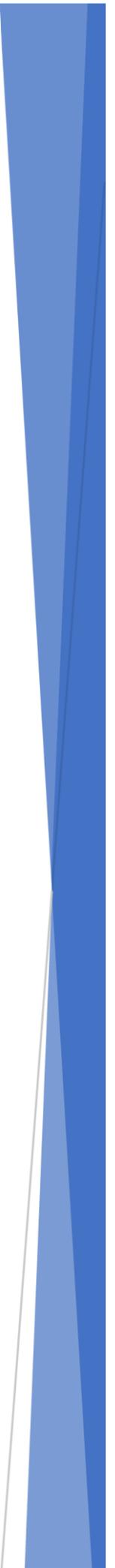


Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



2015



**Revista Nebrija de Lingüística
Aplicada a la Enseñanza de
las Lenguas**

NÚMERO 19

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

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. Liceras - University of Ottawa

Michael H. Long - University of Maryland

Susana López-Ornat - Universidad Complutense de Madrid

Ernesto Martín-Peris - Universidad Pompeu-Fabra

Francisco Moreno - Universidad de Alcalá

Jenaro Ortega - Universidad de Granada

Elena Rojas Mayer - Universidad de Tucumán

Graciela Vázquez - Freie Universität. Berlín

Martha Jurado Salinas - Universidad Autónoma de México

Sonsoles Fernández - EEOOII

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 20 de noviembre de 2015

Número 19 /Año 2015

Artículos de referencia

La escritura argumentativa en español como lengua heredada: interpretaciones de la función socio-política del corrido México-americano

Argumentative Writing in Spanish as a Heritage Language. Interpretations of the Socio-Political Role of Mexican American Corrido

Sofia Paredes - University of Saint Mary 4

La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE

The "Vulnerability of Self-Image" and the "Searching for linguistic excellence" Principal determinants of Taiwanese student's frequency of Spanish oral usage in the Classroom

Su Yn Hsieh- Wenzao Ursuline University of Languages (Taiwan) 25

Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction

La comprensión de implicaturas conversacionales y los beneficios de la instrucción explícita

Luciana Maria Cignetti - Maria Salomé Di Giuseppe- Universidad Nacional del Litoral (Argentina) 42

Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas

Exploratory factor analysis: Conceptual and methodological issues

Irini Mavrou- Universidad Antonio de Nebrija 71

Comentario

Consideraciones sobre el español como lengua heredada y la escritura académica

Comments on Spanish as a heritage language and academic writing

Claudia M. Villar - Universität Mannheim (Alemania) 81

Comentario al artículo "La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE" de Su Yn Hsieh

Comentary to article by Su Yn Hsieh

Carmen Hernández Alcaide - Universidad Antonio de Nebrija 85

Comment on Article "Pragmatic Awareness of Conversational Implicatures and the Usefulness of Explicit Instruction"

Comentarios al artículo "La conciencia pragmática de las implicaturas conversacionales y la utilidad de la instrucción explícita

Marta Genís Pedra - Universidad Antonio de Nebrija 89

Being Pragmatically Aware in the Teaching of English as a Foreign Language
Conciencia pragmática en la enseñanza de inglés como lengua extranjera
Carlos De Pablos-Ortega - University of East Anglia (Reino Unido) y Universidad de Sidney
(Australia) 91

El análisis factorial en la investigación aplicada a fenómenos lingüísticos
Factor Analysis in Applied Research on the Linguistic Phenomena
María Cecilia Ainciburu - Università di Siena (Italia) y Universidad Antonio de Nebrija (España)
94

Investigaciones en curso

Factores que intervienen en la evaluación de la escritura ELE en estudiantes de secundaria
*Factors Involved in the Assessment of Spanish Second Language Writing in Secondary School
Students*
Diana Acevedo-Whitney- Escuela Secundaria de Katy (EEUU) 98

Cortesía lingüística en la petición:
estudio contrastivo español-alemán de un caso en un entorno virtual
*Linguistic politeness in requests in a virtual environment:
comparative case study Spanish-German*
María Suárez Lasierra- Universidad de Hamburgo (Alemania) 102

La escritura argumentativa en español como lengua heredada Interpretaciones de la función socio-política del corrido México-americano

Argumentative Writing in Spanish as a Heritage Language Interpretations of the Socio-Political Role of Mexican American Corrido

Sofía Paredes

University of Saint Mary.

sofia.paredes@stmary.edu

Paredes, S. (2015). La escritura argumentativa en español como lengua heredada: Interpretaciones de la función socio-política del corrido México-americano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis lingüístico-descriptivo de 18 ensayos escritos por hablantes de español como lengua heredada (ELH) sobre la función socio-política del corrido México-americano. Investigaciones previas (Montaño-Harmon, 1991; Spicer-Escalante M. L., 2002) han caracterizado el repertorio lógico-retórico de los hablantes de ELH como limitado a la adición de información, al uso de la experiencia personal y la información de dominio público. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que el espectro de recursos lógico-retóricos empleados por los hablantes de ELH incluye una variedad de estrategias argumentativas valoradas en un registro académico escrito. Me concentro en analizar el uso de la definición evaluativa de un concepto por ser esta la principal estrategia argumentativa empleada con diferentes grados de efectividad en el corpus.

Palabras clave: español como lengua heredada, escritura, argumentación, corrido México-americano

ABSTRACT

This study presents a descriptive linguistic analysis of 18 essays written by speakers of Spanish as a heritage language (SHL). The purpose of the essays is to analyze the socio-political role of the Mexican American corrido. Previous studies (Montaño-Harmon, 1991; Spicer-Escalante M. L., 2002) have characterized the rhetorical and lexico-grammatical repertoire of speakers of SHL as limited to the addition of information, the personal experience, and the 'everyone knows' type of data. However, the results of this study suggest that rhetorical and lexico-grammatical repertoire of this group of speakers is more comprehensive since it includes different rhetorical strategies valued in a written academic register. I focus on analyzing the use of the evaluative definition of a concept, as this was the dominant argumentative strategy employed with varying degrees of effectiveness in the corpus.

Keywords: Spanish a heritage language, writing, argumentation, Mexican American corrido

Fecha de recepción: 1/5/2015

Fecha de aceptación: 10/9/2015

1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA DE LOS

HABLANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA HEREDADA

La diferenciación entre el registro lingüístico propio de la conversación cotidiana y aquel propio de contextos educativos formales ha sido reconocida desde diferentes perspectivas por varios investigadores (Colombi 1997; Cummins 1981; Hatch 1992). Desde una perspectiva semántico-funcional de la lengua, Schleppegrell (2004) argumenta que si bien la lengua oral y su uso en la cotidianidad es punto de partida esencial para ampliar otro tipo de registros, ésta por sí sola no permite a los hablantes funcionar satisfactoriamente en un medio académico-profesional. En esta transición de registros orales familiares a registros escritos académicos uno de los géneros pedagógicos esenciales es la escritura argumentativa.

Para los hablantes de una lengua novicios en el registro académico, la escritura argumentativa constituye un desafío cognitivo-lingüístico-retórico y social puesto que exige ir más allá de la interacción oral-conversacional cotidiana y de la mera exposición de conocimientos, experiencias y opiniones previamente adquiridos. En un contexto pedagógico-académico, se espera que los estudiantes sean capaces de plantear y defender sus propias opiniones mediante un lenguaje con terminología especializada, revestida de autoridad, abstracta y en el marco de una organización lógico-jerárquica de los razonamientos.

La escritura argumentativa es un género discursivo común en la transición de niveles intermedios a niveles avanzados de proficiencia lingüística, sin embargo el número de estudios en este campo es aún reducido. Los pocos estudios efectuados en esta área se han realizado a partir de dos líneas de investigación: la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday 1985; Halliday & Matthiessen 2004) y la Retórica Contrastiva (Connor 1987; Connor & Lauer 1988). Estas dos líneas de investigación han permitido establecer los cimientos de una investigación que trasciende una visión de la escritura centrada principalmente en la corrección de errores ortográficos y gramaticales, enfoque pedagógico que puede afectar el desarrollo de la lengua, especialmente en el caso de los hablantes de ELH (Reichelt, Lefkowitz, Rinnert & Schultz, 2012: 31).

Basada en la Lingüística Sistémica Funcional, Colombi (2000, 2002, 2003, 2006) compara ensayos expositivos escritos por un mismo/a autor/a al inicio y al final de un año de instrucción que se consideran efectivos. Colombi explica el desarrollo de la escritura de los hablantes de ELH como la progresión de un registro oral conversacional a un registro académico en dos áreas interrelacionadas: a) la progresión de un léxico concreto y secuencial hacia un léxico especializado y condensado y b) la progresión de una estructuración gramatical extendida a una estructuración gramatical integrada.

En cuanto al léxico, Colombi (2006) destaca el uso gradual de la nominalización en la escritura de los hablantes de ELH por ser éste un recurso esencial de la lengua que permite convertir las cosas y las acciones en conceptos. De esta manera, los autores pueden plantear conceptos, modificarlos y evaluarlos. Esta transformación en grupos nominales permite compactar la información, es decir presentar mayor información con menos palabras. La nominalización va acompañada de otros cambios como una mayor densidad léxica y una estructuración gramatical integrada. En una estructuración gramatical integrada, propia de un registro académico, se observa un mayor número de oraciones principales con oraciones subordinadas integradas. En contraste, una estructuración gramatical extendida, típica de un discurso oral conversacional, se construye mediante el encadenamiento sucesivo de oraciones a través de la adición o yuxtaposición.

Dentro del marco de la retórica contrastiva, los pocos estudios realizados sobre el desarrollo de la escritura argumentativa en español señalan por un lado que los hablantes de español como primera lengua exhiben una tendencia a estructurar lógicamente los textos a partir de relaciones aditivas (Montaño-Harmon 1991). Es decir, se plantea una idea principal u opinión, y luego se añaden otras ideas que refuerzan lo dicho o hacen hincapié en las

afirmaciones previas. Por su parte, Spicer-Escalante (2002, 2005) compara las características retóricas de la escritura producida en español e inglés por tres diferentes grupos de estudiantes universitarios: hispanohablantes monolingües en México (cinco ensayos); hablantes bilingües de español como lengua heredada (diez ensayos); y estudiantes de español como segunda lengua (ocho ensayos); estos dos últimos grupos en Estados Unidos. Spicer-Escalante encuentra que las estrategias retóricas predominantemente empleadas son el relato de experiencias personales y el uso de la información general o de dominio público:

SHS [Spanish heritage speakers in the United States] writers have the tendency, in both languages [English and Spanish], to support their thesis statements by relying more on personal experiences and on the “everyone knows” type of data to build their essays than on statistics, facts, or opinion from experts. However, the analysis also indicates that this tendency is even greater when writers are composing in Spanish... In this specific aspect, SHS writers seem to be closer to the writing characteristics of SNS [SNS =Spanish native speakers] writers, who tend to rely, even more than SHS writers, on personal experiences and general knowledge as the only rhetorical strategies to construct their argumentative-persuasive essays (Spicer-Escalante 2005: 236).

La tendencia a usar información general y relatos de experiencias personales por parte de los dos grupos de hablantes de español, como lengua heredada y como primera lengua, explica Spicer-Escalante (2005: 221, 327), se manifiesta a lo largo de todo el texto, tanto en la tesis o aseeración principal como en las ideas de apoyo o como recurso para establecer credibilidad.

El presente estudio comparte con las investigaciones previas el énfasis en un investigación de la escritura basada en una teoría lingüístico-funcional y en el análisis global del texto tanto a nivel oracional como a nivel discursivo. Este estudio persigue tres objetivos: 1) examinar desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) un corpus de estudio comprehensivo que incluye no solo los ensayos considerados efectivos por sus maestros sino también aquellos evaluados como menos efectivos, 2) combinar los instrumentos de análisis de los recursos léxico-gramaticales de la LSF con el análisis de los recursos retórico-argumentativos que son claves en la construcción de un ensayo, y 3) re-examinar el repertorio lógico-argumentativo de los hablantes de ELH, el cual hasta ahora ha sido descrito como limitado a una organización lógica aditiva, al uso de información general y al relato de experiencias personales.

2. METODOLOGÍA

El corpus de este estudio está constituido por un total de 42 ensayos argumentativos escritos por hablantes de español como lengua heredada (ELH) en un programa diseñado para estudiantes hispanohablantes en los Estados Unidos a nivel universitario (*Spanish for Native Speakers*) en una universidad pública de California. Según los datos de una encuesta de diagnóstico realizada regularmente al inicio del curso, el 90% de los participantes constituyen la segunda generación en los Estados Unidos. Para ellos el inglés es su lengua dominante de instrucción.

Los ensayos que conforman el corpus fueron recopilados durante el primer curso de estudios (SPA 31) en una serie de tres cursos (SPA 31, 32 y 33), cada uno con una duración de un trimestre. En los tres cursos se aplica la metodología de la escritura como proceso y el

apoyo de tutores como elemento obligatorio del programa. Se espera así que el registro académico escrito así como las herramientas para un pensamiento crítico se vayan desarrollando gradualmente mediante la lectura y discusión de diferentes textos y la constante corrección, edición y reescritura de los ensayos por parte de los estudiantes, los tutores y los instructores¹.

Los ensayos analizados en este estudio corresponden a la cuarta y última composición en el primer curso de instrucción (un trimestre) en la serie de tres cursos. Su objetivo general es analizar la información presentada sobre el corrido México-americano en el artículo "El corrido en Aztlán" de Luis Leal y la película "El corrido" dirigida por Luis Valdez. En las instrucciones para escribir esta composición (ver Apéndice A) se hace énfasis explícito en dos aspectos: la importancia de la corrección ortográfica y gramatical y b) el carácter argumentativo de la composición al recalcar la necesidad de crear una composición "original" que incluya "una tesis o idea central". Las instrucciones incluyen un cuestionario utilizado para guiar la lectura y el análisis de la información presentada en los textos fuente (el artículo y la película). Las respuestas a dicho cuestionario se revisaron en grupo durante una de las clases previas a la escritura de esta composición.

Como preparación previa, los estudiantes habían escrito anteriormente tres ensayos también de carácter argumentativo basados en la lectura, análisis y discusión en grupo de textos escritos y videos sobre diversos fenómenos socio-culturales relacionados con la comunidad latina en los Estados Unidos. La primera composición tenía como objetivo analizar el papel de la comunidad latina y la diversidad cultural de la sociedad estadounidense a partir de la lectura del ensayo "La hispanidad norteamericana" de Carlos Fuentes. El tema de la segunda composición era la identidad chicana a partir de la lectura del poema "Yo Soy Joaquín" de Rodolfo "Corky" González. El tema de la tercera composición era la celebración del Día de los Muertos en los Estados Unidos después de haber discutido el documental "La Ofrenda" dirigido por Lourdes Portillo y Susana Muñoz.

3. MODELO DE ANÁLISIS

El modelo de análisis que empleo abarca cuatro componentes: la organización lógico-textual, las estrategias argumentativas, el flujo de la información y los recursos léxico-gramaticales. El análisis interrelacionado de estos componentes, descritos a continuación, me permite describir los diferentes modos en que los autores emplean recursos gramaticales, léxicos y retóricos no solo a nivel oracional sino también a nivel global del texto.

El tipo de organización textual identifica las relaciones lógicas predominantes globales que estructuran un texto como una unidad y permiten identificar su principio organizador o tesis. Por ejemplo, se examina si el texto presenta una organización lógico-jerárquica alrededor de la enunciación y justificación de argumentos; o se organiza cronológicamente a partir de secuencias de actividades o mediante el encadenamiento o la enumeración de atributos (Martin 1996; Ventola 1996).

En relación directa con la organización lógico-textual, las estrategias argumentativas son los procedimientos discursivos empleados por los hablantes para incrementar o reducir la aceptabilidad de una posición planteada (Eemeren et al. 2002). Ejemplos de estrategias argumentativas son el uso del ejemplo-generalización que consiste en emplear una instancia, anécdota, o modelo para ilustrar lo que se pretende demostrar (Maingueneau 1980) o la apelación a la autoridad que consiste en apoyar la verdad de la conclusión sobre la persona del enunciador (Serrano de Moreno & Villalobos 2008).

El flujo de la información examina cómo se organiza la información conocida y nueva tanto a nivel de cláusula como de texto. En la construcción de un mensaje, normalmente su punto de

partida o tema (T) contiene información conocida que ha sido previamente mencionada en el texto o que es familiar por el contexto. La información conocida contrasta con el rema (R) o la porción del enunciado que el hablante presenta como información desconocida o nueva (Halliday 1985). En los ensayos se examina si hay una tendencia a la reiteración de la información en la estructura tema-remata, o si la información progresa mediante su predicción, elaboración, condensación y evaluación (Fries 1981; Martin 1996; Schleppegrell 2004).

El grado de abstracción y especialización léxica considera si en el texto los conceptos, argumentos y razones se realizan por medio de sujetos o participantes abstractos, o más bien predominan participantes humanos y materiales propios de un texto narrativo (Christie 2002; Colombi 2006). Se toma en cuenta además si se emplean en la argumentación entidades genéricas (la gente, las cosas, las personas, algo, alguien...) que son más bien típicas de un registro oral conversacional (Hinkel 2002; Schleppegrell 2001, 2004).

4. RESULTADOS

Los resultados del análisis de los 42 ensayos sobre el corrido México-americano revelan que el espectro de recursos lógico-retóricos empleados por este grupo de hablantes de ELH no se limita únicamente a la adición, la información personal y/o de dominio público (Montaño-Harmon 1991; Spicer-Escalante 2002, 2005) sino que es más amplio pues incluye otras estrategias argumentativas válidas en un registro académico escrito tales como la definición evaluativa de un concepto por medio de sus atributos y funciones; la comparación mediante la analogía y el contraste; la evaluación de la representatividad del ejemplo/modelo; y la interpretación del mensaje mediante el análisis de los recursos empleados en su construcción. Las otras dos estrategias argumentativas menos efectivas, según los comentarios escritos de los instructores regulares del curso que evaluaron estas composiciones, fueron el recuento de secuencias narrativas enfocadas en resumir una historia y el parafraseo disperso de varios tópicos.

La Tabla 1 resume las estrategias argumentativas dominantes que fueron empleadas por los hablantes de ELH para evaluar la función socio-cultural del corrido México-americano y el número de textos que la emplean.

Estrategias argumentativas	n = 42
Definición evaluativa de los atributos y funciones de un concepto	18
Comparación mediante la analogía y el contraste	10
Recuento de secuencias narrativas	7
Parafraseo disperso de tópicos varios sobre el tema	7

Tabla 1. Estrategias argumentativas identificadas en los ensayos

La principal estrategia argumentativa empleada por la mayor parte de los hablantes de ELH en los ensayos analizados fue la definición evaluativa mediante sus atributos y funciones. En la siguiente sección describo en primer lugar las características lógico-léxico-gramaticales de esta estrategia argumentativa usando ejemplos tomados del corpus. En segundo lugar, presento un análisis comparativo de tres ensayos que ilustran tres usos diferentes de la definición evaluativa de un concepto.

4.1. LA DEFINICIÓN EVALUATIVA COMO ESTRATEGIA ARGUMENTATIVA

La definición es una estrategia argumentativa valorada en un registro académico por su capacidad de cuestionar o ampliar la perspectiva desde la cual se concibe tradicionalmente un concepto. Así, cuando una definición presenta un carácter evaluativo su justificación se hace necesaria: “arguing for a claim of definition involves two steps: a) positing the definition and b) making an argument for that definition (International Debate Education Association, & NetLibrary, Inc. 2003:12).

En los 18 textos que emplean la definición evaluativa del corrido como estrategia argumentativa principal, todos los enunciados que constituyen la tesis presentan una definición que se realiza gramaticalmente como una cláusula relacional. En una cláusula relacional se establece una relación entre dos entidades: un portador y un atributo. En una argumentación, las construcciones relacionales son fundamentales por el componente evaluativo realizado en el atributo: “a central grammatical strategy for assessing by assigning an evaluative Attribute to the Carrier” (Halliday & Matthiessen 2004: 219).

Los siguientes ejemplos tomados del corpus2 ilustran el uso que diferentes hablantes de ELH hacen de la definición evaluativa para construir una tesis donde evalúan la función social del corrido. He seleccionado la tesis por ser este el componente discursivo con mayor nivel de abstracción y condensación de la información en el ensayo en correspondencia con sus funciones de predicción y organización de la información:

- (1) Hoy día, el corrido mexicano es un instrumento que se utiliza muy efectivamente para hacer públicos muchos de los problemas de la sociedad; es decir, el corrido mexicano se utiliza como instrumento de protesta.
- (2) Como se puede ver en el corrido de Jesús Pelado Rasquachi de Luis Leal, el corrido es un instrumento que ayuda al mexicano a conectarse con sus raíces e incluso a superarse, si el mensaje es poderoso.
- (3) Por estas razones, el corrido nunca dejara de existir en comunidades mexicanas, ya sea en Mexico o en Los Estados Unidos, porque es la historia, voz y esperanza del pueblo.
- (4) Lo cual me lleva a concluir que el corrido es una forma lírica narrativa que crea unidad entre personas de un mismo grupo mediante la expresión de los sentimientos y la narración de sus experiencias.

Como se observa en los ejemplos anteriores, la tesis es una cláusula relacional constituida por a) el portador, que en este caso es el corrido; b) un proceso de tipo relacional (es/juega un papel/se utiliza como) enunciado en tiempo presente; y c) los atributos asignados al portador que presentan la evaluación del corrido (instrumento de protesta, voz del pueblo). Los procesos relacionales (o procesos de ‘ser’) establecen una relación entre las dos entidades. El aspecto del proceso relacional en presente presenta la relación entre portador y atributo como válida para cualquier intervalo de tiempo (de Miguel, 1999, p. 3040). En la Tabla 2 identifiqué los componentes básicos de las tesis realizadas como definición evaluativa.

Portador	Proceso relacional	Atributo
----------	--------------------	----------

el corrido mexicano	se utiliza como	instrumento de protesta.
el corrido	es	un instrumento que ayuda al mexicano a conectarse con sus raíces e incluso a superarse, si el mensaje es poderoso.
(el corrido)	es	la historia, voz y esperanza del pueblo.
el corrido	es	una forma lírica narrativa que crea unidad entre personas de un mismo grupo mediante la expresión de los sentimientos y la narración de sus experiencias.

Tabla 2. Componentes léxico-gramaticales de una definición evaluativa

4.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL USO DE LA DEFINICIÓN EVALUATIVA COMO ESTRATEGIA ARGUMENTATIVA

Los 18 ensayos donde los autores emplean la definición evaluativa como la principal estrategia argumentativa no se realizan de manera homogénea. A continuación presento un análisis comparativo de tres ensayos representativos de los diversos modos en que los autores organizaron lógicamente sus ensayos, combinaron estrategias argumentativas, elaboraron la información y emplearon recursos léxico-gramaticales (ver en el Apéndice B los ensayos completos). Es importante recalcar que los elementos lógico-retórico-léxico-gramaticales del texto funcionan de manera interrelacionada ya que individualmente y en conjunto contribuyen a la calidad de la argumentación tanto a nivel de cláusula como a nivel global del ensayo.

4.2.1. LA ORGANIZACIÓN LÓGICO-TEXTUAL Y LAS ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS

Ensayo	Comparación de la organización lógico-textual en tres ensayos
1	Organización lógico jerárquica de los razonamientos que se anuncia explícitamente en la introducción y se marca a lo largo del texto. La organización de la argumentación es compleja y jerárquica pues durante la justificación de la tesis se emplean otras estrategias argumentativas adicionales a la definición evaluativa.
2	Organización cronológica anunciada en la introducción y marcada a lo largo del texto mediante circunstancias temporales en la introducción y en los hipertemas o punto de partida de los párrafos de la justificación de la tesis.
3	Organización cronológica emergente marcada principalmente en la porción remática de las cláusulas.

Tabla 3. Análisis comparativo de tres diferentes tipos de organización lógico-textual

Ensayo	Comparación de las estrategias argumentativas en tres ensayos
--------	---

1	- Desplazamiento progresivo de un ejemplo particular a su generalización y a su representatividad - Empleo de la estructura problema –solución – evaluación
2	- Énfasis en un ejemplo particular sin llegar a explicar su representatividad a un nivel más general - Descripción de las funciones y características del concepto (el corrido) en tres períodos diferentes
3	- Reiteración de los atributos del concepto (el corrido) a lo largo del texto mediante la sinonimia y la hiponimia

Tabla 4. Análisis comparativo de las estrategias retórico-argumentativas empleadas

ENSAYO 1

El ensayo 1 presenta una organización lógico-jerárquica de los razonamientos que se anuncia explícitamente en la introducción y se refuerza a lo largo del texto. En la introducción, la autora plantea la tesis como una definición evaluativa del corrido desde una perspectiva socio-política: “Hoy día, el corrido mexicano es un instrumento que se utiliza muy efectivamente para hacer públicos muchos de los problemas de la sociedad; es decir, el corrido mexicano se utiliza como instrumento de protesta. El atributo evaluativo asignado al corrido, “instrumento de protesta”, cumple con la función metadiscursiva³ de predecir la orientación argumentativa a seguir en el resto del texto.

La argumentación en este ensayo es explícita y compleja, pues, en conjunto con la definición evaluativa del corrido que constituye la tesis, la autora emplea otras dos estrategias argumentativas para justificarla: la estructura problema-solución-evaluación (Alonso 2003; Coulthard 1994; Hoey 1994) y el uso de un ejemplo para llegar a una generalización (Maingueneau 1980). El uso de un ejemplo como estrategia argumentativa consiste en la exposición de un caso como modelo para ser imitado, o como advertencia para ser evitado, pero para ser verosímil, el personaje debe ser reconocido por la comunidad (Maingueneau 1980: 188-189). La autora del ensayo 1 afirma la representatividad del ejemplo propuesto en la película de Valdez al describir la contraposición entre las expectativas idealizadas y los problemas enfrentados por el protagonista, como comunes para todos los inmigrantes ilegales y, más adelante en el ensayo, como un problema de la sociedad en general y no solamente de un sector marginal:

(5) En la película “El corrido”, el director Luis Valdez le muestra a su público la historia de la vida de un inmigrante ilegal, Jesús Pelado Rascuachi. Este personaje representa la existencia de todos los inmigrantes ilegales que vienen a EE. UU. esperando una vida ideal, sólo para decepcionarse posteriormente por todos los problemas que enfrentan al llegar.

Al definir al corrido como *un instrumento de protesta*, la autora hábilmente enmarca su argumentación dentro de la estructura problema-solución-evaluación, la cual se articula alrededor de un problema o pregunta, una solución o contestación y la evaluación como un componente opcional (Coulthard 1994: 8). Así, frente a la explotación y abuso (Problemas) que sufre el inmigrante descrito en la película de Luis Valdez, y todos los inmigrantes ilegales representados por este personaje, el corrido es un medio (Instrumento) para divulgar y tomar conciencia de esos conflictos en la sociedad en general (Solución):

(6) A través de su película "El corrido", Luis Valdez hace públicos estos problemas que no son muy conocidos entre mucha gente, pero que a fin de cuentas son problemas de toda la sociedad y no sólo de los inmigrantes ilegales. Hacer esta información pública es el principio de la protesta contra estos problemas; es una forma de ganar apoyo contra ellos.

El componente evaluación de la solución descrita (el corrido como instrumento de divulgación y protesta) se encuentra en la conclusión del ensayo donde la autora muestra la dificultad del camino hacia una solución, evitando así moralejas simplificadas o resoluciones fáciles de un problema complejo:

(7) Los corridos son una forma lírica que permiten denunciar a los problemas que aflijan a una sociedad. Un ejemplo de esto es "El corrido de Jesús Pelado Rascuachi" en la película "El corrido", que muestra los problemas que enfrenta el inmigrante ilegal estereotípico. Hacer estos problemas públicos es el primer paso hacia resolverlos; de esta manera se puede ganar apoyo contra estos problemas y a lo largo llegar a una solución.

ENSAYO 2

En contraste con el ensayo 1, el ensayo 2 se distingue por su organización lógico-cronológica, la cual se establece claramente desde la introducción mediante cuatro temas marcados que se realizan gramaticalmente como circunstanciales temporales: Desde la Revolución Mexicana, Durante la Revolución Mexicana, Para los años de 1960, En la actualidad. Un Tema marcado (Martin & Rose 2003) es el punto de partida del enunciado que no coincide con el sujeto como suele ocurrir regularmente y que se realiza gramaticalmente mediante participantes distintos del sujeto tales como marcadores del discurso (sin embargo, en realidad) o circunstanciales de lugar o tiempo (de repente, hoy en día, en esa área). La autora del ensayo 2 emplea los temas marcados en la introducción y en el resto del texto al inicio de los párrafos para construir un marco temporal que le permite describir su argumento central: las funciones del corrido (informar y enseñar moralejas) se han mantenido constantes a lo largo de tres épocas históricas diferentes:

(8) Desde la Revolución Mexicana, el corrido ha llegado a ser un género musical muy importante para la cultura méxico-americana. Durante la Revolución Mexicana, el corrido tuvo una gran aceptación ya que era un medio de información para el pueblo de los hechos más recientes. Para los años de 1960, también tuvo una gran influencia en el pueblo que participaba en el programa de braceros porque se les advertían las consecuencias de lo que ellos sufrirían si no se unían a las huelgas dirigidas por César Chávez. En la actualidad los temas de los corridos varían, sin embargo los temas más sonados son los de narcotráfico, conocidos mejor como los narco-corridos. El propósito de este corrido es para informar a la gente de las posibles consecuencias de negociar con drogas. A pesar que los temas de los corridos han cambiado a medida ha pasado el tiempo, el propósito de informar al pueblo es el mismo.

En correspondencia con su estructura cronológica, el ensayo 2 presenta una tendencia más hacia la descripción y la explicación que hacia la argumentación. La justificación de la tesis consiste en explicar la función informativa del corrido como un rasgo esencial que se mantiene a lo largo del tiempo. Para demostrarlo, la autora describe el contenido de la información transmitida por el corrido en tres épocas diferentes y en la conclusión reafirma la función informativa del corrido como un rasgo esencial: A medida transcurran los años, el corrido podría adquirir más temas pero su objetivo permanecerá el mismo, el de informar al pueblo.

Aunque toda argumentación tiene un componente explicativo, los objetivos de estos dos tipos de discurso son diferentes. En un discurso explicativo o expositivo, se explica la información como un acontecimiento establecido mientras que en la argumentación, el asunto no está establecido y está sujeto, por eso, a discusión (Golder & Coirier 1994). En este texto, tanto la tesis como su justificación consisten en su mayor parte en describir organizadamente información previamente presentada en el artículo de Luis Leal, uno de los dos textos que los estudiantes debían incluir en su ensayo.

ENSAYO 3

En el ensayo 3 el autor presenta en la introducción una definición evaluativa del corrido: el corrido ha sido un escape de la realidad para las personas. Sin embargo, las ideas subsiguientes a la definición no explican el atributo asignado al corrido “un escape de la realidad” sino que más bien presentan nueva información sobre algunos de los personajes de la película de Luis Valdez y los problemas que estos representan:

(9) Cuando una persona menciona un corrido, “El Corrido de Jesús Pelado Rascuachi” viene a mi mente. La manera el lo cual el corrido ha sido un escape de la realidad para las personas, comensando con la Revolución Mexicana y ha continuado hasta el Movimiento Chicano que todavía existe ahora. “El Corrido de Jesús Pelado Rascuachi” refleja la vida de una persona mexicana cuando viene a los Estados Unidos para buscar una mejor vida. La muerte y el diablo son una representación de la opresión, en forma de abuso, injusticia, y discriminación, que existe cuando llegan Mexicanos a los Estados Unidos por ejemplo con el patrón, el patroncito y el mojado.

La organización lógico-textual del ensayo también es cronológica, pero no es explícita ni se marca de la misma manera que en el ensayo 2. Típicamente, la organización cronológica de un texto suele marcarse usando temas marcados o circunstanciales temporales al inicio de los enunciados; en contraste, la información nueva se localiza en la porción remática de las cláusulas. Los temas marcados indican el inicio de una nueva fase en el discurso como por ejemplo un marco temporal diferente o un cambio de perspectiva (Martin & Rose 2003: 179). En la introducción del ensayo 3 es en el rema de las cláusulas donde el autor marca la organización lógico-cronológica del texto mediante circunstanciales temporales: comensando con la Revolución Mexicana, hasta el movimiento chicano, cuando llegan Mexicanos a los Estados Unidos.

Respecto a las estrategias argumentativas del ensayo 3, el método principal empleado para justificar la definición del corrido como un escape de la realidad para las personas es la construcción de cadenas correferenciales (Mauranen 1996) que se enlazan léxica y semánticamente para crear cierto grado de conexión entre las partes del texto (cohesión textual).

La justificación de la tesis consiste en desarrollar una cadena léxica a lo largo del texto mediante dos recursos semánticos: los hipónimos y las colocaciones. Los hipónimos son

elementos que pertenecen a una misma clase (personas- personas indocumentadas) y las colocaciones son una forma de cohesión léxica que depende de una asociación entre términos típicamente relacionados, por ejemplo, batalla-soldados (Halliday & Matthiessen 2004: 572-575). A lo largo de todo el texto, el autor del ensayo 3 crea una cadena léxico-semántica para reiterar cuál es “la realidad” y gradualmente especificar quiénes han sido “las personas” que han usado el corrido como ‘escape’ en tres momentos históricos diferentes (ver Tabla 5).

Tres momentos históricos	La realidad de la que se escapa mediante el corrido	Las personas
la revolución mexicana	las batallas	los soldados
el movimiento chicano	las injusticias	los trabajadores agrícolas
hoy	la opresión	las personas indocumentadas

Tabla 5. Uso de cadenas léxico-semánticas para realizar cohesión textual-ensayo 3

La organización lógico-cronológica atípica del ensayo 3, al igual que la falta de continuidad de la información entre las cláusulas, pueden ser factores que contribuyen a crear la impresión general de “falta de desarrollo” del texto que comenta el instructor de la clase al evaluar este ensayo.

4.2.2. COMPARACIÓN DEL FLUJO DE LA INFORMACIÓN Y LOS RECURSOS LÉXICO-GRAMATICALES

Ensayo	Comparación del flujo de la información en tres ensayos
1	Desarrollo remático de los movimientos de explicación-condensación-explicación que permiten a la autora desplazarse de lo particular a lo general.
2	Desarrollo remático de secuencias explicativas basadas en la descripción y el recuento sin llegar a desplazarse de lo particular a lo general
3	Desarrollo remático reiterativo con escasa información nueva

Tabla 6. Análisis comparativo del flujo de información

Ensayo	Comparación de los recursos léxico-gramaticales en tres ensayos
1	<ul style="list-style-type: none"> - En la tesis se emplea una definición evaluativa realizada mediante atributos nominalizados y abstractos. - En la justificación de la tesis se emplean grupo nominalizados complejos y abstractos que se explican gradualmente. - Predominio de procesos relacionales
2	<ul style="list-style-type: none"> - Definición explicativa de la función del corrido realizada como grupo nominal. - Predominio de participantes humanos y procesos materiales/ mentales.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Definición evaluativa por medio de atributos genéricos. - Participantes de orden genérico y reiterativos (hipónimos y colocaciones)

Tabla 7. Análisis comparativo de los recursos léxico-gramaticales empleados

Ensayo 1

Una característica distintiva del ensayo 1 es que su autora realiza continuamente una gradación del nivel de abstracción de la información que va de una explicación a la condensación de la información y luego a la ampliación de la información como se ejemplifica en el párrafo de la introducción

(10) El corrido mexicano ha evolucionado bastante desde sus orígenes romance español, con influencias de la poesía indígena de México, hasta lo que se conoce hoy día como el corrido. La diferencia mayor que muestra esta evolución es el cambio en la temática entre el romance español y el corrido mexicano. Ha cambiado de poesía romántica dirigida sólo a la nobleza de España al corrido que representa a la gente y sus problemas. Hoy día, el corrido mexicano es un instrumento que se utiliza muy efectivamente para hacer públicos muchos de los problemas de la sociedad; es decir, el corrido mexicano se utiliza como instrumento de protesta.

La explicación sobre el cambio en la temática del corrido empieza en el rema con el proceso material ha evolucionado que luego se condensa y abstrae para convertirse en una nominalización compleja en posición temática: La diferencia mayor que muestra esta evolución. El proceso relacional es precisa cuál es dicha diferencia mediante otra nominalización: el cambio en la temática. Este último grupo nominal altamente condensado y abstracto pasa a explicarse mediante el proceso material ha cambiado de poesía romántica dirigida sólo a la nobleza de España al corrido que representa a la gente y sus problemas. El recurso lógico-léxico-gramatical esencial que permite este movimiento continuo que va de la explicación a la condensación y a la ampliación de la información es la nominalización, pues permite nombrar las ideas, los fenómenos y los argumentos para entonces poder explicarlos y nuevamente condensarlos.

La nominalización, explica Martin (1996), es un recurso clave en la escritura argumentativa que cumple simultáneamente varias funciones: organizar un texto escrito académico en función de las ideas; nombrar los argumentos que se van a desarrollar; condensar la información presentada en un grupo nominal para evaluarla; y usar un lenguaje impersonal que le permite al estudiante tomar la postura objetiva de un experto en el tema. El grupo nominal en español es una característica esencial del discurso académico:

The Spanish nominal group is the most powerful and also the most frequent resource for making meaning in academic texts. Nominalization turns actions into things, and once the actions have been nominalized, they can be talked about in more 'material' terms, as having occurred, as being available for modification and, most importantly, for movement in conceptual space as actors in their own right (Colombi, 2006, p. 153).

En el ensayo 1, la autora emplea también la nominalización durante la etapa de justificación para nombrar los diversos problemas que enfrenta el protagonista con el fin de afirmar la representatividad del ejemplo individual presentado en la película de Valdez. La autora elabora la información en el rema mediante el uso reiterado de grupos nominales modificados por

cláusulas integradas (problemas que enfrentan los inmigrantes /problema que no son conocidos entre mucha gente / personas que se aprovechan de la situación vulnerable de los inmigrantes) o por medio de complementos circunstanciales de causa realizados también como nominalizaciones. Por ejemplo, en la nominalización “problemas monetarios por falta de trabajo”, el circunstancial de causa por falta de trabajo se realizaría como porque no tienen trabajo en una versión menos condensada propia de la conversación. De igual manera, en el enunciado “varias personas que se aprovechan de la situación vulnerable de los inmigrantes ilegales” la nominalización la situación vulnerable de los inmigrantes ilegales condensa una gran cantidad de información que un lenguaje más conversacional cotidiano se realizaría mediante participantes humanos y una serie de procesos materiales o verbales yuxtapuestos como que los inmigrantes no tienen los documentos para trabajar legalmente, no saben hablar inglés y no pueden denunciar los abusos que sufren.

Ensayo 2

Comparado con el ensayo 1, el ensayo 2 muestra un menor nivel de abstracción en general. Tomo como ejemplo el párrafo # 3, una secuencia explicativa del texto donde la autora describe la función del corrido durante los años 60:

(11) Otro acontecimiento en el cual el corrido jugó un papel esencial fue en el movimiento de trabajadores agrícolas que tuvo lugar para los años de los 60's. Los corridos enseñaban a la gente las consecuencias que tendrían al no unirse a las huelgas promovidas por César Chávez para obtener mejores sueldos y otros beneficios. En el corrido de Jesús Pelado Rasquachi se muestra todo lo que Jesús y su familia sufrieron al no unirse a las protestas para mejorar su condición como trabajadores del campo. Los jefes se aprovechaban de los campesinos y les pagaban un sueldo muy bajo. Al final el corrido, demuestra a un Jesús fracasado que por no unirse a la huelga, su única alternativa fue buscar ayuda en el departamento del welfare. La gente al escuchar este corrido se ponían a analizar la situación de Jesús, por tal razón trataban de evitar ese destino que a ellos les podía suceder y como resultado apoyaban a los huelgistas.

Por una parte, el resumen de la trama presentado en esta sección es selectivo e interpretativo, característica de una argumentación más madura; es decir, la autora escoge y recuenta aquellos momentos narrativos que le permiten describir argumentativamente la función aleccionadora y exhortativa del corrido. Por otra parte, la realización gramatical en la sinopsis de la trama corresponde más bien a un texto de orden narrativo donde el recuento de la información se realiza a través de un mayor número de procesos materiales o mentales (enseñaban, sufrieron, pagaban, se ponían a analizar) y participantes humanos (gente, Jesús y su familia, campesinos, los huelguistas). No se observa en el texto la condensación de los procesos y los participantes mediante abstracciones (nominalizaciones) que le permitirían a la autora desplazarse del ejemplo particular (la vida de Jesús Pelado Rasquachi, personaje de la película “El corrido”) a los fenómenos sociales o políticos relacionados con la función del corrido.

La tendencia de este texto hacia la explicación de información previamente presentada en los textos fuente (película y artículo) y menos hacia una argumentación se refleja de alguna manera en el comentario general del instructor/a para la autora del texto: “tu texto va bien, es

necesario que desarrolles un juicio general del video”.

Ensayo 3

En la construcción de un mensaje, normalmente su punto de partida o tema (T) contiene información conocida que ha sido previamente mencionada en el texto. La información conocida contrasta con el rema (R) o la porción del enunciado que el hablante presenta como información desconocida o nueva (Halliday 1985). La progresión de la información es un instrumento de análisis de la estructura textual (Mauranen, 1996; Ravelli 2004) y un indicador de la habilidad de los estudiantes para construir textos donde la información fluya lógicamente:

“Developing writers often have difficulty exploiting theme/rheme structure as an organizational tool. They do not build their arguments from clause to clause, increasingly re-packing and re-presenting information as nominalized participants in the ensuing clauses. Instead, they often remain focused on the same participant in a way that is more typical of narrative than expository writing (Schleppegrell, 2004, p. 71).

La falta de continuidad en la elaboración de la información entre las cláusulas se evidencia al analizar la estructura tema-remata de la introducción en el ensayo 3 (ver Tabla 8).

TEMA	REMA	
Cuando una persona menciona un corrido, “El Corrido de Jesús Pelado Rascuachi”	viene a mi mente.	
La manera en lo cual el corrido	ha sido un escape de la realidad para las personas,	comensando con la continuado hasta el M ex
“El Corrido de Jesús Pelado Rascuachi”	refleja la vida de una persona mexicana	cuando viene a los Es n
La muerte y el diablo	son una representación de la opresión, en forma de abuso, injusticia y discriminación, que existe.	cuando llegan Méxic ejemplo con el patr

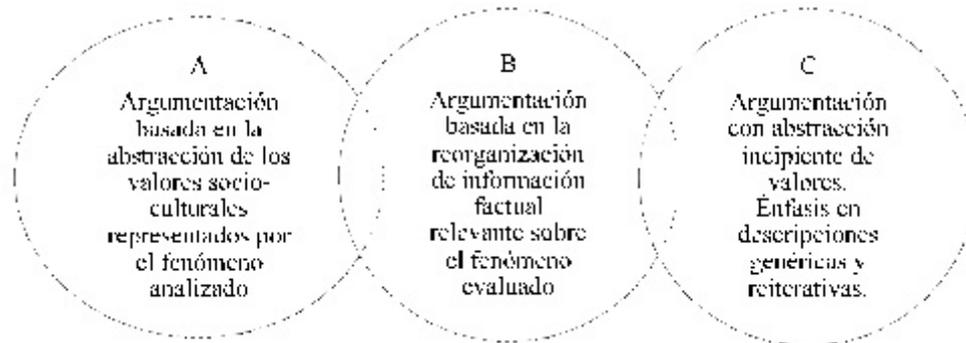
Tabla 8. Estructura de la información en la introducción del ensayo 3

En la introducción del ensayo 3, no se observa la expansión de la información entre el rema de cada cláusula y el tema de la siguiente cláusula para explicar, especificar o ejemplificar información previamente presentada como si ocurría en el ensayo 1 cuando la autora explicaba las diferencias en el cambio de temática del corrido. Por ejemplo, en los remas del párrafo introductorio el extenso circunstancial temporal [sic] comensando con la Revolución Mexicana y continuando hasta el movimiento chicano no presenta información relacionada con el tema de la siguiente cláusula “El Corrido de Jesús Pelado Rascuachi”. De igual manera, el circunstancial temporal, cuando viene a los Estados Unidos para buscar una mejor vida no se relaciona con el tema siguiente La muerte y el diablo.

5. DISCUSIÓN

Los tres ensayos que he comparado ilustran tres configuraciones lógico-retórico-

gramaticales distintivas en los 18 ensayos que emplean la definición evaluativa como principal estrategia argumentativa. Estas tres configuraciones lógico-retórico-gramaticales, ilustradas en la Figura 1, no son categorías desconectadas o excluyentes sino configuraciones de significado con un tipo de argumentación dominante pero que comparten aspectos en común. Por ejemplo, un texto que muestra características predominantes de una argumentación del tipo descrito en el grupo C, puede incluir un componente explicativo que es predominante en el grupo B.



??

Figura 1. Tres configuraciones lógico-retórico distintivas

El ensayo 1 es un ejemplo representativo de los ocho textos incluidos en la configuración A. En estos ensayos la argumentación se basa en la abstracción los valores socio-culturales representados por el fenómeno analizado y su interpretación dentro de una estructura argumentativa compleja que incluye otras estrategias retóricas como la estructura problema-solución-evaluación y la causa-efecto. En estos ensayos, los autores marcan la organización lógico-textual de manera explícita en la introducción y la refuerzan a lo largo del texto. Otra característica común en estos textos es la gradación del nivel de abstracción de la información mediante el uso de la nominalización para desplazarse de niveles más abstractos de discusión (opiniones sobre los valores en discusión) a la particularización (ejemplos específicos) y nuevamente hacia a la generalización (conclusiones). La información se condensa mediante grupos nominales con el fin de recapitarla y reintroducirla para proceder a ampliarla o evaluarla.

La principal característica de los seis textos incluidos en la configuración B, ejemplificados por el ensayo 2, es que la argumentación tiene un componente explicativo dominante. Los autores tienden a reorganizar información factual relevante proveniente de los textos fuentes (la película y el ensayo sobre el corrido). Al igual que en la configuración A, la organización lógico-textual se marca explícitamente en la introducción y se refuerza a lo largo del texto.

Finalmente, en los cuatro textos agrupados en la configuración C, ejemplificados por el ensayo 3, la argumentación exhibe indicios de una abstracción incipiente de los valores representados por el fenómeno analizado, pero la información tiende a concentrarse en la descripción reiterativa de atributos genéricos y por ello el desarrollo de nueva información es escaso. La organización lógico-textual es emergente pues se va marcando gradualmente a lo largo del texto.

Más que características intrínsecas de la escritura de los hablantes de ELH, los ensayos analizados muestran que los participantes en este estudio exhiben diferentes niveles de abstracción y complejidad argumentativa en su escritura pese a haber recibido el mismo tipo de instrucción basada en la metodología de la escritura como proceso y en la lectura-reflexión de temas relevantes sobre la historia de las comunidades latinas en los Estados Unidos.

