* y del *postest*) y de *auxiliar + gerundio* en las demás actividades de las pruebas de evaluación o en las que se respondía correctamente en las actividades en las que de una frase con uso de las perífrasis, se desprendía una consecuencia que implicaba haber hecho la conexión forma – significado.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Se recogieron datos a partir de las pruebas de evaluación de los 23 informantes que conformaban la población en cuestión. Como hemos dicho anteriormente, las pruebas de evaluación fueron dos: *pretest* y *postest* y se aplicaron a cada uno de los grupos de tratamiento (A, B y C).

Para analizar las informaciones obtenidas, recordaremos las preguntas de investigación, sus respectivas hipótesis y sus resultados.

6.1 VARIACIÓN INTRAGRUPAL

- Pregunta de investigación 1: ¿Habrà un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (*pretest* y *postest*) en los aprendientes del grupo A (ICO complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 1: Los alumnos del grupo A obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres formas meta (perífrasis verbales *ir + gerundio*, *andar + gerundio* y *venir + gerundio* en la prueba de evaluación (*pretest* y *postest*)).
- Resultado: De un total de 27 ítems planteados a cada uno de los 10 estudiantes del grupo A, un promedio de 17,3 ítems fueron respondidos de manera correcta en el *pretest*, mientras que en el *postest*, el promedio de respuestas acertadas fue de 21,5 representando un 24,3% de mejoría en el desempeño. Asimismo observamos que de los 10 estudiantes de la muestra del Grp. A, 9 estudiantes obtuvieron efectos positivos en el desempeño entre el *pretest* y el *postest*, como ilustra la estadística descriptiva de la siguiente tabla:?

?

Grupo A			
Aciertos	Media	N	Desv. típ.
A <i>postest</i>	21,5	10	4,552166761
A <i>pretest</i>	17,3	10	2,540778533
Total	19,4	20	4,18518691

Tabla 1. Promedio, desviación típica y mejoría del grupo A

Para establecer la significatividad estadística de estos datos descriptivos, se realizó una prueba ANOVA que determinó que la mejoría entre *Pretest* y *Postest* fue significativa ($p = 0,020198122$).

- Pregunta de investigación 2: ¿Habrá un efecto de aprendizaje positivo entre la pruebas de evaluación en los aprendientes del grupo B (IT complementada con actividades de IP)?
- Hipótesis 2: Los alumnos del grupo B obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres formas meta en la prueba de evaluación.
- Resultado: De un total de 27 ítems planteados a cada uno de los 7 estudiantes del grupo B, un promedio de 17,7 ítems fueron respondidos de manera correcta en el *pretest*, mientras que en el *postest*, el promedio de respuestas acertadas fue de 19,4 representando un 9,7% de mejoría en el desempeño.??

?

Grupo B			
Aciertos	Media	N	Desv. típ.
<u>B postest</u>	19,42857143	7	4,790864322
<u>B pretest</u>	17,71428571	7	3,039423504
Total	18,57142857	14	3,955799748

Tabla 2 . Promedio, desviación típica y mejoría del grupo B

Se realizó una prueba ANOVA para verificar la significatividad estadística de los datos. Los resultados del ANOVA arrojaron que la mejoría entre Pretest y Postest para el Grupo B no fue significativa ($p = 0,4395913$).

- Pregunta de investigación 3: ¿Habrá un efecto de aprendizaje positivo entre las pruebas de evaluación (pretest y postest) en los aprendientes del grupo C (ICO sin actividades)?
- Hipótesis 3: Los alumnos del grupo C obtendrán efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres formas meta en la prueba de evaluación.

Resultado: De un total de 27 ítems planteados a cada uno de los 6 estudiantes del grupo C, un promedio de 15,7 ítems fueron respondidos de manera correcta en el *pretest*, mientras que en el *postest*, el promedio de respuestas acertadas fue de 21,3 representando un 36,2% de mejoría en el desempeño.

Grupo C			
Aciertos	Media	N	Desv. típ.
<u>C postest</u>	21,33333333	6	4,320493799
<u>C pretest</u>	15,66666667	6	3,141125064
Total	18,5	12	4,66125227

Tabla 3. Promedio, desviación típica y mejoría del grupo A

La prueba ANOVA arrojó la indicación de que el resultado obtenido era significativo ($p = 0,026558592$).

6.2 VARIACIÓN INTERGRUPAL

- Pregunta de investigación 4: ¿Habrá diferencias en el desempeño de la prueba de evaluación entre los grupos A, B y C en el aprendizaje de las formas meta?
- Hipótesis 4: Habrá diferencias en el rendimiento de los grupos A, B y C en el uso de las formas meta en la prueba de evaluación.

Resultado: En términos numéricos se pudo observar una diferencia de desempeño en los tres grupos. El grupo A presentó una mejoría calculable en un 24%, el grupo B en un 17,7% y el grupo C en un 36% como muestra la siguiente figura:

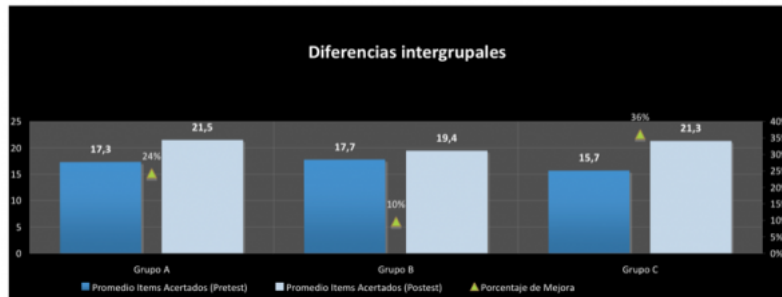


Figura 2. Diferencias intergrupales

La siguiente Tabla muestra los resultados desde la estadística descriptiva:

Mejoría A - B - C			
Grupo	Media	N	Desv. típ.
A	4,20	10	4,050
B	1,71	7	5,678
C	5,67	6	6,314
Total	3,83	23	5,193

Tabla 4. Promedios, desviación típica y mejoría en los tres grupos A, B y C

Los datos de la prueba ANOVA mostraron que las diferencias entre el grupo A, el grupo B y el grupo C no fueron estadísticamente significativas ($p = 0.393$).

La insignificancia estadística de los resultados podría haber dependido del reducido número de informantes que se tenía en cada grupo, como se verá más adelante.

- Subpregunta de Investigación 4a: ¿Obtendrá mejores resultados en el uso de las tres formas meta el grupo A con respecto al grupo B?
- Hipótesis 4a: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo B en la prueba de evaluación.

Resultado : Los datos numéricos nos dan la indicación de que el grupo A obtuvo mejores resultados en la prueba de evaluación que el grupo B. El porcentaje de mejoría del grupo A es de 24% mientras que el del grupo B es de 10%.

La Tabla siguiente nos muestra la estadística descriptiva de los resultados obtenidos:

Mejoría A - B			
Grupo	Media	N	Desv. típ.
A	4,20	10	4,050
B	1,71	7	5,678
Total	3,18	17	4,786

Tabla 5. Promedios, desviación típica y mejoría en los tres grupos A y B.

Estos resultados, al someterse a verificación estadística a través de la prueba ANOVA mostraron que la diferencia entre ambos grupos no era estadísticamente significativa ($p = 0.307$).

Subpregunta de Investigación 4b: ¿El grupo A obtendrá mejores resultados en el uso de la tres formas meta con respecto al grupo C?

Hipótesis 4b: El Grupo A obtendrá mejores resultados que el Grupo C en la prueba de evaluación.

Resultado: Los resultados arrojaron que el grupo C obtuvo un 36% de mejoría en las pruebas de evaluación mientras que el grupo A obtuvo un 24%:

Mejoría A - C			
Grupo	Media	N	Desv. típ.
A	4,20	10	4,050
C	5,67	6	6,314
Total	4,75	16	4,865

Tabla 6. Promedios, desviación típica y mejoría en los tres grupos A y C.

??Los datos del ANOVA arrojaron que las diferencias entre el grupo A y el grupo C no fueron estadísticamente significativas ($p = 0.577$).

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La primera y contundente constatación que arrojaron los resultados del análisis estadístico al aplicar las pruebas ANOVA a los datos de nuestro estudio es que la gran mayoría de estos no fueron estadísticamente significativos y por lo tanto no nos proporcionan un apoyo sólido para trazar un cuadro de resultados consistentes. Es preciso reflexionar acerca de las posibles razones por las que dichos resultados no se pudieron obtener y admitimos que se presentaron fallas o en el diseño o en el desarrollo del experimento de los que se hablará en la parte final de este apartado.

Los únicos dos datos que presentan resultados estadísticamente significativos se refieren a la primera y segunda pregunta de investigación, es decir al desempeño intragrupal entre pretest y postest en los grupos A ($p = 0,020198122$) y C ($p = 0,026558592$). Se corrobora entonces la Hipótesis 1, según la cual los alumnos que se someten a la ICO y a las actividades de IP obtienen efectos de aprendizaje positivos en el uso de la tres perífrasis verbales en las pruebas de evaluación.

De igual manera se confirma la Hipótesis 2, según la cual los alumnos que se someten solo a la ICO obtienen efectos de aprendizaje positivos (mejoría) en el uso de la tres formas meta en las pruebas de evaluación.

La falta de significancia estadística de los datos obtenidos, impide corroborar cualquier otra de las hipótesis planteadas al comienzo del estudio y se asume la limitación del estudio. Sin embargo parece útil y constructivo analizar y comentar los

frágiles datos obtenidos basándonos solo en los aciertos producidos por los aprendientes, dejando de lado su insignificancia.

Recordaremos que los dos objetivos principales del experimento consistían en establecer la eventual mejoría intragrupal en el uso de las tres formas meta para cada uno de los grupos de tratamiento (A, B y C) y establecer la diferencia de mejoría intergrupala de los tres grupos de tratamiento (A, B y C) planteando dos subpreguntas: la eventual diferencia en el desempeño entre los grupos A y B y entre los grupos A y C.

Al comparar las medias de los resultados podemos obtener evidencias que nos proporcionan información interesante para intentar responder a nuestra preguntas.

Con respecto al primer objetivo del experimento, comprobamos que hubo una mejoría en el uso de las tres formas metas en los grupos A y C en la pruebas de evaluación. Esto quiere decir, que los dos grupos se beneficiaron tanto del tratamiento de ICO + actividades de IP (grupo A) como del solo tratamiento con ICO (Grp. C).

El porcentaje más alto de mejoría (de 36% correspondiente a una media de 5,67) fue obtenido por el Grupo C, que era el menos numeroso y de mayor heterogeneidad en su composición. El segundo porcentaje más alto de mejoría lo presentó el Grupo A (con un 24% de mejoría correspondiente a una media de 4,20), que era el grupo más numeroso (10 participantes). Por otra parte, el grupo con menor aprovechamiento fue el Grupo B (con 10% de mejoría correspondiente a una media de 1,71) y sus resultados no fueron significativos desde el punto de vista estadístico. Esta constatación plantea un interrogante sobre las razones por las que los resultados de los grupos A y C sí fueron significativos y los del grupo B no. Dicho grupo estaba conformado por 7 personas y, paradójicamente fue el único cuyos miembros manifestaron su conocimiento previo de perífrasis verbales. Esta última condición hace pensar que habría tenido que dar un rendimiento más alto puesto que estaba aventajado respecto a los otros grupos.

Con respecto al segundo objetivo, al hacer la comparación intergrupala de los datos, podríamos concluir que posiblemente la ICO tuvo mayores efectos positivos que la IT en presencia y en ausencia de actividades de IP. Esta afirmación se corroboraría al hacer la comparación entre el grupo A (con una media de 4,20) y el grupo B (con una media de 1,71) que, a pesar de realizar las mismas actividades de IP, muestran una clara ventaja por parte de la ICO y se confirmaría con la comparación entre los grupos A y C. De hecho, es el Grupo C el que presenta mayores efectos positivos en ausencia de actividades aunque, como dijimos anteriormente, presentaba mayores peculiaridades en su composición (diferentes edades y carreras).

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Por lo que respecta las limitaciones del estudio, podemos afirmar que una de las fallas principales en el diseño del experimento se debió al tamaño tan reducido de la muestra final. El protocolo habría debido prever y controlar la deserción de los informantes.

Observamos asimismo, que la diferencia en los números de participantes de cada grupo pudo haber contribuido (10, 7 y 6) al igual que la evidente diferencia en la composición de los miembros del grupos A y B, respecto al Grupo C. Recordaremos que los dos primeros, eran grupos del mismo curso de segundo año, de la misma facultad y que recibían clases de la misma profesora, mientras que el Grupo C estaba compuesto por alumnos de diferentes edades, carreras e intereses. Dicha variabilidad en la composición de los grupos dificulta la comparación intergrupala, pues no se sabe si la falta de efectos significativos entre los grupos se debió a la variable independiente investigada (tipo de instrucción) otras variables que no fueron controladas.

Por otra parte, observamos que otra falla en el diseño del experimento puede haber sido el dar por sentada la homogeneidad en el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los participantes de los tres grupos sin verificarla con una prueba.

Las anteriores reflexiones nos permiten pensar que hubo límites en el protocolo elaborado y que no se previeron ni se pudieron controlar algunas variables de alta relevancia en el experimento, lo que hace que la discusión de los datos se vea necesariamente limitada.

9. CONCLUSIONES

Aun cuando la mayoría de los resultados obtenidos en el estudio no son significativos desde el punto de vista estadístico, las pruebas de evaluación nos mostraron ciertos indicios de que la ICO de las perífrasis verbales *venir + gerundio*, *andar + gerundio* e *ir + gerundio* produciría efectos positivos de aprendizaje y que tal vez las actividades de IP no serían determinantes en esos efectos. De hecho, dos de los tres grupos experimentales utilizados en el estudio a quienes se aplicó el modelo cognitivo-operativo dieron los mejores resultados de mejoría respecto al grupo al que se aplicó una instrucción gramatical de corte tradicional, con lista de usos.

Las evidencias antes señaladas nos llevan a pensar que nuestro experimento no confirmaría los resultados obtenidos por VanPatten & Oikarinen (1996) según los cuales las actividades de Input estructurado proporcionarían mayores beneficios en los aprendientes que la instrucción gramatical explícita, por el contrario, sí corroborarían los resultados de los experimentos de Doughty (1991), Alanen (1995) y de Graff (1997). Con relación a la afirmación de Benati (2004) los resultados obtenidos podrían hacer pensar que en el caso de una forma tan compleja como las perífrasis verbales, la instrucción explícita podría ser beneficiosa.

Es posible concluir también, que a pesar de la falta de verificación estadística inferencial, la lectura de los resultados de la estadística descriptiva sugiere que sería interesante volver a plantear el estudio de los efectos comparativos entre los modelos de instrucción ICO e IT atendiendo cuidadosamente al control de algunas variables con el fin de obtener significancia estadística.

Consideramos pues que valdría la pena realizar una réplica del experimento estableciendo un protocolo más minucioso que contar con más mecanismos de control y que tuviera en cuenta por lo menos los siguientes aspectos:

- Controlar que el número de participantes se mantenga estable y buscar estrategias para que no “desiertan” del experimento.
- Medir el nivel de conocimiento de la lengua de cada uno de los participantes por medio de un test estándar de conocimiento del español. En cuanto al conocimiento previo de las estructuras en cuestión, se debería realizar un ANOVA con los resultados de los pretests de cada grupo para asegurarnos de que los grupos son comparables antes de proseguir con el estudio.
- Obtener un número parejo de participantes para cada grupo.
- Controlar la variable edad grupo.

A nivel más general, consideramos que vale la pena proseguir por el camino de la investigación acerca del impacto que los efectos que modelos representacionales de naturaleza cognitiva de las formas gramaticales pueden tener sobre los aprendientes de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1970). *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. R. Schmitz (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching*. Honolulu: University of Hawaii Press. 259-302.
- Alonso, R. (2004), Procesamiento del input y actividades gramaticales, *RedELE* (Revista electrónica de Didáctica del Español/Lengua Extranjera. Ministerio de Educación y Ciencia de España), n. 0, marzo 2004.
- Alonso, R. et al. (2006). *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.
- Alonso, R., Martínez, P. (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del procesamiento del input, *Mosaico*, n. 18.
- AA.VV. , (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española* ,Vol. 2 , Madrid: Espasa Calpe.
- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction on the acquisition of the Italian future tense . *Language Teaching Research*: Vol. 5. 95-127.

- Benati, A. (2004). The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense. En Van Patten, B. (Ed.) *Processing instruction: Theory, Research and Commentary*. New Jersey: LEA.
- Benati, A. (2005). The Effects of processing instruction, tradicional instruction and meaning based-output instruction on the acquisition of the English past simple tense, *Language Teaching Research*. Vol. 9. Págs. 67-93.
- Cadierno, T. (2000-2001). La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: el caso del aspecto en español en *Revista española de Lingüística Aplicada*, vol. 14.
- Cadierno, T., (2004). Expressing Motion events in a second language. En Achard, M & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign teaching* . Mouton de Gruyter, Berlin.
- Cadierno, T. & Martínez, P., (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, *Mosaico*, n. 18.
- Cadierno, T., (2008). Learning to talk about motion in a foreign language. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* New York / London: Routledge: 239-275.
- Cadierno, T., (2008b). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach, De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.). *Handbook of Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* . Mouton de Gruyter, Berlin/Nueva York. 259-294
- Calvi, M., Provoste, N. (1992), *Hablar y escribir en español*, Bologna: Zanichelli.
- Castañeda, A. (2004). Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español, *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español*: 14, (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
- Castañeda, A., (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de Español/LE, *RedELE*: número 0, marzo 2004.
- Castañeda, A. & Ortega J., (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE, en Pastor, S. y V, Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de Lingüística. Alicante: Universidad de Alicante.
- Collentine, J., (1998). Processing Instruction and the Subjunctive. *Hispania*: vol. 81.
- Cortés, C., (2008). Una propuesta de acercamiento y manipulación operativa de las formas no personales del verbo desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva en *RedELE* Biblioteca Virtual, número 8, primer semestre 2008.
- Criado de Val, M. (1958) *Gramática Española*, Madrid: S.A.E.T.A..
- Cuenca M.J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la gramática cognitiva*, Barcelona: Ariel.
- de Graaf, Rick. (1997). The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*: 19, 249-297.
- De Knopp, S. & De Rycker, T. (eds.), (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of second language relativisation, *Studies in Second Language Acquisition*: 13/4, 431-469.
- Doughty, C., Williams, J. (eds.), (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., (1997). *Second Language Acquisition* Oxford: Oxford University Press,
- Ellis, R., (2002). The place of grammar instruction in the second/ foreign language curriculum, E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum:17-34.

- Farley, A., (2005). *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-Oriented Classroom*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Fernandez, J., Fente, R., Siles, J. (1990). *Curso intensivo de español*, Madrid: SGEL.
- Gaeta, L., Luraghi, S. (2003). *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma: Carocci.
- García Fernández, L. (2006). *Diccionario de Perífrasis verbales*, Madrid: Gredos.
- García, J., (1998). *Perífrasis verbales*, Madrid: SGEL.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- Gómez Torrego, L., (1988). *Perífrasis verbales: sintaxis, semántica, y estilística*, Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales del infinito en *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., Madrid: Espasa - Calpe.
- Hernández Alonso, C., (1996). *Gramática Funcional*, Madrid: Gredos.
- Harley, B. & Swain, M.(1984). The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching, *Interlanguage*. Ed. A.Davies, C. Criper y A. Howatt. Edinburgh: Edinburgh University Press: 291-311.
- Hopper, P. & Traugott, E. (1993). *Grammaticalization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuteva, T., (2001). *Auxiliation*. An Enquiry into the Nature of Grammaticalization, Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metafora e vita quotidiana* (1998), Milano: Bompiani.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1998). *Elementi di Linguistica cognitiva*, Urbino: Quattroventi.
- Langacker, R., (1991). *Foundations of Cognitive Grammar Vol.II*, Stanford: Stanford
- Langacker, R., (1991). *Foundations of Cognitive Grammar Vol.I*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R., (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*, Mc Graw Hill: Nueva York.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). "Focus on Form. Theory, research, and practice. En Doughty, C. & Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lorenzo, E., (1980). *El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL. University Press.
- Llopis, R., (2005). *El subjuntivo y la Instrucción de Procesamiento en la adquisición del español como lengua extranjera por hablantes nativos de alemán*. Trabajo de Investigación Tutelada (Sin publicar). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Llopis, R., (2009). *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de Español como Lengua Extranjera*, Tesis Doctoral. Sin publicar.
- Muñoz, (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis en *Language Learning* n.50: 417-528.
- Paulston, C.B. (1972). Structural Pattern Drills: a classification, en H. Allen & R. Campbell (Eds.) *Teaching english as a second language*, New York: Mac Graw-Hill.
- Pinker, S., (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid: Alianza.
- Porto Dapena, J. (1989), *Tiempos y formas no personales del verbo*, Madrid: Arco Libros.
- Ruiz Campillo, J.P. (1998), *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (Tesis Doctoral), en <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>

- Ruiz Campillo, J. P. (1999): "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el casus belli de la concordancia temporal", en Documentos de Español Actual, no 1, Turku, Universidad de Turku (también en Revista RedELE, no 2, Ministerio de Educación y Ciencia, <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>).
- Ruiz Campillo, J. P., (2005) "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase", Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español, 15, (Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), <http://www.mec.es/sgeci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico15/mos15.pdf>
- Ruiz Campillo, J. P. (2006). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español, en Pastor, C. (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes (también en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas05-06/3JosePlacido.pdf
- Ruiz Campillo, J., (2007a) Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo, *MarcoELE*, Revista de didáctica : n.5.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007b)., ¿El subjuntivo es lógico? *MarcoELE*: Revista de didáctica: n. 5
- Ruiz Campillo, J. P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?: *MarcoELE*: Revista de didáctica: n. 7
- Seco, M., (1994). Gramática esencial del español, Madrid: Espasa Calpe.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*: Rowley, MA: Newbury House:235–253.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning, R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai Press.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- VanPatten, B., (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood (NJ): Ablex.
- VanPatten, B., (2002a). "Processing instruction: an update", *Language Learning*, 52: 755-803.
- VanPatten, B. (2002). *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill.
- VanPatten, B., (ed.) (2004). *Processing instruction: Theory, Research and Commentary*. New Jersey: LEA
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993a). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*
- VanPatten. B. & Cadierno, T., (1993b) Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern language Journal*. Vol. 77.
- VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996) Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, vol. 18 (4).
- Veyrat - Rigat, M., (1993) Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo, Universitat de Valencia: Valencia.
- Wong, W., (2004a) The Nature of Processing Instructions. En VanPatten, B. (Ed.) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.

El Manifiesto de la APEERJ sobre la situación de la enseñanza del español en el Estado de Río de Janeiro

The manifest of the APEERJ on the status of the teaching of Spanish in Rio de Janeiro State

Marcelo de Barros Ramalho y Emma Martinell Gifre

Universidade de Sorocaba (Brasil). Universitat de Barcelona (España)

marcelo.ramalho@prof.uniso.br, martinell@ub.edu

de Barros Ramalho, M. y Martinell Gifre, E. (2015). El Manifiesto de la APEERJ sobre la situación de la enseñanza del español en el Estado de Río de Janeiro. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

Este artículo se basa en las acciones que se están llevando a cabo, en Río de Janeiro, sobre la situación del proceso de implementación de la lengua española dentro del contexto de la aprobación de la Ley nº 11.161/2005¹, cuyo proceso de la aplicación de la referida ley debería cumplirse dentro de cinco años desde su aprobación.

Palabras clave: Política lingüística, enseñanza del español/LE en Brasil

ABSTRACT

This article is based on the actions that are applied, in Rio de Janeiro, on the situation of the process of implementation of the Spanish language inside the context of the approval of the Law n° 11.161/2005, which process of the application of the above-mentioned law should be fulfilled in five years from his approval.

Keywords: Language policy, foreign language teaching Spanish in Brazil

Fecha de recepción: 10 noviembre de 2014

Fecha de aceptación: 8 enero de 2015

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en las acciones que se están llevando a cabo, en Río de Janeiro, sobre la situación del proceso de implementación de la lengua española dentro del contexto de la aprobación de la Ley nº 11.161/2005², cuyo proceso de la aplicación de la referida ley debería cumplirse dentro de cinco años desde su aprobación.

Sin embargo, ya han pasado casi cuatro años de su puesta en marcha en todo el territorio brasileño, y muchas son las escuelas que no ofertan ese idioma por algunas razones que se comentarán en este texto. Según esa ley, todas las escuelas de nivel medio tienen que ofrecer la asignatura de español y facultar su oferta en las escuelas de nivel fundamental.

No obstante, la aplicación de ese escenario está experimentando un retroceso en el Estado carioca. De acuerdo con el Manifiesto de la Asociación de profesores de español del Estado de Río de Janeiro³, del 11 de marzo del 2013, la APEERJ pone de relieve, en primer lugar, el pionerismo del Río de Janeiro en lo que respecta a la oficialidad de la enseñanza del español. Además, se puede observar que, tras el proceso de la redemocratización de Brasil, ese Estado fue el primero en incluir la lengua española en el currículo escolar en 1984. A partir de ahí, se aprobaron algunas leyes sobre la obligatoriedad de la enseñanza del español en la Educación Básica.

En 1989, la Asamblea legislativa de Río de Janeiro aprobó la Propuesta Popular de Enmienda al Proyecto de Constitución del Estado de Río de Janeiro que determina la enseñanza obligatoria de lengua española en la Red Estatal. Tal determinación se reforzó por la Ley nº. 2447/1995⁴, que otorgó la obligatoriedad del español en todas las escuelas públicas de la enseñanza fundamental y media del Estado.

En el ámbito de la ciudad de Río de Janeiro, en una actitud pionera de la administración municipal, el español es una de las lenguas extranjeras ofrecidas por la red de la capital, en los años finales de la Enseñanza Fundamental desde 1998.

En el año siguiente, se aprobó la Ley nº. 2939/1999⁵, que dispone sobre la obligatoriedad de ese idioma en toda la Educación Básica en la red municipal de enseñanza. Además de la legislación de carácter estatal y municipal, desde 2005 está en vigor la Ley Federal nº. 11.161/2005, que dispone sobre la oferta obligatoria del español en la Enseñanza Media. Según la ley, el proceso de implantación de la asignatura debería cumplirse, en un plazo máximo de cinco años, es decir, hasta el año de 2010.

En segundo lugar, el español es una fuerte aliada de la formación ciudadana, que en el ambiente escolar encuentra espacio muy propicio a su desarrollo. Conforme la información que puede leerse en las Orientaciones para la Enseñanza Media (BRASIL/SEB, 2006: 133): “En el espacio, la lengua no es simplemente una materia escolar a ser aprendida, tiene, sin embargo, función educativa, y uno de los papeles más importantes es el de exponer a los alumnos la otra lengua a partir de una óptica menos instrumental y, así, podrá ayudar, entre otras cosas, a interferir positivamente en la relación que los estudiantes brasileños guardan con la propia lengua, en especial, con la escrita. En el caso específico de la Lengua Española, esa lengua puede contribuir significativamente para ello, dada la especial relación que mantiene con la Lengua Portuguesa”.

En tercer lugar, se menciona que la presencia del español en la Educación Básica se basa en diversos factores político-económico, entre los cuales, se destacan la expansión del interés por la lengua y por la cultura hispánica a partir de la creación del MERCOSUR en 1991.

En cuarto lugar, destaca la importancia del español en el concierto internacional, como lengua oficial en los foros políticos de la ONU, la UNESCO, la UE, el MERCOSUR y, también en los eventos internacionales como la celebración del Mundial de Fútbol en Brasil, en junio de 2014, y los Juegos Olímpicos, en julio de 2016.

De ser así, la directiva de la APEERJ, considera que es navegar contracorriente, una vez que el país se esté preparando para tales eventos y que se esté frente a, en ese momento, un empobrecimiento de la enseñanza del español precisamente en el Estado carioca, que de forma pionera, incluyó ese idioma en el currículo de las redes públicas.

Frente a ese escenario de la implementación del español en ese Estado, a continuación se buscará detallar los problemas reales a los que docentes de lengua española están enfrentándose, en el día de hoy, en la Red Municipal de Río y en la Red Estatal.

2. LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA RED MUNICIPAL DEL RÍO DE JANEIRO

La enseñanza del español en la Red Municipal de Río de Janeiro, con 527.373 matrículas⁶, de acuerdo con los datos de 2012 (1) del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, en su sigla en portugués (IBGE), ha sufrido una gran restricción impuesta por la Secretaría Municipal de Educación (SME-Río) que pretende favorecer, exclusivamente, tras la creación del programa *Rio Criança Global* (Río Niño Global) en 2009, la enseñanza de la lengua inglesa, con un acuerdo firmado con la Cultura Inglesa⁷, incluso para el ofrecimiento de material didáctico no sometido a licitación y no evaluado por los especialistas.

Frente a ello, la directiva de la APEERJ comenta que sin menospreciar la importancia de la enseñanza del inglés, aunque su entrega en manos de una empresa ajena al sistema educativo brasileño les causa extrañeza, ratifica la relevancia del plurilingüismo en la formación crítico-reflexiva y su imprescindible contribución en el dominio de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, conforme a los *Parámetros curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna* (Brasil, 1998).

De ser así, la enseñanza de español, que antes se ofrecía, en algunas escuelas, en toda la enseñanza Fundamental II, se ve restringida al 9º año, con la previsión de que se retire del currículo escolar en 2014. Tal hecho ha provocado una gran insatisfacción entre los profesores que, con ello, se ven obligados a impartir clases de otras disciplinas, no aquella a la que dedicaron la mayor parte de su formación académica y profesional para las cuales se presentaron a las oposiciones, sino que ocuparán otras funciones, ya sea en la docencia de lengua portuguesa, ya sea en las salas de lectura y del laboratorio de informática.

Es más, la SME-RJ organizó, hace poco tiempo, unas rigurosas oposiciones para cien plazas para profesores de español, cuyos aprobados ya ocuparon dichas plazas en el segundo semestre de 2012. No obstante, la mayor parte de esos

profesores están trabajando con otras asignaturas o proyectos, a raíz de la nuevas directrices de la propia Secretaría Municipal de Educación para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que corrobora la contradicción que se presenta en relación con el tratamientos dado a la lengua española en la red.

3. LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA RED ESTATAL DEL RÍO DE JANEIRO

El problema del español no se restringe a la red municipal de enseñanza. La situación en la red estatal, pionera en la inclusión de la asignatura es, también, extremadamente precaria.

Hasta el año 2009, el español era una de las lenguas extranjeras, conjuntamente con el inglés y el francés, ofrecidas a los estudiantes de los años finales de la Enseñanza Fundamental y Media, con dos tiempos de clases semanales.

A partir de 2010, con el nuevo currículo escolar de la Educación Básica de la Red Estatal, se determinó que habría, en la Enseñanza Media, con 168.610 matrículas⁸, datos del IBGE, 2012 (1), una lengua extranjera obligatoria, con dos sesiones de clases semanales, y una electiva, con solo una sesión. La distribución de cuál sería la asignatura obligatoria y la electiva dependería de los “recursos humanos existentes en la institución”. Teniendo en cuenta la incontestable superioridad cuantitativa de docentes de inglés, el español acabó relegado, en la mayoría de las escuelas, a la condición de asignatura electiva.

Según los relatos de muchos de los asociados de la APEERJ, tras la aprobación de las oposiciones de la Secretaría Estatal de Educación-RJ y, principalmente, la convocatoria de todos los profesores aprobados en las oposiciones de 2007, de 2008 y algunos de 2009/2010, la situación se ha convertido aún más inestable. Con la condición de asignatura electiva, los docentes de lengua española aprobados en las oposiciones mencionadas anteriormente, fueron convocados para impartir solo una sesión de clase, es decir, solo una clase semanal de 50 minutos en cada grupo.

De esa forma, cada profesor de lengua español atiende a doce grupos, mientras que los docentes de lengua inglesa se limitan a seis grupos, de dos clases semanales de 50 minutos. Amén de ello, ese panorama se presenta poco prometedor aún más en 2012, pues la SEEDUC_RJ, de forma arbitraria, fijó que los profesores de español tuviesen 36 grupos, y de cada tres grupos regulares, se formaría, pues, un grupo de lengua española, lo que haría un total de doce 2 grupos con una clase semanal de 50 minutos.

El documento publicado por la APEERJ menciona que el profesor de español también se ve ante una difícil situación, que es la de encontrar escuelas en las que poder trabajar, y, en muchos de los casos, se le sugiere que imparta clases de lengua portuguesa o, incluso, se le obliga a cumplir su hora de trabajo acudiendo a dos o tres escuelas diferentes. Y a raíz de ello, muchos profesores han pedido oficialmente el paso a lengua portuguesa, debido a las dificultades encontradas para impartir las clases de español.

La directiva de dicha asociación interpreta esa situación, basándose en dos hipótesis: la primera, que no existiera de hecho, significativa demanda de la enseñanza de español en el Estado de Río de Janeiro, lo que justificaría la ausencia de ese idioma en los currículos escolares. Frente a ello, habría un impase, puesto que todos los estudios científicos recientes acerca de ese tema estarían infundados; la segunda hipótesis, que las comunidades escolares no hubieran sido suficientemente informadas sobre la relevancia del estudio de la lengua española en la actualidad y que tampoco estuvieran enterados de las leyes que tratan de la obligatoriedad de la enseñanza de ese idioma.

4. CONCLUSIONES

De ese modo, los firmantes consideran que la segunda hipótesis es la más probable, ya que los últimos años, ha solicitado a los representantes de las redes de enseñanza pública del Estado de Río de Janeiro y del Municipio de Río de Janeiro, aunque ni siempre han sido atendidos: (1) el mapa de las escuelas que ofrecen el español como asignatura; (2) el envío de un documento a los directivos de las escuelas, para contener la inexistencia de profesores de español cuando exista concretamente plaza de lengua extranjera en la escuela; (3) la apertura de un debate, dentro de las redes estatal y municipal de educación, sobre el papel y el lugar de la asignatura de lengua española, en el currículo escolar.

La directiva de la APEERJ concluye su argumentación poniendo de relieve que a la pérdida de valor del trabajo del profesor de español subyace una política educativa que está en desacuerdo con los principales documentos nacionales orientadores del currículo y que, además, no solo no es consciente el papel formador de la enseñanza del lengua extranjera en la Educación Básica, sino que también utiliza frecuentemente un discurso favorable a la hegemonía de la enseñanza del inglés.

Así, con el contenido de ese Manifiesto, la Asociación de profesores de español del Estado de Río de Janeiro solicita a las esferas municipal y estatal que adopten medidas favorables al mantenimiento del español como asignatura en el currículo escolar, lo cual supone una educación lingüística plural.

A modo de conclusión, reconocemos que todos los avances anteriores que se han conseguido con el proceso de implementación del español en Río de Janeiro, tras la puesta en marcha de la ley federal, se ven, en el día de hoy, muy comprometidos por la fuerza de intereses particulares que favorecen a un determinado grupo, y a solo un idioma, en este caso específico, el inglés, a la vez que deja en segundo plano la política del plurilingüismo y de la diversidad cultural.

Con esa política, no se les asegurará a los estudiantes de las escuelas públicas del Estado de Río de Janeiro, destinatarios inmediatos de las leyes comentadas al inicio de este ensayo, el derecho a recibir una enseñanza de calidad, conforme reza la Constitución brasileña⁹.

En conformidad con las conclusiones de la implementación del español en Brasil a las que Ramalho y Martinell llegan en el libro *La ley del español en el Brasil: reacciones y reflexiones* (2011), - "si se prevé la implementación de dicha ley sin tener en cuenta el locus de formación del profesor y la interpretación que cada estado brasileño haga de esa legislación, resultará difícil mantener la idea de un éxito real o de un fracaso rotundo de ese proceso de implementación de la ley del español en Brasil" (ramalho y martinell 2011: 96).

Pasados todos estos años, el escenario del proceso de la aplicación de la ley federal no es de avances, sino de retrocesos. De ahí que hayamos querido recoger en un artículo estas informaciones y reconocerles su trascendencia, porque los mayores defraudados de esa política lingüística son los estudiantes.