Las diferencias en la argumentación de este grupo pueden explicarse más bien desde una perspectiva del desarrollo socio-cognitivo de diferentes géneros textuales y del registro

académico escrito (Christie & Derewianka, 2008; Colombi, 2002; Schleppegrell, 2004) dentro de un contexto de instrucción formal. Por ejemplo, el empleo de una organización lógico-cronológica propia de géneros narrativos para organizar un texto argumentativo en un lugar de percibirse como un error o deficiencia, puede explicarse considerando que la narración es uno de los géneros discursivos que más temprano se adquiere y con el cual estamos familiarizados, mientras que en el polo más extremo de la dificultad se encuentra la adquisición tardía de la argumentación razonada mediante la escritura (Christie, 2002; Chevalier, 2004; Silvestri, 2000).

De igual manera, en este estudio se observó que la organización lógico-textual en los textos producidos por escritores novicios (grupo C) tiende a emerger a lo largo del texto en lugar de marcarse explícitamente al inicio, una característica valorada en el ensayo argumentativo estadounidense (Reid 1984: 449). Este tipo de organización emergente más que un error o una deficiencia responde a una organización más bien inductiva ya que en este grupo de ensayos es en la conclusión donde se llega a exponer un enunciado con una abstracción de los valores en forma de una lección moral social.

Otro aspecto que considerar en el desarrollo de la escritura argumentativa es el impacto de los comentarios por parte de los maestros al evaluar estos ensayos. En este análisis se observa que gran parte de los comentarios proporcionados por los instructores que evaluaron los ensayos del grupo B con énfasis en la información factual y en el grupo C con una argumentación incipiente reiteran tres conceptos que pueden ser ambiguos para los estudiantes cuando escriben las segundas versiones de sus composiciones: "más desarrollo", "más análisis" y "especificidad". Los siguientes son algunos ejemplos:

- "Desarrolla más tu tesis para que presente una perspectiva crítica de "El corrido" de Luis Valdez."
- "Desarrolla más tu análisis de la película."
- "Podrías desarrollar más tu análisis de lo sucedido en "El corrido". Me interesa que hagas citas del ensayo de Luis Leal."
- "Tienes buenos puntos pero te falta desarrollar una tesis que sea más específica y puedas apoyar con argumentos."

El tipo de comentarios que reciben los estudiantes en estos textos podría considerarse de alguna manera infructuoso al comparar las dos versiones consecutivas de un mismo texto puesto que en varios casos la segunda versión no revela mayores cambios en la organización lógico-textual, ni en la tesis ni en la etapa de justificación. Se observa más bien que las correcciones tienden a concentrarse a nivel de la tesis en la ortografía y en un léxico menos informal-conversacional. Esto muestra la importancia de incluir en la formación de maestros de ELH estrategias para trabajar con diferentes niveles de proficiencia en una misma clase y proporcionar evaluaciones y comentarios individualizados que tomen en cuenta las diferentes etapas en el desarrollo de la escritura. Asimismo, la aplicación de la metodología de la escritura como proceso debería complementarse con una enseñanza explícita de las características de un registro académico escrito que incluya la lectura y análisis de diferentes tipos de textos narrativos, factuales y argumentativos en combinación con la enseñanza del metalenguaje apropiado para describir sus principales características lógico-retóricas y léxico-gramaticales.

Desde una perspectiva lingüístico-funcional, el modelo de análisis empleado en este estudio contribuye a explicar la relación entre la gramática, el significado y las estrategias argumentativas de un ensayo tanto a nivel oracional como a nivel discursivo. Los resultados del análisis muestran que aun en un primer trimestre de instrucción formal el espectro de las estrategias lógico-retórico-gramaticales de los hablantes de ELH es amplio y efectivo en la mayoría del corpus analizado.

Esto confirma la importancia de continuar diseñando programas de estudios específicos

para hablantes de ELH en los Estados Unidos que no se limiten a aspectos gramaticales y ortográficos a nivel oracional sino que promuevan la ampliación de los registros de la conversación oral cotidiana hacia aquellos propios de contextos educativos y profesionales. Investigaciones futuras deberían analizar el aprendizaje del uso de la lengua oral y escrita como instrumento de pensamiento crítico en las áreas de las relaciones políticas entre los Estados Unidos y Latinoamérica, la historia de las comunidades latinas en los Estados Unidos y las prácticas lingüísticas distintivas del español estadounidense en una sociedad multilingüe y multicultural donde todavía predominan ideologías monolingües.

1. Alarcón (1997) ofrece una descripción detallada del programa con énfasis en el componente cultural del currículo, la metodología de la escritura como proceso y el papel clave de las tutorías.
2. Todos los textos tomados de los ensayos analizados han sido transcritos sin alterar los errores ortográficos o tipográficos que pudieran aparecer en el original. En todos los textos transcritos los subrayados o la negrilla en las tablas son míos.
3. Las funciones metadiscursivas están ligadas a la planificación del texto y se emplean para señalar y organizar los constituyentes del texto; establecer relaciones

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, María Isabel. (2003). La expresión de la opinión en el discurso escrito: un estudio de la estructura textual de la argumentación en el periodismo de opinión en inglés. Disertación, Universidad Complutense de Madrid.
- Alarcón, Francisco X. (1997). El español para hispanohablantes: la cultura, ¿cómo se come?, o quítale las hojas al tamal. En M. Cecilia Colombi, & Francisco X. Alarcón (Edits.), *La enseñanza del español a hispanohablantes* (pp. 233-255). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Chevalier, Joan F. (2004). Heritage Language Literacy: Theory and Practice. *Heritage Language Journal*, 2 (1).
- Christie, Frances. (2002). The Development of Abstraction in Adolescence in Subject English. En Mary Schleppegrell y M. Cecilia Colombi (Edits.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power* (pp. 45-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Christie, Frances & Derewianka, Beverly. (2008). *School of Discourse*. London, New York: Continuum.
- Colombi, M. Cecilia (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education* , 20, 39-49.
- Colombi, M. Cecilia (2002). Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish. En Mary Schleppegrell, & M. Cecilia Colombi (Edits.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power* (pp. 67-87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Colombi, M. Cecilia (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En Ana Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges* (pp. 296-309). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Colombi, M. Cecilia. (2006). Grammatical metaphor: academic language development in Latino students in Spanish. En Heidi Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky* (págs. 147-163). New York: Continuum.
- Colombi, M. Cecilia. (1997). Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablantes: teoría y práctica. En M. C. Colombi, & F. X. Alarcón (Edits.), *La enseñanza del español a hispanohablantes* (págs. 175-189). Boston: Houghton Mifflin.
- Colombi, M. Cecilia. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En Ana Roca, & M. Cecilia Colombi (Edits.), *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States* (pp. 78-95). Washington D.C.:

Georgetown University Press.

- Connor, U. (1987). Argumentative Patterns in student essays: Cross-cultural differences. En *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. (pp. 57-71). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Connor, U., & Lauer, J. (1988). Cross-Cultural variation in persuasive student writing. En A. C. Purves (Ed.), *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric* (pp. 138-159). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Coulthard, Malcom. (1994). On analysing and evaluating written text. En Malcom Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp. 1-11). London and New York: Routledge.
- Cummins, Jim. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In *Schooling and language Minority Students: A Theoretical Framework*. (pp. 3-49). Sacramento: Office of Bilingual bicultural Education. California State Dept. of Educ.
- de Miguel, Elena. (1999). El aspecto léxico. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Edits.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3059). Madrid: Espasa Calpe.
- Eemeren, F. H. van., R. Grootendorst y Arnolda Francisca Snoeck Henkemans. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fries, Peter H. (1981). On the status of Theme: Arguments from discourse. *Forum Linguistics* , 6 (1), 1-38.
- Golder, Caroline y Pierre Coirier. (1994). Argumentative Text Writing: Developmental Trends. *Discourse Processes* , 18 (2), pp. 187-210.
- Halliday, Michael A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- Halliday, Michael A. K. and Christian, M.I.M. Matthiessen. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hatch, Evelyn. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkel, Eli. (2002). *Second language writers' text: linguistic and rhetorical features*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoey, M. (1994). Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 26-45). London, New York: Routledge.
- International Debate Education Association, & NetLibrary, Inc. (2003). *The debatabase book a must-have guide for successful debate*. New York: International Debate Education Association.
- Mangueneau, Dominique (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- Martin, James R. (1996). Waves of abstraction: Organizing exposition. *The Journal of Tesol - France* , 3 (1), 87-109.
- Martin, James, & Rose, David (2003). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London-New York: Continuum.
- Mauranen, Anna. (1996). Discourse competence - Evidence from Thematic Development in Native and Non-native Texts. En Eija Ventola, & Anna Mauranen (Edits.), *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues* (pp. 195-230). Amsterdam: John Benjamins.
- Montaño-Harmon, María Rosario. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: Current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania*, 74 (2), 417-425.
- Müller, Gisela. (2007). Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por 'como' en el discurso científico. *Revista signos* , 40 (64), 357-387.
- Ravelli, Louise. (2004). Signalling the organization of written texts: hyper-Themes in management and history essays. En

- Louise Ravelli, & Robert A. Ellis (Edits.), *Analysing Academic Writing: Contextualized Frameworks* (pp. 104-129). London. New York: Continuum.
- Reid, Joy M. (1984). ESL Composition: The Linear Product of American Thought. *College Composition and Communication*, 35 (4), 449-452.
- Reichelt, M., Lefkowitz, N., Rinnert, C., & Schultz, J. (2012). Key Issues in Foreign Language Writing. *Foreign Language Annals*, 45 (1), 22-41.
- Serrano de Moreno, Stella & Villalobos, José. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, Caracas, 50 (77), 76-102. <http://www.scielo.org>
- Schleppegrell, Mary J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12 (4), 431-459.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, Mary J., & Colombi, M. Cecilia. (1997). Text Organization by Bilingual Writers: Clause Structure as a Reflection of Discourse Structure. *Written Communication*, 14 (4), 481-503.
- Spicer-Escalante, María L. (2002). *Spanish and English writings: Contrastive rhetorical and linguistics analyses*. Ph.D. diss. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Spicer-Escalante, María L. (2005). Writing in Two Languages/Living in Two Worlds: A Rhetorical Analysis of Mexican-American Written Discourse. En Marcia Farr (Ed.), *Latino Language and Literacy in Ethnolinguistic Chicago* (pp. 217-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ventola, Eija. (1996). Packing and Unpacking of Information in Academic Texts. En Eija. Ventola & Anna Mauranen (Eds.), *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues* (pp. 195-230). Amsterdam: John Benjamins. ?

ANEXO

APÉNDICE A: INSTRUCCIONES PARA EL EJERCICIO DE ESCRITURA SOBRE EL CORRIDO

Ejercicio de redacción # 4

El corrido

Escribe una composición original de por lo menos dos páginas sobre el corrido mexicano y chicano haciendo referencia a la película de Luis Valdez titulada "El corrido" y el artículo del profesor Luis Leal, "El corrido en Aztán". Después de pasar en limpio esta composición, repásala cuidadosamente intento evitar los errores marcados en tus primeras composiciones así como en las tareas y los exámenes. Ya para ahora no debes tener mayores problemas con los acentos escritos. Esta nueva composición debe reflejar lo que has aprendido con respecto a la ortografía y la gramática repasada en clase. Desarrolla una tesis o idea central que puedes apoyar con argumentos. Estas preguntas te pueden ayudar a enfocar tus ideas.

¿Cuál es el origen del corrido mexicano/chicano? ¿Cuáles son algunas de las diferencias señaladas por Luis Leal entre el romance español y el corrido mexicano?

¿En qué consiste la forma tradicional del corrido?

¿En qué época o período histórico tiene su apogeo el corrido en México?

¿Cómo refleja "El corrido de Jesús Pelado Rascuachi" la tradición popular del corrido mexicano/chicano en los EE.UU.?

¿Crees que la película refleja la realidad lingüística de la comunidad chicana/mexicana en los EE.UU.?

¿Cuál es el contexto histórico de los acontecimientos principales de este corrido? ¿En qué consiste el "Acuerdo de Braceros" entre los EE.UU. y México? ¿Cuándo se forma el sindicato de los trabajadores agrícolas en California?

¿Cuáles son algunos de los personajes que representan los arquetipos tradicionales del Diablo y la Muerte? ¿Te parece una obra solemne o una obra de mucho humor? ¿Qué te pareció la música?

¿Qué piensas del final de este corrido? ¿Existe una moraleja o enseñanza principal en la película de Luis Valdez?

Desarrolla tu juicio general de la película. ¿Te pareció efectiva? Explica.

APÉNDICE B: TRES ENSAYOS ANALIZADOS

Ensayo 1

El corrido como instrumento de protesta

El corrido mexicano ha evolucionado bastante desde sus orígenes romance español, con influencias de la poesía indígena de México, hasta lo que se conoce hoy día como el corrido. La diferencia mayor que muestra esta evolución es el cambio en la temática entre el romance español y el corrido mexicano. Ha cambiado de poesía romántica dirigida sólo a la nobleza de España al corrido que representa a la gente y sus problemas. Hoy día, el corrido mexicano es un instrumento que se utiliza muy efectivamente para hacer públicos muchos de los problemas de la sociedad; es decir, el corrido mexicano se utiliza como instrumento de protesta. En la película "El corrido", el director Luis Valdez le muestra a su público la historia de la vida un inmigrante ilegal, Jesús Pelado Rascuachi. Este personaje representa la existencia de todos los inmigrantes ilegales que vienen a EE. UU. esperando una vida ideal, sólo para decepcionarse posteriormente por todos los problemas que enfrentan al llegar.

El corrido mexicano no originó como instrumento de protesta. Tiene sus raíces en el romance español, con influencias de la poesía náhuatl. El romance español originalmente se dirigía sólo a los aristócratas, porque era "poesía heroico-caballeresco" (Leal 72), tema que sólo se relacionaba a la gente rica. Gradual esta poesía cambió a temas que se podían relacionar al público general, como el amor. De allí era sólo un paso pequeño el cambio de tema para representar los problemas de la gente, y el uso del corrido como instrumento de protesta. Luis Leal escribe en su artículo "El corrido en Aztlán": "... [El corrido mexicano] relata en forma simple y sencilla, todos aquellos sucesos y acontecimientos que impresionan hondamente la sensibilidad del pueblo... al mismo tiempo que protesta contra las injusticias de un régimen o condena las múltiples manifestaciones de su tiranía" (Leal 71). En muchos casos el corrido mexicano hace esta protesta mediante un ejemplo que es estereotípico del problema.

En "El corrido de Jesús Pelado Rascuachi", el personaje principal es un ejemplo estereotípico de los problemas que enfrentan los inmigrantes ¡legales al llegar a este país. El corrido que se canta durante la película de Luis Valdez cuenta la historia y los problemas de este inmigrante ilegal desde el momento cuando decide inmigrar a los EE. UU. hasta el día de su muerte. Estos problemas incluyen a varias personas que se aprovechan de la situación vulnerable de los inmigrantes ilegales como los oficiales de la frontera, los coyotes y los dueños de los campos que emplean a los inmigrantes ilegales y luego se niegan a pagarles. Como resultado, los inmigrantes ilegales también enfrentan problemas monetarios por falta de trabajo o por hacer trabajo que no paga bien aunque sea muy duro físicamente. A través de su película "El corrido", Luis Valdez hace públicos estos problemas que no son muy conocidos entre mucha gente, pero que a fin de cuentas son problemas de toda la sociedad y no sólo de los inmigrantes ilegales. Hacer esta información pública es el principio de la protesta contra estos problemas; es una forma de ganar apoyo contra ellos.

Los corridos son una forma lírica que permiten denunciar a los problemas que aflijan a una sociedad. Un ejemplo de esto es "El corrido de Jesús Pelado Rascuachi" en la película "El corrido", que muestra los problemas que enfrenta el inmigrante ilegal estereotípico. Hacer estos problemas públicos es el primer paso hacia resolverlos; de esta manera se puede ganar apoyo contra estos problemas y a lo largo llegar a una solución.

Ensayo 2

El corrido: un medio informativo

Desde la Revolución Mexicana, el corrido ha llegado a ser un género musical muy importante para la cultura mexicano-americana. Durante la Revolución Mexicana, el corrido tuvo una gran aceptación ya que era un medio de información para el pueblo de los hechos más recientes. Para los años de 1960, también tuvo una gran influencia en el pueblo que participaba en

el programa de braceros porque se les advertían las consecuencias de lo que ellos sufrirían si no se unían a las huelgas dirigidas por César Chávez. En la actualidad los temas de los corridos varían, sin embargo los temas más sonados son los de narcotráfico, conocidos mejor como los narco-corridos. El propósito de este corrido es para informar a la gente de las posibles consecuencias de negociar con drogas. A pesar que los temas de los corridos han cambiado a medida ha pasado el tiempo, el propósito de informar al pueblo es el mismo.

En la época de la Revolución Mexicana en los años de 1910-1920 (Leal 30), el corrido se convirtió en el medio de información por el cual el pueblo obtenía la noticia. Debido a la facilidad y la rapidez en que se cantaba en corrido de una persona a otra, el corrido se convirtió en el “periódico perfecto” para los revolucionarios. Por ejemplo, en el corrido que Ezequiel Martínez compuso en 1923, se relata la muerte de Pancho Villa, “Señores tengan presente/ ... el día veinte de julio/ Villa ha sido asesinado” (Leal 30). Por medio de este corrido, la gente se pudo dar cuenta la fecha exacta en que uno de los grandes héroes de la Revolución Mexicana murió. Si para ese tiempo los corridos no hubieran existido, el pueblo no se hubiera podido dar cuenta de nada; pero gracias a éstos, que jugaron el papel de noticieros, la gente estuvo más informada.

Otro acontecimiento en el cual el corrido jugó un papel esencial fue en el movimiento de trabajadores agrícolas que tuvo lugar para los años de los 60's. Los corridos enseñaban a la gente las consecuencias que tendrían al no unirse a las huelgas promovidas por César Chávez para obtener mejores sueldos y otros beneficios. En el corrido de Jesús Pelado Rasquachi se muestra todo lo que Jesús y su familia sufrieron al no unirse a las protestas para mejorar su condición como trabajadores del campo. Los jefes se aprovechaban de los campesinos y les pagaban un sueldo muy bajo. Al final el corrido, demuestra a un Jesús fracasado que por no unirse a la huelga, su única alternativa fue buscar ayuda en el departamento del welfare. La gente al escuchar este corrido se ponían a analizar la situación de Jesús, por tal razón trataban de evitar ese destino que a ellos les podía suceder y como resultado apoyaban a los huelgistas.

En la actualidad, uno de los corridos más comunes son los narco-corridos. En los narco-corridos se habla de personas que han sido admiradas por algunas generaciones, pero que a la misma vez por traficar con drogas han tenido un final trágico. Éste es el caso de un corrido muy conocido en la ciudad de Los Ángeles; este corrido se titula “El corrido de Juan Rivera”. Este corrido muestra al protagonista que ha recién salido de la cárcel por quinta vez ya que andaba traficando drogas. El autor de este corrido describe al protagonista como un fracaso. Por dado hecho, al oír este corrido, a los jóvenes no les gustaría perder su juventud en la cárcel, por lo tanto tratan de evitar esos pasos.

A pesar que los temas de los corridos han cambiado de generación en generación, el propósito principal no ha cambiado, al contrario sigue siendo el mismo desde los primeros corridos que se registran para principios del siglo diecinueve (Leal 29). El corrido juega el papel de informar y enseñar moralejas de ciertos eventos a la gente. Les muestra los hechos importantes que les podría traer buenos resultados, como al igual historias de personas que son malos ejemplos para la sociedad. A medida transcurran los años, el corrido podría adquirir más temas pero su objetivo permanecerá el mismo, el de informar al pueblo.

Ensayo 3

La opresión a primera mano

Cuando una persona menciona un corrido, “El Corrido de Jesús Pelado Rasquachi” viene a mi mente. La manera el lo cual el corrido ha sido un escape de la realidad para las personas, comensando con la Revolución Mexicana y ha continuado hasta el Movimiento Chicano que todavía existe ahora. “El Corrido de Jesús Pelado Rasquachi” refleja la vida de una persona mexicana cuando viene a los Estados Unidos para buscar una mejor vida. La muerte y el diablo son una representación de la opresión, en forma de abuso, injusticia, y discriminación, que existe cuando llegan Mexicanos a los Estados Unidos por ejemplo con el patrón el patroncito y el mojado.

La historia de los corridos tiene su principio con el tiempo de la Revolución Mexicana, cuando los soldados no estaban en batalla ellos recurrían a los corridos como una forma de escapar la realidad de las batallas. Esto se ha visto repetido en la historia en 1962 con Chávez y y su fundación del sindicato “United Farm Workers” los trabajadores agriculas que cantaban corridos sobre sus vidas mientras trabajaban en los campos. Los corridos han sido un escape de la vida y de las injusticias que vienen de ser indocumentado y trabajar en los campos.

Los corridos y la película “El corrido de Jesús Pelado Rasquachi” son una demostración de la vida de las personas indocumentadas o cómo son nombrados en la película “la vida del mojado”. Cuando las personas vienen a los Estados

Unidos para trabajar y tener una mejor vida la idea opresión ni pasa por nuestra mente. Pero en la película “El corrido de Jesús Pelado Rascuachi” la muerte es un personaje que simboliza la opresión que ocurre en los Estados Unidos.

La muerte y el diablo durante el tiempo de las huelgas organizadas por Chávez y Huerta igual que durante el tiempo de el Programa de Braceros en los Estados Unidos son otro tiempo histórico en los cual la opresión de el patrón y patroncito son vistas. La manera en los cual los Estados Unidos con sus diversas maneras de supuesta ayuda fueron lo opuesto.

Hoy en día la existencia de los corridos es presente no solamente en México sino que también en los Estados Unidos, como personas que todavía hoy en día usan los corridos como un recurso para escapar la opresión que existe hoy.

La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística

Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE

The “Vulnerability of Self-Image” and the “Searching for linguistic excellence” Principal determinants of Taiwanese student's frequency of Spanish oral usage in the classroom

Su Yn Hsieh

Wenzao Ursuline University of Languages of Taiwan.

suy50@hotmail.com

Hsieh, S. Y. (2015). La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística: Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

La presente investigación busca determinar si las variables Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística inciden en la frecuencia del uso de la lengua meta en la clase de ELE. Metodológicamente, el estudio es una investigación de naturaleza cuantitativa, de tipo no experimental, descriptivo y correlacional. Los participantes son 138 estudiantes de ELE del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao en Taiwán y los datos son recogidos por medio de un cuestionario. Los resultados indican que efectivamente, la variable Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística correlacionan con la Frecuencia del uso del español en clase. La consideración de estas variables ayuda a comprender mejor la reticencia de los estudiantes taiwaneses a la hora de participar oralmente en clase.

Palabras clave: estudiantes sinohablantes de ELE, vulnerabilidad de la propia imagen, búsqueda de la perfección lingüística, destreza oral, reticencia

ABSTRACT

Students' reticence in foreign language classes has long been a challenge for both teachers and students. This study aims at investigating if the frequency of Spanish oral usage in the classroom is affected by the level of the fear of damaging one's "Vulnerable Self-Image" and the "Perfecting grammar and searching for linguistic excellence" reported by the students. The data were gathered from 138 students of Spanish as foreign language in the Wenzao Ursuline University of Languages of Taiwan through the use of a questionnaire. Results reveal that these three variables are related and that cultural and social linguistics variables influence the frequency of usage of the target language. The study offers certain pedagogic implications and findings for educators to take into consideration in their plan to create a classroom environment that motivates Taiwanese students to engage more actively in oral activities.

Keywords: Mandarin speakers ELE students, vulnerability of self-image, the search for linguistic perfection, oral skills, reticence

Fecha de recepción: 15/5/2015

Fecha de aceptación: 11/7/2015

1. INTRODUCCIÓN

La Globalización no es una moda, un fenómeno inventado premeditadamente por la prensa como muchos otros; sino una realidad y una forma de vida que se palpa día a día en nuestra vida cotidiana. Los contactos interculturales surgidos como consecuencia del rápido proceso de globalización y los crecientes intercambios internacionales animan y a su vez exigen a las personas salir de sus fronteras y relacionarse con individuos de otros países en busca de nuevas y mejores oportunidades. Aprender y dominar una LE nos permite comunicarnos con individuos que provienen de diferentes culturas y que hablan diferentes idiomas, hacer negocios, viajar o simplemente navegar por Internet (Yashima, Nishide y Shimizu 2004; Marlina 2014).

Hoy en día, un alto porcentaje de estudiantes se matriculan en una clase de LE porque las clases de lengua les ofrecen la posibilidad de aprender y practicar a hablar una lengua extranjera. En un proceso de aprendizaje formal, la mayoría de las actividades tienen lugar dentro del recinto de las aulas. Como se acaba de mencionar, el objetivo primordial del aprendizaje de una lengua es utilizarla en un proceso de comunicación, ya sea hablado o escrito. Las interacciones en las clases es la clave para alcanzar dicho objetivo. Investigadores en lingüística aplicada se esfuerzan por lograr un espacio donde el alumno utilice la lengua meta mediante la participación oral en clase y prácticas de tareas interactivas (Long 1996; García 2008; Tong 2010). Los interaccionistas sostienen que es a través de la interacción cuando se generan las condiciones favorables para la adquisición de una LE (Long 1985, 1996). Autores como Arnold y Fonseca (2004) opinan que el éxito o fracaso en los enfoques de la enseñanza de L2 que buscan desarrollar la competencia comunicativa depende en gran parte de la participación y el aprovechamiento del alumno en donde practiquen las destrezas orales. El uso de la lengua en la clase beneficia al proceso de adquisición.

En las aulas de LE, un ambiente de clase donde se involucre una interacción bidireccional entre el profesor y los estudiantes o entre estudiante/s y estudiante/s, es un ambiente de estudio que motiva el aprendizaje y que conduce finalmente a un resultado de aprendizaje eficaz. Sin embargo, en el campo académico es frecuente escuchar que los estudiantes no son activos en la participación en clase o que son pasivos en la realización de actividades propuestas por el profesor (Yusof Abdullah y otros 2012: 516). En especial, los estudiantes de origen asiático suelen ser catalogados como estudiantes silenciosos o reticentes en la participación de tareas interactivas donde se requiere su intervención oral (Marlina 2009; Muñoz 2010; Tong 2010; Mak 2011; Liu, Zhang y Lu 2011).

En el caso de la enseñanza del ELE en Taiwán, además de enseñar un sistema lingüístico muy diferente al de la lengua materna de los aprendientes; se suma un comportamiento desfavorable para la realización de las prácticas orales y es que muchas veces los estudiantes son reservados a la hora de participar oralmente en la clase. Muchos profesores se sienten desanimados con sus estudiantes porque no participan activamente en la clase para la realización de las tareas planeadas y manifiestan que les resulta bastante frustrante que debido a la falta de prácticas orales y la pasiva participación de los estudiantes, muchos alumnos de los departamentos de filología española no sean capaces de mantener una conversación con un nativo después de varios años de estudio intensivo (Liang 2000: 472; Rubio 2011: 23-24). Los profesores encuentran en este comportamiento un obstáculo en el momento de aplicar los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo.

Por esta razón, una mejor comprensión del comportamiento comunicativo de los estudiantes y un estudio de las causas o factores que condicionan este comportamiento en clase es vital para ofrecer datos muy útiles a la hora de animar a la participación y al uso de una lengua dentro de la clase.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS SOBRE LA RETICENCIA DE LOS APRENDIENTES DE ELE EN TAIWÁN DE PARTICIPAR ORALMENTE EN CLASE

En este último decenio se observan algunos trabajos que hacen mención y referencia a unos estudiantes taiwaneses silenciosos, reticentes y pasivos a la hora de participar en las actividades de las clases. Otros buscan propuestas y soluciones para mejorar la producción oral de los aprendientes taiwaneses de ELE (Liang 2000, 2001; Cortés 2001a, 2001b, 2009; Tang 2002; Rubio 2011; Pérez Ruiz 2010,2011). Liang (2000: 471) analizó las características y los métodos de enseñanza que utilizan los profesores en la clase de conversación de ELE con el fin de establecer una adecuada interacción entre éstos y los alumnos y con el resultado obtenido busca conseguir una enseñanza más eficaz. El estudio describe a unos estudiantes de filología española cuya actitud de aprendizaje es bastante pasiva y que presentan una motivación baja hacia el aprendizaje del español. Como conclusión señala que tanto los profesores como los mismos estudiantes deberían entender que los primeros son facilitadores en el proceso de aprendizaje y los segundos son los protagonistas de dicho

proceso. Insta a los profesores a que en el momento de corregir los errores de los estudiantes, animen al mismo tiempo a sus alumnos para que no pierdan la confianza en sí mismo (Liang 2000: 479).

Cortés (2001a:2; 2001b:1; 2009:10) se preocupó por el nivel de español de la mayoría de los alumnos y basándose en su experiencia en las clases de español en Taiwán, sugiere que el resultado no tan satisfactorio en el aprendizaje se debe al bajo nivel de motivación de los estudiantes. Como recursos didácticos, llama a los profesores a prestar mayor atención al lenguaje oral y ofrecer oportunidades para conversar sin tensiones.

Tang (2002) intentó estudiar la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes de español, su actitud de aprendizaje, el esfuerzo dedicado al estudio del idioma y las influencias de estas variables en el resultado del aprendizaje. Los resultados demuestran que el 43,4% de los alumnos manifiestan que su dominio del español es malo y el 56,6% restante lo califican de regular. Asimismo, el 70,5% de los encuestados opinan que no participan activamente en la clase. El autor menciona que “algunos profesores declaran que los alumnos son reticentes a hablar en clase, sin embargo, fuera de ella se comportan de una forma diferente, les gusta hablar voluntariamente con los profesores extranjeros. Atribuye la causa de la reserva de los estudiantes a hablar en clase al miedo a que sus compañeros se rían de ellos y de “perder la cara”¹ o la buena imagen que los compañeros tienen de ellos. Sin embargo, cuando se encuentran individualmente con el profesor, desaparece la presión de ser evaluado por sus pares y se comportan de una forma más natural (Tang 2002: 99). Tang sugiere a los profesores de español programar y adecuar las actividades de las clases de conversación, así mismo diseñar las situaciones del contenido curricular más adecuadas a la vida cotidiana de los estudiantes taiwaneses, ya que muchas veces el contenido de los materiales didácticos extranjeros contienen situaciones o temas no muy familiares para ellos y esto hace que los estudiantes no participen o no hablen en clase porque no saben qué decir. Tang (2002: 103) recomienda a los profesores a crear un ambiente más relajado para animar la participación de los estudiantes, porque realmente la participación se correlaciona con el resultado de aprendizaje de los estudiantes en la clase de conversación.

Desde otra perspectiva, Rubio (2011) describe y visualiza cómo se programa la asignatura de comunicación oral o la comúnmente llamada clase de conversación en Taiwán, qué metodología es la que normalmente utiliza el profesor en el aula, cuáles y cómo son los materiales que normalmente se utilizan, las actividades realizadas en las clases como también la forma de evaluar a los alumnos. En sus hallazgos y comentarios, Rubio (2011: 5) menciona que las clases de conversación en Taiwán no son todo lo productivas que debieran y que generalmente suelen ser consideradas asignaturas complementarias de las de gramática. Los manuales y materiales de ELE suelen estar encaminados a hacer hablar al estudiante y no a interactuar, razón por la que no se tiene en cuenta el aprendizaje y la práctica de la competencia conversacional. Pérez Ruiz (2010, 2011) expone una novedosa aplicación de los corpus orales como herramienta didáctica en la clase de conversación de ELE y sugiere abordar el problema de la clase de conversación por medio de un acercamiento metodológico en el que se busque el desarrollo de la competencia lingüística con una enseñanza explícita de las reglas gramaticales en un contexto y así, fomentar un aprendizaje explícito de la estructura conversacional para finalmente mejorar la destreza oral de los estudiantes y animar su producción oral. Además, propone ofrecer a los estudiantes posibilidades para acceder a las situaciones comunicativas del mundo real diario, con muestras de habla real; y potenciar la interacción oral en clase y fuera de ella (Pérez Ruiz 2013).

Se puede apreciar por medio de los estudios citados que en el campo de investigación sobre el ELE en Taiwán, muchos autores son conscientes de que la reticencia y el silencio de los estudiantes dificulta la puesta en práctica de la enseñanza bajo el enfoque comunicativo. Los trabajos que se acaban de mencionar buscan asesorar a los profesores para mejorar la comunicación oral de los estudiantes. Aluden y describen el comportamiento de los estudiantes, sin dedicarse a estudiar el comportamiento en sí y explorar las razones que condicionan dicha conducta. Por ejemplo, se puede apreciar que el estudio exhaustivo de Rubio (2011) se enfoca más específicamente en los aspectos que conforman la programación, el contenido, los materiales y las actividades realizadas en las clases de conversación. Aúna a los interesados en la enseñanza del ELE en Taiwán para “abrir las puertas a la investigación para sacarle el máximo provecho a la clase de la comunicación oral” (Rubio 2011:23). Por otro lado, Cortés (2009) y Liang (2001, 2013) se preocupan por estudiar la motivación de los estudiantes. Cortés (2009: 23) propone crear un ambiente propicio para la comunicación en español. Pérez Ruiz (2010, 2011, 2013) sugiere subsanar el problema de la clase de conversación por medio de un acercamiento metodológico y de corte comunicativo en la clase de ELE. Ya que para este autor, “la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta debería proceder de un doble acercamiento didáctico que combine la enseñanza de la competencia lingüística, y enfatice la interacción oral por medio de un enfoque directo de la conversación” (Pérez Ruiz 2011).

En Taiwán, la mayor parte de las investigaciones sobre ELE se concentran en los temas literarios y gramaticales (Blanco Pena 2009), los estudios que indagan específicamente sobre el comportamiento comunicativo de los aprendientes de ELE no

son abundantes. Existen algunos trabajos empíricos que indagan sobre la participación oral de los estudiantes taiwaneses de inglés como LE (Tsai 2002; Wang 2003; Chan y Wu 2004; Tsou 2005; Chuang 2010) y el panorama es mucho más optimista si se trata de estudiantes asiáticos de inglés como LE (Aída 1994; Jackson 2002; Liu M 2006b; Dick y Robinson 1995; Liu 2001; Chen 2003; Tani 2005; Marlina 2009; Tong 2010; Mak 2011; Liu, Zhang y Lu 2011). Recientemente, en un intento de suplir la falta de estudios sobre este aspecto de los estudiantes taiwaneses, Hsieh (2014) realizó un análisis exploratorio de los factores que podrían influir en la participación de los aprendientes taiwaneses de ELE a la hora de hablar español dentro de las clases. Al mismo tiempo, intentó confeccionar un instrumento de medición de los posibles factores que condicionan la participación de los estudiantes taiwaneses de ELE en clase. Hsieh (2014) realizó una investigación cuantitativa, no experimental y de naturaleza descriptiva. Los datos fueron recogidos por medio de dos cuestionarios administrados en dos etapas. En el estudio participaron 150 estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Wenzao, en Kaohsiung. En la primera etapa, solicitó la participación voluntaria de 40 estudiantes y en la segunda etapa la de 110 alumnos provenientes de dos clases de tercer año de español, los alumnos poseían un nivel de español entre A2 y B1. En la primera etapa, se realizó una encuesta con preguntas abiertas con el fin de recoger la mayor cantidad posible de causas por las que los alumnos optaban por permanecer callados en la clase de español. Solicitó la ayuda de 40 alumnos voluntarios, provenientes de diferentes clases y de diferente nivel de dominio de español. La ventaja de elaborar un cuestionario con los ítems que surgen de la propia opinión de los estudiantes es que otorga mayor grado de validez al cuestionario y el instrumento de medición que se construye de esta forma se adecua a la idiosincrasia de los propios estudiantes taiwaneses. A partir de las justificaciones obtenidas de los que declararon que no hablan en clase, se analizaron las causas, se las clasificó y se las agrupó en grupos de la misma naturaleza. De esta manera, Hsieh elaboró un cuestionario estructurado que contiene 9 ítems y es el que posteriormente utilizó en la segunda etapa del muestreo.

En la segunda etapa, aplicó el cuestionario de 9 ítems a 110 estudiantes. Se analizaron los datos y variables de manera exploratoria, y se analizó la estructura factorial. El resultado indicó que el índice de adecuación muestral fue factible para realizar el estudio factorial. A partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario, realizó un análisis de los ítems totales. Tras el análisis, se redujo la cantidad de los ítems de 9 a 7. Por medio de un análisis factorial, los resultados indicaron que la estructura de 2 factores resultó la más simple y teóricamente coherente. El factor 1 denominado “vulnerabilidad de la propia imagen” y el factor 2, referido a “búsqueda de perfección lingüística” permiten explicar la reticencia de los aprendientes taiwaneses de ELE de hablar en español dentro de las clases y que estos dos factores de naturaleza sociocultural y lingüística condicionan la voluntad de los estudiantes taiwaneses a la hora de participar en clase utilizando la lengua meta.

La Vulnerabilidad de la Propia Imagen engloba los ítems referidos a:

- Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español. Expresarme en español me provoca ansiedad.
- Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.
- Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.

La Búsqueda de Perfección Lingüística incluye ítems como:

- Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.
- No hablo español con fluidez, no me expreso bien.
- La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.

Los resultados del estudio de Hsieh (2014) han sido enriquecedores, puesto que es un estudio que indaga específicamente sobre las razones por las que los estudiantes taiwaneses de ELE optan por permanecer callados en clase y posibilitó visualizar por medio de la opinión de los propios estudiantes qué factores condicionan la voluntad de los estudiantes taiwaneses de participar en clase utilizando el español. Finalmente, aunque de forma precaria, confeccionó un cuestionario que permite evaluar el nivel de la Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la Perfección lingüística de los estudiantes de ELE. Los resultados del estudio de Hsieh (2014) permiten observar algunos aspectos que coinciden con los resultados de otras investigaciones como los de Tani (2005) en Australia, los de Tong (2010) y Mak (2011) en Hong Kong en el sentido que estos autores coinciden en que la reticencia de los estudiantes asiáticos tiene un origen cultural y afectivo; destacan la influencia de la cultura en los valores filosóficos y en su forma de vida. Según Tong (2010: 251):

“el silencio y la pasividad de los estudiantes se atribuye a un amplio rango de factores afectivos, como por ejemplo la falta de confianza en sí mismo. Las causas son variadas, incluye la timidez de los estudiantes, el nivel de habilidad o dominio de la lengua, y la ansiedad por cometer errores y de ser llamado por el profesor”.

Basado en la revisión sobre el estado actual de los estudios en este campo, se puede inferir que los factores de naturaleza sociocultural y psicolingüística repercuten en la voluntad de los estudiantes a la hora de hablar en las clases de español. Los resultados obtenidos de Hsieh (2014) corresponden hasta cierto punto con la propuesta de Liu (2001) en que al igual que el comportamiento de sus pares asiáticos en las universidades americanas, la incidencia de los factores afectivos y socioculturales es decisiva en la participación oral de los mismos dentro del recinto de la clase.

3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del interés que existe sobre conocer las razones por las que los estudiantes taiwaneses optan por permanecer callados en las clases de español, realizamos una investigación empírica con el fin de averiguar si realmente las variables Vulnerabilidad de la Propia Imagen¹ y la Búsqueda de la Perfección Lingüística² propuestas por Hsieh (2014) inciden en la frecuencia del uso del español³ dentro de las clases.

Consideramos que los resultados de este trabajo de naturaleza empírica contribuirán con una descripción más cabal del comportamiento comunicativo de los estudiantes taiwaneses de ELE en las clases y aportarán información significativa para la planificación de las tareas didácticas y para la creación de un ambiente propicio que anime la participación oral de los estudiantes. Al mismo tiempo, creemos que los resultados obtenidos servirán de referencia para otros estudiantes de lenguas, en especial los que presenten un perfil cultural similar al de los taiwaneses, como puede ser el caso de los estudiantes de China Continental, Corea o de Japón.

Los objetivos específicos son:

1. Determinar el nivel de las variables VPI y la BPL.
2. Determinar el nivel de la frecuencia del uso de la lengua en clase (FU).
3. Averiguar si existe correlación entre la FU, la VPI y la BPL.

El presente estudio presenta la siguiente pregunta de investigación:

- ¿La VPI y la BPL influyen en la frecuencia del uso del español en clase?

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

- H1. La VPI se correlaciona con la FU. En el caso de los estudiantes taiwaneses de ELE, la VPI incide en la frecuencia de expresarse oralmente en la clase.
- H2. La BPL se correlaciona con la FU. En el caso de los estudiantes taiwaneses de ELE, la BPL incide en la frecuencia de expresarse oralmente en la clase.

?

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio es una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo y correlacional. Los datos estadísticos que se recogen por medio del cuestionario posibilitan la descripción y análisis de las variables indagadas; como también conocer las posibles interrelaciones existentes entre las mismas (Crewell 2012).

4.1. PARTICIPANTES

Los participantes del presente estudio proceden del Departamento de Español de la Universidad de Lenguas Wenzao (*Wenzao ursuline Univesity of Languages*) de Taiwán. La muestra está compuesta por 3 grupos de estudiantes que suman un total de 138 estudiantes. Un 19,5% de la muestra es masculino y el 80,5% restante es femenino. Los sujetos están compuestos por 62 estudiantes de la clase de Lectura, 53 de la clase de Turismo y 23 de la clase de Gramática. Todos los participantes tienen edades similares, entre 20 a 21 años. La edad promedio es de 20,5 años (ver Tabla 1. Datos de los informantes). A lo largo de su trayectoria de estudio, los alumnos han cursado clases impartidos por profesores nativos de países hispánicos y profesores nativos de Taiwán. Los sujetos observados comparten características muy similares en cuanto al material utilizado en las clases y los profesores que imparten las clases.

Asignatura	Edad (años)	Tiempo de estudio	No. de estudiantes masculinos	No. de estudiantes femeninos	No. total de estudiantes
Lectura I	20	1 año y medios	11	51	62
Turismo	21	2 años y medio	11	42	53
Gramática	21	5 años y medio	5	20	23
Total			27	111	138

Tabla1: Datos de los informantes

4.2. MATERIALES

Los datos cuantitativos del estudio se obtienen por medio de un cuestionario que está editado en el idioma chino- mandarín para una interpretación inequívoca, sin la interferencia del dominio y habilidad lingüística del español. La primera parte del cuestionario corresponde a la Introducción y la especificación de los datos personales. La segunda parte es la indagación de la variable *Búsqueda de la Perfección Lingüística*, la *Vulnerabilidad de la Propia Imagen* y la *Frecuencia del Uso* del español en clase. En la medición de la FU del español, se preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia de las veces que participan voluntariamente en la clase de español. Los valores se miden por medio de una escala Likert de 5 puntos, en donde 1 es Nunca y 5 es Muy frecuentemente (ver Anexo A).

La medición de las variables VPI y BPL se operativiza por medio del cuestionario utilizado en Hsieh (2014) que está conformado por 2 factores de 7 ítems:

En la clase de español no hablo porque:

1. La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.
2. Expresarme en español me provoca ansiedad.
3. Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.
4. No hablo español con fluidez, no me expreso bien.
5. Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.
6. Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.
7. Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español.

La medición del nivel de las variables también se optó por una escala Likert de 5 puntos (completo desacuerdo / desacuerdo / ni acuerdo ni desacuerdo/ de acuerdo / muy de acuerdo).

4.3. ADMINISTRACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS Y PROCESAMIENTO

El cuestionario ha sido administrado personalmente por el investigador a los sujetos encuestados. El investigador les explica en chino, en caso de posibles dudas sobre la interpretación del contenido. Primero se solicita su consentimiento y luego se les informa acerca de los objetivos del estudio y el carácter anónimo y confidencial de la información brindada, enfatizándose el carácter voluntario de la participación. El cuestionario fue suministrado en sus respectivas clases de español, sin limitación de tiempo.

El procesamiento de los datos se materializó por medio del programa de análisis estadístico SPSS (*The Statistical Package for Social Sciences*), versión 14.0 para Window. La estadística descriptiva de las variables estudiadas se presenta por medio de la media como la principal medida de tendencia central y para la descripción del grado de dispersión de la muestra se utilizó la desviación estándar, el rango de las variables y el coeficiente de variación. Se comprobaron los prerrequisitos para utilizar un test paramétrico y, de acuerdo a los resultados obtenidos se aplicó la correlación de Pearson, para las distintas variables con la finalidad de poder hacer inferencias de las relaciones existentes entre ellas. En cuanto a la validez interna del cuestionario, se recurrió al cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 FRECUENCIA DEL USO DEL ESPAÑOL/ FU

Los resultados de la Tabla 2 permiten apreciar que la frecuencia de uso del español obtenida de los cuestionarios, FU, reporta una media de 2,768 y una DE de 0,874. En el cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre si participan voluntariamente en español en clase y en la escala Likert de 5 puntos: el 1 equivale a "Nunca", 2 a "Muy pocas veces", 3 equivale a "A veces", 4 a "Frecuentemente" y 5 a "Muy frecuentemente". El valor de una media de 2,77 se ubica entre "Muy pocas veces" y "A veces".

Variable	N	mínimo	máximo	media	DE	asimetría	curtosis
FU	138	1	5	2.77	0.874	.272	-.023
BPL	138	1.33	5.00	3.8309	0.657	-.746	1.141
VPI	138	1.00	5.00	2.9783	0.832	.105	-.312

Tabla 2. Procesamiento estadístico descriptivo de las variables indagadas.

El valor mínimo reportado de la variable es 1 y el máximo es 5. La amplitud es 4. La DE de 0,874 y una media de 2,768 reporta un CV de 31,57%. La DE es levemente alta, lo que indica que la opinión de los miembros no es muy homogénea respecto a la de los distintos miembros del grupo.

5.2. LA VULNERABILIDAD DE LA PROPIA IMAGEN (VPI)

Como se puede apreciar en la Tabla 2 de los datos estadísticos descriptivos generales, el factor VPI reporta una media de 2,98 -un nivel levemente superior al punto medio de la escala Likert de 5 puntos y cercano al 3 "de acuerdo" y una DE⁶ de 0,83. Este valor obtenido es el resultado de una ponderación de 4 ítems que constituyen el cuestionario. El CV de la VPI es 27,85%. Este nivel de variabilidad de los individuos encuestados no presenta mucha dispersión con respecto a la media. Lo que indica que la opinión de los encuestados es bastante homogénea y que los valores individuales de la muestra se concentran alrededor de la media.

N	Mínimo	Máximo	media	DE
Expresarme en español me provoca ansiedad.	1	5	2.905	1.056

Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.	138	1	5	3.094	1.189
Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.	138	1	5	3.304	1.030
Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español.	138	1	5	2.601	1.057
Vulnerabilidad de la propia imagen				2,98	0,83

Tabla 3. Estadísticas descriptivas generales de la VPI.

En cuanto al análisis de los 4 ítems que componen el factor VPI, el rango de la media de los cuatro ítems oscila entre 2,601 y 3,304 (ver Tabla 2 y Tabla 3). La media más alta corresponde al ítem “Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo” con un valor de 3,304 (DE= 1,030) seguido por el ítem “Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros” con un valor de $m = 3,094$ (DE= 1,189), el ítem “Expresarme en español me provoca ansiedad” reporta un valor de $m = 2,905$ (DE= 1,056) y el valor más bajo corresponde a “Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español” con una media de 2,601 (DE= 1,057).

En el análisis de fiabilidad de la variable VPI, se observa en la Tabla 4 que el nivel de fiabilidad de la variable es satisfactorio, ya que presenta un coeficiente Alpha global de 0,766. Este resultado verifica la validez y fidelidad del instrumento para medir la opinión de los estudiantes. En Hsieh (2014), con una muestra de 110 participantes, el coeficiente Alfa de Cronbach de la VPI fue de 0,74. En el presente trabajo se incluyeron mayor cantidad de informantes y el coeficiente Alfa de Cronbach arrojó un nivel ligeramente mayor que en el anterior, con un valor de 0,77 (N=137).

Alfa de Cronbach	N de elementos
.766	4

Tabla 4: Estadístico de fiabilidad de la VPI

Al mismo tiempo se calculó la matriz de correlación ítem–total corregida y los valores Alpha Cronbach si se elimina un elemento para conocer la consistencia interna de la variable.

Item	Correlación n	Alpha Cronbach
	elemento-total corregida a	si se elimina un elemento
1	.632	.676
2	.651	.662
3	.569	.709
4	.424	.781

Tabla 5. Estudio de la consistencia interna de la BPL en español. (N=137)[3]

La Tabla 5 permite apreciar que el rango de los coeficientes de “correlación elemento-total corregida” de los ítems es de 0,424 a 0,651. Los coeficientes de “Alpha de Cronbach si se elimina un elemento” presentan niveles satisfactorios, con valores mayores a 0,662.

5.3 LA BÚSQUEDA DE LA PERFECCIÓN LINGÜÍSTICA (BPL)

El factor, la BPL, presenta una media de 3,83 –un nivel cercano al de acuerdo y una DE de 0,66. Como se aprecia en la Tabla 6, este valor obtenido es el resultado de una ponderación de 3 ítems. El CV de BPL es 17,23%. Esto indica que existe poca variabilidad en la opinión de los individuos en este factor, el nivel de homogeneidad de la opinión de los encuestados es alto.

	N	Mínimo	Máximo	media	DE
La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.	138	1	5	3.949	.758
No hablo español con fluidez, no me expreso bien.	138	1	5	3.609	.939
Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.	138	1	5	3.935	.803
Búsqueda de la perfección lingüística				3,83	0,66

Tabla 6. Estadísticas descriptivas generales de la BPL.

En cuanto al análisis de los 3 ítems que componen el factor BPL, el rango de la media de los tres ítems oscila entre 3,609 y 3,949. La media más alta corresponde al ítem “La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo” con un valor de 3,949 (DE= 0,758) seguido en segundo lugar por “Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente” con una media de 3,935 (DE= 0,803) y el valor más bajo corresponde a “No hablo español con fluidez, no me expreso bien” con una media de 3,609 (DE= 0,939).

En cuanto al análisis de fiabilidad de la variable Búsqueda de la perfección lingüística/ BPL se observa en la Tabla 7 que la fiabilidad obtenida del resultado de los cuestionarios presenta un coeficiente Alpha global de 0,689[4]; un nivel no alto de fiabilidad pero muy cercano al 0,7.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.689	3

Tabla 7: Estadístico de fiabilidad de la BPL (N=138)

Se calculó la matriz de correlación ítem–total corregida y los valores Alpha Cronbach si se elimina un elemento y el resultado se presenta en la Tabla 8.

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	.460	.651
2	.596	.468
3	.473	.634

Tabla 8. Estudio de la consistencia interna de la BPL en español. (N=138)

La misma Tabla permite apreciar que el rango de los coeficientes de “correlación elemento-total corregida” de los ítems es de 0,460 a 0,596. Los coeficientes de “Alpha de Cronbach si se elimina un elemento” presentan valores mayores a 0,468.

6. ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES

A fin de proveer mayor exactitud posible de los datos, antes de calcular los coeficientes de correlación se analizaron los datos

estadísticos de las variables puesto que los mismos permiten conocer si la distribución que presentan las respectivas variables se asemeja a una distribución típica normal. En el caso de ser afirmativo, la ventaja es que se puede aplicar el método de correlación Pearson; ya que es un método de cálculo paramétrico y es más sensible para el cálculo de correlación que los métodos no paramétricos (Cohen y otros 2011: 630). Según (Hair y otros 2009) una distribución puede ser considerada y tratada como normal cuando el valor absoluto de la asimetría es menor a 1 y el de curtosis es menor a 7. Los datos estadísticos de la Tabla 2 permiten advertir en las columnas de los valores de asimetría y de curtosis que las variables indagadas cumplen con la condición de aplicar el cálculo de coeficiente Pearson.

Se calculó el coeficiente de correlación existente entre las variables y se obtuvieron los datos de la Tabla 9.

	FU	BPL	VPI
FUC	1		
BPL	** -.429	1	
VPI	** -.384	** .442	1

**La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 9. Matriz de correlaciones entre la FU, la VPI y la BPL

Los resultados del análisis indican que la correlación existente entre la BPL y VPI es de signo positivo, cuyo valor es $r=0,442$. La relación FU/ VPI arroja un coeficiente de 0,384 negativo y la FU/BPL es de $r= -0,429$, también de signo negativo.

6.1 LA VULNERABILIDAD DE LA PROPIA IMAGEN/VPI

Los resultados estadísticos indican que la VPI guarda una correlación negativa de $r= -0,384$ con la FU. Es decir, un nivel alto de VPI incide negativamente en la FU español en clase.

En un estudio hecho por Chan y Wu (2004), los autores han encontrado que las cinco principales fuentes que provocan ansiedad en 601 estudiantes taiwaneses de primaria en las clases de inglés como L2 son: el bajo nivel en el dominio de la lengua inglesa, miedo de ser evaluado negativamente, la competencia entre los pares, tener una personalidad nerviosa y la presión provenientes de los propios estudiantes y de sus padres. Por medio de dicho trabajo se puede apreciar que el miedo de ser evaluado negativamente es un hecho que se observa ya en las clases de lenguas extranjeras en las escuelas primarias de Taiwán. En el presente trabajo se detecta que esta misma causa es uno de los orígenes del porqué los estudiantes optan por permanecer callados durante las clases de lenguas. Los hechos sugieren que a los estudiantes taiwaneses les importa mucho la opinión de otras personas, en especial si es una evaluación negativa. Este factor produce un impacto mayor que en el comportamiento de estudiantes de otras procedencias culturales.

Aunque autores como Marlina (2009) sugiere que es un error atribuir factores de índole cultural como la causa principal de la reticencia de los estudiantes asiáticos en clase y opina que los factores pedagógicos son los que mayor efecto producen en la participación de los mismos en Australia. Sin embargo, muchos otros enfatizan el impacto de los factores culturales en el comportamiento de los alumnos. En el trabajo de Tani (2005) realizado en Australia, el autor concluye que dicho comportamiento tiene un origen cultural y destaca la influencia de la cultura en los valores y tradiciones de la filosofía asiática y su forma de vida. En Mak (2011) 313 estudiantes hongkoneses de inglés como L2 han expresado que los 5 factores que ocasionan mayor ansiedad en la clase son: ansiedad en el momento de decir un discurso y temor de recibir una evaluación negativa de sus pares o profesores, incomodidad al hablar con nativos, actitud negativa hacia la clase de inglés, auto- evaluación negativa, miedo de no aprobar la asignatura y consecuentemente fracasos personales. Los resultados del presente trabajo demuestran que, al igual que los trabajos de las investigaciones citadas, el miedo de cometer errores y de recibir una evaluación negativa de sus pares y/o de sus profesores son situaciones que causan bastante ansiedad en los aprendientes taiwaneses de ELE a la hora de participar oralmente en clase.

6.2 LA BÚSQUEDA DE LA PERFECCIÓN LINGÜÍSTICA/ BPL

La BPL incide negativamente en la FU con un grado de correlación de $r= 0,429$. El sistema lingüístico español es muy diferente al del chino mandarín porque pertenecen a dos ramas lingüísticas bastante lejanas. Estudiar español representa una tarea bastante ardua para los alumnos taiwaneses porque su lengua materna, el chino mandarín, presenta muchas diferencias y pocas semejanzas con el español. Aunque casi la totalidad de los estudiantes tienen varios años de estudio de inglés, el idioma español es todavía para ellos un idioma bastante difícil de aprender. En la Tabla 6, los valores estadísticos demuestran que los alumnos están *de acuerdo* con los tres ítems que integran la variable BPL. En una escala Likert de 5 puntos, valores de entre 3,6 y 3,9 son valores altos y la DE de 0,7 a 0,94 indican que la opinión de los estudiantes es bastante homogénea. Los alumnos confiesan que *la gramática del español es muy complicada y necesitan pensar más tiempo antes de hablar; que les falta la palabra adecuada para expresarse correctamente y piensan que no hablan el español correctamente ni con fluidez*.

En algunos estudios realizados sobre la reticencia de los estudiantes asiáticos a la hora de participar en clase, se observa que la preocupación por las reglas gramaticales es un tema que concierne mucho a los estudiantes asiáticos (Aída 1994, Liu M 2006). Jackson (2002) concluye que las razones por las que los estudiantes hongkoneses de inglés se quedan callados en clase son: miedo a cometer errores, la pereza, porque no quieren ser el centro de la clase y la barrera lingüística. En Liu, Zhang y Lu (2011) describe que las razones por las que los estudiantes de China Continental no participan en las clases de inglés son: el miedo de cometer errores y el miedo de usar expresiones erróneas o inapropiadas. En Chuang (2010) los estudiantes taiwaneses de inglés como LE expresan que se sienten excesivamente incómodos cuando tienen que hablar inglés delante de otros. Se preocupan por las innumerables reglas gramaticales que tienen que aprender para hablar bien inglés y tienen miedo de cometer errores. Los resultados del presente estudio coinciden con los hallazgos de los trabajos precedentes y sugieren que los estudiantes de ELE en Taiwán no participan en clase porque en su opinión hablar bien y correctamente en español es una tarea muy ardua debido a la gran cantidad de vocabulario que tienen que memorizar y las innumerables reglas gramaticales que tienen que aprender.

A primera vista parece que estas razones que los alumnos mencionan tienen un origen lingüístico; sin embargo, se puede observar en los trabajos de Jackson (2002); Liu, Zhang y Lu (2011) y Chuang (2010) que el interés de la Búsqueda de la Perfección Lingüística está vinculado al temor de cometer errores. Es decir, se preocupan mucho por aprender todas las reglas gramaticales y de saber la palabra exacta para expresarse correctamente porque no quieren cometer errores. Si hablan mal delante de la clase y cometen errores, los compañeros se reírían de ellos. Los resultados sugieren que esta variable de índole lingüística tiene relación con ideologías de origen socio-cultural.

Por medio de los datos estadísticos, se observa que entre la BPL y VPI, la correlación es de signo positivo y el valor es $r=0,442$. Esta correlación sugiere un proceso mental en donde los alumnos se preocupan por la corrección de las reglas gramaticales porque creen que esta es la condición básica para hablar bien una lengua. Si no conocen bien las expresiones correctas o si no dominan el español perfectamente; al hablar cometerán errores y esta falta causará que sus compañeros de clase se rían de ellos o tengan una evaluación negativa de su habilidad lingüística; para evitar que esto sucediera, los alumnos optan por permanecer callados porque evitarán las oportunidades de cometer errores y de perder “la cara” o la buena imagen que otros tienen de él. Es también por esta misma lógica que cuando tienen que hablar delante de la clase en una lengua que creen no dominarla bien, es una actividad que produce mucha ansiedad. Ya que “hablar en una lengua que creen no dominar bien” representa un posible riesgo y amenaza que puede vulnerar la buena imagen que tiene o que ha procurado mantener a los ojos de otros.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza del ELE en Taiwán no solo se enfrenta con la dificultosa tarea de enseñar elementos lingüísticos muy diferentes al sistema lingüístico del chino-mandarín, sino también se encuentra con un grupo de estudiantes que se comportan de una determinada forma y con particularidades propias debido a su pertenencia a un contexto social y cultural. Los resultados del presente estudio demuestran que las variables VPI y BPL son dos factores que inciden en la frecuencia del uso del español de los estudiantes taiwaneses en las clases de español. Si estas dos variables son las causas por las que

los alumnos taiwaneses optan por quedarse callados en clase, se vuelve a confirmar que en el aprendizaje de lenguas, las variables afectivas determinan en cierto grado su eficiencia. Estas variables afectivas están relacionadas con elementos no solo de origen lingüístico, sino también de origen psicológico y socio-cultural. Tiene relación con el aspecto lingüístico porque según la opinión de los estudiantes taiwaneses, la gramática del español es muy difícil y complicada. Necesitan pensar más tiempo para poder expresarse correctamente y con fluidez. Son variables psicológicas en el sentido que tienen relación con la manera de sentir, de pensar y de comportarse de una persona. Se puede visualizar que en las clases, la opinión de sus pares y el temor de quedar mal delante de los compañeros les produce una sensación de incomodidad y ansiedad. Son también variables de naturaleza socio-cultural porque ese concepto de la “buena imagen”, el temor de equivocarse gramaticalmente y de no saber hablar en un español perfecto los motivan a permanecer callados para no recibir evaluación negativa está relacionado con aspectos sociales y culturales que se manifiesta por ser miembro de una comunidad y que no es tan evidente en individuos de otras procedencias culturales.

La consideración de estas variables ayudan a comprender mejor el comportamiento comunicativo de los estudiantes de ELE en Taiwán. Sánchez Grinán (2009:3) opina acerca del comportamiento de los alumnos de español de China Continental de la siguiente manera:

el hecho de no hacer preguntas al profesor en clase estaría relacionado con el miedo a perder la cara, bien al ponerse en evidencia delante de los demás, o bien al poner en evidencia al profesor en público, lo que se relaciona asimismo con el respeto tradicional a la figura del profesor. La reticencia a la expresión individual se correspondería con el carácter colectivista de la sociedad china, que prefiere el consenso, la armonía, a la divergencia de ideas, lo que explicaría la forma indirecta de expresión de opiniones frente a la más directa en Occidente.

Se pudo observar que el origen del comportamiento de los estudiantes taiwaneses también es bastante similar al de sus pares de China Continental porque ambas comunidades comparten los mismos pensamientos filosóficos influenciados por la doctrina del confucianismo, como el miedo de perder la buena imagen y la búsqueda de la armonía colectiva. Si un estudiante que tiene buen dominio de la lengua española, pero que a la vez le importa mucho no perder la cara o cometer errores delante de sus compañeros; es de esperar que a pesar de su buen dominio lingüístico, no será un estudiante activo en la participación. El silencio que presentan los alumnos de lenguas por su falta de práctica y de elementos lingüísticos para hacer frente a la situación comunicativa se lo identifica como un Silencio No-intencional. El silencio de los estudiantes taiwaneses de ELE no se debe a que no sepan español sino se debe, en gran parte, porque quieren hablar bien, no cometer errores y quedar bien delante de sus compañeros y profesores.

Esta mecánica en el comportamiento de los estudiantes taiwaneses de ELE se encuadra perfectamente en la descripción hecha por He (2008), en donde postula que el silencio de los estudiantes de una cultura influenciada por el confucianismo se puede catalogarlo como un Silencio Intencional. Si la percepción que tienen los alumnos de su propio nivel lingüístico no es lo suficientemente alto, no se atreverán a expresarse en español en clase. Estas razones justifican el porqué los estudiantes taiwaneses de ELE se preocupan mucho por la gramática del español y buscan la perfección lingüística (BPL) porque temen que su nivel de español no sea lo suficientemente bueno para hacer frente a la situación comunicativa.

El estudiante taiwanés tiene muy en cuenta la opinión de sus pares y la del profesor para decidir si participa o no en clase. El estar acostumbrado a permanecer callado en clase como signo de respeto al profesor y cuando sus compañeros se comportan de la misma manera, reflejan los patrones de comportamiento típicos de la cultura china, en especial por influencia del confucianismo y del taoísmo. Por lo enraizado que está en la cultura de los taiwaneses, el silencio se ha convertido en una de las conductas estereotipadas de los alumnos taiwaneses, al igual que varios de sus pares asiáticos. Individuos con este perfil cultural no son el tipo ideal de estudiantes para realizar las prácticas de actividades interactivas en clase, mas sí se podría considerarse como normal si son individuos que se han socializado exitosamente siguiendo los patrones de comportamiento que les exige la sociedad a la que pertenecen. Las aulas son para ellos un lugar público como cualquier otro donde requieren que se comporten según las reglas básicas que rigen en dicha sociedad.

Las causas de su comportamiento no solo tienen un origen afectivo y lingüístico, sino también tienen una raíz cultural. Al conocer las causas principales de la reticencia a participar oralmente en clase, sugerimos al profesor que tome la iniciativa para ayudar a sus estudiantes a transformar ese deseo de comunicarse en una mayor participación oral dentro del aula; ya que los alumnos no desempeñan (o no deben desempeñar) un papel activo en el contexto educativo, el derecho (y el deber) de acortar la distancia entre el profesor y los alumnos y de dinamizar la clase corresponde a los profesores. He (2008:15, 18) sugiere realizar ciertas tareas para amortiguar las relaciones potenciales amenazantes entre el profesor y los alumnos y también entre los compañeros con el fin de facilitar el intercambio en clase. Este tipo de trabajo es tan importante que puede influir directamente en la actitud ante el estudio de los alumnos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, en

sus resultados. Sugiere realizar actividades con el fin de motivar la participación de los estudiante como por ejemplo:

- Informalización del contexto
- Inmersión afectiva del profesor
- Diversos agrupamientos
- Intergración de actividades lúdicas
- Preparación para intervenciones
- Discusiones en pareja o en pequeños grupos.

En este mundo globalizado donde conviven individuos provenientes de diversas culturas, el conocimiento de la cultura ajena contribuye a una mejor comprensión del comportamiento de nuestros pares. En el campo de la ASL, las diferencias culturales podrían tener un impacto, positivo o negativo, en el proceso de aprendizaje de una LE. Es labor de los docentes ser conscientes de la influencia de estos factores culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor no solo tiene a su cargo diseñar estrategias didácticas y de centrarse en los contenidos lingüísticos que los discentes tienen que aprender; sino también se deberían considerar las diferencias entre las culturas de origen y la meta, así como las representaciones de tales diferencias en los comportamientos de los alumnos en el aula. Los resultados del presente trabajo proporcionarán información relevante a los interesados en asesorar a los estudiantes sinohablantes de ELE con la finalidad de fomentar un mayor uso de la lengua meta y potenciar la interacción oral en la clase.

Por último, los resultados del presente estudio demostraron que, según la opinión de los estudiantes encuestados, la frecuencia de hablar español en clase está condicionada por la Vulnerabilidad de la Propia Imagen y la Búsqueda de la Perfección Lingüística, pero queremos ser prudentes en recordar que el cuestionario diseñado por Hsieh (2014) es un instrumento de medición que necesitará de mayores reformulaciones y ajustes para poder alcanzar un mayor nivel de validez y de fiabilidad. Sugerimos realizar nuevas investigaciones sobre el tema, que cuenten con muestras mayores y que consideren distintos factores que podrían incidir en la conducta de los estudiantes.

Notas

1. Traducción de la expresión usada en chino
2. A partir de ahora VPI.
3. A partir de ahora BPL.
4. A partir de ahora FU.
5. Los alumnos reciben semanalmente 9 horas de clase y cada semestre consta de 18 semanas. En cada año tienen aproximadamente 324 horas de español.
6. $CV = \text{Coeficiente de Variación} = (DE / \text{media}) \cdot 100$
7. Casos válidos: 137, caso excluido: 1 (Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento)
8. Kaplan y Sacuzzo (2001) los coeficientes con valores mayores a 0.7 son buenas estimaciones de fiabilidad y valores mayores de 0,60 es un criterio aceptable. En el estudio de Hsieh (2014) el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0,676 (N=110)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155–168.

- Arnold, J. y Fonseca Mora, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En Ruhstaller, S. y Lorenzo Berjillos, F. *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2*, 45-60. Madrid: Edinumen
- Blanco Pena, J. M. (2009). Bibliografía de la enseñanza de ELE a hablantes de chino: un proyecto del grupo de investigación SinoELE. En *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEAP)*. Noviembre de 2009, 386-409, Manila, Filipinas.
- Chan, Y. C. y Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17 (2), 287-320.
- Chuang, Y. Y. (2010). A Study of Taiwanese Technical College Students' Affective Reactions to Speaking English in the EFL Classroom. *Journal of National Huwei University of Science & Technology*, Vol.29, No.1, (2010/03), 75-94.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7a. Edición.). Oxford: RoutledgeFalmer.
- Cortés Moreno, M. (2001a): ¿Enseñar español en Taiwán?: Reflexiones sobre la situación actual. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 2001, número 7. Disponible en la web:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/> [Fecha de consulta 20/05/20010]
- Cortés Moreno, M. (2001b): ¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 2001, número 7.
- Cortés Moreno, M. (2009): La motivación por al aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla. En *Suplemento marcoELE*. 8, 1-17.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundos lenguas. En Ballano, I. (Eds.). *I Jornadas de Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 35-42. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2009). *Multivariate data analysis with readings* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la Red*, 2008, 1-20.
- Hsieh, S. Y. (2014). La reticencia de los aprendientes taiwaneses de ELE-Análisis exploratorio de los factores influyentes. *Acta del XIII Simposio Internacional de Lengua española. Identidades: lengua, literatura y cultura*, 101-113. Universidad de Providence, Taichung: Taiwán.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussion: Anxiety and aspirations. *System*, 30, 65—84. Kaplan, R. y Sacuzzo, D. (2001). *Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues*. Canada :Wadsworth.
- Liang, W. F. (2000). El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ejemplo de una clase de conversación. En *Actas XI de ASELE*. 2000, 471-480.
- Liang, W. F. (2001). ¿Cómo elevar la motivación de los aprendices de lengua extranjera? *Providence Journal of Humanities*, No. 14, 217-234.
- Liang, W. F. (2013). La Motivación de los Aprendientes de Español como Segunda Lengua Extranjera en el Bachillerato de Taiwán. *Providence Journal of Humanities*, No. 6-2, 171-189.
- Liu, J. (2001). *Asian Student's Classroom communication Patterns in U.S. Universities: an Emic Perspective*. Westport, Coon: Greenwood Publishing Group.

- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL Students at Different Proficiency Levels. *System*, 34, 301-316.
- Liu, M., Zhang, W. y Lu, Z. (2011). Reticence and anxiety in Chinese university ESP poetry class: A case study. *Journal of language and culture*, 22, 20-33.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. En Gass, S. M. y Madden C. G. (Eds.), *Input in second language acquisition*, 377–393. MA: Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 377-393. Rowley, MA: Newbury House.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System* 39 (2011) 202-214
- Marlina, R. (2009). I don't talk or I decide not to talk? Is it my culture? – International students' experiences of tutorial participation, *International Journal of Educational Research*, 48, 4, 235-244.
- Marlina, R. (2014). The Pedagogy of English as an International Language (EIL): More Reflections and Dialogues. En Marlina, ??R. y Giri, R. (Ed.) *The Pedagogy of English as an International Language*, *English Language Education Volumen 1*, 1-19.
- Muñoz Torres, M. (2010). La influencia de tipo de actividad en la ansiedad de alumnos chinos de español como LE. En *Suplementos SinoELE*, 2, 2010, 1-41. [Trabajo fin de Master dirigida por la Dra. Jane Arnold].
- Pérez Ruiz, J. (2010): Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE. 7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching and Learning. Universidad Fujen. Taipei.
- Pérez Ruiz, J. (2011). Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), 27-51.
- Pérez Ruiz, J. (2013). Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Número 15.
- Rubio Lastra, M. (2011). La asignatura de comunicación Oral en Taiwán: situación actual y propuesta de cambio. En *Sino ELE. La Revista de enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 4, 1-33.
- Tang, Y. W. (2002). Análisis de la motivación del aprendizaje, su actitud y esfuerzo. *Wenzao Journal*, 16, 87-105. Taiwán: Wenzao Ursuline College of Languages.
- Tani, M. 2005. Quiet, but only in class: Reviewing the in-class participation on Asian students. Disponible en: <http://hasherahibrahim.wikispaces.com/file/view/asian+students+perceptions+of+group+work+and+group+assignments+in+NZ.pdf> [2014-11-12]
- Tong, J. (2010). Some observations of Students' Reticent and participatory behaviour in Hong Kong English Classrooms. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2010. Vol.7, No.2, 239-254.
- Yashima T., Zenuk-Nishide L., Shimizu K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, v. 54:1, 119-145.
- Yusof Abdullah, M. Noor Rahamah Abu Bakar y Maizatul Haizan Mahbob (2012) Student's Participation in Classroom: What Motivates them to Speak up?, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 51, 516–522

ANEXO

CUESTIONARIO UTILIZADO (TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL)

Estimado/a alumno/a:

Antes que nada, quería agradarte por dedicar tu valioso tiempo para completar este cuestionario. El presente estudio tiene por objeto investigar la frecuencia que tienen los alumnos del Departamento de Español de utilizar el español para comunicarse en clase.

Los datos y el resultado obtenido serán confidenciales y servirán únicamente como referencias académicas y no influirán en absoluto en tus calificaciones.

Tu opinión será apreciada y te rogamos que completes el cuestionario según tu situación actual y experiencia real. Muchas gracias por tu colaboración

Marina Hsieh

1. Datos personales:

Sexo: () varón () mujer

Curso:

Número de identificación estudiantil

2. Participo voluntariamente en clase en español.

- Nunca
- Muy pocas veces
- A veces
- Frecuentemente
- Muy frecuentemente

3. En la clase de español opto por no hablar porque:

1. La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.
2. Expresarme en español me pone nervioso.
3. Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros.
4. No hablo español con fluidez, no me expreso bien.
5. Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.
6. Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente.
7. Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español.

(Muy en desacuerdo/ desacuerdo/ neutral/ de acuerdo/ muy de acuerdo)

Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction

La comprensión de implicaturas conversacionales y los beneficios de la instrucción explícita

Luciana María Cignetti y María Salomé Di Giuseppe

Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

lcignetti@fcv.unl.edu.ar, sdigiuseppe@fcjs.unl.edu.ar

Cignetti, L. M. y Di Giuseppe, M. S. (2015). Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

El presente estudio se propone investigar el grado de comprensión de de implicaturas conversacionales por parte de estudiantes de inglés como lengua extranjera y si la instrucción explícita facilita la interpretación de las mismas. Para tal fin, veintiséis estudiantes fueron asignados a un grupo experimental y a un grupo de control. Se utilizó una evaluación escrita de opción múltiple para medir su desempeño antes y después de la intervención. El análisis de los resultados indicó que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos demostraron ser poco sensibles a las implicaturas previo al período de instrucción. Sin embargo, al finalizar dicho período, los estudiantes del grupo experimental realizaron un avance significativo en lo que respecta a la interpretación de implicaturas.

Palabras clave: implicatura conversacional, comprensión, instrucción explícita.

ABSTRACT

The present study attempts to investigate the degree of pragmatic awareness of learners of English as a foreign language and also whether explicit instruction facilitates the learners' interpretation of these implicatures. For this purpose, twenty-six students were assigned to an experimental and control group and their performance was measured through a written multiple-choice test before and after the treatment. The analysis of the data indicated that most students in both groups proved to be rather insensitive to implicatures before instruction. However, after being exposed to explicit teaching, the students in the experimental group exhibited a significant improvement in their recovery of implicatures.

Keywords: conversational implicature, awareness, explicit instruction

Fecha de recepción: 4/9/2015

Fecha de aceptación: 9/9/2015

1. INTRODUCTION

In our everyday communication we do not merely encode what we think in words, but our intentionality is also reflected through the linguistic choices that we make. Thus, in order to arrive at the intended message, it is not sufficient to draw its meaning from the language itself. We must also, and more importantly, work out what the sender wants to convey through it. When the literal meaning of what speakers say does not coincide with what they intend to communicate, listeners rely on a set of principles to infer indirect meaning. Given the pervasiveness of this inferencing process, which Grice coined conversational implicature, in our daily interaction (Green, 1989 as cited in Bouton, 1994), it is undeniable that this strategy is highly significant in interpreting and conveying a message in a conversation. Also, it has been claimed that the principles resorted to in the interpretation of implicatures can operate differently across societies (Keenan, 1976 as cited in Bouton, 1994), among different social groups and situations (Leech, 1983) and therefore pose an obstacle to cross-cultural communication.

Bouton's cross-sectional study (1988) on the interpretation of implicatures in English by nonnative speakers with the same language proficiency and different first language (L1) cultural backgrounds in a second language (SL) context, rendered empirical evidence for the above-mentioned claim. He found out that their interpretations varied from those of the native speakers and also among themselves. Consequently, he discredited the influence of language proficiency and attributed the differences to their belonging to different cultures.

Due to the fact that these differences sometimes represent areas of difficulty, there is a need for pedagogical intervention in learners' comprehension of the targeted pragmatic features. The review of interventional empirical pragmatic studies in Rose & Kasper (2001) has revealed the promising role of explicit instruction in pragmatics.

The findings in two studies on conversational implicatures support this idea. In a later study (1994), Bouton tested the teachability of implicatures and came to the conclusion that those implicatures which were difficult to recover through exposure benefited from explicit instruction. The other study that investigated the role of instruction in the interpretation of implicatures was conducted by Kubota (1995). She replicated Bouton's study but did not arrive at the same conclusion. Rose & Kasper resort to length of treatment, language proficiency, learning environment and motivation to account for this dissimilarity. Kubota's treatment was rather short in comparison with Bouton's. The subjects in her study belonged to a foreign language (FL) context, whereas Bouton's subjects were immersed in the target-language context and they were also more proficient and highly motivated than those in Kubota's because the treatment included learning opportunities not only inside but also outside the classroom. There is no doubt that the English as a second language (ESL) subjects were at an advantageous position with respect to the English as a foreign language (EFL) subjects since FL learners are generally prone to encounter little target-language input or have few opportunities to produce the target language outside the class compared to learners immersed in SL environments (Rose & Kasper, 2001). Thus, the role of instruction becomes more important.

Instruction in pragmatics does not always aim at teaching new contents to learners, but it may be also directed at making students aware of their pragmatic knowledge base and urging them to use what they already know since when acquiring the pragmatics of a foreign language students do not tend to capitalise on their existing pragmatic knowledge and are often likely to interpret utterances literally, failing to exploit contextual information (Rose & Kasper, 2001).

The present study further explores the issues raised in Bouton and Kubota's studies by addressing the question of whether Argentinian learners' recovery of the implicit meaning triggered by English utterances in an EFL context can be problematic, and also of whether the learners' ability to infer conversational implicatures can be facilitated by explicit instruction.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 APPROACHING THE NOTION OF IMPLICATURE

The salient contribution of the notion of implicature to pragmatics lies in the fact that it offers some explanations of how it is possible to convey meanings which are not directly expressed in words. The concept of implicature promises to bridge the gap between what is literally said and what is conveyed. How interlocutors cope with the indeterminacy of utterances is one salient issue in pragmatics since it attempts to systematically analyse how the receiver interprets the addresser's intended, but sometimes underdetermined message (Levinson, 1983).

Grice (1975) coined the word conversational implicature to refer to the inferencing process by means of which the meanings of utterances are interpreted in relation to their context of use (Bouton, 1994).

When he describes how implicature works, Grice asserts that conversational implicatures are based on some general rules or maxims of conversational behaviour. These rules fall into what he labeled the Cooperative Principle (CP). It aims at guiding participants on using language efficiently and effectively and towards achieving cooperative goals. In other words, it assumes that people taking part in communication expect themselves and the others to be cooperative, that is, be truthful, be informative, be true, be relevant and be brief. It is this shared knowledge on the part of interlocutors that gives rise to conversational implicatures. The inferencing process through which implicatures arise results from either adhering to the maxims or deliberately infringing the maxims. According to Grice, the maxims are rational ways of interacting cooperatively rather than arbitrary conventions. He suggests that since interlocutors do not always uphold the maxims in communication, when they are faced with an apparent non-cooperative response, they will try to go beyond it on the assumption that the principle of cooperation is preserved (Levinson, 1983).

Grice meant the term implicature to differ from the literal meaning of the expressions and to cover all pragmatic inferences. He distinguishes conversational implicatures from conventional implicatures. The latter are inferences which, contrary to conversational implicatures, are strictly dependent on the use of certain lexical items and do not have to be retrieved from knowing the maxims that rule conversation (Levinson, 1983).

Bouton (1999) distinguishes two subsets within conversational implicatures according to their nature. Those implicatures which possess a systematic nature are known as formulaic implicatures, whereas those implicatures that do not have an inherent formula are labelled non-formulaic or idiosyncratic implicatures.

Within the first subset, he differentiates implicatures based on a structural formula from those based on a semantic formula. POPE Q, sequence-based implicatures and Minimum Requirement Rule are examples of the first group. In the POPE Q implicature a person answers a YES/NO question with another question. For the implicature to work the person asking the first question will understand the implicature if he/she knows that the answer to that question is the same as the answer to the second one and just as obvious. This kind of implicature is named after the prototypical rhetorical question, *Is the Pope Catholic?* Sequence-based implicatures result from the presence of the word *and* and are based on the idea that the order in which the events are expressed coincides with the order in which they occurred. Implicatures based on the Minimum Requirement Rule result from providing the addressee with the minimum amount of information needed for the conversation to continue. In other words, giving more information than is required would be redundant since it is not important for the conversation to go to know whether he/she possesses more of something and if he/she has less than expressed he/she would be lying. Indirect criticism and irony constitute the second group. Indirect criticism implicature is generally used in response to a request for an evaluation of something when the evaluation is negative. In order to avoid being rude or criticising directly, the speaker praises some unimportant feature of the item he/she has been asked to evaluate to imply that there is nothing else to be praised. Ironies are successfully decoded when, confronted with a blatantly false utterance and assuming that the speaker is being cooperative, the hearer searches for another meaning that differs from the actual words. This is how interlocutors arrive at the opposite, or negation, of what has been stated.

There is only one type of implicature in the second subset, namely relevance-based implicature. Since one expects a person's contribution to a conversation to be relevant, when this does not seem to be the case the interlocutor looks for another new meaning beyond what is said, relevant to the particular conversation and its context.

2.2 THE ROLE OF CULTURE IN THE INTERPRETATION OF IMPLICATURE

It is interesting to note that the universality of the CP has not been sustained because it has been argued that the Gricean maxims do not operate in the same manner in all communities (Leech, 1983). The fact that they may be utilised differently across cultures could make people from one society misinterpret implicatures used by those from another one. That is to say, cultures differ in the way they implement these principles in context and also in what they consider to be cooperative (Rose & Kasper, 2002) and therefore the usefulness of implicature as a conversational strategy in cross-cultural communication can be diminished (Bouton, 1999). For instance, in his cross-sectional study, Bouton (1988) concluded that the international SL learners differed in their interpretation of implicatures with respect to the native speakers and among themselves. More precisely, out of the six culture groups under study he found out that the Latin Americans occupied the second nearest position with respect to the Americans, who were the target group (Bouton, 1988).

2.3 GROUNDS FOR THE TEACHING OF PRAGMATICS

Interlanguage pragmatics research has mainly concentrated on the study of production rather than judgement and perception. Studies on judgement and perception examine the differences that may arise in L2 speech and written simulations between native speakers and learners which, in comparison with production studies, are not easily observable but equally important. They show that native speakers' and learners' judgements and perceptions often differ (Bardovi-Harlig 2001). Studies on perception also reveal valuable information on the types of utterances learners get as input and learners' awareness of the similarities and differences between their mother tongue and the TL (Rose & Kasper, 2001).

Many of these studies have focused on FL learners because, compared to SL learners, they tend to receive less TL input or their chances to produce the TL outside the classroom are rather scarce. Moreover, learners do not always use their existing pragmatic knowledge in comparable TL situations and this also lends support to the inclusion of instruction in interlanguage pragmatics to raise their awareness of their available L1 knowledge and promote its use in TL contexts (Rose & Kasper, 2001).

In their review of empirical pragmatic studies on both production and comprehension, Rose & Kasper (2001) conclude that native speakers and SL learners exhibit marked differences in their pragmatic systems. These differences can sometimes be equated with areas of difficulty, which warrant pedagogical intervention in learners' comprehension of the TL pragmatic aspects.

The need for instruction validates Schmidt's (1993) Noticing Hypothesis which posits that awareness is necessary to make input into intake (Takahashi, 2001). In other words, linguistic features will become intake only if learners consciously notice them (Rose & Kasper, 2001). As Bardovi-Harlig puts it: "Without input, acquisition cannot take place...we owe it to learners to help them interpret indirect speech acts as in the case of implicatures" (2001: 31).

2.4 DETERMINING FACTORS IN DEVELOPING TL PRAGMATIC COMPETENCE

There are some factors that influence learners' development of their TL pragmatic competence in an FL context.

2.4.1 L1 TRANSFER

The keen interest in the influence of the first language and culture on TL learning can reflect the close connection between interlanguage and crosscultural pragmatics studies (Bardovi-Harlig, 2001). Kasper (1997) describes this influence as pragmatic transfer which can be either positive or negative. Positive transfer takes place when the forms and functions in the L1 map onto the TL (Rose & Kasper, 2001). This leads to successful interactions, whereas when a correspondence between the two languages is wrongly assumed by learners, namely negative transfer, the outcome could be the use of non-target expressions or their avoidance (Bardovi-Harlig, 2001). In particular, adult learners can resort to their universal or L1-based pragmatic knowledge when acquiring FL pragmatics. Unluckily, learners do not always transfer their existing knowledge and strategies to TL contexts, and this is also the case for some pragmatic aspects (Rose & Kasper, 2001).

2.4.2 THE LEARNING ENVIRONMENT

It seems that learners immersed in the TL culture are at an advantage with respect to those in an FL context. However, it does not follow that learners in an FL environment will not develop pragmatic competence (Niezgoda & Röver, 2001).

2.4.3 PRAGMATIC INPUT

The availability of pragmatic input in instructional contexts also influences the development of pragmatic, which can be provided by means of teacher talk and/or materials. However, as often as not, textbooks cannot be trusted to provide reliable pragmatic input since this input is not always presented in a realistic and contextualised way to language students (Bardovi-Harlig, 2001). More precisely, Bouton (1990 as cited in Kubota, 1995) found that there are few examples of implicatures in ESL textbooks and they are not usually dealt with explicitly. Assisting learners with authentic input should be aimed at in pedagogy so as to attempt to reduce the pragmatic differences between learners and native speakers (Takahashi, 2001). By way of example, watching videos is an appealing way for learners to notice the TL area in natural discourse since it gives learners the chance to access and integrate sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge fast and efficiently (Tateyama, 2001).

2.4.4 TL PROFICIENCY

Even though it has been shown that grammatical competence and pragmatic competence do not necessarily coincide, it is still unknown to what extent grammatical competence limits the value of the input to the learner (Olshtain & Blum-Kulka, 1985; Bardovi-Harlig & Hartford, 1990; House, 1996; Bardovi-Harlig, 1999a, in Rose & Kasper, 2001). It seems that proficiency may have little influence on pragmatic competence and performance since the strategies used by learners at an intermediate and advanced level were found to be similar (Kasper & Schmidt, 1996, in Rose & Kasper, 2001). Even though none of the published studies have included low proficiency learners (Kasper, 1996; Kasper & Schmidt, 1996; Kasper & Rose, 1999, in Rose & Kasper, 2001), Rose & Kasper (2001) hypothesise that beginning language learners might not be able to use certain strategies due to their not having acquired sufficient linguistic knowledge.

2.4.5 PRAGMATICS INSTRUCTION

Studies on the effect of instruction in pragmatics support the idea that explicit teaching is more effective in helping learners develop their TL pragmatic competence in comparison with implicit teaching or lack of instruction (Kasper, 2001; Takahashi, 2001; Tateyama, 2001; Yoshimi, 2001).

Rose & Kwai-fun (2001) compared the effect of deductive and inductive teaching in the development of pragmatic competence and they concluded that both types of instruction had a positive impact on developing pragmalinguistic proficiency; however, only the deductive instruction was effective in the acquisition of sociopragmatic features.

Testing also has an effect on interlanguage pragmatics. Undoubtedly, SL learners are at an advantage over FL learners since their learning success usually combines test results and success in communicating with native speakers. However, FL learners' success is restricted to the outcomes of grammar-oriented tests (Bardovi-Harlig, 2001). Thus, the novel incorporation of pragmatics as a learning goal in the curricula will prove to be ineffective unless pragmatic ability is considered to be integral to language tests (Rose & Kasper, 2001).

2.5 INVESTIGATING IMPLICATURE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Within the few data-based interventional studies on interlanguage pragmatics, some authors have focused on how different classroom experiments impact on the acquisition of implicatures (Kasper, 2001).

Bouton conducted a series of studies on the interpretation of implicature. In a cross-sectional study (1986) he tested 436 nonnative speaking (NNS) students who belonged to six different culture groups. They had the same level of English proficiency and had just arrived in the USA. This study aimed at investigating whether their interpretation of implicatures in American English differed from that of 28 college educated American native speakers (NSs) (Bouton, 1988). The latter took the same test as the SL students and it consisted of a multiple-choice instrument. The results showed that NNS students arrived at the same interpretations of implicatures as the NSs only about 79% of the time. Bouton concluded that native speakers and SL learners with the same language proficiency and different L1 backgrounds differed in their interpretation of implicatures. Moreover, these differences were also found within the SL group. The different culture groups were arranged on

a continuum which ranged from the NSs at one end to the People's Republic of China on the other. The Germans, Latin Americans, Taiwan Chinese, Koreans, and Japanese occupied the middle positions in that order. On this basis, Bouton concluded that it seems unquestionable that people who belong to different cultures differ in their interpretation of at least some implicatures. Since he found that native speakers and SL learners with the same language proficiency and different L1 backgrounds differed in their interpretation of implicatures, he dismissed these differences as being due to their proficiency level and attributed them to the learners having different cultural backgrounds (Bouton, 1999).

His first longitudinal study (1992) was carried out with thirty of the original subjects who were still on campus four and a half years later. They were retested with the same test battery that had been used in 1986 assuming that the fact that they had already taken this test would have practically no effect on their performance after 4 and ½ years (Bouton, 1992). The results showed that the subjects had made considerable progress, deriving the same message as the NSs did 91% of the time (Bouton, 1999).

Bouton (1994) carried out a second and more detailed longitudinal study. Two more groups of university NNS students were tested with a shorter, modified version of the one used in the 4 and ½ years study. The first group was retested after 17 months and the second one after 33 months. Also, these two groups were compared with a group of Chinese students who had stayed on campus between 4 and 7 years so as to see how much progress could be expected beyond that of the 33 month group. The findings in this study indicated that most of the NNS students' improvement in their ability to interpret implicatures had been achieved during the first 17 months and from that moment on it was slow (Bouton, 1994). Taking into account that waiting 33 months or more is a long time to acquire this "absolutely and unremarkable conversational strategy" present in everyday interactions (Green, 1989 as cited in Bouton, 1999) Bouton wondered whether instruction in conversational implicatures would accelerate the NNS students' process for the interpretation of implicatures (Bouton, 1999).

In a later study Bouton (1994) tested whether NNS students' skill in interpreting implicature in American English could be improved through explicit instruction. The subjects in this study were international students at a university in the USA taking a regular ESL course. They were divided into an experimental and a control group. The latter followed the regular syllabus and did not receive any instruction in implicature. The experimental group received explicit instruction in implicature and they were encouraged to find examples of implicatures outside the classroom and also in their L1.

Both the experimental and control groups were tested before and after the treatment. The same test was administered as a pretest and posttest. It is worth mentioning that the time and materials employed in delivering instruction to the experimental sections were made part of the regular syllabus (Bouton, 1999). He compared the findings in this study with the findings in his previous studies and drew a number of conclusions. He found out that in the case of formulaic implicatures teaching proved to be more effective than mere exposure to the TL culture for 17 months to 7 years, whereas non-formulaic implicatures, which were easily recovered by all the NNS students by the time they arrived in the USA, were resistant to formal instruction. Bouton concluded that the clues present in formulaic implicatures allow for dealing with them as whole sets which students can identify and apply to different contexts. This characteristic distinguishes them from non-formulaic implicatures which, since they are largely idiosyncratic, lack an overall system and consequently do not have a pattern to be taught and learned systematically (Bouton, 1999).

Kubota (1995) replicated Bouton's study (1994) on the teachability of conversational implicature to EFL students. Her subjects were Japanese EFL learners who had studied English for six or seven years. Her test items included a multiple-choice test and a sentence-combining test in which the subjects had to write conversational implicatures.

The students were divided into three groups: A, B, and C and all of them were given the same pretest. Groups A and B were the two instructed groups and C was the control one, which received no treatment. The teacher explicitly explained the rules concerning conversational implicatures to group A, and group B performed consciousness-raising tasks in small groups to discover the rules. Later, the teacher provided them with the correct answers.

Two posttests were given to the three groups. The first posttest was administered twenty minutes after the instruction and the second one was given one month after the study. The first posttest showed that groups A and B did better than group C and that group B's scores in posttest 1 were better than group A's. Groups A and B's scores on posttest 2 did not vary with respect to the first one. Therefore, the treatments in groups A and B proved to be more effective at inducing a positive learning effect on the subjects than no treatment, at least for a short period of time.

Kasper (2001 as cited in Rose & Kasper, 2001) identified a number of significant differences between Kubota's replication of Bouton's study on the teachability of implicature and Bouton's original study that may explain the dissimilarity of the results. Length of treatment is one of the main differences between these studies. Kubota's sole treatment lasted twenty minutes, whereas Bouton's study included six one-hour class sessions. Secondly, Bouton's subjects were more proficient than Kubota's and last but not equally important, the studies were carried out in different learning environments. Kubota's subjects

were EFL Japanese learners and Bouton's subjects were international students immersed in the target culture. The ESL learners' advantages over the EFL learners were that they were not only exposed to implicature types in the classroom but also their opportunities for observation and comprehension outside the classroom were maximised, and the fact that they were encouraged to look for examples of implicatures outside the instructional setting increased their motivation towards the acquisition of the target pragmatic structure.

3. METHOD

The participants involved in this study were twenty-six Argentinian adult students receiving formal classroom instruction in English as a foreign language at a language school in Santa Fe.

The subjects belonged to two intact classes attending level 5. According to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe), at this level the subjects' language competence corresponds to strong Waystage (A2+). Due to institutional and administrative constraints, it was not possible to assign subjects randomly to the experimental and control groups and also, we could not administer standardised proficiency tests to our subjects. Therefore, we made sure that the population in this study was matched for subject variables as much as possible, and we had to rely on language tests given by the institution. Even though earlier studies have shown that pragmatic competence is not guaranteed by grammatical competence (Rose & Kasper, 2001), we chose this level in order that the interpretation of implicatures was not hindered by their limited language competence.