1. Ley Federal nº. 11.161/2005, Planalto. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm (consulta 08.05.2014).
2. Ley Federal nº. 11.161/2005, Planalto. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm (consulta 08.05.2014).
3. Manifiesto de la Asociación de profesores de español del Estado de Río de Janeiro. <http://apeerj.blogspot.com.br/2013/03/manifiesto-da-apeerj-sobre-situacao-do.html> (consulta 08.05.2014).
4. Ley nº. 2447/1995, Cámara. Río de Janeiro. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/2697a263f945e51032564fe00721536?OpenDocument> (consulta 08.05.2014).
5. Ley nº. 2939/1999, Cámara. Río de Janeiro. <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/b34616f55ea3ec81032576ac0073397f?O> (consulta 08.05.2014).
6. IBGE, Matrícula . Enseñanza Fundamental – escuela pública municipal – 2012 (1). <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=117&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012> (consulta 08.05.2014).
7. IBGE, Matrícula . Enseñanza Fundamental – escuela pública municipal – 2012 (1). <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=117&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012> (consulta 08.05.2014).
8. IBGE, Matrícula . Enseñanza Media – escuela pública estatal – 2012 (1). <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=117&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012> (consulta 08.05.2014).
9. Art. VII - garantía del patrón de calidad (la traducción es mía) del *Art. 206. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I - Da Educação*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (consulta 08.05.2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IBGE, Matrícula . Enseñanza Fundamental – escuela pública municipal-2012

(1.) [consulta 08.05.2014]. Disponible

en: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=117&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|ensinomatriculasdocentes-e-rede-escolar-2012>

IBGE, Matrícula . Enseñanza Media – escuela pública estatal – 2012 (1). [consulta 08.05.2014]. Disponible en:
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=117&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|ensinomatriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>

Ley Federal nº. 11.161/2005, Planalto.[consulta 08.05.2014]. Disponible en:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm

Ley nº. 2447/1995, Cámara. Río de Janeiro. [consulta 08.05.2014]. Disponible en:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/f2697a263f945e51032564fe00721536?OpenDocument>

Ley nº. 2939/1999, Cámara. Río de Janeiro. [consulta 08.05.2014]. Disponible en:
<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/b34616f55ea3ec81032576ac0073397>

Manifiesto de la Asociación de profesores de español del Estado de Río de Janeiro. [consulta 08.05.2014]. Disponible en:
<http://apeerj.blogspot.com.br/2013/03/manifesto-da-apeerj-sobresituacao-do.html>

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/SEB, 2006). consulta 08.05.201]. Disponible en:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Ramalho, M. B., y Martinell, E. G. (2011), *La ley del español en Brasil: reacciones y reflexiones. La formación de profesores brasileños de español como LE en el contexto de la aprobación de la ley 11.161/2005. 1 ed. Saarbrücken: Editorial Académica Española.*

La selección de las tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico

The selection of writing tasks in second language tests for academic purposes

Arturo Mendoza Ramos

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México .

a.mendoza@cele.unam.mx

Mendoza Ramos, A. (2015). La selección de las tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en identificar la pertinencia de las tareas de escritura seleccionadas para un examen de español con fines académicos y también en identificar aquellas variables intrínsecas a la tarea seleccionada que favorecen o no la interacción que se da con el examinado. El estudio se desarrolló en dos fases: pilotaje y primera aplicación del examen. En total participaron 59 estudiantes no hispanohablantes de grado y de posgrado. Los resultados demuestran que las tareas discretas propuestas permiten que los estudiantes empleen las habilidades de escritura indispensables para comunicar el conocimiento escrito dentro del contexto universitario, mas no aquellas requeridas para construirlo. Asimismo, se evidencia que la correcta selección de gráficas y temas para argumentar incide positivamente en la forma en la que el sustentante interactúa con la tarea. Finalmente, cabe resaltar que el modo de transcripción influencia la percepción del evaluador sobre el contenido del texto.

Palabras clave: tareas de escritura, exámenes de lengua con fines académicos, escritura académica

ABSTRACT

The aim of this paper is to identify the relevance of the tasks chosen for a Spanish language exam for academic purposes, and also to identify the task's intrinsic variables that might enhance or not the interaction with the examinee. The study was conducted in two phases: pilot and first administration of the exam. 59 non Spanish speakers at the graduate and undergraduate level took part in the project. The results show that the discrete tasks proposed allow students to use the writing abilities that are important to communicate in the academic context, but not those abilities to build up knowledge. By the same token, the appropriate selection of graphs and argumentative topics promotes the student's interaction and engagement with the task. Finally, it is important to highlight that the transcription mode influences the rater's perception about the content of the script.

Keywords: writing tasks, language exams for academic purposes, academic writing

Fecha de recepción: 10 enero de 2015
Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2015

1. INTRODUCCIÓN

Las tareas¹ de escritura que frecuentemente se emplean en los exámenes de lengua para el ámbito académico (ELAA) han sido duramente criticadas por "carecer de autenticidad respecto del dominio para el cual pretenden evaluar". Según los detractores de dicha modalidad (Leki, Cumming y Silva 2008; Moore y Morton 2005; Uysal 2010), ningún estudiante universitario escribe un texto en 30 minutos, a mano y sin conocimiento previo para construir el conocimiento. No obstante, para poder diseñar un examen, se debe describir el universo de generalización a partir del dominio para el cual deseamos evaluar (Kane 2006). En el caso de las pruebas escritas de los ELAA, dicha labor consiste en determinar qué tareas de escritura empleadas para evaluar serían generalizables del universo para el cual deseamos evaluar. Sin embargo, en el caso

del ámbito académico, una de las grandes dificultades reside en lo amplias y diversas que son las prácticas de escritura a nivel universitario (Mendoza en prensa). De hecho, Bachman (2002) menciona que si bien es cierto que las tareas de escritura propuestas para un examen deben estar relacionadas con tareas pertenecientes al mundo real, estas no son reales, aunque sí auténticas.

Lo anterior genera la disyuntiva respecto de establecer un balance entre autenticidad² y estandarización (Bachman 2002; Kane, Crooks y Cohen 1999; Weigle 2002). Estos autores aseveran que en dominios que son muy amplios, la incorporación de tareas con alto grado de autenticidad dificulta tanto su corrección como su estandarización, generándose sesgos en los resultados obtenidos y entorpeciendo el proceso de operacionalización de la misma. Los autores comentan que en los exámenes de alto impacto es importante que estos se encuentren estandarizados, siempre y cuando lo anterior no vaya en detrimento de la autenticidad. Sin embargo, la gran polémica que se ha desatado en contra de los exámenes estandarizados versa justamente en la generalización y toma de decisiones que se efectúan a través de un micro universo seleccionado del dominio en cuestión (Huot, O'Neill y Moore 2010).

Weigle, por ejemplo, menciona cuatro razones por las cuales simple y llanamente las tareas de escritura de ELAA difieren con respecto a un escrito desarrollado en el ámbito universitario:

A typical writing test – in which examinees must write a timed impromptu essay on a topic about which they had no advance knowledge – is relatively inauthentic in at least four ways. First, academic writing outside of a testing situation typically involves the use of source materials as input... Second, except in the case of timed examinations, most academic writing is not timed or speeded, and writers can take as much time... and revise their writing before turning it in for a grade. Third, while writing tests are frequently scored by raters who are unknown to the examinees (and vice versa), the audience for most academic writing is the students' instructor... Finally, most academic writing... is judged primarily on accuracy of content, rather than on the appropriateness of the organization or the use of language (Weigle 2002: 52).

No obstante, pese a que las tareas propuestas para un examen no sean tareas reales que un estudiante enfrentará al momento de cursar estudios universitarios, eso no significa que carezcan de autenticidad. Como bien afirma Bachman (2002), uno de los objetivos de la selección de tareas consiste en la generalizabilidad; por lo tanto, entre más "real" sea una tarea, menos generalizable será y mayores riesgos correremos al establecer inferencias de lo que el sustentante es capaz de hacer. Sin embargo, también es importante delimitar el alcance de una tarea en cuanto a las habilidades de escritura que un examinado demuestra para resolver la tarea, puesto que como bien menciona Bachman (2002), predecir futuros desempeños resulta riesgoso.

Entonces, aunque Weigle (2002) menciona que las tareas propuestas para los exámenes de lengua no son reales, esto no significa que sean inauténticas. La diferencia fundamental estriba en que se pretende evaluar los conocimientos lingüísticos de un sustentante y la manera mediante la cual hace uso de ciertas habilidades y estrategias de escritura que son frecuentemente empleadas en el ámbito académico; por ejemplo, como la capacidad de argumentar. Consecuentemente, en contraposición a lo que afirma Weigle (2002), una tarea de examen puede ser auténtica, pero no significa que sea real dentro del contexto para el cual se evalúa.

Más aún, Bachman y Palmer (1996 citados en Bachman 2002: 460) sugieren tres razones por las cuales las tareas del "mundo real" no son apropiadas en ámbitos que son muy amplios: En primer lugar, no todas las tareas relacionarán las habilidades que deseamos evaluar. En segundo lugar, algunas tareas son imprácticas para administrarse en un examen. Y en tercer lugar, no todas las tareas reales serán apropiadas para todos los sustentantes, sobre todo si estas presuponen conocimiento previo del tema o del desarrollo específico de la tarea. De hecho, como apunta Mendoza (en prensa) ¿cómo elegir entre una de las diferentes tipologías comúnmente empleadas a nivel universitario cuando resulta difícil sistematizar los géneros discursivos y las tareas de escritura que les son solicitadas a los estudiantes universitarios?

En aras de lograr mayor autenticidad en el diseño de los ELAA, La inclusión de tareas de escritura (conocidas también como pruebas directas) ha aumentado considerablemente y también ha desplazado en gran medida los mecanismos que evalúan las habilidades de escritura mediante modelos psicométricos (conocidos como pruebas indirectas). Estos últimos, generalmente bajo la modalidad de opción múltiple, fueron ampliamente utilizados durante la segunda mitad del siglo XX debido a su practicidad y facilidad de corrección. Sin embargo, el advenimiento del enfoque comunicativo de los 80 (Canale y Swain 1980, Canale 1983) favoreció cambios importantes en el diseño de exámenes de lengua. Más adelante, en los 90, la necesidad de diseñar exámenes que reflejaran la realidad y las condiciones de uso en contextos específicos (Bachman y Palmer 1996) aceleró el florecimiento de dichas tareas de escritura.

En el caso del IELTS (conocido hasta 1989 como ELTS), por ejemplo, se incluyó en 1980 una tarea de escritura integrada en la cual los candidatos debían remitirse a uno de los textos, previamente leídos en la sección de comprensión de lectura, para componer su redacción. Tras diversas investigaciones conducidas con el fin de validar la prueba, entre las que destacan la de Alderson y Clapham (1993), en 1995 se decidió eliminar la tarea integrada debido al sesgo en la evaluación que se presentaba al mezclar la habilidad de lectura con la escrita, y se optó por una prueba escrita compuesta por dos tareas discretas (una con información visual –generalmente a través de gráficas– y otra con una consigna que requiere de la argumentación u opinión para su elaboración).

La contraparte norteamericana del IELTS, el TOEFL PBT (*Paper-Based Test*), adoptó por vez primera en 1986 una tarea de escritura a modo de ensayo. Sin embargo, dicha prueba era independiente del examen y solamente se administraba en casos en los cuales era solicitada por las instituciones. La prueba escrita del TOEFL se convirtió en obligatoria hasta 1998 con el nacimiento del TOEFL CBT (*Computer-Based Test*). No obstante, este examen no fructificó y rápidamente fue remplazado por la nueva versión denominada TOEFL iBT (*Internet-Based Test*) en 2005. Esta nueva versión incluye una tarea de escritura integrada con comprensión de lectura y comprensión auditiva, y una tarea discreta a manera de ensayo. Sin embargo, una de las mayores dificultades de estas radica en su extensión, puesto que el supuesto trasfondo de que un estudiante es capaz de integrar el material proveniente de dos fuentes (una oral y otra escrita) y condensarlo en un texto de 150 palabras es poco plausible de su capacidad para construir conocimiento a nivel universitario. En este sentido, como bien mencionan Kane et al. (1999), establecer el balance entre estandarización y autenticidad no es fácil. En el caso del contexto hispanohablante, no existe aún ningún ELAA que sea administrado y reconocido a nivel nacional o internacional.

1.1 LOS TIPOS DE TAREAS DE ESCRITURA PARA LOS ELAA

La selección de las tareas y las variables intrínsecas a que estas están sujetas han suscitado una serie de controversias respecto de su autenticidad y pertinencia, pero sobre todo, ha generado cuestionamientos sobre su confiabilidad y validez. Debido a la problemática que representa la concepción, diseño y selección de tareas de escritura para evaluar las habilidades de escritura en un contexto académico, es imprescindible diseñarlas adecuadamente y llevar a cabo pilotajes con el fin de determinar su pertinencia antes de emplearse como mecanismo de evaluación. Bachman (2002) agrega que en la etapa del diseño se debe describir claramente las especificaciones de lo que se pretende evaluar mediante la expresión escrita, por ejemplo, en aras de posteriormente poder seleccionar tareas que sean auténticas. Weigle (2002), por su parte, añade que las consideraciones más importantes que deben tomarse en cuenta para el diseño de tareas escritas son: a) la descripción del dominio de escritura, b) diseñar consignas claras y precisas que sean interpretadas por los sustentantes de la misma forma; es decir, sin ambigüedades ni dificultades léxicas o sintácticas que entorpezcan la comprensión de la tarea y c) uniformidad en los mecanismos de evaluación que permitan obtener resultados consistentes en evaluaciones posteriores o al ser revisados por diferentes correctores.

1.2 LAS VARIABLES INTRÍNSECAS AL TIPO DE TAREA DE ESCRITURA

Las variables que influyen en el desempeño de la tarea son múltiples. Bachman (2002) y Bachman y Palmer (1996: 65) mencionan que al momento de resolver una tarea entran en juego varios factores como los personales (edad, lengua materna, nivel de educación, familiarización con el examen, conocimiento del mundo, conocimiento de la lengua) y los contextuales, generalmente determinados por las características de la tarea. Sin embargo, afirman que hay un proceso de interacción en el cual se ven involucrados esquemas socioafectivos y también el uso de estrategias metacognitivas para su resolución. Sin embargo, dado que el objetivo de esta investigación consiste simplemente en ver qué tan pertinentes son las tareas de escritura seleccionadas respecto del dominio para el cual se desea evaluar, solamente se abordarán las variables relacionadas con la tarea. A este respecto, Weigle (2002) menciona que las variables más representativas que inciden en el diseño de las tareas de escritura son: la posibilidad de elegir entre varias tareas, el contenido, el conocimiento previo del

tema, el uso de material de estímulo, el modo discursivo –mismo que incluye el género textual, la retórica, el patrón de exposición y las demandas cognitivas–, la longitud del texto, el tiempo de respuesta, la consigna, el modo de transcripción y el uso de diccionarios.

1.3 LA SELECCIÓN DE LA TAREA

Incuestionablemente, la decisión más importante consiste en seleccionar la tarea o tareas a través de las cuales se evaluará la habilidad escrita. Bachman (2002) afirma que la dificultad de esta no reside en la tarea *per se*, sino que más bien se encuentra determinada por el proceso de interacción que se lleva a cabo entre el sustentante y la tarea. Entonces, quizás lo que habría que considerar al momento de diseñar tareas de escritura es que estas fomenten la interacción y puedan eficazmente establecer un vínculo socioafectivo en el sustentante y la tarea.

En general, podríamos decir que las tareas de escritura de los ELAA se dividen en dos: discretas (miden una sola habilidad) e integradas (relacionadas alguna otra habilidad). Ejemplos de tareas discretas serían: escribir a partir de un estímulo visual (gráficas o esquemas de procedimiento) o escrito (consignas para redactar ensayos y refranes o frases para buscar su interpretación y postura). En el caso de las tareas integradas, podemos encontrar aquellas que incluyen información escrita y/u oral. Aunque la selección de una tarea de escritura pareciera una decisión sencilla de tomar, en realidad no lo es, ya que la gran crítica que ha recibido toda esta amplia gama de posibilidades reside justamente en que cada una de ellas involucra variables adicionales que interfieren directamente con el nivel de dificultad de la tarea; generando posibles sesgos en los resultados obtenidos.

1.3.1 LAS TAREAS DISCRETAS

Debido a que las tareas discretas involucran la redacción de un tema a partir de una consigna dada, la mayor controversia emerge al seleccionar tareas que involucran o no el conocimiento previo del sustentante. Autores como He y Shi (2012) mencionan que el contenido dado por el tema debe ser tan justo como sea posible, sin que este favorezca a un grupo específico. Hamp-Lyons (1993), Lee y Anderson (2007) comentan que esta desventaja se incrementa aún más cuando se trata de estudiantes de posgrado, dado que muchas áreas de estudio son por naturaleza interdisciplinarias. Más aún, Lee (2008) identificó que no había diferencias sustanciales en los resultados de los estudiantes que escribieron sobre un tema general y otro relacionado con su área general de estudio; por lo cual, el autor sugiere que por practicidad sería mejor elegir un tema general, pues la otra opción podría afectar la manera en que los evaluadores califican. Por ello, Weigle (2002) comenta que debido a las múltiples variables relacionadas con el candidato (antecedente académico, estilo de aprendizaje, edad, sexo, lengua materna, conocimiento sobre el tema, grado académico y tiempo de residencia en el país) lo mejor será excluir el conocimiento del mismo, razón por la cual las pruebas que no evalúan el conocimiento previo encajan bien en los exámenes de alto impacto. Sin embargo, lo anterior ha suscitado controversias en cuanto a la selección de la tarea; puesto que dentro de la escritura académica universitaria se busca que estos no solo lo hagan de manera coherente y siguiendo las normas convencionales de escritura, sino que además sea de manera responsable (citando a las fuentes y evitando el plagio). Entonces, agregan Leki, et al. (2008), una de las críticas más fuertes contra los ELAA es que las tareas que generalmente se plantean eliden completamente el uso de fuentes externas.

Algunos de los problemas que se han evidenciado con la inclusión de tareas generales se deben a la resistencia que en ocasiones demuestran los examinados para resolver la tarea. Petersen (2009) llevó a cabo un estudio en el cual identificó que de un total de 893 estudiantes que respondieron un ensayo de tipo argumentativo, 36 de ellos (4%) mostraron oposición y resistencia abiertamente con frases y títulos que explícitamente retaban el tema para redactar. A este respecto, valdría la pena matizar que quizás la oposición abierta de escribir sobre un tema no reside en la dificultad de la tarea, sino más bien en la falta de elementos en la consigna que estimulen el esquema socioafectivo del estudiante para interactuar apropiadamente con la tarea. Kormos (2012: 394) agrega que “los estudiantes que se encuentran intrínsecamente motivados se involucran en el proceso de aprendizaje porque encuentran el proceso de escritura interesante y placentero, mientras que los estudiantes extrínsecamente motivados llevan a cabo una actividad de aprendizaje con el fin de obtener una recompensa o evitar un castigo”. Por lo tanto, las tareas deberían estimular el factor motivacional del examinando tanto en contextos académicos como en exámenes de dominio para el ámbito académico. A este respecto, Lee (2008) menciona que los estudiantes prefieren elegir entre varias temáticas, pues además de incrementar su motivación, los estudiantes buscan temas con los cuales tengan mayor familiaridad y destreza para escribir.