The mean age in both groups was of twenty-five years in the experimental group and the number of males and females was relatively even. All of them had received formal instruction in English for some years. Since direct exposure to the target language over a considerable period of time has proved to enhance the interpretation of implicatures (Bouton, 1992) and instruction in implicature may have an impact on the results of the study, none of the subjects had stayed in an English-speaking country beyond three months, did not have frequent contact with English-speaking people or studied conversational implicatures before.

While the experimental group (EG) was given explicit instruction in implicature, the control group (CG) followed the regular syllabus and received no treatment at all. Both groups were tested before and after the study.

In order to control extraneous variables, such as teachers' personalities, teaching styles and methods, and to ensure that the CG did not receive any kind of instruction regarding the use of implicature during the study, one of the researchers taught both groups. This also helped to control that the person who administered the tests was the same. The other researcher observed both the treatment sessions and the administration of the pretests and posttests to record any valuable information that may have arisen and to check that what was planned did not differ from what was actually carried out. Also, to reduce the possibility that fatigue may have a variable effect, the groups selected attended classes at the same time of the day.

A written multiple-choice test (MCT) was chosen as the data gathering instrument to assess our subjects' performance. The pretest and the posttest tests included sixteen items which consisted of brief descriptions of a situation with a dialogue. Out of the sixteen scenarios, twelve contained an implicature (two instances of each implicature type) and the remaining four were distracters. (Appendices 5 and 11 respectively). The rationale behind the inclusion of distracters in the tests was to disguise the targeted pragmatic structure in both the pretest (MCT1) and the posttest (MCT2) and therefore avoid any practice effect in pretesting (Selinger & Shohamy, 1989).

The scenarios which contained an implicature were based on the scenarios that appear in Bouton and Kubota's studies. However, since some changes were made to them, we decided to give the modified scenarios to a group of natives to validate the implicatures. The interpretation chosen by most of them was considered to be the expected one.

Our informants were twelve American adults living in the United States. Seventy-five percent were females and twenty-five percent were males and their mean age was thirty-five. They were asked to answer some demographic questions which were meant to test their having a similar socio-cultural background (Appendix 1).

The instrument given to our informants differed from the one we gave to our subjects in that even though the situations were exactly the same, the choices were different. Our informants were given the implicature and were asked to choose its best interpretation whereas our subjects were given a set of possible answers to choose from. This set of choices consisted of: an implicature, two or three direct answers and/or a disjointed option and they were told that there could be more than one correct answer (Appendices 2 and 3).

The main difference between these tests and the tests in Bouton and Kubota's studies lies in the fact that our subjects were asked to choose the possible response(s) to the conversations rather than the interpretations of the responses. The

reason for this change resided in that this kind of instrument would not force our subjects to think pragmatically and therefore focus on implied meaning that they might not otherwise notice. Thus it would truly test their ability to draw non-literal meaning. In order to check their arriving at the correct interpretation of the implicature, once they handed in the test, they had to write the answer to a set of questions if one of their selected choices included an implicature. The rationale behind these questions was to check their full understanding of the implicatures. The experimental and control groups completed both the MCT1 and MCT2 during the same weeks.

Before administering the pretest, both groups were asked to complete a survey questionnaire which consisted of items on students' personal data, length of stay in an English-speaking country and their contact with native speakers of the language (Appendix 4).

The groups were pretested before the study with the purpose of obtaining both an overview of their pragmatic awareness of implicature and a benchmark against which to measure the progress of the experimental group after the treatment. The MCT1 was administered to all the population in the study one month before the treatment so as to eliminate any pretest effect on the treatment (Takahashi, 2001).

A similar multiple-choice test was delivered as posttest one week after the treatment and it was taken by both the participants in the experimental and the control groups. Despite our being aware of the importance of including delayed posttests to assess the lasting effect of instruction on the subjects, their administration was not possible because some of the subjects were no longer in intact classes during the semester after the treatment and this left us with a reduced number of subjects.

Explicit inductive instruction in implicature was developed to enhance their ability to recover implicatures. It consisted of five treatment sessions which were delivered during general English classes in the experimental group. The sessions lasted approximately one hour each and comprised a three-week period.

Video scenes and handouts composed the treatment material for this study and formed the starting point for the free-flowing discussion which resulted from the presentation of each new implicature type. It also promoted the learners' development of some generalizations about how the implicature worked.

Even though the textbook and the material that are part of the regular syllabus may have instances of implicature, it was not possible to integrate the instructional treatment with the topics being dealt with in the syllabus at the time of the study.

In the first session the learners were introduced to the notion of conversational implicature as a tool of indirect communication (Appendix 6). The examples used in this session were taken from Grundy (1995). Then, in the second and third sessions they were presented with conversations including the different kinds of conversational implicature addressed in the present study: POPE Q implicature (rhetorical question), Minimum Requirement Rule and sequence-based implicature in the second session (Appendix 7) and indirect criticism, irony, and relevance-based implicature in the third session (Appendix 8). After having been presented with the different types of implicature, in the fourth and fifth sessions the learners were provided with tasks in which all the implicatures were mixed up (Appendices 9 and 10 respectively).

4. RESULT

Data were collected one month prior to the beginning of instruction and one week after instruction by means of two MCTs. They were later analysed statistically. The learners obtained a score of 1 if the implicature was selected and correctly interpreted. If they did not select the implicature or it was selected but they failed to interpret it, they received a score of 0.

To compare how common the phenomenon under study was in the two groups before and after instruction, the frequency for the selection and correct interpretation of each response was obtained.

The mean and the standard deviation for each group were calculated in the MCT1 and MCT2. Also, in order to ascertain that the differences observed between the two groups were the result of the instruction and not due to chance, a t-test procedure was used to analyse the data from the two groups. Applying the t-tests provided us with a *t-value* that was later compared with a standard table of t-values to determine the statistical significance of the results at the 0.05 level (95% confidence).

Regarding the results of the MCT1, the frequencies of scores of the CG and EG were within the same range (0-40%). It is worth noticing that the majority of the scores fell within the lowest range in both groups (0-10%) and the number of subjects who obtained the same highest mark also coincided. These results indicate that the performance in both groups before instruction proved to be fairly similar.

This is also apparent in the mean scores obtained by the CG and the EG (1.4166, and 1.8571 respectively). The standard deviation shows that the subjects' performance in both groups was quite uniform (CG=1.1644 and EG=1.1673) and the t-test result confirms that by conventional criteria, the difference between the two mean scores ($t = 1.7942$; $p > .05$) is considered to be not statistically significant.

Pretest results indicate that of the twelve items contained in the MCT1 the subjects in both groups were unable to handle POPE Q implicatures and the learners in the CG failed to interpret irony-based implicatures. However, only one subject in the EG interpreted one of the items involving irony. The CG and the EG's performance regarding relevance-based implicatures was rather poor. They both obtained a score of 0 in one of the items within this implicature type whereas in the other few subjects arrived at its correct interpretation. When we compare the scores of the two groups in implicatures based on the Minimum Requirement Rule, we find that the CG outperformed the EG. On the other hand, those implicatures involving indirect criticism showed the opposite tendency. As regards sequence-based implicatures, even though many learners in both groups recognised them, the EG's resulting scores were higher.

It is noteworthy that most students in the two groups misinterpreted a high number of implicatures as they took them at face value, failing to infer the implicit meaning. Also a great number of implicatures were left unselected and few of them were retrieved occasionally.

In the posttest, the frequency of the scores in the CG did not display much variation with respect to the pretest since they went down slightly (0-30%). Also, the majority of the scores remained constant (0-10%). Unlike the CG's posttest scores, the EG's scores ranged from 0 to 100% and most of the scores fell within the 61-70% range. The distribution of the rest of the scores with respect to this interval was quite uniform. These results clearly show that the performance of the EG was considerably affected by the treatment. The CG's mean score did not vary much in comparison with the MCT1 (1.5), whereas the mean score for the EG increased significantly (6.7143). This dramatic difference in the subjects' average performance before and after instruction can be easily visualised in Figures 1 and 2.

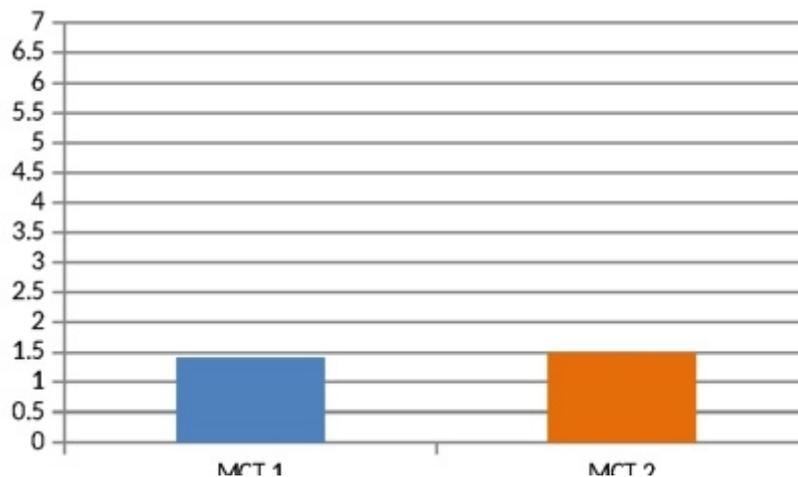


Figure 1. Mean of CG in MCT1 and MCT2

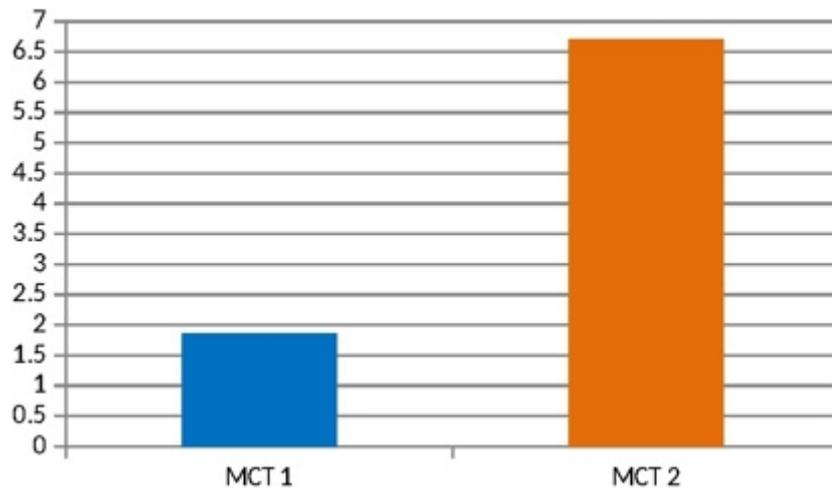


Figure 2. Mean of EG in MCT1 and MCT2

The variability of the scores in both groups also differed in the MCT2 (CG=0.6741 and EG=3.1727) and in the EG in comparison with the MCT1 (1.1673 and 3.1727). It is worth mentioning here that the variability in the EG was considerably greater in the MCT2, indicating that after the instruction the group became more heterogeneous. The t-test result shows that the difference between the mean scores of the two groups is considered to be extremely statistically significant ($t= 5.5709$; $p?.05$). Figures 3 and 4 clearly illustrate the differences in the spread of behaviours among the subjects in both groups in the MCT1 and MCT2 in relation to the mean.

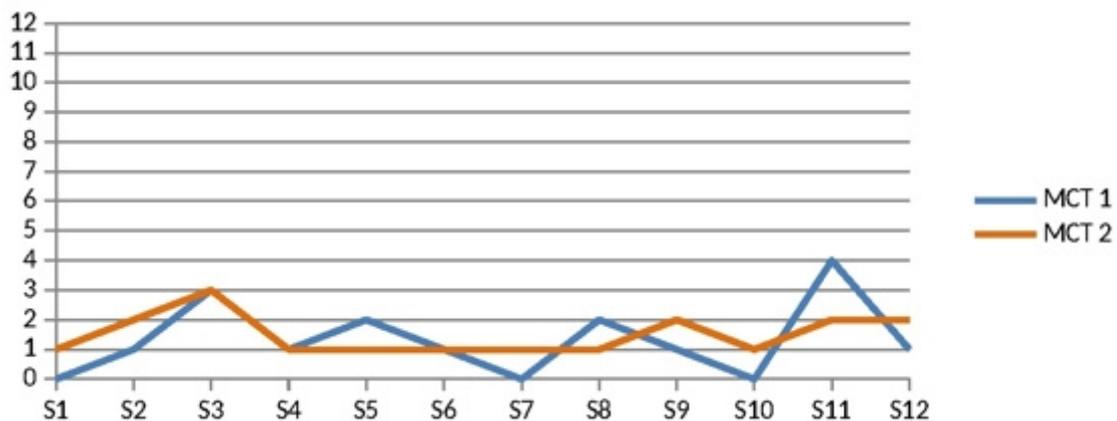


Figure 3. Standard Deviation of CG in MCT1 and MCT2

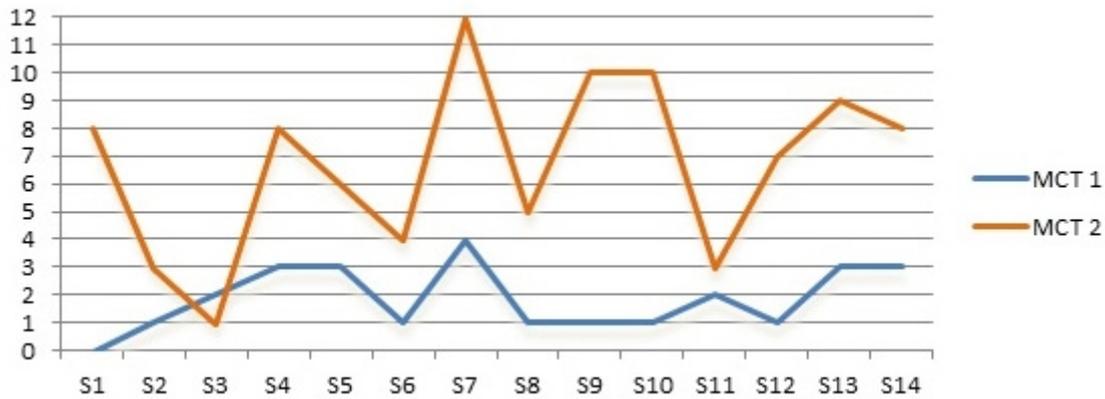


Figure 4. Standard Deviation of EG in MCT1 and MCT2

The CG's results in the MCT2 as regards the types of implicatures retrieved remained also quite stable in comparison with the MCT1. None of the subjects in the CG could arrive at the correct interpretation of POPE Q implicatures and the learners exhibited the opposite tendency as regards relevance-based and irony-based implicatures. Relevance implicatures were not selected by any subject whereas one type of irony-based implicature was chosen by only one subject. Implicatures involving indirect criticism were also among the least recognised implicatures. Their performance on the Minimum Requirement Rule and sequence of events showed no significant difference with respect to the pretest.

The EG's performance in the MCT2 changed dramatically in comparison with the MCT1. There was a meaningful increase in their ability to recognise those implicature types which proved to be quite difficult before instruction, namely POPE Q, Minimum Requirement Rule, irony and relevance. It would be important to mention that with regard to those implicatures which were not troublesome to them in the MCT1, namely sequence-based implicatures, the EG made no dramatic improvement. As regards the implicatures based on indirect criticism they made quite good progress.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

The MCT1 scores allowed us to assert that most students in the two groups proved to be rather insensitive to implicatures before the instruction period. Even though their mean scores showed that their overall performance was quite alike, their ability to recover certain types of implicatures differed. The CG was better at recognising Minimum Requirement Rule implicatures whereas the EG was more successful in their recovery of implicatures involving indirect criticism. Regarding the implicatures that were not recovered, most of their misinterpretations corroborate the assumption that EFL learners tend to interpret utterances literally rather than infer the implied meaning, and overlook contextual details (Rose & Kasper, 2001). Therefore, the initial testing suggested that the interpretation of implicatures might be a potential barrier to cross-cultural communication and that it was worth carrying out the treatment.

The results of the MCT2 clearly showed that the EG outperformed the CG. These findings corroborate Bouton's results in one central aspect: explicit teaching has an undoubted positive impact on the learners' ability to recover implicatures. However, they differed from Bouton's in that there was not a clear-cut distinction in the implicatures that demonstrated to be amenable to explicit teaching. While in Bouton's study the formulaic nature of certain implicatures made them an easy object for instruction, in this study we found that the EG exhibited a significant increase in the interpretation of almost all the implicatures, no matter if they were based on some kind of formula or not. Even though the learners did not make much progress in the interpretation of sequence-based implicatures, there was some improvement.

Regarding the fact that the EG became more heterogeneous after instruction, teaching may have impacted differently on the learners within the group. A possible explanation for this variability in the students' improvement could be that as Rose & Kasper (2001) assert, the task of understanding implicature is more complex and cognitively demanding in comparison with other target structures since it implies accessing and integrating cultural, linguistic and pragmatic knowledge fast and connecting it with context and textual information. Taking this into account, we consider that the skill of discovering indirect meaning might be an even more complex task than merely choosing the correct interpretation. Accordingly, this skill might take longer to acquire.

Rose & Kasper (2001) assert that language testing influences the content of language teaching and how language is taught. Taking this into consideration, we believe that the instruction could have been even more effective if the subjects in the EG had been told that the target structure under study would be included in their regular tests since they could have been further motivated to learn it.

In summary, the results of this study confirmed the assumption that explicit instruction in implicature can make a difference in a foreign language context. Our learners demonstrated that after instruction their ability to exploit context information improved considerably as they proved to go beyond the literal meaning of the utterances and succeeded in inferring indirectly conveyed meaning.

Given this evidence, together with the importance of implicature as a tool of indirect communication, the restricted opportunities for EFL learners to use the TL outside the classroom, the scarce availability of pragmatic input in the syllabus and their aim to communicate successfully with native speakers, it is undeniable that assisting them with comprehension of implicit meaning will be highly profitable. Therefore, we think that instruction in implicature should be part of any EFL program if its overall teaching and learning goal is communication.

?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardovi-Harlig, K. (2001) Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. Rose & G. Kasper (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouton, L. F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*, 7, 183-196.
- Bouton, L.F. (1992). The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically -- without being explicitly taught? *Pragmatics and Language Learning*, 3, 53-65.
- Bouton, L. F. (1994a). Can NNS skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? -- a pilot study. *Pragmatics and Language Learning*, 5, 89-109.
- Council of Europe. The Common European Framework of References for Languages (CEFR). Retrieved December, 10, 2011, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- Grundy, P. (1995). *Doing Pragmatics*. London: Edward Arnold.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubota, M. (1995). Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. *Institute for Research in Language Teaching Bulletin*, 9, 35-67.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martínez Fernández, B., & Fernández Fontecha, A. (2008). The teachability of Pragmatics in SLA: Friends' humour through Grice. *Porta Linguarum*, 10, 31-43.
- Niezgoda, K., & Rover, C. (2001) Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? In K. Rose & G. Kasper (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 63-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, K., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, K & Ng Kwai-fun, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose & G. Kasper (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 145-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. Rose & G. Kasper (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 171-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In K. Rose & G. Kasper (Eds.). *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshimi, D. R. (2001). Explicit instruction and JFL learner's use of interactional discourse markers. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 223-247). Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO

APPENDIX 1. DEMOGRAPHIC SURVEY: INFORMANTS.

Before doing the task please answer the questions below.

1. What is your age?
2. What is your gender?
3. What is your nationality?
4. What is your primary language?
5. What is the highest level of education you have completed?
6. What is your job?

APPENDIX 2. VALIDATION OF THE INSTRUMENT - PRETEST

Multiple Choice Discourse Completion Test

Implicature types: irony (scenarios 1 and 8), relevance (scenarios 2 and 7), Minimum Requirement Rule (scenarios 3 and 12), indirect criticism (scenarios 4 and 11), rhetorical question (scenarios 5 and 10), sequence of events (scenarios 6 and 9). The correct interpretation of the implicatures present in the different scenarios is indicated by an asterisk.

Please read the following examples and tick the correct response to the question underneath each example.

Example 1:

Bill and Peter have been working together for many years. Now Bill and one of his best friends, who also works at the same company, are talking about what happened at work yesterday after he left the office.

Bill's friend: Bill, I'm sorry to say this but I heard Peter telling our boss that you were late for work last Tuesday.

Bill: Peter knows how to be a good friend.

Which of the following best says what Bill means?

- a. Peter is not acting the way a friend should. * __
- b. Peter and Bill's boss are becoming really good friends. __
- c. Peter is a good friend, so Bill can trust him. __
- d. Nothing should be allowed to interfere with Bill and Peter's friendship. __

Example 2:

One morning Frank and Helen were talking outside their house. Frank wanted to know what time it was, but he didn't have

a watch.

Frank: What time is it, Helen?

Helen: The postman has been here.

Frank: Okay. Thanks.

What message does Frank probably get from what Helen says?

- She is telling him approximately what time it is by telling him that the postman has been here. * ___
- By changing the subject, Helen is telling Frank that she does not know what time it is. ___
- She thinks that Frank should stop what he is doing and read his mail. ___
- Frank will not be able to derive any message from what Helen says, since she did not answer his question. ___

Example 3:

Nigel Brown is a dairy farmer and needs to borrow money to build a new barn. When he goes to the bank to apply for the loan, the banker tells him that he must have at least 50 cows on his farm in order to borrow enough money to build a barn.

Banker: Mr. Brown, you have 50 cows, don't you?

Mr. Brown: Yes, I do.

Which of the following says exactly what Brown means?

- He has exactly 50. ___
- He has at least 50 cows - maybe more.* ___
- He has no more than 50 cows – maybe less. ___
- He could mean any of these three things. ___

Example 4:

Three close friends have to hand in a paper this week. Yesterday Chris wrote the first part of the paper and sent it to Laura and Mike.

Laura: Have you finished reading what Chris wrote yet?

Mike: Yeah, I read it last night.

Laura: What did you think of it?

Mike: I thought it was well-typed.

How did Mike like Chris's paper?

- He liked it; he thought it was good. ___
- He thought it was important that the paper was well typed. ___
- He really hadn't read it well enough to know. ___
- He didn't like it.* ___

Example 5:

A group of students are talking about their coming vacation. They would like to leave a day or two early but one of their professors has said that they will have a test on the day before vacation begins. None will be excused, he said. Everyone had to take it. After class, some of the students get together and talk about the situation, and their conversation goes as follows:

Kate: I wish we didn't have that test next Friday. I wanted to leave to Florida before that.

Jake: Oh, I don't think we'll really have that test. Do you?

Mark: Professor Schmidt said he wasn't going anywhere this vacation. What do you think, Kate? Will he really give us that test?

Kate: Does the sun come up in the east these days?

What is the point of Kate's last question?

- I don't know. Ask me a question I can answer. ___
- Let's change the subject before we get really angry about it. ___
- Yes, he'll give us the test. You can count on it.* ___
- Almost everyone else will be leaving early. It always happens. We might as well do it, too. ___

Example 6:

Two friends are talking about what a neighbour of theirs did last weekend.

Rachel: Hey, I heard that Sam went to New York last Saturday and stole a motorbike.

Wendy: Not exactly. He stole a motorbike and went to New York.

Rachel: Are you sure? That's not the way I heard it.

What actually happened is that Sam stole a motorbike in New York last Saturday. Which of the two has the right story then?

- a. Rachel. * ___
- b. Wendy. ___
- c. Both are right since they are both saying essentially the same thing. ___
- d. Neither of them has the story quite right. ___

Example 7:

Lars: Where's Rudy, Tom? Have you seen him this morning?

Tom: There's a yellow Honda parked over by Sarah's house.

What Tom is saying is that...

- a. He just noticed that Sarah has bought a new yellow Honda. ___
- b. He doesn't know where Rudy is. ___
- c. He thinks Rudy may be at Sarah's house.* ___
- d. He likes yellow Hondas and wants Lars to see one. ___

Example 8:

Two days ago Tom was invited to a dinner party at Mary's house. After the meal, Tom realised that they were playing his favourite song in the living room. He went in and saw Sue playing the piano and Mary singing along. Some days later Tom was talking to a friend who couldn't come the party.

Tom's friend: What did Mary sing?

Tom: Mary? I'm not sure, but Sue was playing "My Wild Irish Rose."

Which of the following says what Tom meant by this remark?

- a. He was only interested in Sue and did not listen to Mary. ___
- b. Mary sang very badly. * ___
- c. Mary and Sue were not doing the same song. ___
- d. The song that Mary sang was "My Wild Irish Rose." ___

Example 9:

Mr. Rose was murdered at his house. The true story is that the murderer changed his clothes inside the house before escaping. A police officer is in Mr. Rose's garden conducting the following interview.

Police officer: Mrs. Rose, whose are these clothes?

Mrs. Rose: The murderer's! Definitely! I saw him changing his clothes and running out of the house.

Mrs. Rose's son: I thought the man first ran out of the house and changed his clothes.

Mrs. Rose: I don't remember it that way.

Who said the right story?

- a. Mrs. Rose. * ___
- b. Mrs. Rose's son. ___
- c. Both are right. ___
- d. Neither of them is right. ___

Example 10:

Two roommates are talking about their plans for the summer.

Fran: My mother wants me to stay home for a while, so I can be there when our relatives come to visit us at the beach.

Joan: Do you have a lot of relatives?

Fran: Is the sky blue?

How can we best interpret Fran's question?

- a. Fran has a lot of relatives. * ___

- b. Fran thinks her relatives are all blue. ___
 c. Fran is new to the area and is trying to find out what the summers are like. ___
 d. Fran is trying to change the subject; she doesn't want to talk about her relatives. ___

Example 11:

Two women are at a fashionable party. They are wearing beautiful long dresses and expensive dress shoes.

Chloe: Wow, Jane. I love your shoes! They're wonderful. What do you think of mine?

Jane: They look comfortable.

What does Jane think of Chloe's shoes?

- a. She likes them because they are comfortable. ___
 b. She doesn't care about their appearance. What is important to her is that they are comfortable. ___
 c. She doesn't like them. * ___
 d. She is amazed by how comfortable they look. ___

Example 12:

Two golfers are talking about their chances in the 95th local university golf tournament.

Fred: What score do you think we will need to enter the tournament tomorrow, Brad?

Brad: Oh, a 75 ought to do it. Did you have a 75? I didn't.

Fred: Yes, I did.

Which of the following says exactly what Fred means?

- a. He had no more than a 75 – maybe less. ___
 b. He had exactly a 75. ___
 c. He had at least a 75 - maybe more. * ___
 d. He could mean any of these three things. ___

APPENDIX 3. VALIDATION OF THE INSTRUMENT - POSTTEST

Multiple Choice Discourse Completion Test

Implicature types: irony (scenarios 4 and 7), relevance (scenarios 2 and 8), Minimum Requirement Rule (scenarios 5 and 12), indirect criticism (scenarios 3 and 11), rhetorical question (scenarios 1 and 10), sequence of events (scenarios 6 and 9). The correct interpretation of the implicatures present in the different scenarios is indicated by an asterisk.

Please read the following examples and tick the correct response to the question underneath each example.

Example 1:

A group of colleagues are talking about their coming vacation. They would like to leave a day early but their boss has said that they will have an important meeting on the day before vacation begins. None will be excused, he said. Everyone has to attend it. After work, some of the colleagues get together to talk about the situation, and their conversation goes as follows:

Tom: I wish we didn't have that meeting next Saturday. I wanted to leave for Canada before that.

Jim: Oh, I don't think we'll really have that meeting. Do you?

Bill: Mr. Gordon said he wasn't going anywhere this vacation. What do you think, Tom? Will we really have that meeting?

Tom: Does the sun come up in the east these days?

What is the point of Tom's last question?

- a. I don't know. Ask me a question I can answer. ___
 b. Let's change the subject before we get really angry about it. ___
 c. Yes, he'll have that meeting. You can count on it. * ___
 d. Almost everyone else will be leaving early. It always happens. We might as well do it, too. ___

Example 2:

Liz: Where's dad, Jane? Have you seen him?

Jane: The TV in the living room is on.

What Jane is saying is that...

- a. She just noticed that the TV in the living room is on. ___
- b. She doesn't know where their dad is. ___
- c. She thinks their dad may be in the living room.* ___
- d. She likes the new TV and wants Liz to see it. ___

Example 3:

Three close colleagues have to give a presentation on Monday. Yesterday Susan wrote the first part of the presentation and sent it to Laura and Mike.

Laura: Have you finished reading what Susan wrote yet?

Mike: Yeah, I read it last night.

Laura: What did you think of it?

Mike: I thought it was well-typed.

How did Mike like Susan's part?

- a. He liked it; he thought it was good. ___
- b. He thought it was important that the paper was well-typed. ___
- c. He really hadn't read it well enough to know. ___
- d. He didn't like it. * ___

Example 4:

Laura and Amy have been classmates for many years. Now Laura and one of her best friends, who also goes to the same school, are talking about what happened at school yesterday after she left the classroom.

Laura's friend: Laura, I'm sorry to say this but I saw Amy telling our teacher that you were late for class last Monday.

Laura: Amy knows how to be a good friend.

Which of the following best says what Laura means?

- a. Amy is not acting the way a friend should. * ___
- b. Amy and Laura's teacher are becoming really good friends. ___
- c. Amy is a good friend, so Laura can trust her. ___
- d. Nothing should be allowed to interfere with Laura and Amy's friendship. ___

Example 5:

A young couple are in a bank to apply for a loan because they want to buy a new car. The banker tells them that if they both earn \$4000 a month, the bank will give them the loan.

Banker: You both earn \$4000, don't you?

Couple: Yes, we do.

Which of the following says exactly what the couple mean?

- a. They earn exactly \$4000. ___
- b. They earn at least \$4000 - maybe more.* ___
- c. They earn no more than \$4000 - maybe less. ___
- d. They could mean any of these three things. ___

Example 6:

Two friends are talking about what a friend's cousin did last Sunday.

Peter: Hey, I heard that Bill went to Boston and stole a car last Sunday.

Wendy: Not exactly. He stole a car and went to Boston.

Peter: Are you sure? That's not the way I heard it.

What actually happened is that Bill stole a car in Boston last Sunday. Which of the two has the right story then?

- a. Peter. * ___
- b. Wendy. ___
- c. Both are right since they are both saying essentially the same thing. ___
- d. Neither of them has the story quite right. ___

Example 7:

Last weekend Peter went to a restaurant for dinner. After the meal, there was a music show. Some friends of his, Tom and Henry, were the musicians. Tom played the piano and Henry sang together with him. Some days later, Peter was talking to a friend about the show.

Peter's friend: What did Henry sing?

Peter: Henry? I don't know, but Tom was playing "New York, New York".

Which of the following says what Peter meant by this remark?

- a. He was only interested in Tom and did not listen to Henry. ___
- b. Henry sang very badly. * ___
- c. Tom and Henry were not doing the same song. ___
- d. The song that Henry sang was "New York, New York." ___

Example 8:

Two sisters have called a taxi because they are going to their cousin's house to have dinner. They are waiting for the taxi to arrive. One of them asks:

Daisy: What's the time, Anne?

Anne: Your favourite programme has started.

Daisy: Okay. Thanks.

What message does Daisy probably get from what Anne says?

- a. She is telling her approximately what time it is by telling her that her favourite programme has started. * ___
- b. By changing the subject, Anne is telling Daisy that she does not know what time it is. ___
- c. She thinks that Daisy should stop what she is doing and watch her favourite programme. ___
- d. Daisy will not be able to derive any message from what Anne says, since she did not answer her question. ___

Example 9:

An old lady, Mrs. Queen, was robbed of some money at her house. The true story is that the thief dropped his mobile phone inside the house before escaping. A police officer is in Mrs. Queen's kitchen conducting the following interview.

Police officer: Mrs Queen, whose is this mobile phone?

Mrs Queen: The thief's! Definitely! I saw him dropping his mobile phone and running out of the house.

Mrs Queen's son: I thought the man first ran out of the house and dropped his mobile.

Mrs Queen: I don't remember it that way.

Who said the right story?

- a. Mrs. Queen. * ___
- b. Mrs. Queen's son. ___
- c. Both are right. ___
- d. Neither of them is right. ___

Example 10:

Two friends have been planning to go on a trip on their own for their winter holidays.

Jenny: My parents want me to go to Córdoba with them to visit our family there.

Susan: Oh, do you think you will have to go?

Jenny: Is the sky blue?

How can we best interpret Jenny's question?

- a. Jenny thinks she will have to go. * ___
- b. Jenny thinks her parents are blue. ___
- c. Jenny is new to the area and is trying to find out what the summers are like. ___
- d. Jenny is trying to change the subject; she doesn't want to talk about her parents' plans. ___

Example 11:

Two women are at a wedding party. They have both changed their hairstyles.

Sheila: Wow, Kate. I love your new hairstyle! It's fantastic. What do you think of mine?

Kate: Your hair is very neat. ___

What does Kate think of Sheila's new hairstyle?

- a. She likes it because it is neat. ___
- b. She doesn't care about how it looks. What is important to her is that it is neat. ___
- c. She doesn't like it. * ___
- d. She is amazed by how neat it looks. ___

Example 12:

Two students are talking about their chances of passing an exam at university.

Paul: What score do we need to pass the English exam, John?

John: Oh, a 70 percent ought to do it. Did you have a 70? I didn't.

Paul: I did. ___

Which of the following says exactly what Paul means?

- a. He had no more than a 70 – maybe less. ___
- b. He had exactly a 70. ___
- c. He had at least a 70 - maybe more. * ___
- d. He could mean any of these three things. ___

APPENDIX 4. DEMOGRAPHIC SURVEY: SUBJECTS.

Before doing the task please answer the questions below. You can answer the questions in English or Spanish.

1. What is your name?
2. What is your age?
3. What is your gender?
4. What is your nationality?
5. What is your primary language?
6. Have you ever been to an English-speaking country?
7. How long did you stay there?
8. Do you keep in contact with English-speaking people? How? How often?
9. When did you start studying English?
10. How long have you been studying English here?
11. What is the highest level of education you have completed?
12. What is your job?

APPENDIX 5. PRETEST (THE UTTERANCE CONTAINING AN IMPLICATURE IS INDICATED BY AN ASTERISK)

Multiple-Choice Test

Implicature types: irony (scenarios 2 and 11), relevance (scenarios 3 and 10), Minimum Requirement Rule (scenarios 4 and 15), indirect criticism (scenarios 7 and 16), rhetorical question (scenarios 6 and 14), sequence of events (scenarios 8 and 12). Distracters (scenarios 1, 5, 9 and 13).

Choose from the options below. There can be more than one correct answer.

1.
Jenny is at a clothes shop and she wants to buy a t-shirt. She asked the shop assistant for a medium.
Shop assistant: I'm sorry we don't have your size.
Jenny:
a. What a pity! ___

- b. I hope so. ___
- c. I'll take it. ___
- d. You're welcome. ___

2.

Bill and Peter have been working together for many years. Now Bill and one of his best friends, who also works at the same company, are talking about what happened at work yesterday after he left the office.

Bill's friend: Bill, I'm sorry to say this but I heard Peter telling our boss that you were late for work last Tuesday.

Bill:

- a. Peter knows how to be a good friend.* ___
- b. Peter is a very good friend, so I can trust him. ___
- c. I thought he was a nice person. Now I know he isn't. ___
- d. I saw them too. ___

3.

One morning Frank and Helen were talking outside their house. Frank wanted to know what time it was, but he didn't have a watch.

Frank: What time is it, Helen?

Helen:

- a. It's 8 am. ___
- b. The postman has been here.* ___
- c. It's 6 pm. ___
- d. I don't know. ___

4.

Nigel Brown is a dairy farmer and needs to borrow money to build a new barn. When he goes to the bank to apply for the loan, the banker tells him that he must have at least 50 cows on his farm in order to borrow enough money to build a barn.

Banker: Mr. Brown, you have 50 cows, don't you?

Mr. Brown:

- a. I do. * ___
- b. Yes, I have exactly 50. ___
- c. No, I don't. ___
- d. Yes, I have 20. ___

5.

Two friends are saying goodbye.

Tom: See you tomorrow.

David:

- a. Good morning. ___
- b. I can't see. ___
- c. OK. Don't be late. ___
- d. Hello. ___

6.

A group of students are talking about their coming vacation. They would like to leave a day or two early but one of their professors has said that they will have a test on the day before vacation begins. None will be excused, he said. Everyone had to take it. After class, some of the students get together and talk about the situation, and their conversation goes as follows:

Kate: I wish we didn't have that test next Friday. I wanted to leave to Florida before that.

Jake: Oh, I don't think we'll really have that test. Do you?

Mark: Professor Schmidt said he wasn't going anywhere this vacation. What do you think, Kate? Will he really give us that test?

Kate:

- a. I don't think so. ___
- b. Yes, for sure. ___
- c. Yes, we had the test last Friday. ___
- d. Does the sun come up in the east these days?* ___

7.

Three close friends have to hand in a paper this week. Yesterday Chris wrote the first part of the paper and sent it to Laura and Mike.

Laura: Have you finished reading what Chris wrote yet?

Mike: Yeah, I read it last night.

Laura: What did you think of it?

Mike:

- a. I didn't like it. ___
- b. It was good. ___
- c. I thought it was well-typed.* ___
- d. It was awful. ___

8.

Two friends are talking about what a neighbour of theirs did last weekend.

Rachel: Hey, I heard that Sam stole a motorbike in New York last Saturday.

Wendy:

- a. Are you kidding? I can't believe it! ___
- b. Yes, he stole a motorbike and went to New York. ___
- c. Yes, I heard that too, it's crazy! ___
- d. That's right. He went to New York and stole a motorbike.* ___

9.

Two friends are talking on the phone.

Sam: OK. I have to go now. I promise I'll write a letter to you as soon as I get home.

Ruben:

- a. Let me post it. ___
- b. That will be nice. ___
- c. It hasn't come yet. ___
- d. I'm looking forward to it. ___

10.

Lars: Where's Rudy, Tom? Have you seen him this morning?

Tom:

- a. He's in Sarah's house. ___
- b. No, I haven't. ___
- c. Ok, see you. ___
- d. There's a yellow Honda parked over by Sarah's house.* ___

11.

Two days ago Tom was invited to a dinner party at Mary's house. After the meal, Tom realised that they were playing his favourite song in the living room. He went in and saw Sue playing the piano and Mary singing together with her. Some days later Tom was talking to a friend who couldn't come to the party.

Tom's friend: What did Mary sing?

Tom:

- a. "The True Lover's Farewell." ___

- b. Yes, I loved it!__
- c. Mary? I'm not sure, but Sue was playing "My Wild Irish Rose." * __
- d. Would you like to come with me? __

12.

Mr Rose was murdered at his house. The true story is that the murderer changed his clothes inside the house before escaping. A police officer is in Mr. Rose's garden conducting the following interview.

Police officer: Mrs. Rose, whose are these clothes?

Based on the true facts, Mrs. Rose answers:

- a. They must be the murderer's because I saw him changing his clothes in the living room. __
- b. The murderer's! Definitely! I saw him changing his clothes and running out of the house.* __
- c. Which clothes? __
- d. After the shot, the murderer left the house immediately and changed clothes. I'm sure they are the murderer's. __

13.

Susan is planning a trip. She meets her sister and invites her to come.

Susan: I'm going to go to London on Saturday. Would you like to come?

Sister:

- a. Me too. __
- b. Fine, do we need to book tickets? __
- c. I'd love to. __
- d. Yes, I have to work on Saturday. __

14.

Two roommates are talking about their plans for the summer.

Fran: My mother wants me to stay home for a while, so I can be there when our relatives come to visit us at the beach.

Joan: Do you have a lot of relatives?

Fran:

- a. Is the sky blue?* __
- b. Yes, I do. __
- c. No, thanks. __
- d. I do too. __

15.

Two golfers are talking about their chances in the 95th local university golf tournament.

Fred: What score do you think we will need to enter the tournament tomorrow, Brad?

Brad: Oh, a 75 ought to do it. Did you have a 75? I didn't.

Fred:

- a. I did.* __
- b. No, I didn't. __
- c. No, I had a 60. __
- d. Yes, I had a 95. __

16.

Two women are at a fashionable party. They are wearing beautiful long dresses and expensive dress shoes.

Chloe: Wow, Jane. I love your shoes! They're wonderful. What do you think of mine?

Jane:

- a. They're beautiful. __
- b. It doesn't matter. __
- c. They look comfortable.* __
- d. I can't wear them any longer. They are way too uncomfortable for me. __

GLOSSARY

1. What a pity: informal expression used when you are sad about something.
2. trust: believe in someone.
3. postman: a person who delivers post.
4. barn: a big building where farm animals are kept.
5. loan: money you borrow from the bank.
6. excused: justified.
7. wish: desire something that probably will not happen.
8. hand in: give something to someone.
9. well-typed: typed without mistakes.
10. post: send via the postal system.
11. park: leave a vehicle in a place temporarily.
12. realize: have knowledge of something.
13. shot: the firing of a gun.
14. roommate: a person who occupies the same room as another.
15. relative: a person in the same family.
16. tournament: competition.
17. ought to: should.

Follow-up questions

1. If you have chosen 2.a, what does Bill think of Peter?
2. If you have chosen 3.b., what is Helen trying to say?
3. If you have chosen 4.a, how many cows do you think he has?
4. If you have chosen 6.d, what does Kate mean?
5. If you have chosen 7.c. how was Chris's part?
6. If you have chosen 8.d, what did Sam do first?
7. If you have chosen 10.d., what does Tom mean?
8. If you have chosen 11.c., what is Tom trying to say?
9. If you have chosen 12.b, what did the murderer do first?
10. If you have chosen 14.a, what does Fran mean?
11. If you have chosen 15.a, what score do you think Fred had?
12. If you have chosen 16.c, what does Jane think of Chloe's shoes?

APPENDIX 6. INSTRUCTION: SESSION 1 – STUDENT'S WORKSHEET

1. Look at the following sentence and in pairs invent a short conversation in which this sentence is used. Please explain where it occurs and who the participants are.

It's the taste.

Imagine the following situation:

A man is sitting in the living room watching TV. A few minutes later, his daughter comes home from school and after saying hello very quickly to his father, she runs to the kitchen, takes some biscuits and starts eating them desperately. Afterwards, her father asks:

Father: Why didn't you eat your school dinner?

Daughter: It's the taste

Does it mean the same as in the conversations you provided before? How is the taste in this case?

Imagine that you and a friend of yours are talking about your favourite football team. For example: Manchester United,

which is, as you know, one of the most popular teams in England. When he/she asks you how your team played the night before, you answer: They won. What do you mean?

THEY WON

APPENDIX 7. INSTRUCTION: SESSION 2 - STUDENT'S WORKSHEET

1. Look at the conversation below, which illustrates one kind of implicature.

Paul and Georgette are talking about a mutual friend who is always late.

Paul: Do you expect Sheila to be late for the party tonight?

Georgette: Is the Pope Catholic?

- In pairs answer the following questions:
 - o What is the answer to Georgette's question?
 - o Is there any other possible answer to her question?
 - o What do you think is the answer to Paul's question then?
 - o What do you think Georgette means?

2. Now read the following conversation, which contains another kind of implicature.

John is a doctor and wants to apply for a scholarship to study abroad. The secretary at the

university where he wants to study tells him that he must have at least one PhD in order to apply for the scholarship.

Secretary: So John, you have a PhD, don't you?

John: I do

- Answer these questions:
 - o What does the secretary want to know?
 - o Does he have a PhD?
 - o Do we know how many PhDs he has?
 - o Is it possible that he, in fact, has more than one PhD?

3. Look at the example below, which illustrates another kind of implicature.

A: I haven't seen Louise this week. Have you?

B: No. But I heard Jack drove to Chicago and met her.

- Answer the questions below:
 - o Where did Jack meet Louise?
 - o How do you know?
 - o What did he do first: going to Chicago or meeting Louise?
 - o What does the word AND (which connects both actions) mean in this example? Can you think of a synonym?
 - o Does AND always mean this?

APPENDIX 8. INSTRUCTION: SESSION 3 - STUDENT'S WORKSHEET

Read the following conversations and tick the possible answer(s).

1)

Context: Phoebe is clearing stuff out of her apartment to make room for her husband, Mike. She decides to get rid of some artwork she has created, and tries to give it to Monica, who has been pretending to like it.

Setting: Monica's flat. Phoebe enters carrying her picture of Gladys. Monica and Rachel are sitting on the couch.

Characters: Phoebe, Monica and Rachel.

Text:

Phoebe: Well, Gladys say hello to your new home!

Monica: Oh, my!

Rachel: Oh, she's so nice...

- a. and big!
- b. I have never seen her before.
- c. you made her with plastic, cloth and glass. Where did you get those materials?
- d. I made her.

2)

Context: Phoebe and Mike, stunned by the expenses involved with a wedding, decide they'll get married in City Hall and give the money to charity. Once they donate it, Phoebe changes her mind and they ask for it back. But Phoebe is still unsure.

Chandler and Monica want to adopt a child. The adoption agency sends a woman (Laura) to evaluate Chandler and Monica and their home.

Setting: Monica and Chandler's flat.

Characters: Phoebe, Monica and Chandler.

Text:

Phoebe: It's OK, it's OK. I made my decision. What I really want is a great big wedding.

Monica: Yay!

Chandler: But you already gave all your money to charity!

Phoebe: Well, I'll just ask for it back!

Chandler: I don't think you can do that!

Monica: Why not! This is her wedding day, this is way more important than some stupid kids!

Chandler:

- a. Monica, don't be so cruel.
- b. Check it out!
- c. That's sweet, honey, but save something for the adoption Lady.
- d. Not his!

3)

Context:

Laura is in Monica and Chandler's flat evaluating them and their home. They want everything to go perfectly, but it turns out that Laura has had a bad dating experience with Joey (Monica and Chandler's friend). While they are having the interview with Laura, Joey knocks on the door.

Setting: Chandler and Monica's flat. Chandler is still leaning against the door, keeping Joey out, who is still banging and shouting on the other side.

Characters: Chandler, Monica, Joey and Laura.

Text:

Joey: Guys? Everything OK? It's me, Joey...

Chandler:

- a. Adoption!
- b. Joey, pleeease come back later.
- c. Don't hurry.
- d. Joey, shhh. Laura is here. Talk to you later.

1. Watch the video scenes, read the conversation above again and circle the answers you hear. Compare them to the answers you have chosen. Are they the same?

APPENDIX 9. INSTRUCTION: SESSION 4 - STUDENT'S WORKSHEET

1. Read the contexts and match speaker A with speaker B. For each conversation you have a direct answer and an answer

d. Yes, we had the meeting last Saturday morning. ___

3.

Liz: Where's dad, Jane? Have you seen him?

Jane:

- a. He's in the living room. ___
- b. No, I haven't. ___
- c. Ok, see you. ___
- d. The TV in the living room is on. * ___

4.

Three close colleagues have to give a presentation on Monday. Yesterday Susan wrote the first part of the presentation and sent it to Laura and Mike.

Laura: Have you finished reading what Susan wrote yet?

Mike: Yeah, I read it last night.

Laura: What did you think of it?

Mike:

- a. I didn't like it. ___
- b. It was very good. ___
- c. I thought it was well-typed. * ___
- d. It was awful. ___

5.

Mary is asking her boss for permission to leave early today.

Mary: Can I leave early, Mrs Thomas? I have a meeting at my son's school.

Mrs. Thomas:

- a. What time? ___
- b. Thanks. ___
- c. Yes, that's fine. ___
- d. Yes, I can. ___

6.

Laura and Amy have been classmates for many years. Now Laura and one of her best friends, who also goes to the same school, are talking about what happened at school yesterday after she left the classroom.

Laura's friend: Laura, I'm sorry to say this but I saw Amy telling our teacher that you were late for class last Monday.

Laura:

- a. Amy is a very good friend, so I can trust her. ___
- b. Amy knows how to be a good friend. * ___
- c. I thought she was my friend. Now, I know she isn't. ___
- d. I saw them too. ___

7.

A young couple are in a bank to apply for a loan because they want to buy a new car. The banker tells them that if they both earn \$4000 a month, the bank will give them the loan.

Banker: You both earn \$4000, don't you?

Couple:

- a. We do. * ___
- b. Yes, we earn exactly \$4000. ___
- c. No, we don't. ___
- d. Yes, we earn \$3000. ___

8.

Sam is on business in Bangkok. He is talking to a colleague of his there.

Colleague: How long are you going to stay in Bangkok?

Sam:

- a. For the last two weeks. ___
- b. I'm leaving next week. ___
- c. In a hotel. ___
- d. For another three weeks. ___

9.

Two friends are talking about what a friend's cousin did last Sunday.

Peter: Hey, I heard that Bill stole a car in Boston last Sunday.

Wendy:

- a. Are you kidding? I can't believe it! ___
- b. Yes, he stole a car and went to Boston. ___
- c. Yes, I heard that too, it's crazy! ___
- d. That's right. He went to Boston and stole a car.* ___

10.

Last weekend Peter went to a restaurant for dinner. After the meal, there was a music show. Some friends of his, Tom and Henry, were the musicians. Tom played the piano and Henry sang together with him. Some days later, Peter was talking to a friend about the show.

Peter's friend: What did Henry sing?

Peter:

- a. "Strangers in the night". ___
- b. Yes, I loved it! ___
- c. Henry? I don't know, but Tom was playing "New York, New York".* ___
- d. Would you like to come with me? ___

11.

Two sisters have called a taxi because they are going to their cousin's house to have dinner. They are waiting for the taxi to arrive. One of them asks:

Daisy: What's the time, Anne?

Anne:

- a. It's 7 pm. ___
- b. Your favourite programme has started.* ___
- c. I have no idea. ___
- d. It's 7 am. ___

12.

An old lady, Miss Queen, was robbed of some money at her house. The true story is that the thief dropped his mobile phone inside the house before escaping. A police officer is in Miss Queen's kitchen conducting the following interview.

Police officer: Miss Queen, whose is this mobile phone?

Based on the true facts, Miss Queen answers:

- a. They must be the thief's because I heard him dropping his mobile phone. ___
- b. The thief's! Definitely! I saw him dropping his mobile phone and running out of the house.* ___
- c. Which mobile phone? ___
- d. After stealing the money, the thief left the house immediately and dropped his mobile phone. I'm sure it is his. ___

13.

Anne and Sophie are making plans for dinner tonight.

Sophie: Let's have a pizza.

Anne:

- a. Me too. ___

- b. No, I don't. ___
- c. I'd love to. ___
- d. I prefer hamburgers. ___

14.

Two friends have been planning to go on a trip on their own for their winter holidays.

Jenny: My parents want me to go to Córdoba with them to visit our family there.

Susan: Oh, do you think you will have to go?

Jenny:

- a. Is the sky blue? * ___
- b. Yes, I do. ___
- c. No, thanks. ___
- d. I do too. ___

15.

Two women are at a wedding party. They have both changed their hairstyles.

Sheila: Wow, Kate. I love your new hairstyle! It's fantastic. What do you think of mine?

Kate:

- a. It's beautiful. ___
- b. It doesn't matter. ___
- c. Your hair is very neat.* ___
- d. I can't stand it any longer. It's too hot in here. ___

16.

Two students are talking about their chances of passing an exam at university.

Paul: What score do we need to pass the English exam, John?

John: Oh, a 70 percent ought to do it. Did you have a 70? I didn't.

Paul:

- a. I did. * ___
- b. No, I didn't. ___
- c. No, I had a 65. ___
- d. Yes, I had an 80. ___

GLOSSARY

1. attend: be present at.
2. drop: fall.
3. excused: justified.
4. hairstyle: a way in which someone's hair is cut or arranged.
5. loan: money you borrow from the bank.
6. neat: carefully arranged.
7. ought to: should.
8. steal: take without permission.
9. trust: believe in someone.
10. well-typed: typed without mistakes.
11. wish: desire something that probably will not happen.

Follow-up questions

1. If you have chosen 2.b, what does Tom mean?
2. If you have chosen 3.d, what is Jane trying to say?
3. If you have chosen 4.c, how was Susan's part?
4. If you have chosen 6.b, what does Laura think of Amy?
5. If you have chosen 7.a, how much money do they earn?
6. If you have chosen 9.d, what did Bill do first?
7. If you have chosen 10.c, what does Peter mean?
8. If you have chosen 11.b, what is Anne trying to say?
9. If you have chosen 12.b, what did the thief do first?
10. If you have chosen 14.a, what does Jenny mean?
11. If you have chosen 15.c, what does Kate think of Sheila's hairstyle?
12. If you have chosen 16.a, what score did Paul have?

Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas

Exploratory factor analysis: Conceptual and methodological issues

Irini Mavrou

Universidad Antonio de Nebrija.

emavrou@nebrija.es

Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es revisar las aportaciones de varios especialistas sobre la técnica multivariante del Análisis Factorial Exploratorio. En primer lugar, se discuten las diferencias entre los dos principales métodos del AFE, el Análisis de Componentes Principales y el Análisis Factorial Común. A continuación, se presentan los estándares que deben cumplirse para su aplicación, así como ciertos métodos de extracción y de rotación de los factores. Finalmente, se comentan algunos criterios para la determinación de los factores que van a ser retenidos y se proporcionan algunas directrices para la evaluación de la significancia de las cargas factoriales en función del tamaño muestral.

Palabras clave: análisis factorial exploratorio, extracción de factores, rotación de factores, número de factores que serán retenidos, significación de las cargas factoriales

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide an overview of several important contributions regarding Exploratory Factor Analysis (EFA). After briefly addressing the differences between the two main methods of EFA, i.e. Principal Component Analysis and Common Factor Analysis, the standards that have to be met for its implementation, as well as certain methods of factor extraction and rotation are discussed in detail. Furthermore, the criteria for defining the number of factors to retain when conducting EFA are presented and some guidelines for evaluating the significance of factor loadings based on the sample size are offered.

Keywords: exploratory factor analysis, factor extraction, factor rotation, number of factors to retain, significance of factor loadings

1. INTRODUCCIÓN

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) [Exploratory Factor Analysis; EFA] es una técnica estadística que permite explorar con mayor precisión las dimensiones subyacentes, constructos o variables latentes de las variables observadas, es decir, las que observa y mide el investigador. Si, por ejemplo, para los propósitos de un estudio se elabora o se adapta una batería de pruebas (pruebas de medición de constructos cognitivos, cuestionarios de variables afectivas), el AFE se aplica con el objetivo de comprobar hasta qué punto estos instrumentos o los ítems que los conforman representan adecuadamente los constructos latentes de interés o diferentes dimensiones del mismo constructo. Asimismo, el AFE sería una valiosa técnica para examinar en qué medida ciertos indicadores cuantitativos utilizados en el ámbito de Adquisición de Segundas

Lenguas (ASL) (por ejemplo, índice de subordinación, longitud promedio de la cláusula y de la unidad terminal) representan adecuadamente diferentes constructos o componentes de la actuación y del desarrollo lingüístico de los aprendientes de lengua extranjera (LE) (por ejemplo, complejidad sintáctica, precisión lingüística, fluidez, etc.).

En la bibliografía especializada y en artículos dedicados a la revisión de las prácticas del AFE más frecuentemente utilizadas en la investigación empírica se ha constatado una preferencia por ciertos métodos del AFE (mayor uso del Análisis de Componentes Principales frente al Análisis Factorial Común), de rotación (ortogonal y, en menor medida, rotación oblicua) y de determinación de los factores (regla de Gutman-Kaiser y, por lo general, el uso de un solo criterio). Asimismo, se ha comprobado que en gran parte de esta investigación los autores proporcionan de forma limitada detalles sobre los procedimientos que han seguido o las decisiones conceptuales que han tomado (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999; Conway & Huffcutt, 2003).

Partiendo de estas reflexiones, el objetivo del presente artículo es exponer, de manera breve, las aportaciones de varios especialistas sobre una serie de cuestiones teóricas y metodológicas que conciernen a la aplicación del AFE, esperando de este modo realizar una contribución que pueda servir de referencia a aquellos investigadores de ASL interesados en aplicar dicha técnica en sus estudios.

2. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES VS. ANÁLISIS FACTORIAL COMÚN

En la bibliografía especializada existe un gran debate con respecto a la idoneidad del Análisis de Componentes Principales (ACP) [Component Analysis; CA], método más frecuentemente utilizado en la investigación empírica, frente al Análisis Factorial Común (AFC) [Factor Analysis; FA] (Velicer & Jackson, 1990a, 1990b; Widaman, 1993). La gran popularidad del ACP se ha atribuido a su mayor simplicidad y al hecho de que constituye la opción por defecto de varios programas estadísticos, como el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Fabrigar et al., 1999; Conway & Huffcutt, 2003; Costello & Osborne, 2005). Por otro lado, varios autores advierten sobre la necesidad de crear en los investigadores una postura más crítica a la hora de llevar a cabo pruebas estadísticas y de considerar los supuestos que subyacen a los modelos estadísticos que se van a efectuar, más allá de la práctica común de basarse en las opciones default de los programas informáticos. Al respecto son muy ilustrativas las siguientes palabras de Gorsuch (2003) y de Steiger (2004).

In 1960 computers entered psychology, but they were simple and slow ... It was then Henry Kaiser at the University of Illinois introduced the simplest complete computer package, called "Little Jiffy". It was doable in those computers because it was CA [Component Analysis] and had no communality estimation procedure ... In 1970 (Kaiser, 1970) he introduced "A Second Generation Little Jiffy" but then it was too late. The computer packages had already picked up the runnable "Little Jiffy" and that is still often the default in major statistical packages. My personal opinion is that the rationale for CA developed as a post hoc explanation because so many used a computer package which had "Little Jiffy" as the default. BUT NOTE: the origin of any construct in science is not judged by its history but only by its merits. (Gorsuch, 2003:156)

We now have a much better idea what we should do in regression and ANOVA. What the majority of researchers *will* do it is, unfortunately, determined to a considerable extent by what SPSS, SAS, and other manufacturers of general-purpose statistical software are willing to implement in their programs. For better or worse, statistical practice is software-driven (Steiger, 2001). (Steiger, 2004:71)

De los fragmentos anteriores se derivan dos conclusiones: (a) los programas informáticos con los que se cuenta en la actualidad son más potentes y efectúan en menor tiempo operaciones complejas que las computadoras y programas antiguos no eran capaces de hacer; (b) no es el programa estadístico el que decide qué tipo de análisis se va a efectuar o cómo se interpretarán los resultados; estas decisiones recaen en la responsabilidad del propio investigador. En palabras de Field (2009):

It is important to remember that SPSS may appear to be very clever, but in fact it is not. Admittedly, it can do lots of complex calculations in a matter of seconds, but what it can't do is control the quality of the model that is generated – to do this requires a human brain (and

preferably a trained one). SPSS will happily generate output based on any garbage you decide to feed into the data editor and SPSS will not judge the results or give any indication of whether the model can be generalized or if it is valid. (Field, 2009:225)

En cuanto a los métodos del AFE anteriormente mencionados, si bien es cierto que ambos presentan varias similitudes e incluso han llegado a utilizarse los términos ACP y AFC de manera intercambiable, los modelos matemáticos de los que parten y los supuestos conceptuales subyacentes a su aplicación son diferentes (Rietveld & van Hout, 1993; DeCoster, 1998; Fabrigar et al., 1999; Conway & Huffcutt, 2003; Costello & Osborne, 2005; Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

Desde un punto de vista conceptual, el ACP asume que los puntajes individuales en una serie de medidas causan o definen el componente; según DeCoster (1998): $\text{component} = \text{composite of the observed variables}$. Por tanto, el ACP debería aplicarse cuando el objetivo es reducir la dimensionalidad inicial de los datos en un conjunto menor de componentes que expliquen la varianza total observada. Por otro lado, en el AFC las variables observadas se consideran como el resultado de un factor o constructo subyacente (DeCoster, 1998). Por tanto, mediante el AFC se intenta identificar las dimensiones o constructos latentes que den cuenta de la varianza común entre las variables, eliminándose la varianza no compartida, propia de una variable, así como la varianza de error de medición, ocasionada por factores como el cansancio o sesgos en la recolección de datos.¹

Dado que difícilmente se puede asumir que las variables estén libres de error, Gorsuch (1974, 1990, en Rietveld & van Hout, 1993:267-268) considera el AFC como una técnica más fundamentada teóricamente. Según el autor, las cargas de las variables sobre los componentes tienden a ser más altas que las cargas sobre los factores (efecto denominado inflación), lo cual no representa necesariamente la realidad. Sin embargo, Velicer y Jackson (1990a) consideran el término inflación como “peyorativo y desorientador”. Como apuntan estos autores:

It involves the implicit assumption that the factor loading is the *correct value*. It would be equally appropriate but similarly misleading to describe the factor loadings as *deflated* ... Arguments that the slightly larger loading are *better* or *worse* are not likely to convince anyone. (Velicer & Jackson, 1990a:9)

No obstante, es oportuno mencionar que argumentos como los de Gorsuch han ganado mayor apoyo. Bentler y Kano (1990), por ejemplo, señalan: “We would argue that the error structure of component analysis is not appropriate to most real applications, and that the search for appropriate models should typically be limited to models with uncorrelated additive errors” (Bentler & Kano, 1990:68). Conway y Huffcutt (2003) sostienen que la mayoría de los investigadores atribuyen significado más allá de las variables observadas, por lo que, según ellos, el AFC parece ser la mejor opción. Widaman (1993), por su parte, desaconseja el ACP cuando el objetivo es obtener estimadores de los parámetros poblacionales que reflejen los constructos latentes de interés, mientras que Fabrigar et al. (1999) opinan que, a pesar de que a veces se alude al ACP como si se tratara de un método del análisis factorial, “... it is not factor analysis at all” (Fabrigar et al., 1999:275).

Otra cuestión que debe considerarse tiene que ver con la terminología utilizada. Dadas las diferencias entre el ACP y el AFC, Rietveld y van Hout (1993) sugieren el uso del término ‘componentes’ para las dimensiones que resultan de la aplicación del ACP, mientras que, según ellos, el término ‘factores’ debería guardarse para las dimensiones que derivan de la aplicación del AFC. En palabras de estos autores:

Although different assumptions are made in factor analysis (FA) and principal component (PC) analysis about the composition of the variance that is to be accounted for, often the more general term ‘factor analysis’ is even used in those cases where principal component analysis is being discussed. The same goes for the use of the term ‘factors’ where in fact ‘components’ is the proper term. (Rietveld & van Hout, 1993:251)

Evaluar de manera minuciosa las propiedades del ACP y del AFC excede los propósitos de este artículo. Asimismo, resulta complejo tomar una postura en el debate sobre qué método es el más adecuado. Como apuntan Trendafilov, Unkel y Krzanowski (2013), en ocasiones, puede ser especialmente informativo e incluso más aceptable aplicar ambos métodos, comparar directamente las soluciones factoriales y examinar si estas difieren considerablemente. A pesar de que la aplicación de ambos métodos a partir del mismo conjunto de datos supone un trabajo más laborioso por parte del investigador, parece ser la mejor opción y, probablemente, el camino más seguro para la obtención de resultados firmes y más fáciles de contrastar.

En la aplicación del AFE es necesario considerar tres estándares fundamentales que se relacionan con: (1) el tamaño muestral, (2) la ratio mínima de casos por variable y (3) la ratio de variables por factor.

Por lo general, el AFE no debería aplicarse cuando el tamaño muestral está constituido por menos de 50 casos. Además, es preferible que dicho tamaño sea mayor que 100 o, idealmente, de 300-400 casos (Hair et al., 2010) a fin de minimizar la probabilidad de equivocación (valores inflados), aumentar la precisión de los estimadores poblacionales y, por tanto, la confianza en las inferencias elaboradas (Osborne & Costello, 2004). Arrindell y van der Ende (1985), por su parte, concluyeron que la obtención de una solución factorial estable es posible cuando el tamaño muestral se aproxima a 20 veces el número de los factores.²

Por otro lado, es interesante mencionar que en estudios basados en simulaciones computacionales se ha constatado que incluso con muestras pequeñas puede tener sentido aplicar el AFE. Como apuntan de Winter, Dodou y Wieringa (2009), un tamaño muestral pequeño no debería constituir el único criterio para rechazar el AFE, ya que, aun bajo condiciones restrictivas, se podrían revelar patrones latentes valiosos. Por tanto, según recomiendan estos autores, “aplicar el AFE en una fase exploratoria es preferible que rechazarlo a priori” (de Winter, Dodou & Wieringa, 2009:171).

En lo que se refiere a la ratio de observaciones (casos) por variable, aunque no existe un acuerdo unánime, se sugiere que esta sea por lo menos de 10-15 casos por cada variable. Si las comunalidades son bajas y los factores no bien determinados [poorly overdetermined], entonces se recomienda una ratio de al menos 20:1 (MacCallum, Widaman, Preacher & Hong, 2001), mientras que con tamaños muestrales grandes, la ratio requerida puede ser menor. Como puntualizan Osborne y Costello (2004): “total N matters (but more so when subject:item ratio is low), and the ratio of subjects to items matters (but more so when N is relatively low), and if you have a large N or large ratio, your results will be more reliable” (Discussion section, párr. 4).

Ahora bien, es oportuno señalar que ambos criterios mencionados anteriormente se han criticado de simplicidad, puesto que el tamaño muestral requerido no puede establecerse independientemente del grado de representatividad de los factores y el valor de las comunalidades (Arrindell & van der Ende, 1985; Velicer & Fava, 1998; MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999; MacCallum et al., 2001). Una ratio de 3 o, idealmente, 4 variables por factor constituye un umbral necesario para la adecuación del modelo. Además, ciertas distorsiones pueden ocurrir, cuando las comunalidades de las variables son relativamente bajas ($< .60-.70$), debido a errores de medición o problemas de fiabilidad de los instrumentos utilizados (Velicer & Jackson, 1990b; Velicer & Fava, 1998; Fabrigar et al., 1999; MacCallum et al., 1999; MacCallum et al., 2001).

Velicer y Jackson (1990a, 1990b), refiriéndose a las discrepancias entre las soluciones proporcionadas por el ACP y el AFC, explican que estas se hacen evidentes cuando el número de variables para la identificación de los factores es insuficiente, el tamaño muestral pequeño y las saturaciones muy bajas. Bajo estas condiciones, se producen soluciones factoriales inadecuadas, difícilmente interpretables y poco generalizables. Bentler y Kanon (1990), por su parte, sostienen que, con un pequeño número de variables, el AFC es más apropiado para la comprensión del patrón de intercorrelaciones entre las variables.

Conseguir soluciones estables y replicables y hacer estimaciones más precisas de los parámetros poblacionales es posible siempre que un factor esté comprendido por un mínimo de tres ítems fuertes (saturaciones $> .60-.70$) y las comunalidades sean altas, independientemente del tamaño muestral, el nivel de determinación de los factores o la presencia de error (Fabrigar et al., 1999; MacCallum et al., 1999; MacCallum et al., 2001). Por otro lado, como muy acertadamente señalan Osborne y Costello (2004), en las investigaciones empíricas en las Ciencias Sociales el rango de saturaciones suele ser moderado o bajo ($.32 < \lambda < .50$), de ahí que saturaciones por encima del $.50$ puedan considerarse, por lo general, saturaciones fuertes [strong ítem loading].

Fabrigar et al. (1999) realizan dos observaciones adicionales, las cuales resulta pertinente mencionar aquí. La primera tiene que ver con la naturaleza y la composición de la muestra. Como explican estos autores, cuando la muestra presenta mayor homogeneidad en comparación con la población de la que se ha extraído, aumenta la probabilidad de que el rango de valores de las variables medidas a partir de esta muestra sea muy restringido y, por tanto, aumenta también la probabilidad de obtener correlaciones atenuadas entre las variables; tal atenuación dará lugar a bajos estimadores de las cargas factoriales y de las correlaciones entre los factores (Fabrigar et al., 1999).

La segunda cuestión tiene que ver con la calidad y la naturaleza de las variables observadas. Según Fabrigar et al. (1999), estas variables deben ser relevantes en función del dominio que se estudia, pues, en caso contrario, existe el riesgo

de que el AFE no revele factores importantes o que conduzca a la obtención de factores espurios y no bien definidos. Además, el número de estas variables debería considerarse en función del número de los factores esperados, al menos cuando se tienen algunas expectativas sobre el número de estos factores, y, efectivamente, atendiendo a los fundamentos teóricos del tema estudiado.

En resumen, a la hora de aplicar el AFE, el investigador debe considerar profundamente cuestiones como las siguientes:

(a) los valores de las comunalidades (proceder con el AFE si estos valores son altos);

(b) el grado de determinación de los factores (número de variables que comprende cada factor; idealmente 3 o 4 variables por factor, aunque en la práctica incluso 2 variables podrían ser suficientes para la identificación e interpretación de un factor determinado);

(c) la magnitud de las cargas factoriales considerando factores relacionados con el contexto del estudio y la disciplina en la que se trabaja (saturaciones por encima del .40 o .50 pueden ser satisfactorias en la investigación empírica de ASL);

(d) el hecho de que, en ciertas circunstancias, un aumento del tamaño de la muestra pueda compensar cargas factoriales bajas o un número limitado de variables (Velicer & Fava, 1998);

(e) el grado de coincidencia de las estructuras factoriales derivadas de la aplicación de diferentes métodos del AFE (ACP y AFC).

4. MÉTODOS DE EXTRACCIÓN DE LOS FACTORES

Los métodos de obtención de los factores más ampliamente utilizados son el método de Componentes Principales (véase apartado 2), la Factorización de Ejes Principales [Principal Axis Factoring] y el método de Máxima Verosimilitud [Maximum Likelihood], siendo los dos últimos propios del AFC (Conway & Huffcutt, 2003; de Winter & Dodou, 2012).³

La Factorización de Ejes Principales (FEP) es un método iterativo basado en la extracción sucesiva de aquellos factores que explican la mayor parte de la varianza común y, también, robusto a violaciones del supuesto de normalidad (Fabrigar et al., 1999; de Winter & Dodou, 2012). Como sostienen de Winter y Dodou (2012), la FEP tiene la ventaja de recuperar factores débiles y es recomendable para soluciones factoriales para las que se cuenta con pocos indicadores (variables). Beauducel (2001) se muestra de acuerdo al señalar que, con tamaños muestrales pequeños y correlaciones moderadas entre las variables, la FEP ofrece soluciones más estables. Sin embargo, la principal limitación de este método es que no proporciona índices de ajuste [goodness of fit] tampoco permite la computación de test de significancia y de los intervalos de confianza (Fabrigar et al., 1999).

El método de Máxima Verosimilitud, aunque no presenta los inconvenientes anteriores, presupone distribución normal multivariada y ausencia de casos atípicos, lo cual con cierto tipo de datos es difícil de conseguir. Para dar un ejemplo, en la evaluación del grado de complejidad sintáctica del discurso oral o escrito de un grupo de aprendientes de LE que poseen un nivel de dominio lingüístico bajo, se esperarían, por lo general, valores bajos en medidas lingüísticas como el índice de subordinación o la longitud promedio de la cláusula. Una asimetría positiva, como en el ejemplo anterior, implicaría desviaciones del supuesto de normalidad univariada y, en consecuencia, violación del supuesto de normalidad multivariada.

Problemas como los anteriores se podrían superar aumentando el tamaño de la muestra. Sin embargo, el método de Máxima Verosimilitud y, en concreto, el *likelihood statistic ratio* puede verse afectado por el tamaño muestral. Como explican Fabrigar et al. (1999):

When N is large, even trivial discrepancies between the model and the data are likely to give rise to rejection of the model with any reasonable number of factors (Hakstian et al., 1982; M. L. Harris & Harris, 1971; Humphreys & Montanelli, 1975; MacCallum, 1990). In situations where N is small, even large discrepancies between the model and the data may not be statistically significant, thereby leading to underfactoring (Humphreys & Montanelli, 1975). (Fabrigar et al., 1999:280)

En todo caso, se ha de reconocer que la Máxima Verosimilitud constituye el método más puro del AFC, por lo que parece ser la mejor opción siempre que se cumplan los supuestos necesarios para su aplicación (tamaño muestral suficientemente grande, distribución normal multivariada). Por otro lado, la FEP resulta una alternativa adecuada y, probablemente, más viable en la investigación empírica de ASL donde se trabaja con tamaños muestrales, en ocasiones, muy pequeños y con variables para las que, por multitud de razones, es difícil conseguir distribuciones que se aproximen a la distribución normal.⁴

5. MÉTODOS DE ROTACIÓN DE LOS FACTORES

Sin bien los modelos del AFE de más de un factor pueden conducir a un gran número de soluciones, el objetivo del investigador es encontrar aquella solución que proporcione una estructura simple (Fabrigar et al., 1999).

Thurstone used the term *simple structure* to refer to solutions in which each factor was defined by a subset of measured variables that had large loadings relative to the other measured variables (i.e. high within-factor variability in loadings) and in which each measured variable loaded highly on only a subset of the common factors (i.e., low factorial complexity in defining variables). (Fabrigar et al., 1999:281)

Existen varios métodos de rotación de los factores, aunque estos se pueden clasificar bajo dos categorías más amplias: las rotaciones ortogonales y las rotaciones oblicuas. Las rotaciones ortogonales (varimax, quartimax y equimax) producen factores no correlados, por lo que podrían considerarse apropiadas cuando se asume independencia de los factores, al menos desde un punto de vista conceptual (Fabrigar et al., 1999; Conway & Huffcutt, 2003; Costello & Osborne, 2005; Beavers et al., 2013).

En la investigación empírica las rotaciones ortogonales se han implementado con mayor frecuencia (Fabrigar et al., 1999; Conway & Huffcutt, 2003; Costello & Osborne, 2005), hecho que no sorprende, ya que la varimax constituye la opción default en el SPSS. Sin embargo, Costello y Osborne (2005) realizan una observación de suma relevancia.

Conventional wisdom advises researchers to use orthogonal rotation because it produces more easily interpretable results, but this is a flawed argument. In the social sciences we generally expect some correlation among factors, since behavior is rarely partitioned into neatly packaged units that function independently of one another. (Best Practice, Rotation section, párr. 1)

El mismo punto de vista mantienen Fabrigar et al. (1999) al señalar que para muchos constructos psicológicos, como los rasgos de personalidad y las actitudes –objetos de estudio también en ASL– existe suficiente evidencia teórica y empírica para esperar una correlación entre los factores que resultan de la aplicación del AFE. De este modo, las rotaciones oblicuas (oblimin direct, promax, orthoblique, procrustes) probablemente constituyen la mejor opción, al menos en las Ciencias Sociales, y, por tanto, en ASL, especialmente cuando, en base a los fundamentos teóricos, se asume una asociación conceptual entre las variables latentes examinadas.

Según varios autores (Fabrigar et al., 1999; Conway & Huffcutt, 2003; Costello & Osborne, 2005; Beavers et al., 2013), las rotaciones oblicuas permiten obtener soluciones precisas, simples, reproducibles y más realistas. Fabrigar et al. (1999), por ejemplo, apuntan que si no existe correlación entre los factores, la rotación oblicua proporcionará estimadores cercanos a cero y similares a los de la rotación ortogonal; sin embargo, si tal correlación realmente existe, la rotación oblicua la revelará y permitirá al investigador profundizar sobre la naturaleza conceptual de dichos factores. Incluso se ha sostenido que no existe ninguna razón para utilizar las rotaciones ortogonales. Como señalan Conway y Huffcutt (2003):

If oblique rotations sometimes produce better solutions (i.e., when the constructs are in reality correlated) and the rest of the time produce essentially equivalent solutions (i.e., when constructs are really uncorrelated or nearly so), then there seems no reason to use an orthogonal rotation. (Conway & Huffcutt, 2003:153)

Por otro lado, habría que considerar la advertencia de Hair et al. (2010) sobre la necesidad de tener mucho cuidado a la hora de validar los factores rotados oblicuamente, porque, como explican estos autores, la solución factorial puede llegar a ser específica de la muestra y no generalizable, particularmente con muestras pequeñas o bajas correlaciones entre las variables examinadas.

6. DETERMINACIÓN DEL NÚMERO DE LOS FACTORES QUE SERÁN RETENIDOS

En lo que concierne a la determinación del número de los factores que serán retenidos, en la bibliografía especializada se

recomienda el uso de múltiples criterios atendiendo tanto a los fundamentos conceptuales como a la evidencia empírica (Fabrigar et al., 1999; Conway & Huffcutt, 2003; Hair et al., 2010).

Cuando se tienen algunas expectativas sobre la manera en que se agruparán las variables, se puede utilizar un criterio a priori, es decir, solicitar la extracción de un número de factores determinado. Según Hair et al. (2010), este criterio puede ser útil para probar una teoría o hipótesis o para replicar los resultados de investigaciones previas. En este caso, se adopta lo que Hair et al. (2010) denominan 'una aproximación confirmatoria', es decir, una aproximación mediante la cual se persigue evaluar el grado en que los datos proporcionarán la estructura esperada.

Otro criterio, probablemente el más utilizado, es la regla de Gutman-Kaiser, esto es, conservar aquellos factores con valores propios mayores que 1. No obstante, este criterio se ha criticado por proporcionar resultados imprecisos y, en ocasiones, por comprometer la capacidad explicativa de la solución factorial, especialmente cuando el número de variables es muy grande o muy pequeño (Zwick & Velicer, 1986; Velicer & Jackson 1990b; Fabrigar et al., 1999; Hair et al., 2010). Como lo ejemplifican Fabrigar et al. (1999:278): "For instance, it is not really meaningful to claim that a common factor with an eigenvalue of 1.01 is a 'major' factor whereas a common factor with an eigenvalue of 0.99 is not".

Para resolver esta última cuestión se podría aplicar la regla de Gutman-Kaiser utilizando un límite más pequeño que la unidad (por ejemplo, 0.80). En este caso, resultaría útil consultar el gráfico de sedimentación [scree plot] y, además de aquellos factores que se encuentren antes del punto de inflexión del gráfico, retener algún factor más, siempre que la varianza explicada por el modelo se pueda considerar relativamente alta o próxima al límite establecido.

El porcentaje de la varianza total explicada es otro criterio que se puede utilizar para decidir el número de factores que serán retenidos. Dicho porcentaje no se ha determinado de manera precisa, aunque en las Ciencias Sociales se recomienda que continúe la extracción de factores hasta alcanzar un porcentaje satisfactorio de la varianza total explicada. Como umbral para la extracción de los factores se suele establecer un mínimo de 60% (Hair et al., 2010) o de 70-80% (Rietveld & van Hout, 1993).

Sumado a lo anterior, cabe señalar que se considera como una práctica aceptable variar el número de los factores antes de optar por la estructura más adecuada (Costello & Osborne, 2005; Beavers et al., 2013). Asimismo, retener un mayor número de factores parece ser preferible que eliminar factores potencialmente necesarios, lo cual llevaría a una pérdida de información importante (Zwick & Velicer, 1986; Fava & Velicer, 1996). Beauducél (2001), por ejemplo, apunta que la extracción de un número de factores ligeramente mayor con el uso de métodos como la FEP ayuda a reproducir factores disueltos. No obstante, hay que tener en cuenta que esta práctica podría conducir a saturaciones factoriales débiles (Beavers et al., 2013), a la construcción de factores secundarios en perjuicio de los factores principales o de factores con muchas saturaciones bajas y pocas saturaciones altas y, por tanto, a estructuras complejas y difícilmente interpretables (Comrey 1978, en Zwick & Velicer, 1986:432).5

7. SIGNIFICACIÓN DE LAS CARGAS FACTORIALES

Una última cuestión que se debe tomar en cuenta a la hora de efectuar el AFE es la relativa a la significación de las cargas factoriales. Como se señaló anteriormente, Osborne y Costello (2004; Osborne & Costello, 2005) opinan que cargas de .50 pueden considerarse, por lo general, fuertes. Otros autores sugieren evaluar la magnitud de las cargas factoriales en función del tamaño muestral. Stevens (2002, en Field, 2009:644), por ejemplo, sostiene que para un nivel de significación $\alpha=.01$ (bilateral) y $n=50$, cargas factoriales de .722 pueden considerarse significativas, mientras que para $n=100$ pueden ser suficientes cargas de aproximadamente .512. Según las directrices propuestas por Hair et al. (2010), para $n=70$ y $n=85$ las cargas factoriales deberían alcanzar el .65 y el .60 respectivamente. Field (2009), por su parte, sugiere elevar al cuadrado las cargas factoriales a fin de obtener una estimación de la cantidad de varianza de la variable en cuestión que se explica por un factor determinado. Además, se recomienda interpretar solo aquellas cargas factoriales con un valor absoluto superior a .40, es decir, aquellas que dan cuenta del 16% de la varianza de la variable (Stevens, 2002, en Field, 2009:645).

En función de lo expuesto y teniendo en cuenta que la aplicación del AFE requiere tamaños muestrales relativamente grandes, se podría concluir que la identificación de un factor por medio de 3 variables que presentan en dicho factor cargas de .60 (o idealmente cargas mayores que .71) sería suficiente para asumir que estas variables son buenos indicadores del constructo latente de interés, y ello, a su vez, implicaría la validez convergente del constructo.6

8. CONCLUSIONES

La utilidad del AFE como herramienta estadística en ciertos campos de estudio es indiscutible. En la práctica, sin embargo, el investigador se ha de hacer frente a una serie de cuestiones conceptuales y metodológicas y debe considerar y elegir cuidadosamente, entre la cantidad de opciones y métodos de análisis, los que mejor se adecuen a los objetivos y al contexto de su investigación.

Fabrigar et al. (1999) advierten que decisiones pobres respecto al diseño del estudio y la metodología utilizada conducirán a resultados también pobres y confusos. Los mismos autores añaden:

Researches sometimes base their analyses on studies with less than optimal features, commonly make questionable choices when selecting analytic procedures, and do not provide sufficient information for readers to make informed judgments of the soundness of the EFA being reported. (Fabrigar et al., 1999:295)

Entre las causas de las pobres y cuestionables decisiones y prácticas con respecto al AFE, Fabrigar et al. (1999) aluden al insuficiente entrenamiento en los programas de estudio ofrecidos, así como al hecho de que los artículos que abordan el AFE son de carácter técnico, publicados en revistas especializadas, a las que difícilmente recurrirá el estudiante de Psicología, y mucho menos el estudiante de Lingüística Aplicada.

Efectivamente, en el contexto de los programas de máster y doctorado en Lingüística Aplicada a la enseñanza de LE puede ser de mayor utilizada y, probablemente, más viable enseñar al estudiante técnicas estadísticas como la prueba de χ^2 , la t de Student o el análisis de varianza (ANOVA), ya que en una gran parte de la investigación en este ámbito se emplea un diseño inter- o intrasujeto (nativos vs. no nativos, hablantes de diferentes lenguas, actuación de los mismos informantes en diferentes momentos o a partir de diferentes tareas) y se trabaja con variables categóricas (lengua materna, LE, sexo, nivel de dominio lingüístico en la LE, por mencionar algunas). Por otro lado, se ha de reconocer que la insuficiente preparación e instrucción respecto a técnicas estadísticas como el AFE resta al estudiante o al investigador de ASL la oportunidad de descubrir las opciones y las posibilidades que tiene en términos de análisis estadístico de sus datos o incluso del tipo de estudio que pueda emprender.

Otro punto señalado por Fabrigar et al. (1999) tiene que ver con la tendencia a 'hacer lo que hicieron otros investigadores' y a seguir las opciones default de los programas estadísticos como el SPSS. Aunque esta podría ser una práctica justificable, al menos en las primeras etapas de la carrera académica e investigadora, podría convertirse en uno de los principales obstáculos para futuras perspectivas laborales del investigador.

El objetivo del presente artículo ha sido sintetizar una serie de cuestiones relacionadas con la técnica del AFE, esperando que las aportaciones aquí recogidas sean de utilidad para los investigadores de la ASL en lo referente a la justificación apropiada de sus decisiones y de los métodos por los que opten al efectuar el AFE. Finalmente, se insta a los investigadores sobre la necesidad de intentar, en la medida de lo posible, estar al tanto de diferentes fuentes y referencias estadísticas actuales y de proporcionar todos los detalles en cuanto a la aplicación del AFE en sus manuscritos.

NOTAS

1. Para explicaciones más detalladas sobre las diferencias entre el ACP y el AFC véase Velice y Jackson (1990a, 1990b), Widaman (1993), Fabrigar et al. (1999), Conway y Huffcutt (2003) y Hair et al. (2010).
2. El tamaño muestral necesario para la aplicación del AFE se discute de manera detallada en MacCallum et al. (1999).
3. Sin embargo, Velicer y Jackson (1990b) opinan que la Factorización de Ejes Principales constituye una variación del ACP, por lo que no cumple con los requisitos del modelo de AFC.
4. Para explicaciones más técnicas sobre las principales diferencias entre los métodos de FEP y de Máxima Verosimilitud resulta especialmente interesante el artículo de Winter y Dodou (2012).
5. Para más especificaciones véase Zwick y Velicer (1986) y Fava y Velicer (1996).
6. Para más especificaciones véase Hair et al. (2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrindell, W. A. & van der Ende, J. (1985). An empirical test of the utility of the observations-to-variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178. doi:10.1177/014662168500900205
- Beauducel, A. (2001). On the generalizability of factors: The influence of changing contexts of variables on different methods of factor extraction. *Methods of Psychological Research Online*, 6(1), 69-96.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6). Disponible en: <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf>
- Bentler, P. M. & Kano, Y. (1990). On the equivalence of factors and components. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 67-74. doi:10.1207/s15327906mbr2501_8
- Conway, J. M. & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168. doi:10.1177/1094428103251541
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7). Disponible en: <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- DeCoster, J. (1998). Overview of factor analysis. Disponible en: <http://www.stat-help.com/notes.html>. [Acceso Febrero 17, 2015]
- de Winter, J. C. F. & Dodou, D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics*, 39(4), 695-710. doi:10.1080/02664763.2011.610445
- de Winter, J. C. F., Dodou, D. & Wieringa, P. A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 147-181. doi:10.1080/00273170902794206
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. doi:10.1037/1082-989X.4.3.272
- Fava, J. L. & Velicer, W. F. (1996). The effects of underextraction in factor and component analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), 907-929. doi:10.1177/0013164496056006001
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Gorsuch, R. L. (2003). Factor analysis. En J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 2: Research methods in psychology* (pp. 143-164). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J. & Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36(4), 611-637. doi:10.1207/S15327906MBR3604_06
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. doi:10.1037/1082-989X.4.1.84
- Osborne, J. W. & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(11). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=11>
- Rietveld, T. & van Hout, R. (1993). *Statistical techniques for the study of language and language behaviour*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
- Steiger, J. H. (2004). Paul Meehl and the evolution of statistical methods in psychology. *Applied and Preventive Psychology*, 11, 69-72. doi:10.1016/j.appsy.2004.02.012

- Trendafilov, N. T., Unkel, S. & Krzanowski, W. (2013). Exploratory factor and principal component analyses: Some new aspects. *Statistics and Computing*, 23(2), 209-220. doi:10.1007/s11222-011-9303-7
- Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251. doi:10.1037/1082-989x.3.2.231
- Velicer, W. F. & Jackson, D. N. (1990a). Component analysis versus common factor analysis: Some issues in selecting an appropriate procedure. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 1-28. doi:10.1207/s15327906mbr2501_1
- Velicer, W. F. & Jackson, D. N. (1990b). Component analysis versus common factor analysis: Some further observations. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 97-114. doi:10.1207/s15327906mbr2501_12
- Widaman, K. F. (1993). Common factor analysis versus principal component analysis: Differential bias in representing model parameters? *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 263-311. doi:10.1207/s15327906mbr2803_1
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules of determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442. doi:10.1037/0033-2909.99.3.432

Consideraciones sobre el español como lengua heredada y la escritura académica

Comments on Spanish as a heritage language and academic writing

Claudia M. Villar

Universität Mannheim (Alemania).

villar@mail.uni-mannheim.de

Villar, C. M. (2015). Consideraciones sobre el español como lengua heredada y la escritura académica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

El presente artículo comenta el trabajo realizado por Sofía Paredes sobre las producciones escritas (18 ensayos argumentativos) de estudiantes de español como lengua heredada (ELH), las cuales han sido obtenidas en el marco de un programa universitario dirigido a estudiantes hispanohablantes en una universidad pública de California.

Palabras clave: Español como lengua heredada, escritura, argumentación.

ABSTRACT

This paper discusses the study of Sofía Paredes about 18 argumentative essays, written by speakers of Spanish as a heritage language (SHL), who attending a university program aimed at Spanish-speaking students at a public university in California.

Keywords: Spanish a heritage language, writing, argumentation.

Fecha de recepción: 20/09/2015

Fecha de aprobación: 30/09/2015

El artículo de Sofía Paredes sobre la escritura argumentativa en español como lengua heredada (ELH) constituye un marco de observación y aproximación a uno de los grupos de estudio que ha cobrado considerable interés en el campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, esto es, los hablantes de español como lengua de herencia en los Estados Unidos.

El aumento de la población de origen hispano en dicho país ha provocado un notable incremento del número de estudiantes de lengua de herencia que llegan a las aulas de ELE, los cuales presentan un perfil sociolingüístico muy complejo y heterogéneo. Asimismo, según los datos disponibles, el español es la segunda lengua más hablada en Estados Unidos, así como la lengua extranjera más estudiada en escuelas y universidad (Valdés y otros, 2008).

La investigación sobre el tema es muy amplia y variada (Roca y Colombi, 2003; Cummins, 2005; Potowski, 2005; Brinton, Kagan y Bauckus, 2008; Montrul, 2008; entre otros). No obstante, la primera pregunta que surge en este contexto es cómo se define al estudiante hablante de herencia¹, qué rasgos lo caracterizan. La respuesta a tal interrogante es compleja y diversa, no se ha podido llegar a un consenso sobre una definición global que describa quiénes son los hablantes de herencia. Sin embargo, en el caso de los hablantes de ELH en Estados Unidos, dada la relevancia de esta población, educadores y académicos realizan un esfuerzo importante y continuo orientado a la delimitación y caracterización de un grupo con antecedentes y demandas de instrucción peculiares (Reznicek-Parrado, 2013).

Así, Valdés (2000:2) lo concibe como “a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English (Valdés, 2000a, 2000b)”. Asimismo, con el propósito de describir más específicamente a este grupo, Valdés (1997) proporciona como resultado de su investigación una serie de perfiles del estudiante de lengua de herencia, considerando

para ello dos componentes esenciales: nivel de educación y nivel lingüístico. Esta categorización pone de manifiesto que las habilidades académicas en español halladas en dicho grupo son a lo sumo básicas (bilingües, tipo A).

No obstante, debe advertirse que el desarrollo de habilidades para la escritura académica exige un entrenamiento de alta complejidad ya en lengua materna (L1)², demanda que se agudiza cuando se trata de hablantes no nativos o en el caso particular de los hablantes de lengua de herencia. En todos los casos, será necesario disponer de información que nos permita conocer adecuadamente el nivel de competencia lingüística de los destinatarios (oral y escrita) así como su motivación y valoración de la lengua meta, a los fines de elaborar programas de instrucción efectivos y acordes a las necesidades de los usuarios.

Asimismo, en cuanto a la escritura académica, es necesario considerar las dimensiones implicadas en dicho proceso. En tal sentido, Cubo de Severino (2007:15) afirma:

Escribir, en este nivel, es una actividad social que implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas, crear información, proponer nuevos enfoques sobre aspectos teóricos ya desarrollados y justificarlos con argumentos, validar teorías con investigaciones empíricas o refutar otras con nuevos datos o nuevas interpretaciones de datos existentes, descubrir lagunas en la explicación de ciertos fenómenos en ciertas teorías y llenarlas.

En suma, en la enseñanza de las habilidades de escritura académica será necesario tener en cuenta un adecuado perfil del destinatario así como los procesos involucrados en la producción escrita, a los fines de poder diseñar estrategias de instrucción efectivas, sean estas en L1 o en lengua extranjera.

En tal sentido, la investigación aplicada orientada a tales fines resulta una instancia ineludible. El trabajo realizado por Paredes constituye una contribución al área de estudio y a las necesidades y desafíos que debe afrontar la práctica pedagógica dirigida a estudiantes de ELH. Disponer de información relevante acerca de qué características presentan los textos argumentativos académicos producidos por hablantes de ELH resulta de suma utilidad con vistas al diseño de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de las habilidades académicas escritas de dichos hablantes.

El estudio de Paredes se centra en el análisis del espectro de recursos lógico-retóricos utilizados por los hablantes de ELH en ensayos argumentativos académicos. Los mismos han sido producidos en el marco de un programa universitario dirigido a estudiantes hispanohablantes en una universidad pública de California y para quienes el inglés es su lengua de instrucción.

La autora analiza las producciones estudiantiles a la luz de los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) combinando en su análisis los recursos léxico-gramaticales de la LSF con los retórico-argumentativos, decisivos en la elaboración de un ensayo, y reexaminando el repertorio lógico-argumentativo de los hablantes de ELH. Este último, según la autora, ha sido descrito en investigaciones previas como limitado a una organización lógica aditiva, al uso de información general y al relato de experiencias personales.

El corpus del estudio está constituido por 42 ensayos argumentativos sobre el corrido México-americano. De dicho corpus, Paredes analiza en este trabajo los 18 ensayos que presentan como estrategia argumentativa: la definición evaluativa de los atributos y funciones de un concepto. Estrategia esta última dominante en el corpus.

El modelo de análisis, aparentemente concebido por la autora, incluye cuatro componentes y sus interrelaciones: la organización lógico-textual, las estrategias argumentativas, el flujo de información y los recursos léxico-gramaticales.

El artículo presenta, en primer lugar, un análisis cualitativo de las características lógico-léxico-gramaticales de la estrategia argumentativa a partir de ejemplos tomados del corpus y, en segunda instancia, un análisis comparativo de tres ensayos que ilustran tres usos diferentes de la definición evaluativa de un concepto. La justificación de tal selección se aborda en la discusión.