La última variante de tareas discretas es aquella en la cual el estímulo que se proporciona para escribir es visual. Este tipo de información generalmente se da a través de imágenes que denotan cómo se lleva a cabo un procedimiento o gráficas para describir y contrastar. En estos casos, el estímulo visual presenta el contenido *per se*, lo cual permite que el candidato

recurra a su conocimiento lingüístico y léxico para describirlo. Weigle (2002) arguye que la carencia de estímulo escrito u oral permite que el candidato explote al máximo su conocimiento del mundo y sus recursos lingüísticos. Sin embargo, al seleccionar este tipo de tareas se debe tener la suficiente cautela de escoger elementos visuales que sean lo suficientemente comprensibles y claros, así como con contenido que no sea especializado, ya que esto pondría en desventaja a quienes carecieran del conocimiento léxico sobre el tema en cuestión. Sin embargo, como bien apunta Yang (2012), las tareas integradas con material visual estimulan el uso de determinado léxico que representa un reto mayor que la dificultad sintáctica. Uysal (2010), en la revisión crítica que hace del IELTS académico, comenta que las tareas más simples con menos información visual permiten un mejor desempeño de los candidatos.

El problema de las gráficas es que estas presentan diversas variables intrínsecas: el formato de la gráfica (barras, pastel, lineal) y la familiaridad que puedan tener los sustentantes con estas (Shah y Freedman 2009). Estos autores concluyen la familiarización con los datos permite establecer mejores inferencias, además de que quienes poseen altas habilidades con la descripción de gráficas pueden interpretarlas mejor. Por eso, Yang (2012) afirma que el uso de estrategias es primordial para la consecución de la tarea, por lo cual debería hacerse énfasis en los cursos de preparación la inclusión de este tipo de tareas integradas, así como de las estrategias requeridas para abordarlas. Aunado a lo anterior, como afirman Shah y Freedman (2009) y Hyland (2009), la importancia de trabajar con gráficas en el ámbito académico es esencial.

1.3.2 LAS TAREAS INTEGRADAS

Las tareas integradas consisten en escribir un texto a partir de información escrita y/u oral que se da como input. Este tipo de tareas han sido incluidas recientemente en los exámenes de lenguas con fines académicos con miras a dar cuenta sobre la manera mediante la cual los candidatos construyen el conocimiento a partir de la inclusión de información proveniente de diversas fuentes; por lo tanto, resultan “más auténticas” para el contexto para el cual se desea evaluar: el académico. El supuesto trasfondo reside en que las tareas que los estudiantes llevan a cabo en la universidad incorporan la comprensión de lectura y oral; mientras que las tareas independientes se encuentran aisladas de estas habilidades. Plakans (2010) menciona que una cuestión fundamental para la resolución de una tarea escrita reside en la representación que el alumno se hace dependiendo del tipo de tarea que requiere resolver. Entonces, cuando un estudiante identifica la clase de producto que se espera de la escritura, este atraviesa por un proceso de entendimiento en el cual pueda identificar el tipo de habilidades y procesos que requerirá para llegar a este producto determinado: el tipo de tarea escrita solicitada.

Cumming (2013: 2), en el análisis que efectúa de las tareas integradas, menciona que las ventajas de estas son: tareas más auténticas, escritura con contenido “responsable” y evaluación de las habilidades lingüísticas en la construcción-integración del conocimiento. Sin embargo, las desventajas que evidencian son: mezcla de otras habilidades en la medición de la escritura, involucramiento de géneros que no están bien definidos y que son difíciles de evaluar, requerimiento de ciertas habilidades mínimas para llevarla a cabo, y la inclusión de información que es difícil determinar si su procedencia subyace en la capacidad de producción del sustentante.

Dentro de las dificultades que encarna la implementación de tareas integradas se halla precisamente la incorporación de habilidades orales y de lectura que, en caso de no estar bien consolidadas, dificultarán la producción escrita de los estudiantes (Leki et al. 2009). De hecho, en el estudio que Plakans (2010) condujo para ver de qué forma la representación de la tarea (discreta o integrada) impactaba en el proceso de escritura de los examinados, la autora comenta que la incorporación de textos en las tareas integradas puede servir de apoyo para algunos estudiante, aunque otros pueden verse desfavorecidos por la complejidad del tópico o por la dificultad que entraña la construcción del conocimiento al incorporar el material de lectura en el escrito solicitado. Aunado a lo anterior, una dificultad más se encuentra en determinar qué fue copiado literalmente del texto, tarea que les resulta sumamente compleja de llevar a cabo a los evaluadores humanos (Cumming 2013; Cumming, Kantor, Baba, Erdosy, Eouanzoui y James 2005).

A este respecto, Weigle y Parker (2012: 128) identificaron que el porcentaje tomado literalmente del texto era en la mayoría de los casos menor al 8%, además de que este se refería normalmente a colocaciones. Sin embargo, se evidenció que los estudiantes con puntajes bajos tienden a citar porciones más largas provenientes del texto de entrada, a diferencia de los estudiantes con mayor dominio de la lengua, quienes parafrasean más. Haciendo eco al estudio de Weigle y Parker (2012), el de Plakans y Gebril (2013) confirmó que el uso apropiado de las fuentes incide positivamente en la escritura. Los autores identificaron que la tarea integrada favorece la inclusión del contenido del audio, mientras que el del texto se emplea solamente para contrastar la información escuchada.

No obstante, las tareas integradas del TOEFL iBT que incluyen un texto de entrada escrito y otro auditivo nos llevan al cuestionamiento de si en realidad la comprensión auditiva, por lo menos dentro del contexto universitario, conlleva tanto peso al momento de escribir. Por lo tanto, sería importante indagar si las prácticas de escritura universitaria buscan la integración de estas dos habilidades; de lo contrario, valdría la pena considerar si una tarea integrada con dos o múltiples fuentes

escritas sería más apropiada que una que incluye comprensión de lectura y auditiva. Siguiendo la línea de Weigle y Parker (2012), ¿cómo distinguir del material tomado del texto cuando este no ha sido citado? Aunado a lo anterior, ¿se puede evidenciar en un par de textos y un corpus de 150 palabras la habilidad de integrar el material proveniente de diversas fuentes? Sin lugar a dudas, como asevera Hyland (2009), el correcto uso del material escrito con su correcta acreditación al autor es un componente importante de la escritura académica –misma que debería figurar dentro del constructo de los exámenes–; sin embargo, la gran interrogante que subyace es si en verdad esta habilidad puede evaluarse en un texto de 150 palabras con una o dos fuentes de entrada.

Finalmente, dentro del contexto hispanohablante, así como en el de la mayoría de las demás lenguas (excepto, por supuesto, del inglés), una gran cantidad del material que se emplea para construir el conocimiento escrito procede de fuentes como el inglés. Por lo tanto, valdría la pena indagar tres cosas: en primer lugar, ¿qué porcentaje de las lecturas solicitadas por los docentes universitarios provienen de lenguas extranjeras o indígenas y cuáles? En segundo lugar, ¿qué porcentaje de las lecturas que hacen los alumnos es en otra lengua diferente del español? Y por último, ¿hasta qué punto sería óptimo emplear tareas integradas con textos escritos en español en disciplinas en donde casi el 100% del material de lectura está en inglés? No obstante, pese a las dificultades y retos que representa el uso de tareas integradas, la incorporación de estas en exámenes de lengua con fines académicos merece atención especial.

1.4 OTRAS VARIABLES IMPORTANTES

Existen otras variables que inciden indirectamente en la prueba como: el modo discursivo, la claridad en la consigna, el tiempo de respuesta, el modo de transcripción y el uso de diccionario. No obstante, pese a que los hallazgos respecto de estas variables no han logrado dilucidar cuál sería la mejor manera abordar dichas variables, resulta importante considerar su relevancia.

1.4.1 EL MODO DISCURSIVO

Algunos detractores de la autenticidad de las pruebas escritas de los exámenes con fines académicos (Moore y Morton 2005, Uysal 2010) arguyen que estas son diferentes a las tareas que se llevan a cabo en un contexto real. Sin embargo, como bien afirma Bachman (2002), la autenticidad no significa que una tarea sea real, sino que esta se encuentre relacionada con el uso de la lengua requerido en el contexto para el cual se desea evaluar; en este caso, el académico. Por supuesto que es natural que los ensayos que se redactan en un examen con fines académicos sean diferentes a los ensayos que los estudiantes llevan a cabo en su vida universitaria. Por consiguiente, estudios como los que tratan de encontrar la correlación (Chan, Wu y Weir 2014) o falta de esta (Moore y Morton 2005) entre el texto redactado en las tareas de un examen de certificación con fines académicos y textos creados dentro del contexto universitario son irrelevantes, puesto que evidentemente se trata de tareas que intrínsecamente son diferentes.

1.4.2 LA CARIDAD EN LA CONSIGNA

Por ejemplo, en el caso de la consigna, como bien sugiere Weigle (2002) esta debe ser clara y concisa, puesto que las consignas muy elaboradas que en ocasiones incluyen ejemplos son sujetas a ser copiadas por los estudiantes. Por el contrario, cuando la consigna no es muy clara o demasiado abierta a interpretación, no permite delimitar la tarea y los estudiantes tienden a escribir sobre una vasta variedad de tópicos. En estudios que se han conducido para identificar las secuencias formulaicas o paquetes léxicos se ha evidenciado que los estudiantes menos cualificados usan una mayor cantidad de estas secuencias (Staples, Egbert, Biber y McClair 2013) y también copian más paquetes léxicos provenientes de las consignas o, en el caso de las tareas integradas, de los textos. Kobrin, Deng y Shaw (2011) mencionan que la redacción de la consigna determina la dificultad de la tarea. Dicha variable se percibe, por ejemplo, cuando hay palabras o calificadores de una afirmación, cuando se expresa un punto de vista neutral o con una opinión, así como con argumentos con una o dos posturas. Incluso, una consigna demasiado larga podría afectar el entendimiento de aquellos estudiantes con menos dominio lingüístico.

1.4.3 EL USO DE DICCIONARIO

Finalmente, otra de las discusiones se ha centrado en los beneficios del uso de un diccionario bilingüe o monolingüe para la resolución de las tareas escritas. Weigle (2002) comenta que el uso de diccionarios en las pruebas de lengua cronometradas no se permite debido a que el vocabulario es parte de lo que se pretende evaluar. La autora agrega que el uso de diccionarios tampoco es una habilidad que todos los sustentantes puedan desplegar satisfactoriamente, ya ¹¹¹ dicha

habilidad se restringe mayoritariamente a quienes son considerados como “buenos escritores”. En general, en la mayoría de los ELAA no se permite el uso de estos; sin embargo, la versión alemana del examen académico, TEST DAF, sí permite su uso. El estudio que East (2006) condujo con respecto al uso del diccionario partió del supuesto que el uso de un diccionario correspondería a una muestra más auténtica en los exámenes cronometrados, puesto que una de las críticas más asiduas a este tipo de exámenes se debe justamente a que la falta de recursos genera una situación “artificial” de escritura que no se equipara con lo que un estudiante redacta en un contexto universitario.

De los hallazgos más sobresalientes del estudio que East (2006) llevó a cabo, se destaca que el uso del diccionario incrementó considerablemente la sofisticación del léxico³ en los participantes. Sin embargo, una segunda mirada hacia la precisión en el uso del vocabulario demostró aproximadamente un 50% de errores en la selección de la palabra adecuada al contexto en el caso de los sustentantes con menores habilidades de escritura. Por lo tanto, si bien es cierto que el léxico fue más sofisticado, también es cierto que la mitad de este fue seleccionado inapropiadamente, por lo cual su uso no proporcionaba ningún valor agregado a la escritura. En contraparte, los estudiantes con mayores habilidades de escritura si se vieron beneficiados por el uso del diccionario, ya que las palabras que seleccionaron fueron apropiadas para el contexto. El autor concluye, siguiendo la línea de Weigle (2002), que el uso de diccionarios en los ELAA conlleva un impacto negativo que incluso sobrepasa el beneficio de que los examinandos escriban con un léxico más sofisticado, pero no siempre pertinente al contexto.

1.4.4 EL MODO DE TRANSCRIPCIÓN

Una de las grandes interrogantes que se presenta hoy en día al evaluar los exámenes cronometrados reside justamente en por qué se hace a mano cuando los estudiantes escriben a computadora. Weigle (2002) comenta que los correctores tienden a evaluar con mayor dureza los textos transcritos a computadora por varias razones: la primera, porque los textos se ven más cortos que los escritos a mano, segundo, porque no es posible evidenciar la competencia estratégica de la edición del texto (como podría ser cambiar una oración de lugar o borrar una palabra para buscar una más apropiada), y en tercer lugar, porque estamos acostumbrados a visualizar los textos escritos a computadora como productos finales, mientras que los redactados a mano son frecuentemente concebidos como borradores. Horkay, Bennet, Allen, Kaplan y Yan (2006) también identificaron mejores resultados, aunque no estadísticamente significativos, en los textos transcritos a mano, aun cuando los autores aducen esta diferencia a la familiaridad que los estudiantes presentan para escribir a computadora.

Mogey y Hartley (2013) reconocen estas mismas disimilitudes al momento de evaluar trabajos escritos a mano o a computadora, pero resaltan, por un lado, la importancia de generar conciencia en los estudiantes y correctores de qué tan largo es un ensayo escrito a computadora en comparación con aquellos escritos a mano. Por otro lado, destacan la necesidad de que los correctores se familiaricen con los textos escritos a computadora, vistos no como un trabajo final, sino más bien como un borrador que puede presentar errores. Más aún, los autores aseveran que en un futuro cercano, si no ya existente, los estudiantes redactarán los ensayos a computadora, incluso en los exámenes, y que los ensayos escritos a mano desaparecerán (Mogey y Hartley 2013: 91).

Contradictoriamente al paulatino proceso de desaparición de la escritura a mano, en el estudio que Mogey, Cowan, Paterson y Purcell (2010) condujeron para ver qué modo de transcripción escogería un estudiante si se le diera la oportunidad de hacerlo, los autores identificaron que una gran mayoría optó por la redacción a mano (solamente 16 de 204 candidatos prefirieron hacerlo a computadora). Al parecer algunas de las posibles causas en elegir la escritura a mano se deben a la posible dificultad de escribir a computadora, a la desconfianza con la tecnología y también a que se trataba de estudiantes que recién habían ingresado a la universidad, quienes pudieron haber visualizado la escritura a computadora como “demasiado riesgosa”. Pese a la contundente preferencia en el modo de transcripción, los autores concluyen que la posibilidad de elegir el modo de transcripción debería quedar al arbitrio de los examinandos.

1.5 HIPÓTESIS

Siguiendo la línea de Kane (2002b, 2006, 2013) para validar exámenes y siguiendo el modelo argumentativo de Toulmin (1958), se elaboraron las siguientes hipótesis para llevar a cabo el proceso de validación de la selección de las pruebas escritas del EXELEAA.

Las tareas concebidas para la prueba escrita del EXELEAA son adecuadas para evidenciar las habilidades de escritura requeridas a nivel universitario.

H2

Los temas planteados en las tareas de la prueba escrita diseñadas para el EXELEAA facilitan la interacción entre esta y los examinados.

2. MÉTODO

El estudio se dividió en dos fases: pilotajes y primera aplicación del examen. En el pilotaje se emplearon dos muestras diferentes: a) alumnos de posgrado ya inscritos en la universidad y b) alumnos de licenciatura recién llegados a México para cursar un semestre o año académico en la universidad. Para la primera aplicación del examen, se trabajó con estudiantes de posgrado inscritos en la universidad.

2.1 PARTICIPANTES

2.1.1 PRIMERA FASE: PILOTAJES

2.1.1.1 PRIMER PILOTAJE

A finales de noviembre de 2013 se convocó a toda la población de posgrado (maestría y doctorado) no hispanohablante de la Universidad Nacional Autónoma de México que se encontraba realizando sus estudios en el período de otoño de 2014. Debido a que el total era de 119 alumnos, contando alumnos de primer ingreso y reingreso, se decidió convocar a toda la población. De esta, 21 sujetos participaron en este primer pilotaje. Los estudiantes pertenecían a 9 distintas nacionalidades y 14 distintos programas de posgrado. A quienes participaron en el pilotaje se les otorgó una constancia y también se les ofreció un taller gratuito de escritura académica.

2.1.1.2 SEGUNDO PILOTAJE

Debido a que la primera muestra que se obtuvo no fue tan amplia como se esperaba. En enero de 2014 se convocó a una segunda sesión con los estudiantes de nuevo ingreso al posgrado. Sin embargo, debido a que la población estudiantil de posgrado que ingresa en los semestres de invierno es tan escasa, ningún estudiante de posgrado se inscribió a dicha sesión. Sin embargo, debido al interés de administrar dicha prueba a los estudiantes de licenciatura no hispanohablantes que vienen a México a cursar un semestre o año académico como parte de sus estudios universitarios, se convocó a una sesión para el pilotaje con esta población. Con la colaboración de la Dirección General de Cooperación e Internacionalización (DGEI), participaron 18 estudiantes recién llegados a México a cursar un semestre o año de intercambio académico en la UNAM en el período de otoño de 2014. Los alumnos pertenecían a 7 distintas nacionalidades y a 11 distintas disciplinas académicas. Nuevamente, quienes participaron en el pilotaje se les otorgó una constancia y también se les ofreció un taller gratuito de escritura académica.

2.1.2 SEGUNDA FASE: APLICACIÓN DEL EXAMEN

Finalmente, una vez que se llevaron a cabo los pilotajes y se llevaron a cabo enmiendas a las tareas escritas propuestas, se invitó nuevamente a toda la población no hispanohablante de posgrado inscrita en el semestre de otoño de 2014 a que participara en el examen, mismo que se ofreció de forma gratuita y con una constancia oficial, pues muchos de los estudiantes ya cuentan con el requisito de lengua antes de iniciar su posgrado. El examen se administró a principios de diciembre de 2014, y de los 132 estudiantes convocados, participaron 21 alumnos de 11 distintas nacionalidades y 12 disciplinas académicas.

2.2 MATERIAL

De acuerdo con el diseño del constructo para la prueba escrita, se eligieron dos tareas: una descripción y contraste de gráficos, y una redacción de un ensayo argumentativo. Para los pilotajes se emplearon las pruebas escritas que figuran en el cuadro 1, mientras que para la primera aplicación del examen, se emplearon las pruebas escritas que aparecen en el cuadro 2.

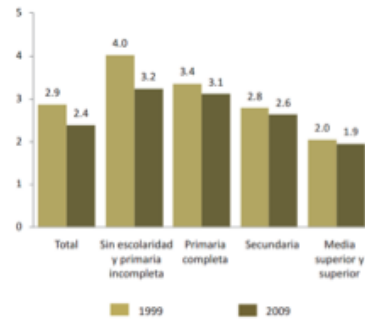
<p>Tarea 1</p> <p>A continuación se presentan dos gráficas sobre el logro educativo que han alcanzado en la última década las hijas con respecto a sus padres en un país de América Latina. En el cuadro de texto que aparece debajo de las gráficas, descríbelas y contrástalas utilizando mínimo 150 palabras. Toma 25 minutos para esta tarea.</p>	
<p>NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES EN 2008</p>	<p>NIVEL EDUCATIVO DE LAS HIJAS EN 2008</p>
<p>Tarea 2</p> <p>a) Lee la siguiente información: "Si bien la educación por sí misma amplía los horizontes de los individuos y constituye un beneficio para éstos, la situación educativa de hombres y mujeres tiene diferentes beneficios para unos y otros y para sus hijos e hijas" (Milosavljevic, 2007, p.96).</p> <p>b) En el cuadro de texto que aparece en la parte inferior, escribe un ensayo sobre el tema de la educación de las mujeres. Puedes retomar información de la Tarea 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menciona la importancia del tema. - Establece una postura al respecto. - Establece los pros y los contras de la temática. - Menciona lo que ocurre en tu país. - Concluye. <p>Escribe mínimo 250 palabras. Tienes 45 minutos para realizar esta tarea.</p>	

Cuadro 1: tareas empleadas para los pilotajes

Tarea 1

A continuación se te presenta una gráfica de barras. En el cuadro de texto que aparece debajo de las gráficas, descríbelas y contrástalas utilizando aproximadamente 200 palabras. Toma 25 minutos para esta tarea.

Promedio de hijos de mujeres mexicanas



Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Base de datos; Censo de Población y Vivienda 2010. Base de datos de la muestra.

Tarea 2

En algunos países existen solamente sistemas de salud pública, mientras que en otros existen sistemas públicos y privados. Con base en dicha temática, escribe un ensayo argumentativo con base en lo siguiente:

- Menciona la importancia del tema.
- Establece una postura al respecto.
- Establece los pros y los contras de los sistemas públicos y los privados.
- Menciona cómo es el sistema de salud pública en tu país.
- Concluye.

Escribe mínimo 300 palabras. Tienes 45 minutos para realizar esta tarea.

Cuadro 2: tareas empleadas para la primera aplicación

2.3 PROCEDIMIENTO

En primer lugar, con base en la literatura respecto del alcance de las pruebas discretas e integradas, así como de un estudio previo sobre las habilidades de escritura requeridas a nivel universitario (Mendoza en prensa), se estableció el alcance de las tareas aquí propuestas. Posteriormente, con el fin de identificar posibles dificultades que hubieran encontrado los estudiantes en relación con las gráficas o el tema argumentativo, se hizo un análisis del corpus que pudiera dar cuenta de estos problemas. Asimismo, para evidenciar la copia literal de paquetes léxicos, se identificaron las pequeñas muestras dadas en las consignas para ver en qué medida los estudiantes copiaban información literal proveniente de estas. En el examen no se permite emplear diccionarios, pues se pretende que el sustentante explote al máximo sus recursos léxicos. Finalmente, el modo de transcripción de los pilotajes fue a mano, mientras que para la primera aplicación se hizo a máquina. Esto último con el fin de poder evidenciar diferencias en la percepción del evaluador al corregir uno u otro modo.

3. RESULTADOS

A continuación se reportan los rasgos más sobresalientes de las dos tareas discretas incluidas en la primera fase del EXELEAA: descripción y contraste de gráficas, y redacción de un ensayo argumentativo. En el caso la gráfica, el primer problema que identificamos se debía a la interpretación de la gráfica, puesto que varios estudiantes escribieron que los datos no se podían comparar debido a que no se contaba con la información de los hijos, lo cual impedía que se pudiera contrastar eficazmente el logro educativo de las mujeres con sus padres.

Ejemplos de problemas evidenciados para contrastar las gráficas.

- “De manera general, se observa un incremento del nivel de educación entre estas dos generaciones. Pero no nos podemos dar cuenta de la verdadera diferencia entre los hombres y las mujeres, dado que no sabemos la proporción de hijos escolarizados, etc.”⁴.
- “Para poder hacer comparaciones de género, se requieren estadísticas tocante a los hijos de estos padres”.

En segundo lugar, cabe mencionar que algunos estudiantes retomaron paquetes léxicos de la consigna, tanto de las gráficas como del ensayo; aun cuando este input era mínimo. Esto demuestra que cuando el estudiante posee fuentes escritas es frecuente que copie fragmentos del texto, lo cual resulta particularmente difícil de identificar para un evaluador humano.

Ejemplo de calcos literales de las tareas 1 y 2.

- “**Vimos dos gráficas sobre el logro educativo que han alcanzado en la última década las hijas con respecto a sus padres en un país de América Latina**”⁵.
- “En estos dos gráficos recibimos información **sobre el logro educativo que han alcanzado las hijas con respecto a sus padres**”.
- “Las gráficas muestran **el logro educativo de las hijas con respecto a sus padres en un país de América Latina**”.
- [Milosavljevic dijo “**Si bien la educación por sí misma amplía los horizontes de los individuos y constituye un beneficio para éstos, la situación educativa de hombres y mujeres tiene diferentes beneficios para unos y otros y para sus hijos e hijas**”].
- [Según Milosavljevic (2007: 96) “**Si bien la educación por sí misma amplía los horizontes de los individuos y constituye un beneficio para éstos**”].

Otra de las dificultades observadas en el ensayo argumentativo propuesto se debió a que en realidad la consigna no permitía que los estudiantes utilizaran argumentos en contra de la educación de las mujeres, dado que esto representaría una postura desigual de género. Sin embargo, dentro de la consigna se especifica que mencionen argumentos en contra y en la rúbrica se evalúa el uso de dichos contraargumentos.

Ejemplo de la problemática de evidenciar contraargumentos:

- “Milosavljevic dice aquí que la educación conlleva beneficios diferentes para hombres y mujeres pero yo no veo diferencias de género en los beneficios de la educación”.
- “Tal vez, se dice que la situación educativa tiene diferentes beneficios para los hombres y las mujeres, no obstante, yo considero que la educación es importante para todos”.
- “[...] estoy muy sorprendida cuando se dice que “la situación educativa de hombres y mujeres tiene diferentes beneficios para unos y otros y para sus hijos e hijas” todo el mundo debería tener los mismos resultados y beneficios”.
- “No creo que haya el mínimo argumento en contra del incremento al acceso a la educación para las mujeres.”

La otra problemática que se evidenció en la propuesta inicial de las tareas 1 y 2 es que estas se encontraban ligadas; es decir, ambas tareas versan sobre la educación de las mujeres. Además, en la consigna de la tarea 2 se explicita que el sustentante puede retomar información de la tarea 1. En realidad, ambas tareas deberían ser independientes una de la otra, pues además eso coadyuvaría a que los estudiantes exploten al máximo su repertorio léxico.

Finalmente, cabe destacar que el modo de transcripción a mano dificulta considerablemente la redacción de los textos y en múltiples ocasiones el evaluador requiere interpretar lo que el estudiante ha escrito, aunque también es recurrente que se brinquen los segmentos en los cuales no se puede comprender el texto, lo cual deja huecos las ideas plasmadas en el escrito. En contraparte, es cierto que cuando el texto se transcribe a mano se ve mucho más largo de lo que en realidad es, lo cual visualmente impacta en el evaluador como si el desarrollo hubiera sido más sustancial, aunque en realidad se están

valorando aspectos superficiales relacionados con una mera apreciación visual. Aunado a lo anterior, es cierto que el modo de transcripción se percibe como si fuera un primer borrador, mientras que los errores en computadora destacan más, pues uno está acostumbrado a verlo como producto final. Otro impacto visual es que la letra que es más legible tiende a incidir positivamente en cómo percibe el evaluador el texto de entrada. Pareciera entonces que el contenido del texto es también, por ende, más claro. A continuación se presentan diversos modos de transcripción a mano para ver cuáles son algunos de los problemas que se evidencian con esta manera de escribir.

La caligrafía, puede incidir positiva o negativamente en el evaluador (ver imagen 1). En este caso, quizás la falta de familiarización con el alfabeto grecolatino haría suponer a primera vista que el texto fue escrito por un niño, lo cual puede incidir negativamente en la manera en la cual el evaluador percibe el nivel del sustentante tan solo por su caligrafía. Si bien es cierto que efectivamente el texto era muy básico, el evaluador ya tiene una primera impresión que podría no ser así.

Estas dos gráficas habla sobre relación de nivel educativo de los padres y sus hijas.

La gráfica de los padres indica que no han ido a escuela 62.2%. Y que van a la universidad no más cuenta 2.6%. Y que van a posgrado es 0.2%. Esta gráfica nos enseñan que mayoría de generación de los padres no tuvieron la oportunidad de estudiar suficientemente.

> (Sería los padres que no tuvieron tener la oportunidad de estudiar suficientemente.)

Y el otro lado, la gráfica de las hijas expresa que ellas tuvieron más la oportunidad para ir a la escuela que los padres. Quizás, razón es que la época está abansando poco a poco para estar dentro de orden. Pero tenemos fijarse que toda vez hay las hijas que están fuera de educación. Y notenemos que olvidarnos hasta que desaparese las gentes "sin estudios". Para futuro de los niños.

Imagen 1: La mala caligrafía incide negativamente en la percepción del nivel de escritura del sustentante.

Transcripción del texto que figura en la imagen 1

"Estas dos gráficas habla sobre relación de nivel educativo de los padres y sus hijas. La gráfica de los padres indica que no han ido a escuela 62.2%. Y que van a la universidad no más cuenta 2.6%. Y que van a posgrado es 0.2%. Esta gráfica nos enseñan que mayoría de generación de los padres no tuvieron la oportunidad de estudiar suficientemente. Y el otro lado, la gráfica de las hijas expresa que ellas tuvieron más la oportunidad para ir a la escuela que los padres. Quizás, razón es que la época está abansando poco a poco para estar dentro de orden. Pero tenemos fijarse que todavía hay las hijas que están fuera de educación. Y notenemos que olvidarnos hasta que desaparese las gentes "sin estudios". Para futuro de los niños" (131 palabras).

El tamaño de la letra influye en la percepción visual del evaluador, puesto que parece mucho más extenso de lo que en realidad es. El texto que aparece en la imagen 2 fue escrito en toda una cuartilla. En el caso opuesto, cuando se revisaron los textos transcritos a computadora, estos se percibían como demasiados pequeños, dado el contraste que se notaba entre los textos transcritos a mano versus a computadora.

El documento se compone de dos gráficas que muestran los estudios que hicieron los padres y los que están haciendo sus hijas. En la primera gráfica podemos ver que el 62,2% de los padres no hicieron estudios aunque en la segunda gráfica solo el 26,3% de las hijas se quedan sin estudios. Si nos interesamos a las licenciaturas, el 6,4% de las hijas estudiaron en contra a los padres que representaron el 2,6%. En cuanto al posgrado, no hay una gran diferencia de porcentaje porque los padres representaron un 0,2% y las hijas un 0,3%. Sin embargo, la preparatoria contaba con 10,8% de hijas y solo 1,7% de padres. Además, vemos que las hijas estaban inscritas en el secundaria y en la primaria y no era el caso de sus padres. Gracias a estas dos gráficas, vemos que las hijas, o sea, los niños de hoy estudian más que sus padres. El documento pone de

Imagen 2: El tamaño de la letra distorsiona la percepción de su longitud.

Transcripción del texto que figura en la imagen 2

“El documento se compone de dos gráficas que muestran los estudios que hicieron los padres y los que están haciendo sus hijas. En la primera gráfica podemos ver que el 62,2% de los padres no hicieron estudios aunque en la segunda gráfica solo el 26,3% de las hijas se quedan sin estudios. Si nos interesamos a las licenciaturas, el 6,4% de las hijas estudiaron en contra a los padres que representaron el 2,6%. En cuanto al posgrado, no hay una gran diferencia de porcentaje porque los padres representaron un 0,2% y las hijas un 0,3%. Sin embargo, la preparatoria contaba con 10,8% de hijas y solo 1,7% de padres. Además, vemos que las hijas estaban inscritas en el secundaria y en la primaria y no era el caso de sus padres. Gracias a estas dos gráficas, vemos que las hijas, o sea, los niños de hoy estudian más que sus padres. El documento pone de...” (181 palabras).

Finalmente, había textos que resultaban difíciles de leer, con lo cual la lectura se veía interrumpida y en ocasiones el evaluador debía interpretar mediante el contexto las palabras o paquetes léxicos que no comprendía (ver imagen 3).

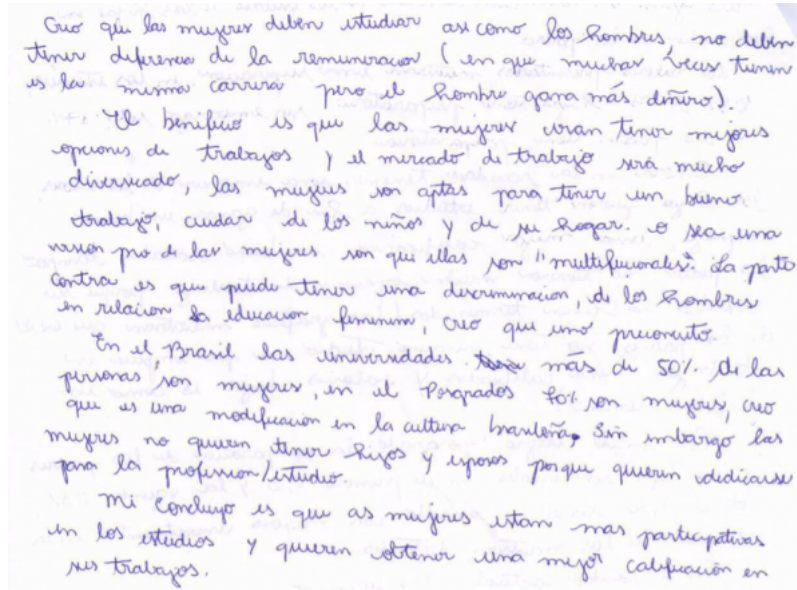


Imagen 3: La caligrafía en ocasiones dificulta la lectura de los textos.

Debido a las problemáticas evidenciadas en las tareas propuesta para el pilotaje, se decidió llevar a cabo modificaciones para la primera aplicación oficial del examen. En primer lugar, se cambió el modo de transcripción y los estudiantes escribieron a computadora. Esto incrementó considerablemente el número de palabras que utilizaron, sobre todo para los ensayos, en los cuales hubo sustentantes que incluso escribieron más de 700 palabras en un texto en el cual se solicitó un mínimo de 300. Esto da cuenta importante de la velocidad que implica no solo la escritura sino también la edición de textos que son escritos a computadora.

En cuanto a la nueva propuesta de la gráfica, se evitó incluir cualquier tipo de información que el sustentante pudiera copiar y calcar en su texto. Sin embargo, nuevamente se presentaron problemas al momento de interpretarlas, dado que cuatro de los 22 estudiantes malinterpretaron la gráfica pensando que esta mostraba que entre mayor era el número de hijos de mujeres mexicanas, estos contaban con menor escolaridad, cuando en realidad la gráfica muestra que las mujeres con mayor logro educativo tienden a concebir menor número de hijos.

En el caso de la segunda tarea, además de que esta se diseñó de forma completamente independiente a la primera, se elidió cualquier información en la consigna que pudiera ser copiada textualmente por parte del sustentante. Asimismo, se buscó un tema que pudiera ser de interés general para los estudiantes y en el cual se pudieran establecer argumentos a favor o en contra de una postura. En este caso, cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes mostraron gran interés en la tarea propuesta, lo cual se evidencia en los siguientes ejemplos:

Ejemplos que demuestran la relevancia del tema y, por lo tanto, de la interacción del estudiante con la tarea.

- “El tema de salud pública siempre ha sido **significativa** por abrir la puerta de protección, seguridad y comodidad de cada habitante”.
- “En este ensayo intentaré discutir los sistemas de salud públicos y privados en general, en México y en mi país, Alemania. Por las diferencias existentes en los sistemas es un tema corriente y políticamente **mucho importante**”.
- “El tema de sistemas de salud es **sumamente importante**, dado que afecta directamente a todos seres humanos”.
- “La cuestión de salud siempre es de **suma importancia** para los gobiernos de los países en todo el mundo”.
- “El tema de la salud pública es un tema **bastante significativo** hoy en día”.

En general, la única problemática que se evidenció fue que dos estudiantes reaccionaron emocionalmente ante el tema y el tema viró de un tono argumentativo a uno narrativo respecto de las malas experiencias médicas que habían vivido con el sistema de salud público o privado en México, cuando en realidad no se les pedía que narraran experiencias personales con los sistemas de salud.

4. DISCUSIÓN

Con respecto a la primera hipótesis, cabe mencionar que al seleccionarse tareas discretas, la posibilidad de evidenciar la construcción del conocimiento queda fuera. Entonces, resulta importante delimitar en primera instancia el alcance de la prueba escrita, ya que como se evidenció en un estudio anterior a este (Mendoza en prensa), los docentes de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México consideran que las habilidades de escritura primordiales para que los estudiantes universitarios sean académicamente competentes giran fundamentalmente en torno a dos grupos: las habilidades de escritura necesarias para construir conocimiento y las habilidades de escritura de índole académico para comunicar efectivamente dicho conocimiento. Sin embargo, como también se pudo observar en las discusiones manifiestas en este artículo, resulta importante reflexionar en torno a lo siguiente: ¿es posible evidenciar la construcción del conocimiento en un texto de aproximadamente 150 palabras con el input proporcionado por uno o dos textos? Y, en el contexto hispanohablante, ¿siempre construyen los estudiantes el conocimiento de fuentes provenientes del español? Aunado a lo anterior, como se pudo apreciar en este trabajo, incluso cuando las consignas presentan un mínimo de estímulo escrito, este en ocasiones es copiado literalmente por los sustentantes, con lo cual resulta difícil que el evaluador humano identifique qué está realmente construyendo el candidato y qué está copiando del texto fuente (Cumming 2013, Cumming et al. 2005, Staples et al. 2013, Weigle 2002, Weigle y Parker 2012). Para poder llevar a cabo dicha tarea, se necesitaría de programas que permitan evidenciar el calco de paquetes léxicos. Quizás una solución a este problema sería ofrecerle lecturas al sustentante y permitirle que tome notas para que extraiga las ideas y argumentos principales enunciados en los textos. Posteriormente, retirarle los textos y asignarle las instrucciones sobre lo que tendrá que escribir con base en lo que previamente leyó; esto con el fin de que demuestre su capacidad de construir el conocimiento con base en las lecturas. No obstante, habría que emplear programas computacionales para poder evidenciar lo que se ha copiado literalmente en el texto.