Entre los hallazgos del trabajo, puede destacarse el hecho que tras la instrucción formal el espectro de las estrategias lógico-retórico-gramaticales de los hablantes de EHL resultó amplio y efectivo, según la autora. Dichos resultados contradicen lo observado en investigaciones previas -donde se ha caracterizado tal repertorio como limitado a la adición de información, al uso de experiencia personal y a la información de dominio público- y resaltan la importancia de diseñar programas de enseñanza específicos para la población en cuestión y donde pueda graduarse el proceso de adquisición de las habilidades de escritura académica. Aspecto este último que podría apoyarse en la evidencia hallada que revela que los participantes exhiben diferentes niveles de abstracción y complejidad argumentativa.

Asimismo, es de destacar la importancia de la precisión y carácter de los comentarios evaluativos de los instructores o el impacto de los mismos, con vistas al desarrollo de las habilidades académicas escritas de los estudiantes de ELH. Paredes realiza algunas consideraciones interesantes al respecto en la discusión, si bien no aporta datos sobre tales instructores y su rol en apartados precedentes.

Finalmente, debe señalarse que el artículo constituye un aporte al estudio de la escritura académica de los estudiantes de ELH, provee datos y ejemplos que pueden servir de orientación para el futuro diseño de instancias de intervención didáctica específicas destinadas al grupo meta de esta investigación. En instancias posteriores y futuros desarrollos del presente trabajo, sería interesante abordar de manera explícita: a.-¿Qué se entiende por un uso efectivo de estrategias lógico-retórico-gramaticales por parte de los hablantes de EHL –cuándo una estrategia sería más o menos efectiva y por qué-?; b.-¿Cómo se ha concebido explícitamente el modelo de análisis? Esto es, cuáles son los antecedentes en los que se basa el mismo, aspecto que facilitará una mejor comprensión del análisis realizado y la consecuente posibilidad de réplica; c.- ¿Cómo se ha llegado a la elaboración de las tres configuraciones lógico-retórico distintivas? Su caracterización debería preceder a la discusión. Por último, con vistas a las implicaciones didácticas, resultaría pertinente y posiblemente revelador, presentar un análisis global del corpus que incluya un mayor número de ejemplares, a los fines de obtener una caracterización más amplia y descriptiva de las producciones académicas de los hablantes de ELH.

Notas

1. El término “lenguas de herencia” (*heritage languages*) es de origen canadiense. Fue acuñado en el marco de los llamados “*Ontario Heritage Languages Programs*” iniciados en 1977 (Cummins, 2005:585), recién en los años 90 comienza a utilizarse en los Estados Unidos.
2. En este sentido autores como Kellogs (2008:2) afirman: “Learning how to compose an effective extended text, therefore, should be conceived as a task similar to acquiring expertise in related culturally acquired domains. It is not merely an extension of our apparent biological predisposition to acquire spoken language”. Asimismo, el autor refiere explícitamente que “learning to become an accomplished writer is parallel to becoming an expert in other complex cognitive domains” Kellogs (2008:2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brinton, D., Kagan, O., & Bauckus, S. (2008). *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York, NY: Routledge
- Colombi, M. C., & Roca, A. (2003). *Insights from Research and Practice in Spanish as a Heritage Language. Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. (1-21). Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2007). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. 2da. ed. Córdoba: Comunicarte, Argentina
- Cummins, J. (2005). A Proposal For Action: Strategies For Recognizing Heritage Language Competence As A Learning Resource Within The Mainstream Classroom (585-592). *The Modern Language Journal*, 89(4).
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. Disponible en: http://www.jowr.org/articles/vol1_1/JoWR_2008_vol1_nr1_Kellogg.pdf [5/10/2015].
- Mir, Monserrat (2012) Hablantes de herencia en los Estados Unidos: quiénes son, qué quieren, qué reciben [en línea]. *XXI International Convention ASELE* (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera). Universidad de Girona, España. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0060.pdf [7/10/2015].

- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-Examining The Age Factor*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57.
- Reznicek-Parrado, Lina M. (2013) Pedagogía de Hablantes de Herencia: implicaciones para el entrenamiento de instructores al nivel universitario[en línea]. MA thesis, University of Nebraska-Lincoln. Modern Languages and Literatures. Paper 15. Disponible en: <http://digitalcommons.unl.edu/modlangdiss/15/> [5/10/2015].
- Potowski, K. (2005). *Aproximaciones pedagógicas. Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco/Libros
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding Issues and unanswered questions (14). En Colombi, M. C. & Alarcón, F. X (Eds.) *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En Peyton, J. Ranard, J. y McGinnis, S. (Eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Valdés, G. (2000a). Introduction. In Spanish for native speakers. *AATSP professional development series handbook for teachers K-16, Volume 1* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G. (2000b). Teaching heritage languages: An introduction for Slaviclanguage-teaching professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century* (pp. 375-403). Bloomington, IN: Slavica.
- Valdés, G., Fischman, J., Chavez, R. y Perez, W. (2008). Maintaining Spanish in the United States. Steps toward the effective practice of heritage language reacquisition/development, *Hispania*, 91 (1), 4-24.

Comentario al artículo "La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE" de Su Yn Hsieh

Comentary to article The "Vulnerability of Self-Image" and the "Searching for linguistic excellence". Principal determinants of Taiwanese student's frequency of Spanish oral usage in the classroom by Su Yn Hsieh

Carmen Hernández Alcaide

Universidad Nebrija .

chernan@nebrija.es

Hernández Alcaide , C. (2015). Comentario al artículo "La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE" de Su Yn Hsieh. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

El presente artículo analiza el artículo de Su Yn Hsieh titulado "La vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionamientos de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE" y comenta algunas consideraciones pedagógicas.

Palabras clave: estudiantes sinohablantes, vulnerabilidad de la propia imagen, búsqueda de la perfección lingüística, producción oral, error.

ABSTRACT

This article examines the article "The Vulnerability of Self-Image" and "Searching for linguistic excellence". Principal determinants of Taiwanese student's frequency of Spanish oral usage in the classroom" by Su Yn Hsieh and coments some pedagogical considerations.

Keywords: mandarine speakers, vulnerability of Self-image, Seaching for linguistic excellence, oral production, error.

Fecha de recepción: 15/11/2015

Fecha de aceptación: 29/11/2015

En el artículo "La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE" se estudia si la causa de que los alumnos taiwaneses no usen con frecuencia la lengua meta en la clase de ELE, es la vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística.

El tema tratado en este artículo es un tema muy discutido entre los profesores que enseñan a estudiantes chinos ya sea en Asia o en cualquier otra parte del mundo, ya que estos alumnos apenas participan en las actividades orales y se muestran reticente a la hora de interactuar oralmente. De ahí la gran relevancia para la enseñanza de español a sinohablantes de este trabajo.

En el presente artículo Hsieh describe el estudio empírico que realizó con el fin de averiguar si las variables de vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística propuestas en una investigación anterior (Hsieh 2014), influyen en la frecuencia de uso del español en las clases.

En su investigación parte de estudios realizados en la última década en los que se trata el comportamiento de los estudiantes taiwaneses al realizar las actividades en clase: actitud silenciosa, reticente y pasiva. También parte de trabajos en los que se plantean propuestas para mejorar la producción oral de los aprendientes. Todo esto lleva a Su Yn Hsieh a plantearse si las investigaciones no deberían estudiar el comportamiento en sí de los estudiantes y las razones por las que actúan de esta manera, en lugar de describir el comportamiento de los estudiantes y analizar las programaciones, contenidos, materiales, actividades y motivación de los estudiantes, que es en lo que se enfocaban las investigaciones realizadas hasta ese momento. Por este planteamiento, realizó una investigación en la que analizó los factores que podrían influir en la participación oral de los estudiantes taiwaneses en las clases de ELE. El instrumento de medición que empleó para obtener los resultados fue un cuestionario que constaba de siete ítems. La selección de estos se realizó a partir de una encuesta con preguntas abiertas con el fin de recoger la mayor cantidad posible de causas, lo que a su vez, le otorgaba validez al instrumento de medición. Estos ítems los clasificó siguiendo dos factores:

1. La Vulnerabilidad de la propia imagen en la que recogía cuatro ítems: *Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar en español; Expresarme en español me provoca ansiedad; Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de mis compañeros; Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo.*
2. La búsqueda de perfección lingüística en la que recogía tres ítems: *Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente; No hablo español con fluidez, no me expreso bien; la gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo.*

Los resultados obtenidos mostraron que la reticencia de los estudiantes asiáticos a participar en las actividades orales, se debía a causas culturales y afectivas. Y el cuestionario elaborado en esa investigación es el que utilizó en el estudio empírico que presenta en este artículo.

Para realizar su estudio, Hsieh pasó el cuestionario elaborado (Hsieh 2014) a una muestra de 138 estudiantes entre veinte y veintinueve años provenientes de tres grupos (clase de Lectura, clase de Turismo y clase de Gramática).

En el cuestionario se les preguntaba con qué frecuencia participaban voluntariamente en las clases de español: 1. "Nunca"; 2. "Muy pocas veces"; 3. "A veces"; 4. "Frecuentemente"; 5. "Muy Frecuentemente". Según los resultados obtenidos, parece que la frecuencia de uso del español está entre "Muy pocas veces" y "a veces". Resultados que confirmaban las quejas de los profesores de español en Taiwán sobre la participación oral de los estudiantes en las clases de idiomas, queja que no solo tienen profesores de español en otras zonas de China y en otros países de Asia, sino también profesores de español en España y posiblemente también en otros países donde el español es la lengua nativa.

Los resultados referidos a la vulnerabilidad de la propia imagen fueron bastante homogéneos y todos se concentraban alrededor de la media (3), siendo la más alta: *"Cada vez que quiero hablar, mi corazón empieza a latir rápidamente y me siento incómodo"*; seguido de: *"Temo equivocarme, eso me hace quedar mal delante de los compañeros"* y *"Expresarme en español me provoca ansiedad"*; y por último: *"Temo que mis compañeros de clase critiquen mi habilidad de hablar español"*. Resultados lógicos si se analizan las producciones de los estudiantes en clase, ya que los conocimientos de la lengua que el estudiante tiene no se corresponde normalmente con los que se reflejan en sus producciones orales. Seguramente esa ansiedad es lo que produce un fenómeno que puede observarse en el comportamiento lingüístico de los aprendientes en clase. En muchas ocasiones el estudiante que está hablando, no encuentra las palabras y construcciones gramaticales adecuadas para expresar lo que quiere decir, por lo que otros estudiantes le ayudan a expresarlo. Sin embargo, cuando esos mismos estudiantes tienen que participar oralmente, son ellos los que no encuentran los elementos lingüísticos que necesitan para expresarse, por lo que ese mismo estudiante que ha sido ayudado anteriormente, es en ese momento el que ayuda a los otros. Todo esto seguramente se deba a que son muchos los factores que influyen en un estudiante en el momento de la participación y que provocan que el enunciado emitido no corresponda a sus conocimientos reales, como pueden ser los nervios al hablar en público, la ansiedad, el miedo a cometer errores, etc.

En cuanto al factor de la búsqueda de la perfección lingüística, los resultados también son bastante homogéneos. La media más alta corresponde a *"La gramática es muy complicada, necesito pensar más tiempo"*, seguido de *"Falta de la palabra adecuada para expresarme correctamente"*, y por último *"No hablo español con fluidez, no me expreso bien"*.

En las conclusiones Hsieh expone que la vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística son la causa de que los estudiantes taiwaneses opten por no participar oralmente en clase, y que esa falta de participación no se debe a que el estudiante no sepa español. Esto, a su vez, confirma aparentemente la eficiencia de las variables afectivas de origen sociológico y socioculturales en el aprendizaje de lenguas. Como puede comprobarse, los resultados de los dos factores, coinciden con los de investigaciones anteriores, a los estudiantes taiwaneses les preocupa la opinión que otras personas pueden tener de ellos y más si es negativa, y también, porque consideran que su español a nivel gramatical y léxico, no es el adecuado. Con este estudio empírico aparentemente queda demostrado que la vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística afecta negativamente en la frecuencia de uso del español en clase, ya que los aprendientes tienen miedo a cometer errores, lo que puede deberse a cuestiones socioculturales. Pero Hsieh manifiesta prudencia ante estos resultados ya que la reformulación y ajustes en el instrumento de medición, pueden proporcionar más validez y fiabilidad a este. Aspecto en el que estamos totalmente de acuerdo ya que es posible que los alumnos contesten a las cuestiones planteadas con su conocimiento consciente, pero que posiblemente no responda a la realidad, como nos ha ocurrido con cinco alumnos chinos que estudian en Madrid a los que les hemos pasado el cuestionario antes de empezar a escribir este comentario. Después de pasárselo, se habló con ellos sobre el tema y las razones que nos proporcionaron durante la conversación, no correspondían con lo contestado en el cuestionario. La muestra es muy pequeña y no válida para una investigación aunque sirve para el replanteamiento de los ítems, como se ha manifestado en las conclusiones. La contestación a si participan voluntariamente en clase de español ha sido que *a veces*, aunque realmente es muy pocas veces. Sin embargo, el aspecto que llama la atención es que dicen que no hablan por miedo a cometer errores y a lo que piensen los compañeros, pero al replicarles que en las actividades en grupo participaban activamente y que cuando la actividad requería que se realizase minirepresentaciones teatrales, las hacían sin el miedo a lo que pudieran pensar los compañeros se quedaron pensativos y reconocieron que efectivamente participaban. Al preguntarles por qué ahí no les preocupaba lo que pensarán los compañeros, mencionaron que no estaba el profesor, pero se les replicó, que cuando se encuentran con los profesores en los pasillos, en la calle o en el metro, se comportan de manera natural, dijeron que en esas situaciones no sienten que están con el "profesor" o que este examina sus producciones orales. En dicha conversación también manifestaron que otra de las razones por la que no participaban era porque ellos necesitaban más tiempo para pensar que los estudiantes de otras nacionalidades, y al preguntarles por qué pasaba lo mismo en Taiwán y otros lugares de China, volvieron a quedarse pensativos sin saber qué contestar.

Evidentemente el contexto de la investigación no es el mismo. El estudio empírico se realizó en Taiwán y se realizó con el rigor requerido, y nosotros nos hemos limitado a pasárselo a cinco alumnos que estudian en España, pero pensamos que puede servir para el replanteamiento de estas cuestiones en futuras investigaciones. También se debería tener en cuenta si los estudiantes responden a los ítems de los cuestionarios siendo conscientes de cómo actúan en clase o simplemente contestan cómo piensan que actúan, por lo que sería interesante investigar sobre este aspecto y proponer otras herramientas de recogida de datos como complemento al cuestionario, sin que esto signifique quitarle mérito a la investigación objeto de este comentario, simplemente es un complemento a las conclusiones.

En las implicaciones pedagógica, Hsieh propone que sea el profesor el que tome la iniciativa para ayudar a los estudiantes a participar en clase y acorte la distancia entre profesor y alumno, así como plantear actividades que motiven la participación del estudiante. También propone que el profesor tenga en cuenta las diferencias entre la cultura del estudiante y la de la lengua que aprende. A estas implicaciones nosotros matizamos y añadimos algunas consideraciones que habría también que tener en cuenta:

La primera de ellas es concepto de error de los estudiantes chinos puesto que todos los ítems planteados en el cuestionario están relacionados con esto: *la ansiedad, temor a equivocarse y quedar mal delante de los compañeros, los latidos del corazón a la hora de hablar, temor a ser criticados por los compañeros, necesitar pensar la gramática, no hablar con fluidez ni expresarse bien, falta de la palabra adecuada*. Por ello sería conveniente enseñarles a que no le den importancia al error y quitarles el miedo a que cometan uno, y hacerles comprender que cometer errores al aprender una lengua forma parte del proceso natural del aprendizaje de la misma manera que los niños cometen errores cuando empiezan a hablar su lengua materna. Además, los errores proporcionan información al profesor sobre el sistema de lengua que emplean sus alumnos y del progreso de estos en el uso de la lengua (Corder 1991).

La segunda es la cuestión cultural mencionada por Hsieh. Aquí se deberían tener en cuenta dos aspectos, además de la diferencia entre las dos culturas, la de origen y la de destino. Uno de ellos es el mencionado en el artículo al considerar que factores socioculturales y psicológicos influyen en que los alumnos taiwaneses se mantengan en silencio en las clases (Hsieh 2014), aunque algunos estudios lo refuten (Tani 2005). Y este aspecto también puede influir en el segundo, en la manera tradicional de aprender de los estudiantes chinos ya que son muchos los estudios en los que se ve la influencia del pensamiento de Confucio en el modelo de sistema educativo en China (Trapero 2012). También hay que tener en cuenta la metodología seguida actualmente en los centros chinos: el enfoque tradicional (gramática-traducción) y el estructural (Tiendong Yang 2013). Todas estas cuestiones culturales pueden influir en la reticencia a hablar del estudiante chino, lo que puede dificultar la implementación del enfoque comunicativo en las clases como Hsieh menciona en su artículo. A esto podemos añadir que los estudiantes chinos que estudian en España con los que hablamos, nos comentaron que ellos no participaban en las clases porque no estaban acostumbrados a hacerlo.

Otra cuestión referente a la metodología está relacionada con los ítems del cuestionario con el que se ha hecho el estudio empírico: *No hablo español con fluidez, no me expreso bien y Falta la palabra adecuada para expresarme correctamente*. Sería interesante que el profesor, al plantear las actividades comunicativas, revisara si el estudiante dispone de todas las herramientas necesarias para realizar las actividades, ya que en muchas ocasiones, este no está familiarizado con los elementos lingüísticos que hay que emplear en la actividad ni está acostumbrado a utilizarlos. Para facilitar la participación oral en las actividades propuestas en clase, se podrían proponer determinadas actividades de aprendizaje con un objetivo didáctico determinado: actividades de familiarización, que permiten al estudiante familiarizarse con el contenido lingüístico objeto, y actividades de procesamiento lingüístico dirigido a la práctica, que dirigen al alumno a producir el contenido objeto y le permiten ir acostumbrándose a usar los contenidos estudiados en clase (Hernández Alcaide 2013). La realización de este tipo de actividades en clase puede darle confianza, seguridad al estudiante y hacerle sentir que conoce las formas lingüísticas (gramaticales y léxicas) que se necesitan para realizar la actividad, lo que le llevaría a perder el miedo a cometer errores y por tanto a 'perder la cara' delante de sus compañeros.

Pero todas estas cuestiones son consideraciones a tener en cuenta en futuras investigaciones y que no restan mérito a la investigación comentada y al aporte de esta a la enseñanza de idiomas a sinohablantes y a estudiantes asiáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corder, S. P. (1991). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Hernández Alcaide, C. (2013). La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso). <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-13-2013>. [consultado el 28 de noviembre de 2015].
- Hsieh, S. Y. (2014). La reticencia de los aprendientes taiwaneses de ELE-Análisis exploratorio de los factores influyentes. *Actas del XIII Simposio Internacional de la Lengua Española. Identidades: lengua, literatura y cultura*. Universidad de Providence, Taichung: Taiwán, 101-113.
- Tani, M. (2005). Quiet, but only in class: reviewing the in-class participation of Asian students. <http://trove.nla.gov.au/work/153077549?q&versionId=166829545> [consultado el 28 de noviembre de 2015].
- Tiedong, Y. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. <http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/numero-8/51-revista-1/sinoele-8/198-propuestas-de-integracion-de-la-plataforma-moodle-en-las-clases-de-lengua-y-cultura-espanola-13> [consultado el 28 de noviembre de 2015].
- Trapero Sandoval, J. (2012). *Las instrucciones del profesor en la enseñanza de ELE para alumnos taiwaneses de nivel inicial: incidencia de las diferencias culturales y propuestas de mejora*. Memoria fin de máster en enseñanza de ELE. Universidad Nebrija.

Comment on Article "Pragmatic Awareness of Conversational Implicatures and the Usefulness of Explicit Instruction"

Comentarios al artículo "La conciencia pragmática de las implicaturas conversacionales y la utilidad de la instrucción explícita"

Marta Genís Pedra

Universidad Antonio de Nebrija.

Genís Pedra, M. (2015). Comment on Article "Pragmatic Awareness of Conversational Implicatures and the Usefulness of Explicit Instruction". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

Este trabajo analiza "Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction" de Cignetti y di Giuseppe y discute la utilidad de la instrucción explícita para que los estudiantes de EFL comprendan mejor el significado implícito.

Palabras clave: implicatura, significado implícito, pragmática, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

ABSTRACT

This paper analyses Cignetti & di Giuseppe's "Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction" and discusses whether explicit instruction can improve EFL learners' understanding of implicit meaning.

Keywords: implicature, implicit meaning, Pragmatics, Foreign Language Teaching and Learning.

Fecha de recepción: 9/10/2015

Fecha de aceptación: 9/11/2015

The paper *Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction* presents the results of a study into the degree of pragmatic awareness of learners of EFL. The author's aim is to prove that although the understanding of implicit meaning can be problematic for EFL learners, explicit instruction can make it possible.

In the Literature Review section, the author first considers some theoretical issues, such as the notion of *conversational implicature* as defined by Grice (1975) and its classes as categorized by Bouton (1999), drawing attention to the differing interpretations according to the culture of origin and the need of pedagogical intervention in FL pragmatic acquisition, usually determined by a series of factors such as L1 pragmatic transfer, the learning environment, the availability of authentic pragmatic input, TL proficiency and pragmatic instruction. However, although Grice's contribution to the area has been enormous, several scholars raised objections to some of the underlying assumptions in the Gricean Theory. For example, Brown & Levinson (1987) argued that the *Cooperative Principle* is used not only to communicate some kind of information, as Grice presumes, but also to preserve the "face" of both the speaker and the hearer, because we are social beings and, as such, we are concerned with the other's opinion. Pinker (2007: 437) objects that both Grice's theory and Brown & Levinson's *Politeness theory* "...need to be supplemented because they assume that people in conversation always cooperate." The fact is that many times speakers do not co-operate, but engage in conflicting disputes trying to hide their real purposes, or directly lying. Secondly, the author provides an overview of the findings of the most relevant interventional studies on interlanguage pragmatics, mentioning Bouton (1986, 1988, 1992, 1994, 1999), Kubota (1995), and Kasper (2001). However, no reference is made to more recent studies such as Martínez Flor & Fukuya (2005), Taguchi (2005), Jeon & Kaya (2006), Cohen & Shively

(2007), Takimoto (2008), and there is no mention to studies that proved the advantage of using computer mediated communication to learn pragmatic aspects (Belz & Vyatkina, 2005, Vyatkina & Belz, 2006, Belz, 2007).

There are two central arguments in the present study, the first being whether the learners ability to interpret implicatures varies according to the cultural context, and the second, whether learners can be helped by explicit instruction of conversational implicature. However, it is understandable that most students can interpret some types of implicature based on logical reasoning only, while some other implicatures, such as cultural implicatures, are more difficult to cope with. It seems obvious, then, that explicit instruction of implicatures can improve foreign students' pragmatic competence.

An account of the methodology used is given in section 3. Number (26), age (adults, average: 25 years old), nationality (Argentinian), target language (English) and level of competence (A2+) of the subjects under research are reported along with the grouping strategy (experimental group and control group), the procedure and the type of tests (multiple-choice pre- and post-test: 16 items describing briefly a situation with a dialogue, 12 containing implicatures and 4 distractors) validated by 12 American informants. Pre-test was administered to both the experimental and the control group one month before the treatment and post-test one week after. Explicit instruction in implicature was given to the experimental group subjects in five sessions.

Results from data collection and statistical analysis showed that individuals performed better after explicit instruction of implicature, as expected.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pinker, S. (2007) The evolutionary social psychology of off-record indirect speech acts. In *Intercultural Pragmatics* 4-4, pp.437-461.
- Taguchi, N. (2005) Comprehending implied meaning in English as a foreign language. In *The Modern Language Journal*, 89, pp.543-562.
- Martínez-Flor, A., & Fukuya, Y. J. (2005).The effects of instruction on learner's productionof appropriate and accurate suggestions. In *SYSTEM*, 33(3), pp.463–480.
- Jeon, E.H., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: A meta-analysis. In. J.M. Norris & L. Ortega (Eds). *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165-211). Amsterdam: John Benjamins.
- Cohen, A. D. & R. L. Shively. 2007. Acquisition of Requests and Apologies in Spanish and French: Impact of Study Abroad and Strategy-Building Intervention. In *Modern Language Journal*, 91(2), pp.189-212.
- Takimoto (2008) The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Development of Language Learners' Pragmatic Competence. In *the Modern Language Journal*, volume 92, issue 3, pp.369-386.
- Belz, J. A. & Vyatkina, N. (2005) Learner Corpus Analysis and the Development of L2 Pragmatic Competence in Networked Intercultural Language Study: The Case of German Modal Particles. In *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 62, pp.17-48.
- Vyatkina, N., & Belz, J. A. (2006) A learner corpus-driven intervention for the development of L2 pragmatic competence. In K. Bardovi-Harlig, J.C. Felix-Brasdefer, & A. S. Omar (Eds.), *Pragmatics and language learning* Vol. 11, pp. 315-357.
- Belz, J. A. (2007). The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 27(1), pp.45-75.

Being Pragmatically Aware in the Teaching of English as a Foreign Language

Conciencia pragmática en la enseñanza de inglés como lengua extranjera

Carlos De Pablos-Ortega

University of East Anglia (Reino Unido) y Universidad de Sidney (Australia).

c.de-pablos@uea.ac.uk; carlos.depablos-ortega@sydney.edu.au

De Pablos-Ortega, C. (2015). Being Pragmatically Aware in the Teaching of English as a Foreign Language. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

Este artículo analiza el trabajo “La comprensión de implicaturas conversacionales y los beneficios de la instrucción explícita” de Luciana María Cignetti y María Salomé Di Giuseppe. Se discuten los aspectos destacables y se puntualizan algunos elementos mejorables, que habría facilitado una visión más detallada de la investigación. Esta investigación demuestra la necesidad de que los docentes de lenguas deben ser conscientes de la importancia de los elementos pragmáticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: pragmática, implicaturas, percepción, enseñanza lenguas extranjeras, competencia pragmática.

ABSTRACT

This paper analyzes Luciana María Cignetti and María Salomé Di Giuseppe’s paper entitled “Pragmatic awareness of conversational implicatures and the usefulness of explicit instruction”. It discusses highlights of the research and areas for improvement, which would have helped provide a more thorough overview of the investigation. This research underlines the necessity for foreign languages teachers to be pragmatically aware.

Keywords: pragmatics, implicatures, perceptions, foreign language teaching, pragmatic competence.

Fecha de recepción: 19/10/2015

Fecha de aceptación: 19/11/2015

First of all, it is important to highlight the contribution made by the research presented in this article to the field of pragmatics and, more specifically, within the area of conversation analysis. The significant contribution of the study lies in two main elements: firstly, the perception of implicatures by Spanish L1 speaker in English as a Foreign Language and secondly, the fact that explicit pragmatic instruction is fundamental for foreign language learning and teaching.

The author provides a thorough literature review, focusing on the work developed in this area and uses a very detailed description of the studies conducted by various researchers. Bouton’s research (1988, 1992 and 1994) and his different studies combining both transversal and longitudinal methodologies serve as a keypoint of reference. Later work in the same area, developed by Kubota (1995), relies on replication of Bouton’s study, as does the present study described in the article. This information is first included in the introductory section, which seems unnecessary, as is explained later in greater detail in section 2.5 (Literature review section) “Investigating implicature in cross-cultural communication”.

In the article, sections 2.1 (Approaching the notion of implicature), 2.2 (The role of culture in the interpretation of implicature), 2.3 (Grounds for the teaching of pragmatics) and 2.4. (Determining factors in developing target language pragmatic competence) gather essential aspects that help establish the theoretical foundations and also set up the grounds for the development of the investigation. The main aspects that have an impact and contribute to the development and acquisition of pragmatic competence are mentioned, namely: L1 transfer, the learning environment, pragmatic input, TL proficiency and pragmatic instruction. However, these sections should have been included under the umbrella of a theoretical

framework section rather than being integrated in the literature review section. Given the subtleties between the types of implicatures (formulaic and non-formulaic, for example), section 2.1 would have benefited from further examples, perhaps extracted from the questionnaire used as data collection tool.

The methodology section includes a thorough description of the groups of informants and the data collection tool, however some of the information should have been presented in much more detail. Vague language should have been avoided in order to provide rigorous and precise information/data regarding the description of the informants. For example, “the mean age of both groups was of twenty-five years in the experimental group and the number of males or females was relatively even” and “all of them had received formal instruction information of English for some years”. The two underlined words (relatively and some) should have been clarified accordingly as they can be regarded as significant variables of the study.

The data collection procedure is explained in considerable detail, but more precise information and further explanations should have been added in some areas. A definition of the terms “informants” and “subjects” should have been provided. For example, at the beginning of page 9 the distinction between both groups have been made, but it is unclear in what ways these two groups are distinct: “The instrument given to our informants differed from the one we gave to our subjects in that even though the situations were exactly the same, the choices were different.”

“The explicit inductive instruction in implicature” used for the treatment of the experimental group comprises “video scenes and handouts” but these research elements, which are fundamental to the development of the investigation, should have been included in an appendix. It would have been useful for the reader to know what specific element of the pragmatic treatment informants received in order to contrast this with the control group. In the same section examples taken from Grundy (1995) were used to introduce the notion of conversational implicature but these are not included. This should have been followed with more examples of the various types of implicatures addressed in the study.

The results section presents a very detailed description of the statistical tests used for the analysis. This adds valuable empirical information to the investigation and provides conclusive quantitative evidence. However, a brief explanation of the tests used for the study (t-test and standard deviation) should have been included in the methodology section, highlighting how these tests add statistical value to the investigation. Results are explained thoroughly and the discussion section summarises the main findings, which are in line with the results and findings from previous investigations. Given that the study replicates Bouton's work, with slight modifications, the results are not surprising and confirm the original hypothesis about the impact of formal instruction for the recovery of implicatures in foreign language. The difference from previous research is the fact that the experimental group showed a significant increase in the interpretation of all types of implicatures, which is a revealing finding, distinct from previous research.

In general, the article would have benefited from the inclusion of more detailed information in the methodology, discussion and conclusion sections and should have placed less emphasis on the literature review section. As commented above, some sections should have been reorganized in order to provide a more coherent structure. Despite these issues, the article displays a thorough empirical investigation in an unexplored area of pragmatics from a pedagogical perspective.

Given the nature of the applied linguistics and the pedagogical implications stated in the article, perhaps a final reflection covering the pedagogical implications could have been added. A small sample or reference to activities/ tasks or some tips for language instructors in foreign language teaching could also have been included. On a personal level, this article has given me food for thought for my own teaching practice in the area of Spanish as a foreign language.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bouton, L F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*, 7, 183-196.
- Bouton, L.F. (1992). The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically -- without being explicitly taught? *Pragmatics and Language Learning*, 3, 53-65.
- Bouton, L F. (1994). Can NNS skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? -- a pilot study. *Pragmatics and Language Learning*, 5, 89-109.
- Grundy, P. (1995). *Doing Pragmatics*. London: Edward Arnold.
- Kubota, M. (1995). Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. Institute for Research in

LanguageTeaching Bulletin,9, 35-67.

El análisis factorial en la investigación aplicada a fenómenos lingüísticos

Factor Analysis in Applied Research on the Linguistic Phenomena

María Cecilia Ainciburu

Università di Siena y Universidad Nebrija.

ainciburu@unisi.it

Ainciburu, M. C. (2015). El análisis factorial en la investigación aplicada a fenómenos lingüísticos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comentar el artículo de Mavrou (2015) y, en particular, sus afirmaciones acerca del Análisis Factorial. Dado que el suyo es un artículo de revisión de la investigación realizada por investigadores especializados, este comentario provee información agregada sobre su aplicación al campo disciplinar de esta revista.

Palabras clave: análisis factorial exploratorio, requisitos, uso en Lingüística Aplicada

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the article Mavrou (2015) and, in particular, her statements about the Factor Analysis. Since it is a review article of the research conducted by specialized researchers, this comment provides added information on its application to the disciplinary field of this Journal.

Keywords: Exploratory Factor Analysis, Requirements, Use on Applied Linguistics

Si bien los estudios factoriales nacen en el ámbito de la psicometría y asociados a la intención de medir capacidades psicoactitudinales, se han progresivamente difundido a otros campos de las ciencias sociales. La lingüística aplicada ha utilizado este método de análisis en muchos casos y con mayor frecuencia en el estudio de la evaluación de capacidades típicas de sus competencias.

Dado que el artículo realizado por Mavrou para este número de la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas no tiene una intención didáctica, sino que constituye (como deseado) una revisión de diferentes autores, su redacción prevé una definición y ejemplificación introductoria muy breve. Ciertamente es que, en las investigaciones de los últimos años que aportan una enorme cantidad de datos, el análisis factorial permite una visión estilizada del fenómeno y brinda la posibilidad de confirmar a posteriori que el factor latente da cuentas del fenómeno estudiado y que la parte del efecto que este no explica es bastante contenida (no demasiado diferente al valor cero). Sería correcto decir, entonces, que el método de análisis multivariado está destinado a explicar las correlaciones entre un conjunto de p variables observadas a través de un conjunto de m variables no observadas.

En esta introducción, Mavrou hace una diferencia entre Análisis factorial (AF) y Análisis de las componentes principales (ACP), sin embargo, tal distinción tiene como riesgo que se la juzgue escolástica (Flick, 2013). En principio, el más prestigioso software estadístico para esta área de conocimiento, el SPSS, los trata como si del mismo test o familia de test se tratara. Es importante señalar que:

1. mientras el ACP es un método descriptivo que resume una matriz de datos en un número reducido de dimensiones, el AF se basa

en un modelo que requiere supuestos relacionados con consideración conjunta de las variables que intervienen. Sus inferencias acerca de la población implican ciertos conceptos como la bondad del ajuste y el significado precisión de las estimaciones que el ACP podría ignorar.

2. El ACP localiza una transformación particular de las variables observadas (una combinación lineal), mientras que en el AF son las variables observadas las que se pueden expresar como una combinación lineal de factores latentes.

3. El PCA va a tratar de explicar con pocas componentes una gran parte de la varianza de las variables observadas, mientras que el AF considera la covarianza o las correlaciones entre variables.

Quedaría para discutir si el hecho de usar el programa más prestigioso en el ámbito de nuestra disciplina no constituye un límite a la posibilidad de realizar consideraciones de valor acerca de la diferencia entre los dos métodos de cálculo.

Desde el punto de vista de la revisión bibliográfica, el artículo de Mavrou (2015) afronta los siguientes temas:

- a. la diferencia ya citada entre análisis factorial y de las componentes principales;
- b. los estándares para la aplicación del procedimiento estadístico (tamaño de la muestra, ratio mínima por variable y ratio de variables por factor);
- c. métodos de obtención de los factores;
- d. la determinación del tipo de rotación a elegir;
- e. la posibilidad de determinar a priori el número de los factores;
- f. el significado de las cargas factoriales.

Todos los temas tienen un gran interés en el área de la lingüística aplicada y frecuentemente no se consideran en los artículos de investigación de revista, en los que efectivamente, es difícil y puede resultar poco interesante hacerlo, ni en las tesis doctorales. En esta última ocasión, en la que el espacio de redacción a disposición no está igualmente acotado, representa un límite en la descripción del procesamiento y posterior análisis de los datos. Por otra parte, el conocimiento de los textos de estadística y sus cuestiones técnicas, no solo está alejado de la sensibilidad de sus usuarios sino que, con gran frecuencia, está alejado del proceso mismo de formación de los estudiantes de posgrado.

Uno de los problemas centrales es que las observaciones experimentales contenidas en las tesis doctorales suelen contar con un número muy limitado de informantes. El error de cálculo, lo que Mavrou denomina “probabilidad de equivocación” es muy alto. Llama la atención que muchos autores se concentren en buscar otras investigaciones que hayan utilizado este tipo de análisis con un número mínimo de casos estudiados para avalar las propias decisiones. También llama la atención que no se llegue a decisiones acerca de un “número mágico”, para los casos como para las observaciones por variable o por factor. Ciertamente la autora releva correctamente que estos datos no pueden “establecerse independientemente del grado de representatividad de los factores y el valor de las comunalidades” (Mavrou, 2015: apartado 3), pero es que es el concepto de representatividad de la muestra el que suele fallar en muchas investigaciones (Nesselroade y Cattell, 2013). Toda la estadística basada en la distribución normal requeriría una discusión cuando trabajamos con muestras “por conveniencia” o con “clases enteras” como sucede frecuentemente en los estudios que se desarrollan en ámbitos de aprendizaje institucional. Cuando aceptamos la falta inicial de aleatoriedad ¿hasta qué punto los pasos siguientes, por meditados que sean, dan confiabilidad a los resultados? Mavrou termina la sección 3 con una lista excelente de las cuestiones a considerar en relación con magnitudes y tamaños.

El párrafo 3, centrado en la explicación de las bondades propias de los dos métodos de AF más utilizados, la Factorización de Ejes Principales (FEP) y el de Máxima verosimilitud (FMV), brinda buenos criterios para seleccionar uno u otro (ver también Cattell, 2012). En la mayor parte de las tesis doctorales de Lingüística Aplicada de los últimos años cuya investigación se basa en cuestionarios (actitudes, creencias, características sociolingüísticas) han utilizado el primer tipo, algunas veces utilizando constructos que se elicitaban en baterías de cuestionarios utilizados previamente. Ninguna de las tesis parece discutir esta elección, a pesar de que alguna de ellas (especialmente las de evaluación y certificación lingüística) no suelen contar con un número de informantes mayor al de las variables de análisis.

Los siguientes párrafos discuten la individuación o selección de factores, la rotación aplicada en los AF y la posibilidad de retener (en vez de eliminar) los factores que por sus características tienen poca informatividad en la estructura del fenómeno. El siguiente párrafo, sobre la significación de las cargas factoriales liga el problema de la carga de un factor a las observaciones realizadas. Esta es seguramente una vía más segura de proceder que la adopción de un criterio fijo. El punto que debemos subrayar es que todos los razonamientos que realiza la investigadores se ligan a las premisas de numerosidad ya tratadas en los primeros apartados. Se recuerda así que “la aplicación del AFE requiere tamaños muestrales relativamente grandes” o que es necesaria “la identificación de un factor por medio de 3 variables”. Aquí ya hemos llegado a proporciones menos discutibles, Proporciones que, sin embargo, no suelen respetarse en las tesis. La complejidad de los fenómenos lingüísticos, de por sí, debiera requerir a gritos la estilización que proporcionan estos métodos de análisis. La lectura de tesis doctorales muestra que estos métodos de análisis se aplican con mayor facilidad en el campo del análisis de corpus automatizados, de evaluación certificadora y de análisis de test que se replican. Si los resultados de lectura de una muestra mínima tesis doctorales de un ámbito específico de la Lingüística aplicada se pudiera admitir como diagnóstico general del área, es probable que debamos admitir alguna de estas dos explicaciones: (1) o solemos trabajar con grupos

pequeños porque los trabajos de tesis son individuales o (2) no estamos informados de las posibilidades que ofrece este tipo de análisis. En las Conclusiones, Mavrou refuerza la segunda posibilidad aludiendo a la mayor facilidad de la replicación de los diseños metodológicos y que Fabrigar y otros (1999) evidencia como la tendencia a ‘hacer lo que hicieron otros investigadores’.

En la argumentación general de Mavrou echamos en falta el uso de bibliografía más actualizada y ejemplos de discusión-aplicación en Lingüística. Creemos que el debate generado por el área de evaluación y certificación, ligado a los buenos volúmenes de datos de análisis, deberían inspirar reflexiones más cercanas al área de interés de nuestros lectores.

En este comentario nos permitimos adjuntar otras características o elementos del AF que, por básicas que sean, no dejan de ser importantes y de faltar en algunas investigaciones de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Asociamos estas a las dadas por Mavrou (2015) en un intento de resumir el cuadro de “fundamentales”. Es posible que, como sucede en otros campos de la investigación cuantitativa, la facilidad de manejo de los programas y la superación de las necesidades de cálculo manual nos hayan acostumbrado a rodar los datos antes de prestar atención a los requisitos previos y a las posibles trampas de procesamiento (Jonassen y Grabowski, 2012). Por simplicidad y economía de esfuerzo, recurrimos a una herramienta pedagógica y elaboramos una tabla de control que mostramos a continuación, aplicable a los dos modelos de AF referidos en el artículo (FEP y FMV).

Creemos que el esfuerzo de Mavrou (2015) es relevante para el área de investigación de esta revista. Sería necesario que las decisiones de análisis estadístico que tomamos para interpretar los datos empíricos de aprendizaje de lenguas extranjeras previeran la utilización de herramientas mayormente informativas. Es probable que los métodos de análisis tradicionales (el análisis de errores, entre otros) puedan afinarse en sentido cuantitativo para obtener datos mayormente informativos en un ámbito en el cual casi todos los estudios contrastivos de adquisición han podido acceder en los últimos años a mayores números de informantes, competencias y tareas realizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATTELL, R. (Ed.). (2012). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. Springer Science & Business Media. (En Google books)
- FLICK, U. (Ed.). (2013). *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Sage.
- HINKEL, E. (Ed.). (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2). Routledge. (En Google books)
- JONASSEN, D. H., & GRABOWSKI, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- NESSELROADE, J. R., & CATTELL, R. B. (Eds.). (2013). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Springer Science & Business Media. (En Google books)

Tesis revisadas

- AGUILERA, C. (2010). La identificación de los géneros discursivos en el sub-corpus de Química del Corpus Académico PUCV-2010: Hacia una propuesta metodológica integrada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).
- BARRACHINA MIR, S. (2008). Técnicas de agrupamiento bilingüe aplicadas a la inferencia de traductores. Universidad Jaume I de Castellón.
- CHAMORRO DÍAZ, M. (2013). Sistema De Certificación de Lingua Galega (CELGA) no Marco Común Europeo de referencia para as linguas. Estudio de fiabilidade e validez. Universidad de Santiago de Compostela.
- COBO DE GAMBIER, N. (2011). Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de español como lengua extranjera en Alemania. Universidad Antonio de Nebrija.
- DEL MORAL MANZANARES, F. (2015). El proceso de adopción de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE y su influencia en la fiabilidad de la prueba. Universidad Antonio de Nebrija.
- GÓMEZ, D. (2005). Transferencia entre modos del lenguaje y niveles de interacción: observar, señalar, escuchar, hablar, leer y escribir. Universidad de Guadalajara.
- LLORENTE CEJUDO, M^a C. (2008). Blended learning: para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un estudio de caso. Universidad de Sevilla
- MEIER, M. (2012). La enseñanza de la destreza oral y el uso de herramientas Web 2.0 en entornos virtuales (el español L2 en los EE.UU.). Universidad de Salamanca.
- MINERA REYNA, L. (2009). Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania. Universidad Antonio de Nebrija.
- OLATZ LARREA, E. (2015). Estudio sobre la escucha de la voz del locutor con y sin su imagen. Universidad nacional de Córdoba (Argentina)
- ZABALA DELGADO, J. (2014). Certificación de competencia lingüística en la universidad española: estudio de puesta en marcha. Universidad Politécnica de Valencia.

Factores que intervienen en la evaluación de la escritura ELE en estudiantes de secundaria

Factors Involved in the Assessment of Spanish Second Language Writing in Secondary School Students

Diana Acevedo-Whitney

Escuela Secundaria de Katy (EEUU)

DianaEWhitney@katyisd.org

RESUMEN

El presente estudio surgió por la necesidad de descubrir y revisar los efectos del uso del baremo en los procesos de autoevaluación y la retroalimentación en el mejoramiento de las habilidades de escritura de estudiantes adolescentes de E/LE A1 y A2 en la escuela secundaria. En esta publicación solo se presenta el desarrollo de la segunda pregunta e hipótesis de la investigación original, que tratan sobre los factores y variables que intervienen o influyen en los procesos de evaluación de los alumnos sobre la habilidad escrita, como auto-evaluadores y de las evaluaciones del profesor. Se determinó que el nivel de aprendizaje y los grupos de evaluación (pares y el profesor) no fueron los únicos factores que intervinieron en los procesos de evaluación llevados a cabo en la secuencia de redacciones y re-ediciones que se realizaron como tratamiento durante el estudio en cuestión.

Palabras clave: autoevaluación, baremos, evaluación, nivel de aprendizaje, reconocimiento de errores

ABSTRACT

The present study wanted to discover, and review the effects of the use of a rubric in the process of self-evaluation and feedback. Also, for the improvement of the writing skills in adolescent students of Spanish as a Second Language, in levels A1 and A2 in high school. This article presents the development of the second research question, and hypothesis of the original study, which dealt with factors, and variables that intervene or are involved in the evaluation of student's writing ability, during self-evaluation, and the evaluations performed by the teacher. It was determined that the level of SSL learning, and assessment groups (peer and teacher) were not the only influencing variables when evaluating a sequence of written and edited compositions, that were given as treatment during this research.

Keywords: self-evaluation, rubrics, evaluation, level of learning, error recognition

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación puede ser definida de forma simple, como “un juicio de base” (Boud y Falchikov, 2007), y de manera compleja, como un proceso que sigue unas etapas: “la intención, la medida, el juicio y la decisión” según Cuq (2007: 163); de acuerdo a este autor, dichas etapas incluyen las metas, la selección de la medida para juzgar y tomar decisiones, según la modalidad de la tarea y el tiempo en el cual se realiza.

Actualmente existe una cultura de aprendizaje formativo en donde se enfatiza la existencia de una estrecha relación entre el aprendizaje y la evaluación. El modelo de Dochy, Segers, Gijbels y Struven (2007) representa a la evaluación como un instrumento para el aprendizaje, en vez de un instrumento de aprendizaje”, y en la cual son partícipes, los alumnos y el profesor. En el aula de ELE la evaluación en manos de los alumnos ha adquirido una gran fuerza, hasta el punto de considerarse tan importantes como la evaluación docente. Sin embargo este tipo de didáctica, donde se trabaja con la retroalimentación por pares y la autoevaluación, no se ha implementado del todo a nivel global, como sostienen Serrano, Pons y Ruiz (2007) y Berridge (2007),

ya que aún hay instituciones y cuerpo docente que continúan en la línea tradicional de enseñanza y no permiten que los estudiantes compartan la responsabilidad de evaluar dentro de las aulas. Hay adicionalmente una necesidad importante de realizar cambios legislativos que promuevan el uso de estrategias de evaluación por pares y autoevaluación en las clases de ELE de secundaria, por lo menos a nivel estatal en algunas partes de Estados Unidos.

Se han dado mayores pasos a nivel investigativo en relación a la retroalimentación por pares en las aulas de educación superior, con estudiantes nativo-hablantes y aprendientes de una lengua extranjera, pero aún es necesario investigar a fondo los aspectos relacionados con la retroalimentación y la autoevaluación en las asignaturas de ELE en las escuelas de educación secundaria. No se han explicado claramente cuáles son los factores o variables que intervienen o influyen en las evaluaciones de la habilidad escritora en este tipo de contexto escolar. A partir de este precedente, se implementó el estudio del cual se hace referencia a continuación.