En relación con la segunda hipótesis, en el caso de las gráficas, resulta evidente que la interpretación de estas no siempre es sencilla. Sin embargo, debido al creciente uso de estas en los artículos de investigación en las ciencias sociales, resulta pertinente incluirlas para ver de qué manera los candidatos describen y contrastan información (Hyland 2009, Shah y Freedman 2009). Aunado a lo anterior, la gran ventaja de estas radica en que el estímulo visual contiene los elementos necesarios para que los estudiantes escriban, con lo cual se evita que estos copien fragmentos de los textos fuente en tareas integradas. No obstante, la selección de gráfica no es una tarea fácil, pues es importante contemplar que esta desplegará cierto léxico que el examinado debe poseer, sin importar los estudios académicos que desee cursar o esté por cursar; razón por la cual estas no deberán contemplar léxico especializado (Yang 2012), dado que esto limitaría la capacidad del candidato para explotar al máximo el potencial de escritura y además coartaría la capacidad de escritura en aquellos candidatos con menor aptitud. Entonces, resulta importante seleccionar gráficas de barra o de pastel que sean sencillas y claras para los sustentantes (Uysal 2010). Finalmente, lo ideal sería que quienes seleccionan las gráficas, así como los evaluadores, se dieran a la tarea de responder la tarea, puesto que solamente así podrían identificar posibles problemas que los candidatos pudieran tener al momento de escribir y, consecuentemente, tomar acciones previas a la aplicación de la prueba.

En el caso de los ensayos de carácter argumentativo, como se pudo apreciar en la revisión bibliográfica, el contenido de estos permitirá que se establezca o no un lazo interactivo entre el sustentante y la tarea (Bachman 2002, Kormos 2011). Sin embargo, la selección de temas generales resulta pertinente para facilitar esta interacción en los sustentantes (Lee 2008, Lee y Anderson 2007, Hamp-Lyons 1993, He y Shi 2012, Weigle 2002). Por ello, más que abogar en favor o en contra de este tipo de tareas escritas, resulta importante incorporar temas que resulten interesantes para los candidatos, quienes claramente poseen un sentido crítico y están dispuestos a participar siempre y cuando los temas estimulen su capacidad de análisis. Consecuentemente, no resulta trivial que Petersen (2009) haya encontrado casos en los cuales los estudiantes se opusieron abiertamente a contestar este tipo de ensayos, dado que cuando estos perciben que su capacidad crítica se ve minimizada con temas absurdos o fuera de lugar, estos reaccionan negativamente.

En relación con el modo de transcripción, los hallazgos aquí encontrados contradicen la postura de otras investigaciones que afirman que este modo de transcripción demuestra mejores resultados en los sustentantes y también es preferido por estos (Horkay et al. 2006, Moge y et al. 2010, Moge y Hartley 2013, Weigle 2002). Es muy evidente que la escritura a mano distorsiona la realidad del texto y favorece o demerita la apreciación subjetiva por parte del evaluador. Sin embargo, la costumbre de evaluar textos escritos a mano dificulta el cambio a aquellos escritos a computadora, dado que parecen ser más cortos y productos finales revisados y editados, cuando en realidad no es así. Aunado a lo anterior, la estrategia de corregir en el papel ha sido siempre vista como un aspecto positivo de la escritura en segundas lenguas, misma que se esfuma al no poder evidenciar lo que el sustentante ha editado en una computadora. Otra cuestión importante radica en que

los participantes que escribieron sus textos a computadora ya son alumnos de posgrado y, por lo tanto, están familiarizados con el teclado en español; sin embargo, si un candidato que apenas desea ingresar al ciclo universitario no estuviera familiarizado con este, posiblemente se vería en desventaja, dependiendo de la práctica que haya tenido previamente con el teclado en el idioma que desea escribir. Entonces, valdría la pena proponer una modalidad abierta; es decir, que el candidato escogiera la manera mediante la cual escribirá sus textos.

Retomando a Weigle (2002), pese a que las variables que se ven involucradas en las tareas de escritura no esclarecen el panorama de cuáles serían óptimas para evaluar en un contexto académico, estas no son insuperables. De hecho, entre mayor sea el conocimiento de qué variables inciden positiva o negativamente en las tareas de escritura, mayor será la capacidad de controlarlas o de generar tareas estandarizadas que permitan evitar sesgos en los resultados y, en consecuencia, garantizar una evaluación más justa y equitativa. De hecho, la inclusión de estas tareas escritas de respuesta construida está abriendo un amplio campo para la evaluación. Sin lugar a dudas, sería importante considerar la posibilidad de emplear tareas de respuesta construida, aunque para ello se requiere de recursos tecnológicos que den cuenta de lo que se ha calcado del texto, además de que la escritura dependería de la correcta selección de textos, tarea que incrementa los recursos humanos que se requieren para el diseño de este tipo de tareas. Por añadidura, en caso de que se desee trabajar con esta modalidad, será importante demostrar que estas en realidad permiten evaluar la habilidad de dar crédito adecuado a las fuentes y de integrar el material citado de forma adecuada.

Finalmente, una de las principales limitaciones del presente estudio se debe a que no se abordan las variables del candidato ni se cuenta con estudios que evidencien la interacción del sustentante con las tareas de escritura. Por ende, en futuras investigaciones sería importante conocer la opinión de los sustentantes respecto de la tarea propuesta; es decir, mediante entrevistas, protocolos de pensamiento en voz alta (*think-aloud protocols*) al momento de resolver la tarea y cuestionarios abiertos o cerrados, indagar sobre posibles problemas o dificultades que pudieran encontrar con la temática, las gráficas, la consigna de la tarea, la relevancia del tema a escribir, el tiempo otorgado y otros factores que pudieran incidir en la resolución de esta (espacio, mobiliario, orden de la tarea con respecto a las otras pruebas, etc.).

[1] Bachman y Palmer (2010: 59) definen una tarea de uso del lengua “como una actividad que involucra a los individuos en el uso de la lengua con el propósito de alcanzar una meta u objetivo en una situación particular”. Entonces, afirman los autores que las tareas deben estar claramente orientadas hacia un propósito, situadas en un contexto particular y que involucran la activa participación de los usuarios de la lengua.

2 Ibid., p.22 hacen una clara descripción de aquellos componentes que garantizan la utilidad de los exámenes. En el caso de la autenticidad, los autores la definen “como el grado de correspondencia de las características de una tarea de lengua en un examen con las características de una tarea real en la cual se usa la lengua”. Por lo tanto, los autores consideran que para poder diseñar una tarea que auténtica, es importante describir el dominio en el cual se hace uso de la lengua meta.

3 Lindqvist, Gudmundson y Bardel (2013: 111) definen la sofisticación léxica como el porcentaje de palabras difíciles empleadas dentro de un texto. El método que se emplea para llevar a cabo dicha tarea se conoce como *Lexical Frequency Profile* (LFP). El LFP mide la proporción de palabras de alta frecuencia contra la proporción de baja frecuencia en un texto. Todas las palabras son divididas de acuerdo a bandas previamente establecidas que han sido generadas mediante corpus escritos. Por ejemplo, el programa Vocabprofile establece la división entre las primeras 1000 palabras más frecuentes versus las siguientes 1000 palabras más frecuentes, además de una lista de palabras consideradas como académicas.

4 Los textos que a continuación se transcriben presentan algunos errores ortográficos y de acentuación, pues así fue como los escribieron los estudiantes.

5 Se destaca en negritas lo que aparecía en la consigna de las tareas escritas empleadas en el pilotaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J.C. y Clapham, C. (1993). *Examining the ELTS Test: An Account of the First Stage of the ELTS Revision Project* – Research Report 2. The British Council/University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Bachman, L. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19: 453-476.
- Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Reino Unido: Oxford University Press.

- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- Chan, S. H., Wu, R. Y., Weir, C. J. (2014). *Examining the context and cognitive validity of the GEPT Advanced Writing Task 1: A comparison with real-life academic writing tasks*. LTTC-CRELLA Collaboration Project RG-03. Taiwan.
- Cumming, A. (2013). Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, 10 (1): 1-8.
- Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanzoui, K., James, M. (2005). Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for Next Generation TOEFL. *Assessing Writing*, 10: 5–43.
- East, M. (2006). The impact of bilingual dictionaries on lexical sophistication and lexical accuracy in tests of L2 writing proficiency: A quantitative analysis. *Assessing Writing*, 11: 179–197.
- González, R. O. (Coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*, México: ANUIES
- Hamp-Lyons, L. (1993) Pre-text: Task-related influences on the writer. En Hamp-Lyons, L., editor, *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation: 87–110.
- He, L. y Shi, L. (2012). Topical Knowledge and ESL writing, *Language Testing*, 29 (3): 443-464.
- Horkay, N., Bennett, R.E., Allen, N., Kaplan, B., Yan, F. (2006). Does it matter if I take my writing test on computer? An empirical study of mode effects in NAEP. *The Journal of Technology, Learning & Assessment*, 5: 4–49.
- Huot, B., O'Neill, P., Moore, C. (2010). A Usable Past for Writing Assessment. *National Council of Teachers of English*, 72 (5): 495-517.
- Hyland, T. A. (2009). Drawing a line in the sand: Identifying the border zone between self and other in EL1 and EL2 citation practices. *Assessing Writing*, 14 (1): 62-74.
- Kane, M. (2002b). Validating high-stakes testing programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(1): 31–41.
- Kane, M. (2006). Validation. En R. Brennan, *Educational measurement*. 17–64. Westport: American Council on Education and Praeger.
- Kane, M. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores, *Journal of Educational Measurement*, 50 (1): 1-73.
- Kane, M., Crooks, T., Cohen, A. (1999). Validating measures of performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(2): 5–17.
- Kobrin, J. L., Deng, H., Shaw, E. J. (2011). The association between SAT prompt characteristics, response features, and essay scores. *Assessing Writing*, 16: 154–169.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21: 390–403.
- Lindqvist, C., Gudmunson, A., Bardel, C. (2013). A new approach to measuring lexical sophistication in L2 oral production, en C. Bardel, C. Lindqvist y B. Laufer (Eds.) *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis*: 109-126. Eurosla Monographs Series, 2.
- Lee, H. (2008). The relationship between writers' perceptions and their performance on a field-specific writing test, *Assessing Writing*, 13: 93–110.
- Lee, H. y Anderson, C. (2007). Validity and topic generality of a writing performance test. *Language Testing*, 24: 307–330.
- Leki, I., Cumming, A., Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. Routledge: New York.

- Mendoza, A. (en prensa). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas a nivel posgrado. *Innovación Educativa*.
- Mogey, N. y Hartley, J. (2013). To write or to type? The effects of handwriting and word-processing on the written style of examination essays. *Innovations in Education and Teaching International*, 50 (1): 85-93.
- Mogey, N., Paterson, J., Burk, J., Purcell, M. (2010). Typing compared with handwriting for essay examinations at university: Letting the students choose. *ALT-J Research in Learning Technology*, 18 (1): 29-47.
- Moore, T. y Morton, J. (2005). Dimensions of difference: a comparison of university writing and IELTS writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 4: 43-66.
- Petersen, J. (2009). "This test makes no freaking sense": Criticism, confusion, and frustration in timed writing. *Assessing Writing*, 14: 178-193.
- Plakans, L. (2010). Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation. *TESOL Quarterly*, 44 (1): 185-194.
- Plakans, L. y Gebriel, A. (2013). Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, 22: 217-230.
- Shah, P. y Freedman, E. G. (2009). Bar and Line Graph Comprehension: An Interaction of Top-Down and Bottom-Up Processes. *Topics in Cognitive Science*: 1-19.
- Staples, S., Egbert, J. Biber, D., McClair, A. (2013). Formulaic sequences and EAP writing development: Lexical bundles in the TOEFL iBT writing section. *Journal of English for Academic Purposes*, 12: 214-225.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Uysal, H. H. (2010). A critical review of the IELTS writing Test. *ELT Journal*, 64 (3): 314-320.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. y Parker, K. (2012). Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. *Journal of Second Language Writing*, 21: 118-133.
- Yang, H. (2012). The language learning potential of form-focused feedback on writing. *English for Specific Purposes*, 31: 174-187.

La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada

Validation by expert judgements: two cases of qualitative research in Applied Linguistics

Pilar Robles Garrote y Manuela del Carmen Rojas

Sapienza Università di Roma

pilar.robles@uniroma1.it, manueladelcarmen.rojas@uniroma1.it

Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir las implicaciones que surgen de la puesta en práctica de una validación basada en el juicio de expertos, proporcionando ejemplos de su implementación en investigaciones cualitativas en el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas. Se trata de dos experiencias de investigación desarrolladas en el contexto académico que, dadas sus características particulares, utilizan instrumentos de recogida de información distintos que han de ser validados de modo pertinente en cada caso. El objetivo de la primera de ellas es evaluar la expresión oral de estudiantes de L2 y debe validar los ítems y descriptores de un cuestionario destinado a este fin; el de la segunda, en cambio, es estudiar las estrategias pragmáticas en la interacción escrita de aprendientes plurilingües y debe validar la equivalencia de las consignas de producción de textos similares en diferentes lenguas. Tras la evaluación de los jueces, se concluye que, pese a que los mismos aportan nuevas perspectivas e interpretaciones útiles para la reformulación del instrumento de recogida de información, el carácter cualitativo de ambas investigaciones les otorga, en algunos casos, un alto grado de subjetividad a sus respuestas.

Palabras clave: metodología de investigación, validación, juicio de expertos, investigación cualitativa

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the implications which occurred as a result of an evaluation which was based on the input of expert judgment concerning examples of its implementation in qualitative investigations in the field of Applied Linguistics to language teaching. Two research directions were followed in an academic setting, each of which used different instruments due to the specific characteristics of each area of study. The aim of the first study is to evaluate students' oral expression in L2 and necessitated the evaluation of the items and descriptors of the questionnaire used for the study. While the second study examined the pragmatic strategies used for the written interaction of multilingual learners and had to evaluate the equivalence of the instructions to product similar texts in different languages. After the evaluations of the experts, it is concluded that although they bring new perspectives and useful interpretations for the reformulation of the instrument for collecting information, the qualitative character of both investigations grants them, in some cases, a high degree of subjectivity to their responses.

Keywords: research methodology, validation, expert judgment, qualitative research

Fecha de recepción: 30 enero de 2015
Fecha de aceptación: 14 febrero de 2015

1. INTRODUCCIÓN

El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

Tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

A fin de proporcionar un ejemplo de aplicación de este tipo de metodología, en este artículo presentamos dos casos de validación por juicio de expertos, denominados A y B, procedentes de dos investigaciones cualitativas en Lingüística Aplicada a la didáctica de las lenguas extranjeras.

Si bien ambas experiencias se desarrollan en el contexto de la enseñanza universitaria, abordan destrezas lingüísticas diferentes y poseen características propias que precisan de una validación pertinente en cada caso. La primera de las experiencias de validación tiene por objetivo la evaluación de la expresión oral de estudiantes de español L2 y debe validar los ítems y descriptores de un cuestionario destinado a este fin; la segunda, en cambio, estudia las estrategias pragmáticas en la interacción escrita de aprendientes plurilingües y debe validar la equivalencia de las consignas de producción de los textos que conforman el corpus objeto de análisis.

2. BREVE MARCO TEÓRICO

La evaluación mediante el juicio de expertos, método de validación cada vez más utilizado en la investigación, “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero y Llorente, 2013:14). Se trata de una técnica cuya realización adecuada desde un punto de vista metodológico constituye a veces el único indicador de validez de contenido del instrumento de recogida de datos o de información (Escobar Pérez, 2008); de ahí que resulte de gran utilidad en la valoración de aspectos de orden radicalmente cualitativo. Por ejemplo:

Al evaluar si los formularios de prueba son de dificultad similar, se pueden utilizar los juicios de expertos en un estudio para determinar la equivalencia en las áreas, complejidad del código, complejidad cognoscitiva y demanda comunicativa. Deberíamos tratar de proporcionar evidencias sobre la mayor cantidad de estos niveles que podamos (Weir, 2005:251).¹

Validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios.

La validez, definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín Arribas, 2004:27), puede referirse al contenido o al constructo. En el primer caso, se señala que los ítems o aspectos elegidos para la elaboración del instrumento de medición son indicadores de lo que se pretende medir; la valoración de los expertos es cualitativa pues deben juzgar la capacidad del mismo para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir. En cuanto a la validez de constructo, íntimamente relacionada con la anterior, indica que las medidas resultantes en el contenido pueden ser utilizadas y consideradas pertinentes al fenómeno que se quiere medir, para lo cual es fundamental previamente una clara definición del constructo o aspecto por medir.

La fiabilidad, el otro requisito de calidad de todo instrumento de medición, se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos. Martín Arribas (2004) define la consistencia como el nivel de cohesión de los diferentes ítems o aspectos del instrumento que se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos como, por ejemplo, el coeficiente Alfa de Cronbach², utilizado con mayor frecuencia. En relación con la estabilidad temporal, alude a la escasa variabilidad de las medidas del objeto cuando el proceso de medición se repite en situaciones distintas. En otras palabras,

de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en repeticiones de la medición puede obtenerse un indicador de la fiabilidad, consistencia o precisión de las medidas. Si la variabilidad de las medidas del objeto es grande, se considerará que los valores son imprecisos y, en consecuencia, poco fiables (Prieto y Delgado, 2010:67).

Por lo que se refiere al grado de acuerdo entre los expertos, que se puede calcular utilizando el estadístico Kappa³, según Escobar Pérez (2008) es necesario no desestimar los elementos subjetivos que un juicio incluye; por tanto, si la medida de acuerdo es alta, habrá un mayor consenso en el proceso de valoración y, por consiguiente, una mayor posibilidad de réplica del instrumento de medición.

Para Cabero y Llorente (2013), el juicio de expertos como estrategia de evaluación presenta una serie de ventajas entre las que destacan la posibilidad de obtener una amplia y pormenorizada información sobre el objeto de estudio y la calidad de las respuestas por parte de los jueces. Según los autores, si se tiene en cuenta que “el concepto de experto es bastante polisémico”, su correcta aplicación depende de los criterios de selección y del número adecuado de los mismos. En cuanto a los procedimientos de elección de los expertos, los autores indican una diversidad que incluye desde los que no implican ningún filtro de selección, como en los casos de afinidad o cercanía entre el experto y el investigador, hasta los que utilizan una serie de criterios estructurados como son el *Biograma* o el *Coficiente de Competencia Experta*.

En el primero de los dos criterios, el *Biograma*, se elabora una biografía del experto en función de sus respuestas sobre aspectos de su trayectoria como, por ejemplo, años de experiencia y formación, investigaciones o acciones formativas, conocimiento del objeto de estudio, a partir de los cuales se infiere su adecuación y pertinencia para su actividad de experto. Para la obtención del segundo, el *Coficiente de Competencia experta*⁴, se parte de las personas que inicialmente se han considerado expertos para que con su opinión y autovaloración indiquen su nivel sobre el conocimiento acerca del objeto de investigación, así como de las fuentes que les permiten argumentar y justificar dicho nivel.

Por lo que atañe al número de expertos necesarios, no hay un acuerdo unánime para su determinación. En Cabero y Llorente (2013), la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación. Por otra parte, autores como Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008:29) señalan que el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento.

En relación con los métodos de recogida de la información brindada por los jueces, las posibilidades son varias y, como en el caso de los procedimientos de selección de expertos, incluyen desde los más simples hasta los que implican un alto nivel de estructuración. Pueden realizarse de manera individual, grupal o a través del método Delphi⁵, técnica que ofrece un alto nivel de interacción entre los expertos. El método individual consiste en obtener información de cada uno de los expertos sin que los mismos estén en contacto. Entre las técnicas grupales se encuentra la nominal y la de consenso, en las que se requieren la presencia de expertos y un nivel de acuerdo, que es mayor en el caso de la segunda.

También son amplias las posibilidades en relación con los instrumentos de acopio de datos en las que se encuentran la recogida de información a través de cuestionarios, de entrevistas individuales, de grupos de discusión, de listas de características referidas al objeto, aspecto o fenómeno por evaluar. “La selección de uno u otro depende tanto del objeto a evaluar como de los objetivos que persiga el evaluador y la facilidad de acceso a los expertos” (Cabero y Llorente, 2013:18).

En la fase final del proceso de consulta a los expertos se elaboran las conclusiones del juicio que serán utilizadas para la descripción en términos de validez y fiabilidad del instrumento de medición, sin desestimar la presencia de variables individuales como la personalidad o las habilidades sociales de los jueces que pueden generar sesgos a favor de uno o varios aspectos del mismo (Escobar Pérez, 2008).

3. EXPERIENCIA A: VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL

3.1. CONTEXTO DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

La experiencia de validación por expertos que se presenta a continuación se enmarca metodológicamente en una tesis

doctoral cuya línea de investigación se centra en la fase de actuación de la exposición oral académica en clase y en su instancia de evaluación.

El objetivo general de la investigación es analizar los rasgos discursivos y lingüísticos predominantes en las exposiciones orales de los aprendientes de ELE y en comprobar cómo cambian en las sucesivas exposiciones, a través de un itinerario de aprendizaje, reflexión sobre las estrategias empleadas y adquisición de técnicas de expresión oral.

Se solicitó a los alumnos participantes que, después del visionado de las grabaciones del primer ciclo de exposiciones, comentaran y reflexionaran sobre los aspectos discursivos, lingüísticos y pragmáticos de las mismas. Y para evitar la focalización en el análisis de errores, se elaboró una parrilla de corrección –en forma consensuada- sobre las reflexiones y comentarios de la clase y los elementos teóricos proporcionados por el profesor. Dicha parrilla de corrección sirvió como base para la elaboración y negociación de los ítems de un cuestionario destinado a generar un baremo de calificación numérica de la exposición oral académica en clase. Para “legitimar” este baremo inducido, se solicitó a cuatro expertos la validación del mismo a los efectos de ser aplicado durante el segundo ciclo de exposiciones y considerado como una prueba final de cuya calificación numérica son responsables los mismos alumnos, junto a la evaluación personal del profesor.

En la tabla siguiente se resumen los aspectos de la investigación cualitativa que sirve de contexto al proceso de validación por expertos del cuestionario destinado a evaluar la exposición oral académica.

Tema de la investigación	Estrategias lingüístico-discursivas y técnicas de expresión oral en las exposiciones orales en ELE de universitarios italianos.
Objetivo general de la investigación	Analizar los rasgos discursivos y lingüísticos predominantes en las exposiciones orales de los aprendientes de ELE y su proceso de cambio en las sucesivas exposiciones, a través de un itinerario de aprendizaje y reflexión sobre las estrategias empleadas.
Informantes	Estudiantes universitarios italianos aprendientes de ELE como primera y segunda lengua extranjera de especialidad.
Función de los informantes	Elaboración y negociación de los ítems de un baremo inducido para la calificación numérica de la exposición oral en clase.
Variables dependientes	-Competencias estratégicas (rasgos discursivos y lingüísticos) de las producciones orales de los alumnos expositores. -Entrenamiento de los alumnos expositores y resultados del aprendizaje. -Modalidad de la instancia de evaluación.
Variables independientes	-Nivel de competencia en ELE como primera y segunda lengua extranjera de especialidad universitaria. -Técnicas de expresión oral: guía didáctica para el comentario de cada exposición oral en clase.
Instrumento de recogida de información	Se trata de un cuestionario cuyo contenido debe ser validado según el grado de relevancia y de formulación de sus categorías e ítems.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

Para la evaluación de la exposición oral académica, los alumnos participantes elaboraron un cuestionario (véase Anexo 1) inducido a los efectos de asignar una calificación numérica a cada una de las categorías para totalizar los 30 puntos del baremo. Se aplicó el juicio de expertos para que estos hicieran una valoración sobre los ítems que componen dicho cuestionario, así como una valoración global del mismo. En relación con los ítems, se les solicitó que valoraran cualitativamente su grado de pertinencia al objeto de estudio y, además, su grado de precisión y de adecuación desde el punto de vista de su definición y formulación sintáctica.

Se trata, pues, de una validación de contenido cuyos objetivos son analizar y valorar los descriptores del baremo inducido, así como comprobar si los ítems seleccionados miden todas las categorías o descriptores que se desea medir y que caracterizarán a la prueba de exposición oral académica.

Como criterio de selección, se optó por un grupo de cuatro expertos como fuente de información, cuya trayectoria se caracteriza por una larga experiencia en la enseñanza de ELE y en la investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza. Como modalidad de evaluación se prefirió la individual, a través de un cuestionario escrito que cada uno de los jueces debía responder, sin mantener un contacto entre ellos.

El cuestionario destinado a ser sometido al juicio de expertos se elaboró a través de una serie de fases que se describen brevemente a continuación.

En la primera fase, se redactó una parrilla de forma consensuada, basada en los comentarios y reflexiones de la clase, y

con elementos teóricos proporcionados por el profesor, a partir del visionado de las exposiciones orales de los alumnos participantes. Para evitar que dichos comentarios y reflexiones se focalizaran en el análisis de errores gramaticales y de pronunciación, se amplió el comentario sobre la exposición oral incluyendo, además de los aspectos lingüístico-discursivos, los paralingüísticos, los del lenguaje no verbal, y el empleo de apoyos técnicos.

La segunda fase estuvo dedicada a la negociación, elaboración y redacción del contenido del cuestionario, de sus categorías e ítems. Para ello se procedió, por parejas o en grupos de tres, inicialmente con discusiones y, posteriormente, contestando por escrito a cada categoría e ítem para motivar su calificación numérica sobre un total de 30 puntos. Esta negociación del baremo puede ser considerada un protocolo de enseñanza por cuanto forma parte del periodo de entrenamiento en técnicas de expresión oral.

En una tercera fase se validó el baremo inducido mediante el análisis y negociación de las calificaciones asignadas. La aplicación de este baremo durante el segundo ciclo de exposiciones puede considerarse una prueba final de cuya calificación numérica son responsables los mismos alumnos, junto a la evaluación del profesor.

En la fase final o de legitimación, la versión del cuestionario y baremo consensuados se sometió al juicio de cuatro expertos para obtener la convalidación de sus categorías y comprobar si las mismas se repiten, si faltan otras o si el peso de la evaluación está sesgado a favor de una de ellas.

En la tabla siguiente se indican brevemente los aspectos que se consideran esenciales en el proceso de validación del cuestionario.

Objetivos de la validación	-Analizar y valorar los descriptores del baremo inducido destinado a evaluar numéricamente la exposición oral en clase. -Comprobar si faltan o se repiten algunas categorías, o si la evaluación presenta un sesgo a favor de alguno de los ítems.
Expertos	Cuatro expertos que cuentan con una experiencia de 9 a 17 años en la enseñanza de ELE, con 6 años en la formación de profesores y con una especialización académica en Lingüística aplicada a la enseñanza.
Modo de validación	Método individual mediante el que se obtiene la información de cada uno de los expertos sin que los mismos estén en contacto.

3.3. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN PARA EL JUICIO DE EXPERTOS

Se estructuró el cuestionario en un total de 10 preguntas con un espacio en blanco para las observaciones en cada una de ellas.

En la primera pregunta se pide un juicio sobre el grado de relevancia de cada uno de los 6 descriptores o categorías.

Desde la pregunta 2 hasta la pregunta 7, se le pide al experto que valore el grado de relevancia de los ítems de cada categoría, invitándolo a añadir o suprimir alguno, o a modificar los ya existentes.

En la pregunta 8 se solicita al experto que califique cada uno de los descriptores según la claridad de sus ítems desde el punto de vista de su significado y de su formulación, efectuando las modificaciones que considere oportuno para garantizar la buena redacción y, por consiguiente, su brevedad y facilidad de comprensión.

En la pregunta 9 se le pide al experto que otorgue un valor numérico a cada descriptor o categoría para calificar la exposición oral con nota final de 30 (treinta) puntos. Y, por último, la pregunta 10, cuyo espacio en blanco está destinado para que el experto añada las categorías y la calificación numérica correspondiente que considere oportunas.

A continuación, se resume en una tabla el contenido y estructura del cuestionario por convalidar. El cuestionario consta de un total de 22 ítems, distribuidos en 9 preguntas.

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN
<p>Nº de preguntas: 10</p> <p>Nº de ítems: 22</p> <p>Categorías o descriptores por evaluar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos discursivos (6 ítems); 2. Aspectos lingüísticos (4 ítems); 3. Componentes paralingüísticos (3 ítems); 4. Aspectos pragmáticos (3 ítems); 5. Elementos no verbales (2 ítems); 6. Modalidad de la exposición (4 ítems). <p>Modo de formulación de ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para el grado DE RELEVANCIA de los descriptores e ítems, se emplea la valoración mediante una escala de Likert de 4 puntos (1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto). En cada pregunta se ofrece una casilla adicional de observaciones. - Para calificar cada uno de los descriptores según el grado de CLARIDAD de la formulación de sus ítems, se utiliza una escala Likert de 5 puntos (1. No es claro y debe ser totalmente modificado 2. Poco claro y requiere modificaciones específicas 3. Requiere pocas modificaciones 4. Claro 5. Muy claro). - Para calificar la exposición oral con una nota global de 30 puntos, se otorga un valor numérico a cada descriptor según su grado de relevancia.

3.4. OBSERVACIONES TRAS EL PROCESO DE VALIDACIÓN

Los jueces valoraron la construcción del cuestionario de acuerdo a su pertinencia o grado de relación entre los ítems y el constructo general “Evaluación de la exposición oral académica en ELE”; de acuerdo a la suficiencia, es decir, al número de ítems adecuado para la medición de cada una de las categorías por medir; de acuerdo a la ordenación de los ítems y al grado de dificultad para ser comprendidos por los individuos del estudio. Cabe señalar aquí que el proceso de elaboración del cuestionario (Véase 3.2.) por parte de los participantes, desde la fase inicial de reflexión y comentario de las exposiciones orales en clase hasta la fase final de valoración del baremo inducido, tuvo una duración semestral; y que la selección de los jueces y la valoración de dicho cuestionario por parte de estos últimos se llevó a cabo en dos meses.

Con los resultados se realizó un análisis cualitativo para evaluar la capacidad discriminativa de cada ítem a partir de las frecuencias observadas en cada una de las opciones de respuesta asignadas. De acuerdo con ello, se pudo inferir que, con respecto a la validez de contenido, las aportaciones cualitativas de los jueces consideraron apropiado el cuestionario al propósito para el que había sido construido. Concretamente, se obtuvieron valores superiores de acuerdo entre los expertos para evaluar la operatividad del constructo según los ítems destinados a medir sus dimensiones; solo en dos casos se sugirió en las observaciones la inclusión de un ítem nuevo (en el descriptor “Modalidad de exposición”) y la diferenciación gradual del ítem “Comunicación gestual” en el descriptor “Elementos no verbales”. Estas sugerencias se originaron a partir de una diferencia de perspectiva del constructo que lo alejaba del objetivo del mismo, desviando la atención del experto hacia un descriptor no pertinente en este caso. En relación con el descriptor “Claridad de formulación de los ítems”, dos de los cuatro jueces manifestaron no apreciar los límites entre dos de los ítems debido a la falta de claridad de sus respectivas formulaciones.

Por último, se observaron valores máximos de acuerdo entre los jueces para otorgar una calificación numérica alta a los “Aspectos discursivos” y “Aspectos lingüísticos”, mientras que para los otros descriptores, los valores de acuerdo entre los expertos fueron mínimos.

El cuestionario validado se consideró como un modelo para evaluar la “exposición oral académica”, una propuesta sobre los principales aspectos y criterios que deben ser objeto de análisis, susceptibles de ser ampliados y modificados mediante las sugerencias aportadas por los expertos. Los beneficios derivados de dichas sugerencias mejoran la validez del cuestionario pues inciden directamente en el contenido de los ítems y de algunos aspectos relacionados con su estructura, evitando posibles sesgos de contenido y/o errores durante su aplicación posterior.

4. EXPERIENCIA B: VALIDACIÓN DE CONSIGNAS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

4.1. CONTEXTO DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

La experiencia de validación que presentamos a continuación se encuadra en el marco metodológico de una tesis doctoral del área de la sociolingüística, centrada en el análisis de las estrategias pragmáticas de la interacción escrita de estudiantes plurilingües en L1 y L2.

La investigación tenía por objetivo analizar algunas estrategias pragmáticas de la interacción escrita (forma de tratamiento pronominal, cortesía verbal, tipo de petición y macroestructura) utilizadas por aprendientes itálofonos en su L1 y en español e inglés L2 con el fin de verificar si coincidían con las de estudiantes nativos o si transferían las estrategias de su propia lengua.

Los informantes, estudiantes universitarios irlandeses, españoles e italianos, debían producir un texto escrito en L1 a partir de diversas situaciones comunicativas de petición en el ámbito académico en un género discursivo concreto: el correo electrónico. Para obtener los datos relativos a las estrategias pragmáticas en L2, los participantes italianos debían, además, generar una producción escrita de similares características en inglés y otra en español. De este modo, se crearían cinco corpus de correos electrónicos en cuanto a la lengua utilizada por los informantes: tres en L1 (español, italiano e inglés) y dos en L2 (español e inglés)

El hecho de que los estudiantes itálofonos tuvieran que realizar la misma tarea en tres lenguas diferentes presentaba un inconveniente, pues podría inducir a los participantes a realizar una traducción literal del correo electrónico en los tres casos; así, para evitar sesgos se decidió proponer consignas con situaciones de petición diferentes para cada lengua, con un grado de imposición similar (alto en este caso) a fin de poder generar corpus comparables entre sí en cuanto al uso de las estrategias pragmáticas.

En la siguiente tabla presentamos un esquema descriptivo de la investigación cualitativa y los factores que inciden en la posterior selección del método de validación.

Tema de la investigación	Análisis de estrategias pragmáticas de aprendientes plurilingües en L1 y L2 en la comunicación asincrónica del ámbito académico universitario.
Objetivo general de investigación	Analizar las estrategias pragmáticas de la interacción escrita utilizadas por aprendientes itálofonos en su L1 y en español e inglés L2 y compararlas con las de los hablantes nativos.
Informantes	Estudiantes universitarios españoles Estudiantes universitarios irlandeses Estudiantes universitarios italianos aprendientes de español e inglés L2
Tarea para los informantes	Redacción de un correo electrónico de petición a un profesor universitario.
Variables dependientes	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de cortesía verbal - Tipo de petición según la estrategia semántica - Forma de tratamiento pronominal - Macroestructura
Variables independientes	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua utilizada en los correos electrónicos: (italiano L1, español L1/L2, inglés L1/L2) - Nivel de competencia lingüística (A1-A2, B1-B2, C1-C2) en español L2 e inglés L2
Instrumento de recogida de datos	Consignas para la creación de producciones de interacción escrita (correos electrónicos de petición)

4.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE VALIDACIÓN

Dado que los informantes itálofonos habían de producir textos escritos análogos en tres lenguas, se les debía proporcionar tres consignas diferentes para su creación, sin embargo era necesario asegurar que éstas generasen corpus pragmáticamente comparables entre sí. Así, el objetivo de esta validación por juicio de expertos consistía en atestar que las consignas propuestas presentaban peticiones de similar grado de imposición que produjeran estrategias análogas y que fueran aplicables a diferentes niveles de competencia lingüística. Del mismo modo, se debía valorar si la traducción de las consignas mantenía una equivalencia en las tres lenguas y confirmar que no se produjesen variaciones pragmáticas que pudieran afectar al uso de las estrategias analizadas, asegurando así la fiabilidad de las mismas.

Para tener un margen algo más amplio en la selección final, se propusieron cinco consignas diferentes⁶, de las que, tras el proceso de validación, se seleccionarían tres que generarían los diferentes corpus de producciones escritas en cada caso.

Todas ellas fueron traducidas por cada uno de los expertos en su lengua nativa, creando así una versión trilingüe de cada una de ellas.

La selección de los jueces expertos atendió al grado de experticia en la materia de investigación y al cumplimiento de ciertos requisitos específicos en cuanto a la nacionalidad, la lengua materna, el dominio de las lenguas analizadas, la especialización académica y la experiencia en enseñanza de L2 (español y/o inglés). Se contó con la colaboración de tres jueces, un experto nativo por cada una de las lenguas analizadas, todos ellos profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y/o español) con conocimientos en las tres lenguas de las producciones escritas. Alguno de ellos contaba incluso con publicaciones sobre el tema.

Para el juicio de expertos se adoptó el método de evaluación individual, en el que cada experto debía responder a un cuestionario sobre algunas cuestiones acerca del instrumento de recogida de datos, en este caso las consignas, y proporcionar sus valoraciones de forma independiente sin contar con el resto de evaluadores. En otras palabras, los expertos no debían consensuar sus juicios, sino que la investigadora se encargó de tomar nota de las mismas y de las observaciones pertinentes para realizar las modificaciones oportunas.

A continuación resumimos brevemente los principales aspectos que se tuvieron en cuenta para determinar el proceso de validación del instrumento de recogida de datos empíricos.