2. MÉTODO

El objetivo fundamental de la investigación fue descubrir y revisar los efectos del uso del baremo en los procesos de autoevaluación y retroalimentación en el mejoramiento de las habilidades de escritura de estudiantes adolescentes de ELE A1 y A2 en la escuela secundaria.

En este artículo, solo se presentará el desarrollo de una de las preguntas e hipótesis planteadas en la investigación. La pregunta fue:

- ¿Qué elementos y variables caracterizan la evaluación de una secuencia de composiciones escritas por estudiantes norteamericanos de ELE, cuando dicha evaluación se desarrolla por autoevaluación, por pares o cuando la realiza un docente?

La hipótesis planteaba que el nivel de competencia en la escritura del estudiante, va en incremento no solo debido a la retroalimentación que recibe como input, sino debido a las destrezas de autoevaluación que va paulatinamente desarrollando con la activación, durante las revisiones de la habilidad de saber aprender y de procesos metacognitivos, en respuesta a la interacción del alumno con el instrumento de evaluación. También a través de la influencia de factores sobre el desempeño del estudiante durante los procesos de escritura y edición.

En este estudio participaron estudiantes de 9º a 11º grado, registrados en seis aulas de español de una escuela de secundaria norteamericana. Se mantuvieron los grupos intactos; la muestra se constituyó con 145 estudiantes, 70 de nivel A1 y 75 de nivel A2, que asistieron a una clase diaria de 40 minutos con el mismo profesor, quien fue el mismo investigador. Las aulas de nivel A1 tenían 33 mujeres y 37 hombres, y las de nivel A2 33 mujeres y 42 hombres. Sus edades oscilaban entre los 14 y 17 años.

Todos los estudiantes recibieron un entrenamiento inicial sobre el manejo del baremo mixto modificado de Jacobs et al (1981), dada su relativa vigencia desde que se elaboró y que fue aplicado en estudios recientes como el de Matsuno (2009) y Tamjid y Birjandi (2012). Este baremo se usó en un estudio anterior en Acevedo (2013). Se realizaron dos sesiones para entrenar a los estudiantes en la revisión de dos textos diferentes trabajando por pares (ver Anexo 1). Los alumnos asignaron puntuaciones parciales y holísticas de los textos con el uso de las categorías del baremo. Posteriormente, se inició la fase de pre-escritura, donde los estudiantes cumplimentaron un primer cuestionario sobre la habilidad general de escritura según la evaluación subjetiva del estudiante. Este cuestionario constaba de enunciados simples que conducían a la selección de una respuesta cerrada de sí o no. Este modelo de cuestionario se modificó de Oscarson (2009: 104). El cuestionario 1, en la Tabla 1, se aplicó también después de las fases del tratamiento al final del estudio.

Cuestionario 1		
<i>Por favor, marque SÍ o NO si está de acuerdo o no con los enunciados siguientes:</i>	Sí	No
1. Pienso que puedo escribir frases en español.		
2. Pienso que puedo escribir un párrafo en español.		
3. Pienso que puedo escribir una composición corta en español (entre 50-75 palabras).		

4. Pienso que puedo escribir una composición de más de 75 palabras.		
---	--	--

Tabla 1. Cuestionario 1 con preguntas auto-evaluativas sobre la habilidad compositiva del alumno

Durante la investigación, los estudiantes escribieron tres redacciones, evaluaron por pares y autoevaluaron sus composiciones. Las fases y los procesos de evaluación y recolección de los datos se sintetizan en la tabla a continuación.

Un segundo cuestionario, en la Tabla 2, fue respondido por los estudiantes en el momento de terminar cada redacción; éste contenía las mismas categorías del baremo lo cual buscaba facilitar el proceso de calificación parcial y total, de las categorías y de la composición en general.

En esta tarea, estoy satisfecho con... (Marcar más de uno si es necesario)	Pero pienso que podría mejorar, o puedo tener errores en... (Marcar más de uno si es necesario)	Mi puntuación basada en el baremo, para cada categoría es...
contenido	contenido	
vocabulario	vocabulario	
ortografía	ortografía	
gramática	gramática	
puntuación	puntuación	
Puntuación total		

Tabla 2. Cuestionario 2 para la autoevaluación de la composición post-redacción

Se aplicó un tercer cuestionario, en la Tabla 3, para recoger las reflexiones o apreciaciones de los estudiantes respecto a la retroalimentación dada por los pares; si estaban de acuerdo o en desacuerdo, y si reconocían los errores marcados o comentados, antes de la re-edición de la composición.

Cuestionario 3
Mire su composición, la puntuación y las correcciones que los revisores sugieren. Tome su tiempo para leer y responder a continuación a todas las preguntas relativas a la retroalimentación recibida.
1. ¿Está de acuerdo con las correcciones sugeridas por el revisor? Si responde <i>sí</i> o <i>no</i> , explique por qué.
2. ¿Está de acuerdo con la puntuación recibida? Si responde <i>sí</i> o <i>no</i> , explique por qué.
3. ¿Está consciente de algunos errores que pasó por alto antes de la revisión? De algunos ejemplos y explique por qué están mal.
4. ¿Ha aprendido algo nuevo con la retroalimentación recibida en relación a sus errores, si los tuvo? Explique.

Tabla 3. Cuestionario 3, aplicado post-revisión y tras la retroalimentación del revisor

3. RESULTADOS

Para entender los factores y variables que influyeron en la autoevaluación durante el estudio, los análisis se enfocaron solo en los estudiantes que cumplieron los cuestionarios y redactaron las tres composiciones. El número final de informantes fue de 76, 34 en el aula A1 y 42 en el aula A2. Para iniciar, se realizó una prueba de Chi cuadrado sobre los datos encontrados en el cuestionario 1 de pre-escritura. Con un intervalo de confianza del 95% se pudo determinar que las aulas eran homogéneas al comienzo del estudio. Posteriormente, los registros obtenidos de las calificaciones de autoevaluación de los estudiantes en cada fase de evaluación se compararon con las del profesor-investigador durante y al final del estudio. Las diferencias encontradas entre los puntajes de autoevaluación (AE) y del profesor-investigador (EP) fueron

denominadas delta. Este dato se calculó para cada fase del estudio y se denominaron: delta 1, delta 2 y delta 3.

Para indagar sobre la hipótesis de la investigación, acerca de los elementos que intervienen en la evaluación, se procedió a realizar comparaciones entre las variables: nivel de aprendizaje, género, grupos de evaluación (pares y el profesor), frecuencia de errores pre-edición y post-edición, retroalimentación y el reconocimiento de los errores; además de la influencia de los errores de pre-edición sobre los errores post-edición. Cabe aclarar que la variable de género no se había estimado al comienzo de los cálculos, pero cuando se realizaron algunos análisis, se vio que era importante incluirlos.

Primero se analizó si el género y el aprendizaje estuvieron relacionados con las diferencias delta de los puntajes. En la prueba 1, se omitieron 2 casos donde las puntuaciones de autoevaluación fueron demasiado bajas con respecto al resto del grupo y afectaban la normalidad del histograma de esta variable, ya que mostraban una diferencia entre los puntajes de AE y EP muy alta. La media (M) del valor delta para el aula A1 fue de 1.74 y la desviación estándar (D.E) de 8.76, y en el aula A2, la media fue de 2.90 y la desviación estándar de 2.90. La comparaciones entre el valor delta y el nivel de aprendizaje a través de la prueba ANOVA fue: $F(1,71) = 0.382$, $p = 0.584$, $R^2 = 0.010$. Esto fue evidencia significativa para afirmar que el nivel de aprendizaje de los estudiantes influyó en la variabilidad de la diferencia entre las puntuaciones de AE y EP. De otro lado, con respecto al género, la prueba ANOVA arrojó una diferencia significativa: $F(1, 71) = 8.045$, $p = 0.006$, $R^2 = 0.089$; el género es causante del 9% aproximadamente de las variaciones en la AE de los estudiantes en esta primera fase. La media de delta para el sexo femenino fue más alta, lo que sugiere que las adolescentes tuvieron mayores discrepancias de puntuación con el profesor que los chicos adolescentes. Luego se analizó si la frecuencia de errores pre-edición y el nivel de aprendizaje fueron factores influyentes. Con la prueba de ANCOVA se muestra que la frecuencia de errores influye en alrededor del 6% en las variaciones de los valores de AE: $F(1, 71) = 4.219$, $p = 0.044$, $R^2 = 0.056$. También se hicieron cálculos para determinar si la simultaneidad de las variables, nivel de aprendizaje y frecuencia de errores pre-edición (Fep1), influyó en la AE. El resultado mostró que la Fep1 genera variaciones significativas en los puntajes de AE, $F(1, 71) = 4.219$, $p = 0.044$, $R^2 = 0.056$. El valor R^2 muestra que la Fep1 influye en el 4% de las variaciones en los puntajes de AE. Asimismo, se analizaron, los grupos de evaluación (pares y profesor) y la Fep1, se encontró que la influencia de los grupos de evaluación no fue significativa, $p = 0.132$. Sin embargo, la Fep1 mostró lo contrario: $F(1, 71) = 4.833$, $p = 0.031$, $R^2 = 0.064$; es decir, el 6% de las variaciones en las autoevaluaciones fueron causadas por la frecuencia de errores antes de la edición de las composiciones, cuando se considera simultáneamente con los grupos de evaluación.

De igual forma se indagó sobre las variaciones del puntaje del profesor en relación al nivel de aprendizaje de los estudiantes y la Fep1. Se encontró que cuando se consideran estas dos variables de forma simultánea, con un intervalo de confianza del 95%, se puede afirmar que el nivel de aprendizaje influyó en un 12% en la variación del puntaje del profesor, y la Fep1 en un 32%.

Adicionalmente, se hizo el cálculo de la frecuencia de errores post-edición (Fept1) teniendo en cuenta los grupos de evaluación, la retroalimentación (directa, indirecta o mixta), el reconocimiento de errores luego de la retroalimentación correctiva (Re1) y la frecuencia de errores pre-edición (Fep1), de todas estas variables, solo el Re1, $p = 0.044$, y la Fep1, $p < 0.001$, tienen efecto en la frecuencia de errores post-corrección; la primera en un 6%, y la segunda en un 67%. Las variables y sus efectos en la prueba 1, se resumen en la Tabla 4.

Variables y su influencia en los resultados de la prueba 1			
Variables	AE	EP	Fept1
Fep1 + Aula	Fep1 6%	32% y 12%	
Fep1 + Ge1	Fep1 6%		
Fep1 + Ge1 + RC1 + Re1			Fep1 67% y Re1 6%

Tabla 4. Relación de las variables y su influencia en la prueba 1

En el caso de la prueba 2, se efectuó el mismo procedimiento para el manejo de los datos calculados y variables. El histograma de los puntajes de AE mostró un caso extremo que se omitió, por lo cual, se trabajó

con 75 autoevaluaciones. El valor delta 2 mostró variaciones mayores a 24.00 puntos entre los puntajes del profesor y del auto-evaluador, por lo cual, fue necesario suprimir 6 casos, quedando 69. Se inició con la prueba ANOVA entre el valor delta 2 y el nivel de aprendizaje. Los resultados mostraron que la relación entre estos dos factores no fue significativa, $p = 0.404$. En cuanto al género, se encontró evidencia que la variabilidad entre los puntajes de auto-evaluación con los del profesor, fueron causadas por el género por lo menos en un 9%, $p = 0.011$.

En esta segunda fase se tuvieron en cuenta también las variables de la prueba 1, como los grupos de evaluación (Ge1) y el reconocimiento de los errores post-evaluación (Re1). Se observó que la distribución de los grupos de evaluación no influyeron en la AE holística en la prueba 2. Sin embargo, cuando se analizó la interacción entre las variables Ge1 y el nivel de aprendizaje en la AE en esta segunda fase, se encontró que sí fue significativa, $p = 0.008$. Adicionalmente, con el test de MANOVA, considerando los puntajes holísticos dados por los grupos de evaluadores en la prueba 1 y el Re1, se vio evidencia de que el Re1 influyó significativamente ($p = 0.031$) fue significativo; su injerencia en los puntajes de auto-evaluación fue de alrededor del 6%. Luego se consideraron los grupos de evaluación de la prueba 1 con la frecuencia de errores post-edición en la prueba 1 (Fept1). Se determinó que la variable Fept1, en presencia de la variable Ge1 influyó en los puntajes de AE en un 7% de manera significativa, $p = 0.022$.

Cuando se intentó analizar si los factores de nivel de aprendizaje y la frecuencia de errores pre-edición en esta segunda fase (Fep2) fueron variables que influyeron también en el resultado holístico de AE en la prueba 2, con el test de Levene se mostró que no había homogeneidad de varianzas entre estas variables, por lo tanto se realizó la prueba de Kruskal Wallis y se encontró que las diferencias en las frecuencias de error no fueron significativas sobre el nivel de aprendizaje, pero sí sobre el puntaje de auto-evaluación ($p = 0.046$), aunque el porcentaje de influencia no se pudo determinar.

En cuanto a la variación del puntaje del profesor con respecto a la simultaneidad de las variables, aula (nivel de aprendizaje) y a Fep2, mostró que la Fep2 influyó significativamente ($p < 0.001$) en los puntajes dados por el profesor, por lo menos en un 34%. Con respecto a la frecuencia de errores post-edición (Fept2), en relación con los Ge2, la retroalimentación, el reconocimiento de errores (Re2) y la Fep2, con un modelo de regresión, se determinó que tuvieron influencia importante en la Fept2, la Fep2, $p = 0.0001$, en un 8%; la retroalimentación, $p = 0.026$, en un 12% y la variable Ge2, $p = 0.024$, en un 7%. Cuando se observan los efectos de la retroalimentación (RC) de forma discriminada, solo la retroalimentación directa ($p = 0.008$) es significativa, con una injerencia de un 10% aproximadamente sobre la frecuencia de errores post-edición. Las variables y sus efectos en la prueba 2 se resumen en la Tabla 5.

Variables y su influencia en los resultados de la prueba 2			
Variables	AE	EP	Fept2
Ge1	No		
Ge1 + Aula	Ge y A 9%		
Ge1 + Re1	Re1 6%		
Ge1 + Fept1	Fept 7%		
Fep2 + Aula	Fep2 Sí	Fep2 34%	
Ge2 + RC2 + Re2 + Fep2			Ge2 7%, RC 12% RC directa 10% Fep2 80%

Tabla 5. Relación de las variables y su influencia en la prueba 2

En la prueba 3, la prueba de ANOVA no mostró evidencia que el nivel de aprendizaje haya tenido injerencia en las diferencias entre los puntajes de AE y EP, es decir, en delta 3. Con respecto al género, las diferencias tampoco fueron significativas en esta fase del estudio, $p = 0.092$. La prueba ANCOVA para determinar la influencia de las variables de nivel de aprendizaje y grupos de evaluación en la prueba 2 (Ge2), no se pudo aplicar, ya que el test de Levene mostró una diferencia significativa entre las varianzas de ambos factores, $p = 0.042$. Se realizó en su defecto la prueba Kruskal Wallis, y se observó que en ninguno de los casos, las diferencias en las distribuciones de los puntajes de AE se debieron al nivel de aprendizaje o a los grupos de evaluación de la prueba anterior. Cuando se consideraron las variables Ge2 y Re2 simultáneamente, se

encontró que ni Ge2, $p = 0.410$, ni Re2, $p = 0.285$, ejercieron influencia en los puntajes holísticos de AE en los alumnos en la tercera prueba. Se analizaron también los Ge2 y la frecuencia de errores post-edición en la prueba 2 (Fep2), se encontró que estas variables actuaron como co-dependientes a los puntajes de AE en esta fase, en un 12%. Posteriormente, las variables nivel de aprendizaje y la frecuencia de errores pre-edición en la prueba 3 (Fep3), mostraron que interactuando simultáneamente, influyen significativamente en los puntajes de AE, $p = 0.036$, por lo menos en un 7%. El efecto es mayormente causado por la variable Fep3 en un 11%. De hecho, cuando se tuvo en cuenta esta variable solamente, su influencia fue también significativa, $p = 0.017$, con una injerencia en los puntajes de AE de un 8%. Por otro lado, la variabilidad de los puntajes del profesor teniendo en cuenta la simultaneidad del nivel de aprendizaje y la variable Fep3, se determinó que la Fep3 tuvo una injerencia significativa, $p < 0.001$, del 40% en estos puntajes. La variabilidad de la frecuencia de errores post-edición en la prueba 3, comparando las variables grupos de evaluación (Ge3), retroalimentación (RC3), reconocimiento de los errores (Re3) y Fep3, en esta fase, se debió a la retroalimentación, $p = 0.010$ y a la variable Fep3, $p < 0.001$, en un 70%. El tipo de retroalimentación significativa fue la indirecta, $p = 0.003$, en un 12%. Las variables y sus efectos en la prueba 3 se resumen en la Tabla 6.

Variables y su influencia en los resultados de la prueba 3			
Variables	AE	EP	Fep3
Ge2 + Re2	No		
Fep2 + Ge2	12%		
Fep3	8%		
Fep3 + Aula	7%	Fep3 40%	
Ge3+ RC3 + Re3 + Fep3			RC 15%, RC indirecta 12% Fep3 70%

Tabla 6. Relación de las variables y su influencia en la prueba 3

4. CONCLUSIONES

Las respuestas a la pregunta de la investigación acerca de los elementos y variables que caracterizan la evaluación en una secuencia de composiciones escritas por estudiantes norteamericanos de ELE, cuando se desarrolla por auto-evaluación, por pares o por un docente, se encontró que hubo varias variables que fueron estadísticamente significativas en los procesos de evaluación llevados a cabo en el estudio. Con las pruebas realizadas, se determinó que el nivel de aprendizaje y los grupos de evaluación fueron factores intervinientes en las variaciones de los puntajes holísticos de AE. La variable de género, por su parte, mostró que las mujeres presentaron mayores diferencias entre los puntajes de AE y del profesor que los hombres en las dos primeras pruebas. Esto podría indicar que las estudiantes adolescentes, sobreestimaron sus puntuaciones con respecto al puntaje del profesor. Andrade (2009) reportó en su momento que el género influye en el uso de los baremos. Sin embargo, en este estudio, se vio que esta tendencia se superó en la tercera prueba. Esto muestra que con la práctica, los estudiantes en general, aprendieron o aplicaron mejores destrezas el uso e interpretación del baremo hasta lograr evaluar de forma más comparativa entre los grupos, a pesar de las diferencias de género; es decir, la variable de género perdió su influencia en la autoevaluación, mostrando que al término del tratamiento, los adolescentes en general, obtuvieron puntajes de AE similares entre los grupos.

En la segunda fase, las variables que influyeron en el proceso de AE, además del género fueron: la frecuencia de errores post-edición vistas en la prueba 1, el reconocimiento de errores de la prueba precedente, la frecuencia de errores pre-edición de la prueba 2; mientras que las variables grupos de evaluación y el nivel de aprendizaje fueron intervinientes; esto muestra que los procesos de evaluación con el tiempo reciben influencias de forma multifactorial que tienen que ver con los agentes evaluadores y la retroalimentación que ofrecen, la respuesta a los comentarios de los revisores, la previa experiencia de redacción y re-escritura de la composición anterior y la revisión de los errores en la composición actual.

En la tercera prueba, ni el nivel de aprendizaje ni el género fueron influyentes en las diferencias entre los puntajes de AE y EP; el puntaje holístico de AE no recibió influencia del reconocimiento de los errores en la prueba anterior, en tanto que la simultaneidad de las variables: grupos de evaluación 2 y la frecuencia de errores post-edición 2, el nivel de aprendizaje y la frecuencia de errores pre-edición 3; fueron co-dependientes al factor de AE. Estas variables tienen que ver con la habilidad y conocimiento que tiene el estudiante de la lengua para poder procesar la retroalimentación recibida e incorporarla en la reedición de la composición.

En general, la influencia de la variable frecuencia de errores pre-edición en presencia de la variable nivel de aprendizaje fue evidente en las tres fases de escritura, a partir de un 6% en la primera, hasta un 7% en la tercera fase. Esto puede indicar que los estudiantes pudieron dar un mejor uso e interpretación del baremo para valorar y puntuar sus composiciones. Asimismo, el efecto simultáneo de la frecuencia de errores pre-edición y el nivel de aprendizaje fue más notable sobre los puntajes del profesor; su influencia tendió a incrementar en cada fase, 32%, 34% y 40% respectivamente.

En general, se mostró que el nivel de aprendizaje por sí mismo, no ejerce influencia en las diferencias entre los puntajes de AE con los del evaluador; sin embargo, sí influye en el puntaje de AE cuando el alumno realiza el procesamiento del input ofrecido por los revisores y las correcciones de los errores en la edición de las composiciones. Por su parte, los puntajes del profesor tuvieron como variables intervinientes el nivel de aprendizaje de los estudiantes y la frecuencia de errores pre-edición.

La frecuencia de errores post-edición, fue determinada por la frecuencia de errores pre-edición y el reconocimiento de los errores pre-edición en la prueba 1; en tanto que en la prueba 2, la retroalimentación se agregó como variable independiente, específicamente la RC directa, y los grupos de evaluación 2. La RC directa, fue otorgada principalmente por los pares, en ambas aulas. La efectividad de la retroalimentación directa se debe principalmente a que es más sencillo para los estudiantes incorporar la retroalimentación directa en las re-ediciones, que otro tipo de retroalimentación. Esto no implica necesariamente que los estudiantes hayan reconocido los errores; pudo ser que sólo los reemplazaron con las correcciones sugeridas, con ello mejorando la frecuencia de errores post-edición.

Sin embargo, dado que en la prueba 2, el reconocimiento de los errores fue una de las variables influyentes en los puntajes de AE, se puede inferir que la respuesta a la retroalimentación en la primera prueba, impactó en el mejoramiento de los errores, post-edición, para la segunda prueba. Es decir, los estudiantes procesaron la retroalimentación recibida y en consecuencia, lograron la superación de los errores. En la prueba 3, la retroalimentación indirecta y la frecuencia de errores pre-edición, influyeron en la frecuencia de errores post-edición. Sorpresivamente la utilización del cuestionario 3 resultó ser un instrumento también muy importante en la reflexión metacognitiva de los estudiantes; mientras el cuestionario 1 introdujo a los estudiantes en el proceso de autoevaluación, el baremo, por su parte, permitió que los alumnos hicieran el monitoreo de sus habilidades y desempeños en cada prueba; el cuestionario 3 congregó tanto los aspectos evaluativos de las composiciones, con el desempeño y el procesamiento de la retroalimentación para cada prueba. Este instrumento fue importante para los receptores de la retroalimentación y pudo ayudar a mejorar sus destrezas de evaluación posteriores.

Finalmente, cuando se espera que los estudiantes adolescentes aprendan a evaluar la habilidad escritora en ELE en las aulas de secundaria, son importantes la práctica y la continuidad en las tareas evaluativas que permitan que los estudiantes tengan oportunidades de perfeccionar sus destrezas para evaluarse y evaluar a otros. Como docentes, es importante estar conscientes de que las experiencias relativas a la evaluación y al uso de instrumentos para tal fin, se suman y en consecuencia, las influencias de los factores aquí encontrados, sobre la evaluación, pueden permanecer, disminuir o desaparecer a medida que los alumnos se van perfeccionando autoevaluando o evaluando a otros en cada fase de composición y re-edición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, D. (2013). La negociación de baremos para la evaluación colaborativa: un estudio de casos con alumnos norteamericanos de escuela secundaria [en línea]. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-negociacion-de-baremos-para-la-evaluacion-colaborativa>

- Andrade, H., Wang, X., Du, Y & Akawi, R. (2009). Rubric-reference self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), pp. 287-302.
- Berridge, 2009. Peer Interacting and Writing Development in a Social Studies High School Classroom. California: University of California, pp.1-42.
- Boud, D. & Falchikov, K. (2007). Developing assessment for informing judgement. *Rethinking Assessment in Higher Education*. Nueva York: Routledge, pp. 181-197.
- Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, F. & J. Hughey, (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Matsuno, S. (2009). Self-, peer-, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26 (1) pp. 75-100.
- Oscarson, D. (2009). Self-assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary Level [en línea]. Recuperado de: <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/19783>
- Serrano, J. M., Pons, R. M., & Ruiz, M. G. (2007). Perspectiva Histórica del Aprendizaje Colaborativo: Un largo y tortuoso camimo através de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía*, 236, pp. 125-138.
- Tamjid, N. & Birjandi, P. (2012). The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learner's writing performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37 (5), pp. 513-533.

ANEXO

BAREMO MIXTO. A partir de Jacobs et al. (1981) y Oscarson (2009)		
Categorías	Puntaje	Descriptorios
Contenido	20	Excelente: Comunica efectivamente en la lengua objeto, es relevante. Hay descripciones detalladas, claras, coherentes y organizadas.
	15	Bueno: Algunos errores en la comunicación, es en su mayor parte relevante. Hay descripciones con poco detalle. Ideas incompletas, lógicas pero desorganizadas.
	10	Regular: Desarrollo inadecuado del tema, fallos en la comunicación. Ideas confusas, desconectadas, secuenciadas en forma ilógica.
	5	Pobre: No comunica, no es relevante. No se comprenden las ideas, no hay organización; o no hay texto suficiente para evaluar.
Vocabulario	28	Excelente: Selección adecuada y efectiva de palabras y frases. Demuestra conocimiento del vocabulario enseñado; pertinente uso del mismo.
	23	Bueno: Pocos errores en la selección de palabras y frases. Demuestra moderado conocimiento del vocabulario enseñado; con pocas repeticiones de palabras.
	19	Regular: Errores frecuentes en la selección de palabras y frases. Repeticiones frecuentes que demuestran poco conocimiento del vocabulario enseñado.
	15	Pobre: Palabras aisladas o en inglés. Demuestra poco conocimiento del vocabulario enseñado; o no hay texto suficiente para evaluar.
Ortografía	12	Excelente: Ninguno o muy pocos errores en el texto, en el uso de las mayúsculas o acentos ortográficos.
	9	Bueno: Errores ortográficos en menos del 50% del texto, en el uso de las mayúsculas o acentos ortográficos.

	6	Regular: Errores ortográficos en todo el texto, en el uso de las mayúsculas y acentos ortográficos.
	3	Pobre: Escritura ilegible; o no hay texto suficiente para evaluar.
Gramática	20	Excelente: Construcciones adecuadas y efectivas, con errores en una categoría, de correspondencias de género, número, verbo-sujeto, conjugaciones, sintaxis, artículos, pronombres o preposiciones.
	15	Bueno: Construcciones efectivas, con errores en dos categorías, como correspondencias de género, número, verbo-sujeto, conjugaciones, sintaxis, artículos, pronombres o preposiciones.
	11	Regular: Construcciones inadecuadas en todo el texto, con errores en tres categorías, como correspondencias de género, número, verbo-sujeto, conjugaciones, sintaxis, artículos, pronombres o preposiciones.
	7	Pobre: Errores en más de cuatro categorías. Incomprensible; o no hay texto suficiente para evaluar.
Puntuación	20	Excelente: Ninguno o muy pocos errores aislados de puntuación, como comas.
	15	Bueno: Algunos errores de puntuación, como puntos, comas; algunas ideas u oraciones sin pausas, en menos del 50 % del texto.
	11	Regular: Errores múltiples de puntuación y continuación de ideas sin pausas en la oración, en más del 50% del texto.
	7	Pobre: Mala escritura; o no hay texto suficiente para evaluar.

**Cortesía lingüística en la petición:
estudio contrastivo español-alemán de un caso en un entorno virtual**

*Linguistic politeness in requests in a virtual environment:
comparative case study Spanish-German*

María Suárez Lasierra

Universidad de Hamburgo (Alemania).

maria.suarez@uni-hamburg.de

Suárez Lasierra, M. (2015). Cortesía lingüística en la petición: estudio contrastivo español-alemán de un caso en un entorno virtual. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 19.

RESUMEN

Estudios sobre el modo de realizar las peticiones en los entornos presenciales señalan que, en situaciones en las que existe una distancia social grande entre los interlocutores, el hablante buscará salvaguardar la imagen del oyente y mitigar la imposición mediante el uso de estrategias de cortesía negativa o indirecta. En los entornos virtuales por el contrario, un número creciente de estudios señala que ante la petición, los participantes tienden a emplear estrategias de cortesía positiva en vez de negativa o emplean la cortesía lingüística de un modo distinto al de los entornos presenciales. En este estudio presentamos un análisis de las peticiones y estrategias de cortesía empleadas por cuatro participantes en un proyecto colaborativo de simulación global en eTándem. Además de corroborar lo ya descubierto en estudios previos sobre el uso de la cortesía lingüística en entornos virtuales, los resultados parecen indicar que el modo de realizar la petición en este entorno no está determinado por la lengua y cultura propia sino que imita el modelo presentado por el compañero.

Palabras clave: cortesía, colaboración virtual, eTándem, peticiones

ABSTRACT

Research on how requests are performed in face-to-face environments suggests that when there is high social distance between speaker and hearer, the speaker will try to save the hearer's face and mitigate the imposition by using negative politeness. However, an increasing number of studies indicate that in virtual environments, even when the social distance between participants is high, participants tend to use mostly positive politeness or use politeness differently. In order to contribute to research in this field, in this study we present an analysis of the requests and politeness strategies used by Spanish and German students who participated in an online collaborative project in order to simulate the creation of a company via eTandem. Besides corroborating previous results, findings in this study also suggest that requests and politeness strategies used in this environment are not influenced by the speaker's mother tongue and culture but are rather modelled on the partner's use of the same.

Keywords: cortesía, colaboración virtual, eTándem, peticiones

Fecha de recepción: 12/06/2015

Fecha de aceptación: 3/10/2015

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de integrar el aprendizaje colaborativo en el aula de lengua extranjera se ha convertido en un aspecto básico del aprendizaje actual. La comunicación virtual facilita gran parte de proyectos de aprendizaje colaborativo. La interacción

social que se produce en esta comunicación se da en un espacio marcado por la cortesía lingüística. La cortesía ha sido considerada por los especialistas como un comportamiento diferente al de la competencia social normal y ha sido catalogada como un comportamiento marcado (Watts, 2003).

Empiezan a ser más presentes las investigaciones sobre la cortesía en entornos virtuales y sus diferencias con las estrategias de cortesía que se utilizan en ámbitos presenciales. En entornos virtuales existe la necesidad de crear un entorno amistoso tal y como se demuestra en diversas investigaciones. Dentro de este paradigma de aprendizaje autores como Vinagre (2008) muestra como en un estudio de cortesía por correo electrónico se consiguió el éxito del proyecto por la abundancia de cortesía positiva. Esto ha sido corroborado por otros estudios entre los que se encuentran el de Park (2008) basado en un foro virtual; el de Locke y Daly (2007), en el que los participantes crearon un artículo en línea en el que demostraron que por este medio también se mostraban emociones y en el de Lam (2011) en el que se establece la relación entre el correo electrónico y la confianza que se crea y se confirma como los empleados confiaban en los líderes que usaban alertadores en estrategias directas y apoyos en las estrategias indirectas.

Todos estos estudios son una pequeña muestra que apoya lo sostenido por Krejins et al. (2004) acerca de que el éxito radica en gran manera en la interacción social entre los colaboradores y para ello es fundamental la cortesía lingüística en un espacio social seguro (Vinagre 2008, Li 2012). Se considera que la cortesía está bien posicionada para proporcionar un marco para el análisis de la interacción social en la comunicación virtual (Park, 2008) y gran parte de los estudios, al igual que el presente, se centran en el concepto de imagen de Brown y Levinson (1978; 1987). En nuestro análisis también pretendemos analizar el 'comportamiento social' de las estrategias de petición entre los participantes de un proyecto colaborativo virtual en términos de Watts (2003) puesto que, aunque existen diversos estudios desde la perspectiva de la cortesía lingüística en colaboración virtual, no se ha encontrado ninguno centrado en el análisis de la petición desde la perspectiva del comportamiento social. Watts (2003) propone identificar qué es lo que produce ruptura y que se considera políticamente correcto en cada sociedad, las diferencias entre comportamiento cortés y descortés y no limitar las formas de comunicación a los actos de amenaza de la imagen de Brown y Levinson (1978; 1987). La cortesía es para Watts (2003: 152 y 161) un pago en exceso dentro de la teoría de comunicación como mercado y su concepto de libertad se centra en la definición de poder y de la posesión del mismo.

Nos decidimos por utilizar el modelo eTándem por correo electrónico para organizar el proyecto de colaboración virtual entre los participantes puesto que tal y como indican autores como House (2002) la gama de actos de habla empleada en el aula es más reducida y en eTándem el input comunicativo es más real. Esto parece coincidir con la opinión de Li (2012) respecto a que el interés es creciente en la teoría de la cortesía en el análisis del discurso a través del ordenador y de que los investigadores han comenzado a examinar el uso de las estrategias de cortesía en tareas de colaboración asincrónicas. La literatura previa sugiere también que la comunicación interpersonal efectiva a través de las estrategias de cortesía es un factor crítico en el aumento de participación de los grupos y la colaboración en un contexto virtual. Como Schallert et al (2009) afirmaron, las convenciones de cortesía abordan las relaciones sociales dinámicas entre los participantes, lo que conduce al éxito del aprendizaje en línea y no se contradice con la concepción de Hernández-Flores (2004), según la cual, la cortesía busca el equilibrio de la imagen social de los que intervienen en la interacción.

Se divulga que hay diferencias entre la cortesía de los hablantes de diferentes entornos culturales (Blum-Kulka et al., 1989; Pastor, 2014), a pesar de ello, se han estudiado poco determinados actos de habla en proyectos virtuales de colaboración común. Con el propósito de contribuir en esta profundización se presenta una investigación basada en el acto de habla de la petición entre alemanes y españoles. Como se ha nombrado, numerosos estudios que analizan la cortesía parten de la teoría de cortesía de Brown y Levinson (1978; 1987) que a su vez ha sido criticada por diferentes autores, entre ellos por Watts (2003) quien indica que el concepto de Brown y Levinson de cortesía se limita al concepto de imagen. Por tal razón, el objetivo principal de esta investigación consistió en la identificación de las estrategias de petición entre alemanes y españoles en un contexto virtual de colaboración. Además se estudió el comportamiento social de los dos grupos culturales y las estrategias de cortesía que acompañan a sus peticiones.

Numerosos autores defienden que el trabajo en eTándem descansa sobre el principio básico de la reciprocidad y que el compañero nativo sirve de modelo lingüístico del que se puede escuchar lenguaje auténtico, con estructuras y expresiones de uso actual, y además actúa como corrector y proporciona aclaraciones a su pareja tándem. Al igual que aumenta la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y les permite centrarse en lo que realmente les interesa (Bechtel, 2003; Brammerts, 2001, 2006; Helming, 2006; Vinagre y Lera, 2008). El aprendizaje en eTándem capta la atención de los investigadores respecto a sus características positivas en cuanto al proceso de aprendizaje de una segunda lengua y respecto a la amplitud de la posibilidad de llevar a cabo los diferentes actos de habla. Domínguez y Alonso (2005) indican que en los escenarios virtuales la comunicación y los comportamientos de los participantes son diferentes a lo que ocurre

dentro de un aula presencial.

Las investigaciones se han centrado en analizar que estrategias de cortesía se usan en las interacciones por ordenador, tal y como es el caso del estudio de Vinagre (2008) entre estudiantes españoles e irlandeses. Los hallazgos sugieren que los participantes emplean estrategias de cortesía positiva a menudo. Por otro lado, Sieblod (2006) puso de manifiesto en un entorno no virtual, en su análisis contrastivo español-alemán de las estrategias de petición, que los españoles formulan la petición de forma más directa que los alemanes y que los alemanes recurren a cortesía negativa a través de formulaciones indirectas. En la misma línea, Oigermann (2009: 208) muestra que los alemanes tienden hacia construcciones interrogativas y prescinden de los imperativos. Por otra parte, Pettersson (2012) llegó a resultados diferentes en un estudio entre suecos y peruanos, en el que mostró como ambos grupos culturales pedían de la misma forma.

Tal y como indica Escandell (2004), los actos de habla van unidos al contexto donde se producen. Numerosos estudios, entre ellos los de Mills (2003) y Garcés-Conejos y Bou Franch (2008), han destacado la necesidad de no realizar las valoraciones sobre cortesía de un modo descontextualizado. En este artículo examinamos cómo un grupo de estudiantes alemanes y españoles utilizaron las estrategias de cortesía mientras negocian sus tareas dentro de un proyecto de simulación en eTándem.

Dadas las diferencias arrojadas por los diferentes estudios y con la intención de profundizar en esta investigación organizamos un proyecto colaborativo virtual a fin de responder a las preguntas: ¿Recurren los alemanes y los españoles a las mismas estrategias para pedir en un entorno virtual? Si se dan diferencias, ¿cuáles son esas diferencias? ¿Se ven muestras de comportamiento social diferente entre los alemanes y los españoles? Respecto a las estrategias de cortesía, ¿son diferentes las utilizadas por los alemanes y por los españoles?

MÉTODO

Durante un semestre del curso académico llevamos a cabo un proyecto eTándem de simulación global entre la Universidad alemana de Hohenheim y la Escuela Oficial de Idiomas de Drassanes en España. Veintidós estudiantes de lengua extranjera, once de español y once de alemán respectivamente, trabajaron en parejas en la creación de una empresa a través del correo electrónico. Once participantes eran hombres y otros once eran mujeres entre 20 y 45 años de edad. Los estudiantes de Hohenheim cursaban Español para Fines Específicos para adquirir nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia y los de Drassanes, de lengua materna española, estudiaban alemán como lengua extranjera para adquirir nivel B2 de alemán. Las parejas completaron siete tareas en línea que se integraron en sus clases presenciales respectivas. Tenían dos semanas para desarrollarlas y tenían que presentar y explicar a sus compañeros la evolución al final de la segunda semana. Las tareas se diseñaron tomando como punto de partida el esquema de un proyecto de empresa y fueron las siguientes (Tabla 1):

Tareas	Descripción
Tarea 1. Idea de negocio	Discutir hasta llegar a tomar la decisión sobre qué empresa desean formar: qué tipo de producto o de servicio ofrecen al mercado.
Tarea 2. Razón social de la empresa	Discutir sobre la razón social más adecuada para la empresa: sociedad anónima (SA), sociedad colectiva (SC), sociedades de responsabilidad limitada (SRL), entre otras.
Tarea3. Antecedentes de los empresarios	Comunicar sobre su pasado estudiantil y laboral y discutir cuáles son sus cualidades para analizar sus puntos fuertes como empresarios.
Tarea 4. Organigrama	Analizar y discutir el número de empleados que se necesitan y la estructura organizativa de la empresa.
Tarea 5. Línea de productos	Discutir y describir la línea de productos o servicios con: sus características técnicas, los aspectos que lo diferencian de la competencia y las posibilidades de la ampliación de la línea o de diversificación.

<p>Tarea 6. Análisis de mercado (clientes potenciales y competencia)</p>	<p>Negociar la definición de su mercado, bajo el esquema: Los clientes</p> <p>Quiénes son Dónde están localizados Precio, calidad, servicio Cuota de mercado, Tamaño del mercado Estrategia de ventas</p> <p>Competencia</p> <p>Empresas de la competencia Características más sobresalientes (precios, marcas, canales, madurez en el mercado, posición financiera) Planes de expansión</p>
<p>Tarea 7. Contabilidad: balance y cuenta de resultados</p>	<p>Discutir qué tipo financiación requieren para su proyecto hasta llegar a una cifra de inversión inicial. Elaboración conjunta de los documentos contables para poder plasmar la situación económico-financiera. Discutir sobre la planificación de la puesta en marcha, es decir sobre el calendario.</p>

Tabla 1. Actividades a realizar en el proyecto de simulación

Como se ha mencionado arriba, las tareas realizadas en eTándem se mostraron cada dos semanas en las clases presenciales y se integraron en el transcurso de las mismas a lo largo del semestre. Así, los contenidos de las clases presenciales informaron la interacción y discusión en eTándem y a su vez estas servían de retroalimentación para la clase presencial. Los participantes escribieron los mensajes de modo bilingüe aproximadamente la mitad en su lengua materna y en la lengua extranjera tal y como aconseja eTándem a fin de que, además de producir, también se reciba input en la lengua extranjera que facilite al no nativo modelar su producción. Los participantes se enviaron mensajes durante dos semanas antes de la presentación de cada tarea, sin un número mínimo de mensajes a escribir, pero con el objetivo de tomar decisiones de manera conjunta y consensuada. Los docentes intervinieron tan solo en los casos en los que se dio alguna queja o en los que no se seguían las pautas marcadas en la Tabla 1. Las intervenciones por parte de los docentes fueron mínimas debido a que numerosas cuestiones de tipo organizativo fueron resueltas en el aula. También se pidió a los participantes que se corrigieran los errores y no se les ofrecieron pautas específicas para hacerlo. Lo único que se les sugirió es que se centrasen en corregir los diez errores que más dificultaban la comunicación y que negociasen con el compañero el modo de ayudarse mutuamente mediante la corrección.

Los participantes también cumplimentaron dos cuestionarios uno pre-proyecto y otro pos-proyecto. Antes de comenzar con el proyecto se les pasó a ambos grupos de estudiantes un cuestionario para tener información adicional sobre el nivel de competencia en la lengua extranjera de los aprendices y el camino recorrido hasta obtener ese nivel. Con este cuestionario pretendíamos obtener información que pudiera ser relevante a la hora de evaluar los resultados. Ambos grupos cumplimentaron este cuestionario formulado en español. La evaluación del proyecto en sí y de lo aprendido por ellos mismos se efectuó por dos vías. Por un lado se les envió por e-mail una serie de preguntas de auto-reflexión y evaluación adaptadas de Vinagre (2005):

1. ¿Has aprendido más español gracias a este intercambio vía e-mail?
2. ¿Cómo ha influido vuestra diferencia de nivel de idioma en el intercambio?
3. ¿Qué problemas has tenido a lo largo del intercambio: técnicos, de tiempo, etc...?
4. ¿Has sentido que había problemas de comunicación o de comprensión?

5. ¿Cómo ha sido la relación entre lo trabajado en tandem y el contenido del curso de idiomas en tu centro?
6. ¿Crees que te has involucrado bastante en el proyecto?
7. ¿Te has sentido observado por las docentes?
8. ¿Te gustaría repetir la experiencia?
9. ¿Te ha supuesto mucho trabajo?
10. ¿Crees que vas a seguir en contacto con la otra persona?

Tabla 2. Cuestionario de auto-reflexión adaptado de Vinagre (2005)

Además, se pretendía conocer las percepciones de los participantes con respecto a lo aprendido y otros aspectos del intercambio (i.e. la actividad, materiales, resultados, aspectos sociales y proceso de calificación). Para ello se les entregó un cuestionario individual adaptado de Rühl (2005) (Véase Apéndice 1).

Una vez obtenido el consentimiento de los participantes para utilizar sus mensajes con fines de investigación, los estudiantes enviaron copia a los docentes de todos los mensajes enviados. Estos mensajes conformaron el corpus de nuestra investigación y en este estudio analizamos solo los datos obtenidos del intercambio entre dos parejas Olga (L1 español) y Felix (L1 alemán) y Susi (L1 español) y Jan (L1 alemán). Sus nombres se han cambiado a fin de asegurar el anonimato.

Elegimos estas parejas porque son representativas de las diferencias que se producen en el uso de las estrategias de petición dentro de una pareja eTándem. Además, nos parece interesante mostrar dos parejas en las que la forma de trabajar entre ellas resultó ser diferente al igual que los productos obtenidos de la simulación. La primera pareja fue metódica y respetó comenzar con la corrección de errores tras cuatro semanas de haber comenzado la comunicación. Esta decisión fue tomada por las docentes por la diferencia de nivel existente entre los dos grupos. Por el contrario, la segunda pareja comenzó por iniciativa propia desde el principio con la corrección de errores lingüísticos y creó un blog paralelo a la comunicación eTándem. Ambas parejas se caracterizaron por reflejar sus gustos e intereses personales en la creación del proyecto.

Se analizó un total de 42 mensajes con una media de 203 palabras, y se etiquetaron manualmente las peticiones. El etiquetado se llevó a cabo teniendo en cuenta las indicaciones de Gutiérrez-Rivas (2008: 167) quien señala que lo más apropiado en este tipo de análisis es observar el enunciado como un todo y tener en cuenta las estrategias pragmáticas en relación a ese todo y no solo al núcleo como referencia principal. En este estudio se llevó a cabo el análisis de las peticiones junto con el contexto en que aparecían y se seleccionaron y etiquetaron solo aquellos casos en los que el emisor esperaba una reacción por parte de su interlocutor. Este análisis nos permitió diferenciar las peticiones de otros actos de habla como las sugerencias que en ocasiones no resultan fáciles de distinguir. Además, para el análisis también se tuvo en cuenta la diversidad que existe entre las lenguas a la hora de realizar los diferentes actos comunicativos y que se debe a las convenciones sociales propias de cada comunidad cultural (Escandell, 2005).

Una vez etiquetadas las muestras de peticiones, el primer paso consistió en clasificarlas según la taxonomía de Blum-Kulka (1989:18), quien se centra en medir la direccionalidad del acto del habla desde el punto de partida del núcleo. En esta taxonomía, hay nueve tipos de peticiones (Tabla 3):

<p>Aquellas en las que la fuerza ilocutiva se deriva de indicadores lingüísticos</p>	<p>- Modo derivable (MD) Peticiones en las que el modo del verbo contiene la fuerza ilocutiva. "Limpia la cocina".</p> <p>- Realizativas (R) Expresiones en las que la fuerza ilocutiva está explícitamente nombrada. "Te estoy pidiendo que limpies la cocina".</p> <p>- Casi realizativas (CR) Expresiones en las que la fuerza ilocutiva está nombrada de manera mitigada. "Me gustaría pedirte que limpiases la cocina".</p>
--	---

<p>Aquellas que dependen del contexto semántico de la expresión</p>	<p>- Declaración obligativa (DO) Expresiones marcadas por el estado de obligación del oyente. "Tienes que limpiar la cocina".</p> <p>- Declaración volitiva (DV) Expresiones que marcan el deseo del hablante de que el oyente lleve a cabo el acto. "Me gustaría que limpiases las cocina".</p>
<p>Aquellas que se interpretan por convención</p>	<p>- Fórmulas de sugerencia (FS) Expresiones que contienen una sugerencia para realizar el acto x. "¿Qué te parece limpiar la cocina?".</p> <p>- Pregunta preparatoria (PP) Expresiones que contienen referencia a las condiciones preparatorias (la habilidad del oyente, su buena voluntad, su tiempo) que se encuentran fijadas de manera convencional en cada lengua. "¿Podrías limpiar la cocina?".</p>
<p>Aquellas que dependen totalmente del contexto</p>	<p>- Alusiones fuertes (AF) Expresiones que contienen una referencia parcial al objeto o elemento que se necesita para deducir la intención del acto encubierto. "Has dejado la cocina muy sucia".</p> <p>- Alusiones débiles (AD) Expresiones que no hacen propiamente referencia a la petición, ni a ninguno de sus elementos, pero que pueden interpretarse como tal por el contexto. "Ayer tuviste una buena fiesta"</p>

Tabla 3. Tipos de petición según Bulm-Kulka (1989:18)

Tras esta primera clasificación se clasificaron de nuevo las peticiones según el modelo de comportamiento social de Álvarez et al. (2011) quienes siguen lo promulgado por Watts (2003) y describen el comportamiento social en su totalidad: "la (des)cortesía como el comportamiento político, de los semas *marcadez*, *elaboración de imagen*, *control afectivo* y *ruptura*, para determinar los conceptos integrantes del sistema" (Álvarez et al. 2011: 438).

	Características
Cortesía	<p>+marcado +elaboración de imagen +control afectivo -ruptura</p>
Descortesía	<p>+marcado +elaboración de imagen +control afectivo +ruptura</p>
Comportamiento político (no descortesía)	<p>-marcado -elaboración de imagen -control afectivo +ruptura</p>

Comportamiento no político (no cortesía)	<ul style="list-style-type: none"> -marcado -elaboración de imagen -control afectivo -ruptura
---	---

Tabla 4. Comportamiento social según Álvarez et al. (2011: 438)

En tercer lugar se analizaron las peticiones según el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1978; 1987) quienes resumen en cinco las opciones de uso de la cortesía que tiene un hablante para minimizar la amenaza a la imagen pública del interlocutor: abierta y sin acción reparadora, abierta con acción reparadora (con cortesía positiva), abierta con acción reparadora (con cortesía negativa), encubierta y evitar el acto amenazante para la imagen. Se dice que un enunciado manifiesta cortesía negativa si cumple con las máximas de Lakoff (1973) de no coaccionar -no imponer la voluntad al interlocutor- y de no coartar -ofrecer opciones-. La cortesía positiva se caracteriza por atenerse a la máxima de ser amable haciendo que el interlocutor se sienta bien. La estrategia abierta y sin acción reparadora no hace nada para minimizar la amenaza a la imagen pública del oyente. La estrategia de cortesía positiva muestra que el hablante reconoce la imagen del oyente y que debe ser respetada. También confirma que la relación con el oyente es amistosa y recíproca. La estrategia de cortesía negativa, al igual que la positiva, también reconoce la imagen del oyente, pero al mismo tiempo admite que el acto supone una imposición para el oyente. La estrategia encubierta es una implicatura conversacional que obliga al oyente a pensar mucho para desentrañar lo que intenta decir el hablante con el peligro de que el verdadero significado se pierda o malinterprete. Por último el hablante también tiene la opción de evitar el acto amenazante para la imagen del oyente.

Según Brown y Levinson (1978; 1987), las estrategias de cortesía positiva y negativa a su vez incluyen diversas sub-estrategias que incluimos a continuación ejemplificadas por Vinagre (2008). Véanse Tablas 5 y 6:

Strategy	Example
(P+1): Notice, attend to H (his interest, wants, needs, goods)	Your skirt is lovely, where did you get it?
(P+2): Exaggerate (interest, approval, sympathy with H)	How absolutely extraordinary!
(P+3): Intensify interest to H	You always do the dishes! I'll do them tonight
(P+4): Use in group identity markers	Hello mate, long time no see!
(P+5): Seek agreement	How about the match last night? Did Real Madrid play well or what!
(P+6): Avoid disagreement	I'll meet you at eleven, then
(P+7): Presuppose/raise/assert common ground	Oh, this is lovely! (walking into a house)
(P+8): Joke	How about lending me those crystals (diamonds)?
(P+9): Assert or presuppose S's knowledge of and concern for H's wants	I know you wanted the last book by Paxman but they didn't have it so I got you this one instead
(P+10): Offer, promise	I'll send you those documents next week!
(P+11): Be optimistic	I'll talk to you soon
(P+12): Include both S and H in the activity	We're a bit tired, aren't we?
(P+13): Give (or ask for) reasons	I'm really late for the interview, so...
(P+14): Assume or assert reciprocity	I'll help you with your Spanish I hope you can do the same with my English

(P+15): Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)	I hope you are not too stressed with your exams
---	---

Tabla 5. Strategies of positive politeness (Vinagre, 2008)

Strategy	Example
(P-1): Be conventionally indirect	Can you please tell me the time?
(P-2): Questions, hedge	This may not be relevant but...
(P-3): Be pessimistic	Could you set the table?
(P-4): Minimize the imposition, Rx	I just dropped by for a minute to ask you...
(P-5): Give deference	Excuse me, sir, would you mind if I close the window?
(P-6): Apologize	I don't want to bother you, but...
(P-7): Impersonalize S and H	Is it possible to ask a favour?
(P-8): State the FTA as a general rule	We don't eat with our hands, we eat with knives and forks
(P-9): Nominalize	We urgently require your help
(P-10): Go on record as incurring a debt, or as not indebteding H	I'd really appreciate it if you would...

Tabla 6. Strategies of negative politeness (Vinagre, 2008)

Una vez presentadas las taxonomías de Blum-Kulka (1989), la de Álvarez et al. (2010) y la de Brown y Levinson (1978; 1987), a continuación se muestra el etiquetado del primer mensaje intercambiado entre Olga y Jan (Figura 1), siguiendo esta taxonomía. Las peticiones están subrayadas:

7.11.2007

Estimada Sra. (Apellido),

Como hemos comunicado antes, tenemos que cooperar para lograr nuestro objetivo de crear una nueva empresa. Al inicio, lo mas importante es desarrollar una idea juntos. Porque sin una buena idea de negocio no se puede crear una empresa.

Dado que vivimos en Alemania y en Espana, creo que podriamos crear un negocio disfrutando de nuestros conocimientos de ambos paises. Hay diferentes posibilidades de beneficiar de estos conocimientos: Podriamos exportar produtos producidos en un país al otro país, sería posible organizar viajes entre Alemania y Espana y mucho más!

Haben Sie schon eine Vorstellung, was für ein Unternehmen wir gründen könnten?

Falls wir Produkte von einem Land in das andere Land exportieren würden, welche Produkte kämen in Frage? Wissen Sie welche deutschen Güter in Spanien verkauft werden könnten? Ich hoffe Sie haben gute Ideen für unsere gemeinsame Firma und wir können bald mit der Planung anfangen.

Sobald wir eine Geschäftsidee entwickelt haben, können wir anfangen die Einzelheiten zu planen.

Ich freue mich auf die Zusammenarbeit mit Ihnen.

Mit freundlichen Grüßen, F.S.

9.11.07 18:24

Sehr geehrter Herr S.,

Als erstes wollte ich Ihnen fragen, ob wir duzen oder siezen sollten... Ich bin nur 27 Jahre alt und deswegen finde es ein bisschen komisch, wenn jemand mich mit "Sie" anredet, obwohl ich weiss schon, dass es ganz normal bei Sie ist. Also können Sie mich ruhig duzen, wenn Sie wollen.

Ich werde jetzt zur Sache kommen: ich habe überlegt, was für ein neues Unternehmen in Spanien Erfolg haben könnte und ich habe es eine gute Idee gefunden, ein Geschäft in Verbindung mit dem Tourismus zu gründen. Ich glaube, es war es in Deutschland, wo ich erfahren haben, dass man die Wohnungen austauschten, um eine andere Stadt besuchen zu können, ohne viel Geld auszugeben. Stimmt das?

Igual podríamos importar de Alemania esta nueva mentalidad: seríamos una especie de agencia de viajes que hace de intermediario entre las diferentes familias interesadas en el intercambio temporal de viviendas. Cobraríamos únicamente por las gestiones realizadas, resultando así mucho más económico que cualquier hotel, pensión o incluso albergue y, además, con la comodidad de sentirse como en casa. La vida en España se está volviendo muy dura desde la subida de los precios de las viviendas y de las hipotecas, así que todas las personas intentan ahorrar incluso a la hora de planificar sus vacaciones. Por esta razón pienso que esta nueva alternativa podría tener éxito. El intercambio de viviendas podría llevarse a cabo tanto entre diferentes ciudades dentro del mismo país, como también entre familias españolas y alemanas. Naturalmente könnten wir auch besondere Urlaubsverpackungen mit willigen Fahrkarten und Flüge, Autosvermietung, Abholungsdienst beim Ankommen im Flughafen oder am Bahnhof, Reiseleiter, usw anbieten.

Bitte, lassen Sie mich wissen, was Sie über meinen Vorschlag denken.

Mit freundlichen Grüßen,

O. C. (*sólo indica la C. Como inicial del apellido*)

P.D.: No tengo internet en casa, solamente en el trabajo. Miro el correo casi a diario porque la mayor parte de los fines de semana también he de trabajar, pero es posible que alguna vez me retrase. Por si se diera el caso, pido disculpas por adelantado si alguna vez tardo mucho en responder a los e-mails. Schönes Wochenende!!!

Figura 1. Etiquetado de los dos primeros mensajes de Olga y Felix

En la tabla siguiente (Tabla 7) se clasifica el contenido del mensaje de Susi y Jan según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

Modo derivable	Bitte, lassen Sie mich wissen, was Sie über meinen Vorschlag denken.
Realizativas	Por si se diera el caso, pido disculpas por adelantado si alguna vez tardo mucho en responder a los e-mails
Casi realizativas	Also können Sie mich ruhig duzen, wenn Sie wollen.
Declaración obligativas	Como hemos comunicado antes, tenemos que cooperar para lograr nuestro objetivo de crear una nueva empresa Sobald wir eine Geschäftsidee entwickelt haben, können wir anfangen die Einzelheiten zu planen.
Declaración volitivas	Ich hoffe Sie haben gute Ideen für unsere gemeinsame Firma und wir können bald mit der Planung anfangen.
Fórmulas de sugerencia	Podríamos exportar productos producidos en un país al otro país, sería posible organizar viajes entre Alemania y España y mucho más! Falls wir Produkte von einem Land in das andere Land exportieren würden, welche Produkte kämen in Frage? Wissen Sie welche deutschen Güter in Spanien verkauft werden könnten? Als erstes wollte ich Ihnen fragen, ob wir duzen oder siezen sollten...
Preguntas preparatorias	Haben Sie schon eine Vorstellung, was für ein Unternehmen wir gründen könnten? Igual podríamos importar de Alemania esta nueva mentalidad
Alusión fuerte	Al inicio, lo mas importante es desarrollar una idea juntos. Ich glaube, es war es in Deutschland, wo ich erfahren haben, dass man die Wohnungen austauschten, um eine andere Stadt besuchen zu können, ohne viel Geld auszugeben. Stimmt das?
Alusión débil	-----

Tabla 7. Clasificación de las peticiones de Olga y Felix según la taxonomía de Blum-Kulka (1989)

En la tabla siguiente (Tabla 8) se clasifica el contenido de los dos primeros mensajes de Susi y Jan según la clasificación de la taxonomía de Álvarez et al. (2011) bajo los criterios de comportamiento social:

Cortesía	<p>Como hemos comunicado antes, tenemos que cooperar para lograr nuestro objetivo de crear una nueva empresa.</p> <p>Dado que vivimos en Alemania y en España, creo que podríamos crear un negocio disfrutando de nuestros conocimientos de ambos países.</p> <p>Podríamos exportar productos producidos en un país al otro país, sería posible organizar viajes entre Alemania y España y mucho más!</p> <p>Haben Sie schon eine Vorstellung, was für ein Unternehmen wir gründen könnten? Falls wir Produkte von einem Land in das andere Land exportieren würden, welche Produkte kämen in Frage? Wissen Sie welche deutschen Güter in Spanien verkauft werden könnten? Ich hoffe Sie haben gute Ideen für unsere gemeinsame Firma und wir können bald mit der Planung anfangen.</p> <p>Sobald wir eine Geschäftsidee entwickelt haben, können wir anfangen die Einzelheiten zu planen.</p> <p>Als erstes wollte ich Ihnen fragen, ob wir duzen oder siezen sollten...</p> <p>Also können Sie mich ruhig duzen, wenn Sie wollen.</p> <p>Ich glaube, es war es in Deutschland, wo ich erfahren haben, dass man die Wohnungen austauschten, um eine andere Stadt besuchen zu können, ohne viel Geld auszugeben. Stimmt das?</p> <p>Igual podríamos importar de Alemania esta nueva mentalidad</p>
Descortesía	---
Comportamiento político	<p>Bitte, lassen Sie mich wissen, was Sie über meinen Vorschlag denken.</p> <p>Por si se diera el caso, pido disculpas por adelantado si alguna vez tardo mucho en responder a los e-mails.</p>
Comp.- no político	---

Tabla 8. Clasificación de las peticiones de Olga y Felix según la taxonomía de Álvarez et al. (2011)

En la tabla siguiente (Tabla 9) se clasifica el contenido de los dos primeros mensajes de Susi y Jan según la clasificación de la taxonomía de Brown y Levinson (1978; 1987) respecto a las estrategias de cortesía positiva y negativa:

Estrategias de cortesía positiva	Ejemplo
---	----------------

(P+12)	<p>Como hemos comunicado antes, tenemos que cooperar para lograr nuestro objetivo de crear una nueva empresa.</p> <p>podríamos crear un negocio disfrutando de nuestros conocimientos de ambos países.</p> <p>Podríamos exportar productos producidos en un país al otro país, sería posible organizar viajes entre Alemania y España y mucho más!</p> <p>Haben Sie schon eine Vorstellung, was für ein Unternehmen wir gründen könnten?</p> <p>Sobald wir eine Geschäftsidee entwickelt haben, können wir anfangen die Einzelheiten zu planen.</p> <p>Igual podríamos importar de Alemania esta nueva mentalidad</p>
(P+13)	<p>Dado que vivimos en Alemania y en España</p> <p>Ich bin nur 27 Jahre alt ...</p> <p>No tengo internet en casa...</p> <p>Ich glaube, es war es in Deutschland, wo ich erfahren haben, dass man die Wohnungen austauschen..</p>
Estrategias de cortesía negativa	
(P-1)	<p>Wissen Sie welche deutschen Güter in Spanien verkauft werden könnten?</p> <p>Bitte, lassen Sie mich wissen, was Sie über meinen Vorschlag denken.</p>
(P-2)	<p>Falls wir Produkte von einem Land in das andere Land exportieren würden, welche Produkte kämen in Frage?</p> <p>Als erstes wollte ich Ihnen fragen, ob wir duzen oder siezen sollten...</p>
(P-6)	<p>Por si se diera el caso, pido disculpas por adelantado si alguna vez tardo mucho en responder a los e-mails.</p>
(P-4)	<p>Also können Sie mich ruhig duzen, wenn Sie wollen.</p> <p>Stimmt das?</p>
(P-9)	<p>Ich hoffe Sie haben gute Ideen für unsere gemeinsame Firma und wir können bald mit der Planung anfangen.</p>

Tabla 9. Clasificación de las estrategias de cortesía empleadas por Olga y Felix

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En total se encontraron 174 peticiones de las cuales 85 fueron realizadas en la comunicación entre Olga y Félix y 89 entre Susi y Jan. Olga, de L1 español, efectuó 32 peticiones (16 en español, 16 en alemán), que

se clasifican del siguiente modo (Tabla 10) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	P+1	P+2	P+5	P+7	P+8	P+10	P+12	P+13	P+14	P+15		
Lengua	1 Esp	4 Esp	6 Esp	1 Esp	3 Esp 1 Al	1 Esp	18 Esp 2 Al	16 Esp 5 Al	4 Esp 3 Al	1 Esp 3 Al		
Total	1 (1,4%)	4 (5,8%)	6 (8,7%)	1 (1,4%)	4 (5,8%)	1 (1,4%)	20 (29%)	21 (30,4%)	7 (10,1%)	4 (5,8%)		
	P-1		P-2		P-3		P-4		P-6		P-7	
Lengua	2 Esp 2 Al		4 Esp 4 Al		2 Esp		4 Esp 1 Al		6 Esp		3 Esp	
Total	4 (14,3%)		8 (28,6%)		2 (7,1%)		5 (17,9%)		6 (21,4%)		3 (10,7%)	

Tabla 10. Total de peticiones realizadas por Olga

Para llevarlas a cabo, bajo la perspectiva de la teoría de cortesía de Watts (2003) que explica el comportamiento social (Álvarez et al., 2011), Olga recurrió al comportamiento cortés 22 veces (68,7%) y 10 veces (31,3%) al comportamiento político, pero no fue descortés ni llevo a cabo un comportamiento no político. Un 50% del comportamiento cortés se realizó en español y un 50% en alemán. Respecto al comportamiento político, el 60% fue realizado en español y el 40% en alemán. Véase a continuación (Tabla 11) la clasificación de comportamiento cortés y político según la taxonomía de Álvarez (2010):

	Comportamiento cortés	Comportamiento político
Lengua empleada	11 Esp 11 Al	6 Esp 4 Al
Total	22 (68,7%)	10 (31,3%)

Tabla 11. Clasificación del comportamiento social de las peticiones de Olga

?

Según la teoría de cortesía de Brown y Levinson (1978; 1978), Olga recurrió al uso de 26 (56,5%) estrategias de cortesía positiva, 13 (28,3%) de cortesía negativa, 3 (6,5%) directas y 4 (8,7%) encubiertas. Un 50% de las estrategias de cortesía positiva se realizaron en español y un 50% en alemán. Respecto a las estrategias de cortesía negativa, el 53,8% se hicieron en español y el 46,2% en alemán. Véase a continuación en la Tabla 12 la clasificación de estrategias de cortesía positiva y negativa según la taxonomía de estos autores:

	P+2	P+5	P+12	P+13	P+15
Lengua	1 Esp	2 Esp	4 Esp 7 Al	4 Esp 6 Al	2 Esp
Total	1 (3,8%)	2 (7,7%)	11 (42,3%)	10 (38,5%)	2 (7,7%)
	P-1	P-2	P-4	P-6	P-7
Lengua	2 Esp 1 Al	1 Esp 1 Al	3 Al	2 Esp 1 Al	2 Esp
Total	3 (23%)	2 (15,4%)	3 (23%)	3 (23%)	2 (15,4%)

Tabla 12. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa empleadas por Olga

Su pareja Felix, de L1 alemán, realizó un total de 53 peticiones (32 en español, 21 en alemán) que se clasifican como sigue (Tabla 12) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	MD	R	CR	DO	DV	FS	PP	AF	AD

Lengua empleada	1Esp (100%)	5Esp (83,3%) 1AI (16,7%)	2AI (100%)	5Esp (41,7%) 7AI (58,3%)	3Esp (60%) 2AI (40%)	8Esp (72,7%) 3AI (27,3%)	4Esp (44,4%) 5AI (55,6%)	3Esp (100%)	3Esp (75%) 1AI (25%)
Total	1 (1,9%)	6 (11,3%)	2 (3,8%)	12 (22,6%)	5 (9,4%)	11 (20,7%)	9 (17%)	3 (5,7%)	4 (7,5%)

Tabla 13. Total de peticiones realizadas por Felix

Felix utilizó un comportamiento social cortés en 45 (86,5%) ocasiones y político en 7 (13,5%), tampoco fue descortés se comportó de forma no política. Para el comportamiento cortés empleó el español en un 55,6% y el alemán en un 44,4% de las ocasiones. Para el político empleó el español en un 71,4% de los casos y el alemán en un 28,6% como puede observarse en la siguiente clasificación (Tabla 14):

	Comportamiento cortés	Comportamiento político
Lengua empleada	25 Esp 20 AI	5 Esp 2 AI
Total	45 (86,5%)	7 (13,5%)

Tabla 14. Clasificación del comportamiento social de las peticiones de Felix

Felix utilizó estrategias de cortesía positiva en 58 (70,7%) ocasiones y negativa en 16 (19,5%). También empleo 1 (1,2%) estrategia directa y 7 (8,5%) encubiertas. Para la cortesía positiva emplea el español en un 58,6% y el alemán en un 41,4% de las ocasiones. Para la negativa emplea el español y el alemán al 50% como puede observarse en la siguiente clasificación (Tabla 15):

	P+1	P+5	P+8	P+9	P+12	P+13	P+15
Lengua	1 Esp 3 AI	5 Esp 2 AI	1 Esp	1 Esp	11 Esp 11 AI	14 Esp 8 AI	1 Esp
Total	4 (6,9%)	7 (12%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)	22 (37,9%)	22 (37,9%)	1 (1,7%)
	P-1	P-2	P-6	P-7	P-9		
Lengua	2 Esp 4 AI	2 Esp 2 AI	1 Esp	1 AI	3 Esp 1 AI		
Total	6 (37,5%)	4 (25%)	1 (6,2%)	1 (6,2%)	4 (25%)		

Tabla 15. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa

Como puede observarse en los datos de esta pareja, las peticiones más numerosas de Olga se caracterizan por ser preguntas preparatorias, es decir hacen referencia a la habilidad del oyente, su buena voluntad y su tiempo para realizar la acción (petición indirecta). En segundo lugar encontramos las expresiones de sugerencia (petición indirecta) y en tercer lugar opta por las expresiones realizativas con fuerza ilocutiva expresamente formulada (más directa). El hecho de que la petición más empleada por Olga sea indirecta sorprende, ya que los hablantes españoles tienden a favorecer el uso de estrategias directas para expresar la petición, generalmente mediante el uso de una locución derivable o del imperativo (Siebold, 2006: 957). Sin embargo, hablantes de diversas lenguas perciben las peticiones convencionalmente indirectas como las más corteses (Blum-Kulka, 1987: 131) y la manifestación más frecuente de este tipo de petición es precisamente la petición preparatoria, el tipo de petición más empleado por Olga. Es posible que esto pueda deberse a que Olga es consciente de

estar comunicándose con un interlocutor de una cultura que favorece el uso de peticiones indirectas y por ello emplea este tipo de estrategias para minimizar así la amenaza a la imagen de su compañera y evitar malentendidos lingüísticos o culturales. Felix a su vez, utiliza dos tipos de petición semejantes a los de Olga, aunque él prioriza la petición a través de expresiones marcadas por el estado de obligación del oyente (más directa), seguido del uso de preguntas preparatorias convencionalizadas y sugerencias, ambas peticiones indirectas. Este estudiante recurrió con frecuencia al uso de los verbos modales en alemán que también empleó en español. Olga recurrió a la utilización del condicional y de la partícula “espero que” (un ‘hedge’ o cerca semántica). Es curioso que el mayor número de peticiones empleadas por Felix son estrategias directas, a pesar de que los hablantes alemanes suelen favorecer la indireccionalidad convencional mediante la expresión de deseo en la petición (Ogiermann, 2009; Siebold, 2006). Es posible por tanto que Felix también sea consciente del uso de estrategias más directas en la petición de los hablantes españoles. En el caso de este estudiante, sabemos que disfrutó de una estancia Erasmus en España (Bilbao) durante medio año y que sus últimas seis semanas de comunicación por correo electrónico con Olga las pasó en Colombia (Bogotá), lugar donde comenzó un periodo de estudios de un año, lo que podría indicar una transferencia de hábitos desde la lengua materna a la lengua objeto, no sólo en los aspectos lingüísticos, sino también en los sociopragmáticos. Olga por su parte, pasó un año en Alemania (Göttingen) también de Erasmus, un periodo de 5 meses en Inglaterra y trabajó en atención a clientes alemanes durante 4 meses en los que tuvo que comunicar por teléfono con ellos. Aunque no podemos afirmar que exista una relación, sería interesante descubrir en un futuro estudio hasta qué punto la familiaridad con otra lengua y cultura extranjera convencionalmente indirecta ha podido influir en el tipo de petición realizado por Olga.

En cuanto al comportamiento social de Olga encontramos sobre todo cortesía repartida en ambas lenguas por igual, entendida la cortesía como el pago en exceso (Watts, 2003). Esta estudiante también recurrió en notorias ocasiones a convencionalismos mayormente en español. Al igual que Olga, Felix también empleó más cortesía que convencionalismos y el uso de estos últimos fue mucho menor que el de su compañera, aunque también se priorizó la lengua española.

Respecto a la presencia de estrategias de cortesía, en el caso de Olga encontramos sobre todo cortesía positiva, siendo las más numerosas incluirse a ella misma y a su pareja en la petición (P+12) dar argumentos o razones (P+13) y buscar el acuerdo (P+5). Estas estrategias sirven para enfatizar los puntos en común entre ambos miembros, sirviendo las dos primeras para afirmar reflexividad y la tercera para aseverar un punto de vista u opinión en común. Esta estudiante también empleó estrategias de cortesía negativa. Las estrategias negativas que empleó con más frecuencia fueron la (P-4) que tiene como objetivo minimizar la imposición sobre el oyente, la (P-1) convencionalmente indirecta y la (P-6) para excusarse. En segundo lugar, se encuentran dos: hizo preguntas indirectas (P-2) e impersonalizó al hablante y oyente (P-7).

Al igual que Olga, Felix también empleó más estrategias de cortesía positiva que negativa para minimizar el impacto de la imposición en su compañera. Las tres estrategias que más empleó fueron las mismas que Olga: incluir a ambos en la petición (P+12), dar razones (P+13) y buscar el acuerdo (P+5). Por último también ofreció muestras de interés o atención hacia la compañera (P+1). El uso de estas dos últimas estrategias (buscar la reciprocidad y cooperación) podría deberse a que Felix recibió la información sobre el proyecto antes que Olga y se vio en la necesidad de explicárselo a su compañera al mismo tiempo que solicitaba su ayuda. En cuanto a las estrategias de cortesía negativa empleadas por Felix, la más empleada fue ser convencionalmente indirecto (P-1). Estrategia también empleada por su compañera. En segundo lugar empleó dos estrategias que incluyeron hacer preguntas indirectas (P-2) y nominalizar (P-9). En tercer y último lugar, pidió disculpas (P-6) e impersonalizó (P-7).

Como puede verse en los resultados, es interesante observar que ambas estudiantes emplearon prácticamente el mismo porcentaje de estrategias de cortesía positiva (54,7% versus 57,1%) y negativa (36% versus 32,9%) para llevar a cabo sus peticiones y ambas emplearon un porcentaje notablemente mayor de cortesía positiva que negativa. Este dato coincide con lo mencionado por otros investigadores sobre el uso de la cortesía en entornos virtuales quienes señalan que, aunque la distancia social sea grande entre los interlocutores ya que no se conocen, éstos emplean sobre todo cortesía positiva en la interacción y que las estrategias más empleadas son aquellas que enfatizan un punto de vista o experiencia en común (Vinagre, 2008).

Este tipo de estrategias de cortesía positiva sirven para crear un ambiente amistoso y solidario entre los participantes y son esenciales para fomentar el aprendizaje en entornos virtuales (Morand y Ocker, 2003). Además, ambos emplean ambas lenguas para llevarlas a cabo, lo que indicaría que el uso de la cortesía positiva en estos entornos es la prioridad independientemente de la cortesía convencionalmente esperada en cada una de esas lenguas.

Referente a las estrategias de cortesía negativa empleadas por ambas estudiantes, aquí se aprecian diferencias notables

en la elección de estrategia. Estos resultados coincidirían con el hecho de que en la cultura alemana predominan las formas de cortesía negativa que salvaguardan la imagen social del interlocutor y atienden a su deseo de que sus actuaciones no sean impedidas ni limitadas por otros (Brown y Levinson 1987:129), mientras que la cultura española está más orientada hacia la solidaridad y la cortesía positiva (Haverkate, 2004: 60), pero también aparecen muestras de cortesía negativa en las peticiones de Olga. La explicación a esto podría encontrarse en el uso de la lengua para los convencionalismos. Es interesante que ambos estudiantes emplearon sobre todo el español para expresar el comportamiento político. En el caso de Felix, esto podría deberse a una transferencia de su L1 a la L2 o a que su alto nivel de competencia en español le permite expresar convencionalismos con soltura no solo en la lengua materna sino también en la lengua extranjera. En el caso de Olga, de un nivel de competencia menor en lengua alemana, es posible que haya imitado la producción de Felix o que su conocimiento de la lengua alemana, debido a su estancia en Alemania, haya influido en su modo de expresar convencionalismos en español.

A continuación pasamos a presentar los resultados del análisis de los datos obtenidos en la pareja formada por Susi y Jan.

Susi de L1 español, realizó un total de 31 peticiones (16 en español, 15 en alemán) que se clasificaron como sigue (Tabla 16) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	M. Der.	Realizat.	Casi rea.	Decl. ob	Decl. v.	Sugeren.	Preparat.	A.F.	A.D.
Lengua empleada	-	2Esp	1Esp	2Esp 4AI	1AI	1Esp 2AI	4Esp 3AI	2Esp 2AI	4Esp 3AI
Total	-	2(6,5%)	1(3,2)	6(19,4%)	1(3,2%)	3(9,7%)	7(22,6%)	4(12,9%)	7(22,6%)

Tabla 16. Total de peticiones realizadas por Susi

Para llevarlas a cabo, Susi utilizó cortesía en 25 (73,5%) de sus peticiones y su comportamiento fue político en 9 (26,5%), tampoco apareció descortesía ni comportamiento no político. En un 52% de los casos recurrió al español en su cortesía en un 48% al alemán. Respecto al comportamiento político, lo efectuó en español en un 66,7% de las ocasiones y en alemán en un 33,3% como se muestra en la siguiente clasificación (Tabla 17):

	Comportamiento cortés	Comportamiento político
Lengua empleada	13Esp 12AI	6Esp 3AI
Total	25(73,5%)	9(26,5%)

Tabla 17. Clasificación del comportamiento social de las peticiones de Susi

Susi utilizó estrategias de cortesía positiva en 37(64,9%) ocasiones y negativa en 13 (22,8%). Además, no empleó estrategias directas e hizo 7 (12,3%) encubiertas. En un 40,6% de los casos recurrió al español en su cortesía positiva y en un 59,4% al alemán. Respecto a la cortesía negativa, la efectuó en español en un 76,9% de las ocasiones y en alemán en un 23,1% como se muestra en la siguiente clasificación (Tabla 18):

	P+1	P+2	P+5	P+8	P+9	P+12
Lengua	1 AI	3 Esp 2 AI	2 Esp 2 AI	2 AI	1 AI	6 Esp 10 AI
Total	1 (2,7%)	5 (13,5%)	4 (10,8%)	2 (5,4%)	1 (2,7%)	16 (43,2%)

	P-1	P-2	P-4	P-6	P-7	P-9	
Lengua	1 Esp	3 Esp 1 AI	1 Esp 1 AI	3 Esp 1 AI	1 AI	1 Esp	
Total	1 (7,7%)	4 (30,8%)	2 (15,4%)	4 (30,8%)	1 (7,7%)	1 (7,7%)	

Tabla 18. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa empleadas por Susi

Su pareja Jan, de L1 alemán, realizó un total de 58 peticiones (43 en español, 15 en alemán) que se clasifican como sigue (Tabla 19) según la taxonomía de Blum-Kulka (1989):

	M. Der.	Realizat.	Casi rea.	Decl. Ob	Decl. V.	Sugeren.	Preparat.	A.F.
Lengua empleada	-	9Esp 4AI	2Esp 2AI	12Esp 1AI	6Esp 5AI	6Esp	2Esp 1AI	4Esp 2AI
Total	-	13(22,4%)	4(6,9%)	13(22,4%)	11(19%)	6(10,3%)	3(5,2%)	6(10,3%)

Tabla 19. Total de peticiones realizadas por Jan

Para realizarlas, Jan empleó la cortesía en 44 (75,9%) ocasiones y el comportamiento político en 14 (24,1%), sin caer tampoco en la descortesía o en el comportamiento no político. La cortesía la llevó a cabo en un 84% de los casos en español y en un 16% de las ocasiones en alemán, mientras que el comportamiento político lo efectuó en un 42,3% de los casos en español y en un 57,7% en alemán como se muestra en la siguiente clasificación (Tabla 20):

	Comportamiento cortés	Comportamiento político
Lengua empleada	37Esp 7AI	6Esp 8AI
Total	44(75,9%)	14(24,1%)

Tabla 20. Clasificación del comportamiento social de las peticiones de Jan

?

Jan empleó la cortesía positiva en 69 (69,7%) ocasiones y la negativa en 28 (28,3%). Como su compañera, tampoco empleó estrategias directas y en 2(2%) ocasiones recurrió a estrategias encubiertas. La cortesía positiva la llevó a cabo en un 79,7% de los casos en español y en un 20,3% de las ocasiones en alemán, mientras que la negativa la efectuó en un 75% de los casos en español y en un 25% en alemán como se muestra en la siguiente clasificación (Tabla 21):

	P+1	P+2	P+5	P+7	P+8	P+10	P+12	P+13	P+14	P+15
Lengua	1 Esp	4 Esp	6 Esp	1 Esp	3 Esp 1 AI	1 Esp	18 Esp 2 AI	16 Esp 5 AI	4 Esp 3 AI	1 Esp 3 AI
Total	1 (1,4%)	4 (5,8%)	6 (8,7%)	1 (1,4%)	4 (5,8%)	1 (1,4%)	20 (29%)	21 (30,4%)	7 (10,1%)	4 (5,8%)
	P-1	P-2	P-3	P-4	P-6	P-7				
Lengua	2 Esp 2 AI	4 Esp 4 AI	2 Esp	4 Esp 1 AI	6 Esp	3 Esp				
Total	4 (14,3%)	8 (28,6%)	2 (7,1%)	5 (17,9%)	6 (21,4%)	3 (10,7%)				

?

Tabla 21. Clasificación de las estrategias de cortesía positiva y negativa empleadas por Jan

El análisis de las peticiones realizadas por Susi refleja que esta estudiante prefirió el uso de peticiones formuladas mediante preguntas preparatorias y alusiones débiles (petición indirecta). Estas últimas son expresiones que no hacen referencia ni a la petición ni a sus elementos, pero que se interpretan por el contexto. Seguidas del uso de declaraciones obligativas (petición directa) y en tercer lugar aparecen las alusiones fuertes con referencia parcial al asunto de la petición (petición indirecta).

Jan pidió de forma diferente a su compañera y lo hizo básicamente a través de expresiones realizativas y declaraciones obligativas (peticiones directas) aunque también recurrió a declaraciones volitivas hacia el oyente, y, en tercer lugar, a las sugerencias y a las alusiones fuertes (peticiones indirectas).

Estos resultados varían significativamente de los de la pareja anterior. Susi emplea sobre todo peticiones convencionalmente indirectas lo que sería incoherente con estudios previos sobre el carácter de la petición en español, ya que los hablantes españoles tienden a favorecer el uso de estrategias directas generalmente mediante el uso del imperativo (Siebold, 2006: 957). Sin embargo, también mezcla estas peticiones con otras directas como las declaraciones obligativas consideradas menos corteses (Blum-Kulka, 1987: 131). Jan, a su vez, emplea sobre todo peticiones directas lo que también sería incoherente con el hecho de que los hablantes alemanes suelen favorecer la indireccionalidad convencional mediante la expresión de deseo en la petición (Ogiermann, 2009). Esta expresión de deseo se reflejó en el uso de expresiones como “espero que”/“ich hoffe” acompañadas de emoticonos y un cierto sentido del humor. En el caso de estos dos estudiantes, cada uno emplea fundamentalmente el tipo de petición no esperada según la cultura propia, pero si conformes a la cultura del compañero (indirecta en el caso de Susi y directa en el caso de Jan) aunque también emplean otros tipos de petición más conformes a su cultura. Quizá esto pueda deberse al proceso de aprendizaje en eTándem, el cual facilita el darse cuenta de las diferencias en la producción de ambos participantes. En este caso, es posible que los compañeros se hayan hecho conscientes de estas diferencias y hayan acabado imitándose mutuamente cuando debían pedir algo. Otra explicación plausible podría ser que Susi está casada con un alemán y posee un excelente dominio del inglés. Al igual que en el caso de Olga, es posible que sus conocimientos de las lenguas y culturas alemana e inglesa hayan influido en su modo de usar la petición en este intercambio. Esta estudiante también tiene regularmente contacto con amigos alemanes en la ciudad donde vive y con la familia de su marido con los que se comunica con ellos regularmente. Jan, por su parte, ha vivido medio año en Barcelona, viaja con regularidad a España y tiene mucho contacto con nativos españoles. Es posible que por estos motivos, al igual que sucede en la pareja anterior, se pueda haber producido una transferencia de hábitos desde la lengua materna a la lengua objeto, no sólo en los aspectos lingüísticos, sino también en los sociopragmáticos.

En cuanto al comportamiento social de esta pareja, Susi favoreció el comportamiento cortés y el político en español al igual que Jan, aunque este último hizo un uso mucho mayor de la cortesía en español que en su lengua materna.

Respecto al uso de estrategias de cortesía empleadas por esta pareja, Susi favoreció sobre todo el uso de estrategias de cortesía positiva y se inclinó por incluir a ambos interlocutores en la petición (P+12), por dar argumentos o razones (P+13), además de exagerar el interés en su compañero (P+2). La función de las dos primeras estrategias es enfatizar la reflexividad, mientras que la tercera incentiva y motiva al compañero. Susi también recurrió a una gran variedad de estrategias de cortesía negativa entre las que se encuentra el uso de preguntas indirectas (P-2), excusarse (P-6); seguidas estas de minimizar la imposición de su petición (P-4); y en tercer lugar ser convencionalmente indirecta (P-1), impersonalizar al hablante y oyente (P-7) y personalizar (P-9).

Al igual que Susi, Jan también empleó fundamentalmente estrategias de cortesía positiva en su interacción y optó en primer lugar, por dar razones (P+13), seguida de incluir a ambos en la petición (P+12) y por último recurrió a la afirmación de reciprocidad (P+14). La función de estas estrategias consiste en acentuar la reflexividad y la claridad. Al igual que su compañera, Jan empleó una gran variedad de cortesía negativa y usó las mismas que su compañera. Jan se decidió por formular preguntas indirectas (P-2), excusarse (P-6) y minimizar la imposición de su petición (P-4). Como puede observarse en estos resultados, también en este caso ambos compañeros emplearon un porcentaje similar de estrategias de cortesía positiva (64,9% versus 75,9%) y negativa (22,8% versus 24,1%) para llevar a cabo sus peticiones y ambos emplearon un porcentaje muy superior de cortesía positiva sobre la negativa. Como ya se ha mencionado en el caso de Olga y Felix, la presencia de abundantes estrategias de cortesía positiva coincide con lo mencionado en estudios previos sobre el uso de la cortesía lingüística en entornos virtuales (Vinagre, 2008). Los estudiantes en estos entornos prefieren enfatizar la cooperación entre compañeros mediante el uso de estrategias de cortesía positiva a fin de mostrar solidaridad, cercanía, cohesión, semejanza y amistad (Vinagre, 2008:1031). Además, ambos estudiantes realizaron la mayoría de estas estrategias

en español, hecho que encontramos significativo dado que, como mencionamos anteriormente, los hablantes de español no favorecen la elección de estrategias indirectas en la petición.

En cuanto al uso de cortesía negativa, ambos estudiantes emplearon una gran variedad de estrategias (6 de un total de 10 tipos distintos). Pensamos que esto puede deberse en el caso de Jan a su alto nivel de competencia en español el cual le permite emplear estrategias negativas (indirectas) usuales en su lengua materna también en la lengua extranjera. En el caso de Susi, como ya mencionamos anteriormente, es posible que su conocimiento de la lengua y cultura alemana a través de su marido influya en la elección de estrategias más indirectas que las esperadas según su cultura de origen. Por último, dadas las grandes similitudes que muestran estos estudiantes en el uso de la cortesía, es posible que se hayan imitado mutuamente y que hayan modelado su producción conforme a la del compañero nativo.

CONCLUSIÓN

En este estudio nos hemos limitado al análisis de los datos recogidos de la producción de cuatro estudiantes por lo que el alcance de esta investigación es pequeño y es preciso realizar otras investigaciones con datos más numerosos para poder alcanzar conclusiones significativas. A pesar de esta limitación, los resultados de este estudio parecen indicar que la cortesía lingüística asociada a los actos de petición que se realizan en entornos virtuales es diferente de la empleada en entornos presenciales tal y como señalan otros estudios previos (Morand y Ocker, 2003; Vinagre, 2008; Li, 2012). Además, las similitudes en las estrategias empleadas dentro de una pareja lleva a pensar, tal y como indican estudios sobre el aprendizaje en eTándem, que los participantes optan por modelar la producción lingüística conforme a la del compañero. En este caso, los miembros de la pareja han imitado las estrategias de cortesía de su compañero dando prioridad a este aspecto sobre el tipo de cortesía que convencionalmente asocian a la cultura propia. También es posible que las experiencias previas de algunos de los participantes que, o bien han vivido en el país del compañero o bien convive con personas de la otra cultura, hayan tenido un impacto en el tipo de petición y selección de estrategias empleadas por los participantes, aunque este aspecto queda para futuras investigaciones.

Los resultados apoyan lo mencionado en Vinagre (2008) quien señala que en los intercambios virtuales, los participantes emplean sobre todo estrategias de cortesía positiva independientemente de la lengua materna y la cultura para establecer vínculos de solidaridad, amistad y cercanía con la pareja que faciliten la creación de un entorno de aprendizaje relajado y seguro. En los entornos virtuales, los participantes están dispuestos a sacrificar el ser percibidos como corteses y educados a fin de conseguir una comunicación más clara y directa que facilite la realización eficaz de tareas en colaboración. Al mismo tiempo, los resultados también corroboran lo afirmado por Lam (2011) respecto a que la cortesía lingüística en los correos electrónicos tiene un impacto en la confianza entre los “dirigentes” y los “empleados” en contextos de jerarquía laboral. En esta investigación los participantes de L1 alemán coincidirían con los “dirigentes” en términos de Lam, ya que eran quienes poseían las informaciones de primera mano de su docente y eran los encargados de transmitir esa información a su pareja. Esta situación parece aclarar porque los participantes de L1 alemán hicieron un uso más elevado de la cortesía positiva que sus parejas de L1 español, es decir, se vieron obligados a priorizar la claridad, aunque al mismo tiempo recurrieron a la indireccionalidad para llegar a la confianza.

En futuras investigaciones también sería interesante descubrir si existen diferencias de género en el uso de la cortesía en estos entornos y si, al igual a lo sugerido por Johnstone (2005), se recurre a la cortesía positiva para marcar igualdad entre las mujeres y mitigar el impacto entre los hombres.

Por último, resaltar que la teoría de cortesía de Brown y Levinson (1978; 1987), aunque haya sido criticada y tenga sus limitaciones, permite acceder a un tipo de información amplia en la comunicación en entornos virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A., Blondet, M.A. y Rojas, D. (2011). Sobre (des)cortesía y prosodia: una relación necesaria. *Oralia*, 14, 437-450.

- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of Conventionality in Indirectness. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (eds.), *Cross-cultural pragmatics*, 37-70. Nordwood, NJ: Ablex.
- Brammerts, H. (2006). Tandemberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2): 16-32.
- Brammerts, H. (2001). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. En H. Brammerts y K. Kleppin (eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*, 9-16. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978; 1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez, D. y Alonso, L. (2005): Combined Evaluation of On-Line Learning Communities, en A. Méndez, B. González, J. Mesa, J.A. Mesa (eds.), *Re-cent Research Developments in Learning Technologies*, 384-389. Badajoz: FORMATEX.
- Escandell Vidal, M.V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Editorial Gredos.
- Escandell Vidal, M.V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En: J. Sánchez-Lobato e I. Santos Gargallo (eds), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, 1-16. Madrid: SGEL.
- Garcés-Conejos Blitvich, P. y Bou-Franch, P. (2008). Cortesía en las páginas web interactivas: el comercio electrónico. En A. Briz-Gómez et al (eds.), *Cortesía y conversación de lo escrito a lo oral*, 468-488. Universidad de Valencia: EDICE.
- Gutiérrez-Rivas, C. (2008). Actos de habla mixtos: reflexiones sobre la pragmática del español en referencia a la teoría y métodos actuales de análisis. *Núcleo*, 20, 25.
- Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española. En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 55-65. Ariel: Barcelona.
- Helming, B. (2006). Trabajo en grupos entre iguales: las parejas aprenden de las parejas. En O. Sánchez y A. Blanco Hölscher (eds.) *El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem. Principios, estrategias y experiencias de integración*, 144-156. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Hernández Flores, N. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En D. Bravo y A. Briz (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 95-108. Barcelona: Ariel.
- House, J. (2002). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. En K. Knapp y C. Meierkord (eds.), *Lingua franca communication*, 245-268. Fráncfort.
- Johnstone, B. (2005). *Discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.
- Kreijns, K., Kirschner, P.A., Jochems, W. y van Buuren, H. (2004). Determining sociability, social space, and social presence in (a)synchronous collaborative groups. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2): 155-172.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292-305. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Lam, Ch. (2011). "Linguistic politeness in student-team emails: Its Impact on Trust Between Leaders and Members". *IEEE Transactions on Professional Communication*, 50 (4): 360-375.
- Li, M. (2012). Politeness strategies in wiki-mediated communication of EFL collaborative writing tasks. *The IALLT Journal*, 42 (2): 1-25.
- Locke, T. y Daly, N. (2007). Towards congeniality. The place of politeness in asynchronous online discussion. *International Journal of Learning*, 13(12): 121-134.
- Mills, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Morand, D.A. y Ocker, R. J. (2003) Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic approach to analyzing relational messages. *Proceedings of the 36th Hawaii international conference on system sciences*. <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2003/1874/01/187410017b.pdf>
- Ogiermann, E. (2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research*, 5: 189-216.
- Park, J. R. (2008). Linguistic politeness and face-work in computer mediated communication. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(13): 2051-2059.
- Pastor, C. (2014). La difícil tarea de reclamar en otra cultura. Sobre la redacción de reclamaciones. En M. Suárez (ed.), *La creatividad en el aula de ELE*, 173-194. Berlín: Tranvia.
- Petterson, C. (2012). Pedidos y saludos en español peruano y en sueco. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Rüchl, M., (2005). Fertigkeitsorientiertes und interkulturelles Sprachlernen mit eTandems ist auch bei jugendlichen Lernen einfach und effizient. Ein Praxisbeispiel aus dem Schullalltag am Liceo Tron / Schio (Vicenza, Italien) und an der Bundeshandelsakademie Oberndorf (Salzburg, Österreich). Disponible en: 2003-05 Brammerts-International Tandem Network. [Fecha de consulta 15 Feb 2008]
- Schallert, D. et al. (2009). Being polite while fulfilling different discourse functions in online classroom discussions. *Computer and Education*, 53:713-724
- Siebold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas? Estudio pragmalingüístico de las peticiones en español y en alemán. En C. Mourón Figueroa y T. Moralejo Gárate (eds.), *Studies in Contrastive Linguistics*, 953-961. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Watts, R. (2003). Politeness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, 50, 1022-1036.
- Vinagre, M. (2005). Intercultural communication in action: a project in tandem learning via e-mail. LinRed3.www.linred.com. Universidad de Alcalá.
- Vinagre, M. y Lera, M. (2008). The role of error correction in on-line exchanges. In Zhang, F. & Barber, B. (eds.) *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*, 326-341. Hersey: IGI Global.