Objetivo de la validación	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar que la traducción de las consignas mantiene el mismo valor pragmático en las tres lenguas; - Verificar si en todas las consignas se interpreta un alto grado de imposición para el destinatario de la petición; - Valorar la adecuación de las consignas a diferentes niveles de competencia lingüística.
Expertos	<p>Tres expertos (un nativo de cada una de las lenguas analizadas) de la enseñanza del español y/o inglés como lengua extranjera.</p> <p>Requisitos para los expertos: nacionalidad, lengua materna, dominio de las lenguas analizadas, especialización académica, experiencia en enseñanza de L2 (español y/o inglés).</p>
Modo de validación	<p>Cuestionario de validación por juicio de experto.</p> <p>Método individual: cada experto responde al cuestionario y proporciona sus valoraciones de forma individualizada.</p>

4.3. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN PARA EL JUICIO DE EXPERTOS

Se creó un cuestionario de validación de 8 preguntas (véase *Anexo 2*) en el que se pidió la valoración de los expertos sobre los siguientes aspectos: la equivalencia pragmática de las versiones traducidas de cada consigna, la claridad en la formulación de las consignas, el grado de imposición de la petición descrita, los factores que afectan al grado de imposición, la adecuación de las consignas a los diferentes niveles de competencia lingüística (A2, B1, B2, C1 o C2), según el *Marco Común Europeo de Referencia* para las Lenguas (MCER), y la adecuación del vocabulario específico de cada nivel para realizar el producto textual indicado en la consigna. Para facilitar a los evaluadores un somero recordatorio de las exigencias específicas de cada nivel en la destreza analizada, se adjuntó la escala del MCER para la *interacción escrita en general* (Consejo de Europa, 2002:82).

En cuanto a la presentación de los ítems o preguntas para su evaluación, se efectuó de tres modos distintos. Por una parte, se expusieron diferentes afirmaciones que había que valorar en base a una escala de Lickert de 4 puntos en la que se debía expresar mayor o menor acuerdo y en cada pregunta se ofrecía una casilla de observaciones sobre la valoración. Por otra parte, se realizó una pregunta cerrada que proporcionaba dos opciones de respuesta, cuya selección debía realizarse de forma razonada en un espacio de respuesta abierta. Por último, se pidió una clasificación ordinal de los ítems en función de las preferencias del examinador, en la que se debía colocar en primer lugar la preferida y en el último la que se consideraba menos seleccionable; este tipo de pregunta también incluía una parte abierta en la que se debía justificar la respuesta.

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN
Nº de preguntas/ítems: 8
Aspectos específicos evaluados: <ol style="list-style-type: none">1. Equivalencia pragmática de las traducciones de las consignas;2. Claridad en la formulación de las consignas;3. Grado de imposición de la petición;4. Factores que afectan al grado de imposición;5. Adecuación de las consignas a los diferentes niveles de competencia lingüística (A2, B1, B2, C1 O C2).6. Adecuación del vocabulario del nivel (A2, B1, B2, C1 O C2) para realizar el producto textual indicado en la consigna.7. Preferencias de los evaluadores en cuanto a las consignas propuestas8. Observaciones adicionales.
Modo de formulación de ítems: <ul style="list-style-type: none">- Valoración de afirmaciones en base a una escala de Likert de 4 puntos para expresar mayor o menor acuerdo (1 = Muy en desacuerdo / 4 = Muy de acuerdo) con una casilla de observaciones sobre la valoración.- Selección entre dos opciones de respuesta y justificación de la respuesta.- Clasificación ordinal de los ítems en función de la preferencia (1º= preferida / 5º= última alternativa) y justificación de la respuesta.

4.4. OBSERVACIONES TRAS EL PROCESO DE VALIDACIÓN

Una vez finalizada la evaluación de los expertos, se tienen en cuenta sus aportaciones para realizar las modificaciones oportunas, ya que sus sugerencias avalan una concordancia entre el diseño del instrumento metodológico que se valida, su eficacia con respecto al objetivo para el que ha sido creado y el constructo. La duración del proceso de una validación por juicio de expertos es variable, pues depende, en primer lugar, de la disponibilidad de varios especialistas de la materia y, en segundo lugar, de las apreciaciones y aportaciones de los mismos, que incidirán directamente en el porcentaje de cambios en el objeto de validación.

En esta experiencia de investigación se solicitó la colaboración de los posibles candidatos adjuntando una invitación formal a participar como jueces validadores en la que se presentaba el proyecto de tesis, los objetivos de la investigación y el objetivo específico de la validación por juicio de experto. Hemos de señalar que se encontraron algunas limitaciones en la búsqueda de expertos que prolongaron la duración del proceso, puesto que la validación de la equivalencia pragmática de las consignas en tres lenguas, no solo exigía la colaboración de jueces con un perfil específico de formación y experiencia, sino que, además, sumaba la condición de ser hablantes nativos, uno de cada lengua, con conocimientos en las otras dos.

La validación de las consignas se desarrolló en varias secuencias de intercambio de impresiones entre la investigadora y los expertos; en algunos de los aspectos planteados las divergencias en las valoraciones de los jueces exigieron aclaraciones extras antes de proceder a la reformulación a partir de las observaciones recogidas. Esto ocurrió, por ejemplo, en la valoración sobre el grado de imposición de las peticiones especificadas en las consignas. Si bien las situaciones propuestas procedían de estudios que consideraban un alto grado de imposición en las peticiones, la percepción de los expertos no fue unánime en este sentido. Así, se llegó a la conclusión de que la percepción del grado de imposición dejaba un amplio espacio abierto a la subjetividad, regido por la diversidad de perspectivas, convenciones culturales y normas de formalidad en la tradición universitaria de los diferentes países (recordemos que se trataba de una petición a un profesor universitario).

En otros aspectos, como las traducciones de las consignas o la valoración de recursos lingüísticos y léxicos con respecto a los niveles de competencia más altos, hubo un porcentaje mayor de coincidencia en las valoraciones de los expertos.

Dado que el número de jueces era bajo, se valoró el grado de acuerdo entre ellos cotejando sus respuestas de modo contrastado. Tras la evaluación, se tuvieron en cuenta sus observaciones, se tomaron decisiones metodológicas y se realizaron modificaciones y reformulaciones para ajustar el contenido de las consignas que generarían los corpus de producciones escritas.

5. CONCLUSIONES

En el presente artículo hemos expuesto brevemente dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada a la didáctica de las lenguas extranjeras. Ambas experiencias se desarrollan en el contexto de la enseñanza universitaria, sin embargo, abordan aspectos diferentes que han de ser validados de modo pertinente en cada caso.

Teniendo en cuenta el bajo número de expertos en las dos experiencias de validación, no se aplicaron una serie de

procedimientos para su selección como, por ejemplo, el “coeficiente de Competencia experta” ni tampoco el estadístico Kappa para evaluar el grado de acuerdo entre los jueces.

Si bien los procesos de validación de las dos experiencias estaban dirigidas a evaluar instrumentos de recogida de información distintos (cuestionario de evaluación y consignas para la producción de textos), en ambas ha sido necesario reformular alguna de las preguntas para modificar la interpretación de la misma, ya que el modo de formulación de la pregunta incide en la respuesta; así una pregunta ambigua, poco clara o contextualmente confusa puede ocasionar una falsa percepción de lo que el investigador solicita validar.

No hay duda de que esta metodología de validación proporciona innumerables ventajas para evaluar y ajustar el instrumento de medición. Ahora bien, el carácter cualitativo de las experiencias de investigación que aquí presentamos hace que, en algunos casos, el factor ‘*subjetividad*’ incida en un alto grado en las respuestas de los jueces, puesto que sus diferentes perspectivas pueden hacer que estos últimos se desvíen del objetivo específico del constructo. Por este motivo, resulta imprescindible partir de una formulación clara de los objetivos a fin de que no se generen imprecisiones.

1. Cita original: “In evaluating whether test forms are equally difficult, expert judgements can be used in such a study to determine equivalence in the areas of code complexity, cognitive complexity, and communicative demand. We should try to provide evidence on as many of these levels as we practically can” (Weir, 2005:251).

2. El coeficiente Alfa de Cronbach es un indicador de la consistencia interna del instrumento de medición de la validación, ya que se calcula a partir de la covarianza entre los elementos analizados.

3. El estadístico kappa genera una medida de acuerdo entre los jueces. Tiene un rango que se ubica generalmente entre 0 (el valor del coeficiente de acuerdo es inferior al esperado por el azar) y 1 (indica un acuerdo perfecto entre los jueces).

4. Para la obtención del coeficiente de competencia experto se aplica la fórmula siguiente: $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$. K_c = el “coeficiente de conocimiento” o información del experto acerca del tema o aspecto estudiado; K_a = el “coeficiente de argumentación” o fundamentación del criterio del experto.

5. En el método Delphi cada juez realiza la evaluación individualmente y se recogen las opiniones de manera individual y anónima; luego de analizar las respuestas, se le envía a cada uno de ellos la mediana obtenida y se le pide que reconsidere su juicio hasta llegar a un consenso.

6. Las cinco consignas propuestas fueron adaptaciones o traducciones de situaciones de petición de alto grado de imposición analizadas en otros estudios empíricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2002. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Durán Medina, J. F. (2011). La contribución del Edublog como estrategia didáctica. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), pp. 331-356. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?494>

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Garrido Guzmán E. et al. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPDM). En *Cuadernos de psicología del deporte*, 10 (2), pp.7-21. Disponible en revistas.um.es/cpd/article/view/113001

Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. En *Matronas Profesión*, 5 (17), pp.23-29. Disponible en http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf

Prieto, G. y Delgado. A.R. (2010). Fiabilidad y validez. En *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 67-74.
 Disponible en www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1797

Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation. An Evidence-based Approach*. New York. Palgrave McMillan.

ANEXO

ANEXO 1: Cuestionario para el juicio de expertos de la experiencia A

1. Valore en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los siguientes descriptores y señale con una X su respuesta en la casilla correspondiente.

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto

DESCRIPTORES	1	2	3	4
Aspectos discursivos				
Aspectos lingüísticos				
Componentes paralingüísticos				
Aspectos pragmáticos				
Elementos no verbales				
Modalidad de la exposición				

2. Valore en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los ítems correspondientes a los aspectos discursivos. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otro(s) ítem(s), indíquelo en la casilla de observaciones.

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
División tripartita de la exposición (<i>introducción, desarrollo, conclusión</i>)				
Partes de la introducción (<i>objetivos, tema y estructura de la exposición la exposición</i>)				
Empleo de conectores según el tipo de secuencia textual (<i>argumentativa, expositiva, narrativa, descriptiva</i>)				
Empleo de <i>definiciones, reformulaciones, comparaciones, ejemplificaciones</i>)				
Claridad y organización en la transmisión de los contenidos				
Cierre con <i>recapitulación y síntesis</i> de los temas desarrollados				
OBSERVACIONES				

3. Valore en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los ítems correspondientes a los aspectos lingüísticos. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otro(s) ítem(s), indíquelo en la casilla de observaciones.

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
Corrección desde el punto de vista de las reglas gramaticales y de la pronunciación				
Precisión y variedad de léxico				
Registro adecuado a la situación comunicativa				
Incidencia de los errores en la comunicación				
OBSERVACIONES				

4. Valore en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los ítems correspondientes a los componentes paralingüísticos. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otro(s) ítem(s), indíquelo en la casilla de observaciones.

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
Variación del volumen de la voz (alto, bajo) para evitar la monotonía y dar matices de significado				
Velocidad (lentitud o rapidez) y variedades de entonación de acuerdo con el contenido de lo que se expone				
Fluidez de la exposición: ausencia de vacilaciones, pausas largas, autocorrecciones, falsos comienzos, pausas sonoras ("ehh", "hmm"), muletillas, alargamientos de vocales y consonantes				
OBSERVACIONES				

5. Valore en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los ítems correspondientes a los aspectos pragmáticos. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otro(s) ítem(s), indíquelo en la casilla de observaciones.

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
Adecuación al tiempo y al contexto académico (<i>formalidad, informalidad</i>)				
Relación con los oyentes: formas verbales de apelación (<i>¿de acuerdo?, ¿no?</i>), preguntas retóricas				
Respeto por las convenciones de cortesía (<i>saludos, agradecimientos, invitación a las preguntas</i>)				
OBSERVACIONES				

6. Valore en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los ítems correspondientes a los elementos no verbales. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otro(s) ítem(s), indíquelo en la casilla de observaciones.

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
Uso moderado o exagerado de la comunicación gestual (<i>movimiento de cabeza y de manos</i>) y de las expresiones faciales				
Utilización adecuada de la mirada como estrategia para mantener el contacto con el público				
OBSERVACIONES				

7. Valore en una escala de 1 a 4 el grado de relevancia que otorga a los ítems correspondientes a la modalidad de exposición. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otro(s) ítem(s), indíquelo en la casilla de observaciones.

1. Muy bajo 2. Bajo 3. Alto 4. Muy alto

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
Exposición leída				
Exposición de memoria				
Exposición con guion				
Uso adecuado del medio técnico de apoyo (<i>micrófono, transparencias, vídeo, ordenador, fotocopias</i>)				
OBSERVACIONES				

8. Califique cada uno de los descriptores según la claridad de sus ítems desde el punto de vista de su significado y de su formulación. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación, indíquelo en la casilla de observaciones.

1. No es claro y debe ser totalmente modificado 2. Poco claro y requiere modificaciones específicas 3. Requiere pocas modificaciones 4. Claro 5. Muy claro

DESCRIPTORES	1	2	3	4	5
Aspectos discursivos					
Aspectos lingüísticos					
Componentes paralingüísticos					
Aspectos pragmáticos					
Elementos no verbales					
Modalidad de la exposición					
OBSERVACIONES					

9. Suponga que debe evaluar con nota final de 30 (treinta) la exposición oral, ¿qué valor le otorgaría a cada descriptor? Indique la nota en la casilla correspondiente.

DESCRIPTORES	NOTA
Aspectos discursivos	
Aspectos lingüísticos	
Componentes paralingüísticos	
Aspectos pragmáticos	
Elementos no verbales	
Modalidad de la exposición	

10. ¿Hay alguna(s) categoría(s) que considera importante(s) y le gustaría añadir? ¿Y qué valor numérico sobre la nota final de 30 (treinta) le(s) otorgaría? Indíquelo en el recuadro.

ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA EL JUICIO DE EXPERTOS DE LA EXPERIENCIA B

Lea atentamente las consignas (A, B, C, D, E) que proponen situaciones comunicativas para la producción de peticiones en la interacción escrita. Todas ellas reproducen peticiones del ámbito académico universitario con el mismo tipo de relación con el interlocutor y distancia social.

1. Compare las consignas en las tres versiones (inglés, italiano y español) para comprobar si son equivalentes entre sí y asegurar que no se producen variaciones pragmáticas en las diferentes lenguas que puedan afectar al uso de las estrategias analizadas. A continuación valore en una escala del 1 al 4 la siguiente afirmación: **Las versiones de la consigna en español, italiano e inglés son equivalentes.** (Señale su respuesta con una X en la casilla correspondiente)

1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo 3 = De acuerdo, 4 = Muy de acuerdo.
 Si considera necesario hacer alguna modificación, señálelo en la casilla de observaciones.

Consigna	Valoración				Observaciones
	1	2	3	4	
A					
B					
C					
D					
E					

2. Valore en una escala del 1 al 4 la siguiente afirmación: **La consigna establece con claridad la situación que genera el producto textual.** (Señale su respuesta con una X en la casilla correspondiente)

1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo 3 = De acuerdo, 4 = Muy de acuerdo.
 Si considera necesario hacer alguna modificación, señálelo en la casilla de observaciones.

Consigna	Valoración				Observaciones
	1	2	3	4	
A					
B					
C					
D					
E					

?

3. Indique cuál es el objeto de petición en cada una de las situaciones, señale si el grado de imposición para el destinatario de la petición es alto o bajo y comente las razones de su valoración.

Alta: El profesor no está obligado a acceder a la petición (aunque puede hacerlo)
Baja: El profesor está obligado a acceder a la petición, forma parte sus funciones.

Consigna	Objeto de petición	Imposición	Razones
A		Alta / Baja	
B		Alta / Baja	
C		Alta / Baja	
D		Alta / Baja	
E		Alta / Baja	

4. A continuación le presentamos seis posibles justificaciones de los alumnos para las peticiones de las consignas A, B, C y D. Valore en una escala del 1 al 4 la siguiente afirmación: *La justificación del alumno disminuye el grado de imposición de la petición* (Señale su respuesta con una X en la casilla correspondiente)

1 = Muy en desacuerdo, **2** = En desacuerdo **3** = De acuerdo, **4** = Muy de acuerdo.
Si considera necesario hacer alguna modificación, señálelo en la casilla de observaciones.

Justificaciones	Valoración				Observaciones
	1	2	3	4	
Muerte de un pariente					
Contratiempo personal					
Enfermedad					
Problema doméstico					
Ausencia de justificación					
Coincidencia de horarios con otra materia					

5. Las consignas propuestas se presentarán en la L1 de los informantes y servirán para realizar producciones escritas de diferentes niveles de competencia lingüística del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCER (A2, B1, B2, C1 y C2).

El (Consejo de Europa, 2002:82) presenta los siguientes descriptores para las actividades de interacción escrita en general en los diferentes niveles de dominio de la lengua:

INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

Valore la siguiente afirmación en una escala del 1 al 4 introduciendo el número correspondiente a su valoración en la casilla de cada nivel: *Los recursos lingüísticos del nivel (A2, B1, B2, C1 o C2) permiten generar la petición indicada en la consigna* (No importa que el texto sea más o menos elaborado, sino que un alumno de ese nivel sea capaz de hacer una petición en esa situación).

1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo 3 = De acuerdo, 4 = Muy de acuerdo.
Si considera necesario hacer alguna modificación, señálelo en la casilla de observaciones.

Consigna	A2	B1	B2	C1	C2	Observaciones
A						
B						
C						
D						
E						

6. Valore la siguiente afirmación en una escala del 1 al 4 introduciendo el número correspondiente a su valoración en la casilla de cada nivel: *El vocabulario específico del nivel (A2, B1, B2, C1 o C2) permite realizar el producto textual que marca la consigna.*

1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo 3 = De acuerdo, 4 = Muy de acuerdo.
Si considera necesario hacer alguna modificación, señálelo en la casilla de observaciones.

Consigna	A2	B1	B2	C1	C2	Observaciones
A						
B						
C						
D						
E						

7. Ordene las consignas A, B, C, D y E según sus preferencias y explique brevemente las razones por las que la 1ª es su preferida y la 5ª es su última alternativa.

- 1ª _____
- 2ª _____
- 3ª _____
- 4ª _____
- 5ª _____

8. Observaciones adicionales: