

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Equipo de redacción

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editor temático invitado

Dra. Nancy Agray Vargas

Editores adjuntos pertenecientes al grupo de investigación LAELE

Dr. Jon Andoni Duñabeitia Landaburu (IP)

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. Beatriz López Medina

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Eirini Mavrou

Editores internacionales asociados

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 Manheim, Alemania); Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco).

Revisores invitados (noviembre 2017-marzo 2018): Carlos Soler Montes, Florentino Paredes García, Juan Lázaro Betancor, María Sancho Pascual, Luis Guerra Salas, Inés Fessi, Juana Muñoz Licerias, Blanca Palacio Alegre, Patricia Rodríguez Lopez, Edgar Mendoza, Jessica Payeras-Robles, Isabel Medina Soler, Hugo Lázaro Ruiz, Manuel Montero, Vanessa Suárez, Clemencia Rodas-Perez, Javier Bejarano, Carolina Bosenberg y Boris Romero, Jaime Ruíz Vega, Begoña Martín Alonso, Fanny Blandón Ramírez, Zaide Figueredo Acosta, Andrea Torres Perdigón, Juan Bermúdez González.

Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
José Gómez Asencio	Universidad de Salamanca
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
María Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 22 de marzo de 2018

ÍNDICE DEL NÚMERO 24

SECCIÓN TEMÁTICA

Lectura y escritura en ámbitos académicos

Dra. Nancy Agray Vargas (Pontificia Universidad Javeriana de Colombia).
Editora Invitada

1. Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica
Lucía Alvarado Cantero (Universidad de Costa Rica)
2. Español académico para aprender en las disciplinas: perspectivas de la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior
Sergio Álvarez Uribe, Teresa Benítez y Nayibe Rosado (Universidad del Norte, Colombia)
3. Lectocomprensión del inglés para estudiantes universitarios: descripción de similitudes léxicas entre el español y el inglés en textos del área de las ciencias químicas
María Gabriela Díaz Cortez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
4. La evaluación de la habilidad comunicativa específica en contextos académicos: la comprensión de las clases magistrales
Susana Llorián González (Universidad Complutense de Madrid, España)
5. Validez de un prototipo de prueba de Español como Lengua Extranjera con Fines Académicos
Ana Vine Jara y Katia Sáez Carrillo (Universidad de Concepción, Chile)
6. Marcadores discursivos en la escritura académica del español como segunda lengua
Jeannette Sánchez-Naranjo (Amherst College, Estados Unidos)

MISCELÁNEA

7. La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: reclamación, ofrecimiento y petición. Análisis contrastivo

María C. Sampedro Mella (Universidade de Lisboa)

Lectura y escritura en ámbitos académicos

Reading and Writing in Academic Contexts

Nancy Agray Vargas
Pontificia Universidad Javeriana
nagrav@javeriana.edu.co

Fecha de convocatoria: 20/04/2017
Fecha de aceptación final: 10/03/2018

La lectura y la escritura, fundamentos de la producción de conocimiento en los ámbitos académicos, han sido y seguirán siendo objeto de interés y de estudio en diversas latitudes y desde diferentes perspectivas, tal como lo demuestra el conjunto de artículos que componen la sección temática de este número de la Revista.

La idea de realizar la sección con este tema surgió de la participación de la Universidad Antonio de Nebrija, a través de la editora responsable de su Revista, Dra. Maria Cecilia Ainciburu, en el Comité iberoamericano del IV Congreso Mundial de Investigación en Escritura Académica, WRAB 2017 (por sus siglas en inglés), realizado en el mes de febrero de 2017 en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

En la convocatoria para esta sección temática se solicitaron artículos de lectura y escritura en los ámbitos académicos con el fin de brindar un panorama amplio del tipo de discusiones que se están presentando en este campo; dicho objetivo creemos que se ha cumplido.

Así, presentamos seis artículos seleccionados que se caracterizan por la diversidad de contextos, temáticas,

perspectivas de investigación y metodologías. Los artículos provienen de Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Estados Unidos y España y están relacionados con el español como lengua materna, como lengua extranjera y en comparación con otras lenguas como el inglés. En ellos se abordan temas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del español académico en áreas específicas como los géneros académicos orales, el español académico para aprender en las disciplinas, las similitudes léxicas entre el español y el inglés en una disciplina particular, la evaluación de la competencia oral y los marcadores discursivos en la escritura del español como segunda lengua. En cada uno de estos artículos se presentan diferentes formas de abordar las problemáticas particulares, y todos provienen de procesos de investigación, tal como se presenta a continuación.

En el primer artículo, de Lucía Alvarado Cantero (Universidad de Costa Rica), **"Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la exposición académica"**, se estudia el género exposición académica, se caracteriza su estructura discursiva y las estrategias retóricas y argumentativas utilizadas en ellas, por parte de los estudiantes en clase, con el fin de poder guiar el proceso de su evaluación. De 15 exposiciones grabadas en video y calificadas por docentes de varias disciplinas se analizaron en profundidad las 4 que obtuvieron las más altas y las más bajas calificaciones. La autora destaca del análisis comparativo de las exposiciones, que las que obtuvieron puntajes más bajos evidencian poca definición de la estructura discursiva, **el uso de numerosos "marcadores enunciativos, vocalizaciones y atenuadores de la fuerza argumentativa" y un registro menos especializado. Mientras** que las exposiciones que obtuvieron puntajes más altos presentan una estructura discursiva más clara, más recursividad léxica, un registro más especializado, **la inclusión intencionada de "fragmentos coloquiales", un mayor uso de recursos de ejemplificación, de "refuerzo argumentativo" y de "modalizadores, deícticos y preguntas"** para integrar al público. La autora considera que los resultados son un punto de partida para la evaluación de este género académico.

El artículo de Sergio Álvarez Uribe, Teresa Benítez y **Nayibe Rosado (Universidad del Norte, Colombia)** **“Español académico para aprender en las disciplinas: perspectivas de la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior”** presenta la **sustentación teórica, la metodología, la implementación y los resultados hasta ahora obtenidos en el Programa para desarrollar la competencia comunicativa en español académico de los estudiantes de la Universidad del Norte**. Los autores destacan de este Programa los elementos que lo componen: cursos básicos y desarrollo de contenidos digitales de español académico, acompañamiento a los docentes de las disciplinas y actividades extracurriculares. También señalan como los factores que más han contribuido al desarrollo del Programa la articulación teoría-práctica, el enfoque sociocultural de aprendizaje y el aprendizaje docente basado en la reflexión que evidencian un impacto significativo y auguran la sostenibilidad del Programa a largo plazo.

El tercer artículo, de María Gabriela Díaz Cortez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) **“Lectocomprensión del inglés para estudiantes universitarios: descripción de similitudes léxicas entre el español y el inglés en textos del área de las ciencias químicas”** tiene por objetivo describir las similitudes léxicas entre las dos lenguas, inglés y español, en textos de química. Se presenta la perspectiva desde la cual se realizó la descripción, la Intercomprensión para la enseñanza de la lectura en inglés, así como el método aplicado a un manual de inglés del área de la química, el de los Siete tamices y se presenta como resultado que el **segundo tamiz evidencia la presencia de “léxico panrománico en inglés”**. La autora destaca la utilidad del estudio en el diseño de material didáctico para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera puesto que tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes hispanoparlantes con conocimientos básicos de inglés.

En el cuarto artículo, de Susana Llorián González (Universidad Complutense de Madrid, España) **“La evaluación de la habilidad comunicativa específica en contextos académicos: la comprensión de las clases magistrales”** se presenta una investigación en la que se evidencian las

barreras lingüísticas que presentan los estudiantes no hispanohablantes en las clases magistrales en las escuelas de ingeniería y arquitectura de universidades españolas. Se describe la recolección de evidencias que validan la necesidad de administrar exámenes específicos de admisión y postadmisión a estos estudiantes para determinar los que están en capacidad de seguir con éxito los estudios y también **para "impactar los cursos de refuerzo y apoyo a los programas académicos". Con el estudio se busca establecer** la utilidad de implementar pruebas específicas de lengua para el contexto académico.

Por su parte, Ana Vine Jara y Katia Sáez Carrillo (Universidad de Concepción, Chile) presentan en su artículo **"Validez de un prototipo de prueba de Español como Lengua Extranjera con Fines Académicos"** la validación del prototipo de la mencionada prueba EFA, en línea, para un nivel B2. Para dicha validación seleccionaron dos tipos de validación interna, la de apariencia y la de contenido. Para la primera recolectaron información de 28 estudiantes de ELE con un cuestionario de opinión y para la segunda, la validación de contenido, un grupo de 8 expertos evaluó los ítems de la prueba y otro de 10 valoró la implementación de la prueba en línea. Según las autoras, los resultados permiten evidenciar la validez tanto de apariencia como de contenido del prototipo de la prueba.

Por último, el artículo de Jeannette Sánchez-Naranjo (Amherst College, Estados Unidos) **"Marcadores discursivos en la escritura académica del español como segunda lengua"** presenta los resultados del uso y su frecuencia de dos tipos de marcadores discursivos: los conectores discursivos y los socio-pragmáticos. El estudio fue realizado con 44 estudiantes de español como lengua segunda, hablantes de inglés como lengua materna quienes produjeron tres tipos de textos en el trascurso de los talleres de escritura durante un semestre académico: narrativo, expositivo y ensayo argumentativo. Según lo menciona la autora, los resultados muestran que los estudiantes utilizan los conectores **discursivos con más frecuencia para "construir la coherencia en sus textos narrativos y argumentativos"** y que la

frecuencia de uso de los marcadores socio-pragmáticos es mínimo (4%) en comparación con los anteriores.

En síntesis, el panorama que nos dejan estos artículos abre perspectivas de trabajo y demuestra que la discusión sigue vigente y muy dinámica. Por ello, la invitación es a seguir realizando y divulgando las investigaciones y a seguir construyendo un mapa más amplio que permita alcanzar mayores desarrollos en el campo de la lectura y la escritura en los ámbitos académicos.

Finalmente, valga un especial agradecimiento a los 15 revisores de los artículos, pues su labor oportuna y comprometida fue decisiva para llevar a feliz término la edición de esta sección temática.

Géneros académicos orales: Estructura y estrategias de la
exposición académica

*Oral Academic Genres: Structure and strategies on Academic
Presentation*

Lucía Alvarado Cantero
Universidad de Costa Rica
lucia.alvaradocantero@ucr.ac.cr

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar la estructura discursiva (Villar, 2014), así como las estrategias retóricas (Vilà, 2009) y argumentativas (Cros, 2009), en el género exposición académica (EA) de estudiantes en clase con el fin de guiar el proceso de evaluación de estas prácticas discursivas académicas (Swales 2008; Parodi, 2015). Se parte de un corpus de 46 videograbaciones, de las cuales 15 fueron sometidas a evaluación docente; posterior a este proceso, se seleccionaron, por sexo, la exposición con mejor calificación y aquella con nota más baja y se analizaron en profundidad. Los resultados mostraron que las exposiciones con puntaje más bajo poseen estructuras formales poco definidas; abundantes marcadores enunciativos, vocalizaciones y atenuadores de la fuerza argumentativa; así como un registro menos especializado o coloquial. Las exposiciones mejor evaluadas evidenciaron mayor recursividad léxica, así como un registro más especializado con inserciones intencionadas de fragmentos coloquiales o jergales; un empleo mayor de recursos como la ejemplificación, los marcadores de refuerzo argumentativo; e integración del auditorio mediante modalizadores, deicticos y preguntas.

Palabras clave: géneros académicos, exposiciones académicas, exposiciones en clase, estructura discursiva, estrategias explicativas, estrategias argumentativas

Abstract

The objective of this article is to determine the discursive structure (Villar, 2014), and the rhetoric (Vilà, 2009) and argumentative (Cros, 2009) resources, of a group of academic presentations of students in class, with the higher and lower grades assigned, with the purpose of guiding the evaluation process of this academic discursive practice (Swales 2008; Parodi, 2015). It started with a corpus of 46 video recorded presentations, 15 of which were evaluated by teachers from the University of Costa Rica, and 4 were analyzed in depth. Results elicited shown, for presentations with lower grades, undefined formal structures; abundance of enunciative markers, vocalizations and argumentative mitigators; as well as a less-specialized/colloquial style. Highly evaluated presentations showed greater amount of lexical resources, accompanied by a more specialized style with intentional insertions of colloquial and jargon utterances; use of resources as exemplification, markers of argumentative strength; and integration of the public by the use of modality, deictic words, and questions.

Keywords: academic genres, academic presentations, in-class presentations, discursive structure, explanation strategies, argumentative strategies

1. ANÁLISIS DE CORPUS ACADÉMICOS ORALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DISCURSIVO

El estudio de corpus orales es una herramienta fundamental en la definición no solo de los géneros académicos orales, sino de los géneros discursivos en general (Robles, 2016). Resulta particularmente útil en la definición de géneros orales ya que *proporciona una base consistente para la elaboración de materiales didácticos destinados a la instrucción en los géneros académicos orales, puesto que el análisis de los datos empíricos permite desgranar sus peculiaridades discursivas y convencionales* (Robles, 2016: 3). Estos estudios contribuyen, en primera instancia, a la identificación de los rasgos formales de los textos.

Las investigaciones sobre este tema en el ámbito académico muestran una tendencia a encontrar un patrón que sigue la línea estructural aristotélica tradicional: introducción, desarrollo y conclusión, si bien las variantes internas son frecuentes. En concreto, para el género examen oral se ha determinado que está dividido en fases –saludo, apertura, exposición, interrogatorio, deliberación, entrega de resultados y cierre– (Harvey, Baeza y Sologuren, 2012); la ponencia de estudiantes universitarios (Viera, 2014) posee, por su parte, cuatro macrofases: apertura, introducción, desarrollo, cierre de la presentación, y agradecimiento final.

Además de la estructura base, ha surgido un interés por descubrir los recursos lingüísticos que intervienen en los géneros académicos. Así, los mecanismos lingüísticos que se han identificado muestran, en el nivel léxico gramatical, un predominio de los procesos mentales asociados con la primera persona singular y plural, especialmente con los verbos cognitivos; presencia de recursos modalizadores a los cuales recurre el estudiante para explicar su posicionamiento y, a la vez, mitigar la fuerza de sus aserciones y usos pronominales que aluden al conocimiento compartido, lo que le permitiría al estudiante aspirar a la membresía en una determinada comunidad de práctica disciplinar (Harvey et al., 2012).

Innegablemente, existe una relación estrecha entre la comprensión del contenido de un evento oral académico y su forma. A razón de elaborar un perfil que resultara comprensible para estudiantes y para otros actores involucrados en el quehacer académico, Robles (2013) estudia y describe la conferencia como género monológico y determina que las partes de la *dispositio* de la retórica clásica coinciden en general con la estructura actual del género, aunque este último esté matizado por el contexto en el que se inscribe. Estableció las secciones que componían su *macroestructura* primaria: apertura del discurso, introducción, desarrollo del contenido, y cierre del discurso. Complementa esta propuesta con los movimientos –componentes diferenciados de cada sección que cumplen una función concreta dentro de ella–, y submovimientos en cada una de las secciones.

Las exposiciones académicas (EA) en clase, a pesar de que han sido poco estudiadas a nivel formal, han encontrado lugar en trabajos de índole descriptiva. En este sentido, sobresale la investigación de Villar (2014), que parte de la noción de género discursivo y que contrasta la estructura global y las secuencias textuales

de un corpus de presentaciones académicas orales (PAO) de hablantes de español como lengua extranjera (E/LE) cuya lengua materna es el alemán con una muestra de exposiciones de hablantes nativos de español (ENH). Consta la autora que los estudiantes alemanes de E/LE estructuran globalmente diferente las PAO a sus pares nativo-hispanohablantes, por ejemplo, en las exposiciones de E/LE se dan más referencias a la duración de la PAO y hay presencia de sumario. Otros resultados de la investigación muestran diferencias en la modalidad predominante: en las PAO de ENH predominó la secuencia explicativo-argumentativa mientras que en las de E/LE hubo mayor presencia de la argumentativa.

En el contexto latinoamericano, son pocas las experiencias con investigaciones que partan de la noción de género para afrontar el reto de definir géneros académicos de índole más cotidiana, como las exposiciones en clase. Si bien Carlino (2005, 2012), Padilla, Douglas y López (2010) y Muse et al. (2012) se refieren a las exposiciones académicas de estudiantes universitarios, su enfoque nace de la noción de alfabetización académica, aunque integran algunos conceptos de la teoría de géneros discursivos para enriquecer sus propuestas pedagógicas.

Los estudios descriptivos son una fuente de conocimiento en la delimitación de las características que actualmente conforman los géneros discursivos que se analizan, sin embargo, cuando el desempeño en estos eventos está sometido a evaluación por parte del docente, se deben ampliar las posibilidades de aplicación de los trabajos sobre géneros con el objetivo de que se conviertan en un recurso de apoyo para docentes y estudiantes. En muchos de los cursos a nivel universitario, las EA de los estudiantes son evaluadas como parte del promedio del curso, a pesar de que los lineamientos sobre qué constituye una buena exposición no estén claros en la mayoría de las instituciones (De Grez, Valcke y Roozen, 2009).

La investigación que se reseña en este artículo contribuye a llenar este vacío en el estudio de los géneros académicos orales al definir los rasgos mejor y peor evaluados en una EA desde la perspectiva del docente. Parte de un corpus de 46 exposiciones, 15 de las cuales fueron evaluadas por un grupo de docentes de la Universidad de Costa Rica; de estas, se seleccionaron, por sexo, la exposición con mejor calificación y aquella con nota más baja. El análisis en profundidad incluye la descripción de la estructura y de las estrategias explicativas y argumentativas que se emplean en las EA con el fin de determinar los recursos mejor valorados.

2. LA NOCIÓN DE GÉNERO

La primera clasificación de la que se tiene conocimiento fue elaborada por Aristóteles (trad. en 1990) y se basa en una concepción de arte retórica cuyos componentes son: quien habla, aquello de lo que se habla y aquel a quien se habla. Esta primera clasificación sentó las bases de las posteriores tipologías de géneros literarios, la mayoría de ellas centradas en lo que debía aparecer en un texto que quisiese inscribirse en cierta categoría; en otras palabras, el género literario tendía a construirse *a posteriori* lo cual no resultó útil para las clasificaciones de géneros no literarios (Charaudeau, 2012).

Bajtín (1982) se implica en la discusión sobre los paradigmas que delimitan los géneros discursivos y los define como tipos relativamente estables de enunciados orales o escritos que pertenecen a los participantes de una de las esferas de la actividad humana en que se producen y cuya estabilidad es determinada precisamente por la especificidad de la esfera en la que se inscriben. Estas condiciones específicas, así como su objeto, se reflejan en tres niveles: en

el contenido temático, en el estilo verbal (selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua) y en la composición o estructuración.

Sin embargo, una conceptualización de género integral debería incluir la idea de actividad verbal y de evento ritualizado (Calsamiglia y Tusón, 1999), así, el éxito de este dependería de cuánto se apeguen sus participantes a las reglas que los constituyen (Goffman, 1971). La función de los géneros es básicamente aportar soluciones complejas, establecidas histórica y culturalmente, a problemas comunicativos recurrentes, mientras que su estructura sí debe poseer patrones organizados en niveles (Günthner y Knoblauch, 1995). Desde esta perspectiva, los géneros *comunicativos* –denominados de esta forma con base en el precepto bajtiniano de que todo evento comunicativo conlleva una intención dialógica– cumplen una función crucial: no solo son un componente de un evento comunicativo sino que son los medios centrales en la construcción de la realidad social; de esta manera, si se parte del hecho de que la legitimación de instituciones construidas socialmente depende de la mediación y la transmisión de conocimiento, los procesos comunicativos por los cuales este conocimiento es transmitido son en extremo relevantes. Como resultado, la relación de los géneros con el contexto social no es unilateral: si bien el contexto determina el género, el género también contribuye en la constitución y formación de ese contexto. Esto implica que los participantes construyen el contexto por medio de sus elecciones de género.

De esta relación entre el contexto y el discurso surgen las convenciones que les dan forma a los géneros. Así, el género constituye una constelación de convenciones discursivas potenciales, sustentada por los conocimientos previos de hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de construcciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. Dicho conocimiento se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas. El género se instancia en conjuntos de selecciones convencionalizadas, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático sino altamente dinámicas (Parodi, 2015: 30).

En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados, contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. (Íd.).

3. LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

Las delimitaciones del concepto de género académico parten de dos posiciones, por una parte, hay quienes los caracterizan a partir del entorno en el que se producen, a saber, la academia (Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Regueiro y Sáenz, 2015). Desde esta perspectiva, los textos que se produzcan en la universidad tendrán que ser considerados como pertenecientes a algún género académico. Por otra parte, otros autores apelan a la función, finalidad y estructura de los textos para agruparlos en géneros clasificables como académicos (Swales, 2008, 2013; Villar, 2014; Parodi, 2015).

En todo caso, ambas perspectivas –que no necesariamente se oponen, sino que, en la mayoría de sus aplicaciones a la investigación, se complementan y se influyen– tienen en común la noción de discurso académico como punto de partida, el cual, a su vez, parte del término comunidad discursiva. Swales (2008) determinó seis características que identifican una comunidad discursiva: compartir una serie de metas públicas consensuadas; tener mecanismos de interconexión entre sus miembros, usar sus mecanismos de participación para proporcionar información y retroalimentación; utilizar y, por lo tanto, poseer uno o más géneros para la comunicación y fomento de sus objetivos; haber adquirido léxico específico; y tener un nivel inicial para sus miembros con experiencia discursiva y con un grado adecuado de contenido relevante.

Desde esta perspectiva, la academia se constituye como una comunidad discursiva en la cual se comparten géneros, un léxico específico al contexto, entre otros. El discurso académico, entonces, se concibe como aquel que emerge de las academias, los centros de investigación y las universidades para generar, transmitir o reproducir conocimiento científico (Marinkovich y Velásquez, 2010: 132). Villar (2014) pondera que el discurso académico es principalmente formal y está constituido por un conjunto de textos académicos orales y escritos elaborados, que circulan dentro del ámbito universitario y que están destinados a presentar, discutir y evaluar conocimientos. Dichos textos difieren en su grado de especialización y experticia del emisor, y presentan rasgos lingüísticos y textuales próximos al discurso científico, con el predominio de un andamiaje didáctico con fines educativos.

Desde un punto de vista muy amplio, el discurso académico es aquel que constituye la llamada comunidad académica. Las universidades, los centros de investigación y, más en general, las organizaciones vinculadas al conocimiento sistemático socializado constituyen las entidades donde se genera este tipo de discurso. Es utilizado por docentes y estudiantes para presentar, discutir, enseñar y evaluar, de manera oral o escrita, cuestiones científicas por medio de recursos muy variados (Castro et al., 2010). En cada comunidad discursiva circulan géneros que han sido producidos dentro de ese contexto con el fin de satisfacer sus demandas comunicativas emergentes (Parodi, 2015). Así, son géneros académicos un artículo de una revista especializada en alguna disciplina, un registro documental en video acerca de un fenómeno de estudio, una clase magistral, una ponencia en unas jornadas de investigación, el libro de texto que maneja en clase, un trabajo escolar, una exposición estudiantil, etc. (Íd.)

Si se tiene en cuenta que los géneros académicos son operacionalizados, es decir, que tienen manifestaciones concretas, reales, materializadas, a través de un conjunto de textos que se organizan por medio de un *continuum* en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hasta los académicos universitarios, se evidencia que uno de los propósitos básicos de los géneros académicos será precisamente separar los textos en académicos y no académicos. Esta centralidad de los géneros académicos, dentro de ese *continuum*, como ejes articuladores entre los profesionales y otros géneros especializados, de acuerdo con Parodi (2015), revela su carácter fundamental en la construcción de un sello disciplinar especializado. De esta manera, este espacio académico de formación actúa como una guía conductora inicial que ofrece un repertorio de géneros que se constituyen en accesos al conocimiento y a las prácticas especializadas.

Ciertamente, la comunidad académica emplea esta serie de géneros (y subgéneros), cuyo conocimiento es fundamental para los nuevos miembros que desean ingresar a la comunidad, como una suerte de prueba o evaluación para entrar y ser parte de estos grupos que dominan, estructuran y reestructuran los

textos que son producto de las prácticas de los géneros; por ello, el concepto de género resulta central en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje académico (Gallardo, 2012: 169). En esta línea de ideas, Villar (2014) define el género académico como un género discursivo y lo compara con la noción de *tipo textual*, la cual concibe como una categoría ligada a una teoría para la clasificación de textos. Texto, por tanto, se comprende como una actividad comunicativa destinada al logro de objetivos, que es utilizado en contextos específicos con funciones comunicativas y sociales. Según la autora, un individuo que produce o comprende un texto pone en juego, a partir de un conjunto de esquemas de operaciones cognitivas, variados sistemas de conocimientos interrelacionados. Los textos, entonces, son siempre representantes de un género, los cuales pueden describirse en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos –de naturaleza prototípica– que se refieren a sus distintas dimensiones constitutivas.

Esta autora elabora una clasificación de géneros implicados en el discurso académico oral, distingue entre géneros ligados a la enseñanza, a lo institucional y a la investigación científica. Difieren en los propósitos y en los actores o usuarios. El primer grupo, relacionado con la enseñanza, incluye las tutorías, las consultas de cátedra y las actividades asociadas a la clase: la clase magistral, el seminario, el taller, la presentación oral y el examen oral. Las institucionales abarcan la conferencia inaugural del curso, el discurso de graduación, discurso de honoris causa o de aceptación de un premio, entre otros. Finalmente, los de investigación científica se manifiestan en conferencias, ponencias, comunicaciones, coloquios, defensas de tesis y presentaciones de proyectos de investigación, entre otros.

4. LA EXPOSICIÓN ACADÉMICA

La propuesta descriptiva de las presentaciones académicas orales (PAO) más reciente y que se basa en la noción de género discursivo –entre otras fuentes teóricas– se centra en las PAO realizadas por estudiantes universitarios en el marco de un curso, asignatura o seminario de grado y concluye que hay tres instancias implicadas en una PAO: preparación y organización del discurso oral, presentación o exposición propiamente e interacción o discusión (dialógica) (Villar, 2014).

En el trabajo de Villar (2014), se utilizan los términos *presentación* y *exposición* como sinónimos, línea que sigue también esta investigación. Asimismo, se sigue la tendencia de este texto, así como de otros trabajos en el tema (Harvey, Baeza y Sologuren, 2012; Robles, 2013, Viera, 2014) de iniciar con la descripción estructural de los textos. Para ello, se toma como base la propuesta de Villar (2014), según la cual, la EA posee tres componentes. El primero, la situación comunicativa (Charaudeau, 2012), está marcado institucionalmente, ya que tiene lugar en el ámbito académico, los actores o participantes se conocen y comparten saberes; asimismo, constituye una instancia de evaluación –formativa o sumativa– de una asignatura o curso universitario. En este contexto, coexisten dos tipos de roles sociales que definen la relación entre los interactuantes: asimétricos (profesor-estudiante, expositor-estudiante) y simétricos (estudiante expositor-estudiantes).

El segundo componente concierne al desarrollo de la exposición oral, el cual se caracteriza por el predominio de un discurso monológico y unidireccional, del expositor hacia la audiencia –profesor/estudiantes–. La interacción entre estos participantes generalmente queda circunscrita a la instancia de *discusión* de carácter dialógico, usualmente iniciada por el docente posterior a la exposición como tal.

Como tercer componente, se plantea la estructura global textual de las EA, la cual alude a la estructura formal o esquema textual que sustenta el género y lo divide en secciones y subsecciones. Está conformada por dos tipos de estructuras: la primaria y la secundaria. La primaria consta de secciones y cada sección consta de movimientos. Estos últimos corresponden a los tipos comunicativos que dicha sección pretende cumplir y conforman la estructura secundaria, cuyos movimientos a su vez pueden estar compuestos por constituyentes de menor nivel, submovimientos o pasos. En resumen, la macroestructura comprende las partes en que se organiza el contenido de un texto, categorías o parámetros que permiten caracterizar la estructura primaria. Villar (2014) organiza esta estructura en Introducción o exordio, El desarrollo de las ideas y El epílogo.

La organización conceptual de los tres componentes mencionados da como resultado una propuesta para definir las EA, a la cual se suscribe la presente investigación:

Género discursivo oral que tiene como macropropósito informar y/o persuadir en el marco de una relación asimétrica, configurada esencialmente entre un hablante o emisor –el estudiante– y un receptor o destinatario –el/la docente–. Asimismo, la audiencia incluye otros destinatarios –los estudiantes que integran en curso– y que se encuentran en relación de simetría con el emisor. Tiene lugar en un contexto académico y constituye una instancia de evaluación. Se trata de un discurso esencialmente monologado, planificado o preparado con anterioridad. Preferentemente, hace uso de un modo de organización discursivo de carácter expositivo-explicativo y argumentativo implicando generalmente el uso de recursos multimodales. En cuanto al mensaje o contenido, incluye temas especializados teórico-científicos –seminarios o asignaturas de carrera– o de divulgación relativos al área de estudio de los emisores. (Villar, 2014: 49)

4.1 La apertura del discurso e introducción al tema

Consiste en las instancias formales que preceden a la presentación de contenidos propiamente dicha. Constituye un primer contacto e interacción con la audiencia destinados a generar empatía, motivar y establecer una relación positiva con esta. Comprende las subpartes (Villar, 2014):

- a. Identificación por el propio expositor o el profesor.
- b. Referencias a la bibliografía o a los materiales de apoyo.
- c. Saludo.
- d. Despertar interés o curiosidad de la audiencia

La introducción al tema consta, a su vez, de tres subpartes:

- a. Enunciación del tema.
- b. Justificación de los motivos de la elección del tema.
- c. Sumario de los puntos principales del contenido a tratar.

4.2 Desarrollo del tema

Constituye el cuerpo del discurso y contiene la información que se desea o se debe transmitir a la audiencia. Consiste esencialmente en la exposición clara y ordenada de ideas, informaciones, datos, argumentos, etc. El modo de organización textual

característico que suele asumir la presentación oral es explicativo-argumentativo, modalidad propia del discurso académico o de los textos de divulgación científica.

Al respecto, una de las propiedades del texto es el entramado de sus enunciados, la forma como se enlazan tanto en el diálogo como en el monólogo (Calsamiglia y Tusón, 1999). En este sentido, se plantea la secuencia como una unidad textual compleja cuya función es precisamente organizar los enunciados de acuerdo con una función y un objetivo de manera que lleguen a constituir textos coherentes y completos (Adam, 2010). Cinco con las secuencias base desde esta perspectiva: explicativa, argumentativa, dialogal, descriptiva y narrativa. Se excluyen de este trabajo las últimas tres; la secuencia dialogal por tratarse de un texto mayoritariamente monologal y las últimas dos por no ser tan frecuentes como secuencias dominantes en las EA (Villar, 2014).

4.2.1 Secuencia explicativa

La secuencia explicativa tiene indudablemente una base informativa, pero se caracteriza mayormente por la voluntad de que se comprenda la respuesta a una pregunta precedente (Adam, 2010). La primera parte de una secuencia explicativa se basa en un enunciado o en un conjunto de enunciados sobre los cuales se formula una pregunta, a este le sigue un proceso explicativo que se desarrolla a través de estrategias discursivas o retóricas a las que corresponden determinados procedimientos específicos, para cerrar con una conclusión o síntesis (Vilà, 2009). Estas estrategias, por su parte, tienen como objetivo:

Facilitar la tarea de comprensión de conceptos y las ideas, y guiar el hilo conductor del discurso. Es decir, el emisor se sitúa en la perspectiva de los receptores y utiliza varios tipos de estrategias comunicativas para garantizar, en la medida de lo posible, que la información que se considera "nueva" sea clara y comprensible para todos los destinatarios. El propósito de estas estrategias es ayudar a la receptividad para que el discurso resultante sea menos denso semánticamente (...). El emisor también se beneficia de ello porque dispone de más tiempo para recordar, escoger y organizar la información que desea transmitir en función de las hipótesis que formula sobre las características del receptor y del contexto. (Vilà, 2009: 40)

Vilà (2009) propone una clasificación de estrategias discursivas para las secuencias explicativas con base en un criterio de frecuencia en las explicaciones de los estudiantes de nivel universitario y por considerarlas las más significativas y funcionales para este tipo de secuencias. Esta clasificación se ha tomado como base para proponer las siguientes estrategias:

- Uso de marcadores discursivos, particularmente los estructuradores, conectores y reformuladores (Portolés, 2001; Fuentes, 2009).
- Empleo de formas deícticas para referirse a los participantes del acto comunicativo, al tiempo o al lugar.
- Uso de formas de encadenamiento o repeticiones intencionadas.
- Presencia de preguntas retóricas, marcadores de importancia o intensificadores, reformulación parafrástica, definiciones, ejemplos y comparaciones o metáforas.

4.2.2 Secuencia argumentativa

La argumentación se define como una función del lenguaje que busca provocar o aumentar la adhesión del interlocutor o del auditorio a la tesis que se presenta para su consentimiento (Adam, 2010). En la actualidad, la argumentación ha pasado a analizarse como un acto verbal inherente a la condición humana de desear la aceptación de las perspectivas teóricas que presentamos ante un interlocutor o ante un auditorio: *En un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión* (Calsamiglia y Tusón, 2009: 294).

La organización de la secuencia argumentativa se construye a partir de un esquema de tesis y antítesis, mediado por un tipo de confrontación. Además, debe estar precedido por un problema que posea más de una solución. La persona que argumenta debe asumir una posición y defenderla. Con este fin, debe partir de unos datos iniciales o de una premisa y proponer argumentos que defiendan el nuevo enunciado, que se desprende de las premisas, para, por fin, llegar a una conclusión (Calsamiglia y Tusón, 2009). Esta conclusión no parte de lo que es cierto o falso, sino de lo que puede resultar verosímil (Cros, 2009); en otras palabras, de lo que se presupone que se admite en el sistema de valores de los destinatarios de una comunidad; por esto, las conclusiones siempre son refutables. Considera que la forma textual característica de la argumentación es *la reproducción más o menos completa del esquema lógico que pone en relación unas premisas, unos argumentos (y unos contraargumentos) y unas conclusiones* (p. 62).

Entre los rasgos lingüísticos de la argumentación, destacan la modalización de los enunciados, entendiendo esta como las marcas lingüísticas que indican la actitud y la implicación del sujeto en el discurso (Íd.). Se manifiesta en el discurso, particularmente a través de operadores discursivos (Portolés, 2001, Fuentes, 2009), los cuales se definen como marcadores discursivos que condicionan las posibilidades del miembro del discurso en el que se incluyen, o al que afectan, pero sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior. Se distinguen cuatro grupos: operadores de refuerzo argumentativo (*en realidad, en el fondo, en rigor, de hecho, en efecto, la verdad, claro, desde luego y por supuesto*); operadores de concreción (*por ejemplo, verbigracia, en especial, en particular y en concreto*); y operadores de formulación.

4.3 Epílogo

La tercera parte de la EA corresponde al cierre, en este, pueden darse las siguientes subpartes:

- a. Recapitulación o síntesis.
- b. Conclusión.
- c. Cierre del expositor (señala el fin de la presentación de los contenidos).
- d. Agradecimiento.
- e. Apertura del turno de preguntas.
- f. Discusión.
- g. Finalización.

La propuesta de Villar (2014) representa una contribución sustancial en el estudio del género exposición en clase o exposición académica (EA), esta se enriqueció con los aportes de Adam (2011), Vilá (2009) y Cross (2009) y dio como resultado una propuesta para analizar la estructura de las EA que constituyen el corpus de esta investigación. Dicha estructura se sistematiza en la siguiente tabla:

Parte	Subparte	Descripción
Apertura del discurso	Identificación	Nombre Carrera
	Bibliografía/Recursos	Indicar la presencia de fuentes bibliográficas y su localización en la presentación
	Saludo	Fórmula convencionalizada de saludo
	Despertar interés o curiosidad de la audiencia	Estrategia para motivar, captar el interés o activar conocimientos previos: uso de ironías, polemizar, temas de actualidad, hecho de interés vinculado al tema, antecedentes, preguntas, etc.
Introducción	Enunciación del tema	Título general, pregunta de investigación o tesis inicial
	Justificación	Relevancia para la audiencia, razones personales para tratar el tema
	Sumario	Puntos principales del contenido a tratar
Desarrollo	Secuencia expositiva	Estrategias: - Uso de estructuradores, conectores y reformuladores. - Deícticos, encadenamientos, preguntas retóricas, intensificadores, definiciones, ejemplos, comparaciones
	Secuencia argumentativa	Estrategias - Modalización - Operadores discursivos de refuerzo argumentativo - Estructura: premisa + argumentos (o contraargumentos) + conclusiones
Epílogo	Recapitulación	Síntesis de los contenidos presentados
	Conclusión	Afirmaciones, reflexiones, o aplicaciones de lo expuesto que se enlazan con lo presentado en la introducción. También suelen utilizarse preguntas abiertas sobre el tema, planteamiento de hipótesis o la presentación de una idea final que resume lo dicho o plantea un problema nuevo
	Cierre	Frase que señala el fin de la presentación
	Agradecimiento	Saludo final del expositor

Tabla I. Estructura prototípica de la EA (elaboración propia a partir de Villar, 2014; Adam, 2011; Vilà, 2009; Cross, 2009)

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de corpus

El corpus de este trabajo de investigación está constituido por grabaciones en video de estudiantes de la Universidad de Costa Rica mientras realizaban una exposición como parte de la evaluación de uno de sus cursos. La técnica para la recolección del corpus se define como empírica razonada o intencionada. En esta, los objetivos del trabajo dictan el tamaño de la muestra; su representatividad no se mide con base en muestras aleatorias ni por cuotas con afijación proporcional

(López, 1994), sino a partir de los parámetros que determine la línea de investigación.

5.2 El corpus total y la selección de la muestra

El corpus recolectado consta de cuarenta y seis grabaciones en video y audio de alta calidad, los videos se almacenaron utilizando el programa *Quicktime*. Una vez obtenidas, las grabaciones fueron etiquetadas siguiendo esta nomenclatura:

- a. EF: Exposición formal².
- b. Primeros cuatro dígitos: día y mes en el que se grabó la exposición.
- c. Últimos dos dígitos: Indica el lugar en el orden de las exposiciones.
- d. Última letra: indica si el sexo del expositor es femenino (F) o masculino (M).

Por ejemplo, el video EF170309F indica que es una muestra de un evento de exposición formal, grabado el 17 de marzo, la persona que expuso ocupó el lugar nueve en el orden de presentaciones de ese día y es una mujer. La grabación abarca desde el momento en que inicia la exposición hasta el momento en que termina, no se efectuaron cortes ni se fragmentó el video, los estudiantes participaron voluntariamente y cumplen con los requisitos establecidos: son estudiantes regulares de la Universidad de Costa Rica, no han llevado un curso de expresión oral u oratoria en el pasado. La duración de cada grabación oscila entre tres y diez minutos.

Ahora bien, los objetivos de la investigación requirieron que se seleccionara una muestra de videos para la evaluación docente. Esto supuso el establecimiento de criterios que permitieran que la muestra fuera lo más uniforme posible. De esta forma, se determinó que el sujeto debía ser hablante de español como primera lengua, las presentaciones debían acompañarse de diapositivas u otro medio visual y debían durar entre cuatro y seis minutos. La revisión del corpus a partir de estos tres criterios dio como resultado una muestra final de quince grabaciones.

Esta muestra estuvo equilibrada en cuanto a sexo –ocho hombres y siete mujeres-, a las carreras a las que pertenecen los participantes –se contabilizó un total de 12 carreras en las áreas de conocimiento Ciencias Sociales, Ciencias Básicas, Salud e Ingeniería-, al año de carrera que cursa el estudiante: dos están en primer año; ocho (la mayoría), en segundo; uno, en tercero; dos, en cuarto; uno, en quinto; y un estudiante afirmó estar en su séptimo año de universidad (cursa el segundo año de su segunda carrera).

Dado que el objetivo de esta investigación es determinar la estructura y las estrategias con calificación más baja y más alta en la evaluación de la EA, se conformó un equipo de 15 evaluadores. Estos jueces son docentes de la Universidad de Costa Rica (UCR), de carreras variadas; el requisito para participar era impartir lecciones en dicha universidad y utilizar en sus lecciones las EA como parte de la evaluación del curso. Los evaluadores se seleccionaron de forma aleatoria. No se consideró como requisito que los docentes tuvieran formación en técnicas de exposición, puesto que la finalidad de este proceso era definir cuáles recursos están siendo actualmente evaluados como positivos o negativos en la Universidad. Este ejercicio permite evidenciar cuáles son los criterios que se evalúan en los cursos impartidos por estos docentes.

En el instrumento de evaluación se le solicitaba al docente que evaluara la estructura y las estrategias de la exposición, sin embargo, no se le proporcionaba una guía sobre cómo hacerlo. Esto con el fin de que quedara sujeto a la interpretación del docente. Esta dinámica tenía la finalidad de que la información que se obtuviese de estos diagnósticos incluyera su perspectiva profesional y académica. La técnica de evaluación consistió en la asignación de puntaje, complementada con comentarios: el juez debía asignar un puntaje entre 1 y 10 considerando 1 la nota más baja y 10 la más alta. La opción de agregar comentarios que justificaran el puntaje se desplegaba luego de que el evaluador asignara el puntaje a cada rubro¹.

De las evaluaciones de los jueces se seleccionaron cuatro videos: los dos mejor evaluados por cada variable de sexo (femenino y masculino) y los dos videos que obtuvieran la calificación general más baja por cada variable de sexo. Este último paso permitió determinar la muestra final: cuatro exposiciones académicas de estudiantes universitarios, dos con la mejor calificación por parte de un grupo de docentes de la universidad y dos con las calificaciones más bajas en este mismo grupo. En el apartado siguiente, se detalla el procedimiento de análisis de los datos.

5.3 Análisis de la muestra

Para la transcripción ortográfica, se consideraron los lineamientos planteados por el grupo Valencia Español Coloquial (Val.Es.Co) (Briz, 2010). El análisis de los datos sigue una metodología cualitativa, con inserción de algunas técnicas cuantitativas. Este busca *la comprensión, más que la predicción (...), dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza, más que explicarla* (Íñiguez, 1999: 110), línea que concuerda con el enfoque de la investigación.

En la primera etapa, se efectuó el análisis individual de cada grabación, para esto, se estableció la estructura de cada EA con base en la propuesta de Villar (2014) y se determinaron las estrategias expositivas (Vilà, 2009) o argumentativas (Cross, 2009) empleadas. En una segunda etapa, se compararon los resultados del análisis de los cuatro videos a partir de sus semejanzas y diferencias y se establecieron los recursos mejor y peor evaluados.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Exposiciones con evaluación más baja

Las exposiciones que obtuvieron la calificación general más baja fueron EF250301M, que trataba el tema del Cine Gore, y EF170302F, cuyo tema fue *El síndrome del cuidador cansado*. Del análisis de la estructura, así como de los recursos retóricos y argumentativos de ambas exposiciones, se observan coincidencias cuyo señalamiento es imperativo al momento de delimitar las estrategias menos deseables en una EA.

EF250301M inicia su exposición con una generalización: *Todos sabemos que hay distintos tipos de películas*, seguida de una enumeración de géneros cinematográficos que ejemplifican los tipos de películas aludidos. Con esto, el estudiante proporciona información que sirve como antecedente para el tema, recurso empleado para despertar interés o curiosidad en la audiencia (Villar,

2014). Los ejemplos que menciona generan reacción positiva en el auditorio, el cual, incluso, se ríe. Llama la atención que no se encuentre un saludo inicial ni una presentación. Esta última sí se documentó en EF250302F cuya apertura del discurso se da a través de la identificación por parte de la estudiante: *soy estudiante de trabajo social*; a continuación, pasa a la introducción con la enunciación del tema: *les voy a comentar un poco sobre lo que es el síndrome del cuidador o cuidadora cansada*; seguidamente, se brinda una justificación sobre la escogencia del tema: *esta presentación la utilicé en un pequeño taller con cuidadoras de adultos mayores que había realizado en algún momento*.

El segmento introductorio de EF250301M está conformado por una enunciación explícita del tema, precedida por un hiperónimo³, que le proporciona al auditorio contexto y antecedentes; seguida de una estrategia de repetición, como forma de encadenamiento, del término principal:

5. yyy hay un género especial que causa mucha controversia / que es //
6. el cine de terror (**hiperónimo**) (...)
9. y / hay un subgénero en especial queeee / causa también mucha
10. controversia que es el // cine gore // el cine gore **básicamente es...**

Se encontró además una referencia a la duración de la exposición, sin embargo, esta no se localizó en la apertura del discurso, como sugiere la estructura prototípica diseñada para este trabajo, sino en un momento avanzado de la presentación. Se integra con el fin de justificar el número reducido –de acuerdo con el expositor– de referencias concretas o ejemplos del término cuya explicación es el objetivo principal:

60. (...) **les digo una por década porque** por cuestiones de tiempo /
61. **no me alcanza pero hay un montón (...)**

No es inusual encontrar referencias al tiempo en el desarrollo e incluso en el cierre de las exposiciones, debido a que los estudiantes lo utilizan para justificar la falta de algún dato o la necesidad de apresurarse para concluir (Villar, 2014).

El desarrollo de esta exposición está conformado por una secuencia explicativa dominante en la cual se insertan otras secuencias no dominantes, como descripciones y narraciones, y algunas estrategias como comparaciones y ejemplos. La estrategia explicativa más utilizada fue la ejemplificación, se encontraron por lo menos catorce referencias a ejemplos en el texto, la mayoría precedidos por el marcador de concreción, *por ejemplo*:

19. esteee es uno de los ejemplos más representativos del cine gore
17. por ejemplo esta película Saw

Vilà (2009), siguiendo a Coltier (1988), propone dos procedimientos de ejemplificación: uno por inducción, en el cual se propone un conjunto de casos concretos relacionados con lo que se dice y se espera que el destinatario induzca su significación; el otro, de relación por inclusión, establece una relación entre un hiperónimo en el cual se incluyen otros cohipónimos, entre los cuales, a su vez, se entablaría una relación referencial de inclusión respecto del genérico. Este último es el más frecuente en esta presentación. Sin embargo, a pesar de que las referencias a ejemplos fueron frecuentes, el marcador de concreción no en todos los casos precedía un enunciado ejemplificativo o que ilustrara la idea expresada en el primer término, como se observa en el ejemplo 25. el marcador antecede a

una secuencia narrativa insertada y en el caso de 63. a una comparación, recurso también empleado a menudo por el expositor (por lo menos cinco ocasiones se constató la presencia de estructuras comparativas):

- 25. por ejemplo todo se remonta en mil novecientos setenta y cinco
- 63. por ejemplo al comparar Saw con una película de mil novecientos setenta y ocho

Otra de las estrategias empleadas fue la descripción, particularmente de escenas de películas, tema central de la exposición:

- 13. y le cortan laa el brazo a un mae y sale un montón de sangre

En estos ejemplos se evidencia la descripción, pero también se nota el empleo de léxico coloquial, en concreto, la palabra *mae*²; así como de palabras que no pertenecen a un ámbito especializado o tienen significado muy amplio, como *cosas*. Asimismo, las repeticiones constantes y la especificidad baja de los términos empleados indican que el registro mayoritariamente ofrecido por el hablante se acerca más al coloquial que al formal⁴. Por su parte, el léxico empleado en la exposición EF170302F, en general, mostró un nivel de especificidad intermedio, los términos utilizados se referían en su mayoría al tema en cuestión (el síndrome del cuidador cansado: *aislamiento, alimentación, apoyo, depresión, desatención, adicción, adulto, autoconocimiento*); sin que su significado se pueda definir como específico a un área de conocimiento. Hay también presencia recurrente de palabras de significado amplio o general, como *cosas, personas, problemas, actividades*, entre otras. Por la cantidad de repeticiones y el nivel de especificidad de los términos, el registro de esta expositora se cataloga también como más informal o coloquial.

Con las descripciones y las comparaciones, los intensificadores fueron ampliamente utilizados a lo largo de la presentación EF200301M, se evidenciaron en el término *mucho*, tanto en su empleo como adverbio como adjetivo, el adverbio *muy*, cuantificadores como *montón*, el adverbio afirmativo *sí*, entre otros.

- 5. yyy hay un género especial que causa mucha controversia
- 11. son las películas que muestran de manera muy gráfica la sangre
- 25. que es muy interesante de analizar
- 61. no me alcanza pero hay un montón obviamente de películas gore yy con mucha sangre

La reformulación parafrástica o amplificación explicativa se presentó en cuatro ocasiones a lo largo de la EA, ya sea precedida de un marcador reformulador del tipo *o sea* o *quiere decir* o enlazada a partir de adverbios en *-mente*:

- 28. iban destinados solamente a un grupo
- 29. demográfico / eso quiere decir que digamos una película estee // digamos

En la línea 29. se identificó el atenuador de la fuerza argumentativa⁶, *digamos*, este término marca también insuficiencia argumentativa (Fuentes, 2009), función que comparte con otros elementos recurrentes en este texto como los marcadores enunciativos vocalizados (Machuca, Llisterra y Ríos, 2015) *eeeeee*, y *yyyyy*; y los alargamientos vocálicos, como *esteeeee*.

Este comportamiento se observó también en la exposición EF170302F, en esta, también se identificó el empleo de *bueno* como atenuador de la fuerza argumentativa, sin embargo, acá este indica también insuficiencia argumentativa, por esto, resultó común que en su entorno inmediato aparecieran marcadores enunciativos, como *este* (línea 10), repeticiones (líneas 16 y 17), otros atenuadores argumentativos, como *más o menos*, *por ahí*, o interjecciones, como *ajá* (línea 18) y vocalizaciones, como *eee* o vocalizaciones más murmullo nasal, *eemm* (Machuca et al., 2015), cuya función es pausar el enunciado para permitir al expositor recordar o reformular su exposición (línea 37). Las vocalizaciones y los atenuadores de fuerza argumentativa resultan particularmente interesantes si se toma en cuenta que se emplean con mucha frecuencia por parte de la estudiante:

- 10. adultas mayores dependientes parcial o total // este bueno este se
- 11. manifiesta (...)**
- 16. (...) es bueno**
- 17. se ve se ve un un **proceso de deterioro (...)**
- 18. más o menos por ahí // ajá bueno acá el cuidador principal
- 36. (...) o a algún tipo de**
- 37. adicción mencionaban por ahí // eemm bueno / **dentro de algunas (...)**

El desarrollo de esta exposición presenta una secuencia explicativa dominante que está constituida por varias partes: definición del síndrome, enumeración de sus causas, señales de alerta, características o síntomas y medidas para prevenirlo. No se observó variedad en el empleo de estrategias retóricas, sin embargo, entre las que se identificaron, se encuentra el uso de pregunta retórica, que funciona para introducir el desarrollo, pero que no se repite en el resto del texto. Esta pregunta está seguida de una definición, que también constituye el único recurso de este tipo en el texto:

- 5. bueno para empezar ¿qué es lo que es el síndrome del
- 6. cuidador cansado? (...)

El resto de la exposición mantiene una estructura similar, en la cual, primero se enuncia la categoría mediante el título del segmento (29), seguidamente se enumeran los elementos que la componen o describen (30) y, ocasionalmente, aparece además la inserción esporádica de oraciones causales anteceditas por un marcador de este mismo tipo (32):

- 29. las señales de alerta que presenta este síndrome / es lo que es la pérdida
- 30. de energía el cansancio continuo / y el sueño / los problemas de memoria
- 32. esto por esta desatención personal que va dejando de lado

Como epílogo, ambos estudiantes utilizan una frase de cierre que se inserta de forma abrupta en la exposición, es decir, no hay preparación para el final de la presentación, sino que el desarrollo se interrumpe con una frase corta seguida del agradecimiento y con eso se concluye la exposición.

- 89. (...) yyy eso sería todo (frase de cierre)**
 - 90. muchas gracias (agradecimiento)
- (EF250301M)

6.1.1 Rasgos característicos de estas exposiciones

De los datos extraídos del análisis de las dos exposiciones con puntaje más bajo, se colige que los aspectos que incidieron con mayor fuerza en los docentes evaluadores y que se penalizaron en la evaluación fueron:

1. Frecuencia de marcadores enunciativos del tipo *este*, conocidos como *muletillas*; de vocalizaciones, como *eeee* e *yyyy*; y de vocalizaciones más murmullo nasal, como *eeemmm*. En ambas exposiciones, estos marcadores se emplearon muy a menudo. La percepción de los docentes es que esto indica poca preparación, nervios no controlados, falta de conocimiento sobre el tema, falta de confianza, entre otros.
2. Imprecisión en el empleo de marcadores discursivos, en la primera exposición, EF250301M, se usó el marcador de concreción *por ejemplo* con funciones distintas, lo cual le restó claridad a las explicaciones; en el segundo caso, EF170302F, los marcadores causales no siempre estuvieron seguidos de una oración causal, lo cual generó el mismo efecto.
3. Desequilibrio en el uso de léxico especializado y coloquial en favorecimiento del último y tendencia a usar palabras de significado muy amplio como *cosas*, *algo*, entre otras. Asimismo, ambas exposiciones registraron números elevados de repeticiones lo cual es un indicador de baja recursividad léxica³.
4. Empleo constante de atenuadores de fuerza argumentativa, como *bueno*, *digamos*, *como*, *más o menos*, entre otros. Al igual que con los marcadores enunciativos, la percepción de los docentes es que estos atenuadores le restan credibilidad a la propuesta argumentativa, indican preparación deficiente o conocimiento insuficiente del tema.
5. No se encontraron estrategias para introducir el tema ni para cerrarlo, tanto el inicio como el epílogo se insertaron de forma abrupta de manera que no permitían distinguir claramente las partes de la exposición.

6.2 Exposiciones con puntaje más alto

Las dos exposiciones con puntaje más alto fueron EF170303M, cuyo tema fue El proceso morfológico de la composición, y EF170315F, con la presentación titulada Investigación de audiencias: caso Pepsodent en Asia. Ambas presentaciones muestran coincidencias y –en menor medida– diferencias importantes en cuanto a su estructura y en el tipo de recursos retóricos y argumentativos identificados.

La exposición EF170303M inicia con una identificación: *soy estudiante de medicina y cirugía*, el expositor no emplea una estrategia para despertar interés, sino que, seguido de la enunciación de su carrera, especifica el tema de la presentación: *y el tema que voy a tratar es el proceso morfológico de la composición*. Les dedica poco tiempo a las secciones de apertura e introducción, aproximadamente siete segundos de un total de cinco minutos con once segundos.

Por su parte, EF170315F empieza con un saludo: *buenas tardes*, seguido del marcador *entonces*, en función de conector ordenador discursivo continuativo (Fuentes, 2009); a continuación, plantea una pregunta cuya función es despertar

el interés en el tema: *¿todos se lavaron los dientes hoy?*, que se acompaña de un conector ordenador discursivo interactivo: *¿verdad?* Continúa con la sección de introducción al tema, en la cual enuncia una justificación de la pregunta y, por consiguiente, de la exposición, asimismo, introduce el primer contenido:

6. (...) *esto se los pregunto*

7. *porque en nuestra sociedad occidental todos nos lavamos los dientes*

En el desarrollo de estas dos EA se encontraron muchas coincidencias, así como algunas diferencias. Al respecto, sobresale, entre estas últimas, el propósito de la exposición: en el caso de EF170303M se trata de un trabajo monográfico, mientras que EF170315F expuso un trabajo de investigación. Otra diferencia importante es que la primera exposición basa su desarrollo en una secuencia dominante explicativa, conformada por secuencias incrustadas de definiciones seguidas de ejemplos; mientras que en la segunda se incluyen tanto secuencias dominantes explicativas como argumentativas.

En relación con las estrategias identificadas, la ejemplificación fue el recurso más empleado por ambos expositores. EF170303M realiza esta acción mediante casos concretos y valiéndose de una estructura base: definición seguidas de uno o varios ejemplos. El marcador de concreción *por ejemplo* es utilizado en la mayoría de los contextos en los que se emplea el recurso descrito:

25. analicemos primero los univerbales como la palabra lo dice / eee son dos
26. o más raíces que se integran en una sola palabra ortográfica con un mismo
27. grupo tónico por ejemplo tenemos drogodependiente agrudilce dentro de

EF170315F se vale de la ejemplificación para explicar conceptos fundamentales en el desarrollo del tema y de la investigación y, con esto, contribuir a que el receptor se represente una imagen visual de lo que se explica próxima a su realidad (Vilà, 2009). Esto se constata en la explicación de los conceptos Publicidad y Relaciones Públicas (29-30) e Investigación de audiencias (87-90):

29. por ejemplo ahí ahora
30. con la compañera tenemos los mismos zapatos entonces
87. piensen por ejemplo
88. cuando les gusta alguien entonces se pueden
89. meter al Facebook y esa es una investigación
90. **de audiencias (...)**

Otro recurso compartido por ambos expositores es la presencia de marcadores discursivos. En EF170303M aparecen ordenadores (10), contraargumentativos (16), consecutivos (53) y reformuladores (46), mientras que en EF170315F se observó, además del causativo *porque* (en un total de 10 ocasiones); y el marcador *entonces*, con varias funciones, entre ellas, ordenador de inicio (1), ordenador discursivo continuativo, consecutivo (66) y conclusivo (92):

10. primero eee en la morfología sincrónica no se suelen considerar como
16. las voces contigo conmigo y consigo / por el contrario si se suelen considerar
53. por lo tanto podemos concluir que / hay ciertas formulas eee convencionales
46. es decir una relación de dependencia / entre un núcleo y algún complemento

1. buenas tardes / entonces // ¿todos se lavaron los dientes hoy? ¿verdad?
66. mala suerte en otros es de magia / entonces cómo es tan importante investigar
92. que le interesa entonces básicamente ya pueden

La pregunta retórica es común en las dos EA mejor evaluadas, esta se empleó, en EF170315F, con funciones diversas: para marcar la transición entre temas (17), para interactuar con la audiencia (36), y como frase que busca reafirmación por parte del auditorio con una apelación explícita al público (13):

17. ¿qué es lo que dicen los principios de la sociología?
36. Pepsodent / ¿la conocen?
13. ¿todos estamos de acuerdo?

Mientras que, en EF170303M, la pregunta se usó para enlazar enunciados – como indicador de transición– o definiciones:

17. compuestos los relativos inespecíficos / ¿qué son los relativos inespecíficos?
18. son cuantificadores eee inespecíficos modificados por una oración de relativo

En este último ejemplo, la pregunta retórica retoma una parte del segmento anterior como forma de encadenamiento, estrategia identificada también en ambos sujetos y que se empleó para reforzar una idea mediante la repetición de una palabra o una frase que, además, añade fluidez al discurso, le otorga tiempo para planificar y atenúa los espacios en blanco:

11. (...) entonces estamos

12. todos de acuerdo que en la sociedad occidental en que vivimos es muy
 13. importante tener los dientes blancos ¿todos estamos de acuerdo?
- (EF170315F)

EF170315F se distingue entre las otras EA que conforman el corpus como la única en insertar una secuencia argumentativa transversal a la exposición. Esta se basa en una premisa: la investigación de audiencias debe tomar en cuenta el contexto; en el transcurso de la presentación se presentan los argumentos: Pepsodent intentó vender pasta dental mediante slogan que apelaba a la blancura, la blancura no es un valor en la cultura en la que se intentó vender el producto, no lograron vender el producto. Algunos de estos argumentos se refuerzan mediante marcadores de refuerzo argumentativo como *claro*, *obviamente* y *de hecho*: 45. **claro yo antes de hacer este trabajo y ustedes tampoco lo sabían (...)**; 50. de Asia del Sur / *obviamente* para crecer más / 64. *de hecho* hay más 65. de / **treinta mil lenguajes en el mundo (...)**. Como conclusión, la expositora infiere que Pepsodent no realizó investigación de audiencias tomando en cuenta el contexto y, como consecuencia de ello, perdieron el dinero que invirtieron.

La expositora se vale de modalizadores y deícticos para incluir al auditorio en su presentación: utiliza los verbos conjugados en primera persona plural con mucha frecuencia, el pronombre de tercera persona plural *ustedes*, el clítico *les*, así como las formas verbales correspondientes a estas personas, para dirigirse directamente al público, recurso que comparte con EF170303M, EA que, aunque no posee una secuencia argumentativa explícita, emplea varias estrategias modalizadoras cuyo resultado es su implicación en el discurso, como pronombres de primera persona singular (*me*, *mi*) y conjugaciones verbales en primera persona

plural (*tenemos, vamos*). Entre estos, el más utilizado fue el uso de la primera persona singular, que se encontró en 23 ocasiones. Ambos recursos indican un nivel de responsabilidad mayor del hablante respecto de los contenidos que se enuncian (Cros, 2009) y la primera persona plural parece implicar, además, a los oyentes.

Llama la atención en EF170315F el empleo de intensificadores, el principal, *muy*, en la mayoría de los casos (cinco de seis ocasiones) seguido del adjetivo *importante*; el segundo recurso léxico para marcar relevancia fue *súper*, con dos apariciones en la presentación; en tercer lugar, aparecen los superlativos *muchísimo, bellissimo y chivísima*.

Se recolectaron también en esta EA conceptualizaciones mediante definiciones formales (con un léxico más especializado) y parafraseadas (mediante un léxico más coloquial), aunque estas últimas son las más regulares:

17. ¿qué es lo que dicen los principios de la sociología?
18. que todos queremos pertenecer
19. a algo que todos queremos ser parte de algo y que queremos ser aceptados
23. ¿cuál es la función de las relaciones públicas?
24. básicamente establecer una relación entre el producto y el consumidor

Al respecto, en EF170303M se observó un número bajo de repeticiones y un nivel alto de especificidad de los términos empleados a lo largo de la exposición, de lo que se colige que el registro utilizado por el expositor es mayoritariamente formal. Sin embargo, el registro dominante en EF170315F fue difícil de determinar debido a que, por una parte, la expositora emplea términos específicos a disciplinas científicas, mientras que, por otra, en el uso del humor, la ironía y en algunos ejemplos, los términos empleados son mucho más informales, coloquiales e incluso provenientes de la jerga juvenil. Adicionalmente, se constató una diferencia pronunciada entre las palabras que se repitieron por lo menos dos veces y las que se emplearon solo una vez, lo cual es un claro indicador de una amplia recursividad léxica.

Como epílogo, el expositor hace una recapitulación de los temas expuestos –una síntesis de las reglas de composición presentadas–, introducida por el conector consecutivo, *por lo tanto*, más una referencia explícita a la conclusión (*podemos concluir que*); esta sección sigue el mismo formato que el desarrollo, puesto que cada regla es seguida de uno o varios ejemplos. No hay otra mención al cierre de la exposición posterior a la recapitulación, tras la cual, una vez finalizada, se enuncia un agradecimiento (*muchas gracias*) y con esto se da por terminada la presentación.

Por su parte, EF170315F, para finalizar, anuncia el epílogo con un marcador de cierre: *a modo de cierre*, seguidamente, se presenta un ejemplo sobre cómo aplicar la teoría explicada a un contexto cotidiano para la audiencia. Como estrategia de finalización, llama la atención el empleo de la ironía:

92. (...) entonces básicamente ya pueden

93. trabajar en medios con esta gran clase
94. que les di

La frase transcrita en la línea 93. se refiere, en realidad, a que la lección fue breve y que, con el conocimiento adquirido es imposible que puedan trabajar en medios, sin embargo, se reconoce como un recurso irónico-humorístico que indica falsa modestia. Como elemento final, se emplea la forma superlativa del adjetivo

mucho(a) que acompaña al sustantivo *gracias* y se especifica la causa del agradecimiento: la atención, como resultado se produce: *muchísimas gracias por su atención*.

6.2.1 Rasgos característicos de estas exposiciones

Del análisis de las dos exposiciones con puntaje más alto, se extrajeron los aspectos que incidieron con mayor fuerza en los docentes evaluadores ya que se valoraron positivamente en la evaluación:

1. Empleo de marcadores discursivos, frases preposicionales, oraciones de enlace, preguntas retóricas, entre otros, que definen las secciones de la exposición. En ambas EA, la estructura de la exposición fue identificable a partir de las estrategias de introducción y cierre que marcaron el inicio o que funcionaron como frases preparatorias para finalizar la presentación. Los encadenamientos (repetición de una palabra o frase) también cumplieron función de enlace entre enunciados, mientras reforzaron la idea anterior y le dieron fluidez al discurso.

2. Poca frecuencia en el uso de marcadores enunciativos, así como de vocalizaciones, las cuales se conocen como *muletillas*. Tampoco se contabilizaron atenuadores de la fuerza argumentativa, por el contrario, se emplearon marcadores de refuerzo argumentativo como *claro*, *obviamente* y *de hecho*. Este recurso, junto con el empleo de la primera persona plural tanto en forma de pronombre personal como mediante los clíticos, indica un nivel alto de responsabilidad asumido por el hablante en relación con los enunciados, lo cual incide en el nivel de confianza y de credibilidad.

3. Empleo de preguntas con el fin de marcar transiciones entre temas o como estrategia de reafirmación, la cual, a la vez, impulsa la interacción con el auditorio. En este sentido, los expositores emplearon otros recursos para incluir al público, como los modalizadores y los deícticos (verbos en 1ª persona plural, pronombres de 3ª persona plural, entre otros). En esta misma línea, la presencia frecuente y constante de ejemplificación mediante casos concretos para explicar conceptos base en la comprensión de la exposición fortalece el vínculo con la audiencia y permite que los estudiantes asocien los conceptos con elementos cotidianos, lo cual les permite elaborar de forma más clara las definiciones.

4. Utilización de un registro especializado con inserciones de registro coloquial con propósitos específicos: establecer empatía con el auditorio, insertar una frase humorística o irónica. Amplia recursividad léxica, que se evidencia en el número bajo de repeticiones.

9. DISCUSIÓN

La caracterización de los géneros académicos, constituidos por los textos orales y escritos que se producen en la universidad con el fin de divulgar, generar o reproducir conocimiento científico entre los miembros de la comunidad académica, implica el análisis estructural de estos textos con el fin de que puedan ser estudiados y evaluados a partir de criterios coherentes con el conocimiento del estudiante y la expectativa del docente.

Las investigaciones sobre géneros académicos orales basados en análisis de corpus coinciden en plantear una estructura base que sigue el modelo aristotélico tradicional y que está conformada por una introducción, un desarrollo de los temas y una conclusión o cierre. Asimismo, se incluyen como parte del desarrollo secuencias explicativas o argumentativas –sin excluir la presencia de otras secuencias de índole no dominante– que utilizan una variedad de recursos retóricos o argumentativos para lograr el objetivo comunicativo de la exposición.

En esta investigación, se analizaron en profundidad las dos EA mejor evaluadas, así como las dos que obtuvieron puntaje más bajo de entre 15 grabaciones que fueron sometidas a evaluación por parte de un grupo de docentes de la universidad. El análisis en profundidad de las dos EA con puntaje más bajo determinó que los rasgos que incidieron en la calificación estaban relacionados con la ausencia de estrategias de introducción y cierre, lo cual no permite establecer claramente las partes de la EA; la alta frecuencia de marcadores enunciativos, vocalizaciones y vocalizaciones acompañadas de murmullo nasal, así como de atenuadores de la fuerza argumentativa; la imprecisión en el uso de otros marcadores discursivos; y la elección de términos más cercanos al registro coloquial acompañada de un nivel bajo de recursividad léxica.

Las EA con puntaje más alto lograron articular una exposición cuyas partes estaban definidas a partir de estrategias de introducción y cierre y de marcadores estructuradores. También se emplearon de forma precisa otros marcadores discursivos: contraargumentativos, consecutivos, causativos, reformuladores, entre otros; se identificaron incluso marcadores de refuerzo argumentativo, lo cual incide en el nivel de confianza y de credibilidad de los expositores. Esto, en concomitancia con una incidencia menor o nula de marcadores enunciativos, vocalizaciones y atenuadores de la fuerza argumentativa. Se identificó una mayor interacción con el auditorio mediante preguntas, modalizadores y deícticos; un registro más especializado con inserciones intencionadas de recursos humorísticos, irónicos o que buscaban establecer empatía con el auditorio y que con este propósito empleaban léxico coloquial o jergal, junto con un nivel alto de recursividad léxica evidenciado en los porcentajes de repeticiones de palabras. Estos resultados plantean una primera guía para una eventual propuesta de evaluación de las exposiciones académicas en clase, identificar los rasgos que están siendo evaluados de forma positiva o negativa por los docentes brinda un acercamiento a la estructura esperada de una EA. La sistematización de estos datos y su aplicación a programas educativos de nivel superior contribuirá a un ejercicio más claro de las prácticas discursivas académicas y profesionales, tanto para los docentes como para los estudiantes, lo cual incidirá en un enriquecimiento del proceso de aprendizaje que permitirá que los estudiantes reconozcan los lineamientos estructurales y estratégicos de estas prácticas discursivas y de esta manera puedan apropiárselos. Los docentes, por su parte, contarían con una herramienta de evaluación adaptable de acuerdo con las necesidades académicas y profesionales de los estudiantes y con las expectativas del curso, lo cual incrementará el nivel de utilidad y de aplicabilidad de las EA en los cursos de la universidad.

10. NOTAS

1 En un primer momento, el evento comunicativo por analizar en este trabajo se denominó Exposición formal, de ahí la codificación de la muestra como EF; en un momento posterior del trabajo, se decidió cambiar el nombre por Exposición académica; no obstante, se conserva la codificación primaria para no afectar la muestra seleccionada.

2 Para revisar el modelo de instrumento de evaluación de los docentes, se recomienda visitar el siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdgoGG0Q_2w0j54p_gxVDBxTcVDiiXdvRBVUeWHJnQYZwQ/viewform?usp=send_form

3 Definición hiperonímica es aquella que consiste en incluir lo que hay que definir en una categoría más extensa semánticamente y, a continuación, expresar los rasgos particulares de la clase que se está definiendo (Vilà, 2009: 53)

4 Síncopa de *maje*, definido por el DLE como *m. jerg. C. Rica y Hond. Muchacho, joven*. (sin embargo, también se aplica a personas no jóvenes y a mujeres). Fuente: <http://dle.rae.es/?id=NxRqqjf>

5 El registro coloquial se delimita desde criterios funcionales en la definición de registros –campo, modo, tenor y tono– como cotidiano, cercano a la espontaneidad, interactivo e informal; también contribuyen en su conformación los rasgos asociados al usuario –geográficos, sociales, etc.– (Briz, 2014). Entre los rasgos asociados a la situación que favorecen el empleo de un registro coloquial se mencionan la relación de igualdad entre los interlocutores, sea esta social o funcional; la relación vivencial de proximidad, el conocimiento mutuo, los saberes y experiencias compartidos; el marco discursivo familiar, determinado por el espacio físico y la relación de los participantes con ese espacio; y la temática no especializada, en cuyo caso se relaciona con la cotidianidad, con contenidos enunciativos constituido por temas al alcance de cualquier individuo (í.d.).

Se complementa la definición del registro coloquial con los siguientes rasgos: usual ausencia de planificación, finalidad por lo general interpersonal –un fin comunicativo socializador–, y tono mayormente informal –que es, a la postre, resultado de los rasgos mencionados y que se usa con frecuencia como sinónimo de coloquial (Íd).

El registro oral formal, por otra parte, versa sobre temas especializados, muestra mayor nivel de planificación, es generalmente monologado, tiene una apariencia de objetividad y suele ser más informativo que interactivo, aunque en la oralidad cara a cara siempre se conserva un componente de interpersonalidad; ahora bien, comparte con el registro coloquial la simultaneidad de la enunciación y la emisión a partir del canal acústico (Castellá y Vilà, 2009).

6 Esta noción se inscribe en el marco de la teoría de la cortesía desarrollada por Brown y Levinson en el campo de la pragmática y del análisis de las interacciones. Alude al hecho de que, para conservar un mínimo de armonía entre los interactantes, estos deben esforzarse en “atenuar”, los diversos **Face Threatening Acts (FTA’s actos amenazantes para la imagen) que se ven movidos a cometer** para con su(s) compañeros de interacción, a fin de que no lastimen demasiado las imágenes sensibles y vulnerables de los participantes. Los minimizadores, por su parte, tienen la función de moderar en apariencia la amenaza de los FTA (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

7 La recursividad léxica se define, en su sentido más amplio, a partir del concepto de recurso (DLE, 2017), como el empleo de palabras variadas, que se seleccionan de entre un conjunto amplio de elementos léxicos disponibles con el fin de resolver una necesidad o llevar a cabo una tarea comunicativa.

11. BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. (2011). *Les textes types et prototypes*. París: Cursus.

Aristóteles. (trad. en 1990). *Retórica*. (trad. Q. Racionero). Madrid: Gredos.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

- Briz Gómez, A. (2010). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co sobre las variedades diafásicas. En Fonte, I., Rodríguez A. L., comp.: *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*, 1ª ed. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. pp.21-56.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. pp. 252-296.
- Carlino, P. (2005). Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación. Lenguaje y Sociedad*. Vol. III nº 3. pp. 207-229.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castellá Lidón, J. M. y Vilà i Santasusana, M. (2009) (reimp.). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En: Vilà Santasusana, Montserrat; Ballesteros, Cristina; Castellá, Josep M.; Cross, Ana y Grau, María. (Eds.). *El discurso oral formal*, pp. 25-36. Barcelona: Grao.
- Castro, M. C.; Hernández, L. A. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En: Parodi, Giovanni, Ed. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, 1ª ed. Barcelona: Ariel. pp. 49-70.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En: Shiro, Martha; Charaudeau, Patrick y Granato, Luisa (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, 1ª ed. Madrid: Iberoamericana. pp. 19-44.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 62-63.
- Cros, A. (2009). La argumentación oral. En: Vilà Santasusana, M.; Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cross, A. y Grau, M., Eds. *El discurso oral formal*, 1ª ed. Barcelona: Grao. pp. 51-75.
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Gallardo, S. (2012). El discurso académico especializado: Aportes a la caracterización de la tesis doctoral. En: Shiro, M; Charaudeau, P. y Granato, L., Eds. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, 1ª ed. Madrid: Iberoamericana. pp. 168-197.
- García, R. (2003). *Todos pueden hablar bien en público*. España: Edaf.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public*. Nueva York: Basic Books Inc. Publishers.
- Günthner, S. y Knoblauch, H. (1995). Culturally patterned speaking practices - The analysis of communicative genres. *Pragmatics*. 5 (1). pp. 1-32.

- Harvey, A. M.; Baeza, P. y Sologuren E. (2012). La deixis de primera persona en la construcción discursiva del estudiante universitario. *Revista ALED*, 12 (2). (sin pp.). (web)
- Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*. Vol. 23(8).
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Marincovich, J. y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: Una aproximación de alfabetización académica. En: Parodi, Giovanni, Ed. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, 1ª ed. Barcelona: Ariel. pp. 127-152.
- Müller, M. V. (2012). *Técnicas de comunicación oral*. San José, CR: Editorial de la UCR.
- Muse, C. E.; Delicia, D. D.; Fernández, M. V. y Porporato, G. (2012) Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En Bosio, I.; Castel, V. M.; Ciapusció, G.; Cubo, L. y Müller, G., Eds. *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, 1ª ed. Mendoza: Editorial FFyL-UnCuyo y SAL. ISBN 978-950-774-221-7. pp. 209-221
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida*. pp. 6-17.
- Parodi, G., Ed. (2015) *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. pp. 13-43.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Planeta.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáenz Rivera, D. M. (2015). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. 2ª ed. Madrid: Arcolibros. pp. 15-20.
- Robles Garrote, P. (2016). Aportaciones de la Lingüística de Corpus al estudio de la conferencia como género académico de divulgación científica. *Romance Corpora and Linguistic Studies* (3.1), pp. 2-21.
- Robles Garrote, P. (2013). La conferencia como género monológico. *Boletín de Filología*. XLVIII (1), pp. 127-146.
- Swales, J. (2008) *Genre Analysis. English in academic and research settings*, 13ª reimp. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2013). *Research Genres. Explorations and Applications*, reimp. New York: Cambridge University Press.

Viera Echevarría, C. I. (2014). *Academic Spanish in the United States: Discourse Analysis of Academic Conference Presentations*. (Tesis doctoral). University of California Davis. pp. 135-340.

Vilá Santasusana, M. (2009). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas. En: Vilá Santasusana, M.; Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cross, A. y Grau, M., Eds. *El discurso oral formal*, 1ª ed. Barcelona: Grao. pp. 37-56.

Vilá Santasusana, M.; Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cross, A. y Grau, M. (Eds.). (2009). *El discurso oral formal*. Barcelona: Grao. pp. 37-76.

Villar, C. M. (2014). *Las presentaciones académicas orales en E/LE de estudiantes alemanes: un análisis macrotectual, discursivo y contextual del género en nativos y no nativos*. Frankfurt: Peter Lang.

Español académico para aprender en las disciplinas: perspectivas de la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior

Academic Spanish to learn in the disciplines: perspectives on the implementation of an institutional program for the development of communicative competence in higher education

Sergio Álvarez Uribe
Universidad del Norte
sergioa@uninorte.edu.co

Teresa Benítez Velásquez
Universidad del Norte
benitez@uninorte.edu.co

Nayibe Rosado Mendinueta
Universidad del Norte
nrosado@uninorte.edu.co

RESUMEN

El Programa Institucional Eficacia Comunicativa (ECO) se implementa en la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia, para el desarrollo de la competencia comunicativa de todos los estudiantes. El programa incluye dos cursos básicos de español académico, un plan de acompañamiento a docentes disciplinares, actividades extracurriculares y el desarrollo de contenidos educativos digitales sobre español académico. El Programa está fundamentado en la teoría de géneros de la Escuela de Sídney. Una revisión básica del estado actual a partir de una adaptación de los niveles de evaluación de Kirkpatrick evidencia un impacto significativo en estudiantes y docentes, y permite establecer perspectivas de sostenibilidad a largo plazo. La articulación de la práctica con una base teórica sólida enmarcada en la Lingüística Sistémico-Funcional, el enfoque sociocultural de aprendizaje vigotskiano y el aprendizaje docente basado en la reflexión constituye el factor que más ha contribuido al desarrollo del programa en el tiempo.

Palabras Clave: Español académico, lectura y escritura en las disciplinas, competencia comunicativa, formación docente.

ABSTRACT

The Communicative Efficacy Program (ECO) is implemented at Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) in order to develop the communicative competence of all students. The program includes two basic academic Spanish courses, a cross faculty professional development plan for supporting content-area teachers, extracurricular

activities, and the development of educational content on academic Spanish for the digital domain. The program is rooted on the Genre Theory developed by the Sydney School. A basic analysis of the current state of the program, considering an adapted version of Kirkpatrick levels of assessment indicates a significant impact on students and teachers, and enables long term perspectives of the program sustainability. The linkage between practice and a solid theoretical foundation framed on Systemic Functional Linguistics, the vigotskian sociocultural approach to learning, and a teacher development plan based on reflection constitutes the main factor for the development of the program.

Keywords: Academic Spanish, reading and writing across the curriculum, communicative competence, teacher development.

Fecha de recepción: 02/12/2017

Fecha de aprobación: 08/03/2018

1. LENGUAJE Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

La competencia comunicativa (Hymes, 1972) juega un papel determinante en la vida académica y profesional de todo ser humano. Por eso es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora para poder aprender de los textos que leen en las diferentes áreas del saber y que se apropien de herramientas semióticas para producir los diferentes tipos de textos escritos y orales que les solicitan. Un desempeño óptimo en los estudios superiores depende, en gran medida, del desarrollo de la competencia comunicativa, que a su vez transforma a los estudiantes en aprendices autónomos (Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2011; Natale, 2005).

No obstante, los resultados de pruebas nacionales e internacionales aplicadas en Colombia en los últimos años (Saber 11, PISA) y estudios recientes sobre el desempeño de estudiantes que inician la universidad (González, Salazar y Peña, 2015) demuestran que pocos estudiantes llegan a la educación superior con la competencia necesaria para comprender, analizar críticamente y producir los textos académicos propios de este nivel de educación. Esta realidad se convierte en un obstáculo para asegurar que los estudiantes permanezcan en la universidad y logren un óptimo desempeño (Benítez et al., en prensa).

Investigaciones realizadas en diferentes contextos (Carlino, 2006; Fernández y Carlino, 2010; Martin y Rose, 2007; Martin, 2009; Rose y Martin, 2012; Pérez Abril y Rodríguez Manzano, 2013) han dado lugar a intervenciones en algunas instituciones de educación superior en Argentina, Chile y Colombia (Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2011; Moyano, 2007, 2010; Natale, 2005; Moyano y Natale, 2012; Peña, 2011; Benítez et al., en prensa; Escallón y Forero, 2015; Molina, 2015; y Santos, 2016), a través de cursos durante el primer año de carrera y distintas formas de apoyo a lo largo de la carrera. Si bien los cursos iniciales ayudan a los estudiantes a hacer la transición entre la escuela y la universidad y proporcionan parte de la alfabetización académica necesaria para enfrentar una nueva realidad, no son suficientes para desarrollar el nivel de competencia requerido en el abordaje exitoso de todos los textos académicos y científicos que circulan en el ámbito universitario (Moss, Benítez y Mizuno, 2016). Esto se debe a

dos razones fundamentales: por una parte, los cursos son generalmente impartidos por profesores del área de lenguaje con poca experiencia en los contenidos y discursos de las áreas disciplinares, y, por otra parte, no se da continuidad al proceso de aprendizaje en los semestres posteriores. En la mayoría de los casos, los docentes de las áreas disciplinares, especialistas en los contenidos de su campo, asumen que los estudiantes desarrollaron en los cursos de primer año las habilidades necesarias para comprender y producir de manera independiente el lenguaje especializado y las estructuras complejas de los textos específicos de cualquier carrera; por tanto consideran poco relevante la enseñanza de estrategias para mediar la comprensión y producción de los textos que asignan (Benítez et al., en prensa).

Resulta entonces necesario incluir diversas oportunidades de formación, sobre todo, desde las áreas disciplinares, que apunten al afianzamiento de la competencia comunicativa, con el fin de que los estudiantes reconozcan las características de los géneros académicos de su campo, se les facilite el aprendizaje autónomo de los contenidos de los cursos y usen los recursos discursivos propios de la escritura de tales géneros. De esta manera, los estudiantes lograrán insertarse e interactuar satisfactoriamente en el ámbito universitario y apropiarse de los géneros que allí se producen (Natale, 2005).

Con el fin de responder a esta necesidad, docentes-investigadores del Departamento de Español de la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia pusieron en marcha el Programa Institucional Eficacia Comunicativa ECO, una estrategia transversal de desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna. El programa incluye un componente curricular con dos cursos básicos obligatorios, Competencia Comunicativa I y II, para todos los estudiantes (excepto los de medicina) y un plan de acompañamiento a docentes de todos los programas académicos para incorporar la lectura y la escritura de manera explícita como vehículo del aprendizaje, denominado Plan de Acompañamiento Cursos Ñ; un componente extracurricular con una programación de actividades para promover el potencial creativo del lenguaje, denominada Agenda Ñ; y un componente co-curricular de iniciativas como tutorías de escritura, clubes de lecturas académicas y recursos digitales de apoyo a la escritura académica. De este modo, el Programa ECO posiciona la competencia comunicativa en el centro de la vida académica y hace evidente, a estudiantes y docentes, la relación directa entre lenguaje y aprendizaje. La meta es lograr que todos los estudiantes de la universidad desarrollen una competencia comunicativa que les sirva en la academia para aprender, en el ámbito laboral para ser profesionales de excelencia y en la vida cotidiana para ejercer su ciudadanía de manera plena.

El Programa está fundamentado en la teoría de géneros de la Escuela de Sídney, desarrollada en el marco de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) (Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2007, 2008; Rose y Martin, 2012); en la Pedagogía de Géneros Discursivos (Martin, 2009; Martin y Rose, 2005), enmarcada en un enfoque sociocultural del aprendizaje; y, además, se alimenta de un modelo de formación de docentes basado en la reflexión (Schön, 1983; Lave y Wenger, 1991; Gutiérrez y Vossoughi, 2010; Warford, 2011, Randal y Thornton 2001; Zwozdiak-Mayers, 2012).

Luego de tres años de implementación institucionalizada (2015-2017) se revisa el estado actual de cada uno de los componentes del Programa ECO con relación a su meta. Se responde a las preguntas de cómo es la articulación de cada componente con los enfoques teóricos que los sustentan, y cuáles son los logros y las áreas de mejora del programa, para ofrecer una perspectiva de qué tan viable es en el largo plazo.

2. METODOLOGÍA

El reporte de resultados está basado en un enfoque mixto de investigación que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y el análisis de los datos (Taschereau, 1998). Para evaluar los componentes del programa ECO, se adaptaron los niveles de evaluación propuestos por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) con el fin de identificar posibles indicadores de impacto de cada componente del programa. Estos niveles han sido reportados extensamente en la literatura (Capacho-Portilla, 2011; Graig, 1996; Guerra-López, 2007; Jiménez y Barchino, 2011; Palacios Plata, 2008; Rich, 2011; Tejada y Ferrández, 2007). El nivel uno, o reacción, proporciona información sobre la satisfacción de los participantes con el programa. El nivel dos, o aprendizaje, da información sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. El nivel tres, o aplicación, da cuenta del uso de lo aprendido en las actividades que desempeñan los participantes. Y el nivel cuatro, o resultados institucionales, informa sobre cambios en la institución como consecuencia del programa. Se usó la revisión documental (Babbie, 2010) y la observación de videos (Anguera, 1997; Croll, 1995) para identificar la articulación entre teoría y práctica, y para recuperar algunos indicadores de la implementación del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ, que a su vez está basado en la Investigación Acción Participativa –IAP– (Kemmis, McTaggart y Nixon, 2013; McGregor y Cartwright, 2011).

La revisión documental y la observación de videos se usaron, principalmente, como métodos de recolección de información para describir las acciones de los componentes del programa con relación a los enfoques teóricos que los sustentan. Esta información estaba repartida desde 1999 en publicaciones y ponencias de los integrantes del grupo de investigación Lenguaje y Educación del Instituto de Idiomas; presentaciones digitales para distintos públicos dentro de la Universidad del Norte; planes de los cursos de Competencia Comunicativa I y II; actas de reuniones del Departamento de Español; material de divulgación del Programa ECO; proyectos de investigación registrados en la dirección de investigación de la universidad; informes de coordinación de actividades; reportes de evaluación, videos de conferencias y talleres de expertos externos; planes de desarrollo de la universidad; entre otros.

También, se revisó la información recopilada durante la implementación de cada uno de los pasos de la IAP (planeación, acción, observación y reflexión) que se siguieron en el Plan de Acompañamiento Cursos Ñ, con las 3 cohortes que han participado hasta el 2017. Al final del acompañamiento de la cohorte 1 se solicitó la participación voluntaria de todos los docentes para la grabación de un video con el apoyo del Centro de Producción Audiovisual de la universidad, que sirviera de testimonio para futuras cohortes. Los 6 docentes que participaron resumen lo que significó hacer parte del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ del Programa ECO. Esta información se complementó con una encuesta que diligenciaron 184 estudiantes de 15 Cursos Ñ sobre la efectividad de la pedagogía utilizada en sus clases.

Con relación a los cursos de Competencia Comunicativa I y II del componente curricular se tuvieron en cuenta tres datos: 1) el nivel general de satisfacción de la encuesta de fin de curso del 2016 y el 2017, que promedia 17 preguntas sobre los aspectos más relevantes de la acción formativa y es el instrumento oficial del sistema de calidad de la Universidad del Norte; 2) un piloto de evaluación de escritura del curso Competencia Comunicativa II de una muestra de 10 estudiantes que se comparó con la prueba diagnóstica equivalente del curso Competencia

Comunicativa I; y 3) el comportamiento del indicador de cohesión de la rúbrica del texto final del curso Competencia Comunicativa II, en una muestra de 172 estudiantes.

En el caso del componente extracurricular y el co-curricular se revisaron los datos de la encuesta de satisfacción que se ofrece de manera voluntaria al final de todas las actividades de la Agenda Ñ y los datos del diseño de los contenidos educativos digitales sobre español académico del aplicativo web espacioñ.cc.

3. RESULTADOS

3.1 Articulación del Programa ECO con la teoría

La revisión documental permitió identificar una coherencia evidente entre los enfoques teóricos que sustentan el programa y las acciones planeadas y ejecutadas para cada uno de los componentes. La coherencia se evidencia en la relación de complementariedad que va desde la concepción general de lenguaje, pasa por el enfoque sociocultural del aprendizaje y el enfoque didáctico de los géneros discursivos, hasta llegar a la concepción del aprendizaje docente como práctica reflexiva.

3.1.2 Enfoque del lenguaje como sistema

El lenguaje se entiende en el Programa ECO como un sistema de construcción de significados que es determinado por el contexto social, cultural e histórico, al que a la vez transforma (Halliday 1994, 2004). Subyace a esta posición la creencia de que el lenguaje construye y da forma al pensamiento mismo. En esta medida, el lenguaje permite la internalización, reelaboración e interrelación de conceptos, actitudes, valores y saberes que se construyen en la interacción social y cultural.

Esta concepción del modelo sistémico-funcional del lenguaje (Halliday, 1994, 2004; Martin, 1992; Martin y Rose, 2003 y Halliday y Matthiessen, 1999) provee una visión global de los fenómenos lingüísticos y define tipos de significados, denominados metafunciones, que se combinan en cada acto de comunicación (Martin, 1992; Halliday, 1994). La metafunción ideacional tiene que ver con la construcción de la experiencia ¿qué ocurre, quién hace qué y a quién, dónde, cuándo, cómo y por qué? La metafunción interpersonal se refiere a las relaciones sociales ¿cómo interactúan las personas, qué sentimientos y puntos de vista intentan compartir? Y la metafunción textual se refiere al flujo de la información ¿cómo los significados ideacionales e interpersonales se distribuyen en un texto, y cómo se relacionan con otras modalidades de comunicación como las imágenes?

Estas metafunciones son la base del diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa en los cursos básicos y en las secuencias didácticas del acompañamiento a los docentes disciplinares. A cada metafunción le corresponden habilidades específicas desagregadas en resultados de aprendizaje que se evalúan.

Además, las metafunciones son la base para los análisis de las lecturas que los docentes disciplinares asignan a sus estudiantes. El análisis lo hacen profesionales en lectura y escritura denominados mediadores, que acompañan a los docentes disciplinares en la transformación de sus cursos en Cursos Ñ, una asignatura de cualquier programa académico que trabaja la competencia comunicativa en relación directa con el aprendizaje. Los análisis se triangulan con otro profesional de la lectura y la escritura, docente del Departamento de Español,

para ofrecer a los docentes disciplinares una visión profunda de los textos, desde una perspectiva lingüística.

3.1.3 Enfoque sociocultural del aprendizaje

El aprendizaje se entiende como un proceso que se construye en la relación dialógica de la experiencia del aprendiz, tanto de manera individual como grupal, en un contexto dado (Vygotsky, 1978; Coll, 1987). El contexto es como un telón cambiante en el que se interactúa para construir sentido con otros, a través del lenguaje.

Esta concepción implica que el aprendizaje sucede en medio de actividades sociales que se desarrollan en un plano externo al individuo, en ambientes colaborativos (Vygotsky, 1978), cuando los individuos interactúan entre sí y cuando cooperan con otros. Por esto, el Programa ECO promueve actividades en las que se privilegia la interacción, para que las personas reconozcan modelos existentes en la cultura, evidentes a través del lenguaje, que se concretan en los géneros de la LSF. Por lo tanto, y tal como lo plantea Johnson (2009), el aprendizaje de los individuos no puede separarse de su contexto social, histórico y cultural; porque es en ese contexto amplio en el que ocurre y cobra sentido.

Bandura (1992), al igual que Vygotsky (1978), establece que el aprendizaje es social y que los individuos adquieren nuevas conductas al observar e intentar replicar lo que hacen otros. El Programa ECO toma esta concepción del aprendizaje para hacer una mediación explícita y estructuradora, que ayude a estudiantes y **docentes disciplinares a "notar" la manera en que están contruidos los textos que se leen y la manera como se construyen los textos que hay que escribir.**

3.1.4 Enfoque didáctico desde los géneros discursivos

Partiendo de una visión del lenguaje y del aprendizaje como prácticas sociales y de la competencia comunicativa como acceso a repertorios lingüísticos cada vez más complejos y amplios, la enseñanza en el Programa ECO es vista como una mediación potenciadora de la comprensión y la producción de textos.

La Pedagogía de Géneros Discursivos permite construir conocimiento acerca del lenguaje y su uso para lograr diversos propósitos sociales y comprender cómo los significados se despliegan a lo largo de los textos (Rose y Martin, 2012). La definición de género más utilizada en la LSF es la de Martin (1992), que lo caracteriza como un proceso social que se realiza en etapas y que es orientado a una meta. En términos de las lingüísticas funcionales esta definición quiere decir que los géneros son configuraciones recurrentes de significados que representan las prácticas sociales de una cultura (Rose y Martin, 2012). En cada cultura, existe un número variado de géneros reconocibles, cuyos patrones de significados son más o menos predecibles. En el ámbito académico, existe un conjunto de géneros que frecuentemente se les pide a los estudiantes leer y escribir como las explicaciones y la argumentación tipo justificación, que forman la base de la Pedagogía de Géneros Discursivos en el contexto de los cursos Competencia Comunicativa I y II.

Moyano (2007) hace alusión a esta metodología que se requiere en la universidad para enseñar a los estudiantes la manera como el lenguaje contribuye **a construir significados en los textos, "prestando especial atención a los contenidos, la estructura de los textos y los patrones gramaticales para la realización del registro" (p. 6).**

Para lograr la comprensión profunda y la escritura exitosa de los géneros, el

Programa ECO toma como referencia el ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía de Géneros Discursivos propuesto por la Escuela de Sídney. El ciclo tiene tres etapas: deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente (ver Figura 1). En cada una de estas etapas se hace una referencia continua al contexto y se muestra a los estudiantes cómo se construye el campo, es decir, el contenido de los textos (Martin, 1997; Martin y Rose, 2005). En la etapa de deconstrucción se presenta a los estudiantes una muestra del género a estudiar; se contextualiza en el tema, se señala el propósito social, el área específica a la que pertenece el género, y se exploran los conocimientos previos respecto al tema. Además, se explora la estructura y las características del lenguaje del texto, orientando la reflexión de los estudiantes hacia la relación entre lenguaje y contexto y la manera como el lenguaje contribuye al logro del propósito comunicativo. En la construcción conjunta, los estudiantes producen otro texto del mismo género analizado con la guía explícita del docente, aplicando las características genéricas y discursivas estudiadas durante la etapa de deconstrucción. En la etapa de construcción independiente, los estudiantes producen, de manera individual, un texto con las mismas características del modelo trabajado.

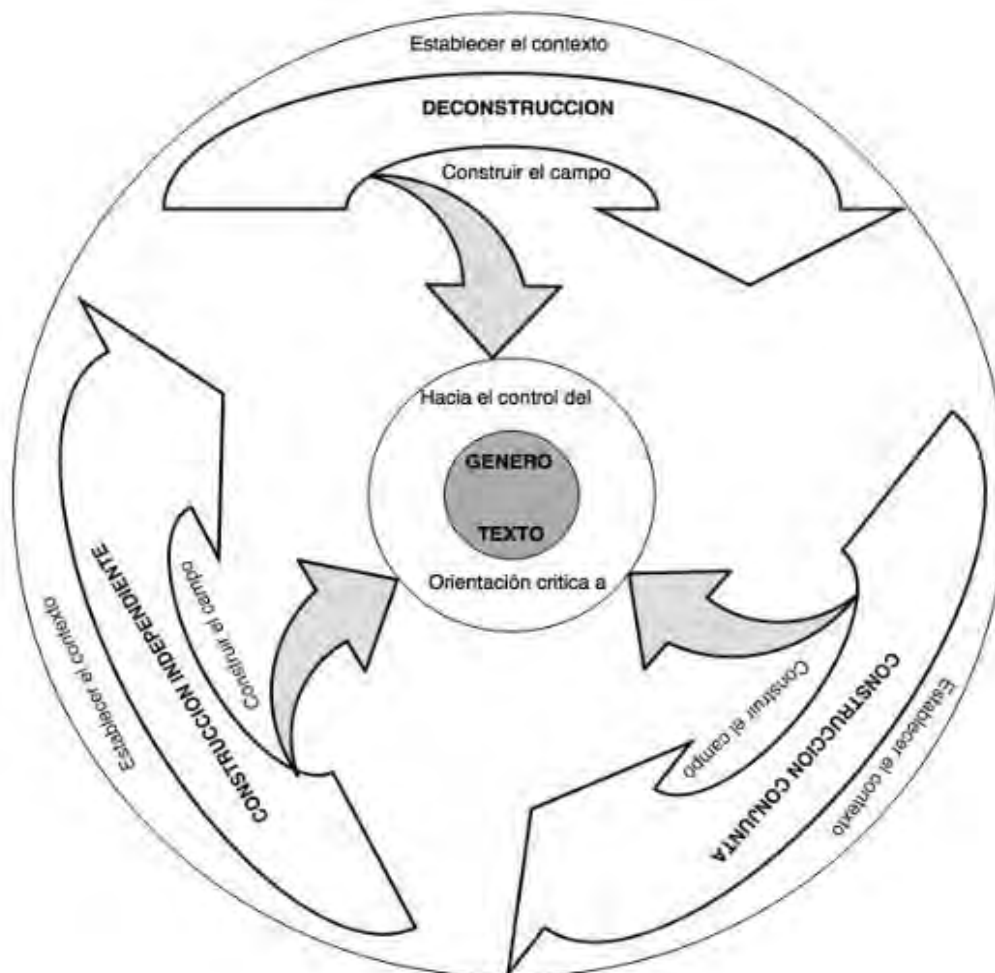


Figura 1. Ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros discursivos (Adaptado de Rothery y Stenglin, 1994: 8)

Además, el Programa ECO incluye la etapa de edición propuesta por investigadores de la Universidad de General Sarmiento de Argentina. En esta etapa docentes y estudiantes evalúan en conjunto una muestra de los textos producidos por los estudiantes en la etapa de producción individual con el fin de editarlos. Con ayuda de una rúbrica, el escrito es evaluado en términos de género, registro, realización lingüística, contenido, organización de la información, cohesión, aspectos formales, entre otros. Se busca con esta etapa proporcionar a los estudiantes herramientas metalingüísticas y metacognitivas para el análisis crítico de sus textos y para lograr un mayor control del género (Moyano, 2007).

En el caso de la lectura para aprender y consolidar conocimientos disciplinares, el equipo del Programa ECO desarrolló un ciclo de andamiaje basado en la etapa de deconstrucción del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la Pedagogía de Géneros Discursivos. Este ciclo de lectura está compuesto por seis etapas que profundizan las acciones que se realizan en la etapa de deconstrucción del género: contextualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada, re-representación de las ideas del texto, reacción al texto y autoevaluación (Moss, Benítez y Mizuno, 2016). Al igual que en el modelo de la Escuela de Sídney, en cada una de las etapas se hace referencia al contexto y se negocia el campo. Las etapas que marcan una diferencia con la manera en que usualmente se aborda la lectura son la etapa de estructura y propósito del texto, y la etapa de lectura detallada. Estas requieren de una mayor planeación por parte del docente, y son fundamentales para garantizar una comprensión en función de objetivos de aprendizaje específicos. Se trata de ir más allá del contexto habitual de cualquier texto como el tiempo en el que se escribió, información sobre su autor, implicaciones del contenido, para hacer visible la estructura del texto a los estudiantes en un recorrido completo en el que también se establece con precisión su propósito. Así, los estudiantes quedan mejor preparados para enfrentar una lectura por primera vez con menos dificultades. Luego, la lectura detallada se enfoca en un apartado del texto especialmente denso, de difícil comprensión y esencial para el desarrollo de los contenidos del curso. En esta etapa se analiza cómo funciona el lenguaje, para hacer evidente la manera en que el autor construye el significado del texto y se favorece el desarrollo de los niveles literal, inferencial y crítico de lectura (Rose, 2016). Las demás etapas del ciclo de andamiaje de lectura, re-representación de las ideas del texto, reacción al texto y autoevaluación, ofrecen distintos niveles de apropiación del contenido y distintas formas de evaluar la comprensión.

3.1.5 Enfoque del aprendizaje docente como práctica reflexiva

El aprendizaje docente se concibe “como un futuro en construcción” (Warford, 2011:253) en el sentido vygotkiano, es decir, el aprendizaje que conduce al desarrollo; que es co-construido y sustentado en las prácticas histórico-culturales de los docentes en las comunidades en las que participan; que se interconecta con el aprendizaje de los estudiantes y de sus pares, entre otros actores.

Asimismo, el aprendizaje docente es visto como un sistema, situado en un contexto de desarrollo, de práctica (Lave y Wenger, 1991), in situ (Gutiérrez y Vossoughi, 2010). Un aprendizaje que se sustenta en la acción y en la reflexión previa, durante y después de esa acción (Schön, 1983), y que conduce al desarrollo y al crecimiento profesional cuando el docente es capaz de confrontar la realidad de sus prácticas y su impacto en sus estudiantes (Dewey, 1933). De esta manera, el Plan de Acompañamiento Cursos Ñ del Programa ECO promueve en los docentes disciplinares el desarrollo de una práctica reflexiva que les permita

analizar, cuestionar y juzgar críticamente sus acciones, creencias y saberes para identificar factores susceptibles de mejora que impacten positivamente las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes (Zwozdiak-Myers, 2012).

La práctica reflexiva se promueve en cada una de las fases del plan de acompañamiento a través de diferentes actividades. En la fase de planeación mediadores y docentes disciplinares reflexionan acerca de las características de los textos que solicitan leer y escribir a sus estudiantes, la pertinencia de los objetivos de aprendizaje que se persiguen con los textos y la coherencia de las actividades en las secuencias didácticas con la metodología seleccionada para guiar la lectura y la escritura en las clases. Luego de la implementación de la secuencia didáctica, la reflexión se lleva a cabo a partir de la observación de los videos de la clase. Aquí se propician dos tipos de reflexión como lo plantean Hatton y Smith (1995): reflexión sobre la acción (*reflection-on-action*) y reflexión para la acción (*reflection-for-action*). La reflexión sobre la acción implica analizar los aspectos positivos y los que son susceptibles de mejora con respecto a la coherencia de las acciones del docente con la metodología implementada, los tipos de interacción que se suscitan entre docente y estudiantes durante la clase, y el logro de los objetivos propuestos. Por otra parte, en la reflexión para la acción, se busca que los docentes, basándose en los aspectos que reconocen como susceptibles de mejora, planteen nuevas acciones para futuras implementaciones.

Además, se ofrecen, desde el Departamento de Español, diversos espacios de formación que se planean cada año sobre los fundamentos de la Pedagogía de Géneros Discursivos y la aplicación del ciclo pedagógico para la enseñanza de la lectura y la escritura; el análisis genérico de textos académicos; la elaboración de rúbricas de evaluación; y los principios de mentoría y práctica reflexiva. Estos espacios pretenden garantizar la unidad de criterios de todo el equipo del Programa ECO (mediadores, docentes de los cursos Competencia Comunicativa I y II, y docentes a cargo de los cursos electivos que ofrece el Departamento de Español) y de los docentes disciplinares.

3.2 Los cursos básicos del componente curricular

Los cursos de Competencia Comunicativa I y II, que se imparten en la etapa inicial del programa, familiarizan a los estudiantes que ingresan a la universidad con los géneros académicos que más circulan en el contexto universitario a través del reconocimiento de las características lingüísticas y discursivas de distintos tipos de explicaciones y argumentaciones tipo justificación, para facilitar su comprensión y producción. Los cursos se revisan y ajustan a partir de la evaluación que los estudiantes realizan cada semestre. Las áreas de mejora en los años 2016 y 2017 tuvieron que ver con procesos de evaluación, actualización metodológica y de monitoreo del aprendizaje, apropiación pedagógica conducente a nuevas secuencias didácticas, actualización y pertinencia de contenidos.

La figura 2 muestra el consolidado de la encuesta de satisfacción con un balance positivo que tiende hacia la excelencia.

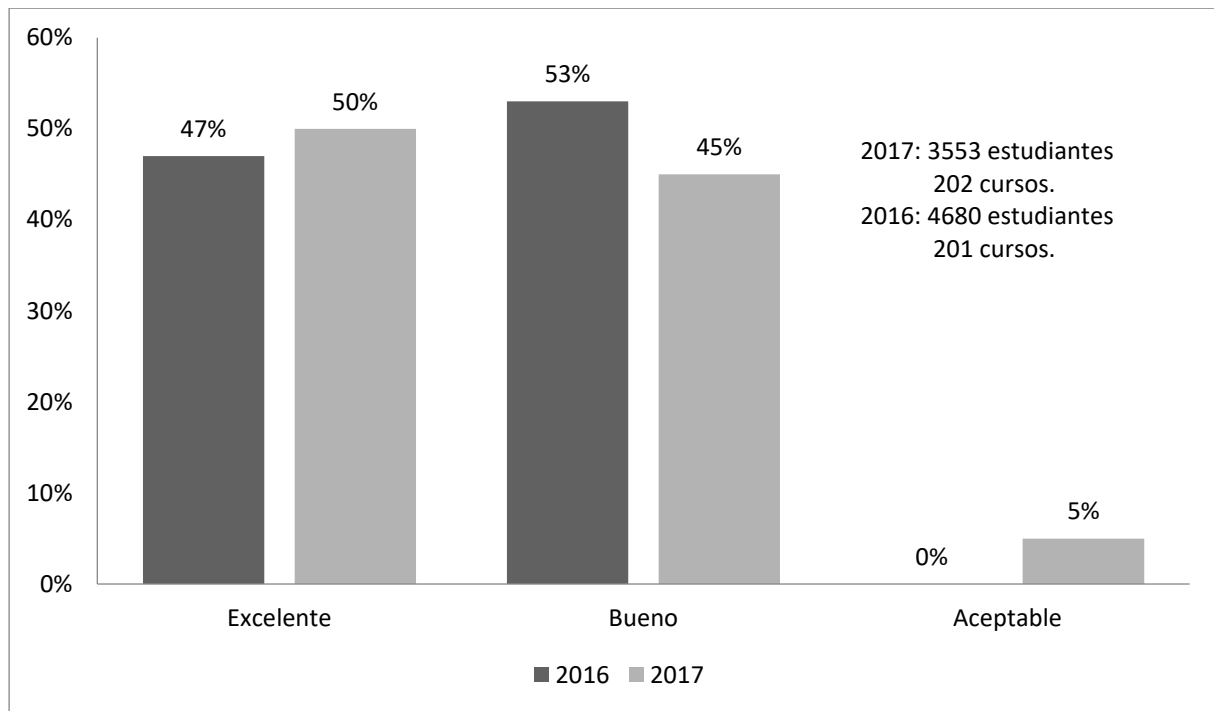


Figura 2: Satisfacción general cursos básicos 2016-2017

Desde el inicio de la institucionalización del programa se hace una prueba diagnóstica de escritura para conocer el nivel de entrada con el que llegan los estudiantes a la universidad. La prueba consiste en la respuesta a un estímulo que propone una pregunta. La pregunta demanda una toma de posición que el estudiante debe justificar en una hora. La prueba se evalúa con 4 niveles de una escala basada en la escala de Ducasse (2015) y la del texto académico argumentativo desarrollada en el Departamento de Español y validada por Cecilia Colombi. En el 2017 se planteó la posibilidad de pilotear una prueba de escritura de salida equivalente a la diagnóstica, para tener más insumos del impacto de los cursos básicos en los estudiantes. Con el incentivo de computar la nota de la prueba con la de la tarea final del semestre (que tiene un peso de 20% de toda la nota del curso) se ofreció la opción de la prueba de escritura dentro del examen final de comprensión lectora a cuatro grupos de 30 estudiantes cada uno. Se les hizo la salvedad que solo se computaría su nota si el resultado de la prueba era favorable (niveles 3 y 4). 20 estudiantes decidieron escribir el texto. Pero solo se encontraron las pruebas de entrada de 10 estudiantes para la comparación de entrada y salida. La ausencia de la prueba diagnóstica de entrada de los otros diez estudiantes se puede explicar por procesos de matrícula tardíos o por inasistencia de los estudiantes a las primeras clases en las que se ofrece la prueba diagnóstica. La Tabla I reporta los niveles de entrada y salida de los 10 estudiantes, identificados por programa académico.

Identificación de estudiante por programa	Nivel de entrada	Nivel de salida
Comunicación	2	3
Geología	1	2
Geología	1	2

Ing. Mecánica	2	3
Ing. Industrial	1	4
Economía	1	3
Ing. Civil	2	3
Ing. Mecánica	1	2
Ing. Industrial	2	3
Filosofía	2	4

Tabla I: niveles de escritura de entrada y salida de 10 estudiantes

Si bien hay un incremento en el nivel de salida respecto al de entrada en todos los casos de la muestra, es necesario revisar qué sucede en los casos de estudiantes de bajo rendimiento, escasa participación en clase y asistencia intermitente en el curso de Competencia Comunicativa II, para precisar la incidencia de las condiciones de la prueba en el desempeño. Una diferencia logística entre la prueba diagnóstica y la de salida es el tiempo. En la prueba de salida es difícil precisar cuánto tiempo dedicó cada estudiante a escribir porque hace parte del tiempo disponible del examen final de comprensión lectora. Las observaciones escritas de los docentes a cargo de la prueba estiman que ningún estudiante dedicó más de media hora; mientras que en la prueba diagnóstica de entrada se ofrece una hora.

Por otro lado, un análisis realizado a los textos finales (texto académico argumentativo) en seis cursos de Competencia Comunicativa II durante el 2017 evidenció un aumento en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el mayor puntaje del indicador de cohesión de la rúbrica (Álvarez Uribe, 2017). Este indicador se ha identificado como uno de los aspectos más difíciles de desarrollar por los estudiantes a lo largo de la carrera (De Castro, Soto, García y Calle, 2016). Los textos finales se desarrollan a partir de la mitad del semestre con el acompañamiento del docente en la planeación y en la revisión de por lo menos un borrador antes de la entrega para calificación. La muestra de 172 estudiantes compara el indicador de cohesión entre tres grupos del primer semestre (90 estudiantes) de 2017 y tres grupos del segundo semestre (82 estudiantes) del mismo año. En los tres grupos del segundo semestre se implementó una variación de la secuencia didáctica de edición de textos basada en la propuesta de Moyano (2010) y Moyano y Guidice (2016). El cambio surgió a partir de la revisión de los comentarios de los estudiantes en la encuesta de satisfacción de fin de curso del primer semestre, y hace parte de la implementación constante de la práctica reflexiva del Departamento de Español en la que se evalúa semestralmente si una acción formativa se mantiene, se cambia o se ajusta.

Son cuatro puntuaciones posibles que van de menor a mayor: 0, 3, 6 y 8. La comparación entre los grupos mostró un incremento del 20.4% en el número de estudiantes que alcanzaron la puntuación 8 (que equivale a sobresaliente). El número de estudiantes con nivel sobresaliente aumentó del 10.1% en los grupos del primer semestre al 30.5% en los del segundo semestre. El descriptor de cohesión sobresaliente hace referencia a que las oraciones en el texto presentan un orden lógico, evidenciado en el uso de elementos cohesivos (conjunciones, transiciones entre oraciones, referencia, sinonimia, repetición, tiempo verbal, etc.).

3.3 El Plan de Acompañamiento Cursos Ñ del componente curricular

Hasta el 2017, 19 programas de los 28 existentes cuentan con por lo menos un Curso Ñ. Esto representa una cobertura del 67.8%, resultado de la participación de 52 docentes disciplinares del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ.

El objetivo del Plan de Acompañamiento Cursos Ñ es concientizar a los docentes disciplinares acerca del rol determinante de la competencia comunicativa en el aprendizaje de sus estudiantes a través de la incorporación de actividades guiadas de lectura y escritura. Se asume que los contenidos propios de las disciplinas proporcionan el contexto ideal para enseñar a leer y producir los textos específicos de cada campo (Carlino, 2006). Asimismo, se espera que los textos disciplinares constituyan un modelo de las características del lenguaje que los estudiantes en formación podrían utilizar en su discurso profesional después de la universidad (Moyano, 2010).

El acompañamiento se lleva a cabo en tres fases: planeación, implementación y consolidación. Las dos primeras fases tienen un semestre de duración cada una. La duración de la fase de consolidación depende de cada proceso de acompañamiento.

La planeación consiste en un trabajo de 20 horas aproximadamente del equipo interdisciplinar que se forma entre los mediadores y los docentes disciplinares (10 horas de reuniones con los mediadores y 10 de trabajo independiente de los docentes disciplinares). Durante esta fase, se revisan los programas de los cursos para incorporar o mejorar objetivos y actividades de lectura y escritura; se seleccionan y analizan modelos de textos de determinados géneros discursivos (uno para lectura y otro para escritura); y se diseña una secuencia didáctica de lectura y otra de escritura para mediar la comprensión y producción de textos siguiendo los pasos de la Pedagogía de Géneros Discursivos. La secuencia didáctica de escritura debe incluir unas instrucciones claras de la tarea de escritura, una rúbrica de evaluación y un plan de retroalimentación. Para la secuencia didáctica de lectura, la evaluación de la comprensión se hace a través de representaciones gráficas, o reacciones verbales (orales o escritas) que elaboran los estudiantes sobre los textos leídos.

En la implementación, los docentes disciplinares desarrollan las secuencias didácticas de lectura y escritura según lo planeado en la primera fase. Estas clases son grabadas en video y luego analizadas por los mediadores y los docentes disciplinares, que reflexionan acerca de los aspectos positivos y negativos, y acuerdan ajustes a la planeación para futuras implementaciones. Este proceso se lleva a cabo en un período de 16 a 20 horas aproximadamente (10 horas de trabajo con los mediadores y entre 6 y 10 horas de trabajo independiente de los docentes disciplinares).

En la consolidación, el acompañamiento de los mediadores propicia espacios para una aplicación más independiente de las estrategias trabajadas a lo largo del proceso. El tiempo de dedicación depende del resultado de la primera implementación de las secuencias didácticas y de las necesidades de cada curso y de cada docente.

El video que recoge los comentarios de 6 docentes voluntarios de la cohorte 1 sintetiza los elementos más valorados del acompañamiento y revela cambios concretos en la percepción de los docentes sobre el papel de la lectura y la escritura en sus disciplinas (Instituto de Idiomas, 2015). Los testimonios mencionan los supuestos limitados con los que muchas veces se enfrentan las clases y cómo se traducen en exigencias a los estudiantes. También, se menciona la especificidad de la construcción de los conocimientos disciplinares, la necesidad de que los

docentes comprendan la lectura como aprendizaje y la importancia de reconocer vacíos en las prácticas pedagógicas universitarias y distintas formas de abordarlos. Los testimonios coinciden en calificar el acompañamiento como una experiencia significativa a nivel personal. Algunos docentes hablan del paso del uso de intuiciones en la práctica pedagógica a la aplicación de un método con un procedimiento definido. En cuanto a los resultados en sus cursos, los docentes se refieren a la calidad y a la cantidad en términos de profundidad en el tratamiento de los temas trabajados en la escritura y del aumento del número de estudiantes que lograron un desempeño óptimo respecto a semestres anteriores. Además, se valora la reflexión contrastada con la experiencia de aula de la fase de implementación como el aspecto más esclarecedor de la relación lenguaje y aprendizaje que debe hacerse explícita en la enseñanza, que Moyano y Giudice (2016) consideran fundamental. Los comentarios de los docentes ejemplifican elementos puntuales del ciclo de enseñanza como la deconstrucción y la construcción conjunta, que son valorados por su utilidad para los estudiantes en el logro de resultados de aprendizaje. Los docentes del área de arquitectura y diseño señalan la importancia de multiplicar la experiencia con sus colegas. Esta intención se hace efectiva en las cohortes 2 y 3 con un grupo de 7 docentes, que es el mayor número de docentes de una misma área disciplinar en el Plan de Acompañamiento Cursos Ñ.

Los comentarios positivos de los docentes se complementan con los datos de una encuesta de percepción realizada a 184 estudiantes de 15 Cursos Ñ. Los estudiantes afirman que la implementación de los ciclos de enseñanza completos es una ayuda para la comprensión lectora (95% de los estudiantes) y para la escritura de textos (94% de los estudiantes).

Respecto a cambios de las conductas de los docentes en su relación con la escritura, se evidencia un incremento del uso de rúbricas en la evaluación. En la información recolectada de las entrevistas iniciales y en encuestas de confirmación de datos de los cursos intervenidos de las cohortes 2 y 3, los mediadores reportaron que el 49% de los docentes usaba rúbricas en la evaluación de los textos que solicitaban a sus estudiantes. Al final del acompañamiento el 100% de los docentes disciplinares usaron una rúbrica desarrollada de manera conjunta con el mediador. De la misma manera, todos los docentes disciplinares pasaron de asignar tareas de lectura y escritura a desarrollar actividades de lectura y escritura con los estudiantes.

Por otro lado, a partir del análisis genérico de los textos realizado en la fase de planeación de la cohorte 1 se publicó un libro en el que se caracterizaron los textos que leen los estudiantes en algunos programas de la Universidad del Norte: narración, argumentación, entrevista, explicaciones y varios tipos de informes. Esta caracterización permitió a los docentes disciplinares darse cuenta de las dificultades que puede implicar la estructura y el lenguaje de los textos que asignan leer a sus estudiantes, y, al mismo tiempo, concientizarse de la importancia de guiar la lectura y la escritura en momentos específicos del semestre para facilitar el logro de los resultados de aprendizaje propuesto en sus cursos (Moss, Benítez y Mizuno, 2016).

3.4 El componente extracurricular

En el 2017 se realizaron 87 sesiones repartidas en las 4 actividades semanales de Agenda Ñ: el taller de escritura Te Cuento, el club de lectura #HayQueLeer, el ciclo de apreciación de música en español Lado E y el taller de creación oral Con Voz. Se reportaron 2435 asistencias, en su mayoría de estudiantes y algunas

participaciones esporádicas de egresados, funcionarios y personas externas a la Universidad del Norte. En la figura 3 se evidencia la percepción positiva de los 1584 asistentes que diligenciaron la encuesta de satisfacción de manera voluntaria.

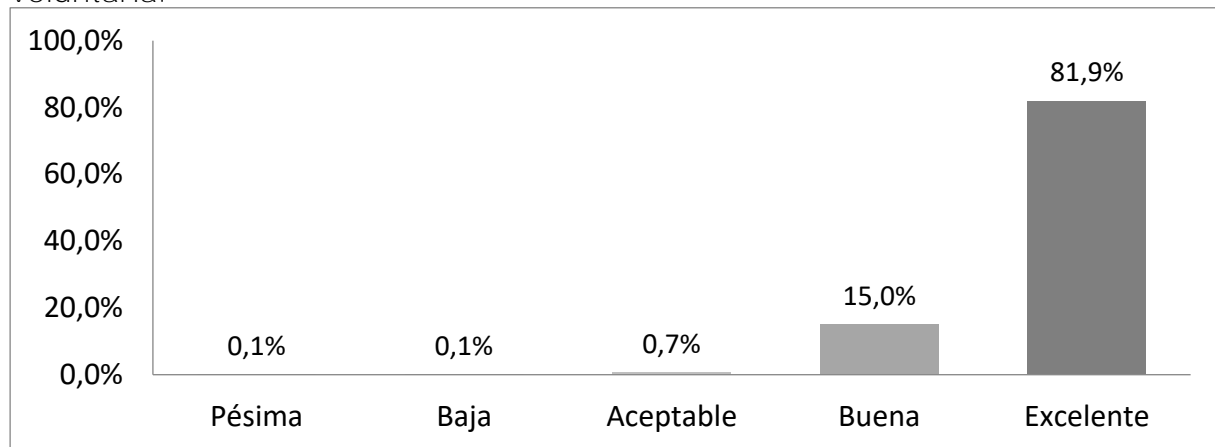


Figura 3: Calidad de las sesiones de Agenda Ñ

Las cuatro actividades requieren de una preparación detallada que se estructura como una adaptación del ciclo de enseñanza de la Pedagogía de Géneros Discursivos para sesiones independientes de una hora. Hay un momento de exploración inicial que ubica a los asistentes en el tema a tratar y presenta un ejemplo que se analiza como introducción; luego se guía una práctica corta de aplicación y, finalmente, los participantes socializan su experiencia y el coordinador saca conclusiones para cerrar la sesión. En el cierre se sintetiza la experiencia y se hace una invitación a seguir explorando.

La figura 4 muestra la intención de aplicar lo explorado en cada una de las sesiones. En el club de lectura puede significar seguir leyendo al mismo autor; igual que en el ciclo de apreciación de música en español puede significar la creación de una nueva lista de reproducción de los artistas o los géneros escuchados en cada sesión. En los casos del taller de escritura y del taller de creación oral, puede significar la transferencia de las herramientas exploradas en distintas instancias de escritura y oralidad del contexto particular de cada asistente.

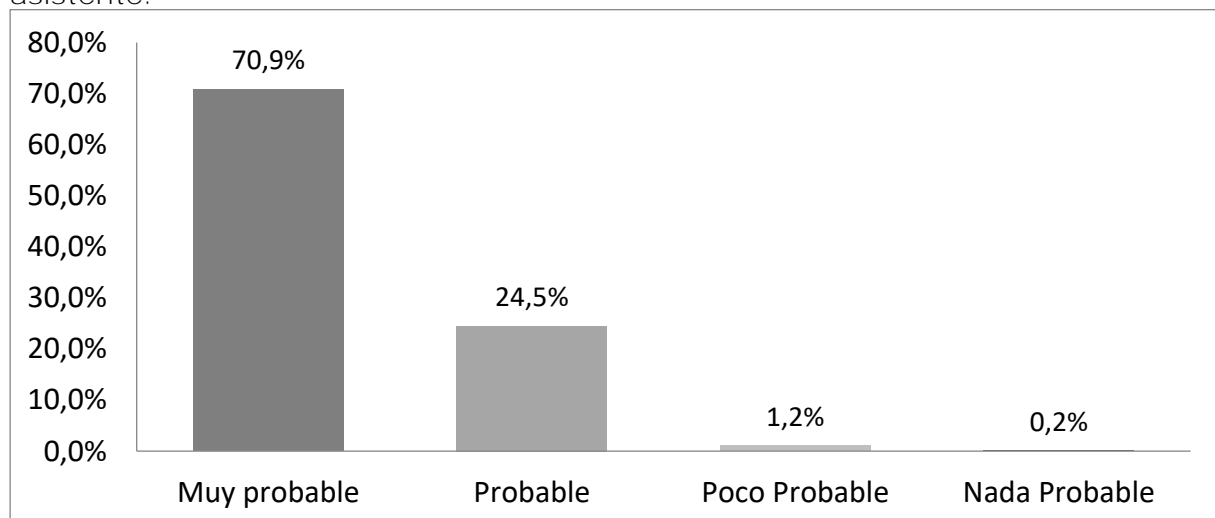


Figura 4: Probabilidad de aplicación de los contenidos de Agenda Ñ

3.5 EL componente co-curricular

El principal desarrollo co-curricular se evidencia en el aplicativo web de contenidos sobre español académico al que se puede acceder a través de la url: www.espacioñ.cc. Su diseño está informado por el ciclo de enseñanza de la Pedagogía de Géneros Discursivos. A partir de la construcción detallada de escenarios posibles de lectura y escritura en la academia, como la lectura de un resumen de un artículo científico y la escritura de una tesis, se emula la mediación del docente a través de guías paso a paso que permiten a un usuario explorar cómo funciona un texto y cómo podría producir uno propio. El uso principal de los contenidos desarrollados se ha concentrado, hasta ahora, en las temáticas de los cursos básicos como apoyo a los docentes y como material de repaso que se les deja a los estudiantes en la forma de enlace a través del sistema de gestión del aprendizaje adoptado por la universidad.

Uno de los objetivos al inicio del diseño fue explorar una interacción en un lenguaje cercano a los espacios digitales ya habitados por los estudiantes. Esto se evidencia en un diseño que prioriza la visualización en dispositivos móviles y en la orientación de las actividades hacia el uso de redes sociales, para acercar los contenidos del español académico a las interacciones cotidianas de un estudiante promedio. El diseño contó con una retroalimentación directa de los estudiantes durante el desarrollo.

En una prueba de usabilidad, antes de integrar todas las secuencias de contenidos, se presentó una versión funcional del aplicativo a un grupo voluntario de 41 estudiantes de primer año de universidad. Los resultados de la encuesta de usabilidad evidencian la percepción positiva y el potencial de los contenidos que luego se concretaron en la versión actual del aplicativo web en www.espacioñ.cc (ver figuras 5 y 6).

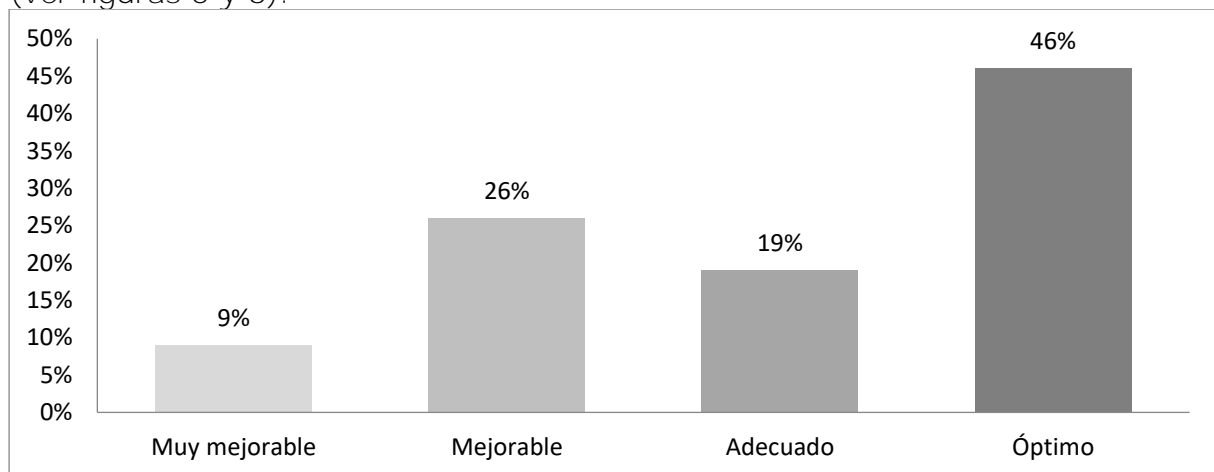


Figura 5: Percepción del diseño y apariencia general de espacioñ.cc

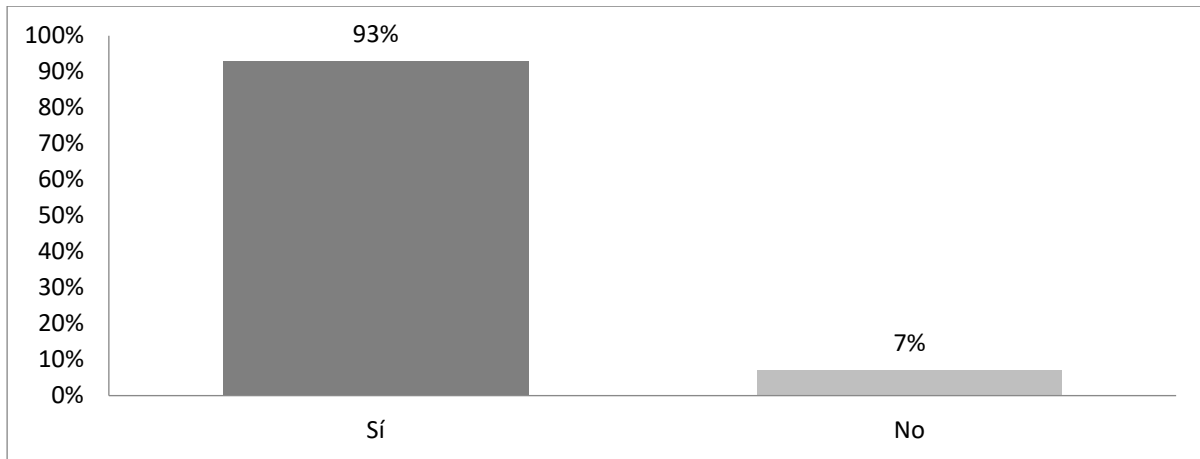


Figura 6: Respuesta a la pregunta ¿Visitarías de nuevo espacioñ.cc?

En el caso de los videos que están integrados a las secuencias de contenidos del aplicativo web, las estadísticas generales de visita de YouTube del video que se creó como piloto de la estructura de la deconstrucción del ciclo de enseñanza (Universidad del Norte, 2014) reportan 6953 visitas, 42 *likes* y 15 comentarios. Esto indica, en el contexto de contenidos educativos producidos en la universidad, una alta rotación e interacción. Una encuesta de satisfacción mostró motivación para seguir explorando contenidos similares (ver figuras 7 y 8). Se ofrecieron dos afirmaciones para que los encuestados expresaran su acuerdo o desacuerdo en una escala que iba del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).

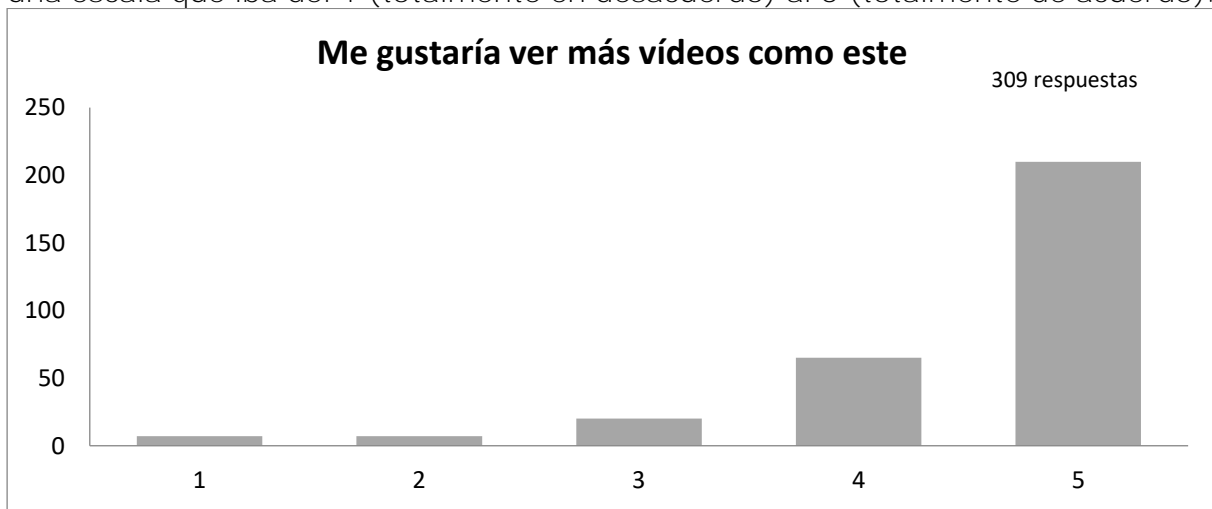


Figura 7: Interés en posibles videos relacionados

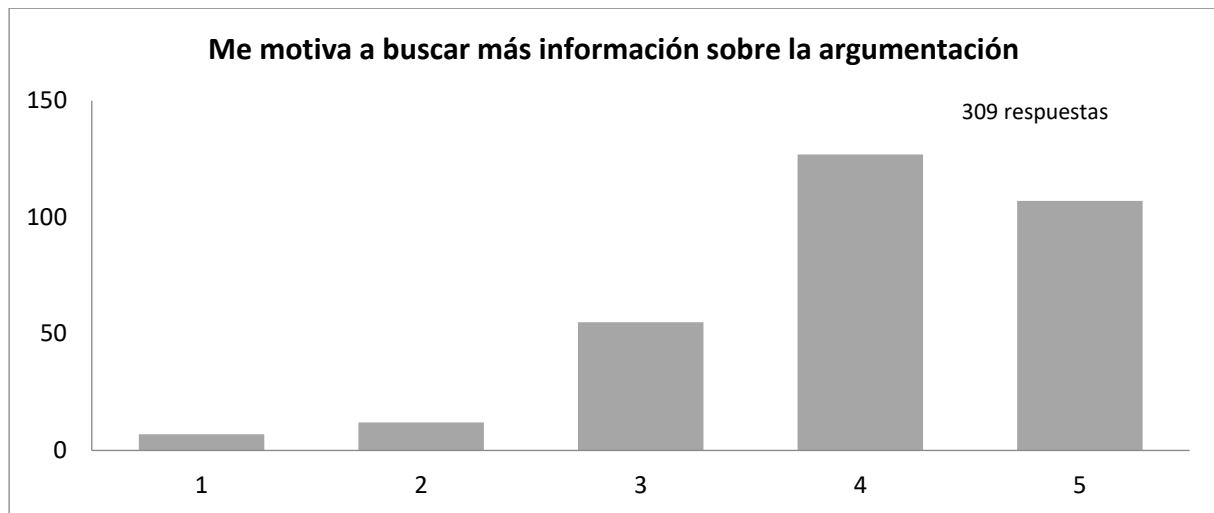


Figura 8: Percepción del video sobre el interés en la argumentación

3.5 Los niveles de evaluación adaptados de Kirkpatrick

La adaptación de los cuatro niveles de evaluación de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) facilita una visión panorámica del impacto de las acciones principales de cada uno de los componentes del Programa ECO.

La tabla II muestra la distribución de los indicadores disponibles de los diferentes componentes del Programa ECO según los 3 primeros niveles: el nivel 1, de reacción; el nivel 2, de aprendizaje; y el nivel 3, de aplicación. La presencia de indicadores de cada componente se señala con sus iniciales: el componente curricular básico de los cursos de Competencia Comunicativa I y II (CCB), el componente curricular en las disciplinas (CCD), el componente extracurricular (CEC) y el componente co-curricular (CCC). La información se califica de significativa o de insuficiente dependiendo de la precisión de las inferencias que se puedan hacer o de la representatividad del número de participantes a los que haga referencia.

Nivel	Componente con indicadores	Información de Estudiantes	Información de Docentes
Reacción	CCB/CCD/CEC/CCC	Significativa	Significativa
Aprendizaje	CCB/CCD	Insuficiente	Significativa
Aplicación	CCB/CCD	Insuficiente	Significativa

Tabla II: Indicadores de niveles de evaluación del Programa ECO

En el nivel 1 (reacción) se evidencia una percepción general de satisfacción en la valoración positiva de los participantes en cada uno de los componentes revisados. Esto podría sugerir la fortaleza del programa como consecuencia de una visión teórica sólida, global y articuladora como la caracteriza Barrow (2015), en la que la tradicional escisión entre teoría y práctica se diluye y se vuelve un círculo virtuoso y "coherente" (Fullan, 2007).

Un área vital de mejora es el seguimiento del desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes a partir del análisis de su producción escrita desde los cursos básicos hasta los cursos disciplinares para dar cuenta del aprendizaje (nivel 2) y su aplicación. Incluso, hace falta extender este análisis al ámbito laboral

y diseñar actividades de escritura que preparen a los estudiantes para satisfacer las expectativas del ámbito laboral y de las comunidades profesionales en las que se insertarán (Read, 2016). De todos modos, la articulación del componente curricular básico y disciplinar ya es precursor de la aplicación de conocimiento (nivel 3) de los estudiantes como lo reporta Wingate (citado por Read, 2016).

Dado que se ha demostrado que el cambio educativo se logra a partir de lo que los docentes hacen y piensan (Fullan, 2007), los datos de los docentes son especialmente relevantes. El uso de rúbricas de evaluación de los docentes disciplinares y la introducción de mejoras basadas en la reflexión para incrementar el desempeño de los estudiantes, en el caso de los docentes de español académico, son evidencias de aprendizaje y aplicación (niveles 2 y 3). El reto es sostener el aprendizaje y las aplicaciones en el tiempo (Fullan, 2006, 2007; Minthrop, 2004), porque el cambio duradero puede tardar entre 5 y 10 años (Fullan, 2007).

Por otro lado, el número creciente y sostenido de asistentes en los espacios de participación libre como Agenda Ñ representan la posibilidad de potenciar la experiencia universitaria a través del desarrollo de un currículo oculto (Mercier, Philpott y Scott, 2013).

El mayor reto es lograr el cambio en la cultura institucional, es decir lograr sostener el impacto en el nivel 4 (resultados institucionales). El apoyo de la universidad al programa puede ser un indicador de cambio institucional, pero falta establecer una relación más directa entre el indicador general de valor agregado, los resultados de las pruebas de la calidad de la educación superior (SaberPro), las tasas de deserción de estudiantes, la inserción laboral de los egresados, y cada una de las acciones del Programa ECO.

4. CONCLUSIONES

La evaluación del Programa ECO ha permitido recopilar información básica acerca del impacto de cada uno de sus componentes según los niveles adaptados de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006). Se han identificado logros, áreas de mejora y retos que deben ser superados para alcanzar la meta continua del desarrollo de la competencia comunicativa en todos los estudiantes de la universidad.

A pesar de las limitaciones de los datos analizados, las perspectivas del Programa ECO son positivas y anticipan su sostenibilidad y crecimiento a largo plazo. La preocupación de los docentes del Departamento de Español por el aprendizaje de los estudiantes en la universidad ha motivado la elección de una pedagogía que prepara para el éxito desde el principio de la acción formativa y apunta a salvar la brecha que existe entre los estudiantes de alto y bajo desempeño. De esta manera, la existencia de una base teórica sólida enmarcada en la LSF, el enfoque sociocultural de aprendizaje vigotskiano y el aprendizaje docente basado en la reflexión constituye el factor que más ha contribuido al desarrollo del Programa ECO en el tiempo. Esta consistencia teórica con la práctica permite la cohesión de un grupo diverso de más de 30 docentes y la constancia de una apuesta pedagógica sin las urgencias de cambio a las que está expuesta la comunidad académica.

Gracias a la coherencia entre teoría y práctica se ha facilitado la unificación de criterios para el análisis de los textos, su enseñanza, y la realización del acompañamiento a los docentes disciplinares. Igualmente, el programa ha ganado credibilidad en la institución y se ha posicionado como una estrategia transversal para el desarrollo de la competencia comunicativa, con el respaldo decidido de la vicerrectoría académica. Este apoyo institucional ha permitido promover una

responsabilidad compartida entre docentes de español académico y docentes disciplinares en la enseñanza de la lectura y la escritura como una tarea de todos.

El trabajo con los docentes disciplinares ha generado una reflexión sobre aspectos que no habían sido contemplados en el diseño inicial del programa. Un aspecto crucial es el dominio real del español académico con el que los estudiantes llegan a la universidad, al que se le suman las expectativas de los docentes sobre el nivel en el que los estudiantes deben terminar los dos cursos obligatorios de formación básica en competencia comunicativa del primer año de estudios. Es necesario precisar los límites de dominio del discurso académico que se espera de los estudiantes para enfrentar las tareas de cada semestre en todas las disciplinas. Sobre todo, porque los datos de los cursos básicos del componente curricular son aún incipientes para hacer afirmaciones concluyentes de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y, más aún, sobre el impacto del programa completo en la institución.

Otro aspecto que afecta el alcance del Programa ECO tiene que ver con las crecientes demandas de cada programa académico, las expectativas de desempeño profesional que impone el mercado laboral y las demandas de la institución, para lograr ciudadanos críticos que aporten al desarrollo de la sociedad. Una perspectiva de estas dimensiones implica el desarrollo de relaciones más directas entre el discurso académico, el profesional y el ciudadano durante todo el proceso de formación universitaria. Este es un desafío que reclama discusiones de ámbito curricular a nivel institucional.

La implementación del Programa ECO ha evidenciado que sin una visión integrada de la competencia comunicativa en las disciplinas es poco probable lograr que los estudiantes se transformen en aprendices autónomos. La mediación del lenguaje en el aprendizaje de cualquier disciplina emerge como un determinante de los posibles resultados del nivel superior de educación.

En este sentido, un programa que apunte al desarrollo de la competencia comunicativa en la universidad, desde la idea del lenguaje como negociación de significados, debe estar respaldado por un compromiso real de docentes y directivos con un acuerdo mínimo sobre el papel del lenguaje en el aprendizaje, que potencie las especificidades de cada disciplina.

El reto para el grupo de investigación Lenguaje y Educación es continuar el análisis de toda la información que se recolecta de la implementación del programa. Un análisis sistemático y sostenido permitirá profundizar en los aspectos cualitativos para poder tener una visión más precisa de cómo el desarrollo de la competencia comunicativa favorece el aprendizaje de los estudiantes y qué cambios específicos surgen en estudiantes y docentes a partir de cada una de las acciones del Programa ECO.

En últimas, la tarea principal debe seguir siendo la caracterización de géneros y la revisión de los propósitos sociales de los textos que circulan, o que se quiere que circulen, en la universidad, para usar el potencial transformador que ofrece la mediación del lenguaje en el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Álvarez Uribe, S. (2017). Draft sessions: erasing the boundaries between classrooms and writing centers. Conferencia presentada en el *International Writing Centers Association Annual Conference*. Chicago, E.E.U.U, 10-13.
- Anguera, M.T. (1997). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory and social referencing. En: S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*, pp. 175–208. New York: Plenum.
- Barrow, R. (2015). *Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory*. Abingdon, Oxon, UK y New York, NY: Routledge.
- Benítez, T., Barletta, N., Chamorro, D., Mizuno, J. y Moss, G. (en prensa). Reading and writing across the curriculum. En: A. Sellami-Baklouti y L. Fontaine (Eds.) *Perspectives from Systemic Functional Linguistics*, pp. 346-368. London: Routledge.
- Capacho-Portilla, J.R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales – TIC*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Carlino, P. (2006) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, 2ª edn. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Christie, F. y Martin, J.K. (Eds.) (1997). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Pinter.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Craig, R. L. (1996). *The ASTD training and development handbook: a guide to human resource development*. New York: McGraw-Hill.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Ducasse, A. M. y Hill, K. (2015). Development of a Spanish generic writing skills scale for the Colombian Graduate Skills Assessment (SaberPro). *Papers in Language Testing and Assessment*, 4(2), 18-33.
- Escallón, E. y Forero, A. (2015). *Aprender a escribir en la universidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Fernández, M. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de la universidad y las de la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias. *Lectura y Vida* 31 (13), pp. 6-19.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, B., Salazar, A. y Peña, L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y Mejora Continua: Conceptos y Herramientas Para la Medición y Mejora del Desempeño*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Gutiérrez, K. y Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), pp. 100-117. doi: 10.1177/0022487109347877.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* 2nd edn. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd edn. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell.
- Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), pp. 33-49.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: J.B. Pride y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-93.
- Instituto de Idiomas (2015). *Testimonios de acompañamiento a docentes disciplinares en el programa ECO*. [Video]. Disponible en: <https://youtu.be/AptCAFHovko>
- Jiménez, M. y Barchino, R. (2011). Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas. *Competitividad*, 1-7.
- Johnson, K. (2009). *Second language teacher education: A Sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapur: Springer Science & Business Media.
- Kirkpatrick, D. L. y Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. Williston: Berrett-Koehler.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martin, J. R. (1992). *English text-systems and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: functional parameters. En: F. Christie y J. R. Martin (Eds.) *Genres and Institutions*, pp. 3-39. London: Cassell.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning. A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, pp. 10-21.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. En: R. Hasan, C. Matthiessen y J. Webster (Eds.) *Continuing discourse on language: a functional perspective*, pp. 252-280. London: Equinox.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). Interacting with text: The role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China*, 4(5), pp. 66-80.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- McGregor, D. y Cartwright, L. (Eds.) (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers*. London: McGraw-Hill Education (UK).
- Mercier, C., Philpott, C. y Scott, H. (2013). *Professional Issues in Secondary Teaching*. London: Sage Publications Ltd.
- Minthrop, H. (2004). *Schools on probation*. New York: Teachers College Press.
- Molina, V. (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano.
- Moss, M. G., Benítez, T. y Mizuno, J. (Eds.) (2016). *Textos que se leen en la universidad. Una experiencia desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contextos pre-universitarios: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65), pp. 573-608.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43 (74), pp. 465-488.
- Moyano, E. I. y Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 13(1), 33-59.

- Moyano, E. y Natale, L. (2012). Teaching Academic Literacy across the University Curriculum as Institutional Policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En Ch. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, y A. Sinha (Eds.) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Narvaja, E, Di Stefano, M. y Pereira, C. (2011), *La lectura y la escritura en la universidad*, 2^{da} edn. Buenos Aires: Eudeba.
- Natale, L. (2005). *La lectura compartida en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Educación Lingüística: *Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción*. Concordia, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Palacios Plaza, J (2008). *Medición del impacto y rentabilidad de la formación: Cómo llegar al ROI de la formación*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Peña, F. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere* 15 (52), pp. 711-719.
- Pérez Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 137-160.
- Randall, M. y Thornton, B. (2001). *Adjusting and supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (Ed) (2016). *Post-admission Language Assessment of University Students*. Switzerland: Springer.
- Rich, R. (2011). *A framework for synchronous web-based professional development: Measuring the impact of webinar instruction*. (Doctor of Education), Stockton, California: University of the Pacific.
- Rothery, J. y Stenglin, M. (1994). *Writing a book review: A unit of work for junior secondary English (Write it right resources for literacy and learning)*. Metropolitan East Disadvantage Schools Programme: Sydney.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rose, D. (2016). New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy. En Ch. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*, pp. 227-242. New York: Guilford Press
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner-How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Taschereau, S. (Ed.) (1998). *Evaluating the impact of training and institutional development programs: A collaborative approach*. Washington: World Bank Publications.

Tejada Fernández, J. y Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 219-233.

Universidad del Norte, (2014). *La argumentación y los artículos de opinión*. [Video]. Disponible en: <https://youtu.be/G3d46pw2ZQA>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Warford, M. (2011). The Zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 252-258.

Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The teacher's reflective practice handbook. Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. London: Routledge.

LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS PARA ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: DESCRIPCIÓN DE SIMILITUDES LÉXICAS ENTRE EL
ESPAÑOL Y EL INGLÉS EN TEXTOS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS
QUÍMICAS.

READING COMPREHENSION IN ENGLISH FOR COLLEGE STUDENTS:
DESCRIPTION OF LEXICAL SIMILARITIES BETWEEN SPANISH AND
ENGLISH IN TEXTS FROM THE CHEMICAL SCIENCES FIELD.

María Gabriela Díaz Cortez
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
gabriela.diazcortez@fl.unc.edu.ar

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue describir las similitudes léxicas existentes entre el español y el inglés en textos pertenecientes a un género de las ciencias químicas. La descripción fue realizada desde la perspectiva de la intercomprensión, para la enseñanza de la lectura comprensiva en inglés a estudiantes universitarios hispanoparlantes. Se aplicó el Método de los siete tamices a un manual en inglés del área mencionada y se confirmó que el segundo tamiz pone de manifiesto una vasta presencia de léxico panrománico en inglés. Esta descripción resulta de utilidad en el diseño de material didáctico para la enseñanza de lectura en lengua extranjera, dado que atiende las necesidades de estudiantes con conocimientos básicos de esta lengua.

Palabras clave: intercomprensión inglés/español, lectocomprensión, nivel universitario, ciencias químicas

ABSTRACT

The aim of this work was to describe the existing lexical similarities between English and Spanish in texts belonging to a genre of the chemical sciences area. The description was performed from the intercomprehensive perspective, for the teaching of reading comprehension in English to Spanish speaking university students. The Method of the Seven Sieves was applied to a manual written in English. The second sieve was confirmed to show a vast presence of panRomanic lexical items in English. This description proves to be useful in the design of teaching material for the teaching of reading comprehension in a foreign language as it addresses the needs of students with a basic level of this language.

Key words: intercomprehension English/Spanish, reading comprehension, university level, chemical sciences

Fecha de recepción: 26/06/2017
Fecha de aprobación: 20/12/2017

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior y se centra en la descripción de las similitudes léxicas entre el español y el inglés en el área de las ciencias químicas.

La aproximación teórica que se hace a este tema se nutre de contribuciones del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) postulado por Bronckart (2004; 2007) entre otros, de la perspectiva cognitiva sobre los procesos de comprensión de los textos escritos (Parodi 1999; Koda 2005) y del enfoque intercomprensivo para la enseñanza de las lenguas.

El interés por este estudio surge de la práctica como docente de lectocomprensión del inglés para estudiantes hispanoparlantes de grado del área mencionada. Desde esta práctica se observa que los estudiantes tienen dificultad para abordar con autonomía la lectura de textos en inglés pertenecientes a los géneros que circulan en el área y no logran construir una representación adecuada de la información leída.

Paralelamente se observa que el reconocimiento de las transparencias léxicas es una estrategia analizada y utilizada en los actuales materiales didácticos. Sin embargo, su profundización podría constituir una herramienta valiosa en el área mencionada, para disminuir la dificultad de comprensión manifestada por estudiantes. Ello podría permitir la activación de esquemas conceptuales relacionados a la disciplina ya elaborados en la primera lengua (L1); esta activación podría servir de puente a los estudiantes con escasos conocimientos de la lengua extranjera para su posterior transferencia.

El enfoque intercomprensivo para la enseñanza de lenguas emparentadas, estudiado entre otros por Grzega (2005), Carullo, Meissner (2010), Marchiaro y Pérez (2010) y Torre y Marchiaro (2011), opera como marco de referencia, dado que propicia la construcción de los conocimientos más alejados para el estudiante a partir de los elementos que las lenguas tienen en común. Es claro que este aspecto resulta más complejo entre dos lenguas que no provienen de una raíz común, como es el caso del inglés y el español. Sin embargo, existen vastas semejanzas entre una y otra (Baugh y Cable 2002; Dmitrenko 2013; Merzig 2010; Unamuno 2011), en particular en el área de las ciencias, donde abundan las expresiones derivadas del latín (Macías 2013). Por este motivo, cuando los conocimientos del inglés con los que cuentan los estudiantes son básicos (ver nota ii), la reflexión sobre las similitudes léxicas puede ser una vía de acceso significativa para el desarrollo de la comprensión de textos en inglés.

Por lo expuesto, las preguntas planteadas fueron qué material didáctico se podría diseñar para tratar de hacer frente a la dificultad planteada y qué elementos textuales se podrían potenciar para tal fin. El objetivo del presente trabajo fue entonces describir la relación de semejanza existente entre el inglés y el español en el plano léxico en textos en inglés provenientes de un género frecuente en la enseñanza de grado de las ciencias químicas. Este objetivo se sustenta en la hipótesis de que esta descripción puede ser útil en el diseño de material didáctico para la enseñanza de lectura en lengua extranjera en el nivel universitario, en tanto aborda las necesidades de estudiantes con conocimientos básicos de esta lengua.

2. ALGUNOS CONCEPTOS

2.1 El lenguaje humano como actividad social

Analizar la formación social en la que se desarrolla el proceso de enseñanza, a saber, el área de las ciencias químicas en el nivel universitario implica ubicar el lenguaje como eje de las interacciones humanas, dado que estas se producen en el seno de ese marco social situado históricamente con el fin de desarrollar una actividad:

El lenguaje humano se presenta, en primer lugar, como una producción interactiva asociada a las actividades sociales, y esta producción constituye el instrumento por medio del cual los interactuantes enarbolan pretensiones de validez relativas a las propiedades del medio en el cual se desarrolla la actividad (Bronckart 2004: 26).

Como resultado de esta concepción de lenguaje, los textos que circulan en ese medio son unidades comunicativas globales que resultan de la acción del lenguaje, funcionan como mediadores de la acción y se agrupan en géneros de textos o configuraciones seleccionadas entre algunas posibilidades **momentáneamente "cristalizadas" o estabilizadas por** el uso (Bronckart 2007: 81). Estos géneros se caracterizan por presentar formas de lenguaje convencionalizadas, correspondientes a determinadas situaciones de comunicación que son recurrentes. Los textos empíricos de los géneros, por su parte, presentan características que se enmarcan en contextos de producción. Dado que manejar estas características abre puertas a la comprensión de estos textos en situaciones sociales efectivas (Riestra 2014), enseñar lectura comprensiva de una lengua extranjera desde una perspectiva de género textual, es decir teniendo en cuenta estas características, parece ser una necesidad.

Paralelamente, el ISD recoge de Vygotski (1988) el planteo según el cual los aprendizajes socialmente regulados constituyen la mayor causa del desarrollo propiamente humano (Bronckart 2007). Por ello, el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito universitario puede considerarse una actividad en la que el estudiante aprende los modos y los géneros propios del área disciplinar en la que se encuentra; es decir, la lengua extranjera se vincula con determinadas necesidades sociales en tanto es demandada por la propia institución.

Al mismo tiempo, Dorrnzoro y Klett (2006) trabajan sobre la base de un principio fundamental del Interaccionismo social vigotskiano: que la actividad cognitiva general resulta de un proceso de interacción social, y muestran una posible integración de esta perspectiva en las actividades del aula. Dorrnzoro (2005) sugiere enmarcar las prácticas de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en el campo de la didáctica y propone los enfoques contextuales, en tanto estos consideran conjuntamente a los sujetos, el objeto de conocimiento y el ámbito en el que dichas prácticas se desarrollan.

Es a partir de esta mirada que en este trabajo se entiende la lectura en lengua extranjera como:

[...] un proceso de construcción de sentido (no de reconocimiento) llevado a cabo por el lector, inserto en una determinada comunidad sociolingüística, a partir de un texto y mediante la interacción establecida con el autor a partir de un determinado propósito de lectura (Dorrnzoro 2005: 29).

Dado que esta definición de lectura en lengua extranjera implica operaciones cognitivas que se vinculan con el contexto en el que se lleva adelante el proceso de enseñanza/aprendizaje, en la próxima sección se analizan algunos aportes de la perspectiva cognitiva que resultan útiles para este trabajo.

2.2 Los procesos de comprensión de los textos desde una perspectiva cognitiva

Desde el modelo de comprensión interactivo la comprensión de textos escritos en una L1 se concibe como un proceso en el que participan la situación de lectura, las capacidades del lector y sus conocimientos previos, además de las características y la información del texto (Parodi 1999). Estos conocimientos son esquemas o construcciones que se elaboran, fijan y activan tras la recurrencia de circunstancias que surgen en la práctica de la interacción a través del lenguaje en contextos sociales y culturales (De Vega 1984). Dicha recurrencia de circunstancias se vincula con el carácter histórico, ya mencionado, del contexto donde se produce el lenguaje: el uso del lenguaje genera textos y la acumulación de textos da lugar a géneros que se repiten y reformulan a lo largo de las generaciones.

De acuerdo a Koda (2005), en el caso de la lectura en L2, las habilidades adquiridas en L1 se transfieren a la L2 a nivel de la morfosintaxis, la fonología, la pragmática, la conciencia metalingüística y las estrategias comunicativas. En particular, las habilidades de decodificación en L1 se transfieren a la L2, mientras que una buena habilidad de decodificación en L2 es una condición necesaria para la comprensión. Asimismo, la construcción de sentido se considera virtualmente imposible sin el conocimiento funcional de las palabras que aparecen en el texto, por lo que se requiere tanto la enseñanza de palabras de manera directa como de manera indirecta.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, en este trabajo se recurre a un enfoque que conjugue, por un lado, los conocimientos que los estudiantes tienen de su L1 como base sobre la cual construir la decodificación o transformación de los signos que reciben en lengua extranjera y, por otro lado, los conocimientos del idioma inglés y de la disciplina.

2.3 La enseñanza de las lenguas desde un enfoque intercomprensivo

El enfoque intercomprensivo parece ofrecer esta conjunción, en tanto se toma un principio constructivista como punto de partida: lo que el estudiante ya sabe constituye la base del aprendizaje (Meissner 2010). Es decir, se propicia que los estudiantes logren una construcción de conocimientos a partir de los elementos que las lenguas tienen en común, para abordar, a partir de ellos, los conocimientos más alejados. Asimismo, se plantea una reflexión sobre las coincidencias entre los dos idiomas y una sistematización de las similitudes.

Como se sabe, el término *intercomprensión* designa comúnmente la capacidad de una persona de comprender una lengua extranjera de manera espontáneo, a partir de los conocimientos que posee de la primera lengua o de otras, sin haber realizado estudios sistemáticos previos. Desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas, se entiende por *intercomprensión* el aprendizaje receptivo de una o más lenguas emparentadas mediante el desarrollo de estrategias que facilitan la transferencia de procesos cognitivos, conocimientos y habilidades adquiridos previamente (Carullo et al. 2010).

Esta consideración tiene relevancia para el presente estudio en tanto existe una relación entre el inglés y el español, constatable en la evolución histórica del

idioma inglés, que está marcada por la influencia del latín y del francés (Dmitrenko 2013). Esta relación puede ser capitalizada para la enseñanza de la lectura comprensiva en lengua extranjera, por lo que concentrarse en los conocimientos lingüísticos de la L1 aprendidos por los estudiantes en sus ámbitos de desarrollo permitiría activar esquemas formulados en L1 y transferirlos a la lengua extranjera. En particular, cuando se trata de estudiantes universitarios del área de ciencias químicas, la lectura de textos en inglés se vería favorecida con la puesta en relieve de similitudes en el nivel del léxico.

En este punto es preciso reconocer la función del latín como lengua puente entre el inglés y el español. De acuerdo con Company Company y Cuétara Priede (2014:73), las afinidades entre las lenguas pueden explicarse por diferentes fenómenos: el azar, el préstamo o la herencia directa. En el caso del inglés las afinidades con el latín se basan en un fenómeno de préstamo o contacto lingüístico: más de la mitad del vocabulario del inglés actual son préstamos del latín, algunos adquiridos de manera directa y muchos otros a través del francés (Whitley 2002). Por su parte, en el caso del español las similitudes se originan en una relación genética con el latín. De acuerdo con estos autores, el método comparativo permite diferenciar el vocabulario básico de una lengua y los parecidos estructurales que se originan en los préstamos entre dos lenguas cuyas comunidades de habla experimentaron contacto cultural. Por otra parte, dos lenguas pueden parecerse porque una de ellas es antecesora de otra, como ocurre con el latín, lengua madre del español.

Aquí se pueden relacionar dos datos analizados por Company Company y Cuétara Priede (2014): primero, que el español pertenece a la rama románica occidental que derivó del uso del latín vulgar, del cual provienen las distintas lenguas romances. Y segundo, que algunas locuciones latinas en español fueron introducidas con posterioridad, a partir del latín culto. Esto determinó que en el sistema del español convivan derivaciones del latín vulgar con voces procedentes del latín culto. Así, por ejemplo, del latín *ovulum*, en español se puede reconocer la forma *huevo*, proveniente de las transformaciones en el latín vulgar, y *óvulo*, que se incorporó posteriormente como cultismo. Algo similar se observa en inglés, donde *ovum* proviene del latín vulgar y *ovulation* del latín moderno (Online Etymology History). Estos fenómenos son estudiados como formas del cambio lingüístico, que Company Company y Cuétara Priede definen como un **"microquebre funcional" (2014:47) que asegura el carácter comunicativo de una lengua.**

Como se puede observar, la comparación de dos lenguas que no están emparentadas directamente puede permitir el reconocimiento de afinidades a partir de distintos fenómenos que vinculan una y otra con el latín y, en algunos casos, con el griego. Es en tal sentido que, atendiendo al carácter contrastivo de la perspectiva intercomprensiva de las lenguas, en el presente estudio se describen y sistematizan algunas similitudes entre el inglés y el español para la enseñanza de la lectocomprensión de textos en inglés pertenecientes al área de las ciencias químicas.

Para ello se utilizó el Método de los siete tamices de EuroCom (McCann, Klein y Stegmann 2003), **"a system of 'seven sieves', seven transfer techniques, to achieve receptive reading competence in a rapid way" (Grzega 2005:2).** En el centro del proyecto EuroCom se encuentra la idea de filtrar o tamizar el material de las lenguas emparentadas en dos categorías: formas y funciones opacas y las de perfil o fenómenos que no existen en otras lenguas (Meissner 2010). El método consiste en la aplicación de siete filtros que permiten identificar los elementos que la nueva lengua tiene en común con la L1.

3. LOS SIETE TAMICES

Para el presente análisis se escogió el género manual universitario identificado en un estudio de contexto¹ como uno de alta frecuencia en el ciclo básico de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Nacional de Córdoba. En particular, se trabajó con textos tomados del manual *General Chemistry* (Ebbing y Gammon 2007) y *Laboratory Manual for General Chemistry* (Beran 2010), de una edición disponible *online*. Los textos seleccionados abordan temas destinados a estudiantes que se inician en el área.

Atendiendo a la dimensión de la infraestructura del texto que se plantea desde el ISD (Bronckart 2004; Riestra 2014), se empleó el Método de los siete tamices. Dichos tamices o filtros consideran: i) el léxico internacional, ii) el léxico pan-románico, iii) las correspondencias fónicas, iv) las correspondencias entre ortografía y pronunciación, v) las estructuras sintácticas panrománicas, vi) los elementos morfosintácticos y vii) los prefijos y sufijos.

Dado que el presente estudio analiza las similitudes léxicas entre el inglés y el español, se aplicaron los filtros 1, 2, 3, 4 y 7, que se describen a continuación.

Filtro 1: Léxico internacional: se refiere al vocabulario relacionado con el desarrollo del pensamiento y la ciencia y otras áreas de la vida. En este tamiz se incluyen unas cinco mil palabras de origen griego, latino o inglés que pueden ser reconocidas con facilidad. En las lenguas románicas, estas constituyen el léxico de base, mientras que en inglés forman parte de los préstamos (Dmitrenko 2013). Dichas expresiones pueden comprenderse sin dificultad porque están presentes en todas las culturas:

In terms of the IV [International Vocabulary], the Romance language family is the richest family in the world, since a large proportion of the IV derives from Latin and the Romance languages - probably over 90%. In fact the IV overlaps with the vocabulary specific to this language family more than is the case with any other language group. This is a great advantage in terms of gaining access to the Romance languages as a speaker of another language, particularly English (McCann et al 2003: 28).

Filtro 2: Léxico panrománico: está integrado por unas quinientas palabras heredadas del latín que están en las lenguas románicas y existen en inglés como tales o a través de sus derivados (Klein 2008 y Hemming *et al.* 2011 en Dmitrenko 2013):

The 39 words which can be defined as Pan-Romance in its narrowest sense are not only to be found in all the Romance languages, they have also all crossed linguistic borders into other languages, for example as loan-words in English. This enables English speakers to work out the nucleus of the Pan-Romance vocabulary not just from a knowledge of a Romance language, but even from English itself (McCann et al 2003: 31).

Filtro 3: Correspondencias fonológicas: este nivel, que está relacionado con la evolución de las lenguas, permite reconocer el parentesco léxico entre las palabras y así su significado (Dmitrenko, 2013).

Filtro 4: Correspondencias entre ortografía y pronunciación: pone de manifiesto las coincidencias entre las grafías y su pronunciación en ambas lenguas, con una

equivalencia a veces parcial y otras casi total, donde **la ortografía del inglés "en gran medida coincide con las lenguas románicas"** (Hemming *et al.* 2011:51 en Dmitrenko 2013: 227).

Filtro 7: Prefijos y sufijos: filtra un número importante de afijos provenientes del latín y el griego. **"En las lenguas románicas existen unos 160 afijos 'extremadamente internacionales' derivados de las lenguas clásicas que se encuentran con frecuencia en inglés"** (Hemming *et al.* 2011:87 en Dmitrenko 2013:227).

4. DATOS RELEVANTES

4.1 El vocabulario internacional y el vocabulario panrománico

Para la aplicación de este tamiz se seleccionó el texto *Table of atomic numbers and atomic masses* del manual *General Chemistry* (Ebbing y Gammon 2007).

Los nombres de los elementos de la tabla responden al tamiz de léxico internacional, por tratarse de la nomenclatura acordada por convención por un organismo reconocido mundialmente, *International Union of Pure and Applied Chemistry*. Paralelamente y desde el área de las Etimologías Grecolatinas Aplicadas a la Ciencia, Macías (2013) sostiene que, en el lenguaje técnico-científico, las similitudes entre las lenguas son muy grandes o prácticamente totales en forma y significado, lo que lo convierte en un medio de comunicación internacional, con un alto porcentaje de elementos comunes sobre todo en las ciencias naturales.

Al comparar la Tabla Periódica en español e inglés, se observa la coincidencia casi plena de los nombres de los elementos:

Nombre del elemento en inglés	Nombre del elemento en español
antimony	antimonio
barium	bario
carbon	carbono
calcium	calcio
helium	helio
lithium	litio
mercury	mercurio
platinum	platino
potassium	potasio
rubidium	rubidio
ruthenium	rutenio
selenium	selenio
sodium	sodio
tellurium	teluro

En esta tabla se pueden observar las siguientes correspondencias:

-y > -io
-n > -no
-um > -o

Sin embargo, en el caso de otros elementos, como *gold, iron, lead, silver* y *tin*, puede suceder que los equivalentes en español no sean fácilmente reconocibles por estudiantes hispanohablantes, aunque, dado el carácter universal del texto seleccionado, el símbolo químico puede suplir inmediatamente la falta de

reconocimiento en una primera instancia. No obstante, para atender a este grupo, McCann et al (2003) sugieren que un recurso para identificar esos otros elementos es a través de la palabra del latín de la que derivan y las posibles asociaciones en inglés:

Nombre del elemento en inglés	Deriva del latín	Asociación en inglés	Equivalente en español
gold	aurum	aureate	oro
iron	ferrum	ferrous	hierro[fierro]
lead	plumbum	plumbic	plomo
silver	argentum	argentous	plata
tin	stannum	stannic, stannous	estaño

La asociación *iron/ferrous* permite acercarse a “fierro” en español. Como se sabe, el fonema /f/ en el inicio de algunas palabras del español se transformó en un sonido aspirado, que luego fue omitido, y en la grafía fue representado con la letra “h”. Este cambio fonético, que ha sido explicado desde diferentes teorías, es distintivo del español dentro de las lenguas románicas. De hecho, en español la voz latina *ferrum* se mantiene en distintas clases de palabras, como sucede con los adjetivos *ferroso* o *férrico*.

El origen de *tin* permite llegar a “estaño” y, a la vez, presentar la correspondencia ortográfica st>est. De *lead* a “plomo” hay una distancia considerable, que se abrevia si se incorpora la comparación con el adjetivo *plumbic* del inglés que deriva del sustantivo en latín. Como se puede advertir, estas asociaciones pueden funcionar como una estrategia de reconocimiento de distintas clases de palabras que están relacionadas entre sí.

4.2 Las correspondencias fonológicas y las correspondencias entre ortografía y pronunciación

El análisis con estos dos filtros se presenta de modo conjunto, dado que la relación entre ortografía y pronunciación (filtro 4) puede ser usada para identificar equivalencias en el nivel del sonido (filtro 3). La observación hecha en el punto anterior explica la conveniencia de la aplicación del filtro 3 (McCann et al 2003). Es decir, este está relacionado con la evolución de las lenguas y permite conocer cómo algunas combinaciones de sonidos en una lengua corresponden a combinaciones de sonidos en la otra.

Si bien el presente trabajo plantea el desarrollo de estrategias de intercomprensión para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, conocer la pronunciación de una convención de escritura (ortografía) puede contribuir a la comprensión. Permitiría, por un lado, el reconocimiento de esquemas de la lengua hablada ya existentes y elaborados en experiencias anteriores y, por otro, su transferencia a nuevas situaciones de lectura. Además, el hecho de presentar la relación que existe entre ciertas convenciones ortográficas y su realización en el nivel de la pronunciación en español, donde las correspondencias son casi totales, y en inglés, donde dichas correspondencias son escasas, puede permitir al estudiante deducir la pronunciación a partir de la ortografía y viceversa.

En la Tabla I, se presentan algunos rasgos fonético-fonológicos y grafémicos que pueden resultar difíciles para estudiantes y la interrelación de dichos rasgos para la intercomprensión del inglés y el español. Además, se incluyen algunas palabras del léxico panrománico para ejemplificar ciertas combinaciones ortográficas que tienen una pronunciación distinta en español. De acuerdo con

Grzega (2005: 12) el conocimiento de estas correspondencias básicas contribuye a mejorar las habilidades de decodificación.

Los ejemplos se identificaron en la versión digital del manual de Beran mencionado en la sección anterior, usando el buscador:

letra	grafía	pronunciación en inglés	ejemplos	equivalente en español
C	ch	/tʃ/	bench	mesada
		/ʃ/	watchglass	vidrio de reloj
		/k/	machine	máquina
G	g+ e, i	/g/	chlorine	cloro
		/dʒ/	chemistry, chemical	química, químico
			technique	técnica
S	gu+ i	/g/	chromatography	cromatografía
		/gʌi/	give	dar
		/gw/	germanium	germanio
H	gh	/f/	oxygen	oxígeno
		[no suena]	guidelines	lineamientos
			extinguisher	extinguidor
J	h	/f/	tough	duro
			weight, right	peso, derecho
			hydrogen	hidrógeno
P	j	[h]	helium	helio
			journal	revista especializada
			phosphorus	fósforo
Q	ph	/f/	aqueous	acuosa/o
			equation	ecuación
			wash	lavar
S	sh	/ʃ/	science/scientific/scientist	ciencia, científico
		/s/	ruthenium	rutenio
		/θ/	clothing	ropa
T	th	/ð/	see, need	ver, necesitar
		/i/	weight	peso
		/ei/	europium	europio
V	ee	/ju/	cool, room	enfriar, ambiente
		/u/	blood	sangre
		/ʌ/	blue	azul
O	ou	/u/		
		/ʌ/		
		/u/		
U	ue	/u/		
		/ʌ/		
		/u/		

Tabla I: Interrelación de algunos rasgos fonético-fonológicos y grámicos para la intercomprensión del inglés y el español en el nivel léxico (elaborada a partir de Merzig 2010: 837-838)

Al examinar las similitudes gráficas, fue posible reconocer las siguientes equivalencias:

• El sufijo <-um> que presentan los vocablos de inglés, como préstamos del latín, se corresponden con <-o> en español. Como se sabe, esta transformación forma parte de la evolución del castellano como lengua romance:

inglés	español
vacuum	vacío
minimum	mínimo

• La <-y> de ciertas palabras de inglés corresponde a <-io> en español:

inglés	español
antimony	antimonio
mercury	mercurio

• El grupo <ph> corresponde a <f>. Mientras que en el inglés la grafía latina <ph> se mantuvo, en el castellano cambió por <f>, como se observa en los siguientes casos:

inglés	español
phosphorus	fósforo
phosphate	fosfato
graph	gráfico
atmosphere	atmósfera
photon	fotón
amphoteric	anfotérico/anfótero
physical	físico

• Los grupos <sc, sp, st > corresponden a <esc, esp, est>. En estos casos también la grafía latina se mantuvo en inglés mientras que en el castellano se incluyó una <e-> inicial:

inglés	español
scandium	escadio
spectrophotometric	espectrofotométrico
strontium	estroncio

Respecto del grupo latino inicial <st>, Biojout de Azar (2015) señala que, ante la dificultad que representaba para los hablantes de lenguas romances, como el castellano, pronunciar la /s/ más otra consonante, se sumó una /e/ epentética o de apoyo con el fin de facilitar la pronunciación.

4.3 Los prefijos y los sufijos

McCann et al (2003) señalan que la cantidad de prefijos y sufijos es relativamente limitada: existen unos cuarenta prefijos y una cantidad similar de sufijos derivados de latín y cuarenta derivados del griego. Estos prefijos y sufijos son claramente internacionales y se encuentran con frecuencia en inglés, por lo cual podrían analizarse también como parte del primer filtro, internacionalismos. La reflexión sobre la correspondencia entre prefijos y sufijos entre ambas lenguas puede contribuir a que el estudiante reconozca y asigne significado a ciertos elementos

léxicos que, en principio, podrían parecer de difícil acceso. Los ejemplos de los afijos se obtuvieron de la misma manera y fuente que en la sección anterior.

PREFIJOS

Algunos prefijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de sustantivos y adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
bi-	bicarbonate	bi-	bicarbonato
ferr-	ferrocyanide ferricyanide	ferr-	ferrocianuro ferricianuro
hem-	hemoglobin	hem-	hemoglobina
hydr-	hydroxide	hidr-	hidróxido

Ciertos prefijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
de-	deionized	des-	desionizado
dis-	discarded	des-	desechado
inter-	intertwined	entre-	entrelazado
ultra-	ultraviolet	ultra-	ultravioleta
hydro-	hydrochloric	-hídrico, ca (se convierte en sufijo)	[ácido] clorhídrico

Ciertos prefijos derivados del griego mantienen equivalencias en español y en inglés al formar sustantivos y adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
di-	dichlorodifluoromethane	di-	diclorodifluorometano
dys-	dysprosium	dis-	disproso
hepta-	heptahydrate	hepta-	heptahidrato
hypo-	hipochlorite	hipo-	hipoclorito
meta-	metaphosphate	meta-	metafosfato
mon-	monatomic	mono-	monoatómico

Prefijo de origen germánico unido a palabra de origen latino:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
un-	unreactive	no	no reactivo

SUFIJOS

Ciertos sufijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de sustantivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-ance/ence	substance relevance reference experience sequence	-ancia/-encia	sustancia relevancia referencia experiencia secuencia

-cide	fungicide insecticide herbicide bactericide pesticide	-cida	fungicida insecticida herbicida bactericida pesticida
-ide	bromide chloride fluoride	-uro	bromuro cloruro fluoruro
-ite	arsenite hypochlorite nitrite phosphite pyrite	-ito/ita	arsenito hipoclorito nitrito fosfito pirita
-ment	experiment instrument treatment Pero: assignment measurement	-mento	experimento instrumento tratamiento tarea medición/medida
-oid	opiod	-oide	opioide
-ol	glycerol ethanol	-ol	glicerol etanol
-sion	precision conversion collision corrosion emission suspension	-sión	precisión conversión colisión corrosión emisión suspensión
-tion	investigation oxidation reduction solution preparation calculation collection subtraction notation observation equation instruction filtration suction Pero: precipitation	-ción	investigación oxidación reducción solución preparación cálculo recolección [toma] sustracción [resta] notación/anotación observación ecuación instrucción filtración succión precipitado
-tor	instructor desiccator aspirator rotor	-tor/-dor	instructor desecador aspirador rotor
-ture	temperature structure mixture	-tura	temperatura estructura mixtura/mezcla
-ty	solubility probability quantity quality	-dad	solubilidad probabilidad cantidad calidad

reliability
 reactivity
 security
 capacity
 sensitivity

confiabilidad
 reactividad
 seguridad
 capacidad
 sensibilidad

Ciertos sufijos del inglés que mantienen la forma del plural en latín no presentan equivalencias en español, debido a que en esta lengua se utilizan los propios sufijos del plural:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-us/-i	nucleus-nuclei meniscus-menisci radius-radii	-s	núcleo-núcleos menisco-meniscos radio-radios
um/-a	bacterium-bacteria spectrum-spectra	-s	bacteria-bacterias espectro-espectros

Ciertos sufijos derivados del griego que tienen equivalencia en español y en inglés al formar los sustantivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-gen	oxygen hydrogen nitrogen halogen	-geno	oxígeno hidrógeno nitrógeno halógeno
-graphy	chromatography	-grafía	cromatografía
-gram	chromatogram	-grama	cromatograma
-ine	chlorine bromine iodine	-o	cloro bromo yodo
-ine	glutamine alanine asparagine glycine phenylaline glutamine	-ina	glutamina alanina asparagina glicina fenilalina glutamina
-ism	mechanism symbolism	-ismo	mecanismo simbolismo
-ist	chemist scientist	-ico	químico/a científico/a
-logy	technology biology	-logía	tecnología biología
-m/-ma	system problem diagram program	-ma	sistema problema diagrama programa
-scope	microscope	-scopio	microscopio
-scopy	spectroscopy	-scopia	espectroscopia
-y	frequency tendency	-ia	frecuencia tendencia

Ciertos sufijos del inglés, derivados del griego, que no presentan equivalencias en español en la formación del plural:

inglés | ejemplos | español | ejemplos

-on/-a	criterion-criteria phenomenon-phenomena	-s	criterio-criterios fenómeno-fenómenos
-is/-es	synthesis-syntheses analysis-analyses	∅	síntesis-síntesis análisis-análisis
-x/-ces	helix-helices	-s	hélice-hélices

Ciertos sufijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-ar, -al	linear molar planar chemical methodical potential sequential thermal tetrahedral theoretical vibrational	-al/-o/-ico	lineal molar plano químico metódico potencial secuencial térmico tetraédrico teórico vibracional
-ic	atomic cupric ferric phosphoric	-ico	atómico cúprico férico fosfórico
-ous	anhydrous aqueous copious gaseous hazardous luminous poisonous sulfurous	-oso	anhidro acuoso copioso gaseoso peligroso luminoso venenoso sulfuroso

Sufijo del inglés de origen germánico que tiene su correspondencia con un sufijo de origen latino, para formar adverbios:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-ly	gently merely readily slightly subsequently thoroughly	-mente	suavemente simplemente inmediatamente levemente posteriormente completamente

5. MATERIAL DIDÁCTICO

A partir de la descripción presentada en el punto anterior, se pudo diseñar una secuencia didáctica completa, parte de la cual se presenta a continuación. Asumiendo que un recurso muy valioso en el proceso de comprensión es tratar de construir el sentido gradualmente a partir de lo que las lenguas tienen en común, se propone una búsqueda de semejanzas entre el español y el inglés en un texto

extraído del manual *General Chemistry*. En este, además, se plantea una pregunta destinada a propiciar una sistematización que dé lugar a una generalización:

7.1 Ahora encuentren los equivalentes en inglés de los elementos químicos y grupos que aparecen en la columna en español; luego, transcribalos a la columna de inglés con el número de renglón correspondiente.

	español	inglés
Elementos químicos	hidrógeno	hydrogen (r. 5)
	helio	
	litio	
	neón	
	potasio	
	criptón/kriptón	
	bario	
	cloro	
	sodio	
Grupos	halógeno	
	metal alcalino	
	lantánidos	
	actínidos	

7.2 Observen los pares, ¿qué conclusiones pueden extraer? Por ejemplo, en el primer par, se corresponde hidró- >hydro- y también -geno>-gen.

Imagen 1: actividad diseñada para la búsqueda de semejanzas entre el español y el inglés en un texto básico de química.

Para la sistematización de estas correspondencias, se diseñó la siguiente actividad sobre la base de la Tabla de números atómicos y masas atómicas en inglés:

7.2.1 Identifiquen al menos un elemento para cada una de las siguientes correspondencias:

español		inglés	
-o	iridio	-um	iridium
-io		-y	
-o		-ine	
f		ph	
esc-		sc-	
est-		st-	

7.3 ¿Cuál es el nombre en latín de los siguientes elementos? Elijan la opción que corresponda. [Esta actividad fue adaptada de:

<http://www.syvum.com/cgi/online/serve.cgi/squizzes/chem/periodic1b.tdf?0>]

- | | | | | |
|----------|-------------|-----------|------------|-------------|
| Lead ► | a) Wolfram | b) Ferrum | c) Plumbum | d) Argentum |
| Iron ► | a) Natrium | b) Ferrum | c) Cuprum | d) Aurum |
| Silver ► | a) Argentum | b) Kalium | c) Stibium | d) Plumbum |
| Tin ► | a) Aurum | b) Kalium | c) Stannum | d) Cuprum |

Imagen 2: actividad diseñada para la sistematización de semejanzas entre el español y el inglés en un texto básico de química.

6. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo se intentó hacer una contribución al área de la enseñanza de lectura comprensiva en lengua extranjera en el ámbito universitario. Este consistió en una descripción de las similitudes léxicas entre el español y el inglés en textos provenientes del género manual universitario de amplia circulación en el ciclo básico común en el área de las ciencias químicas. Se usaron textos relacionados con la serie de las asignaturas Laboratorio (I, II, III y IV) y Química General que se dictan en dicha etapa. En el análisis de dichos textos se logró ejemplificar similitudes y diferencias entre el inglés y el español a través del latín y, en algunos casos, el griego, como lenguas mediadoras. En particular, y sobre la base de estudios previos (McCann et al 2003; Grezga 2005), se confirmó que el segundo tamiz del Método de los siete tamices pone de manifiesto un rasgo específico de textos provenientes de los manuales del área en inglés: una vasta presencia de léxico panrománico. Esta característica permite establecer una base de transferencia para abordar la gradualidad del proceso de construcción de sentido de lectura en lengua extranjera en el nivel universitario y atender las necesidades de estudiantes sin conocimientos o con conocimientos básicos del idioma inglés. A partir de la descripción presentada, se pudo diseñar material didáctico.

En continuidad con este estudio, está previsto profundizar la indagación sobre el perfil de los estudiantes del área, poner en uso y revisar el material diseñado, así como diseñar nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora en inglés a estudiantes universitarios de ciencias químicas.

Notas

- Este artículo está basado en una parte de La lectura comprensiva en lengua extranjera en el nivel superior: propuesta para el desarrollo de estrategias de intercomprensión inglés/español para estudiantes de grado de Ciencias Químicas, Trabajo Final escrito como requisito para obtener el título de Especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Año 2017.

1. Por considerar que en torno a cada disciplina se articula una comunidad con particularidades únicas, se indagó en algunas de estas para tratar de identificar problemáticas específicas de la enseñanza de lenguas extranjeras y diseñar material de enseñanza apropiado. En cuanto al perfil de los estudiantes del único módulo cuatrimestral de idioma inglés que se dicta en la facultad en cuestión, se logró identificar que el porcentaje mayoritario de estudiantes están haciendo el ciclo básico común y, además, que los conocimientos del inglés de estos grupos son muy dispares. Asimismo, se identificó que, en dicha etapa de la carrera de grado, el género textual de mayor circulación es el manual universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baugh, A. y Cable, T. (2002). *A history of the English language*. Londres: Routledge.
- Biojout de Azar, I. (2015). *De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua: El francés y su correlato en español*, pp. 149, [pdf] La Plata: EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45215> [Obtenido 25/12/2017],
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Traducción de Vicent Salvador y María José Carrión. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 26.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Traducción de Gabriela Brochier. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 81.
- Carullo, A., Marchiaro, S. y Pérez, A. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. En: P. Doyé y F.J. Meissner, eds., *Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. Projects and Perspectives*. Tübingen: NarrVerlag, pp. 250-266.
- Company Company, C. y Cuétara Priede, J. (2014). *Manual de gramática histórica*. México: Universidad Autónoma de México, pp. 73-79.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Dmitrenko, V. (2012). El inglés como "lengua puente" para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2.** En: B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra, eds., *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. [online] Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 358-369. [Obtenido 25/dic/2017]
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele
- Dmitrenko, V. (2013). El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, [online] Volumen 7(29), pp. 223-229. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-uso-de-los-conocimientos-previos-del-ingles-para-la-ense%C3%B1anza-aprendizaje-de-ele-l2>
- Dorronzoro, M. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En: E. Klett, dir., *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora, pp. 13-20.
- Dorronzoro, M. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En: T. Pastor, N. Sibaldi y E. Klett, eds., *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT, pp. 57-72.

- Grzega, J. (2005). The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLinguistiX*, 2, pp. 1-18.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: CUP
- Macías, C. (2013). Contribución del griego y el latín a la creación del léxico científico-técnico del español. *Thamyris*, n. s. 4, pp. 167-190.
- McCann, W., Klein, H. y Stegmann, T. (2003). *EuroComRom. The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right away*. Aachen: Shaker Verlag, pp.28-31.
- Meissner, F. (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de las lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, 6, pp. 59-70.
- Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En: V. Castel y L. Cubo de Severino, eds., *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UN Cuyo, pp. 831-839.
- Online Etymology Dictionary*. (n.d.) [online] Disponible en: <http://www.etymonline.com/>
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 19-64.
- Riestra, D. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Unamuno, V. (2011). *Lengua. Serie para la enseñanza 1 a 1*. [pdf] Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/> [Obtenido 25/dic/2017].
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Whitley, M. (2002). *Spanish/English contrast: a course in Spanish linguistics*. Washington: Georgetown UP.

Corpus de Ciencias químicas

- Beran, J. (2010). *Laboratory Manual for Principles of General Chemistry*. 9th ed. [online] Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. [Obtenido 25/dic/2017] <https://es.scribd.com/doc/206491985/Laboratory-Manual-for-Principles-of-General-Chemistry-Copy#scribd>
- Ebbing, D. y Gammon, S. (2007). *General Chemistry*. 9th ed. N. York: Houghton Mifflin.

LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS PARA ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: DESCRIPCIÓN DE SIMILITUDES LÉXICAS ENTRE EL
ESPAÑOL Y EL INGLÉS EN TEXTOS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS
QUÍMICAS.

READING COMPREHENSION IN ENGLISH FOR COLLEGE STUDENTS:
DESCRIPTION OF LEXICAL SIMILARITIES BETWEEN SPANISH AND
ENGLISH IN TEXTS FROM THE CHEMICAL SCIENCES FIELD.

María Gabriela Díaz Cortez
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
gabriela.diazcortez@fl.unc.edu.ar

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue describir las similitudes léxicas existentes entre el español y el inglés en textos pertenecientes a un género de las ciencias químicas. La descripción fue realizada desde la perspectiva de la intercomprensión, para la enseñanza de la lectura comprensiva en inglés a estudiantes universitarios hispanoparlantes. Se aplicó el Método de los siete tamices a un manual en inglés del área mencionada y se confirmó que el segundo tamiz pone de manifiesto una vasta presencia de léxico panrománico en inglés. Esta descripción resulta de utilidad en el diseño de material didáctico para la enseñanza de lectura en lengua extranjera, dado que atiende las necesidades de estudiantes con conocimientos básicos de esta lengua.

Palabras clave: intercomprensión inglés/español, lectocomprensión, nivel universitario, ciencias químicas

ABSTRACT

The aim of this work was to describe the existing lexical similarities between English and Spanish in texts belonging to a genre of the chemical sciences area. The description was performed from the intercomprehensive perspective, for the teaching of reading comprehension in English to Spanish speaking university students. The Method of the Seven Sieves was applied to a manual written in English. The second sieve was confirmed to show a vast presence of panRomanic lexical items in English. This description proves to be useful in the design of teaching material for the teaching of reading comprehension in a foreign language as it addresses the needs of students with a basic level of this language.

Key words: intercomprehension English/Spanish, reading comprehension, university level, chemical sciences

Fecha de recepción: 26/06/2017
Fecha de aprobación: 20/12/2017

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior y se centra en la descripción de las similitudes léxicas entre el español y el inglés en el área de las ciencias químicas.

La aproximación teórica que se hace a este tema se nutre de contribuciones del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) postulado por Bronckart (2004; 2007) entre otros, de la perspectiva cognitiva sobre los procesos de comprensión de los textos escritos (Parodi 1999; Koda 2005) y del enfoque intercomprensivo para la enseñanza de las lenguas.

El interés por este estudio surge de la práctica como docente de lectocomprensión del inglés para estudiantes hispanoparlantes de grado del área mencionada. Desde esta práctica se observa que los estudiantes tienen dificultad para abordar con autonomía la lectura de textos en inglés pertenecientes a los géneros que circulan en el área y no logran construir una representación adecuada de la información leída.

Paralelamente se observa que el reconocimiento de las transparencias léxicas es una estrategia analizada y utilizada en los actuales materiales didácticos. Sin embargo, su profundización podría constituir una herramienta valiosa en el área mencionada, para disminuir la dificultad de comprensión manifestada por estudiantes. Ello podría permitir la activación de esquemas conceptuales relacionados a la disciplina ya elaborados en la primera lengua (L1); esta activación podría servir de puente a los estudiantes con escasos conocimientos de la lengua extranjera para su posterior transferencia.

El enfoque intercomprensivo para la enseñanza de lenguas emparentadas, estudiado entre otros por Grzega (2005), Carullo, Meissner (2010), Marchiaro y Pérez (2010) y Torre y Marchiaro (2011), opera como marco de referencia, dado que propicia la construcción de los conocimientos más alejados para el estudiante a partir de los elementos que las lenguas tienen en común. Es claro que este aspecto resulta más complejo entre dos lenguas que no provienen de una raíz común, como es el caso del inglés y el español. Sin embargo, existen vastas semejanzas entre una y otra (Baugh y Cable 2002; Dmitrenko 2013; Merzig 2010; Unamuno 2011), en particular en el área de las ciencias, donde abundan las expresiones derivadas del latín (Macías 2013). Por este motivo, cuando los conocimientos del inglés con los que cuentan los estudiantes son básicos (ver nota ii), la reflexión sobre las similitudes léxicas puede ser una vía de acceso significativa para el desarrollo de la comprensión de textos en inglés.

Por lo expuesto, las preguntas planteadas fueron qué material didáctico se podría diseñar para tratar de hacer frente a la dificultad planteada y qué elementos textuales se podrían potenciar para tal fin. El objetivo del presente trabajo fue entonces describir la relación de semejanza existente entre el inglés y el español en el plano léxico en textos en inglés provenientes de un género frecuente en la enseñanza de grado de las ciencias químicas. Este objetivo se sustenta en la hipótesis de que esta descripción puede ser útil en el diseño de material didáctico para la enseñanza de lectura en lengua extranjera en el nivel universitario, en tanto aborda las necesidades de estudiantes con conocimientos básicos de esta lengua.

2. ALGUNOS CONCEPTOS

2.1 El lenguaje humano como actividad social

Analizar la formación social en la que se desarrolla el proceso de enseñanza, a saber, el área de las ciencias químicas en el nivel universitario implica ubicar el lenguaje como eje de las interacciones humanas, dado que estas se producen en el seno de ese marco social situado históricamente con el fin de desarrollar una actividad:

El lenguaje humano se presenta, en primer lugar, como una producción interactiva asociada a las actividades sociales, y esta producción constituye el instrumento por medio del cual los interactuantes enarbolan pretensiones de validez relativas a las propiedades del medio en el cual se desarrolla la actividad (Bronckart 2004: 26).

Como resultado de esta concepción de lenguaje, los textos que circulan en ese medio son unidades comunicativas globales que resultan de la acción del lenguaje, funcionan como mediadores de la acción y se agrupan en géneros de textos o configuraciones seleccionadas entre algunas posibilidades **momentáneamente "cristalizadas" o estabilizadas por** el uso (Bronckart 2007: 81). Estos géneros se caracterizan por presentar formas de lenguaje convencionalizadas, correspondientes a determinadas situaciones de comunicación que son recurrentes. Los textos empíricos de los géneros, por su parte, presentan características que se enmarcan en contextos de producción. Dado que manejar estas características abre puertas a la comprensión de estos textos en situaciones sociales efectivas (Riestra 2014), enseñar lectura comprensiva de una lengua extranjera desde una perspectiva de género textual, es decir teniendo en cuenta estas características, parece ser una necesidad.

Paralelamente, el ISD recoge de Vygotski (1988) el planteo según el cual los aprendizajes socialmente regulados constituyen la mayor causa del desarrollo propiamente humano (Bronckart 2007). Por ello, el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito universitario puede considerarse una actividad en la que el estudiante aprende los modos y los géneros propios del área disciplinar en la que se encuentra; es decir, la lengua extranjera se vincula con determinadas necesidades sociales en tanto es demandada por la propia institución.

Al mismo tiempo, Dorrnzoro y Klett (2006) trabajan sobre la base de un principio fundamental del Interaccionismo social vigotskiano: que la actividad cognitiva general resulta de un proceso de interacción social, y muestran una posible integración de esta perspectiva en las actividades del aula. Dorrnzoro (2005) sugiere enmarcar las prácticas de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en el campo de la didáctica y propone los enfoques contextuales, en tanto estos consideran conjuntamente a los sujetos, el objeto de conocimiento y el ámbito en el que dichas prácticas se desarrollan.

Es a partir de esta mirada que en este trabajo se entiende la lectura en lengua extranjera como:

[...] un proceso de construcción de sentido (no de reconocimiento) llevado a cabo por el lector, inserto en una determinada comunidad sociolingüística, a partir de un texto y mediante la interacción establecida con el autor a partir de un determinado propósito de lectura (Dorrnzoro 2005: 29).

Dado que esta definición de lectura en lengua extranjera implica operaciones cognitivas que se vinculan con el contexto en el que se lleva adelante el proceso de enseñanza/aprendizaje, en la próxima sección se analizan algunos aportes de la perspectiva cognitiva que resultan útiles para este trabajo.

2.2 Los procesos de comprensión de los textos desde una perspectiva cognitiva

Desde el modelo de comprensión interactivo la comprensión de textos escritos en una L1 se concibe como un proceso en el que participan la situación de lectura, las capacidades del lector y sus conocimientos previos, además de las características y la información del texto (Parodi 1999). Estos conocimientos son esquemas o construcciones que se elaboran, fijan y activan tras la recurrencia de circunstancias que surgen en la práctica de la interacción a través del lenguaje en contextos sociales y culturales (De Vega 1984). Dicha recurrencia de circunstancias se vincula con el carácter histórico, ya mencionado, del contexto donde se produce el lenguaje: el uso del lenguaje genera textos y la acumulación de textos da lugar a géneros que se repiten y reformulan a lo largo de las generaciones.

De acuerdo a Koda (2005), en el caso de la lectura en L2, las habilidades adquiridas en L1 se transfieren a la L2 a nivel de la morfosintaxis, la fonología, la pragmática, la conciencia metalingüística y las estrategias comunicativas. En particular, las habilidades de decodificación en L1 se transfieren a la L2, mientras que una buena habilidad de decodificación en L2 es una condición necesaria para la comprensión. Asimismo, la construcción de sentido se considera virtualmente imposible sin el conocimiento funcional de las palabras que aparecen en el texto, por lo que se requiere tanto la enseñanza de palabras de manera directa como de manera indirecta.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, en este trabajo se recurre a un enfoque que conjugue, por un lado, los conocimientos que los estudiantes tienen de su L1 como base sobre la cual construir la decodificación o transformación de los signos que reciben en lengua extranjera y, por otro lado, los conocimientos del idioma inglés y de la disciplina.

2.3 La enseñanza de las lenguas desde un enfoque intercomprensivo

El enfoque intercomprensivo parece ofrecer esta conjunción, en tanto se toma un principio constructivista como punto de partida: lo que el estudiante ya sabe constituye la base del aprendizaje (Meissner 2010). Es decir, se propicia que los estudiantes logren una construcción de conocimientos a partir de los elementos que las lenguas tienen en común, para abordar, a partir de ellos, los conocimientos más alejados. Asimismo, se plantea una reflexión sobre las coincidencias entre los dos idiomas y una sistematización de las similitudes.

Como se sabe, el término *intercomprensión* designa comúnmente la capacidad de una persona de comprender una lengua extranjera de manera espontáneo, a partir de los conocimientos que posee de la primera lengua o de otras, sin haber realizado estudios sistemáticos previos. Desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas, se entiende por *intercomprensión* el aprendizaje receptivo de una o más lenguas emparentadas mediante el desarrollo de estrategias que facilitan la transferencia de procesos cognitivos, conocimientos y habilidades adquiridos previamente (Carullo et al. 2010).

Esta consideración tiene relevancia para el presente estudio en tanto existe una relación entre el inglés y el español, constatable en la evolución histórica del

idioma inglés, que está marcada por la influencia del latín y del francés (Dmitrenko 2013). Esta relación puede ser capitalizada para la enseñanza de la lectura comprensiva en lengua extranjera, por lo que concentrarse en los conocimientos lingüísticos de la L1 aprendidos por los estudiantes en sus ámbitos de desarrollo permitiría activar esquemas formulados en L1 y transferirlos a la lengua extranjera. En particular, cuando se trata de estudiantes universitarios del área de ciencias químicas, la lectura de textos en inglés se vería favorecida con la puesta en relieve de similitudes en el nivel del léxico.

En este punto es preciso reconocer la función del latín como lengua puente entre el inglés y el español. De acuerdo con Company Company y Cuétara Priede (2014:73), las afinidades entre las lenguas pueden explicarse por diferentes fenómenos: el azar, el préstamo o la herencia directa. En el caso del inglés las afinidades con el latín se basan en un fenómeno de préstamo o contacto lingüístico: más de la mitad del vocabulario del inglés actual son préstamos del latín, algunos adquiridos de manera directa y muchos otros a través del francés (Whitley 2002). Por su parte, en el caso del español las similitudes se originan en una relación genética con el latín. De acuerdo con estos autores, el método comparativo permite diferenciar el vocabulario básico de una lengua y los parecidos estructurales que se originan en los préstamos entre dos lenguas cuyas comunidades de habla experimentaron contacto cultural. Por otra parte, dos lenguas pueden parecerse porque una de ellas es antecesora de otra, como ocurre con el latín, lengua madre del español.

Aquí se pueden relacionar dos datos analizados por Company Company y Cuétara Priede (2014): primero, que el español pertenece a la rama románica occidental que derivó del uso del latín vulgar, del cual provienen las distintas lenguas romances. Y segundo, que algunas locuciones latinas en español fueron introducidas con posterioridad, a partir del latín culto. Esto determinó que en el sistema del español convivan derivaciones del latín vulgar con voces procedentes del latín culto. Así, por ejemplo, del latín *ovulum*, en español se puede reconocer la forma *huevo*, proveniente de las transformaciones en el latín vulgar, y *óvulo*, que se incorporó posteriormente como cultismo. Algo similar se observa en inglés, donde *ovum* proviene del latín vulgar y *ovulation* del latín moderno (Online Etymology History). Estos fenómenos son estudiados como formas del cambio lingüístico, que Company Company y Cuétara Priede definen como un **"microquebre funcional" (2014:47) que asegura el carácter comunicativo de una lengua.**

Como se puede observar, la comparación de dos lenguas que no están emparentadas directamente puede permitir el reconocimiento de afinidades a partir de distintos fenómenos que vinculan una y otra con el latín y, en algunos casos, con el griego. Es en tal sentido que, atendiendo al carácter contrastivo de la perspectiva intercomprensiva de las lenguas, en el presente estudio se describen y sistematizan algunas similitudes entre el inglés y el español para la enseñanza de la lectocomprensión de textos en inglés pertenecientes al área de las ciencias químicas.

Para ello se utilizó el Método de los siete tamices de EuroCom (McCann, Klein y Stegmann 2003), **"a system of 'seven sieves', seven transfer techniques, to achieve receptive reading competence in a rapid way" (Grzega 2005:2).** En el centro del proyecto EuroCom se encuentra la idea de filtrar o tamizar el material de las lenguas emparentadas en dos categorías: formas y funciones opacas y las de perfil o fenómenos que no existen en otras lenguas (Meissner 2010). El método consiste en la aplicación de siete filtros que permiten identificar los elementos que la nueva lengua tiene en común con la L1.

3. LOS SIETE TAMICES

Para el presente análisis se escogió el género manual universitario identificado en un estudio de contexto¹ como uno de alta frecuencia en el ciclo básico de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Nacional de Córdoba. En particular, se trabajó con textos tomados del manual *General Chemistry* (Ebbing y Gammon 2007) y *Laboratory Manual for General Chemistry* (Beran 2010), de una edición disponible *online*. Los textos seleccionados abordan temas destinados a estudiantes que se inician en el área.

Atendiendo a la dimensión de la infraestructura del texto que se plantea desde el ISD (Bronckart 2004; Riestra 2014), se empleó el Método de los siete tamices. Dichos tamices o filtros consideran: i) el léxico internacional, ii) el léxico pan-románico, iii) las correspondencias fónicas, iv) las correspondencias entre ortografía y pronunciación, v) las estructuras sintácticas panrománicas, vi) los elementos morfosintácticos y vii) los prefijos y sufijos.

Dado que el presente estudio analiza las similitudes léxicas entre el inglés y el español, se aplicaron los filtros 1, 2, 3, 4 y 7, que se describen a continuación.

Filtro 1: Léxico internacional: se refiere al vocabulario relacionado con el desarrollo del pensamiento y la ciencia y otras áreas de la vida. En este tamiz se incluyen unas cinco mil palabras de origen griego, latino o inglés que pueden ser reconocidas con facilidad. En las lenguas románicas, estas constituyen el léxico de base, mientras que en inglés forman parte de los préstamos (Dmitrenko 2013). Dichas expresiones pueden comprenderse sin dificultad porque están presentes en todas las culturas:

In terms of the IV [International Vocabulary], the Romance language family is the richest family in the world, since a large proportion of the IV derives from Latin and the Romance languages - probably over 90%. In fact the IV overlaps with the vocabulary specific to this language family more than is the case with any other language group. This is a great advantage in terms of gaining access to the Romance languages as a speaker of another language, particularly English (McCann et al 2003: 28).

Filtro 2: Léxico panrománico: está integrado por unas quinientas palabras heredadas del latín que están en las lenguas románicas y existen en inglés como tales o a través de sus derivados (Klein 2008 y Hemming *et al.* 2011 en Dmitrenko 2013):

The 39 words which can be defined as Pan-Romance in its narrowest sense are not only to be found in all the Romance languages, they have also all crossed linguistic borders into other languages, for example as loan-words in English. This enables English speakers to work out the nucleus of the Pan-Romance vocabulary not just from a knowledge of a Romance language, but even from English itself (McCann et al 2003: 31).

Filtro 3: Correspondencias fonológicas: este nivel, que está relacionado con la evolución de las lenguas, permite reconocer el parentesco léxico entre las palabras y así su significado (Dmitrenko, 2013).

Filtro 4: Correspondencias entre ortografía y pronunciación: pone de manifiesto las coincidencias entre las grafías y su pronunciación en ambas lenguas, con una

equivalencia a veces parcial y otras casi total, donde **la ortografía del inglés "en gran medida coincide con las lenguas románicas"** (Hemming *et al.* 2011:51 en Dmitrenko 2013: 227).

Filtro 7: Prefijos y sufijos: filtra un número importante de afijos provenientes del latín y el griego. **"En las lenguas románicas existen unos 160 afijos 'extremadamente internacionales' derivados de las lenguas clásicas que se encuentran con frecuencia en inglés"** (Hemming *et al.* 2011:87 en Dmitrenko 2013:227).

4. DATOS RELEVANTES

4.1 El vocabulario internacional y el vocabulario panrománico

Para la aplicación de este tamiz se seleccionó el texto *Table of atomic numbers and atomic masses* del manual *General Chemistry* (Ebbing y Gammon 2007).

Los nombres de los elementos de la tabla responden al tamiz de léxico internacional, por tratarse de la nomenclatura acordada por convención por un organismo reconocido mundialmente, *International Union of Pure and Applied Chemistry*. Paralelamente y desde el área de las Etimologías Grecolatinas Aplicadas a la Ciencia, Macías (2013) sostiene que, en el lenguaje técnico-científico, las similitudes entre las lenguas son muy grandes o prácticamente totales en forma y significado, lo que lo convierte en un medio de comunicación internacional, con un alto porcentaje de elementos comunes sobre todo en las ciencias naturales.

Al comparar la Tabla Periódica en español e inglés, se observa la coincidencia casi plena de los nombres de los elementos:

Nombre del elemento en inglés	Nombre del elemento en español
antimony	antimonio
barium	bario
carbon	carbono
calcium	calcio
helium	helio
lithium	litio
mercury	mercurio
platinum	platino
potassium	potasio
rubidium	rubidio
ruthenium	rutenio
selenium	selenio
sodium	sodio
tellurium	teluro

En esta tabla se pueden observar las siguientes correspondencias:

- y > -io
- n > -no
- um > -o

Sin embargo, en el caso de otros elementos, como *gold, iron, lead, silver* y *tin*, puede suceder que los equivalentes en español no sean fácilmente reconocibles por estudiantes hispanohablantes, aunque, dado el carácter universal del texto seleccionado, el símbolo químico puede suplir inmediatamente la falta de

reconocimiento en una primera instancia. No obstante, para atender a este grupo, McCann et al (2003) sugieren que un recurso para identificar esos otros elementos es a través de la palabra del latín de la que derivan y las posibles asociaciones en inglés:

Nombre del elemento en inglés	Deriva del latín	Asociación en inglés	Equivalente en español
gold	aurum	aureate	oro
iron	ferrum	ferrous	hierro[fierro]
lead	plumbum	plumbic	plomo
silver	argentum	argentous	plata
tin	stannum	stannic, stannous	estaño

La asociación *iron/ferrous* permite acercarse a “fierro” en español. Como se sabe, el fonema /f/ en el inicio de algunas palabras del español se transformó en un sonido aspirado, que luego fue omitido, y en la grafía fue representado con la letra “h”. Este cambio fonético, que ha sido explicado desde diferentes teorías, es distintivo del español dentro de las lenguas románicas. De hecho, en español la voz latina *ferrum* se mantiene en distintas clases de palabras, como sucede con los adjetivos *ferroso* o *férrico*.

El origen de *tin* permite llegar a “estaño” y, a la vez, presentar la correspondencia ortográfica st>est. De *lead* a “plomo” hay una distancia considerable, que se abrevia si se incorpora la comparación con el adjetivo *plumbic* del inglés que deriva del sustantivo en latín. Como se puede advertir, estas asociaciones pueden funcionar como una estrategia de reconocimiento de distintas clases de palabras que están relacionadas entre sí.

4.2 Las correspondencias fonológicas y las correspondencias entre ortografía y pronunciación

El análisis con estos dos filtros se presenta de modo conjunto, dado que la relación entre ortografía y pronunciación (filtro 4) puede ser usada para identificar equivalencias en el nivel del sonido (filtro 3). La observación hecha en el punto anterior explica la conveniencia de la aplicación del filtro 3 (McCann et al 2003). Es decir, este está relacionado con la evolución de las lenguas y permite conocer cómo algunas combinaciones de sonidos en una lengua corresponden a combinaciones de sonidos en la otra.

Si bien el presente trabajo plantea el desarrollo de estrategias de intercomprensión para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, conocer la pronunciación de una convención de escritura (ortografía) puede contribuir a la comprensión. Permitiría, por un lado, el reconocimiento de esquemas de la lengua hablada ya existentes y elaborados en experiencias anteriores y, por otro, su transferencia a nuevas situaciones de lectura. Además, el hecho de presentar la relación que existe entre ciertas convenciones ortográficas y su realización en el nivel de la pronunciación en español, donde las correspondencias son casi totales, y en inglés, donde dichas correspondencias son escasas, puede permitir al estudiante deducir la pronunciación a partir de la ortografía y viceversa.

En la Tabla I, se presentan algunos rasgos fonético-fonológicos y grafémicos que pueden resultar difíciles para estudiantes y la interrelación de dichos rasgos para la intercomprensión del inglés y el español. Además, se incluyen algunas palabras del léxico panrománico para ejemplificar ciertas combinaciones ortográficas que tienen una pronunciación distinta en español. De acuerdo con

Grzega (2005: 12) el conocimiento de estas correspondencias básicas contribuye a mejorar las habilidades de decodificación.

Los ejemplos se identificaron en la versión digital del manual de Beran mencionado en la sección anterior, usando el buscador:

letra	grafía	pronunciación en inglés	ejemplos	equivalente en español
C	ch	/tʃ/	bench	mesada
		/ʃ/	watchglass	vidrio de reloj
		/k/	machine	máquina
G	g+ e, i	/g/	chlorine	cloro
		/dʒ/	chemistry, chemical	química, químico
			technique	técnica
G	gu+ i	/gʌi/	chromatography	cromatografía
		/gw/	give	dar
			germanium	germanio
G	gh	/f/	oxygen	oxígeno
		[no suena]	guidelines	lineamientos
H	h	/f/	extinguisher	extinguidor
		[no suena]	tough	duro
H	h	[h]	weight, right	peso, derecho
			hydrogen	hidrógeno
J	j		helium	helio
			journal	revista especializada
P	ph		phosphorus	fósforo
			aqueous	acuosa/o
Q	qu+e, i	/kw/	equation	ecuación
			qu+ a, o	
S	sh	/ʃ/	wash	lavar
		/s/	science/scientific/scientist	ciencia, científico
T	th	/θ/	ruthenium	rutenio
		/ð/	clothing	ropa
e	ee	/i/	see, need	ver, necesitar
		/ei/	weight	peso
		/ju/	europium	europio
o	oo	/u/	cool, room	enfriar, ambiente
		/ʌ/	blood	sangre
u	ue	/u/	blue	azul

Tabla I: Interrelación de algunos rasgos fonético-fonológicos y grámicos para la intercomprensión del inglés y el español en el nivel léxico (elaborada a partir de Merzig 2010: 837-838)

Al examinar las similitudes gráficas, fue posible reconocer las siguientes equivalencias:

• El sufijo <-um> que presentan los vocablos de inglés, como préstamos del latín, se corresponden con <-o> en español. Como se sabe, esta transformación forma parte de la evolución del castellano como lengua romance:

inglés	español
vacuum	vacío
minimum	mínimo

• La <-y> de ciertas palabras de inglés corresponde a <-io> en español:

inglés	español
antimony	antimonio
mercury	mercurio

• El grupo <ph> corresponde a <f>. Mientras que en el inglés la grafía latina <ph> se mantuvo, en el castellano cambió por <f>, como se observa en los siguientes casos:

inglés	español
phosphorus	fósforo
phosphate	fosfato
graph	gráfico
atmosphere	atmósfera
photon	fotón
amphoteric	anfotérico/anfótero
physical	físico

• Los grupos <sc, sp, st > corresponden a <esc, esp, est>. En estos casos también la grafía latina se mantuvo en inglés mientras que en el castellano se incluyó una <e-> inicial:

inglés	español
scandium	escadio
spectrophotometric	espectrofotométrico
strontium	estroncio

Respecto del grupo latino inicial <st>, Biojout de Azar (2015) señala que, ante la dificultad que representaba para los hablantes de lenguas romances, como el castellano, pronunciar la /s/ más otra consonante, se sumó una /e/ epentética o de apoyo con el fin de facilitar la pronunciación.

4.3 Los prefijos y los sufijos

McCann et al (2003) señalan que la cantidad de prefijos y sufijos es relativamente limitada: existen unos cuarenta prefijos y una cantidad similar de sufijos derivados de latín y cuarenta derivados del griego. Estos prefijos y sufijos son claramente internacionales y se encuentran con frecuencia en inglés, por lo cual podrían analizarse también como parte del primer filtro, internacionalismos. La reflexión sobre la correspondencia entre prefijos y sufijos entre ambas lenguas puede contribuir a que el estudiante reconozca y asigne significado a ciertos elementos

léxicos que, en principio, podrían parecer de difícil acceso. Los ejemplos de los afijos se obtuvieron de la misma manera y fuente que en la sección anterior.

PREFIJOS

Algunos prefijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de sustantivos y adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
bi-	bicarbonate	bi-	bicarbonato
ferr-	ferrocyanide ferricyanide	ferr-	ferrocianuro ferricianuro
hem-	hemoglobin	hem-	hemoglobina
hydr-	hydroxide	hidr-	hidróxido

Ciertos prefijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
de-	deionized	des-	desionizado
dis-	discarded	des-	desechado
inter-	intertwined	entre-	entrelazado
ultra-	ultraviolet	ultra-	ultravioleta
hydro-	hydrochloric	-hídrico, ca (se convierte en sufijo)	[ácido] clorhídrico

Ciertos prefijos derivados del griego mantienen equivalencias en español y en inglés al formar sustantivos y adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
di-	dichlorodifluoromethane	di-	diclorodifluorometano
dys-	dysprosium	dis-	disproso
hepta-	heptahydrate	hepta-	heptahidrato
hypo-	hipochlorite	hipo-	hipoclorito
meta-	metaphosphate	meta-	metafosfato
mon-	monatomic	mono-	monoatómico

Prefijo de origen germánico unido a palabra de origen latino:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
un-	unreactive	no	no reactivo

SUFIJOS

Ciertos sufijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de sustantivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-ance/ence	substance relevance reference experience sequence	-ancia/-encia	sustancia relevancia referencia experiencia secuencia

-cide	fungicide insecticide herbicide bactericide pesticide	-cida	fungicida insecticida herbicida bactericida pesticida
-ide	bromide chloride fluoride	-uro	bromuro cloruro fluoruro
-ite	arsenite hypochlorite nitrite phosphite pyrite	-ito/ita	arsenito hipoclorito nitrito fosfito pirita
-ment	experiment instrument treatment Pero: assignment measurement	-mento	experimento instrumento tratamiento tarea medición/medida
-oid	opiod	-oide	opioide
-ol	glycerol ethanol	-ol	glicerol etanol
-sion	precision conversion collision corrosion emission suspension	-sión	precisión conversión colisión corrosión emisión suspensión
-tion	investigation oxidation reduction solution preparation calculation collection subtraction notation observation equation instruction filtration suction Pero: precipitation	-ción	investigación oxidación reducción solución preparación cálculo recolección [toma] sustracción [resta] notación/anotación observación ecuación instrucción filtración succión precipitado
-tor	instructor desiccator aspirator rotor	-tor/-dor	instructor deseccador aspirador rotor
-ture	temperature structure mixture	-tura	temperatura estructura mixtura/mezcla
-ty	solubility probability quantity quality	-dad	solubilidad probabilidad cantidad calidad

reliability
 reactivity
 security
 capacity
 sensitivity

confiabilidad
 reactividad
 seguridad
 capacidad
 sensibilidad

Ciertos sufijos del inglés que mantienen la forma del plural en latín no presentan equivalencias en español, debido a que en esta lengua se utilizan los propios sufijos del plural:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-us/-i	nucleus-nuclei meniscus-menisci radius-radii	-s	núcleo-núcleos menisco-meniscos radio-radios
um/-a	bacterium-bacteria spectrum-spectra	-s	bacteria-bacterias espectro-espectros

Ciertos sufijos derivados del griego que tienen equivalencia en español y en inglés al formar los sustantivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-gen	oxygen hydrogen nitrogen halogen	-geno	oxígeno hidrógeno nitrógeno halógeno
-graphy	chromatography	-grafía	cromatografía
-gram	chromatogram	-grama	cromatograma
-ine	chlorine bromine iodine	-o	cloro bromo yodo
-ine	glutamine alanine asparagine glycine phenylaline glutamine	-ina	glutamina alanina asparagina glicina fenilalina glutamina
-ism	mechanism symbolism	-ismo	mecanismo simbolismo
-ist	chemist scientist	-ico	químico/a científico/a
-logy	technology biology	-logía	tecnología biología
-m/-ma	system problem diagram program	-ma	sistema problema diagrama programa
-scope	microscope	-scopio	microscopio
-scopy	spectroscopy	-scopia	espectroscopia
-y	frequency tendency	-ia	frecuencia tendencia

Ciertos sufijos del inglés, derivados del griego, que no presentan equivalencias en español en la formación del plural:

inglés | ejemplos | español | ejemplos

-on/-a	criterion-criteria phenomenon-phenomena	-s	criterio-criterios fenómeno-fenómenos
-is/-es	synthesis-syntheses analysis-analyses	∅	síntesis-síntesis análisis-análisis
-x/-ces	helix-helices	-s	hélice-hélices

Ciertos sufijos derivados del latín que presentan equivalencias en español e inglés en la formación de adjetivos:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-ar, -al	linear molar planar chemical methodical potential sequential thermal tetrahedral theoretical vibrational	-al/-o/-ico	lineal molar plano químico metódico potencial secuencial térmico tetraédrico teórico vibracional
-ic	atomic cupric ferric phosphoric	-ico	atómico cúprico férico fosfórico
-ous	anhydrous aqueous copious gaseous hazardous luminous poisonous sulfurous	-oso	anhidro acuoso copioso gaseoso peligroso luminoso venenoso sulfuroso

Sufijo del inglés de origen germánico que tiene su correspondencia con un sufijo de origen latino, para formar adverbios:

inglés	ejemplos	español	ejemplos
-ly	gently merely readily slightly subsequently thoroughly	-mente	suavemente simplemente inmediatamente levemente posteriormente completamente

5. MATERIAL DIDÁCTICO

A partir de la descripción presentada en el punto anterior, se pudo diseñar una secuencia didáctica completa, parte de la cual se presenta a continuación. Asumiendo que un recurso muy valioso en el proceso de comprensión es tratar de construir el sentido gradualmente a partir de lo que las lenguas tienen en común, se propone una búsqueda de semejanzas entre el español y el inglés en un texto

extraído del manual *General Chemistry*. En este, además, se plantea una pregunta destinada a propiciar una sistematización que dé lugar a una generalización:

7.1 Ahora encuentren los equivalentes en inglés de los elementos químicos y grupos que aparecen en la columna en español; luego, transcribalos a la columna de inglés con el número de renglón correspondiente.

	español	inglés
Elementos químicos	hidrógeno	hydrogen (r. 5)
	helio	
	litio	
	neón	
	potasio	
	criptón/kriptón	
	bario	
	cloro	
	sodio	
Grupos	halógeno	
	metal alcalino	
	lantánidos	
	actínidos	

7.2 Observen los pares, ¿qué conclusiones pueden extraer? Por ejemplo, en el primer par, se corresponde hidró- >hydro- y también -geno>-gen.

Imagen 1: actividad diseñada para la búsqueda de semejanzas entre el español y el inglés en un texto básico de química.

Para la sistematización de estas correspondencias, se diseñó la siguiente actividad sobre la base de la Tabla de números atómicos y masas atómicas en inglés:

7.2.1 Identifiquen al menos un elemento para cada una de las siguientes correspondencias:

español		inglés	
-o	iridio	-um	iridium
-io		-y	
-o		-ine	
f		ph	
esc-		sc-	
est-		st-	

7.3 ¿Cuál es el nombre en latín de los siguientes elementos? Elijan la opción que corresponda. [Esta actividad fue adaptada de:

<http://www.syvum.com/cgi/online/serve.cgi/squizzes/chem/periodic1b.tdf?0>]

- | | | | | |
|----------|-------------|-----------|------------|-------------|
| Lead ► | a) Wolfram | b) Ferrum | c) Plumbum | d) Argentum |
| Iron ► | a) Natrium | b) Ferrum | c) Cuprum | d) Aurum |
| Silver ► | a) Argentum | b) Kalium | c) Stibium | d) Plumbum |
| Tin ► | a) Aurum | b) Kalium | c) Stannum | d) Cuprum |

Imagen 2: actividad diseñada para la sistematización de semejanzas entre el español y el inglés en un texto básico de química.

6. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo se intentó hacer una contribución al área de la enseñanza de lectura comprensiva en lengua extranjera en el ámbito universitario. Este consistió en una descripción de las similitudes léxicas entre el español y el inglés en textos provenientes del género manual universitario de amplia circulación en el ciclo básico común en el área de las ciencias químicas. Se usaron textos relacionados con la serie de las asignaturas Laboratorio (I, II, III y IV) y Química General que se dictan en dicha etapa. En el análisis de dichos textos se logró ejemplificar similitudes y diferencias entre el inglés y el español a través del latín y, en algunos casos, el griego, como lenguas mediadoras. En particular, y sobre la base de estudios previos (McCann et al 2003; Grezga 2005), se confirmó que el segundo tamiz del Método de los siete tamices pone de manifiesto un rasgo específico de textos provenientes de los manuales del área en inglés: una vasta presencia de léxico panrománico. Esta característica permite establecer una base de transferencia para abordar la gradualidad del proceso de construcción de sentido de lectura en lengua extranjera en el nivel universitario y atender las necesidades de estudiantes sin conocimientos o con conocimientos básicos del idioma inglés. A partir de la descripción presentada, se pudo diseñar material didáctico.

En continuidad con este estudio, está previsto profundizar la indagación sobre el perfil de los estudiantes del área, poner en uso y revisar el material diseñado, así como diseñar nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la comprensión lectora en inglés a estudiantes universitarios de ciencias químicas.

Notas

- Este artículo está basado en una parte de La lectura comprensiva en lengua extranjera en el nivel superior: propuesta para el desarrollo de estrategias de intercomprensión inglés/español para estudiantes de grado de Ciencias Químicas, Trabajo Final escrito como requisito para obtener el título de Especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Año 2017.

1. Por considerar que en torno a cada disciplina se articula una comunidad con particularidades únicas, se indagó en algunas de estas para tratar de identificar problemáticas específicas de la enseñanza de lenguas extranjeras y diseñar material de enseñanza apropiado. En cuanto al perfil de los estudiantes del único módulo cuatrimestral de idioma inglés que se dicta en la facultad en cuestión, se logró identificar que el porcentaje mayoritario de estudiantes están haciendo el ciclo básico común y, además, que los conocimientos del inglés de estos grupos son muy dispares. Asimismo, se identificó que, en dicha etapa de la carrera de grado, el género textual de mayor circulación es el manual universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baugh, A. y Cable, T. (2002). *A history of the English language*. Londres: Routledge.
- Biojout de Azar, I. (2015). *De la evolución fonética del latín al nacimiento de una nueva lengua: El francés y su correlato en español*, pp. 149, [pdf] La Plata: EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45215> [Obtenido 25/12/2017],
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Traducción de Vicent Salvador y María José Carrión. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 26.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Traducción de Gabriela Brochier. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 81.
- Carullo, A., Marchiaro, S. y Pérez, A. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. En: P. Doyé y F.J. Meissner, eds., *Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. Projects and Perspectives*. Tübingen: NarrVerlag, pp. 250-266.
- Company Company, C. y Cuétara Priede, J. (2014). *Manual de gramática histórica*. México: Universidad Autónoma de México, pp. 73-79.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Dmitrenko, V. (2012). El inglés como "lengua puente" para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2.** En: B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra, eds., *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*. [online] Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 358-369. [Obtenido 25/dic/2017]
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele
- Dmitrenko, V. (2013). El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, [online] Volumen 7(29), pp. 223-229. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-uso-de-los-conocimientos-previos-del-ingles-para-la-ense%C3%B1anza-aprendizaje-de-ele-l2>
- Dorronzoro, M. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En: E. Klett, dir., *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora, pp. 13-20.
- Dorronzoro, M. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En: T. Pastor, N. Sibaldi y E. Klett, eds., *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT, pp. 57-72.

- Grzega, J. (2005). The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLinguistiX*, 2, pp. 1-18.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: CUP
- Macías, C. (2013). Contribución del griego y el latín a la creación del léxico científico-técnico del español. *Thamyris*, n. s. 4, pp. 167-190.
- McCann, W., Klein, H. y Stegmann, T. (2003). *EuroComRom. The Seven Sieves: How to read all the Romance languages right away*. Aachen: Shaker Verlag, pp.28-31.
- Meissner, F. (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de las lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, 6, pp. 59-70.
- Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En: V. Castel y L. Cubo de Severino, eds., *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UN Cuyo, pp. 831-839.
- Online Etymology Dictionary*. (n.d.) [online] Disponible en: <http://www.etymonline.com/>
- Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 19-64.
- Riestra, D. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Unamuno, V. (2011). *Lengua. Serie para la enseñanza 1 a 1*. [pdf] Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/> [Obtenido 25/dic/2017].
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Whitley, M. (2002). *Spanish/English contrast: a course in Spanish linguistics*. Washington: Georgetown UP.

Corpus de Ciencias químicas

- Beran, J. (2010). *Laboratory Manual for Principles of General Chemistry*. 9th ed. [online] Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. [Obtenido 25/dic/2017] <https://es.scribd.com/doc/206491985/Laboratory-Manual-for-Principles-of-General-Chemistry-Copy#scribd>
- Ebbing, D. y Gammon, S. (2007). *General Chemistry*. 9th ed. N. York: Houghton Mifflin.

La evaluación de la habilidad comunicativa específica en contextos académicos: la comprensión de las clases magistrales

Testing specific communicative ability in academic contexts: lectures comprehension

Susana Llorián González
Universidad Complutense de Madrid
sllorian@ucm.es

Resumen

La investigación que se describe en este artículo se origina a partir de la constatación de que los alumnos no hispanohablantes de programas de intercambio y los matriculados directamente en las universidades españolas, cada vez más numerosos, se encuentran con problemas para cursar sus estudios de grado y de posgrado, debido a barreras lingüísticas. En este escenario, los exámenes específicos de español, de admisión y de post admisión, se están convirtiendo en una necesidad, puesto que podrían discriminar a los alumnos capaces de seguir con éxito los estudios universitarios, por un lado, e impactar de forma positiva en los cursos de refuerzo y apoyo a los programas académicos, por otro. Después de que, en un estudio preliminar, se evidenciara que la comprensión de las clases constituye el principal obstáculo con el que se encuentran los alumnos de las escuelas de ingenierías y arquitectura en el contexto de la investigación, se desarrolla una prueba específica de comprensión de clases magistrales. En este artículo se describe la recogida de una serie de evidencias de validez, que refrenda la necesidad de que se administren pruebas específicas en el ámbito académico.

Palabras clave: comprensión auditiva académica; exámenes con fines académicos; comprensión de clases magistrales; pruebas de comprensión audiovisual

Abstract

In this article, we describe a research that originated in the corroboration of mounting difficulties experienced by university students who are not Spanish speakers belonging to undergraduate and graduate programs. Language barriers hindered students from studying effectively. In this scenario, specific admission and post-admission exams of Spanish, are becoming a necessity, since they could discriminate students who are able to successfully pursue university studies, on the one hand, and have a positive impact in courses of reinforcement and support to academic programs, on the other hand. In a preliminary study we found that lectures academic listening is the main obstacle to the engineering and architecture students in technical universities, the context of our research. For this reason, we developed a specific test of lectures listening. This article describes the collection of several validity evidences, which support the need to administer specific tests in the academic domain.

Key words: academic listening; academic testing; lectures listening; audiovisual listening tests; academic discourse listening

1. Introducción

España ha sido durante años país líder europeo en la recepción de estudiantes universitarios de intercambio internacional. Los programas de grado y posgrado de las universidades públicas y privadas del país reciben cada año miles de alumnos extranjeros, que precisan el español como medio, para acceder al conocimiento de las áreas de especialidad, y como fin, para incrementar su grado de dominio en nuestra lengua. Estas universidades ofrecen cursos de Español, cuyos objetivos, salvo excepciones muy contadas, no se orientan al uso del español en contextos académicos, por lo que constituyen un incentivo para el aprendizaje del español como fin, pero no para el español como medio.

En un estudio preliminar de naturaleza exploratoria que precede a la investigación en la que se focaliza este artículo, descubrimos que los alumnos extranjeros utilizan el español durante sus estudios universitarios, en combinación con el inglés, para realizar tareas académicas, en las que tienen que procesar textos, que se asocian a géneros discursivos propios del ámbito académico (Llorián, 2015). Entre las tareas que ejecutan en español, los informantes, incluidos los que presentan grados de dominio de nivel B2 en adelante, declaran tener especial dificultad para comprender las clases magistrales, en primer lugar, y la realización de presentaciones orales, en segundo lugar. Los informantes declaran que el resto de las tareas académicas que requieren comprensión auditiva se realizan en inglés. De este estudio preliminar se extrajo además la conclusión de que es necesario desarrollar exámenes específicos tanto de entrada como de postadmisión que puedan discriminar a los estudiantes que son capaces de emplear el español como lengua vehicular para acceder a los estudios universitarios y que impacten de forma positiva en el diseño de los cursos de español de apoyo universitario. Partimos de la base de que los exámenes de tipo generalista no pueden asumir este tipo de función, puesto que no evalúan la competencia comunicativa específica que se requiere en el ámbito académico.

Como consecuencia de los resultados de este estudio exploratorio, se decidió poner en marcha una investigación con los objetivos siguientes:

- Elaborar una prueba de examen específica con la cual se evalúe el aspecto que se evidencie en el estudio exploratorio previo como el más urgente y relevante para los alumnos de estas características: la comprensión de una clase magistral.
- Recabar una serie de evidencias de validez de contenido y compararlas las que se recojan de otra prueba que evalúe la comprensión auditiva en exámenes generalistas.
- Recoger evidencias de que los procedimientos que se incluyen en la prueba específica se corresponden con los que se dan en las situaciones de comunicación del ámbito académico, a diferencia de aquellos que se producen en los exámenes de tipo general.

- Utilizar análisis psicométricos con los que se pueda demostrar que los resultados de la prueba se pueden emplear para los fines con los cuales fue concebida, son fiables y presentan capacidad de discriminación, además de un índice de facilidad acorde a las capacidades de los candidatos.
- Comparar las relaciones que se dan entre diferentes mediciones de distintas facetas del mismo constructo: los distintos aspectos que mide la prueba y mediciones de otros aspectos relacionados (gramática y vocabulario y una prueba de otro examen que mida lo mismo).
- Demostrar que la estructura factorial de la prueba específica es el reflejo del constructo que se ha declarado que evalúa y que esta es diferente de la estructura de otras pruebas de tipo generalista.
- Aportar evidencia de que los alumnos que presentan un nivel inferior al nivel B2 de la escala del MCER no son capaces de resolver las tareas de una prueba que emula las que se dan en el ámbito académico.

A lo largo de las páginas siguientes, se exponen los fundamentos teóricos que subyacen a la investigación, los procedimientos metodológicos utilizados y los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan sucintamente conclusiones y algunas de las líneas de investigación que quedan abiertas a partir de este trabajo.

2. Fundamentos

2.1. La clase magistral universitaria como género discursivo

La clase magistral se concibe en esta investigación como un género discursivo, por cierto, muy poco explorado en nuestra lengua. Nos encontramos ante un tipo de texto que, según las conclusiones del proyecto ADIEU (Vázquez, 2001, 2006), constituye una de las características más idiosincrásicas de la tradición universitaria española. A pesar de ello, en español, no ha sido objeto de investigaciones, hasta la fecha, en otros trabajos diferentes a este al que nos referimos. El proyecto no se incardina dentro de la era de estudios basados en corpus informatizados. Esta circunstancia, unida a que la investigación no se ajusta a los procedimientos empleados habitualmente en los trabajos localizados en la corriente del análisis del género, lleva a la conclusión de que este género como tal permanece aún al margen de las descripciones fundamentadas en estas dos corrientes. Esto no implica restar en absoluto interés a los resultados del proyecto, que realiza un análisis de los siguientes aspectos, a partir de un corpus de 30 clases del área de humanidades: estructura global, estrategias discursivas, recursos fónicos y componentes no verbales. Se tratan cuestiones como las relaciones lógico-semánticas, la modalización epistémica y afectiva, los procedimientos de cita, la interdiscursividad y las estrategias retóricas.

Uno de los trabajos pioneros sobre el género corresponde a Hansen y Jensen (1994). Para afirmar que este género presenta rasgos específicos recurren a los estudios de Brown y Yule (1983), según los cuales, el discurso oral es susceptible de segmentarse en unidades semánticas ideacionales, que a su vez encuentran correspondencia en unidades curvas entonativas, que se separan unas de otras con pausas. Estas unidades tienen una extensión desigual, que varían de un género a otro. En las clases magistrales la media es de 11 palabras, considerablemente más alta que en otros géneros orales menos formales como la conversación casual. Estamos ante textos de alta complejidad morfosintáctica,

en los que abundan, como suele suceder en estos casos, los grupos nominales, las oraciones de relativo, etc.

Una de las cuestiones más importantes que se ha puesto de manifiesto en los estudios sobre las clases magistrales es que se trata de un género multimodal. De hecho, hace tiempo que Jordan (1997) repara en que, en este evento se incluyen segmentos de discurso que se incluyen en las fotocopias, en la pizarra, en las transparencias, en las proyecciones, etc. Todo lo anterior se combina con el discurso del profesor, en una amalgama de textos que el alumno procesa de forma simultánea.

La función retórica principal de una clase consiste en transmitir información que resulte comprensible para el auditorio. Es necesario para ello que la estructura esté claramente marcada y que responda a unas convenciones claras, pese a que se han identificado, al menos en inglés, numerosos estilos de clase magistral, que varían de un área disciplinar a otra (Nesi, 2001), de un docente a otro y en virtud de variables de tipo contextual como el tamaño de las clases (Cheng, 2012), los recursos de apoyo, el grado de espontaneidad Goffman (1981: 165), los objetivos (Huckin y Olsen, 1990), etc.

El primer estudio que se centra en el análisis de la clase magistral como género es el de Young (1994), que se realiza con el fin de encontrar patrones comunes a las 72 clases que incluye en su corpus. De ahí extrae su modelo de estructura de las clases magistrales en dimensiones micro y macro. Para el análisis de esta última, fija una unidad de análisis, que denomina «fase» (*phase*). Estas fases se dan en el discurso no de forma lineal, sino discontinua y recurrente. De ellas depende que progrese el discurso dentro del evento comunicativo. Los marcadores del discurso son las evidencias del paso de una a otra fase. Young distingue dos tipos de fase: las fases que denomina *metadiscursivas*, a saber, la estructura del discurso (presentación de lo que se va a tratar), la conclusión y la evaluación del contenido, además de las que llama *no metadiscursivas*, es decir, la fase de interacción, la fase de contenido y la fase de ejemplificación. En español, disponemos en este ámbito de la descripción macroestructural que facilitan Ortega (Vázquez (coord.), 2001: 17-27), dentro del proyecto ADIEU. Este análisis presenta las cinco grandes secciones en las que se articula una clase magistral: el preámbulo, en que se da el contacto con los alumnos y tienen lugar los saludos, comentarios, etc.; el planteamiento del tópico general; la explicación, que es el núcleo de la clase y consta de un desarrollo del tópico, una ejemplificación y un cierre; la interacción que precede al cierre; el cierre propiamente dicho. Dentro del marco de este mismo proyecto, este autor realiza otro análisis en un nivel que se puede entender como microestructural, en el que se ocupa de las estrategias discursivas (funciones retóricas) que se dan en la clase magistral en el corpus objeto de estudio. Distingue las siguientes: preguntas, reiteración, contraste, argumentación, ejemplo, aclaración y resumen. Es necesario destacar el valor de este trabajo y la puerta que deja abierta para que las investigaciones basadas en corpus informatizados validen y afiancen todos estos hallazgos como sucede desde hace dos décadas en la lengua inglesa.

En esta lengua, el acceso libre a corpus específicos de textos que se corresponden con géneros académicos como el que nos ocupa ha facilitado este tipo de investigaciones centradas en las clases magistrales desde la perspectiva del género, cuyos procedimientos se podrían extrapolar al español. Además de los análisis del metadiscurso que toman el modelo de Hyland (2003, 2005, 2013) como punto de partida, hay una serie de estudios centrados en el análisis de patrones fraseológicos propios de este género (*lexical bundles*). Por ejemplo,

Nesi y Basturkmen (2006) investigan haciendo uso del corpus BASE para comparar la presencia que tienen en las clases del contexto británico con el norteamericano.

En definitiva, los análisis de las clases magistrales como género discursivo necesitan de investigaciones basadas en corpus informatizados, que den cuenta de las características macroestructurales, de las funciones retóricas y de los elementos del metadiscurso. Estos estudios se tienen que realizar en diferentes ámbitos, de forma que queden en evidencia las características de los distintos estilos de clase en virtud de variables como las áreas de conocimiento, los ámbitos disciplinares, los objetivos de las clases, el número de alumnos, etc. De este modo, se podrá determinar la forma en la que estos factores son determinantes en la comprensión de las clases en los diferentes contextos académicos.

2.2. La comprensión de las clases magistrales

Lynch (2011) realiza un análisis del estado de la cuestión sobre la comprensión auditiva académica. Entre otras apreciaciones, señala el bajo perfil que presentan los estudios realizados en torno al tema, que achaca a la dificultad implícita a la investigación realizada sobre la comprensión académica. Se debe a la cantidad y a la diversidad de variables que intervienen en estos procesos como la diversidad de acentos, la velocidad de emisión de los textos de entrada, etc. En relación con las operaciones de orden cognitivo, hay que reparar en las dificultades que implica acceder a los procesos internos, que solo es posible si se analizan las respuestas indirectas. A todo esto, se añade la complejidad de emular las tareas que se producen en el contexto académico, en particular, el de la clase magistral.

La comprensión auditiva que se da en este tipo de evento comunicativo se ha investigado con arreglo a metodologías que se incardinan en las dos líneas siguientes: una, que se sitúa en una dimensión etnográfica y otra que se centra en las actividades de comprensión académica en relación con la comprensión que se da en otros contextos. Nos interesa especialmente esta última, por las relaciones que establece con la investigación que se describe en este artículo. Destacamos los trabajos de Richards, (1983), Benson (1989, 1994) Flowerdew (1994) y Rost (2002, 2011).

Rost (Rosto, 2011) señala que la intencionalidad es el factor que resulta más determinante para la comprensión auditiva, puesto que el propósito con el que se realiza la comprensión es lo que orienta los procesos. En el contexto académico, los propósitos de la comprensión que se dan en eventos como las clases magistrales están regidos por los objetivos de las clases, es decir, añadir nuevos conocimientos a los ya que se ya se tienen o modificarlos (Chaudron, 1995). La comprensión auditiva en estos contextos está determinada, en primer término, por el texto de entrada, por las tareas de comprensión que se plantean y por los procesos internos que se producen.

En relación con el texto de entrada, los textos que se dan en los ámbitos académicos son de duración extensa (Bejar *et al.*, 2000). Además de esto, se caracterizan por transportar un enorme caudal de información de gran densidad informativa (Chaudron *et al.*, 1994). Por lo tanto, la carga cognitiva que se pone en juego durante los procesos de comprensión es más elevada que la que se da en otros contextos no académicos. Por lo demás, hablamos de un discurso planificado (Chaudron, 1995), que permite que la negociación del significado requiera un número reducido de intercambio de turnos de palabra. Esta

planificación determina, además, la longitud y la complejidad morfosintáctica y la densidad léxica. Nos hemos referido ya a la dimensión multimodal de este tipo de texto.

En cuanto a las tareas de procesamiento del texto, el conocimiento disciplinar es el principal factor desencadenante de los procesos de comprensión (Flowerdew, 1994). Las tareas se requieren que se seleccione la información relevante para ser incorporada al conocimiento ya existente implican un trabajo de criba permanente de la información que es susceptible de separarse de los datos menos importantes: anécdotas, incisos, etc. (Hansen y Jensen, 1994). Bejar *et al.* (2000) subrayan que las operaciones de inferencia superan en intensidad y en cantidad a las que se dan en los procesos de comprensión de lectura. (Rost, 1994), citado en Lynch (2011), repasa en esta misma cuestión para concluir en que, en el contexto de las clases magistrales, la comprensión depende tanto del que habla, que *empaqueta* la información, como del que escucha, que se encarga de *desempaquetarla*. En el proceso de *desempaquetamiento* de la información, es crucial el conocimiento previo del usuario. De este modo, un porcentaje importante del éxito académico no depende tanto de lo que el usuario sepa, sino de su capacidad de comprensión.

En relación con los procesos internos que subyacen a la comprensión, destacamos la importancia del trabajo de Buck, Tatsuoka, Kostin y Phelps (1997), desarrollado en el marco del examen TOEFL. Haciendo uso de la metodología de la regla del espacio, una aplicación de la teoría de respuesta al ítem, fueron capaces de identificar los patrones de respuesta entre los candidatos de definir los 15 rasgos o atributos medidos a través de las pruebas de examen. Diferencian entre rasgos no atributos de nivel superior (generalizables al resto de las destrezas) y rasgos de nivel inferior. Estos atributos se pueden asimilar a lo que se ha llamado tradicionalmente microdestrezas (habilidad para reconocer la tarea y determinar cuál es la información relevante, habilidad para emplear los ítems anteriores para seleccionar la información, habilidad para analizar rápidamente el texto oral en tiempo real, habilidad para procesar información densa, etc.). La perspectiva de las microdestrezas ha dado lugar a polémicas, por un lado, sobre la posibilidad de asimilar los procesos de comprensión auditiva y los de lectura y, por otro, acerca de si a la comprensión subyace un factor único o son varios que determinan este fenómeno.

Toda esta serie de estudios viene a demostrar, en resumidas cuentas, que el fenómeno de la comprensión auditiva que se da en el ámbito académico difiere del que se produce en otro tipo de contextos de orden general. Esto constituye un importante soporte teórico para nuestra investigación

2.3. El modelo de comprensión adoptado

El desarrollo de la prueba específica más arriba mencionada parte del principio, como se ha indicado, de que se evalúa con ella una habilidad comunicativa específica dentro del ámbito académico. La definición del constructo y la forma en la que este se operacionaliza, que se describen en el epígrafe siguiente, se fundamentan en los aspectos que se detallan a continuación.

En primer lugar, la comprensión se realiza sobre un tipo de *input*, que refleja los rasgos del discurso académico, tal y como lo han descrito Regueiro y Sáez (2013); Montolío *et al.* (2000) y Parodi (2007, 2005) y que se materializa en un texto que pertenece género discursivo de la clase magistral (Bejar *et al.*, 2000),

tal y como esta se da en la tradición española (Ortega, 2001; Vázquez, 2001a, b, 2006), en concreto, en el ámbito académico de las ingenierías y de la arquitectura. En segundo lugar, un modelo de comprensión que encaja con esta noción, la de género discursivo, lo cual se explica y justifica seguidamente. Se trata del modelo *construcción-integración* (*construction-Integrationmodel*), desarrollado por Kintsch y van Dijk (1978, 1983) y aplicado a la evaluación por McNamara y Kintsch (1996) y por Khalifa y Weir (2009), en el marco de los exámenes de Cambridge, sobre todo, para el examen IELTS, que certifica el grado de dominio en contextos académicos.

Para justificar que este modelo de *construcción-integración* se ajusta a la comprensión de los géneros académicos, en particular la de las clases magistrales, nos apoyamos, en un plano teórico, en las razones siguientes. En primer lugar, porque considera que los textos presentan dos tipos de estructura, a los que subyace una red de proposiciones semánticas: una estructura local (microestructura) y otra global (macroestructura), que se corresponden con la idea general del texto y se deriva de la anterior. En segundo lugar, porque el modelo parte de la idea de que la comprensión se produce en dos fases. Durante la primera fase, la de *construcción*, el que escucha focaliza la comprensión en el nivel de la estructura local, con lo que logra configurarse una idea aproximada del significado del texto, todavía incoherente, a partir del *input* textual que recibe, de las metas que se marca con la comprensión y del conocimiento previo que tiene acerca del tema del texto, en este caso concreto, de la materia o contenido. En esta primera fase, las operaciones que realiza son de reconocimiento y la comprensión, por lo tanto, es literal y se da en un plano superficial.

La segunda fase se denomina *integración*. Cuando se produce, el que escucha rechaza las construcciones inapropiadas que hizo en la fase previa en un nivel local, en favor de las que encajan en un todo coherente, es decir, en la macroestructura del texto. Es aquí donde se logra una comprensión profunda del significado global del texto y de su estructura. Para captar la idea general, es necesario que el usuario establezca una red de relaciones entre las ideas principales. La comprensión, en este caso, se realiza de un modo interpretativo, por lo que las operaciones cognitivas son principalmente de inferencia.

El modelo, por todo lo anterior, contempla dos niveles de comprensión: el primero, *basado en el texto*, a partir del cual el usuario se representa mentalmente la red proposicional del texto en los niveles de la macroestructura y de la microestructura; el segundo nivel, el *situacional*, consiste en que el alumno se represente el texto, de manera que la imagen mental que extrae de su significado esté ya integrada con el conocimiento que tiene sobre el tema del que trata y, en este caso, sobre el área de su especialidad académica y profesional. Por todo lo anterior, en términos muy generales, se podría partir de la base de que la mayoría de las actividades de comprensión que se dan en las clases magistrales se focalizan en un nivel global y son de tipo interpretativo.

2.4. La validación de la prueba específica

Para la validación de la prueba específica se ha empleado el modelo de Weir (2005), que se incardina en el paradigma de los procedimientos basados en la acumulación de evidencias. Estos se diferencian de los que se basan en la construcción de un argumento de validez (Le, 2011: 9). Se trata del modelo que se utiliza en la actualidad para validar la mayor parte de los exámenes de Cambridge ESOL.

La aplicación de este modelo a las pruebas de comprensión académica, en concreto, a la comprensión de clases magistrales, consiste en recoger pruebas, a lo largo de todo el ciclo de examen, de las diferentes facetas de la validez descritas en el modelo de Weir (2005), de manera que se pueda demostrar lo siguiente: que las tareas se adecúan a los estilos cognitivos, los esquemas afectivos, las motivaciones, etc. del perfil de los candidatos (características del candidato); que la prueba, y el contexto en la que esta se administra (validez contextual¹), se ajusta a las situaciones de comunicación en las que este se va a desenvolver en la "vida real" en cuanto a las instrucciones, al propósito de la escucha, al tipo de discurso o género del texto de entrada, las características del texto (tema, contenido, extensión, velocidad de emisión, sintaxis, léxico, etc.) o el formato de las tareas de la prueba; que el tipo de preguntas propicia que se pongan en marcha los mismos procesos cognitivos que se dan cuando el candidato se enfrenta a la comprensión de las clases magistrales y que el constructo de la evaluación se encuentre realmente representado, además de que la medición no se vea contaminada por factores ajenos este (validez basada en la teoría); que las calificaciones sean consistentes y que los ítems empleados tengan calidad psicométrica (validez de la calificación); que los índices de correlación entre pruebas que miden el mismo constructo sean aceptables; que el uso de los resultados de la prueba sirve para predecir el grado de comprensión de las clases magistrales que van a mostrar los candidatos, según su grado de dominio (validez referida al criterio) en las situaciones reales y va a impactar positivamente en la programación de cursos destinados, entre otros objetivos, a proporcionar apoyo a los futuros alumnos para comprender las clases (validez consecuencial).

3. Metodología de investigación

3.1. El contexto de la investigación y la muestra de informantes

La investigación se desarrolla en el ámbito del servicio de idiomas de la Universidad Politécnica de Madrid (PROLINTER). Por lo tanto, los informantes son estudiantes de los programas académicos de grado y de posgrado de las áreas de las ingenierías y de la arquitectura. Se utiliza un criterio de muestreo de oportunidad o conveniencia, de tipo no probabilístico. Se trata del más frecuente en el ámbito de la Lingüística Aplicada (Dörnyei, 2007: 98-99). Este tipo de muestra se configura partir de las poblaciones cautivas de las organizaciones en las que se desarrolla la investigación. En el caso que nos ocupa, los resultados de las pruebas de evaluación que se deriven de la investigación aquí descrita impactarán directamente en el diseño del currículo institucional.

Se obtiene una muestra de 60 informantes, que se distribuyen en cuatro grupos, determinados por el nivel de los contenidos de los cursos en los cuales están matriculados. La oferta de los cursos se articula en virtud de los niveles de la escala del *MCER*. Se consideran los que se encuentran dentro la franja siguiente: B1+ y B2. La distribución responde a lo siguiente: curso B12A (19 informantes), B12B (19 informantes), B21A (11 informantes), B2A2 (11 informantes). La selección de los grupos de alumnos responde al nivel de la

¹La validez contextual es un concepto acuñado por Weir (2005: 56). Con él, este autor hace referencia a lo que tradicionalmente se conoce como validez de contenido. La argumentación de esta faceta de la validez se apoya en la media en la que las tareas que se proponen en el examen reflejan las que los candidatos realizan en la vida real.

misma escala sitúan la prueba las especificaciones y el panel de jueces expertos. Los alumnos matriculados en los cursos de niveles inferiores al B1 no se tienen en cuenta y se consideran únicamente aquellos que están en grupos de nivel B1 en adelante (hasta B2+). Se entiende, por supuesto, que el hecho de que estén matriculados en un curso de un determinado nivel de la escala del *Marco común europeo de referencia* (MCER en este artículo) no implica que presenten ese grado de dominio en el momento en que se realiza la investigación. De hecho, se comprueba, a partir de la administración de una prueba de *Gramática y vocabulario*, cedida por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, que hay numerosos alumnos en los cursos relacionados con los niveles del MCER que están por encima o por debajo del nivel al que alude el nombre del curso. Esta prueba está debidamente calibrada y se vincula a los niveles del MCER a partir de la aplicación de procedimientos científicos.

Además de este parámetro de descripción, se tiene en cuenta, con vistas a identificar posibles sesgos introducidos por esta variable, la familia de la lengua materna de los alumnos. La casualidad da como resultado que, pese a tratarse de un muestreo de oportunidad, la mitad de los informantes tengan una lengua materna de origen romance y la otra mitad, no romance.

3.2. El diseño de la investigación y el desarrollo

La metodología de la investigación se basa en el modelo sociocognitivo de Weir (Weir, 2005). Le (2011: 9) identifica dos enfoques en los procesos de validación de pruebas de examen: el modelo de acumulación de evidencias y el de construcción de un argumento de validez. El modelo seleccionado (Weir 2005) se incardina en el primer paradigma y consiste en recoger pruebas que avalen las diferentes facetas de la validez utilizando diversos procedimientos. El modelo es componencial y conecta con las facetas tradicionales de la validez. Es el que se emplea en la mayor parte de los exámenes de la factoría Cambridge ESOL, en particular, en el examen IELTS (International English Language Testing System). La elección de este modelo responde a que el examen IELTS evalúa el uso de la lengua en contextos académicos y porque es el examen más investigado de la historia (Davies, 2008: 91).

Para la recogida de los datos, se diseña una prueba con la que se pretende identificar a los alumnos que son capaces de comprender las clases magistrales y determinar en qué grado pueden hacerlo. A partir de los resultados de esta prueba y de un análisis de necesidades, podrán formularse los objetivos de los cursos de español, de apoyo académico a los programas de grado y de posgrado. Con el fin de demostrar que es necesario emplear pruebas específicas y que los resultados las pruebas de comprensión auditiva de los exámenes generalistas no son útiles para estos fines, se administra paralelamente, a los mismos informantes, en el mismo momento, una prueba de comprensión auditiva estándar de uno de estos exámenes.

El diseño de la prueba específica se basa, para describir el constructo, en el modelo de *habilidad comunicativa* Bachman y Palmer (2010). En este estudio, se adapta al uso de la lengua en contextos académicos.

El *conocimiento organizativo* comprende los siguientes: por un lado, el *conocimiento gramatical* –que, según el modelo, se compone del conocimiento de la sintaxis, del vocabulario y de la fonología–; por otro, el *conocimiento textual* (cohesión y organización retórica). El *conocimiento gramatical* en el contexto académico integraría el conocimiento implícito o explícito de los rasgos del discurso académico, según los han descrito, los autores más arriba

mencionados: léxico preciso y descontextualizado, alto grado de abstracción semántica, vocabulario semitécnico, en este caso, de los ámbitos de la ciencia y la tecnología, aunque no se tiene en cuenta la terminología específica de las áreas disciplinares; elaboración morfosintáctica, profusión de recursos para impersonalizar, índice elevado de marcadores y recursos subordinantes, etc.

Además del *conocimiento organizativo*, el modelo de Bachman y Palmer (2010) considera el *conocimiento pragmático*, que se compone, a su vez de los siguientes: el *conocimiento funcional* y el más importante cuando se trata de contextos académicos, es decir, el *conocimiento sociolingüístico*. En relación con este último, adquiere especial relevancia en concepto de género discursivo, a partir del cual se realiza el análisis de las clases magistrales al que nos hemos referido más arriba en relación con el modelo de comprensión que hemos adoptado. El conocimiento *sociolingüístico* abarca, además del género, los rasgos del registro, en este caso, formal, propio de los contextos académicos.

Junto con los tipos de conocimiento hasta aquí enumerados, se consideran 11 actividades comunicativas de comprensión propias del discurso académico: seguir instrucciones del profesor, identificar el propósito de la sesión de clase o de una parte de la sesión, identificar los tópicos y los subtópicos de la clase, resumir el contenido de la lección, relacionar el contenido de la clase con sesiones anteriores y posteriores, identificar información irrelevante (bromas, incisos, comentarios, etc.). Las actividades comunicativas se relacionan con los niveles y tipos de focalización en los que se centra la escucha, según el modelo de McNamara y Kintsch, (1996), Khalifa y Weir (2009): más o menos global, más o menos local; más o menos literal, más o menos interpretativo.

Este constructo se hace operativo en las tareas de la prueba específica de comprensión audiovisual, cuyas especificaciones se presentan a continuación de forma sucinta. Esta prueba específica, tal y como se ha diseñado, consta de 35 ítems discretos, de respuesta preseleccionada, que se ajustan a las modalidades de opción múltiple, de correspondencia múltiple y de reconstrucción de un esquema. Estos ítems se asocian a cuatro textos audiovisuales de entrada y se distribuyen en siete tareas. Cada una de estas tareas se focaliza una o varias actividades comunicativas especificadas. Por su parte, los textos de entrada reflejan los rasgos del género de la clase magistral y del discurso académico más arriba descritos y, finalmente, los ítems, las modalidades de comprensión contempladas en el modelo adecuado.

3.3. La recogida de evidencias

La recogida de evidencias de validez que se obtienen de la aplicación del modelo sociocognitivo de Weir (Weir, 2005) puede emplear una gran diversidad de procedimientos. Nosotros hemos seleccionado y diseñado los métodos que mejor se adecúan a los objetivos de la investigación que aquí se describe. Establecemos el punto de partida para la exposición de los procedimientos empleados en las preguntas que formula Weir (2005: 48) para describir los componentes de su modelo de validación de pruebas de examen: características físicas y fisiológicas de los candidatos, validez contextual (validez de contenido), validez basada en la teoría, validez de la calificación; validez consecuencial; validez referida al criterio.

La respuesta a las características de los candidatos queda garantizada con el estudio preliminar, de naturaleza descriptivo-exploratoria, del que parte esta investigación (Llorián, 2015). En este estudio, se realiza un análisis documental, en el que se identifican los géneros a los que se asocian los textos que los

alumnos de los programas de grado y de postgrado de las facultades de ingeniería y arquitectura se ven en la necesidad de procesar utilizando el español lengua vehicular. Se obtienen además datos de otra fuente: los propios alumnos, que se someten a una encuesta, que indaga acerca las necesidades de uso del español en este contexto en relación con los géneros identificados, de la importancia que les confieren los informantes y del grado de dificultad que les atribuyen. Como ya se ha señalado, la clase magistral es el género que más problemas presenta para ellos y para el que necesitan servirse únicamente del español, puesto que, en el resto de las actividades que requieren comprensión auditiva, utilizan habitualmente el inglés.

En el marco del estudio adquiere especial relevancia el conjunto de evidencias relativas a la validez contextual. Se debe a que esta investigación se centra en el diseño de una sola de las pruebas de examen y a que, de momento, se ha desarrollado una forma piloto.

El procedimiento utilizado para recabar este tipo de evidencias es el de juicio experto. Se realiza a partir de la convocatoria de un panel de jueces, a los que se encomienda una serie de tareas, que se orientan a refutar la hipótesis nula (H_0), a favor de la alternativa (H_1): "El contenido de la prueba de comprensión audiovisual refleja facetas de la habilidad comunicativa, específicas de la comunicación académica".

Durante el desarrollo del panel, en primer lugar, se solicita a los jueces expertos que relacionen cada uno de los ítems de las tareas, tanto de la prueba específica como de la prueba general, con las actividades de comprensión de las clases magistrales que figuran en las especificaciones. En segundo lugar, se les pide que relacionen las tareas de las dos pruebas con el grado (+ o ++) del nivel (local o global) y el tipo (literal o interpretativo) de focalización que requiere la escucha. Los jueces tienen, en tercer lugar, que hacer un análisis de los textos de entrada de las tareas de ambas pruebas con los rasgos del discurso académico detallados en la descripción del constructo de la prueba y en las especificaciones. Para ello, se emplea un instrumento de análisis, mediante el cual los jueces atribuyen valores (del 0 al 3) a cada uno de los rasgos respecto al grado en el que estiman que estos se hallan presentes en los textos de entrada.

Con el fin de comparar los juicios emitidos respecto a las dos pruebas, se replica el método que utilizaron Bachman *et al.* (1995), citado en Bachman (2004, 272-275) para comparar el constructo de las pruebas del examen TOEFL (versión anterior al *Proyecto TOEFL 2000*) y las del examen First Cambridge Certificate.

En lo referente a la validez basada en la teoría, los procedimientos empleados se limitan a demostrar que la secuencia de pasos que se sugiere en las instrucciones de la prueba para que los alumnos resuelvan la tarea no introduce varianza irrelevante del constructo. En el intento de emular los procesos de escucha que se producen en las clases magistrales, se da la opción a los alumnos de que empleen la toma de notas como estrategia de apoyo a la comprensión. Con objeto de preservar la amenaza de los eventuales sesgos introducidos por el uso de esta estrategia, se pone en marcha un estudio a pequeña escala, en el que la toma de notas se considera variable independiente. El estudio consiste en comparar los resultados de los alumnos que deciden utilizar la toma de notas con los de aquellos que no lo hacen. Se aplica la prueba de T de Student de muestras independientes para corroborar que los resultados no se sesgan por influencia de la variable.

Esta investigación se propone, en lo que respecta a la validez de la calificación, comprobar la calidad psicométrica de los ítems de la prueba

específica diseñada *ad hoc* para la comprensión de las clases magistrales. La calidad psicométrica se preserva con un ensayo, en el que se llevan a cabo análisis en los cuales se aplican valores de estadística descriptiva básica, que se combinan con procedimientos definidos por la Teoría Clásica del Test, de la Teoría de Respuesta al Ítem del modelo de Rash de un parámetro. Se realizan asimismo cálculos sobre la fiabilidad. Una de las fuentes de evidencia más relevantes cuando se pretende demostrar que dos pruebas miden facetas diferentes del mismo constructo es la que se obtiene del análisis de la estructura factorial. En esta investigación se aplica a la prueba específica y a la prueba de comprensión general.

Finalmente, nos referimos a las evidencias de validez referidas al criterio, para las que se toma como sistema de referencia externo el que proporciona el *Marco común europeo de referencia*. Lo primero que se hace es relacionar la prueba específica con los niveles de la escala, aplicando los procedimientos del *Manual para relacionar exámenes con el MCER* del Consejo de Europa (MRE, en adelante). Seguidamente, se comparan los resultados obtenidos de la administración de las dos otras pruebas, Gramática y vocabulario y comprensión general, ambas relacionadas con el MCER, con los de la prueba específica. Todo ello conduce a verificar la hipótesis alternativa (H_1), relacionada con la validez referida al criterio, según la cual, los alumnos de los programas de grado y de posgrado que se encuentran por debajo del nivel B2 se encontrarían con serias dificultades para comprender las clases magistrales.

4. La presentación de los resultados

4.1. La validez contextual y la validez basada en la teoría

Se presentan, en primer lugar, los resultados relativos a la validez contextual. Son, como se ha visto, el producto del procesamiento de los datos que se obtienen de la aplicación del procedimiento de juicio experto en relación con lo siguiente: la identificación de las habilidades comunicativas académicas evaluadas en las tareas de las dos pruebas, el nivel y el tipo de focalización (más o menos local o global, más o menos literal o interpretativo) y la presencia de rasgos del discurso académico en los textos de entrada de la prueba específica y de la prueba general.

En lo referente a las actividades comunicativas, los jueces estiman que todas ellas son objeto de evaluación mediante las tareas de la prueba específica del ámbito académico. No hallan rastro de ellas en la prueba de tipo generalista, a excepción de *seguir instrucciones*, que se relaciona con una de las tareas.

Respecto al nivel y al tipo de focalización, los jueces presentan un alto grado de consenso en sus atribuciones. Se describen seguidamente los detalles de los juicios en relación con las tareas de la prueba.

Comenzando con el nivel de focalización, los jueces estiman, con un ciento por ciento de acuerdo, que dos de las siete tareas, la Tarea 1 (centrada en *seguir instrucciones, captar ideas para aplicarlas, identificar el propósito de la sesión de clase*) y la Tarea 7 (*relacionar el contenido de la clase con el de sesiones anteriores o posteriores; seguir indicaciones sobre avisos, sugerencias etc., respecto a plazos, tareas...; reconocer la información irrelevante: bromas, incisos, comentarios, etc.*), se focalizan en un nivel local en su más alto grado.

Existe asimismo consenso pleno en que otras dos tareas (la Tarea 2 y la Tarea 5) presentan el más alto grado de nivel de focalización global. La Tarea 2

se centra en *captar la idea principal* y la Tarea 5, en *resumir el contenido del texto de entrada*.

El acuerdo de los jueces disminuye ligeramente en cuanto a la estimación del nivel de focalización de las tareas 3 y 6, que sitúan en un grado más bajo (+) de nivel global. La Tarea 3, centrada en *identificar tópicos y subtópicos* y la Tarea 6, *en captar las relaciones y las jerarquías entre las ideas*. El consenso es bastante menor en relación con la Tarea 4 (*identificar las relaciones entre las unidades del discurso*). Para la mayor parte de los jueces se focaliza en un nivel literal, aunque dos de ellos le atribuyen un nivel de focalización global en diferente grado.

Siguiendo con el tipo de focalización, los jueces aprecian, con pleno consenso, que dos de las tareas (la 1 y la 7) presentan el más alto grado (++) de focalización literal, ambas centradas, como se ha visto, en actividades orientadas en seguir instrucciones, indicaciones, etc. y en localizar información concreta. Este tipo de focalización literal, aunque con menor grado y menor consenso entre los jueces, se atribuye a las tareas 3 y 4 (*identificar tópicos y subtópicos* e *identificar las relaciones entre las unidades del discurso* respectivamente).

El resto de las tareas se focalizan en un tipo de comprensión interpretativa, aunque el grado no es tan alto y el consenso entre los jueces no es pleno. Los resultados de la prueba de comprensión auditiva general son bastante claros. El acuerdo entre los jueces es pleno en cuanto a que, en la totalidad de las tareas, se produce un nivel de focalización local y un tipo de comprensión literal. Los juicios varían, no obstante, respecto al grado en ambos casos. Al comparar la totalidad obtenidos en cada una de las pruebas, aplicando el procedimiento descrito por Bachman *et al.* (1995), se aprecian diferencias significativas.

Nos centramos, para terminar con las evidencias de la validez contextual, en los resultados del análisis de los textos de entrada para localizar en ellos los rasgos del discurso académico señalados en la descripción del constructo. Los jueces muestran fuerte consenso en el hallazgo de todos los rasgos considerados en los textos de entrada de la prueba específica. Se obtiene pleno acuerdo respecto a que se trata de textos asociados a un género privativo del ámbito académico. Los rasgos que obtienen más puntuación y un considerable acuerdo entre los jueces se refieren al alto grado de planificación del discurso, al registro formal y a la especialización del tema. En esta misma línea se considera la elaboración sintáctica, la frecuencia de aparición de vocabulario técnico y preciso, así como la presencia de recursos de impersonalización de nominalizaciones, sobre todo, deverbales. Estos rasgos no están del todo ausentes en los textos de la prueba de comprensión auditiva general. De hecho, casi todos ellos se localizan en el texto de una de las tareas, de carácter monológico, que se corresponde con el género de la conferencia. Aun así, la puntuación es considerablemente más baja. En todos los rasgos, sin excepción, las comparaciones entre las dos pruebas presentan diferencias significativas, en un rango entre 0.5 puntos y 2.2, siendo el valor máximo de las medias 2.4 y 0.7 el de las desviaciones típicas.

Cerramos este epígrafe con los datos de las diferencias que se dan entre los alumnos que se decantan por el uso de la toma de notas como estrategia, la gran mayoría, y los que deciden prescindir de ella. Los resultados de la prueba T de Student para muestras independientes indican que la *prueba de Levene* para igualdad de varianzas revela que el P valor (sig.), 0.721, es mayor que el valor crítico, $\alpha = 0.05$, por lo que se asumen varianzas iguales. La significación bilateral 0.185 es mayor que el valor crítico $\alpha = 0.05$. Esto quiere decir que las

diferencias entre las medias de los dos grupos, los que utilizan la toma de notas y los que no, no se pueden considerar como significativas y que la superioridad de uno respecto al otro puede deberse al azar.

4.2. La validez de la calificación y la validez de criterio

Los resultados de las tres pruebas administradas muestran una distribución normal. Todas las pruebas presentan asimetría y curtosis negativas, lo cual quiere decir que no resultan difíciles para los candidatos y que los valores no se agrupan en torno a la mediana, sino que están bastante dispersos. Esto se verifica con los valores de las desviaciones típicas y de las varianzas, en especial, en las pruebas de gramática y vocabulario y de comprensión académica. En el caso de la curtosis, al dividir $-0.764 / 0.608$ da como resultado -1.2 . Por lo que respecta a la asimetría, $-0.442 / 0.309$ es igual a -1.4 . Los dos resultados se mantienen entre los valores -2 y $+2$, por lo que se encuentran dentro de lo aceptable (Green, 2013: 52). En cuanto a la fiabilidad de la prueba de comprensión académica, los coeficientes Alpha, KR21 de Crombach y Beta presentan valores de 0.77. Pueden considerarse igualmente dentro de los límites de lo normal si tenemos en cuenta que, según Carr (2011, 304), en los exámenes de alto perfil estos valores deben estar por encima de los 0.7 puntos y oscilar en torno a 0.8.

En cuanto a los datos obtenidos de la aplicación la Teoría Clásica del Test y la Teoría de Respuesta al Ítem, nos limitamos a comentar los resultados de la prueba específica. Se observa que los valores son igualmente aceptables, aunque algunos de los ítems presentan índices de discriminación bajos (cinco en total), por lo que son susceptibles de eliminarse sin que esto afecte a la fiabilidad de la prueba. Por lo demás, ninguno de los valores se encuentra fuera de los parámetros de normalidad.

Una de las evidencias más importantes se deriva del análisis de la estructura factorial de la prueba específica. En este sentido, llama la atención que, pese al reducido tamaño de la muestra, el análisis factorial confirmatorio evidencia que la estructura factorial interna de la prueba refleja el constructo, tal y como se ha definido. Se buscan las cargas que asumen los ítems en relación con los factores que se hacen corresponder con las tareas de la prueba y se constata que las cargas pueden hacerse corresponder con las áreas en las que se focaliza la evaluación.

Por lo que respecta al conjunto de evidencias referidas al criterio, señalamos que, después de aplicar los procedimientos descritos en el *Manual para relacionar exámenes con el MCER* del Consejo de Europa (MRE, en lo sucesivo), en concreto, el *Item-descriptor Matching Method* para establecer puntos de corte, los datos resultantes de la aplicación de los procedimientos cualitativos revelan que, para la resolución de las Tareas 1 y 2, los informantes necesitan haber alcanzado un nivel B1, un nivel B1+ para la Tarea y nivel B2 para el resto. Estos resultados se cotejan con los datos resultantes del análisis psicométrico (MRE, 2009: 73-75; Cizek y Bunch, 2007: 193). El objetivo consiste en calcular el número de ítems correctos que se corresponden con el límite fijado entre las franjas B1+ y B2. Una vez establecidos los valores, el grueso de los informantes se aglutina en el nivel B2. Los alumnos de este grupo son los que obtienen los mejores resultados.

5. Discusión

Los datos cuantitativos y cualitativos relacionados con la validez contextual ponen de manifiesto que la prueba de comprensión específica evalúa las actividades comunicativas enumeradas en las especificaciones y que los ítems de las diferentes tareas proporcionan cobertura a todas ellas. Existe, por lo demás, variedad en cuanto a los niveles y los tipos de focalización de la comprensión. No obstante, en versiones sucesivas, sería conveniente incrementar los ítems focalizados en niveles de comprensión más globales y, sobre todo, más interpretativos. El resultado obtenido en relación con este aspecto se asimila bastante al que obtienen Weir *et al.* (2012) en relación con el examen IELTS. Los textos de entrada reflejan, por lo demás, los rasgos del discurso académico y las características de los géneros de este ámbito, en este caso, de las clases magistrales.

Más arriba quedó claro que la toma de notas como procedimiento sugerido para prestar asistencia a la resolución de las tareas de comprensión académica no introduce sesgos en los resultados. Es necesario añadir que esta fuente de evidencia no se ve, en ningún caso, colmada con estos resultados, sino que lo aconsejable es profundizar y emplear otros procedimientos que den acceso a los procesos internos empleados por los alumnos extranjeros para la comprensión de las clases en situaciones reales de comunicación y contrastarlos con los que ponen en marcha durante la resolución de las tareas de examen. El uso de cuestionarios y de protocolos de pensamiento en voz alta son los métodos más recomendados para estos fines. Hay que tener presente además que, durante la administración de la prueba, los alumnos que conformaban la muestra de informantes se encontraban en una situación real de evaluación. Si bien esto contribuye de forma muy positiva a las garantías de validez, también es cierto que el uso de estrategias se puede ver condicionado.

Por lo que respecta a la calidad psicométrica de los datos, ha quedado claro que los valores se mantienen dentro de la normalidad. A pesar de todo, y de haber realizado el correspondiente ensayo, cuatro de los ítems tuvieron que ser eliminados, por lo que la calidad psicométrica es todavía susceptible de mejora.

Una de las evidencias de mayor peso referida a la validez del constructo es la que se deriva del análisis factorial. En este caso, pese a que los datos corroboran las hipótesis formuladas en un principio, es necesario acoger los resultados con cautela. Aunque las cargas se vislumbran con claridad, es preciso tener en cuenta que la muestra de informantes no tiene un tamaño suficiente como para que se puedan extraer conclusiones contundentes.

Los datos revelan claramente que los alumnos que se sitúan por debajo del nivel B2 tendrán severas dificultades para enfrentarse a la comprensión de las clases magistrales. No obstante, hay que tener en cuenta que la vinculación de la prueba específica a la escala de niveles de referencia del MCER no está libre de problemas. Las dificultades se ponen de manifiesto desde la perspectiva del contenido y también con la validación psicométrica. En el primer caso, es complicado clasificar el contenido especializado de los textos de entrada, por ejemplo, en términos de "concreto" o "abstracto", que son los que se contemplan en los descriptores del MCER. Este es solo un ejemplo entre otros muchos, puesto que las escalas del documento no se refieren al uso de la lengua en contextos académicos o científicos ni aluden al concepto de género, que ha resultado básico en la definición del constructo de la prueba específica.

En definitiva, puede afirmarse que los datos, que se obtienen de distintas fuentes de evidencia, haciendo uso de diferentes procedimientos y herramientas, convergen. Pese a las ineludibles amenazas, que se han señalado al hilo de la exposición, prevalecen las numerosas garantías de validez que se han aportado.

6. Conclusiones

La acumulación de evidencias de la validez que se ha descrito hasta aquí viene a demostrar que la prueba específica de comprensión académica centrada en las clases magistrales discrimina a los alumnos que son capaces de procesar los textos que se corresponden con un género propio del contexto académico, lo cual significa que tiene la función de transportar conocimiento de tipo especializado. Se caracterizan además por emplear un registro formal y por el predominio de determinadas secuencias textuales y funciones retóricas, además de vocabulario semitécnico y rasgos morfosintácticos particulares como el predominio de un estilo nominal entre otros. El procesamiento requiere, además, actividades comunicativas específicas y procesos de comprensión, preferentemente, de tipo interpretativo, que se dan en niveles focalización global. Estas evidencias de validez basada en el contenido se ven refrendadas con los resultados de los análisis psicométricos.

Ha quedado igualmente demostrado que el procesamiento de los textos que se precisa en este contexto requiere, como mínimo, que se haya alcanzado un nivel B2. No obstante, el simple hecho de presentar este nivel no es suficiente como para predecir que los alumnos sean capaces de comprender clases magistrales.

En resumidas cuentas, es muy recomendable que las universidades receptoras de alumnos de programas de intercambio administren pruebas de examen específicas del ámbito académico, en concreto, pruebas de comprensión audiovisual, centradas en el género de las clases magistrales. Son necesarios más estudios en esta dirección, centrados en la comprensión de lectura y en actividades de expresión e interacción, que vengán a verificar que la administración de pruebas de tipo generalista no basta para identificar a los alumnos que son capaces de realizar las tareas que se requieren en los contextos académicos utilizando el español como lengua vehicular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, L. (2004). *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., Davidson, F., Katherine, F. (1995). *An Investigation into the Comparability of Two Tests of English as a Foreign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Béjar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S., Turner, J. (2000). *TOEFL 2000. Listening Framework: a Working Paper*. Educational Testing Service Princeton, NJ.
- Benson, M. J. (1994). Lecture listening in an ethnographic perspective. En: Flowerdew, J. ed., *Academic English: Research perspectives* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 181-198.
- Benson, M. J. (1989). The academic listening task: a case study. *Tesol Quarterly*, 23 (3), pp. 421-445.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Buck, G., Tatsuoka, K., Kostin, I., & Phelps, M. (1997). The sub-skill softlistening: Rule-space analysis of a multiple-choice of second language listening comprehension. En: Huhta, A. Kohonen V., Kurki-Suonio y Louma, S., eds., *Current developments and alternatives in language assessment*. Tampere: University of Jyväskylä.
- Chaudron, C. (1995). *Academic Listening. A Guide for the Teaching of Academic Listening*, Cambridge Cambridge University Press, 1995.
- Chaudron, C., Loschky, L., & Cook, J. (1994). Second language listening comprehension and lecture note-taking. En J. Flowerdew, ed., *Academic listening: Research perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 75-92.
- Cheng, S. W. (2012). "‘That’s it for today’: Academic lecture closings and the impact of classsize". *English for Specific Purposes*, 31, pp. 234–248.
- Council of Europe. (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. [En línea], disponible en: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/relating-examinations-to-the-cefr>. [Acceso, 20 de febrero de 2018].
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes Ministerio de Educación. [en línea], disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. [Acceso, 20 de febrero de 2018].
- Carr, N. (2011). *Designing and Analyzing Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Cizek, G. J. y Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. New York: SAGE Publications Ltd.
- Davies, A. (2008). *Assessing academic english: testing english proficiency, 1950-1989: the ielts solution*. Cambridge: University Press.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: University Press Oxford.
- Green, R. (2013). *Statistical Analyses for Language Testers*. Palgrave Macmillan, 2013.
- Goffman, E. (1981). *The Lecture, Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hansen, C. y Jensen, C. (1994). Evaluating lecture comprehension, en J. Floverdew. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 241-268
- Huckin, T. N. y Olsen, L. A. (1990). *Technical Writing and Professional Communication for Nonnative Speakers of English*: McGraw-Hill.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khalifa, H. y Weir, C. J. (2009). *Examining Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 8 (5): 363-394.
- Le, Huong (2011). Developing a validity argument for the English placement fall 2010 listening test at Iowa State University, [en línea], disponible en: <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=etd> [consulta: 20 de febrero de 2018].
- Llorián, S. (2015). La evaluación de la competencia comunicativa específica en el ámbito de las ingenierías y de la arquitectura. Tesis doctoral no publicada, Universidad Politécnica de Madrid.
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: reviewing a decade of research, *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), pp. 79-88.
- McNamara, D. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence, *Discours eProcesses*, 22(3), pp. 247-288.
- Montolío, E. Garachana, M. y Santiago, M. (2000). *Manual de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Nesi, H., (2001). A corpus-based analysis of academic lectures across disciplines. En: Cotterill, J., Ife, A., eds., *Language Across Boundaries*, BAAL, vol. 16. London: Continuum, pp. 201-218.
- Nesi, H. y Basturkmen, H. (2006). Lexical bundles and discourse signalling in academic lectures. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11, (3), pp. 283-304.

- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos* 40(63), pp. 147-178.
- Parodi, G. (2005). *Discurso Especializado e Instituciones Formadoras*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching: Listening*. London, Routledge.
- Rost, M. (2002). *Listening Tasks and Language Acquisition*, London, Routledge.
- Rost, M. (1994). *Listening*. London, Longman.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), pp. 219-240.
- Regueiro, M. L. y Saéz, D. (2013). *El español académico*. Madrid: Arco Libros.
- Vázquez, G. (2006). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. En: *Actas del III Congreso Internacional del Español con Fines Específicos*, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp. 132-144. [En línea], disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Actas_III_CIEFE.pdf [acceso, 20 de febrero de 2018]
- Vázquez, G., ed. (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G., ed. (2001b). *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.
- Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation*. New York: Pallgrave Mc Milan.
- Weir, C. J., Hawkey, R., Green, A., Unaldi, A. y Devi, S. (2012). The relationship between the academic reading construct as measured by IELTS and the reading experiences of students in the first year of study at a British university. En Taylor, L. and Weir, C. J. *Research in Reading and Listening Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, L. (1994). University lectures—macro-structure and micro-features. En Flowerdew, J., *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, pp. 159-176.

Validez de un prototipo de prueba de Español como Lengua Extranjera con Fines Académicos

Validity of a prototype test of Spanish as a Foreign Language for Academic Purposes

Ana Vine Jara
Universidad de Concepción
avine@udec.cl

Katia Sáez Carrillo
Universidad de Concepción
ksaez@udec.cl

RESUMEN

En el ámbito de la evaluación del Español como Lengua Extranjera con Fines Académicos (EFA) se requiere de estudios empíricos que den cuenta del proceso de validación de los instrumentos disponibles. En este artículo se presenta un estudio cuantitativo cuyo objetivo es evidenciar la validez de contenido y de apariencia de un prototipo de prueba EFA, en línea, para un nivel B2. Los resultados indican que se trata de un instrumento válido desde la perspectiva de un grupo de expertos y de una muestra de estudiantes extranjeros de intercambio universitario.

Palabras clave: validez, prueba en línea, Español como Lengua Extranjera, intercambio universitario

ABSTRACT

In the field of the assessment of Spanish as a Foreign Language for Academic Purposes (SFA), empirical studies are required to account for the validation process of the available instruments. In this article, a quantitative study is presented whose objective is to demonstrate the validity of content and appearance of an online SFA prototype test for a B2 level. The results indicate that this is a valid

instrument from the perspective of a group of experts and a sample of foreign exchange students.

Keywords: validity, online test, Spanish as a Foreign Language; university exchange

Fecha de recepción: 09/09/2017

Fecha de aprobación: 25/01/2018

1. INTRODUCCIÓN

Para que un instrumento de evaluación sea eficaz y proporcione la información requerida debe cumplir tres requisitos fundamentales: validez, confiabilidad y viabilidad (Alderson *et al.* 1998; MCER, 2002; Bordón, 2006). En la actualidad, se considera, además, que las pruebas o exámenes tienen que cumplir con criterios de autenticidad, de impacto y de ética y equidad (Bachman y Palmer, 1996; Llorián, 2012; Bordón, 2015). Sin embargo, la validez es uno de los temas que merece más atención en el contexto de la elaboración de exámenes.

En términos generales, la validez se refiere a si el examen, en su totalidad, mide lo que supone debe medir, lo cual se relaciona con los propósitos para los que fue creado el instrumento, por lo tanto, debe ser válido para esos objetivos. En consecuencia, se validan las inferencias relacionadas con el uso de un examen y no el propio instrumento, puesto que un test no es válido en sí mismo, sino para un propósito. De no cumplirse este requisito, entonces la prueba no es útil, ya que no se podrá hacer inferencias adecuadas de ella.

Para muchos usuarios de exámenes, la validez es una cualidad esencial en una prueba de lengua. Si un examen es válido, entonces, significa que es un buen examen. Desde la perspectiva de los usuarios, la validez de una prueba es una cualidad que otorgan los expertos en evaluación, acorde con los objetivos para los cuales fue diseñado el instrumento (Chapelle, 2017). De acuerdo con Martínez (2011), la validación es el proceso mediante el cual se determina si un

examen sirve y para qué sirve. La validez no es un concepto absoluto y definitivo, sino que es un argumento que requiere mayor o menor elaboración, dependiendo del uso que una determinada institución le otorgue a una prueba.

Mendoza (2015) realiza un interesante recorrido histórico del concepto de validez y de su aplicación práctica en el contexto educativo. Al respecto, señala que en la primera mitad del siglo XX, la validez se apoyaba en modelos estadísticos, los cuales se basaban en la correlación existente entre el puntaje obtenido por el candidato y el puntaje fijado como criterio. Generalmente, este criterio estaba vinculado con otros exámenes que evaluaban las mismas habilidades. Según Bachman (1990) y Mendoza (2015), Cronbach y Meehl (1955) introdujeron cuatro tipos de validez: predictiva, concurrente, de contenido y de constructo. Estos tipos se constituyeron en los pilares esenciales de la validez de exámenes hasta fines del siglo XX. El mayor aporte de Cronbach y Meehl fue concebir la validez como un proceso, **denominado "validez de argumento", concepto que luego fue retomado por Kane (1992) y que consiste en recopilar evidencias (argumentos) que permitan realizar inferencias más que validar solo exámenes.** En síntesis, la validación de un examen se considera como un proceso basado en la argumentación, esto debido a que los modelos anteriores no proporcionaban una guía adecuada que permitiera relacionar los resultados obtenidos en las pruebas y su interpretación de manera eficaz y equitativa.

La necesidad de diseñar pruebas de Español como Lengua Extranjera con Fines Académicos (EFA) se debe al creciente aumento de estudiantes extranjeros de intercambio universitario en distintas universidades de habla hispana (Pastor y Pandor, 2017). Precisamente, en Chile, un estudio del Ministerio de Educación (2016) demuestra que más de 7000 estudiantes extranjeros realizaron intercambios universitarios en el país durante el año 2015. De esta cifra, un alto número de alumnos proviene de países cuya lengua materna no es el español (Estados Unidos 26%, Francia 11% y Alemania 8%) y se prevé un aumento en el número de estudiantes de intercambio en los próximos años. Sin embargo, no existe una certificación obligatoria por parte de las universidades, que

acredite y exija un determinado nivel de español a los estudiantes extranjeros de intercambio universitario (Llorián, 2012; Ainciburu y Rodríguez, 2015). Esta preocupación y necesidad coincide con la de especialistas en universidades españolas y de otros países hispanohablantes (García *et al.* 2016; Mendoza, 2015; Quevedo, 2017; Pastor y Pandor, 2017).

El objetivo de este estudio es evidenciar la validez de contenido y de apariencia de un prototipo de prueba de EFA, en línea, de nivel B2. Para ello, en el segundo apartado del artículo se presentan los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo; en el tercer apartado se describen los aspectos metodológicos; en el cuarto, los resultados y, finalmente, se dan a conocer las conclusiones del estudio.

2. LA VALIDEZ EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Existen distintos tipos de validez, mientras Bordón (2006) se inclina por la validez interna porque no requiere de análisis estadísticos, Alderson *et al.* (1998) recomiendan que entre más tipos de validez se pueda establecer es mejor. Los diferentes tipos son en realidad distintos métodos para evaluar la validez (Bachman, 1990).

Alderson *et al.* (1998) clasifican la validez en interna, externa y de constructo. En la validez interna se considera la validez de apariencia, de contenido y de respuesta; y en la validez externa, la validez concurrente y predictiva, como se muestra en la figura 1. A continuación se definen los dos tipos de validación interna utilizados en el estudio: aparente y de contenido.

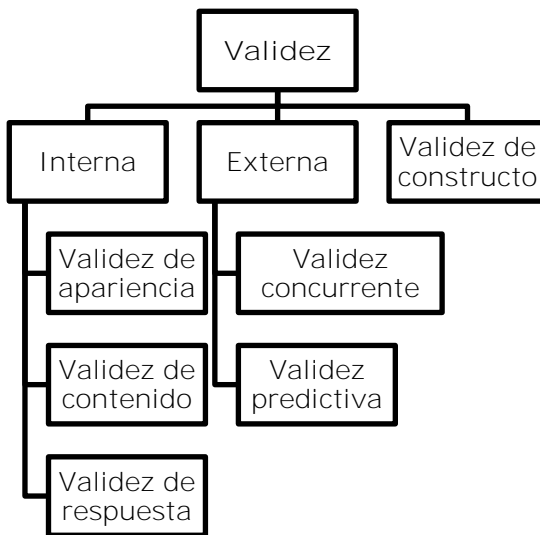


Figura 1. Tipos de validez (elaborada a partir de Alderson *et al.* 1998).

2.1 Validez de apariencia

La validez de apariencia se refiere a la opinión intuitiva de personas no expertas sobre una prueba. En el caso de la evaluación de segundas lenguas o lenguas extranjeras puede considerarse la opinión de hablantes nativos (no expertos en evaluación), así como también de los propios estudiantes de una segunda lengua a quienes se orienta el instrumento. Este tipo de validez se obtiene pidiendo a personas no expertas que rindan la prueba y luego den una opinión intuitiva respecto del instrumento, por ejemplo, una apreciación sobre las instrucciones, los ítems, la duración, la complejidad de las preguntas, el formato de aplicación, etc. Los resultados obtenidos permiten una primera apreciación en relación con la puesta en práctica de la prueba para hacer los ajustes necesarios antes de aplicarla al grupo meta. Este tipo de validación se considera poco científica por los expertos en evaluación. Sin embargo, en la actualidad, está adquiriendo relevancia, debido a la perspectiva comunicativa que prevalece en la evaluación de la lengua, lo cual supone que un examen comunicativo debería parecerse a lo que se hace en el mundo real con la lengua y, en este sentido, es

importante lo que piensan sobre el instrumento los usuarios de la lengua (Alderson *et al.* 1998; Martínez, 2011).

2.2 Validez de contenido

La validez de contenido se refiere a la representatividad o adecuación del contenido de un instrumento evaluativo, de acuerdo con los objetivos y el nivel al que se dirige. Se trata de comprobar si los ítems de una prueba están midiendo la dimensión que pretenden medir. Este tipo de validez requiere de la evaluación de expertos en el ámbito. Para ello se debe recoger opiniones de especialistas, por ejemplo, a través de escalas de valoración sobre los ítems de la prueba.

De acuerdo con Sireci (1998), la validez de contenido se puede estimar considerando dos perspectivas: el juicio de expertos y el uso de métodos estadísticos a partir de los datos obtenidos, luego de aplicar el instrumento a una muestra del grupo objeto.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema objeto de estudio y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008). En cuanto a la recopilación de la información señalada por los expertos existen métodos libres y otros más estructurados. En este sentido, es posible aplicar técnicas de juicio de expertos individuales o grupales. Según Escobar y Cuervo (2008), en la técnica individual, cada experto entrega su opinión por separado, mientras que en la técnica grupal se reúne a los jueces para lograr un nivel de acuerdo entre ellos. Respecto del número de expertos que se requiere, se observa una diversidad de opiniones entre los especialistas, Cabero y Llorente (2013) señalan que el número depende del acceso a ellos o la facilidad de contar con especialistas en el tema. Para realizar un juicio de expertos se debe elaborar cuestionarios o planillas donde el especialista pueda realizar la calificación. Al momento de la aplicación de este juicio, cada juez debe tener claro el objetivo de la evaluación y en qué consiste cada una de las dimensiones que va a evaluar.

2.3 La validez en las pruebas de EFA

En la actualidad se dispone de dos instrumentos que certifican el dominio en el EFA: el EXELEAA (Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico), desarrollado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México y el eLADE (Examen en línea de Acreditación de Dominio de Español B1/B2), del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Ambas pruebas tienen una data reciente, por lo que se desconoce el modelo de diseño, el análisis de necesidades lingüísticas, las etapas de validación, etc.

El EXELEAA es un examen multinivel, por lo que de acuerdo con el puntaje que obtiene el estudiante se le asigna el nivel de español que corresponda: B1, B2, C1. El objetivo de esta prueba es evaluar el nivel de competencia en español de los candidatos que desean cursar estudios superiores, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Al respecto, Mendoza (2015) menciona los lineamientos que han seguido para validar la tarea de escritura de la prueba, basándose en el enfoque de validación de exámenes de Kane (2006) y sustentado en la lógica argumentativa toulminiana. No obstante, se requiere considerar una serie de cuestiones relacionadas con una prueba para fines académicos, entre ellas, la representatividad de las tareas para el ámbito al cual se orientan, la diversificación de las prácticas de escritura y de tareas orales que varían de una disciplina a otra. Para dilucidar estos asuntos se necesita de estudios exploratorios que permitan conocer las principales necesidades de los estudiantes en contextos académicos y las diferencias más relevantes entre las distintas culturas académicas (Pastor, 2010; Llorián, 2012).

El eLADE es un examen binivel (B1/B2), en línea, que está dirigido a todos aquellos que desean obtener una acreditación de los niveles B1 o B2 de español por motivos profesionales o académicos. Martínez *et al.* (2015) describen acuciosamente el proceso de validación y los distintos análisis estadísticos que han llevado a cabo para validar el instrumento, utilizando análisis de IRT (Item Response Theory), con Winsteps. De esta manera, han logrado tener un

examen válido y que discrimine en los dos niveles que evalúa. No obstante, se debe tener en cuenta que esta prueba se orienta a dos fines: académicos y profesionales, y en Martínez *et al.* (2015) no se precisa cómo logran delimitar estos dos ámbitos, por ejemplo, no está claro si la diferenciación se realiza en los tipos de textos, en las tareas o los ítems o bien se cuenta con dos opciones de prueba, una para cada fin.

2.4 Ventajas de la implementación de pruebas de EFA a través del computador

La tecnología ha mostrado avances significativos en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Una muestra del impacto y los beneficios de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera se observa en los diferentes cursos que ofrece el Instituto Cervantes a través del Aula Virtual (Juan, 2009; Juan, 2015) o los cursos en línea del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción (Ferreira *et al.* 2015). Esto, sin duda, es solo una muestra, pues en la actualidad un gran número de universidades y centros de idiomas cuenta con cursos implementados en entornos virtuales.

Pese al auge de la tecnología en la enseñanza del español como lengua extranjera, en la evaluación del español se han realizado pocos intentos de automatización de pruebas de dominio. De hecho, los exámenes de mayor reconocimiento internacional, como el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y el CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) continúan aplicándose en formato de lápiz y papel. Sin embargo, el año 2016, el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires han puesto en marcha el examen de dominio SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española). Se trata de una prueba internacional de multinivel, en línea, que certifica el nivel de competencia en español mediante una escala de puntos equivalentes desde los niveles A1 al C1 según el MCER (2002). Su implementación en línea hace que el examen sea ágil y rápido en cuanto a la entrega de resultados; adaptable,

porque el usuario puede elegir si desea certificar su competencia global en español o en algunas de las habilidades lingüísticas; y homogéneo, puesto que evalúa las distintas variantes del español. Del mismo modo, los exámenes EXELEAA y eLADE, de data reciente, se encuentran implementados en un formato en línea. Es de esperar que la evaluación de Español como Lengua Extranjera continúe avanzando hacia formatos actualizados de aplicación de pruebas, acorde con las nuevas realidades educativas (García y Navarro, 2008).

La aplicación de pruebas en lápiz y papel tiene un costo elevado tanto para los estudiantes como para las instituciones. Este costo se observa en aspectos como el tiempo de entrega de resultados, la cantidad de correctores de pruebas, los examinadores para la evaluación oral, etc. Una prueba en línea representa una ventaja porque es menos costosa (Chapelle y Douglas, 2006). Además, mediante este formato de implementación se tiene flexibilidad en cuanto a los diferentes tipos de ítems, se puede evaluar globalmente las destrezas comunicativas, dar una corrección rápida y eficaz, y las pruebas orales se pueden realizar sin la presencia de los evaluadores, etc. Sin embargo, es necesario recordar que se debe utilizar la tecnología con responsabilidad y profesionalismo, sin olvidar los requisitos de validez, confiabilidad, viabilidad y equidad que debe cumplir todo instrumento de evaluación (Martínez, 2011).

2.5 Etapas en la evaluación de lenguas a través del computador

La evaluación de lenguas Asistida por computador (CALT, del inglés, *Computer Assisted Language Testing*) considera el uso de la tecnología para facilitar, contextualizar y mejorar la evaluación de las habilidades lingüísticas (Winke e Isbell, 2017).

Según Chapelle y Douglas (2006), la metodología de CALT, para la elaboración de pruebas válidas mediatizadas por computador, contempla dos etapas: 1) la implementación y 2) la evaluación de la prueba a partir de la aplicación.

2.5.1 La implementación en CALT

La implementación hace referencia a los recursos necesarios para elaborar una prueba, lo que dependerá de su propósito. Por ejemplo, las pruebas de alto impacto requieren de un conjunto de especificaciones y procedimientos para la selección de tareas adecuadas acorde con estas exigencias, así como también de métodos para recopilar, almacenar y analizar las respuestas de los candidatos. En principio se trabajaba con sistemas sofisticados que hacían del uso del computador algo costoso y poco alcanzable; pero en la actualidad se abordan propuestas sencillas, que permitan mayor accesibilidad para trabajar con esta metodología (Chapelle y Douglas, 2006). En términos generales, para implementar una prueba en línea se debe tener en cuenta:

- La creación de la prueba en la herramienta seleccionada.
- La publicación o visualización de la prueba en la web
- El acceso a la prueba por parte de los estudiantes
- La aplicación de la prueba
- La visualización de los resultados

2.5.2 La evaluación en CALT

Una vez que la prueba ha sido implementada bajo las directrices de la metodología CALT corresponde evaluarla. La evaluación en este contexto considera dos momentos: 1) la evaluación de la prueba en su modalidad computacional por parte de expertos en CALT y 2) la evaluación mediante la respuesta de quienes rinden la prueba en línea.

La evaluación de la prueba en su modalidad computacional, por parte de expertos en el ámbito, considera la navegación, el diseño de página, el texto y las barras de herramientas (Fulcher, 2003). Esto significa que la velocidad de navegación debe ser adecuada, los botones e íconos deben ser fáciles de usar y se debe garantizar las medidas de seguridad que corresponda. En cuanto al diseño de la página se debe presentar textos breves, reducir el desplazamiento (*scrolling*) en la pantalla, evitar el uso de letras mayúsculas y de animaciones que distraen. Además, se debe mostrar el menor número de barras de herramientas y posicionar en primer lugar la información relevante.

La evaluación por parte de los estudiantes permite detectar problemas relacionados con el funcionamiento de las instrucciones, la interfaz en los sitios y plataformas, así como también con la estructura de diseño computacional del instrumento, con el uso de botones de navegación, etc.

La preocupación actual en las pruebas asistidas por computador está relacionada con los conceptos de validez, confiabilidad e impacto (Ramak y Rahmattalab, 2017). En este sentido, la investigación en el ámbito requiere de programas de validación que permitan justificar las interpretaciones y usos de los resultados de las pruebas (Chapelle y Voss, 2016). En efecto, las pruebas computarizadas no solo deben aumentar la eficiencia en la administración y la puntuación de los exámenes, sino reflejar con precisión las formas en que los estudiantes han aprendido una segunda lengua (Chapelle y Douglas, 2006).

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

En este estudio cuantitativo se presentan los resultados obtenidos en la validación de contenido y de apariencia del prototipo de prueba EFA, en línea, de nivel B2. La validez de contenido se llevó a cabo mediante la técnica de juicio de expertos en relación con 1) la dimensión que evalúan los ítems y 2) la implementación del instrumento en su modalidad computacional. La validez de apariencia se aplicó a una muestra de estudiantes de español como lengua extranjera de intercambio en una universidad chilena.

3.2 Objetivos del estudio

Los objetivos que orientan este estudio son:

1. Evidenciar la validez de contenido del prototipo de prueba EFA, en línea, de nivel B2 a través de un juicio de expertos.

2. Determinar la validez de apariencia del prototipo de prueba EFA, en línea, de nivel B2.

3.3 Descripción del prototipo de prueba EFA

La prueba de EFA, en línea, de nivel B2 se elaboró según el modelo de criterios evaluativos propuesto por Vine (2015) y Vine y Ferreira (2016). El modelo considera las directrices de las sociedades internacionales de evaluación de lenguas y de los especialistas en evaluación de segundas lenguas. Dicho modelo propone cuatro criterios: 1) éticos, 2) diseño, 3) elaboración, 4) validación. La prueba se orienta a un nivel B2, puesto que es el nivel esperable en el contexto de los intercambios académicos (Pastor, 2010).

Como se muestra en la tabla 1, la prueba consta de cinco secciones: comprensión lectora, comprensión auditiva, competencia lingüística, expresión escrita y expresión oral. Se debe precisar que los textos y audios que componen este prototipo de prueba fueron validados por un grupo de expertos.

Sección	Nº textos	Tipo y nº de ítems	Tiempo
Comprensión lectora	3 textos	V o F (1 texto con 5 preguntas)	30 minutos
		Selección múltiple con 4 opciones (2 textos con 5 preguntas cada uno)	
Comprensión auditiva	3 audios	V o F (1 audio con 5 preguntas)	30 minutos
		Selección múltiple con 4 opciones (2 audios con 5 preguntas cada uno)	
Competencia lingüística	1 texto	20 ítems de selección múltiple con 4 opciones	10 minutos
Expresión e interacción escrita	---	Escritura de un ensayo (se presentan dos opciones de temas, el estudiante elige uno)	20 minutos

Expresión e interacción oral	---	Entrevista: Consta de 3 partes: -Presentación del estudiante -Presentación oral sobre un tema a elección -Conversación sobre el tema	15 minutos
		Duración total de la prueba	1 hora, 45 minutos

Tabla 1. Secciones del prototipo de prueba EFA

La sección de comprensión lectora se compone de tres textos y la sección auditiva de tres audios. En el primer texto de cada una de estas secciones se plantean cinco preguntas de verdadero y falso, y en los textos 2 y 3 se plantean cinco preguntas de selección múltiple por cada uno. En total, cada sección cuenta con 15 ítems de corrección objetiva. La sección de competencia lingüística comprende un texto con veinte ítems de selección múltiple donde se evalúan los diferentes usos gramaticales definidos para el nivel B2 en el contexto del EFA. En la expresión escrita se proponen dos temas: uno del área humanista y otro del área científica, el estudiante selecciona uno y escribe un ensayo. La expresión oral se divide en tres partes: 1) presentación del estudiante, 2) presentación de un tema a elección (selecciona tema del área humanista o científica) y argumentación sobre un punto de vista respecto de dicho tema y, finalmente, 3) conversación con el entrevistador sobre el tópico expuesto.

Para definir las dimensiones lingüísticas que se debe evaluar en una prueba de dominio en EFA de nivel B2 es pertinente considerar los descriptores del MCER (2002), según el nivel de lengua y las directrices de los especialistas en evaluación de segundas lenguas (Alderson *et al.* 1998; Martínez, 2011; Figueras y Puig, 2013).

Para medir las habilidades de comprensión se debe tener en cuenta tres estrategias básicas que se ponen en práctica en la comprensión de un texto y en las que un estudiante extranjero de intercambio universitario, de nivel

B2, debería mostrar dominio, se trata de: 1) la capacidad para seleccionar las palabras e ideas relevantes para comprender el texto; 2) la predicción o la capacidad que posee el lector para anticiparse al contenido de un texto, por ejemplo, el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc.; y 3) la inferencia o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto (Jouini, 2005). Encontrar o descubrir el significado literal es la forma más elemental de la comprensión, mientras que las inferencias constituyen la esencia misma de este proceso.

En cuanto a la habilidad de expresión escrita en un contexto académico de nivel B2, el MCER (2002) señala que los alumnos deben ser capaces de sintetizar información, escribir textos donde desarrollen argumentos a favor o en contra de un punto de vista y explicar ventajas o desventajas sobre distintas opciones o planteamientos.

En la expresión oral, el alumno debe evidenciar la capacidad para realizar presentaciones orales sobre asuntos relacionados con su área de especialidad, desarrollando argumentos y defendiendo su punto de vista.

En síntesis, en este prototipo de prueba se evalúan seis dimensiones lingüísticas: 1) la identificación de información específica en textos especializados, 2) la inferencia de las ideas principales de los párrafos, 3) la inferencia de la idea global del texto, 4) los usos gramaticales correspondientes a un nivel B2, 5) el género ensayo y 6) el género presentación oral (MCER, 2002; Martínez, 2011; Figueras y Puig, 2013; Regueiro y Sáez, 2013).

Las secciones de comprensión lectora, auditiva, competencia lingüística y expresión escrita del prototipo de prueba se implementaron en la plataforma Moodle (*Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) y la sección de expresión oral se aplicó de manera presencial.

3.4 Participantes

En la validación de contenido de la prueba participaron dos grupos de expertos, uno para evaluar los ítems del prototipo de prueba y el otro para valorar la implementación del

instrumento en línea. En la validación de los ítems del prototipo de prueba participaron ocho expertos, profesionales de lenguas (2 estudiantes de Magíster en Lingüística Aplicada, 1 Magíster en Lingüística, 3 candidatos al grado de Doctor en Lingüística y 2 Doctores en Lingüística). En la validación del instrumento en línea participaron 10 especialistas en la enseñanza y evaluación de lenguas con tecnología (3 estudiantes de Magíster en Lingüística Aplicada, 2 Magíster en Lingüística Aplicada, 3 candidatos al grado de Doctor en Lingüística y 2 Doctores en Lingüística).

En la selección de los expertos para evaluar los ítems del prototipo de prueba se consideró como requisito que los profesionales tuvieran un mínimo de 3 años de experiencia en el diseño de ítems para pruebas de lengua, con especialidad, en español para extranjeros. Del mismo modo, en la validación de la prueba en línea se tuvo en cuenta que cada uno de los profesionales tuviera una experiencia mínima de 3 años en enseñar y evaluar español como segunda lengua u otra lengua extranjera (principalmente, inglés) a través de plataformas educativas que permiten el diseño de cursos y pruebas.

En la validez de apariencia de la prueba participaron 28 estudiantes de español como lengua extranjera de intercambio universitario, cuyas lenguas maternas corresponden al francés 9 estudiantes (32%), al alemán 8 (28%), al inglés 4 (14%), al sueco 2 (7%), al portugués 2 (7%), al italiano 1 (4%), al checo 1 (4%) y al ruso 1 (4%).

3.5 Instrumentos

A continuación se describen los distintos cuestionarios que se elaboraron para evaluar la validez de contenido y de apariencia de la prueba de EFA, en línea, de nivel B2.

3.5.1 Cuestionario validez de contenido

Para recopilar los datos de la validación de contenido se elaboraron dos cuestionarios, uno sobre las dimensiones evaluadas por los ítems del prototipo de prueba (ver ejemplo en tabla 2 y ver cuestionario abreviado en anexo 1) y el otro sobre la modalidad de aplicación en línea (ver anexo 2). Se trata de cuestionarios de escalas Likert de 5 puntos (1: Muy en

desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Indiferente, 4: De acuerdo, 5: Muy de acuerdo).

DIMENSIÓN III: INFERENCIA DE LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO	Observación	INDICADORES				
		1	2	3	4	5
Preguntas sección comprensión de lectura						
<i>Texto I</i>						
5. A partir de la lectura del texto se puede decir que la sociedad requiere de egresados vinculados al ámbito laboral.						
<i>Texto II</i>						
5. ¿Cuál es la idea central del texto?						

Tabla 2. Ejemplo de cuestionario juicio de expertos sobre los ítems de la prueba

El cuestionario mediante el cual se evaluaron los ítems del prototipo de prueba considera seis dimensiones: identificación de información literal, inferencia de la idea principal a nivel de párrafo, inferencia de la idea global, competencia gramatical de nivel B2, género ensayo, género presentación oral. Estas dimensiones se obtuvieron de las propuestas del MCER (2002), Martínez (2011), Figueras y Puig (2013) y Regueiro y Sáez (2013).

El cuestionario sobre la modalidad de aplicación en línea se elaboró a partir de las directrices metodológicas de CALT (Chapelle y Douglas, 2006; Noijons, 1994). El objetivo de esta evaluación fue evidenciar en qué medida el prototipo de prueba en línea cumple con los principios metodológicos de CALT en lo referido a la implementación de una prueba de lengua. Dicho instrumento consta de dos dimensiones: enfoque evaluativo (5 ítems) y aspectos técnicos (10 ítems).

3.5.2 Cuestionario validez de apariencia

En la validación de apariencia también se diseñó un cuestionario de escala Likert de 5 puntos, con 12 ítems que evalúan la percepción de los estudiantes en relación con el

entorno de la prueba, la claridad de las instrucciones, la comprensión de los textos y audios y la duración del instrumento (ver figura 2 y anexo 3). Los ítems elaborados para este tipo de validación se basan en los lineamientos de Martínez (2011), en lo concerniente a las actitudes, reacciones e impresiones de los estudiantes hacia el prototipo de prueba.

3.6 Procedimiento

Luego de haber elaborado el prototipo de prueba EFA, en línea, de nivel B2 se aplicó el instrumento a un grupo de 9 estudiantes de español como lengua materna (estudiantes de la carrera de Traducción de una universidad chilena) para observar el funcionamiento de los ítems. Enseguida, y luego de corregir la versión del prototipo de prueba en línea (a partir de la información obtenida en la aplicación a estos 9 alumnos) se consideró la validez de contenido por un grupo de expertos y, finalmente, la validez de apariencia, a través de la percepción de una muestra de estudiantes extranjeros de intercambio universitario sobre el instrumento.

A partir de la aplicación a los estudiantes, hablantes nativos de español, se modificaron 12 ítems (8 de comprensión lectora y 4 de comprensión auditiva) que obtuvieron un alto porcentaje de aciertos (sobre el 70% de aciertos). Para ello, se elevó el nivel de dificultad de los distractores. Las instrucciones funcionaron adecuadamente, excepto, en la escritura, donde la forma en que se había planteado el tema no elicita las desventajas y, por consiguiente, la argumentación, sino que evidenciaba una visión positiva del tópico. Se realizaron estos cambios para así someter el instrumento a la evaluación de los expertos.

La validez de contenido de la prueba se llevó a cabo mediante la técnica de juicio de expertos. Un grupo de especialistas evaluó la prueba en relación con 1) la dimensión que evalúan los ítems acorde con el nivel B2 de EFA, y el otro grupo la evaluó en relación con 2) la implementación del instrumento en su modalidad computacional.

Para la validación de los ítems del prototipo de prueba, cada experto recibió un cuestionario tipo Likert donde se explicaba en qué consistía la evaluación, se proporcionaba la

lista de dimensiones con los correspondientes ítems y un usuario y una clave para acceder a la prueba en línea. Enseguida, leían/escuchaban los textos, leían las preguntas y evaluaban si los ítems medían las distintas dimensiones señaladas, y así sucesivamente con cada sección de la prueba, como se ejemplificó en la tabla 2.

En la validación del instrumento en su modalidad de aplicación en línea, se envió a cada experto un cuestionario tipo Likert y el usuario y clave para que accediera a la prueba. El cuestionario se dividió en dos dimensiones, la primera referida al enfoque evaluativo bajo el cual se elaboró la prueba, y la segunda a los aspectos técnicos de lo que implica plantear una prueba de lengua en línea, siguiendo las directrices metodológicas de CALT (ver anexo 2).

Con los datos de la validación de contenido se procedió a realizar algunas modificaciones indicadas por los expertos para, luego, aplicar el instrumento a una muestra de estudiantes extranjeros de intercambio en una universidad chilena. Después de que los estudiantes respondieron la prueba, se les aplicó el cuestionario de apreciación sobre el instrumento en su conjunto, con el objetivo de conocer su opinión, como usuarios de la lengua, en relación con la comprensibilidad de las instrucciones, de los textos, duración de la prueba, implementación en línea, etc.

4. RESULTADOS

Una vez obtenida la evaluación por parte de los expertos, se revisó el nivel de acuerdo de los jueces con la finalidad de determinar si los ítems medían las dimensiones que debían evaluar y si la implementación en línea del instrumento reflejaba los presupuestos teóricos y metodológicos establecidos por CALT. Enseguida, se aplicó el instrumento a una muestra de 28 estudiantes de español como lengua extranjera. A continuación se presentan los resultados de los dos tipos de validez considerados en el estudio: validez de contenido y de apariencia.

4.1 Validez de contenido de los ítems de la prueba

En la tabla 3 se presenta la evaluación de los expertos sobre los ítems de la prueba. En términos generales, se visualiza un alto nivel de acuerdo entre los jueces en los ítems de las distintas dimensiones de la prueba (promedio 81,1%, *muy de acuerdo*).

Dimensión	Texto	N	De acuerdo		Muy de acuerdo	
			n	%	n	%
DIMENSIÓN I	Texto I	1	0	0,0	8	100,0
		2	6	75,0	2	25,0
	Texto II	1	0	0,0	8	100,0
		2	0	0,0	8	100,0
	Texto III	1	0	0,0	8	100,0
		2	1	12,5	7	87,5
	Audio I	1	0	0,0	8	100,0
		2	2	25,0	6	75,0
	Audio II	1	2	25,0	6	75,0
		2	0	0,0	8	100,0
	Audio III	1	1	12,5	7	87,5
		2	2	25,0	6	75,0
DIMENSIÓN II	Texto I	3	1	12,5	7	87,5
		4	3	37,5	5	62,5
	Texto II	3	3	37,5	5	62,5
		4	2	25,0	6	75,0
	Texto III	3	2	25,0	6	75,0
		4	0	0,0	8	100,0
	Audio I	3	1	12,5	7	87,5
		4	2	25,0	6	75,0
	Audio II	3	0	0,0	8	100,0
		4	2	25,0	6	75,0
	Audio III	3	2	25,0	6	75,0
		4	2	25,0	6	75,0
DIMENSIÓN III	Texto I	5	1	12,5	7	87,5
	Texto II	5	3	37,5	5	62,5
	Texto III	5	3	37,5	5	62,5
	Audio I	5	0	0,0	8	100,0
	Audio II	5	1	12,5	7	87,5
	Audio III	5	2	25,0	6	75,0
DIMENSIÓN IV			2	25,0	6	75,0
DIMENSIÓN V			1	12,5	7	87,5
DIMENSIÓN VI			3	37,5	5	62,5
Promedio				18,9		81,1

Tabla 3. Resultados validación de los ítems

Se observa en la tabla 3, que en la dimensión I de la comprensión lectora y auditiva, que corresponde a las preguntas 1 y 2 de cada texto, todos los jueces calificaron los ítems entre 4 y 5 en la escala Likert, lo que significa que hay acuerdo entre el grupo de expertos en señalar que los ítems están midiendo la dimensión de identificar información específica en los textos orales y escritos. De hecho, los 8 expertos coinciden en calificar 6 preguntas de esta dimensión con la categoría *muy de acuerdo*, lo que otorga seguridad en cuanto a que el instrumento está evaluando lo que corresponde.

En la dimensión II sobre la inferencia de las ideas principales de los párrafos, que pertenece a las preguntas 3 y 4 de comprensión lectora y auditiva, los ítems también fueron calificados entre 4 y 5 en la escala Likert. No obstante, un evaluador precisó que la forma en que estaban redactadas las preguntas 3 y 4 del texto 2 no elicitan la inferencia, aunque evaluaban la dimensión señalada. Se realizaron las modificaciones y el experto señaló estar de acuerdo con el cambio realizado. Los enunciados de estos ítems quedaron de la siguiente manera:

De acuerdo con el texto, la mejor forma de aprender la habilidad auditiva es... (pregunta 3, texto 2)

Según el texto, la habilidad motora de una segunda lengua... (pregunta 4, texto 2).

En cuanto a la dimensión III se observa que las preguntas planteadas evalúan la inferencia de la idea central de cada texto oral y escrito, puesto que todos los expertos situaron sus respuestas en las categorías *de acuerdo* y *muy de acuerdo*.

La dimensión IV, que corresponde al dominio de la competencia lingüística para el nivel B2 de EFA, presenta un alto nivel *de acuerdo* entre los evaluadores, *6 muy de acuerdo* y *2 de acuerdo* (75% y 25% respectivamente). No obstante, los resultados obtenidos en la aplicación del prototipo de prueba a la muestra de estudiantes extranjeros (ver figura 1)

evidencian la necesidad de modificar el tipo de ítem mediante el cual se evalúa la competencia gramatical.

En la dimensión V, 7 de los expertos señalan estar *muy de acuerdo* con la tarea que evalúa el género académico ensayo, acorde con el nivel B2. Dos de los expertos sugirieron que se podría abordar otros temas más académicos en la **opción 2 de escritura que, en principio, trataba sobre "El día mundial sin compras"**. Se consideró la indicación de los expertos y se realizó la modificación con la finalidad de mejorar la calidad y validez del instrumento. La opción 2 de la tarea de escritura fue reemplazada por el tema de "La crisis del agua a nivel mundial".

En la dimensión VI se evalúa la capacidad del estudiante para realizar una presentación oral. En este sentido, los jueces evidencian altos niveles *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, lo que indica que el ítem mide lo que dice medir.

En la figura 1 se muestra el desempeño obtenido por la muestra de estudiantes extranjeros de intercambio universitario en el prototipo de prueba. Se presentan estos resultados con el objetivo de contrastarlos con la evaluación de los expertos.

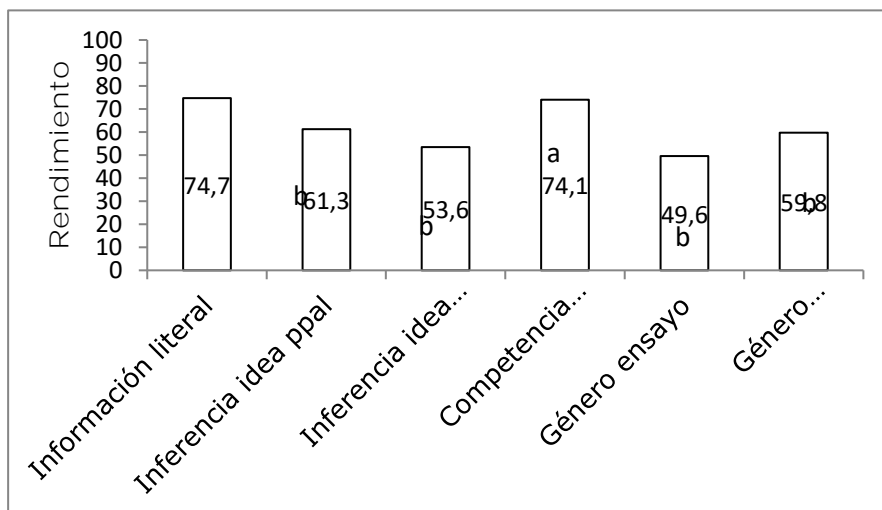


Figura 1. Resultados de la muestra en las distintas dimensiones de la prueba

Se observa en la figura 1 que las preguntas están midiendo lo que dicen medir, excepto, los ítems de competencia gramatical, que si bien evalúan el nivel B2 de EFA, como señalan los expertos, el tipo de ítem no es apropiado para elicitación de la competencia gramatical.

El rendimiento logrado en las dimensiones D1 (información literal) y D4 (competencia gramatical) fueron significativamente mayores a las restantes dimensiones ($F(5, 135)=11,5$; $p<0,0001$). Esto evidencia que ambas dimensiones resultaron fáciles para los estudiantes. Por un lado, la identificación de información literal en los textos/audios y, por otro, la competencia gramatical. El elevado número de aciertos en la competencia gramatical podría indicar, en principio, que los estudiantes tienen un buen dominio lingüístico; sin embargo, en las tareas de expresión escrita y oral mostraron deficiencias en los aspectos gramaticales. A partir de esto, se sugiere que el dominio gramatical se evalúe con ítems acordes con el enfoque comunicativo, que muestren el uso de la lengua en contexto y no con ítems de selección múltiple (Rocha y Cuadros, 2008).

En la figura 1 se observa que la D2 (inferencia idea principal), la D3 (inferencia idea global), la D5 (género ensayo) y la D6 (género presentación oral) presentan resultados más bajos, es decir, son más difíciles para los estudiantes, dado que se trata de habilidades más complejas. Los resultados evidencian que el comportamiento de estas dimensiones es adecuado y esperable, puesto que las dimensiones inferenciales a nivel de la idea principal de párrafo, inferencia de la idea global, realizar una presentación oral y escribir un ensayo son más difíciles que la identificación de información literal (Martínez, 2011). En consecuencia, los resultados confirman las propuestas teóricas y de diseño que sustentan este prototipo de prueba en relación con los niveles de complejidad de las dimensiones comprensivas y productivas, por lo que se corrobora la validez de contenido del prototipo de prueba realizada por los expertos, dado que los ítems están midiendo las dimensiones que dicen medir (nivel B2 en EFA).

En efecto, se sugiere el uso de instrumentos que permitan recoger datos de manera ordenada y que faciliten el trabajo de quienes participen como jueces expertos. Como señalan Alderson *et al.* (1998), para evaluar la validez de contenido se debe elaborar documentos claros que permitan interpretar de manera adecuada las opiniones de los expertos en función de los objetivos de la investigación.

4.2 Validez de contenido de los aspectos tecnológicos de la prueba

En la tabla 4 se presentan los resultados de la otra validación de contenido de la prueba, referida a la evaluación del instrumento en su modalidad de aplicación en línea. Los ítems del cuestionario de escala Likert se elaboraron bajo las directrices metodológicas de CALT (Noijons, 1994; Chapelle y Douglas, 2006).

Dimensión	De acuerdo		Muy de acuerdo	
	n	%	n	%
Evaluativa	0	0,0	10	100,0
	1	10,0	9	90,0
	1	10,0	9	90,0
	2	20,0	8	80,0
	2	20,0	8	80,0
	2	20,0	8	80,0
Técnica	1	10,0	9	90,0
	0	0,0	10	100,0
	1	10,0	9	90,0
	0	0,0	10	100,0
	1	10,0	9	90,0
	0	0,0	10	100,0
	2	20,0	8	80,0
	1	10,0	9	90,0
	1	10,0	9	90,0
Promedio		10,0		90,0

Ítems

1. La prueba cumple con el objetivo de evaluar el nivel de dominio B2 en EFA
2. Los materiales (textos, audios, tareas) de la prueba evalúan el español en contextos auténticos, acorde con el enfoque comunicativo de enseñanza y evaluación de segundas lenguas
3. Los diferentes tipos de ítems de la prueba son adecuados para evaluar las distintas habilidades lingüísticas acordes con el nivel B2 de EFA
4. Considera adecuada la distribución de las secciones de la prueba: comprensión lectora, auditiva, competencia lingüística, expresión e interacción escrita y oral
5. Considera adecuada la duración de la prueba

-
1. Es fácil la navegación en la página (botones visibles y simples)
 2. Es simple acceder y finalizar la sesión de la prueba
 3. La prueba tiene una conectividad segura (requiere de usuario y clave, de fecha y hora de aplicación)
 4. La prueba en línea evita elementos distractores (animaciones, figuras, exceso de botones, etc.)
 5. La prueba tiene una velocidad de carga adecuada
 6. Las instrucciones de la prueba se presentan con claridad
 7. El volumen de los audios es adecuado
 8. Las preguntas se presentan de manera ordenada y con un tamaño de letra adecuado
 9. Le parece interesante que se presenten todas las preguntas de una sección en una sola página
 10. En general, considera que esta prueba en línea está implementada en un formato simple

Tabla 4. Resultados validación tecnológica

Se observa en la tabla 4 que la primera dimensión del prototipo de prueba tuvo una evaluación positiva por parte de los expertos, puesto que sus respuestas se situaron en los niveles *de acuerdo* y *muy de acuerdo* (4 y 5 de la escala). De hecho, la evaluación mayoritaria está centrada en el valor máximo de la escala (*muy de acuerdo*). Por ejemplo, en el primer ítem se aprecia que el prototipo de prueba en línea está cumpliendo en un 100% con los propósitos de evaluar el español con fines específicos académicos en un nivel B2. El

segundo ítem muestra que un 90% de los jueces señala estar *muy de acuerdo* en que los materiales evalúan el español en un contexto comunicativo auténtico. Del mismo modo, un 90% marcó la opción *muy de acuerdo* cuando se les consultó si los diferentes tipos de ítems eran los adecuados para evaluar las diferentes habilidades lingüísticas; mientras que un 80% de los jueces está *muy de acuerdo* con la distribución de las secciones del prototipo de prueba y con su duración.

Los resultados de la segunda dimensión del prototipo de prueba indican que, efectivamente, se trata de un instrumento que cumple con lo exigido por la metodología de CALT. En el primer ítem, un 80% de los jueces está *muy de acuerdo* en que el ambiente donde se encuentra la prueba es de fácil navegación (ver ejemplo de la implementación en línea, en anexo 4), lo cual es esencial en una prueba de segundas lenguas, dado que el estudiante puede desplazarse sin problemas en la página y no requiere ayuda del profesor. En el segundo ítem, un 90% de los expertos señaló que el acceso y el cierre de la sesión en el prototipo de prueba es una tarea simple. En cuanto a la seguridad de la prueba, requisito fundamental en la evaluación de una segunda lengua, los 10 jueces indicaron estar *muy de acuerdo* en que el prototipo de prueba es seguro, puesto que se necesita que un profesor/administrador registre a los estudiantes, les genere un usuario, una clave y les asigne la fecha y la duración. Los resultados del ítem 4 indican que el 90% de los jueces está *muy de acuerdo* con que el prototipo de prueba evita elementos externos que distraigan a los estudiantes. En el ítem 5, el 100% de los jueces señaló que la prueba tiene una velocidad de carga adecuada. En el ítem 6, un 90% de los jueces está *muy de acuerdo* en que las instrucciones del prototipo de prueba son adecuadas, es decir, son comprensibles y suficientes para quienes la rinden. Los resultados del ítem 7 muestran que el volumen de los audios de la prueba es adecuado. Asimismo, en el ítem 8, un 80% está *muy de acuerdo* con que las preguntas de la prueba se presentan de manera ordenada y con un tamaño de letra adecuado. Para el 90% de los jueces es un aporte relevante el hecho de que las preguntas de cada sección de este prototipo de prueba estén en una sola página, lo cual beneficia

al estudiante porque disminuye la ansiedad y el tiempo de navegación. Asimismo, el 90% de los evaluadores consideró que el prototipo de prueba EFA en línea de nivel B2 está implementado en un formato de fácil navegación y uso, lo que se condice con lo señalado por Chapelle y Douglas (2006) en cuanto a los aportes de CALT a la evaluación en una segunda lengua.

Ítems

1. Me sentí cómodo (a) respondiendo la prueba en computador
2. Me parece interesante que la prueba esté disponible en computador
3. El ambiente de la prueba es fácil de usar
4. La prueba me pareció fácil de responder
5. Las instrucciones de la prueba son claras
6. Los textos y audios de la prueba son interesantes
7. Fue fácil comprender los textos de la prueba
8. Fue fácil comprender los audios de la prueba
9. Encontré fácil la sección de gramática
10. Me pareció fácil la tarea de escritura
11. Me pareció fácil la tarea oral
12. El tiempo de duración de la prueba es adecuado

4.3 Validez de apariencia

Los estudiantes extranjeros de intercambio universitario rindieron la prueba EFA, en línea, y luego respondieron un cuestionario de escala Likert de 5 puntos. De esta manera se pudo conocer la opinión de los alumnos frente al instrumento.

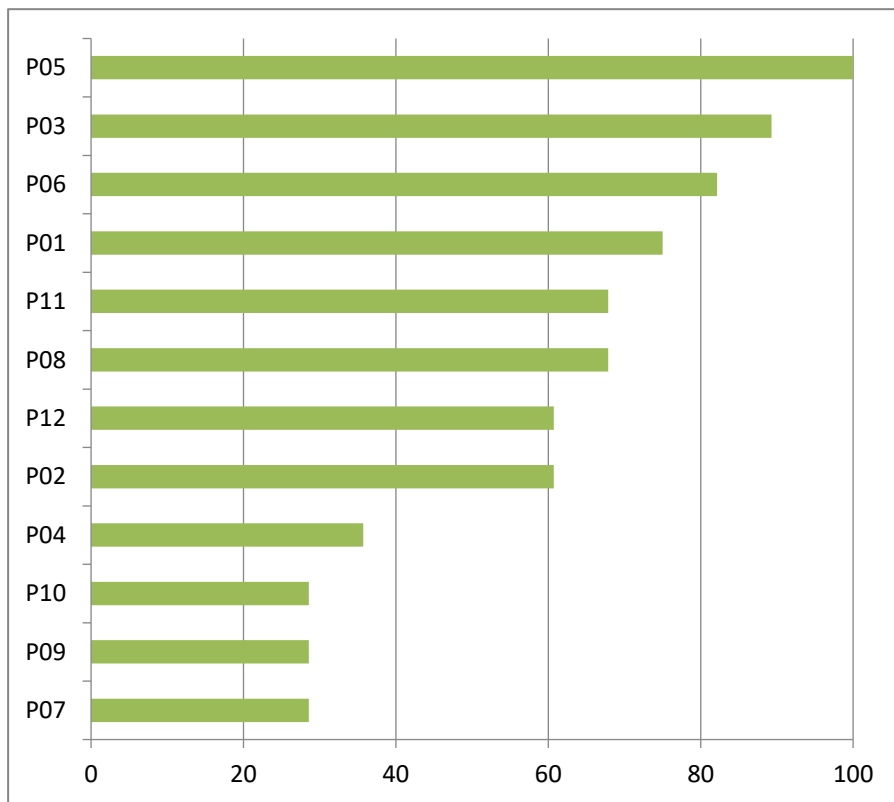


Figura 2. Resultados validez de apariencia

Se puede apreciar en la figura 2 que todos los estudiantes están muy de acuerdo en que las instrucciones de la prueba son claras, es decir, cada uno comprendió lo que debía hacer en cada sección (p5). Sin duda, este es un asunto muy relevante en todo instrumento evaluativo (Alderson *et al.* 1998; Martínez, 2011). Otros aspectos bien calificados por la

muestra se refieren a la facilidad de uso de la plataforma (p3) y a las temáticas que tratan los textos orales y escritos (p6), lo cual evidencia autenticidad en el uso de la lengua (Figueras y Puig, 2013).

Se observa un bajo nivel de acuerdo en las preguntas 4, 10, 9 y 7. Esto indica que para los estudiantes la prueba no les resultó fácil de responder, puesto que sus niveles de competencia no están acordes, en algunos casos, con el nivel B2, esperable en el contexto de un intercambio académico (Pastor, 2010).

En síntesis, los aspectos mejor valorados por los estudiantes extranjeros demuestran que se trata de un prototipo de prueba válido, dado que no presenta dificultades en la ejecución. Las mayores dificultades se deben a la falta de dominio lingüístico por parte de los alumnos de intercambio. Por lo mismo, se necesita contar con instrumentos validados que permitan diagnosticar con precisión los niveles de competencia en EFA y emprender acciones de apoyo que ayuden a los estudiantes en su inserción académica en universidades de habla hispana.

5. CONCLUSIONES

El aumento de los intercambios académicos en universidades de habla hispana ha evidenciado, por un lado, la necesidad de medir el nivel de español con el cual se integran los estudiantes extranjeros (cuya lengua materna no es el español) a las aulas y, por otro, la falta de instrumentos para evaluar el español como lengua extranjera en contextos académicos. Esto se debe, principalmente, a que las universidades no exigen algún tipo de certificado a los estudiantes o no han delimitado criterios claros respecto del nivel mínimo que se debería solicitar para garantizar un desempeño académico óptimo (Ainciburu y Rodríguez, 2015). En este sentido, apremia contar con instrumentos validados que definan con precisión los niveles de competencia en EFA.

Con los resultados obtenidos se ha dado cumplimiento a los dos objetivos planteados en este estudio, puesto que se

ha evidenciado la validez de contenido y de apariencia del prototipo de prueba EFA, en línea, de nivel B2.

Los datos de la validez de contenido evidencian un alto grado de coincidencia entre los jueces expertos, lo cual significa que los ítems evalúan las dimensiones definidas para el nivel de competencia B2 en EFA. Esto se corroboró con el desempeño de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario en el prototipo de prueba. No obstante, se necesita aumentar el número de sujetos, así como también el número de ítems. Se debe tener en cuenta que la validación de una prueba no es algo que finaliza cuando esta se ha administrado y evaluado, sino que se trata de un proceso que se realiza continuamente (Bordón y Liskin-Gasparro, 2007), y es hacia allá donde se necesita avanzar en las pruebas de dominio en EFA.

La validación de contenido, en cuanto a los aspectos tecnológicos de la prueba, muestra que se trata de un instrumento adecuado, puesto que evalúa el español en un contexto académico comunicativo y en un entorno seguro y de fácil uso. En este sentido, la validación desde una perspectiva tecnológica proporciona información valiosa respecto de lo que significa evaluar de manera efectiva, rápida y con altos niveles de seguridad. Además, plantear una prueba de EFA, en línea, implica diseñar una prueba de lengua acorde con el perfil de los estudiantes universitarios.

En cuanto a la validez de apariencia, es preciso señalar que este tipo de validez aporta información cualitativa y cuantitativa relevante respecto del comportamiento del instrumento frente a una muestra real de participantes a quienes se orienta la prueba. Esta validez se suele obviar en la mayoría de los análisis de pruebas de segundas lenguas o lenguas extranjeras por considerarse poco objetiva (Alderson *et al.* 1998), sin embargo, en esta investigación contribuyó con información valiosa que permitió reformular, en primera instancia, algunos ítems y tareas de la prueba que presentaban un alto nivel de acierto o una redacción ambigua, por lo que se sugiere considerar la participación de hablantes nativos en pilotajes de futuras pruebas de EFA.

Una limitación de este estudio es el reducido número de estudiantes de español como lengua extranjera que

participaron en la aplicación del instrumento, teniendo en cuenta que para llevar a cabo procesos de validación de una prueba se requieren muestras más numerosas. No obstante, a partir de estos resultados se precisan nuevos estudios que indaguen sobre: el nivel de español que presentan los estudiantes extranjeros que realizan intercambios universitarios en universidades de habla hispana y las necesidades lingüísticas del alumnado para lograr una adecuada integración y un rendimiento académico óptimo.

En cuanto al proceso de validación de un examen se necesita evaluar el instrumento desde distintas perspectivas. En este sentido, en la evaluación del EFA se requiere de estudios que aporten sobre la validez de respuesta, validez externa y de constructo sobre las pruebas, de modo que existan medidas externas con las cuales se pueda comparar el nivel de español de los estudiantes extranjeros de intercambio universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, M., y Rodríguez, P. (2015). La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la evaluación implícita de competencias no lingüísticas. En Morimoto, Y., Pavón, M., y Santamaría, R. (eds.): *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, XXV Congreso Internacional ASELE, Madrid: Universidad Carlos III, 87-96.

Alderson, Ch., Clapham, C., y Wall, D. (1998). *Exámenes de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language Testing and Practice*, Oxford: Oxford University Press.

- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 9-30.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.
- Bordón, T., y Liskin-Gasparro, J. (2007). "Evaluación". En: Lacorte, M. (ed.): *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/Libros, 211-252.
- Buck, G. (2009). *Assessing Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabero, J., y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), *Eduweb*, 7, (2), 11-22.
- Consejo de Europa. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- Cronbach, L., y Meehl, P. (1955). Construct Validity in Psychological Tests, *Psychological Bulletin*, 52 (4), 281-302.
- Chapelle, C. (2017). Conceptions of validity. En Fulcher, G y Davidson, F (eds.): *The Routledge Handbook of Language Testing*: Routledge Taylor & Francis Group, 21-33.
- Chapelle, C., y Douglas, D. (2006). *Assessing language through computer technology*, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Chapelle, C., y Voss, E. (2016), 20 years of technology and language assessment in Language Learning & Technology, *Language Learning and Technology*, 20 (2), 116-128.
- Escobar, J., y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización, *Avances en medición*, 6 (1), 27-36.
- Ferreira, A., Vine, A., y Elejalde, J. (2015). Diseño y evaluación de una aplicación tecnológica para la enseñanza del español como lengua extranjera, *Onomázein*, 31(1), 145-166.
- Figueras, N., y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*, New York: Pearson Education.
- García, B., Martín, S., y Masid, O. (2016). Evaluación de la comprensión oral en ELE en el contexto académico, ponencia presentada en *34 Congreso Internacional de AESLA*, Alicante.
- García, J., y Navarro, C. (2008). Automatizar los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE): **¿Utopía o realidad?**, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), 81-93.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, *Glosas didácticas*, 13, 95-114.
- Juan, O. (2015). Efectividad de la mensajería externa en la adquisición de la competencia comunicativa en un modelo de aprendizaje autónomo y a distancia en español como lengua extranjera, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53 (2), 121-143.

- Juan, O. (2009). Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español el Instituto Cervantes y su actualización, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), 13-34.
- Kane, M. (2006). Validation. En Brennan, R. (ed.): *Educational Measurement*, Westport, American Council on Education: Praeger, 17-64.
- Kane, M. (1992). An Argument-Based Approach to Validation, *Psychological Bulletin*, 112 (3), 527-535.
- Llorián, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos, *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12, 1-34. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/los-retos-de-la-certificacion-del-esp%C3%B1ol-con-fines-especificos>
- Martín, S. (2010). La elaboración de textos y preguntas para evaluar la comprensión oral. En *Actas del XXI Congreso Internacional ASELE*, 557-569.
- Martínez, A., Biedma, A., Sánchez, A., Chamorro, M., y Sánchez, S. (2015). Descripción y análisis del examen online de acreditación de dominio de español de los niveles B1 y B2: el eLADE, *Certiuni Journal*, 1, 52-66.
- Martínez, A. (2011). *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*, Granada: Ediciones Mágina.
- Mendoza, A. (2015). La validez en los exámenes de alto impacto: Un enfoque desde la lógica argumentativa, *Perfiles educativos*, 37(149), 169-186.
- Ministerio de Educación. (2016). *Situación de la matrícula de extranjeros en educación superior en Chile: Datos 2015*, Santiago: Servicio de Información de Educación Superior.

- Pastor, S., y Pandor, J. (2017). El choque cultural académico del alumnado estadounidense en la universidad española, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55 (2), 13-38.
- Pastor, S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario, *Testi e Linguaggi*, 4, 71-88.
- Noijons, J. (1994). Testing computer assisted language testing: Towards a checklist for CALT, *CALICO Journal*, 12(1), 37-58.
- Quevedo, Á. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22, 1-7. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-espa%C3%B1ol-con-fines-academicos-progreso-de-un-estudio-sobre-necesidades-linguisticas-de-estudiantes-en-programas-de-movilidad>
- Ramak, M., y Rahmattalab, S. (2017). Computer Assisted Language Testing Benefits, Constraints and Future Directions, *Research Journal of English Language and Literature*, 5 (2), 336-342.
- Regueiro, M. y Sáez, D. (2013) *El español académico*, Madrid: Arco Libros.
- Rocha, C., y Cuadros, R. (2008). ¿Es posible evaluar objetivamente contenidos gramaticales en producciones escritas? En: Pastor, S., y Roca, S. (eds.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, Alicante: Universidad de Alicante, 179-184.

- Sireci, S. (1998). The construct of content validity, *Social Indicators Research*, 45, 83-117.
- Vine, A., y Ferreira, A. (2016). Propuesta de un modelo para una prueba con fines específicos académicos en ELE, *Literatura y Lingüística*, 33, 369-390.
- Vine, A. (2015). *Criterios evaluativos para el diseño de un prototipo de una prueba de Español como Lengua Extranjera con fines específicos Académicos (EFA)*. Tesis de Doctorado, Universidad de Concepción.
- Winke, P., e Isbell, D. (2017). Computer-Assisted Language Assessment, *Language, Education and Technology*, 2, 1-13.

ANEXO 1: CUESTIONARIO ABREVIADO SOBRE LOS ÍTEMS DEL PROTOTIPO PRUEBA EFA B2

Dimensión I: Identifica información literal en textos especializados

Sección comprensión de lectura	EVALÚA DIMENSIÓN	INDICADORES				
		1	2	3	4	5
Preguntas	SI /NO (observación)					
<i>Texto I</i>						
1. De acuerdo con el texto, la ingeniería realiza aportes relevantes al desarrollo de un país.						
2. Según el texto, la formación que reciben los ingenieros les impide encontrar trabajo.						

Dimensión II: Infiere las ideas principales de los párrafos

Sección comprensión de lectura	EVALÚA DIMENSIÓN	INDICADORES				
		1	2	3	4	5
Preguntas	SI /NO (observación)					
<i>Texto III</i>						
3. La situación actual de la biodiversidad indica que						

4. En el futuro se espera que haya...						
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Dimensión III: Infiere la idea global del texto

Sección comprensión de lectura	EVALÚA DIMENSIÓN	INDICADORES				
Preguntas	SI /NO (observación)	1	2	3	4	5
<i>Texto I</i>						
5. A partir de la lectura del texto se puede inferir que la sociedad requiere de egresados vinculados al ámbito laboral.						

Dimensión IV: Competencia gramatical B2

	EVALÚA DIMENSIÓN	INDICADORES				
Sección competencia lingüística	SI /NO (observación)	1	2	3	4	5
Texto para completar con las formas gramaticales adecuadas.						

Dimensión V: Género académico ensayo

	EVALÚA DIMENSIÓN	INDICADORES				
Tareas	SI/NO (observación)	1	2	3	4	5
<i>Tarea de expresión e interacción escrita:</i> Ensayo						

Dimensión VI: Género académico exposición oral

	EVALÚA DIMENSIÓN	INDICADORES				
Tareas	SI/NO (observación)	1	2	3	4	5
<i>Tarea de expresión e interacción oral:</i> Exposición oral						

ANEXO 2: CUESTIONARIO MODALIDAD APLICACIÓN EN LÍNEA

D	Ítems	1	2	3	4	5
Dimensión Evaluativa	1. La prueba cumple con el objetivo de evaluar el nivel de dominio B2 en EFA					
	2. Los materiales (textos, audios, tareas) de la prueba evalúan el español en contextos auténticos, acorde con el enfoque comunicativo de enseñanza y evaluación de segundas lenguas					
	3. Los diferentes tipos de ítems de la prueba son adecuados para evaluar las distintas habilidades lingüísticas acordes con el nivel B2 de EFA					
	4. Considera adecuada la distribución de las secciones de la prueba: comprensión lectora, auditiva, competencia lingüística, expresión e interacción escrita y oral					
	5. Considera adecuada la duración de la prueba					
Dimensión técnica	1. Es fácil la navegación en la página (botones visibles y simples)					
	2. Es simple acceder y finalizar la sesión de la prueba					
	3. La prueba tiene una conectividad segura (requiere de usuario y clave, de fecha y hora de aplicación)					
	4. La prueba en línea evita elementos distractores (animaciones, figuras, exceso de botones, etc.)					

5. La prueba tiene una velocidad de carga adecuada					
6. Las instrucciones de la prueba se presentan con claridad					
7. El volumen de los audios es adecuado					
8. Las preguntas se presentan de manera ordenada y con un tamaño de letra adecuado					
9. Le parece interesante que se presenten todas las preguntas de una sección en una sola página					
10. En general, considera que esta prueba en línea está implementada en un formato simple					

ANEXO 3: CUESTIONARIO VALIDEZ DE APARIENCIA APLICADO A ALUMNOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

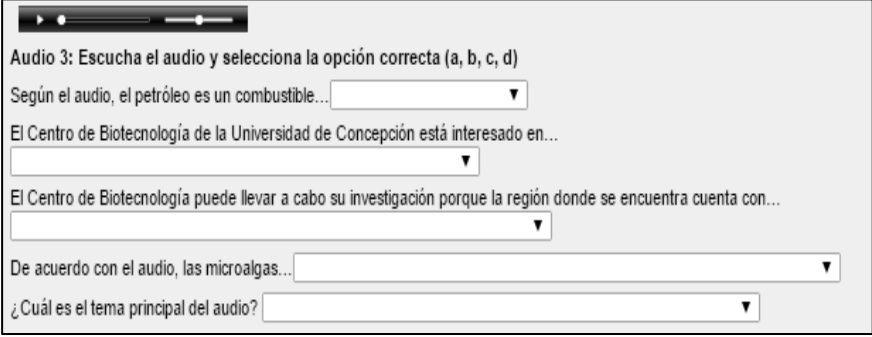
I. Marca el número que mejor represente tu opinión en relación con la pregunta

1: Muy en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Indiferente 4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo

Preguntas	1	2	3	4	5
1. Me sentí cómodo (a) respondiendo la prueba en computador					
2. Me parece interesante que la prueba esté disponible en computador					
3. El ambiente de la prueba es fácil de usar					

4. La prueba me pareció fácil de responder					
5. Las instrucciones de la prueba son claras					
6. Los textos y audios de la prueba son interesantes					
7. Fue fácil comprender los textos de la prueba					
8. Fue fácil comprender los audios de la prueba					
9. Encontré fácil la sección de gramática					
10. Me pareció fácil la tarea de escritura					
11. Me pareció fácil la tarea oral					
12. El tiempo de duración de la prueba es adecuado					

ANEXO 4: EJEMPLO DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LÍNEA DEL PROTOTIPO DE PRUEBA EFA B2



▶ ● ———▶

Audio 3: Escucha el audio y selecciona la opción correcta (a, b, c, d)

Según el audio, el petróleo es un combustible...

El Centro de Biotecnología de la Universidad de Concepción está interesado en...

El Centro de Biotecnología puede llevar a cabo su investigación porque la región donde se encuentra cuenta con...

De acuerdo con el audio, las microalgas...

¿Cuál es el tema principal del audio?

Sección IV: Expresión e interacción escrita

La sección de expresión e interacción escrita consta de dos opciones. Solo tienes que elegir UNA opción y escribir un ensayo de 250 palabras (20-25 líneas)

Opción 1

Una alternativa a la formación académica tradicional es tomar cursos a distancia (por Internet), modalidad que permite un acceso real al conocimiento de personas que antes no podían hacerlo, ya sea por razones económicas o de tiempo. La modalidad de aprendizaje a distancia, cada vez va tomando más fuerza, pero aún queda el escepticismo de algunos que dudan si es efectiva o no.

En relación con este tema, escribe un ensayo sobre la formación académica a través de cursos a distancia por Internet.

En el ensayo tienes que incluir:

- Escribir un título
- Introducir el tema
- Establecer una postura respecto del tema
- Mencionar las ventajas y desventajas de la formación a través de internet
- Concluir

Marcadores discursivos en la escritura del
español como segunda lengua

Discourse Markers in L2 Spanish Writing

Jeannette Sánchez-Naranjo
Amherst College
jsnaranjo@amherst.edu

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado en torno al uso y la frecuencia de dos tipos de marcadores discursivos (MDs): los conectores discursivos (CDs) y los marcadores socio-pragmáticos (MSPs). En el contexto de tareas escritas con base en los géneros textuales, cuarenta y cuatro aprendientes del español como segunda lengua (N=44), registrados en talleres de escritura durante un semestre académico, produjeron tres tipos principales de textos: uno narrativo, otro expositivo y un ensayo argumentativo. Los resultados muestran que los aprendientes usan los CDs con mayor frecuencia para construir la coherencia en sus textos narrativos y argumentativos y, en mucha menor escala, los MSPs para involucrar aspectos de la oralidad en sus narraciones. Un grupo principal de trece CDs parece asumir casi el 90% de las funciones metadiscursivas y cognitivas en la escritura del español como segunda lengua.

Palabras clave: escritura, marcadores discursivos, conectores discursivos, marcadores socio-pragmáticos, español como segunda lengua

ABSTRACT

This paper reports on the use and frequency of two types of discourse markers (MDs): Discourse Connectors (CDs) and Socio-Pragmatic Markers (MSPs). In the context of written tasks using a genre-based approach, forty-four learners of Spanish as a second language (N=44), enrolled in writing workshops during an academic semester, produced three types of texts: a narration, an expository essay, and an argumentative essay. Results show that learners use

CDs more frequently to build text coherence in narrative and argumentative essays. The MSPs, used to a much lesser extent, allow learners to involve orality features in their narrations. A core group of thirteen CDs seems to fulfill almost 90% of the metadiscursive and cognitive functions in L2 Spanish writing.

Keywords: Writing, Discourse Markers, Discursive Connectives, Socio-Pragmatic Markers, Spanish as a Second Language

Fecha de recepción: 24/11/2017
Fecha de aprobación: 27/01/2018

1. INTRODUCCIÓN

Aunque pocos estudios de la adquisición de segunda lengua (ASL) se han concentrado en la organización discursiva, estos han mostrado que el aprendizaje de los marcadores del discurso como los conectivos, las partículas de foco y las interaccionales, entre otros, presentan dificultades especiales para los aprendientes de segunda lengua (L2) (Aijmer y Simon-Vandenberg, 2006; Andorno, 2005; Portolés, 2001; Rivas y Brown, 2009; Romero-Trillo, 2002). Pese a que estos trabajos han ofrecido una mejor comprensión en esta búsqueda, no proveen aún respuestas concluyentes a los interrogantes de cómo y con qué frecuencia los aprendientes de español como L2 usan los marcadores del discurso (MDs). Estas partículas representan un desafío tanto para los lingüistas como para los profesores de L2 dado que tienen un carácter heterogéneo y son difíciles de atribuir a una categoría gramatical específica (Wichmann & Chanet, 2009). De la misma manera, constituyen una clase funcional que normalmente sufre un proceso de desemantización, son pragmáticamente multifuncionales y su función depende de rasgos prosódicos y sintácticos. Adicionalmente, no existe una correspondencia exclusiva entre los MDs en diferentes lenguas.

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con miras a establecer el uso y la frecuencia de dos tipos de MDs, los conectores discursivos (CDs) y los

marcadores socio-pragmáticos (MSPs), por aprendientes del español L2 cuya lengua materna es el inglés. Con este propósito, se presentan, en primer lugar, los MDs caracterizando tanto los conectores como los marcadores socio-pragmáticos. En segundo lugar, se ofrece una explicación de los MDs en español y se examinan en el contexto de su adquisición como L2. En seguida, se describe el diseño de la presente investigación y se presentan los resultados para terminar el artículo con la discusión y las conclusiones sobre los mismos.

2. ¿QUÉ SON LOS MARCADORES DEL DISCURSO?

La coherencia es un componente fundamental en el texto escrito. Aunque no existe una definición general y aceptada para este término, se ha descrito frecuentemente como un factor semántico que posibilita a un texto ser más que la suma de la interpretación de sus oraciones discretas (Hasan, 1984, 1985; Phelps, 1985; Sanders & Spooren, 1999; van Dijk, 1980, 1985). De acuerdo con Kehler (2004) y Halliday y Hasan (1976), quienes han influenciado el análisis textual de una manera significativa, los escritores experimentados necesitan proveer diversas claves a los lectores para permitirles ver las relaciones entre las partes de un texto. La coherencia es, entonces, construida mediante la utilización de una serie de herramientas asociadas a la referencia, la sustitución y la elipsis. Entre estos dispositivos, es frecuente utilizar palabras de enlace explícito, frases o expresiones lexicales conocidas como marcadores del discurso. En otras palabras, estas unidades ofrecen la posibilidad de guiar las inferencias que se construyen a partir del texto (Blakemore, 2002, 2004; Fraser, 1990, 1999; Giora, 1997, 1998; Portolés, 2001; Redeker 1990; 2006; Schiffrin, 1987, Schourup, 1999; van Dijk, 1985).

Los acercamientos para caracterizar los MDs varían enormemente. Sin embargo, tales descripciones involucran una mezcla de las características formales y funcionales que son establecidas de acuerdo con las principales propiedades estructurales y el papel que los MDs juega en el análisis del

texto (Aijmer, 2002; Brinton, 1996; Portolés, 2001; Romera, 2001; Schiffrin, 1987; Vincent and Sankoff, 1992; entre otros). En relación con las características formales, los MDs corresponden a unidades lingüísticas que, en la mayoría de los casos, no son constituyentes sintácticos obligatorios. En este sentido, los MDs corresponden a núcleos de cláusulas adverbiales adjuntas a la cláusula matrix con un valor externo predicativo (Fraser, 1990; Martin, 1998). Su naturaleza, sin embargo, puede ser diversa y los investigadores enfatizan la heterogeneidad de estas unidades como clase. Una de las características fundamentales es su invariabilidad, hecho éste que los distingue de sintagmas que permiten la flexión y la combinación con otros miembros de la oración. Igualmente, pueden pertenecer a categorías gramaticales como los adverbios (e.g. *ahora, exactamente, actualmente*), conjunciones subordinantes y coordinantes (e.g. *y, o, pero, sin embargo*), interjecciones (e.g. *bueno, bien, ¿verdad?*), y frases (e.g. *lo que quiero decir, observa, sabes cómo es eso*) (Martín, 1998; Pons Bordería, 2006; Portolés, 2001; Schourup, 1999). Algunos autores han sugerido la flexibilidad distribucional de los MDs como una de sus características formales principales dado que pueden aparecer en posición inicial, media o final de la oración, aunque ciertas formas de ocurrencia pueden estar restringidas en algunas lenguas o en los textos escritos (Martin, 1994; Oliveira and Tavares, 1992; Vincent y Sankoff, 1992). En el discurso oral, en particular, los investigadores han señalado que los MDs muestran ciertas características prosódicas que los hacen diferentes de otros segmentos. Es así como algunos MDs cambian el acento y la dirección de la entonación, pese a que se ha afirmado que estas características no se presentan en todos ellos (Ferrara, 1997; Martin, 1998; Martin y Portolés, 1999; Romera, 2001; Schiffrin, 1987). Debido a que la atención de este trabajo se centra en el texto escrito, esta característica no será considerada. En relación con los significados de los MDs, diversos estudios desde diferentes perspectivas concuerdan en el hecho de que no tienen un significado proposicional, sino metalingüístico (Brinton, 1996; Konig, 1991; Redeker, 1991; Schiffrin, 1987). De esta forma, contribuyen a la interpretación que hace el lector del texto escrito.

En relación con las propiedades funcionales de los MDs, la conectividad ha sido descrita como su función principal. Los MDs son usualmente usados para indicar relaciones entre las unidades textuales y establecer los presupuestos del escritor o el hablante que subyacen a los enunciados (Levinson, 1983; Schiffrin, 1987; Schourup, 1999). Cómo estas unidades textuales son definidas, es una discusión que se mantiene en la actualidad. Lenk (citado en Adams, 2011: 17) sostiene que los MDs marcan transiciones entre pequeños o grandes fragmentos del discurso y su papel es garantizar la coherencia local o global. Las relaciones creadas por los MDs varían también según la intencionalidad del escritor o hablante en la producción de sus textos. En efecto, pueden ser creados en el nivel referencial, interpersonal, estructural o cognitivo y establecer indicaciones para que los lectores o escuchas puedan seguir la interacción comunicativa (Aijmer, 2002; Fung y Carter, 2007). La opcionalidad es otro factor importante en la caracterización funcional de los MDs dado que la mayoría pueden ser sintáctica y semánticamente opcionales; es decir, su uso no está relacionado con el valor de verdad de las proposiciones. Como señala Schourup (1999:231), **los MDs “no aumentan las posibilidades de establecer relaciones semánticas entre los elementos que asocian”**. **De hecho, enriquecen la interpretación que quiere** lograr el autor del texto y, en combinación con la característica de la conectividad, los MDs hacen progresar el texto asegurando que el lector o escucha puedan obtener una imagen coherente y puedan construir el significado de lo que está siendo comunicado (Adams, 2011).

Con esta breve revisión de los MDs, es claro por qué representan un desafío tanto para lingüistas como para profesores (Wichmann & Chanet, 2009). Además de su carácter heterogéneo, es importante señalar que no existen correspondencias estrictas entre los MDs en las diferentes lenguas y este puede ser un elemento que ayude o interfiera con aquellos que aprenden una segunda lengua. En la siguiente sección se presentan los MDs más importantes en español y se establecen algunas diferencias relevantes.

3. LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN ESPAÑOL

Debido a la dificultad de sistematizar de forma unívoca los MDs, se han considerado sus funciones textuales y discursivas como los elementos relevantes en las diversas clasificaciones (Calsamiglia y Tusón, 2002; Cortés-Rodríguez y Camacho-Adarve, 2005; Pons Bordería 1998, 2006; Martín, 1998; Martín y Portolés, 1999). En efecto, con base en este criterio y sin ahondar en las particularidades de las diversas propuestas, es posible señalar que existen dos grupos fundamentales: los conectores discursivos (CDs) y los marcadores socio-pragmáticos (MSPs). Los primeros unen semántica y pragmáticamente un elemento del texto con otro elemento mencionado anteriormente y, en este sentido, la relación creada es paradigmáticamente causativa (Blakemore, 2002; Portolés, 1993). Algunos de estos conectores afectan solo a las dos unidades relacionadas en el texto, mientras que otros afectan la construcción de significado en todo el texto en tanto marcan la función de un determinado componente con todo el conjunto discursivo. Los MSPs, por su parte, permiten crear una relación entre lo que el autor dice y realiza. De esta manera, informan acerca de sus actitudes, intencionalidades y actos verbales y desempeñan, además, funciones asociadas al control de la interacción propuesta y a los compromisos que el autor establece con el contenido del texto (Cortés-Rodríguez y Camacho-Adarve, 2005; Martín, 1998; Martín y Portolés, 1999).

En relación con los CDs, se proponen tres grupos fundamentales: los estructuradores de la información, los conectores y los reformuladores. El primer grupo contiene CDs que sirven para organizar la información en el discurso y, en este sentido, no llevan ningún significado argumentativo (e.g. *pues, bien, así las cosas, en primer lugar/en segundo lugar, por una parte, por cierto, a propósito*). El segundo grupo, por el contrario, incide en las posibilidades argumentativas del texto y crea vínculos semánticos y pragmáticos entre las unidades del texto. Es así como encontramos diversas categorías: los aditivos (e.g. *además, encima, incluso*), consecutivos (e.g. *así, por tanto, por*

consiguiente, en consecuencia), contraargumentativos (e.g. *por el contrario, antes bien, no obstante, ahora bien*), causales (e.g. *porque, de esta forma, por esta razón*), condicionales (e.g. *a condición de que, siempre que, si*), y finales (e.g. *con motivo de que, con el propósito de, para que*). El tercer grupo, los denominados reformuladores, permiten precisar una expresión anterior. En otras palabras, estos CDs ofrecen una nueva formulación de lo ya dicho en el texto (e.g. *más bien, mejor dicho, es decir, al fin y al cabo*).

En cuanto a los MSPs, se ha preferido caracterizarlos como exclusivos del discurso oral (Briz, 1998); sin embargo, dado que pueden desempeñar numerosas funciones pragmáticas tanto en el ámbito textual como en el interpersonal, se pueden destacar cuatro grupos fundamentales: de modalidad epistémica, deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos. El primer grupo, permite expresar distintos grados de certeza o inferencia por parte del autor (e.g. *claro, desde luego, en efecto, por lo visto*). El segundo grupo, de modalidad deóntica, incluye aquellos MSPs que indican el acuerdo o la aceptación del autor con respecto a ciertas ideas expresadas en el contenido del texto (e.g. *de acuerdo, bien*). El grupo correspondiente a los enfocadores de la alteridad ofrece al autor una serie de unidades, interjectivas o imperativas, con las cuales se puede dirigir al lector/escucha y llamar su atención (e.g. *hombre, mira, oye*). El último grupo, los metadiscursivos conversacionales, permiten regular el contacto entre los participantes de un acto de habla y ayudan a dar cierto orden y estructura al texto (e.g. *bueno, eh*).

Es posible que la clasificación anterior varíe con respecto a otras, pero, sin duda, incluye los elementos fundamentales que caracterizan los MDs. Para efectos del presente estudio y dado que no existe una clasificación definitiva de estos, se ha ofrecido una clasificación global que si bien es cierto no discute las particularidades de otras distribuciones, si involucra los MDs más relevantes y aquellos que fueron usados en los diversos textos que forman parte del corpus recogido. En este sentido, es importante enfatizar que el objetivo primordial de este estudio es contribuir a la discusión y la comprensión de cómo se usan los MDs en los textos

escritos por parte de los aprendientes del español L2. La siguiente sección presenta una breve revisión de diversos trabajos que se ocupan de esta temática y sienta las bases del presente trabajo.

4. ADQUISICIÓN DE LOS MDs EN EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Solo en épocas recientes, los estudios de adquisición se han enfocado en la adquisición de los MDs. Un aspecto que resulta interesante a la hora de revisar tales investigaciones es la dificultad para comparar los trabajos existentes pues se presenta una situación delicada de sortear: la carencia de unidad en cuanto a la clasificación y, muchas veces, la caracterización de los MDs.

Algunos estudios se han centrado en la organización del discurso y han concluido que los MDs como los conectivos, partículas para enfocar la atención del lector y los interaccionales, entre otros, ofrecen desafíos particulares a los aprendientes (Aijmer y Simon-Vandenberg, 2006; Andorno, 2005; Portolés, 2001; Rivas y Brown, 2009; Romero-Trillo, 2002). Otros investigadores coinciden en señalar las causas en la dificultad para adquirir los MDs en general: su baja contribución al acto comunicativo, su multifuncionalidad y heterogeneidad en el uso y la posición que puedan adoptar en y entre las oraciones (Andersen, 1990; Carlsen, 2010; Hernandez, 2011; Hinkel, 2001; Muller, 2005; VanPatten, 1985, 1996, 2004). Todos estos factores se unen de diversas maneras para evitar que los conectores sean completamente perceptibles para los aprendices. Hernández (2011) y Fuentes (2009) enfatizan también el hecho de que los materiales instruccionales son deficientes en cuanto al tratamiento y uso de los MDs y las perspectivas que utilizan en la presentación de los mismos no logra captar la atención de los aprendientes.

Carlsen (2010) afirma que en los estudios croslingüísticos donde se compara el uso de los conectores discursivos entre dos o más lenguas se ha encontrado que éstas tienden a usar

diferentes conectivos con diferentes significados (Östman, 2005; Stenström, 2006). Con base en estos resultados, y de acuerdo con Carlsen (2010), es posible afirmar que no resulta extraño que los aprendientes de una segunda lengua enfrenen problemas a la hora de construir textos coherentes aún en los niveles avanzados (Connor, 1996; Lee, 2002). De manera general, como señala Martín (1998, p. 55), el uso de los MDs por parte de los aprendientes muestra "la transición del dominio estrictamente gramatical hacia un dominio más pragmático" y, en este sentido, una búsqueda por comprender mejor la construcción de significado y la coherencia en la L2.

5. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El objetivo general de este estudio es establecer el uso de los marcadores discursivos por parte de los aprendientes del español L2. En particular, se busca responder las siguientes preguntas: 1) En el contexto de tareas escritas con base en los géneros textuales, ¿qué clase de marcadores discursivos (MDs) usan los aprendientes de español L2 en los textos escritos (narrativos, expositivos y argumentativos)? y 2) ¿cuál es la frecuencia de uso de tales marcadores en este tipo de textos? En relación con la primera pregunta, se espera que los aprendientes de L2 utilicen una amplia variedad de MDs pues la perspectiva de los géneros textuales es rica en resaltar y enfatizar su importancia en la elaboración de textos coherentes. Con respecto al segundo interrogante, se anticipa que los aprendientes utilicen los MDs de acuerdo con el tipo de texto que producen.

5.1 Participantes

En este estudio participaron 44 sujetos (N=44) correspondientes a estudiantes registrados en talleres de escritura del español como L2, en una universidad pública del sur de los Estados Unidos con una alta actividad investigativa. Los aprendientes con un nivel intermedio medio y alto, según la escala del *American Council on the Teaching of Foreign*

Languages (ACTFL), correspondían a hablantes nativos del inglés sin conocimiento de otras lenguas extranjeras y tenían una edad promedio de 22.3 con un rango entre los 19 y los 25 años de edad. El 76% de los ellos había estudiado español en un país de habla hispana con un tiempo de estadía promedio de cuatro meses.

5.2 Procedimiento

Para establecer el uso y la frecuencia de los MDs en los diversos textos, se recogieron tres tipos de escritos, narrativo, expositivo y argumentativo, producidos por los aprendientes en el trascurso del semestre académico. Cada tipo de texto se caracterizaba y discutía en el taller realizado dos veces por semana durante 80 minutos. En el primer tipo de texto, la narración estaba asociada a una anécdota que los aprendientes seleccionaron de un registro diario que hicieron por dos semanas. El texto expositivo fue el resultado de examinar diversos temas asociados al mundo hispano y de interés para los aprendientes. Finalmente, el texto argumentativo se contextualizó en temas debatibles y relevantes en el momento de la investigación frente a los cuales los aprendientes debían asumir una posición y justificarla de manera lógica.

Al final del semestre académico, una vez recogidos los datos, se procedió a la revisión, codificación y clasificación de los marcadores discursivos que los aprendientes usaron en sus textos escritos. Para ello, se utilizaron, además de la investigadora principal, dos calificadores independientes, hablantes nativos del español con experiencia en la enseñanza de la escritura en español como L2. Los tres evaluadores se reunieron antes de revisar y analizar los materiales escritos para aclarar los criterios de selección y clasificación de los MDs. Posteriormente, se procedió a contar el número de MDs usados para cada ensayo y se discutieron sus usos en tres sesiones diferentes. Para aquellos pocos casos en los cuales los MDs parecían ambiguos se describió y revisó con mayor detalle el texto escrito y el contexto específico de uso logrando obtener un consenso al respecto.

5.3 Caracterización del corpus

El número total de ensayos recogidos correspondió a 132, entre los cuales 44 eran narrativos, 44 expositivos y 44 argumentativos. Ninguno de los textos escritos producidos por los aprendientes se descartó. Por el contrario, todos fueron considerados y se codificaron meticulosamente con una clave que incluía dos letras según correspondieran a textos narrativos (TN), textos expositivos (TE) o textos argumentativos (TA) y un número que establecía el orden en cada grupo de ensayos. Por ejemplo, TN-1 correspondía al primer ensayo narrativo del conjunto. Los nombres de los autores de los textos se eliminaron con el ánimo de mantener los criterios de confidencialidad y anonimato y, fundamentalmente, para asegurar una revisión ciega por parte de los calificadores en el momento de la clasificación y análisis de los MDs.

El número total de palabras en el corpus correspondió a 122.408. Éstas se contaron con la herramienta que ofrece el procesador de Word, pues los aprendientes entregaron tanto una versión digital como impresa de sus escritos. Como se puede observar en la tabla 1, los aprendientes produjeron un número de palabras ubicado en el rango que se les señaló en el taller de escritura. Vale la pena señalar que, en ningún caso, los aprendientes usaron más o menos palabras en los textos.

Número de palabras	Textos narrativos	Textos expositivos	Textos argumentativos
Rango de palabras asignado en el taller de escritura	700-800	900-1000	1100-1200
Promedio del número de palabras usadas por los aprendientes en los textos	729	918	1135
Promedio de MDs usados en los textos	29.4	25.9	27.7

Tabla 1. Promedio de palabras usado en los diversos tipos de texto

Como se registra en la tabla 1, se pudo establecer también en el corpus que los aprendientes usaron un

promedio de 27.6 MDs por cada texto escrito durante el semestre de duración de este estudio.

6. RESULTADOS

La primera pregunta de investigación de este estudio era establecer qué clase de MDs usan los aprendientes de español L2 en los textos escritos. Para responderla se contaron, describieron y analizaron los usos de los MDs en los diversos textos. Los resultados y sus porcentajes se presentan en la siguiente tabla:

Tipos de textos	CDs	Porcent aje	MSPs	Porcent aje	Total	Porcent aje
Textos narrativos	1.203	33%	89	2%	1.292	35%
Textos expositivos	1.107	30%	35	1%	1.142	31%
Textos argumentativos	1.186	33%	32	1%	1.218	34%
Total	3.496	96%	156	4%	3.652	100%

Tabla 2. Uso de los MDs en los diversos tipos de texto

Como se aprecia claramente en la Tabla 2, el uso de los CDs excede sustancialmente el uso de los MSPs. Los primeros se distribuyen de manera semejante a través de los diferentes tipos de texto, mientras que los segundos tienen una alta frecuencia en los textos narrativos. De manera general, es posible observar que los MDs son usados con mayor frecuencia en los textos narrativos, pese a que la diferencia no es significativa con respecto a los otros tipos de texto.

La segunda pregunta de este estudio se relaciona con la frecuencia de uso de los MDs en los textos escritos. En este sentido, se realizó un conteo más discriminado de los MDs y se asoció con el tipo de texto como se muestra a continuación:

Marcadores discursivos (MDs)		Tipos de textos			
		Textos narrativos	Textos expositivos	Textos argumentativos	
Conectores discursivos (CDs)	Estructuradores de la información	127	152	192	
	Conectores	Aditivos	637	398	406
		Consecutivos	161	116	130
		Contraargumentativos	85	241	253
		Causales	138	147	149
		Condicionales	1	4	3
	Finales	6	8	4	
Reformuladores	48	41	49		
Total		1.203	1.107	1.186	
Marcadores socio-pragmáticos (MSPs)	De modalidad epistémica	56	19	21	
	De modalidad deóntica	32	16	11	
	Enfocadores de la alteridad	1	0	0	
	Metadiscursivos	0	0	0	
Total		89	35	32	

Tabla 3. Frecuencia de uso de los MDs en los diversos tipos de texto

Como puede apreciarse en la Tabla 3, los denominados CDs conectores superan significativamente a los otros dos grupos de CDs y tienen mayor frecuencia en los textos narrativos y argumentativos. Dentro de este grupo, los conectores aditivos (e.g. *y, además, encima, incluso*) se usan con mayor frecuencia en los tres tipos de textos, aun cuando se imponen de manera significativa (44%) en los textos narrativos. En el caso de los textos expositivos y argumentativos, estos CDs entran a competir con los contraargumentativos (e.g. *por el contrario, antes bien, no obstante, ahora bien*) pese a que no los superan. Los CDs causales (e.g. *porque, de esta forma, por esta razón*) y los consecutivos (e.g. *así, por tanto, por consiguiente, en consecuencia*) se utilizan básicamente con una frecuencia semejante a través de los tres tipos de textos. Los conectores condicionales (e.g. *a condición de que, siempre que, si*) y los finales (e.g. *con motivo de que, con el propósito de, para que*)

son apenas incluidos en los textos. En cuanto a los otros dos grupos de CDs, los estructuradores de la información (e.g. *pues, bien, así las cosas, en primer lugar/en segundo lugar, por una parte, por cierto, a propósito*) y los reformuladores (e.g. *más bien, mejor dicho, es decir, al fin y al cabo*), aparecen con mayor frecuencia los primeros que son preferibles en los textos argumentativos.

Ahora bien, respecto a los MSPs, es claro que su frecuencia es mínima comparados con el grupo anterior (4%) y, en este sentido, vale la pena notar que los MSPs de modalidad epistémica (e.g. *claro, desde luego, en efecto, por lo visto*) y deóntica (e.g. *de acuerdo, bien*) dominan significativamente en los textos narrativos y, en una segunda instancia, en los textos expositivos. Los grupos asociados a los enfocadores de la alteridad (e.g. *hombre, mira, oye*) y los metadiscursivos (e.g. *bueno, eh*) básicamente están ausentes de los textos escritos en este estudio.

7. DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue examinar el uso de los MDs en los textos escritos por parte de los aprendientes de español L2. Se crearon situaciones contextualizadas y significativas que, desde la perspectiva de los géneros textuales, permitieron la creación de textos narrativos, expositivos y argumentativos. Con base en ellos, se contó, discutió y clasificó el uso y la frecuencia de los diversos MDs y se ofreció una representación más completa del conocimiento que tienen los aprendientes en el proceso de escritura en español como L2.

Respecto al primer interrogante de este estudio, los resultados muestran que los aprendientes usan de manera inequívoca los CDs para estructurar sus textos escritos de un mejor modo. Esto no parece muy sorprendente pues, en general, se ha preferido asociar los MSPs con la oralidad; sin embargo, lo que sí causa sorpresa es el hecho de que en un 4% de los textos producidos, los aprendientes expresen funciones pragmáticas en el ámbito textual. De esto se desprende, que, al contextualizar la escritura, los

aprendientes parecen querer involucrar aspectos de la oralidad que les permita mantener la coherencia del texto y el hecho de que haya más MSPs en los textos narrativos parece justificar esta decisión. En este sentido, se puede afirmar que el uso de los MSPs va más allá del mero hecho de unir oraciones o párrafos y puede ser una manifestación de la necesidad pragmática de los aprendientes para comunicarse efectivamente (Polat, 2011).

En cuanto al segundo interrogante, se puede afirmar que estos resultados ratifican lo señalado por diversos investigadores en diferentes contextos de L2 o lengua extranjera, quienes afirman que la alta frecuencia de los CDs representa un uso excesivo por parte de los aprendientes (Babanoğlu, 2014; Carlsen, 2010; Hancock, 2005; Paquot, 2008;). Este sobreuso se ha explicado a partir de razones como la confusión de los registros, la interferencia de la lengua materna (L1), el contexto instruccional, así como factores de desarrollo en la L2 (Gilquin y Paquot, 2006). Desde la perspectiva de la escritura contextualizada utilizada en el presente estudio, se podrían eliminar la incidencia de los factores asociados a la confusión de los registros o la instrucción. Sin embargo, la interferencia de la L1 y el desarrollo en la L2 son aspectos que valdría la pena investigar en el futuro. En este sentido, la comparación entre los usos que hacen los hablantes nativos del español y los aprendientes del español L2 en una perspectiva longitudinal o con diferentes niveles de proficiencia puede arrojar resultados fructíferos para entender las causas de la sobregeneralización de los CDs.

Ahora bien, al examinar los CDs en detalle, es interesante observar cómo los conectores aditivos, consecutivos, contraargumentativos y causales, y los estructuradores de la información son los más frecuentes en los tres tipos de textos. Entre estos sobresalen el uso de CDs como *y, además, adicionalmente, entonces, porque, pero, sin embargo, en suma, como resultado, por eso, pues, al fin y, en efecto*, este grupo parece asumir casi el 90% de las funciones metadiscursivas y cognitivas en la escritura del español como L2. De la misma manera, los aprendientes prefieren utilizar con mayor frecuencia los MDs en los textos narrativos que en

los otros tipos de textos aun cuando estos últimos tienen un mayor número de palabras. Es posible que esto se deba a una estrategia evasiva por parte de los aprendientes, quienes la utilizan cuando encuentran dificultades en su proceso de aprendizaje de la L2 (Bialystok, 1990; Dagut y Laufer, 1985; Hakuta, 1976; Kleinmann, 1977; Tarone, Cohen y Dumas, 1983; Schachter, 1974). Según estos autores, los aprendientes tienden a usar formas más simples con las cuales se sienten más cómodos en tanto avanzan en sus niveles de proficiencia de la L2. En este sentido y al observar el número promedio de MDs usados en los tres tipos de texto, podría afirmarse también que la producción de textos escritos desde la perspectiva de los géneros tiene un impacto positivo en el desarrollo escritural de los aprendientes. En efecto, ésta les permite usar con confianza aquello que saben y aventurarse poco a poco a la utilización de otros recursos que les permitan construir la coherencia en sus textos.

8. CONCLUSIONES

Sin lugar a duda el uso de los MDs es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la escritura en el español L2. Los resultados presentados en este estudio muestran que la escritura contextualizada y apoyada en los géneros textuales ofrece la oportunidad para que los aprendientes utilicen los MDs en la construcción de la coherencia del texto. Igualmente, señalan áreas de dificultad donde podemos intervenir para asistir a los aprendientes en su proceso de aprendizaje. En este sentido, estudios como el presente, basados en corpora tomado de los aprendientes, es un área promisoría que puede contribuir a mejorar los contextos de aprendizaje del español como L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, R. (2011). *The pragmatic use of discourse markers in the unplanned speech of linguistically and culturally*

diverse university students. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.

Aijmer, K. (2002). *English discourse particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Aijmer, K. y A. Simon-Vandenberg (eds.) (2006). *Pragmatic markers in contrast*. Amsterdam: Elsevier.

Andersen, R. W. (1990). Models, processes, principles, and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom. En J. F. Lee & B. VanPatten (eds.), *Second language acquisition: Foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-68.

Andorno, C. (2005). Additive and restrictive particles in Italian as a second language. En H. Hendricks (ed.), *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: De Gruyter, pp. 405-444.

Ariel, M. (1994). Pragmatic operators. En R. E. Asher (ed.), *Encyclopedia of languages and linguistics*. Vol. 6. Oxford: Pergamon, pp. 3250-3253.

Babanoğlu, P.M. (2014). A corpus-based study on the use of pragmatic markers as speech-like features in Turkish EFL learners' argumentative essays. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 136, pp. 186-193.

Bialystock, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second- Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.

Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.

Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Blakemore, D. (2004). Discourse markers. En R. Horn y G. Ward (eds.), *The handbook of pragmatics*. Malden: Blackwell, pp. 221-240.
- Brinton, L. J. (1996). Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Briz, A., 1998, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatografía*. Barcelona, Editor. Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de Análisis del Discurso*, Barcelona. Barcelona: Ariel.
- Carlsen C. (2010), Discourse connectives across CEFR levels: A corpus-based study. En I. Bartning, M. Martin, I. Vedder (eds.). *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research*. Eurosla, pp. 191-210.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés-Rodríguez, L. y Camacho-Adarve, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid, Arco/Libros.
- Dagut, M. y B. Laufer (1985). Avoidance of phrasal verbs: a case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 73-79.
- Erman, B. (1987). *Pragmatic expressions in English: A study of you know, you see and/mean in face-to-face conversation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Erman, B. (2001). Pragmatic markers revisited with a focus on you know in adult and adolescent talk. *Journal of Pragmatics*, 33, 1337-1359.

- Ferrara, K. (1997). Form and function of the discourse marker *anyway*: implications for discourse analysis. *Linguistics*, 35, pp. 343-378.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers, *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 383-395.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, pp. 931-952.
- Fuentes, C. (2009): Diccionario de conectores y operadores. Madrid: Arco-Libros.
- Fung, L. & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and non-native use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28, pp. 410-439.
- Gilquin, G., & Paquot, M. (2006). Finding one's voice in losing it: Learner academic writing and medium variation. Paper presented at the 3rd International BAAHE Conference, 7-9 December 2006, Katholieke Universiteit Leuven.**
- Giora, R. (1997). Discourse coherence and theory of relevance: stumbling blocks in search of a unified theory. *Journal of Pragmatics*, 27, pp. 17-34.
- Giora, R. (1998). Discourse coherence is an independent notion: a reply to Deirdre Wilson's reply. Amsterdam: *Journal of Pragmatics*, 29 (1), pp. 75-86.
- Knott, A., & Dale, R. (1994). Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. *Discourse Processes*, 18, pp. 35-62.
- Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26, pp. 321-51.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hancock, V. (2005). Étude intonodiscursive des sequences introduites par parce que dans le français parlé des apprenant avancés suedophones. En J. M. Delefosse (ed.), *Actes du colloque international organisé les vendredi 25 et samedi 26 juin 2004 à Paris*. Acquisition, pratiques langagières, interactions et contacts (APLIC) [CDROM].
- Hasan, R. (1984). Coherence and Cohesive Harmony. En J. Flood (ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, language, and the structure of prose*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 181-219.
- Hasan, R. (1985). The texture of a text. En M. A. K. Halliday y R. Hasan (eds.), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic: Deakin University Press, pp. 70-96.
- Hernandez, T. (2011). The Role of Explicit Instruction and Input Flood on the Acquisition of Spanish Discourse Markers. *Language Teaching Research*, 15(2), pp. 159-182.
- Hinkel, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12, pp. 111-132.
- Kehler, A. (2004). Discourse coherence. En L. Horn y G. Ward (eds.), *The handbook of pragmatics*. Blackwell Publishing, Oxford, pp. 241-265.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, pp. 93-107.
- Konig, E. (1991). *The meaning of focus particles*. London: Routledge.
- Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11 (2), 135-139.

- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, M.A. (1994). Sintaxis, semántica y pragmática de algunos adverbios oracionales asertivos en español actual. En Demonte, V. (ed.), *Gramática del español*. Mexico: El Colegio de Mexico, pp. 557-590.
- Martin, M.A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En Martin Zorraquino, M. A. y E. Montolio Duran (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, pp. 19-55.
- Martín, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Tercera parte. Entre la oración y el discurso. morfología. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.
- Muller, S. (2005). *Discourse markers in the Native and Non-native English Discourse*. Philadelphia: John Benjamins.
- Oliveira, G. y Tavares de Macedo, A. (1992). Discourse Markers in the spoken Portuguese of Rio de Janeiro. *Language Variation and Change*, 4, pp. 235-249.
- Östman, J.-O. (2005). *Constructions in cross-language research. Verbs as pragmatic markers in contrast*. Amsterdam: Elsevier.
- Paquot, M. (2008). Exemplification in learner writing: A cross-linguistic perspective. En F. Meunier & S. Granger (eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 101-119.
- Phelps, L. W. (1985). Dialectics of coherence: Toward an integrative theory. *College English*, 47(1), pp. 12-29.

- Polat, B. (2011). Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 3745-3756.
- Pons Borderia, S. (1998). *Conexion y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pons Borderia, S. (2006). From Pragmatics to Semantics: Esto es in formulaic expressions. *Acta Linguistica Hafniensia*, 38, pp. 180-206.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba*, 20, pp. 141-170.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Ariel Letras: Barcelona.
- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 14 (30), pp. 367-381.
- Redeker, G., 1991. Review article: Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29(6), pp. 1139-1172.
- Redeker, G. (2006) Discourse markers as attention cues at discourse transitions. En K. Fischer (ed.) *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, pp. 339-358.
- Rivas, J. y Brown, E. (2009). *No sé* as a discourse marker in Spanish: A corpus-based approach to a cross-dialectal comparison. En A. Sánchez y P. Cantos (eds.), *A survey on corpus-based research. Panorama de investigaciones basadas en corpus*. Murcia: AELINCO, pp. 631-645.
- Romera, M. (2001). *Discourse functional units: A re-examination of discourse markers with particular reference to Spanish*. Doctoral Dissertation. University of Southern California. Los Angeles, CA.

- Romero-Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 769-784.
- Sanders, T., y Spooren, W. (1999). Communicative intentions and coherence relations. En W. Bublitz, M. Lenz, y E. Ventola (eds.), *Coherence in spoken and written discourse*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 235-350.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language learning*, 27, pp. 205-214.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schourup, L. (1999). Discourse Markers. *Lingua* 3(4), pp. 227-265.
- Stenström, A. (2006). The Spanish discourse markers o sea and pues **and their students' writing**. *Research on Language & Social Interaction*, 17, 301-316.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tarone, E., A. D. Cohen, y Dumas, G. (1976). A close look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies. *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 76-90.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (1985). Semantic discourse analysis. En T. A. v. Dijk (ed.), *Handbook of discourse analysis*. Vol. 2. London: Academic Press, pp. 103-137.

- VanPatten, B. (1985). Communicative value and information processing in second language acquisition. En Larson, P., Judd, E., & Messerschmitt, D. S. (eds.), *On TESOL: A brave new world for TESOL*. Washington, DC: TESOL, p. 89-100.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. En VanPatten B. (ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 5-33.
- Vincent, D. y Sankoff, D. (1992). Punctors: A pragmatic variable. *Language Variation and Change*, 4, pp. 205-216.
- Wichmann, A. y Chanet, C. (2009). Discourse markers: a challenge for linguists and teachers. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, pp. 23-40.

La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: reclamación, ofrecimiento y petición. Análisis contrastivo

Pragmatic Competence in Spanish L1 and Spanish L2 through three Different Speech Acts: Reproach, Offer and Petition. A Contrastive Analysis

María C. Sampedro Mella
Universidade de Lisboa
maria-sampedro@letras.ulisboa.pt

RESUMEN

El presente artículo analiza el conocimiento pragmático de 97 estudiantes de niveles altos de español de diferentes L1 (francés, italiano, alemán, inglés y checo). Para llevar a cabo la investigación, se ha utilizado un cuestionario del tipo *Discourse Completion Test (DCT)*, que comprende tres actos de habla: el ofrecimiento, la petición y la reclamación. A través de la Lingüística contrastiva, se ha procedido al análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de estos sujetos y de un segundo grupo de informantes nativos españoles del mismo perfil social, con el fin de valorar las diferencias en la expresión de cada uno de estos actos por parte de los hablantes nativos y no nativos. Los resultados muestran un comportamiento similar en el uso de las peticiones y más directo por parte de los nativos españoles en los ofrecimientos y, en especial, en las reclamaciones.

Palabras clave: competencia pragmática, lingüística contrastiva, actos de habla, cortesía, ELE

ABSTRACT

The present article analyzes the pragmatic knowledge of 97 high level students of the Spanish as a second language with different L1 (French, Italian, German, English and Czech). The research is based on a *Discourse Completion Test (DCT)* questionnaire, which comprises three speech acts: the offer, the petition and the claim. Through Contrastive Linguistics, we have analyzed quantitatively and qualitatively the subjects' responses and the responses of a second group composed of native Spanish speakers with the same social profile. The aim is to observe the differences in the expression of these acts by native and non-native speakers. Results show a similar behavior in the use of petitions and a more direct behavior in the offers and, specially, in the claims by the native speakers.

Key words: pragmatic competence, contrastive linguistics, speech acts, politeness, ELE

Fecha de recepción: 20/11/2017
Fecha de aprobación: 30/01/2018

1. INTRODUCCIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002)¹ insiste en la necesidad de potenciar las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas desde los niveles iniciales del aprendizaje de una L2. El objetivo es lograr que se produzca el adecuado desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz de la lengua extranjera.

La competencia lingüística es más fácil de trabajar y evaluar a través de las producciones orales y escritas del alumno, si bien la puesta en práctica de las restantes competencias resulta más compleja, por lo que suelen verse más relegadas en el aula de L2 (Solís 2012). Sin embargo, en el contexto de la inmersión lingüística, tiene mayor importancia poseer un conocimiento de la realidad sociolingüística y pragmática que de la dimensión meramente lingüística (Escandell 2004, Hernández Sacristán 1996); por esta razón, resulta esencial trabajar específicamente estas competencias en el aula.

En este marco, el presente trabajo pretende aproximarse al desarrollo de la competencia pragmática de los aprendices de ELE, a partir de su comparación y análisis con el español nativo. Para ello, se emplearán los instrumentos de la Lingüística contrastiva (Corder 1973), a través del estudio sistemático de las producciones de hablantes nativos de español y de aprendices de esta lengua con un mismo perfil sociolingüístico –para evitar distorsiones en el análisis– y un conocimiento elevado del idioma.

Nos basaremos en el estudio descriptivo de las estrategias pragmáticas² utilizadas en una selección de actos de habla: el ofrecimiento, la petición y la reclamación. Nuestro objetivo es aproximarnos a la interlengua de los aprendices de ELE, con la intención de valorar si los recursos empleados por los hablantes nativos y no nativos son similares en las mismas circunstancias sociales y contextuales, o si existen divergencias que exigirían una mayor instrucción en esta competencia.

2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Esta investigación se inscribe en la denominada *Lingüística contrastiva*; de acuerdo con Corder (1973), podemos distinguir, dentro de ella, entre la “comparación interlingual” y la “intralingual”: mientras que la primera está basada en la comparación fonético-fonológica, morfológica, sintáctica, etc. de dos o más lenguas, para mostrar las diferencias y similitudes existentes entre ambas, la segunda se refiere a la comparación de dos variantes de una misma lengua en los mismos niveles (Muñoz Lahoz 1986: 20).

Este planteamiento inicial de la Lingüística contrastiva fue posteriormente ampliado y llevado al estudio de dos lenguas distintas con **fines pedagógicos, dando lugar a los denominados “estudios contrastivos aplicados” (Fisiak 1973, 1981). De este modo, la comparación entre dos lenguas permite predecir aquellos aspectos potencialmente problemáticos, que pueden conllevar dificultades en la traducción o en el aprendizaje de un**

nuevo idioma, como por ejemplo las cuestiones lingüísticas que no existen en una lengua A, pero sí en la B³.

Según el enfoque adoptado por el investigador, la Lingüística contrastiva puede depender de la Lingüística teórica o de la aplicada: en el primer supuesto, cuando los trabajos tienen como fin alcanzar el conocimiento, o bien, en el segundo, cuando se recurre a ella con objeto de solventar problemas concretos, por ejemplo, relativos a la traducción o a la enseñanza de lenguas (Fernández Rodríguez 1999: 34), como en el caso que nos ocupa.

El presente trabajo se enmarca en esta disciplina, aunque la perspectiva de comparación es diferente, ya que no estamos ante dos lenguas o variantes, sino que se trata de cotejar el uso lingüístico de los hablantes nativos con la interlengua de los no nativos. Así, pretendemos acometer un estudio sobre el sistema lingüístico de los hablantes no nativos, para valorar su conocimiento del español, situando en el mismo **nivel de comparación el español L1 y el español L2: "los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre del que aprende, qué contiene la llamada «caja negra» que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y qué produce en sus respuestas" (Baralo 2002: 31).**

Por tanto, por un lado dispondremos de una visión novedosa del uso del español desde una óptica extranjera que podremos contrastar con la nativa y, por otro, se podrán realizar aportaciones encaminadas a la mejora de la enseñanza del ELE. La Lingüística contrastiva permite al docente y al investigador recopilar información sobre la adecuada asimilación de los contenidos, indagar en las necesidades del alumno e, incluso, profundizar en el conocimiento de aquellos aspectos que suscitan mayores dificultades en el aprendizaje de un idioma, relacionados con la competencia pragmática.

3. LA PRAGMÁTICA

3.1 Actos de habla y Pragmática

Para llevar a cabo el análisis, se han seleccionado tres actos de habla. Gallardo (1996: 7) define el "acto de habla" como "la unidad prototípica del estudio pragmático, especialmente en su dimensión ilocucional. Surge cuando la enunciación se enfrenta a los diferentes enunciados, de manera que cada tipo de acto de habla destaca en realidad un nivel de organización lingüística".

Como han apuntado algunos filósofos del lenguaje, como Austin (1996 [1955]) o Searle (2005 [1991]), existen diversos tipos de actos del lenguaje, que se establecen a partir de sus características y propósitos comunicativos. Para Austin (1996 [1955]), se trata de los "actos judicativos, ejercitativos, compromisorios, comportativos y expositivos"; para Searle (1994 [1969], 2005 [1991]), de los "actos representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos".

Dichos actos conllevan en su realización "fuerza directiva" (Austin 1996 [1955]: 197, Searle 2005 [1991]: 432), es decir, el nivel de *fuerza* con el

que el hablante *mueve* a su interlocutor a hacer algo. Con objeto de mitigar o reforzar el carácter directivo de algunos de estos actos, de acuerdo con los propósitos del emisor y la necesidad de proteger la imagen (Goffman 1967) de ambos locutores, pueden aparecer variaciones en su realización formal⁴. El enunciador debe tener presente el riesgo para la imagen del emisor y/o del receptor que entrañan ciertos actos potencialmente amenazantes –como las peticiones–, según su coste-beneficio y emplear distintas estrategias atenuadoras o de mitigación en los más directivos (Brown y Levinson 1987, Calsamiglia y Tusón 2006, Haverkate 1994). La utilización de este tipo de recursos lingüísticos exige un fuerte conocimiento pragmático de la lengua, pues se trata de estrategias que, como veremos en 3.2, varían en su aplicación de unas culturas a otras.

Para analizar la actuación de los hablantes, se han incorporado tres actos de habla: la reclamación, la petición y el ofrecimiento. Todos ellos pertenecen a los denominados *actos directivos* (Searle 2005 [1991]) o *ejercitativos* (Austin 1994 [1969])⁵, puesto que comparten el objeto ilocucionario, a saber, el intento de lograr que el oyente haga algo, y la diferencia entre ellos se encuentra en el nivel de fuerza directiva empleada para conseguirlo.

El ofrecimiento destaca, así, por requerir la acción del emisor para el beneficio del interlocutor, con lo que estamos ante un acto provechoso para este último y que satisface, además, su imagen positiva (Brown y Levinson 1987), porque se muestra interés y aprecio hacia sí; prueba de ello es, por ejemplo, que la respuesta suele contener un agradecimiento explícito (Ruiz de Zarobe 2001). Sin embargo, la imagen negativa del mismo sujeto puede verse amenazada simultáneamente, ante la invasión potencial de su espacio, ya que se ve obligado a dar una respuesta que puede comprometerlo, tanto por su aceptación como por su rechazo, al crearse una *deuda* con el emisor-ofrecedor. Al mismo tiempo, la imagen positiva del emisor también se ve favorecida por su generosidad con el otro y su imagen negativa amenazada por la respuesta que pueda obtener del receptor. Por consiguiente, se trata de un acto ambivalente para el emisor y el interlocutor, pues valoriza ambas imágenes positivas y, a su vez, pone en riesgo las negativas (Ruiz de Zarobe 2001: 427).

En lo relativo a la petición, frente al ofrecimiento, se trata de un tipo de acto en el que el provecho recae sobre el emisor a costa del receptor: **“el hablante trata de hacer que el oyente haga algo en beneficio del propio hablante”** (Alba de Diego 1994: 416). Por esta razón, se considera un acto de amenaza a la imagen negativa del receptor (Brown y Levinson 1987), ya que limita su libertad de actuación (es un acto impositivo), y a la imagen positiva del emisor, **“pues este puede sentirse rechazado”** (Iranzo y Montero 2014). En consecuencia, para llevar a cabo este acto, resulta necesario, *a priori*, recurrir a estrategias lingüísticas de reparación y mitigación.

Por último, la reclamación es el acto más impositivo y el que contiene una mayor carga de fuerza directiva. Trosborg (1995: 311) lo define como **“an illocutionary act in which the speaker expresses his/her disapproval, negative feelings etc. towards the state of affairs described in the proposition and for which he/she holds the hearer responsible, either**

directly or indirectly". El objetivo es *reprochar* una acción realizada por el receptor, por lo que se ven amenazadas las dos imágenes de cada participante, habida cuenta de la *invasión* al territorio del otro y su enfrentamiento por el error cometido. Ante esta situación, el emisor puede intentar, por medio de la cortesía, que el receptor repare el daño causado, o bien provocar una confrontación. Para ello, pueden llegar incluso a emplearse en su ejecución estrategias de descortesía, como disfemismos, amenazas, reproches o insultos (Fuentes Rodríguez 2006).

Frente a la petición, que ha suscitado un gran interés bibliográfico, el ofrecimiento apenas ha sido estudiado en detrimento de la invitación (Ruiz de Zarobe 2000: 186), al igual que la reclamación (Toledo 2016: 73). Por este motivo, solo contamos con trabajos empíricos con los que contrastar nuestros resultados en el caso de la petición.

3.2 Cortesía y Pragmática

Siguiendo a Escandell (2006 [1996], 2004), los elementos que integran el objeto de estudio de la cortesía son el emisor, el destinatario, la situación o entorno y el enunciado, así como las relaciones que se establecen entre todos ellos, a través de la intención y la distancia social existente entre los distintos participantes del acto comunicativo.

La cortesía verbal⁷ **es el "conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras"** (Escandell 2006: 136 [1996]). La cortesía se halla, así, estrechamente vinculada a la Pragmática y ha sido enfocada desde dos vertientes fundamentales (Escandell 1995: 35): la primera, más comunicativa, analiza su realización formal como estrategia conversacional; es decir, los autores de esta corriente (Grice 1975, Searle 1994 [1969], Lakoff 1973, etc.) se basan en la existencia de un conjunto de normas implícitas de carácter universal que regulan la interacción social, si bien su aplicación varía entre unas sociedades y otras (Haverkate 1994). Por citar un caso, Lakoff (1973), heredero del *Principio de cooperación* de Grice (1975), propone cinco reglas: (1) sea claro, (2) sea cortés, (3) no se imponga, (4) ofrezca opciones y (5) refuerce los lazos de la camaradería. El cumplimiento de estas reglas facilita la comunicación y permite, además, mantener la relación entre los participantes y evitar posibles conflictos.

La segunda vertiente de los estudios dedicados a la cortesía, más *metafórica*, se centra en el estudio del comportamiento humano (Goffman 1967, Brown y Levinson 1987). Esta teoría parte de que cada individuo posee una *imagen (face)* que necesita proteger, del mismo modo que tiene que salvaguardar la de los demás interlocutores. Para ello, debe llevar a cabo algunos trabajos de imagen (*face work*) en sus relaciones sociales, con el propósito de conseguir una imagen pública que se ajuste a sus expectativas y a las de su interlocutor en su entorno social (Goffman 1967). Por tanto, las estrategias de cortesía están, en este contexto, encaminadas, por un lado, a satisfacer la protección de la propia imagen y, por otro, la de los demás (Hernández Flores 2004: 100).

De acuerdo con ambas teorías, los indicadores formales de la cortesía reflejan la proximidad entre las figuras del emisor y del (los) receptor(es), a la vez que permiten situar dentro y fuera del discurso a los participantes. En el caso del español, además, numerosos estudios señalan que los hablantes tienden a utilizar más estrategias de proximidad en situaciones de cortesía positiva (Albelda y Briz 2010) y, ante una situación potencialmente amenazante para la imagen del interlocutor, como un acto de habla impositivo, recurren a estrategias lingüísticas más directas, como el imperativo (Blum-Kulka 1989, Haverkate 1984, 1994; Puga 1997, Bravo 2003, Briz 2003, 2010; Siebold 2006).

En este estudio se ha incorporado el ofrecimiento como acto de cortesía positiva y, como actos más amenazantes, la petición y la reclamación. El análisis de los recursos utilizados en las situaciones propuestas nos permitirá comprobar si se confirman estas hipótesis y si el uso de los no nativos muestra un comportamiento interaccional similar.

3.3 El *MCERL* (2002) y la Pragmática

Como hemos visto en los apartados precedentes, nos movemos en los márgenes de la Pragmática, tanto en el estudio de la cortesía como en el de los actos de habla. En efecto, el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) **considera los actos de habla "tareas" o "actividades de lengua", que "forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto" (Consejo de Europa 2002: 9).**

El conocimiento de estas unidades se asienta en el desarrollo de las **competencias pragmáticas, que "tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla)" (Consejo de Europa 2002: 14).** En esta misma línea, diversos autores (Escandell 2004, Hernández Sacristán 1996) advierten de la importancia del conocimiento pragmático de una lengua extranjera, con el fin de evitar los errores e inadecuaciones que en el contexto conversacional pueden afectar a la imagen social **de los participantes: "si [el emisor agente] llega a ser consciente del error cometido, puede idear algún mecanismo conversacional reparador. [...] Si no llega a ser consciente, sufrirá en muchos casos la reacción negativa del interlocutor (paciente)" (Hernández Sacristán 1996: 139).**

Sin embargo, en el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) las cuestiones relativas a la cortesía aparecen incluidas como parte de las competencias sociolingüísticas, no pragmáticas:

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas **necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...] Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (Consejo de Europa 2002: 116).**

Como podemos apreciar, la “competencia sociolingüística” es, en este contexto, una categoría con contenidos diversos y heterogéneos, ya que en ella se introducen aquellos asuntos relacionados con el uso lingüístico “y que no se abordan en otra parte” (Consejo de Europa 2002: 116), como la propia cortesía, amén de cuestiones propias de la Dialectología o de la Fonética.

Aunque Gutiérrez Ordóñez (2005: 35) aclara que la cortesía está próxima a ciertas consideraciones de la dimensión social del lenguaje, que vincula con la Sociopragmática, la cortesía, *per se*, no forma parte de esta materia, sino de la Pragmática (Fernández Pérez 1999, Calsamiglia y Tusón 2007, Escandell 2006 [1996], etc.). Por consiguiente, la delimitación entre las dos disciplinas propuesta por el MCERL (Consejo de Europa 2002) no se corresponde con los contenidos de los que se ocupa cada una. Por este motivo, en este trabajo consideramos que, tanto los actos de habla como las manifestaciones de la cortesía, forman parte de la Pragmática.

4. METODOLOGÍA

4.1 El *Discourse Completion Test*

Para llevar a cabo esta investigación, se ha seleccionado la técnica de encuesta por muestreo (Hernández Sampieri *et al.* 2010: 17); en concreto, se ha recurrido al *Discourse Completion Test (DCT)* (Nurani 2005, Cyluk 2013), que Kasper y Dahl (*apud* Nurani 2009: 667-668) definen como “a written questionnaire containing short descriptions of a particular situation intended to reveal the pattern of a speech act being studied”.

En el ámbito de la Lingüística, el *DCT* es la técnica más habitual para llevar a cabo estudios sobre la competencia pragmática (Ivanovska *et al.* 2016: 438; Nurani 2009: 669-670). Además, esta herramienta ha sido empleada con gran profusión en la Sociolingüística, la Dialectología, la Lexicología o la Fonética, para fundamentar estudios sobre los procesos del cambio lingüístico, la variación diatópica, diafásica, diastrática, diasexual, etc. (Casas y Escoriza 2009: 158).

Sin embargo, como señalan Baralo y Aguado-Orea (2006: 63 y ss.) a partir de un análisis de las investigaciones en ELE realizadas entre 1985 y 2005, tan solo un 6,8% del total de estos trabajos aplica esta técnica. Así, en los estudios sobre el español L2, se recurre, en su mayoría, al método experimental (40% del total) o al naturalista, mediante el análisis de corpus (22% de la muestra).

En este contexto, consideramos que el *DCT* es la herramienta adecuada, porque proporciona muestras reales de lengua y es una técnica muy sistemática, tanto en el proceso de aplicación –que exige la elección de un grupo social homogéneo y una elaboración idéntica– como en el análisis de sus resultados. En palabras de Pereda Izquierdo (1995: 5), “es un método lingüístico de obtención de información. Es lingüístico en los métodos que utiliza y es lingüístico en la información que obtiene”.

4.2 Diseño del *DCT*

Para la creación del cuestionario *DCT* se escogieron las preguntas abiertas, que permiten disponer de una amplia cantidad de información y no delimitan de antemano las alternativas de respuesta (Hernández Sampieri *et al.* 2010: 221), dado que el hablante puede contestar libremente. Se descartaron, por tanto, las preguntas cerradas o dicotómicas, y las de elección múltiple con opciones preestablecidas de antemano, que condicionan la respuesta del hablante por forzarlo a escoger una.

En lo relativo al diseño de esta encuesta, se seleccionó un modelo de *DCT* en el que “participants are free to respond without any limitation from an interlocutor initiation and rejoinder. However, they are required to provide verbal response” (Nurani 2009: 668). Así, se creó un conjunto de situaciones verosímiles para el hablante, que combinan distintos escenarios, variables sociolingüísticas y los tres actos de habla referidos⁷, a saber, el ofrecimiento, la petición y la reclamación:

- *Encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?*
- *Has faltado al trabajo porque estás enfermo. Pídele al médico que te ha atendido en el hospital, que te firme un justificante.*
- *Estás en una fiesta y un chico ha cogido por error tu abrigo, explícale que es tuyo y que te lo devuelva.*

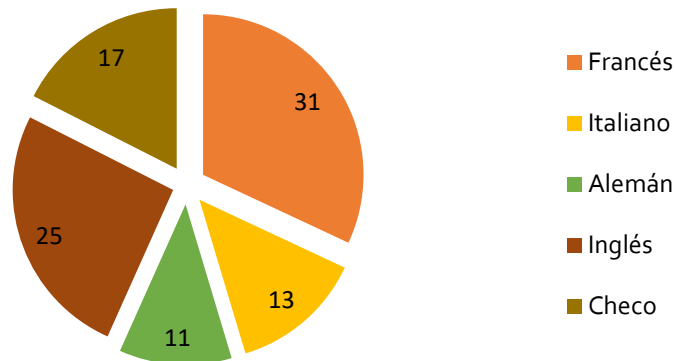
Las encuestas fueron realizadas durante clases habituales de los informantes, quienes debían responder por escrito y de manera individual y anónima a las preguntas formuladas, sin limitación temporal⁸. Para evitar variaciones en la aplicación de la encuesta, la investigadora estuvo presente como observadora durante la realización del estudio y, en la mayoría de los casos, acompañada por el profesor de los alumnos. La participación de ambos durante el proceso se limitó a la explicación de la encuesta y a resolver de forma individual cualquier duda o pregunta planteada.

Con el fin de procurar la objetividad de la muestra, no se informó a los sujetos de la finalidad del estudio hasta el final de la prueba. Así, se presentó como un simple cuestionario anónimo, sin aportar ningún dato concreto y advirtiendo que no se podría indicar el objetivo de la investigación hasta que finalizaran la prueba, para no condicionar las respuestas. Una vez concluida, se explicaba el estudio y los informantes podían optar por entregar o no la encuesta, si bien ninguno se negó a hacerlo (cf. Ghezzi y Sampedro 2015: 67).

4.3 Muestra objeto de esta investigación

La muestra de hablantes no nativos está integrada por informantes jóvenes, con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. Se trata de un grupo de 97 sujetos no nativos (70,5% mujeres y 20,5% varones), que estudiaban en la Universidad de Salamanca gracias a diversos programas de intercambio interuniversitario, para realizar una estancia de inmersión lingüística y continuar sus cursos del equivalente al grado en Estudios Hispánicos de sus respectivos países.

Aunque no fueron clasificados por una prueba objetiva, el nivel de los alumnos se situaba entre el B2 y el C1, a tenor de los cursos en los que pudieron inscribirse. Además, todos ellos tenían un mínimo de cuatro años de estudio de la lengua española. La distribución de estos sujetos, por número, según su L1 se presenta en la Gráfica 1:



Gráfica 1. Distribución de la muestra de hablantes no nativos a partir de su L1

Contamos, sobre todo, con una amplia representación de distintas lenguas pertenecientes a la familia indoeuropea, con muestras del norte, centro y sur de Europa que, a pesar de estar vinculadas genéticamente, comprenden fuertes diferencias formales entre sí.

Por su parte, la muestra de los hablantes nativos está conformada por 264 estudiantes (un 42,8% varones y un 70,4% mujeres) de diversas titulaciones universitarias de la Universidad de Salamanca, que presentan el mismo perfil sociolingüístico que los sujetos no hispanohablantes. Además, para asegurar la homogeneidad de la muestra nativa, se seleccionó a aquellos hablantes vinculados al español centropeninsular **norteño o "español castellano" (Moreno Fernández 2000)**.

Para el estudio de los datos, inicialmente se analizaron las muestras según las variables sexo y, en el caso de los hablantes no nativos, L1. No obstante, esta estratificación no arrojó ninguna diferencia cuantitativa o cualitativa destacable, salvo en la expresión de las reclamaciones por parte de los informantes nativos españoles varones, que se detallará en 5.3. Por tanto, se ha prescindido del análisis multivariable, con lo que los resultados se expondrán de manera global, correspondientes a la actuación conjunta de los hablantes nativos vs. no nativos.

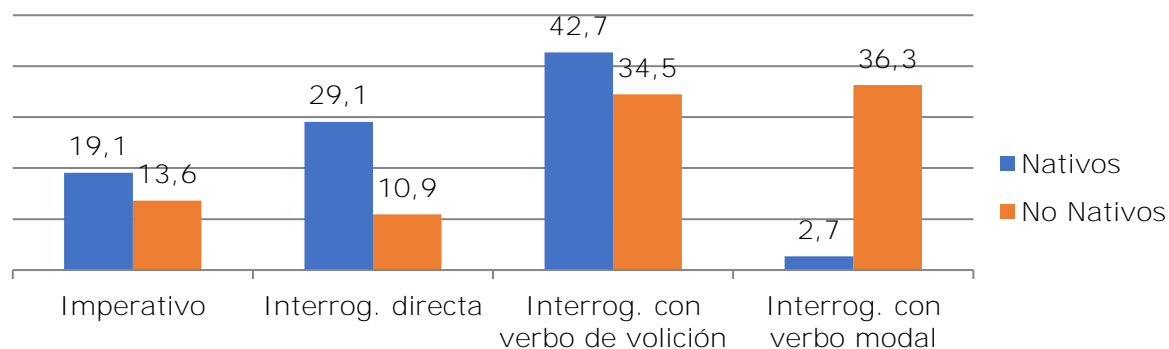
5. RESULTADOS

Los datos recogidos fueron digitalizados y sometidos a un estudio cuantitativo de frecuencias. Asimismo, se llevó a cabo un segundo análisis cualitativo a partir de las respuestas halladas. Se trata, por consiguiente, de un *mixed method*, que ofrece distintas perspectivas de análisis gracias a la suma de datos cuantitativos y ejemplos concretos (Wiśniewska 2011).

A continuación se presentan los resultados distribuidos en tres apartados, conforme a los tres actos analizados, de menos a más directivo: el ofrecimiento (5.1), la petición (5.2) y la reclamación (5.3). Para proceder a su estudio individual, compararemos en términos cuantitativos las estrategias lingüísticas empleadas y analizaremos cualitativamente algunas de las respuestas ofrecidas de forma más pormenorizada.

5.1 Ofrecimiento

Como se puede observar en la gráfica 2, los resultados presentan algunas variaciones entre los hablantes nativos y no nativos:



Gráfica 2. Expresión formal del ofrecimiento. Respuesta a la situación: *encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?*

En la realización de este acto, un 42,7% de los nativos y un 34,5% de los no nativos opta por las secuencias interrogativas directas con un verbo de volición, como *¿necesita(s)/quiere(s) ayuda?* Asimismo, los hablantes nativos muestran un comportamiento lingüístico más directivo, que se manifiesta en la selección del imperativo (*trae las bolsas, deja, dame, etc.*), con un total del 19,1% de las respuestas, y de otras estrategias lingüísticas, también de carácter mandatorio, como las preguntas directas sin modalización (*¿te cojo las bolsas?, ¿te ayudo?*), que alcanzan un 29,1%.

Sin embargo, los hablantes no nativos apenas utilizan este tipo de recursos (menos del 15%) y, por el contrario, recurren a estrategias lingüísticas con elementos propios de la cortesía negativa, como las interrogativas con verbos de volición (*¿puedo ayudar?*), con un 36,3% del total. Este hecho tiene que ver con que la cultura española se caracteriza por la insistencia y el uso de recursos de la cortesía positiva en actos como el ofrecimiento o la invitación, frente a otras culturas, como la anglosajona, la alemana o la francesa –a las que pertenecen la mayoría de nuestros sujetos–, asociadas a la cortesía negativa (Mosquera 2008, Albelda y Briz 2010).

En relación al tipo de respuestas, en el discurso de los hablantes nativos hallamos espontaneidad y creatividad lingüística, por ejemplo, en la utilización de marcadores conversacionales enfocadores de alteridad (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4171), que involucran al interlocutor en el discurso (*oye, mira, mujer...*). Destaca, además, la

elección de un nombre propio para la receptora del acto (*María, Juani, Margarita, Antonia...*), que también aparece en el estudio de las peticiones de Siebold (2006: 956) por parte, únicamente, de los informantes españoles.

1. *Oye, trae que te ayude con eso, que vas muy cargada, mujer.*
2. *¿Quiere que la ayude? Que yo también voy para casa.*
3. *Espere, espere, que yo la ayudo con eso.*
4. *Margarita, dame esas bolsas, que tú ya estás muy mayor para cargar tanto peso.*
5. *Antonia, déjeme ayudarla con las bolsas.*
6. *Rita, no se preocupe, deme las bolsas que yo se las subo a su casa.*
7. *María, déjeme que le ayude a coger la compra, que usted va mayor.*
8. *María, traiga que le ayudo a subir las bolsas.*
9. *Teresa, traiga por favor que le ayude con la compra.*
10. *Señora María, ¿me deja que le ayude?*

Los ejemplos 1-10 ilustran la expresión de un mensaje emitido por hablantes jóvenes (recordemos, entre 18 y 24 años) a una emisora de avanzada edad. En las respuestas se evidencia el empleo combinado de algunas estrategias lingüísticas de cercanía a la receptora (el tuteo, el nombre propio, el imperativo...), junto con otros recursos de cortesía negativa que marcan distancia entre ambos, como la utilización del pronombre *usted* y deícticos asociados, o la forma nominal *señora*.

Este uso combinado de estrategias de proximidad y distanciamiento es similar al que Morant (2016) registra en un estudio de la antroponimia con **personas mayores en el ámbito sanitario: "a través de la fórmula nombre de pila + "ustedeo", los profesionales de la sanidad intentan conseguir una proximidad emocional, que pueda favorecer la interacción con el paciente y evitar al mismo tiempo una familiaridad impertinente"** (Morant 2016: 295).

En este caso, el tipo de situación ante la que nos encontramos, un ofrecimiento, además del interlocutor al que se le efectúa, una persona mayor, crea un clima de amparo y protección por parte de un emisor de edad joven que presta su ayuda a un mayor necesitado. El hablante parece sentir una necesidad de aproximarse a su interlocutora con el fin de asistirle, pero sin que el trato resulte incómodo para ella por su excesiva familiaridad y, para lograrlo, emplea recursos híbridos de cercanía y distanciamiento deíctico (Escandell 1995: 38).

Las respuestas de los españoles contienen, además, los tres componentes que Escandell (2004) distingue en las peticiones: el apelativo, para llamar la atención del destinatario (*oye, espere, Margarita*); el núcleo o secuencia mínima para expresar, en este caso, el ofrecimiento (*¿Quiere que la ayude?*) y, por fin, los apoyos, *i.e.*, aquellos elementos que justifican y suavizan el impacto del acto de habla (*que yo también voy para casa*). En cambio, los hablantes no nativos se limitan a la expresión de la secuencia mínima, prescindiendo de los apoyos y, en la mayoría de los casos, del apelativo. Así, no aparece el nombre propio, el empleo de otras formas

nominales (*señora, doña*) es más limitado y el tipo de respuesta dada es más breve, a pesar de encontrarnos ante un grupo de estudiantes de nivel alto. Veamos algunos ejemplos (11-17):

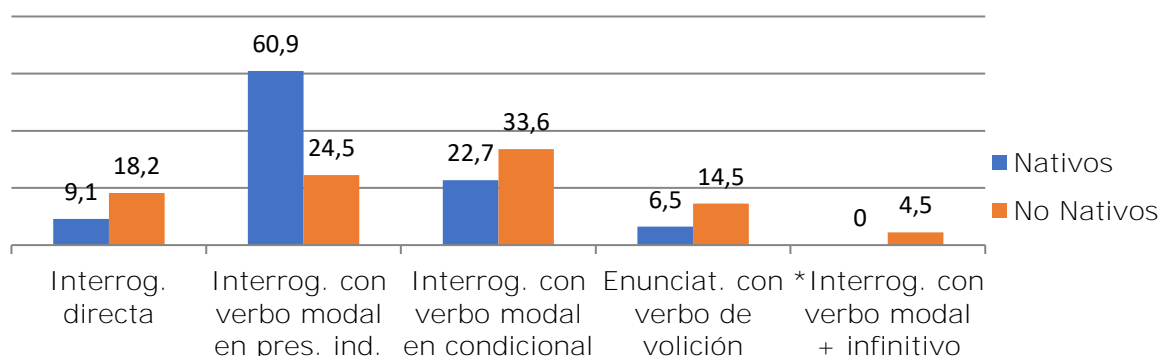
11. *Buenos días, vecina, ¿necesita ayuda?*
12. *¿Quiere ayuda para llevar las bolsas?*
13. *Disculpe, ¿la ayudo con su compra?*
14. *¿Puedo ayudarla?*
15. *¿La ayudo?*
16. *Si quiere, le ayudo a llevar las bolsas.*
17. *Yo la ayudo a usted, señora.*

Estas respuestas son más concisas y se formulan, en su mayoría, sin imperativo, en forma de preguntas directas con elementos de cortesía negativa: saludo, disculpa, pronombre *usted*, etc. Gramaticalmente todas son correctas, si bien en el nivel pragmático se diferencian de manera considerable de las respuestas ofrecidas por los hablantes nativos, ante la ausencia de recursos propios de la cortesía positiva, que parecen ser necesarios para los hablantes nativos en este contexto.

A pesar de que, a nuestro conocer, no existen investigaciones de estas características sobre el ofrecimiento con los que contrastar los resultados obtenidos, conviene señalar que este tema ha sido ampliamente abordado en memorias de Máster y otros estudios teóricos relacionados con la enseñanza de ELE. Así, los trabajos de Bartol Martín (2009), Mosquera (2008) y Yahia (2012) insisten en la complejidad en torno a la realización de este acto –junto con su aceptación y rechazo–, por las variaciones que experimenta en las distintas culturas, y la necesidad de trabajarlo específicamente en el aula de ELE.

5.2 Petición

A continuación se presentan los resultados de la distribución de las estrategias lingüísticas empleadas por los hablantes nativos y no nativos en la expresión de la petición:



Gráfica 3. Expresión formal de la petición. Respuesta a la situación: *has faltado al trabajo porque estás enfermo. Pídele al médico que te ha atendido en el hospital, que te firme un justificante*

De acuerdo con la Gráfica 3, frente al ofrecimiento, los resultados de los hablantes nativos y no nativos están más próximos entre sí en este acto. En el caso de los hablantes nativos, los porcentajes se concentran en el uso de la pregunta modalizada con el verbo *poder* en condicional (*¿podría(s) hacerme/firmarme un justificante?*), con un 60,9% de respuestas obtenidas, seguido del mismo verbo en presente de indicativo (22,7%).

En cuanto a los hablantes no nativos, se registran unos porcentajes más distribuidos: un 33,6% escoge la modalización con *poder* en presente de indicativo, un 24,5% con la forma condicional, seguido del 18,2%, que opta por la pregunta directa (*¿me firma(s) un justificante?*), utilizada tan solo por un 9,1% de los hablantes nativos.

Los demás recursos apenas tienen presencia discursiva: un 14,5% de los nativos (frente al 6,5% de los no nativos) opta por las secuencias enunciativas con verbos de volición (vg., *necesito un justificante*) y un 4,5% de los encuestados no nativos emplea la expresión *¿puedo/podría tener un justificante?*, calco del inglés *can/could I have...*, que no es correcta en español.

A pesar de que los estudios sobre la petición vinculan el uso del imperativo con este tipo de acto en español (Blum-Kulka 1989, Haverkate 1984, 1994; Puga 1997, Bravo 2003, Briz 2003, 2010) y así lo confirman los trabajos empíricos de Siebold (2006) y Suárez Lasierra (2015), no se ha hallado ningún ejemplo en el análisis efectuado.

Las diferencias parecen obedecer a cuestiones metodológicas o a la naturaleza impositiva de la propia petición. Así, por ejemplo, Siebold (2006) analiza las estrategias lingüísticas empleadas por un grupo de españoles y otro de alemanes al comprar en una panadería. En su estudio los españoles muestran un carácter más directivo y un uso superior de estrategias de cortesía positiva frente a los alemanes. Las diferencias respecto a este trabajo parecen obedecer a las características que conlleva el propio acto de habla, ya que la petición que analiza Siebold (2006) tiene una menor fuerza directiva que la aquí presente, al tratarse de la adquisición de un producto en un contexto transaccional.

Sin embargo, si comparamos nuestros datos con la investigación de Lorenzo Díaz (2016), en la que, a través de un cuestionario *DCT*, estudia también peticiones con distintos grados de fuerza directiva, encontramos unos resultados más próximos a los aquí hallados: esta autora obtiene elevados porcentajes en las interrogativas modalizadas con el verbo *poder* en presente de indicativo en situaciones diversas: cuando el hablante debe pedirle a un vecino que le abra la puerta (78%), al pedirle al profesor que repita la explicación (80,5%) o para pedirle a otro docente que llame a la casa del emisor porque no se encuentra bien (70,4%). Los porcentajes de las interrogativas directas son, por el contrario, más bajos: un 9,8%, un 6,1% y un 7,3% respectivamente y, al igual que en nuestro estudio, no aparece registrado ningún uso del imperativo en estos escenarios.

En efecto, en una situación similar a la aquí presentada –solicitar la expedición de un certificado en la secretaría del centro académico– los resultados de Lorenzo Díaz (2016: 128) coinciden con los nuestros: el uso de las interrogativas modalizadas con el verbo *poder* se sitúa en el 63,4%

en presente de indicativo y en el 6,1% en condicional; el empleo de la interrogativa directa aumenta al 19% y la forma enunciativa con verbo volitivo (*necesito un certificado*) es del 6,1%.

Por su parte, los usos del imperativo en el estudio de Lorenzo Díaz (2016) aparecen en aquellas situaciones en las que el hablante mantiene una relación próxima con el interlocutor (amigo o familia) y su uso tiene que ver con el coste-beneficio del acto. En una línea similar, Fernández Silva (2002) indica que el imperativo del español está asociado a actos como la invitación o el ofrecimiento, pero en las peticiones solo aparece restringido a contextos de proximidad.

En síntesis, en este acto de habla que conlleva mayor imposición que el ofrecimiento y en el que el interlocutor es desconocido para el hablante y se encuentra en un ambiente de más formalidad, los hablantes nativos optan por las preguntas con verbos modales. En cambio, los no nativos recurren a un elenco mayor de estrategias que, en algunos casos, son más directivas que las de los hablantes de español. Veamos primero algunos ejemplos de las respuestas de los hablantes nativos (18-22):

18. *Mire que como he faltado al trabajo, necesito un justificante.*
19. *¿Me hace un justificante o lo pido fuera?*
20. *Perdone, voy a necesitar un justificante para entregar en el trabajo.*
21. *¿Me puede firmar un justificante? Es que he faltado y en clase pasan lista.*
22. *¿Doctor, me podría firmar un justificante para entregar en el trabajo?*

Cabe señalar, además de la ausencia de enunciados más directivos con imperativos, el empleo de otras estrategias lingüísticas de atenuación (Briz 2002: 87), como mecanismos de justificación y aclaración (*como he faltado, es que...*) o expresiones modalizadoras. La utilización de este tipo de estrategias de cortesía negativa tiene como fin minimizar el impacto del acto de habla, proteger la imagen del interlocutor y conseguir el propósito comunicativo.

En el caso de los hablantes no nativos, las respuestas están en los márgenes de la gramaticalidad –salvo por el uso de la perífrasis *poder tener*–(23-27), pero nuevamente carecen de recursos de cortesía y de elementos apelativos o apoyos (Escandell 2004).

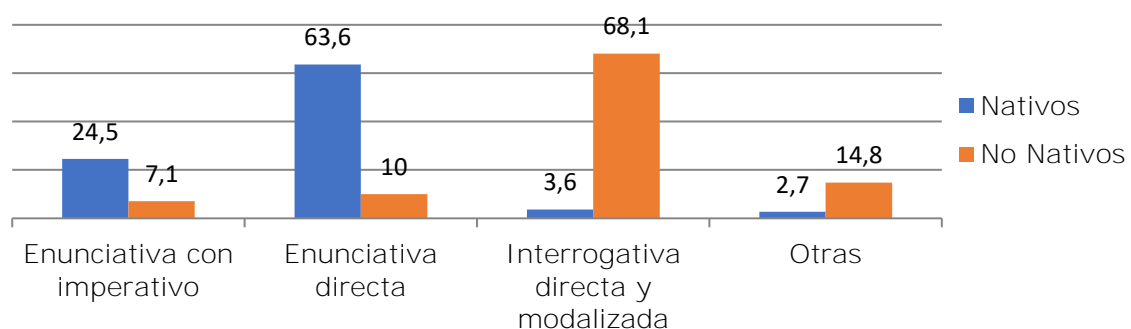
23. *Hola, ¿me firma un justificante?*
24. *¿Me puede firmar un justificante, por favor?*
25. *¿Me hace un justificante para mi trabajo?*
26. *¿Podría firmar un justificante, por favor?*
27. *Disculpe, necesito un justificante.*

Como anticipábamos, las respuestas de los hablantes no nativos son más directivas que las de los nativos, al recurrir a las preguntas directas sin ningún tipo de modalización como apoyo. Asimismo, estas respuestas destacan por su brevedad y similitud, y no poseen los recursos expresivos utilizados por los hablantes nativos, como los apelativos o los apoyos.

Estos resultados coinciden también con los de Rose (1992 *apud* Márquez Reiter y Placencia 2005), quien también compara las peticiones de hablantes nativos y no nativos a través de un cuestionario *DCT* y observa que las respuestas de los primeros son más extensas y elaboradas que las de los aprendices. Por tanto, estas variaciones podrían obedecer a las limitaciones metodológicas del *DCT* (cf. Nurani 2009) o bien a la falta de desarrollo de la competencia pragmática en los aprendices de ELE.

5.3 Reclamación

La reclamación es el acto de habla de los analizados que más fuerza directiva conlleva, por tratarse de un *reproche* que el emisor realiza al interlocutor por algo que este último ha hecho. Veamos su realización formal por parte de los hablantes nativos y no nativos:



Gráfica 4. Expresión formal de la reclamación. Respuesta a la situación: *estás en una fiesta y un chico ha cogido por error tu abrigo, explícale que es tuyo y que te lo devuelva*

En este acto encontramos las mayores diferencias formales por parte de los hablantes nativos y no nativos. Al igual que con el ofrecimiento, en este caso los españoles emplean estrategias más directivas y de carácter mandatorio, como las oraciones enunciativas directas (*has cogido mi abrigo, ese es mi abrigo, te llevas mi abrigo...*), con un 63,6% del total de las respuestas, o los imperativos (*devuélveme mi abrigo, dame mi abrigo*), con un 24,5%.

En cambio, un 68,1% de hablantes no nativos (frente a solo un 3% de nativos) expresa este acto mediante interrogativas directas o modalizadas, como *¿me devuelves mi abrigo?*, o *¿puedes/podrías devolverme mi abrigo?* Los demás recursos, mayoritarios para los hablantes nativos, apenas son utilizados por los aprendices de ELE.

Si nos centramos en las respuestas halladas, los españoles destacan por la utilización de estrategias directivas que, en algunos casos, se aproximan al reproche, como se puede ver en los ejemplos 28-32:

28. *Eh tú, tío, devuélveme mi abrigo ahora mismo.*

29. *Oye, que te vas con mi abrigo, dámelo, anda.*

30. *Perdona, pero ese abrigo que acabas de coger ¡es el mío! Dámelo.*

31. *¿Pero qué haces con mi abrigo? Trae pa'cá, ladrón.*

32. *¡Deja ese abrigo donde estaba ahora mismo!*

La mayoría de las respuestas contienen elementos como el imperativo y la orden (*devuélveme, deja, dámelo...*) o la aserción (*que te vas con mi abrigo*), que intensifican el componente directivo de este acto de habla. No aparecen apenas estrategias de cortesía negativa para mitigar la fuerza del enunciado, como la disculpa o la justificación, que sí estaban presentes en la petición y el ofrecimiento.

Como se anticipó, la reclamación es un acto de habla poco estudiado. Las investigaciones empíricas con las que contamos están basadas en contextos más formales (París 2002, Cuvardic 2008, Saorín 2003, etc.) y en ellas aparecen estrategias de cortesía negativa para mitigar los efectos de la queja sobre el receptor y conseguir distintos objetivos: una disculpa, la solución a un problema, etc. En cambio, en nuestro trabajo, en las respuestas de los informantes varones españoles se han encontrado numerosas amenazas explícitas y otros recursos asociados a la descortesía (ejemplos 33-40):

33. *Oye chico, con el pedo has cogido mi abrigo, y no es el tuyo. ¿Me lo devuelves?*
34. *¿Qué coño haces con mi abrigo?*
35. *Chaval, ¿dónde coño vas con mi abrigo?*
36. *Que ese no es tu abrigo, cabrón.*
37. *Me das el abrigo o te parto la cara.*
38. *Pero qué cojones haces.*
39. *Eh, tú, cht, cht. Que ese abrigo es mío. Que sí joder ¿no ves la etiqueta esta?*
40. *Oye tú que eso es mío, dámelo anda y no seas tan ladrón que si es otro te parte la cara.*

Estas respuestas, en un contexto de baja formalidad y de reclamación directa al interlocutor, conllevan una gran carga de agresividad verbal por contener insultos (*ladrón, cabrón*), palabras malsonantes (*joder, coño*), amenazas (*partir la cara*), coloquialismos (*pedo, partir la cara*), etc. La utilización de estas formas constituye una manera de amenazar y agredir voluntariamente la imagen negativa del interlocutor, *i.e.*, actúan como una estrategia directa de descortesía (Álvarez Muro 2009, Fuentes Rodríguez 2006, Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara 2008, Albelda 2008).

En este caso, el hablante no intenta conseguir su objetivo –recuperar su abrigo– a través de la negociación, sino que pretende amenazar directamente a su receptor para lograrlo. Por el contrario, las respuestas de los sujetos no nativos (ejemplos 41-46) sí respetan las máximas de cortesía y tratan de mitigar y rebajar el carácter directivo de la reclamación, mediante el uso de formas de cortesía negativa:

41. *Disculpa, por favor, ¿podrías devolver mi abrigo?*
42. *¿Puedes devolverme mi abrigo?*
43. *Perdona, ¿ese es tu abrigo?*
44. *Perdona, pero me parece que ese es mi abrigo.*
45. *Lo siento, pero creo que has cogido mi abrigo por error.*

46. *Ese es mi abrigo, creo que te has equivocado.*

Algunos de estos recursos son la disculpa, que en ciertos casos actúa como marcador discursivo o vocativo (*perdona, disculpa, lo siento*), la interrogación modalizada (*¿podrías/puedes devolver mi abrigo?*), la excusa (*has cogido mi abrigo por error*) o los “**marcadores epistémicos verbales**” (Fernández Sanmartín 2009: 580), como *creo que, me parece que...*, que mitigan la fuerza del enunciado y evitan el compromiso del emisor con lo que está expresando. A través del empleo de todas estas estrategias, el hablante elude el reproche y se distancia del interlocutor para alcanzar su objetivo, a saber, que su abrigo sea devuelto sin causar malestar al receptor.

Finalmente, cabe mencionar que es en esta situación en la que los hablantes no nativos ofrecen unas respuestas más elaboradas en el cuestionario, al introducir los tres componentes recogidos por Escandell (2004): el apelativo, para llamar la atención del receptor (*disculpa*); el núcleo (*¿puedes devolverme mi abrigo?*) y los apoyos (*creo que te has equivocado*), que funcionan, en este caso, como justificación y mitigación.

Pese a no coincidir con los nativos en la estrategia adoptada para dirigirse al interlocutor (amenaza voluntaria vs. evitación de la amenaza), en este caso se extienden más y emplean un mayor elenco de recursos corteses, que en los demás actos no aparecían. Por esta razón, parece que el cuestionario *DCT* no es la causa de la limitación en las respuestas halladas, como anticipamos. En todo caso, ante la ausencia de investigaciones similares con las que comparar estos actos de habla, serán necesarios futuros estudios que analicen el comportamiento interaccional de los hablantes nativos y no nativos en estos contextos para poder valorar sus respuestas.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo tenía como fin ilustrar las similitudes y diferencias entre el español L1 y el español L2, a través de un cuestionario *DCT* y siguiendo los principios de la Lingüística contrastiva (Corder 1973). Los resultados muestran algunas variaciones en la expresión de ambos grupos de hablantes, que parecen obedecer a la falta de instrucción específica en el aula de ELE.

Así, la interlengua de los aprendices de español evidencia un profundo conocimiento formal del código, mientras que el desarrollo de su competencia pragmática es más bien pasivo, puesto que no aparece un uso eficiente de estas estrategias en su discurso. En el análisis de tres actos de habla diferentes observamos que, aunque los recursos lingüísticos utilizados son similares en términos cuantitativos en el caso de la petición, por ejemplo, se diferencian de forma considerable en el ofrecimiento y, en especial, en la reclamación.

En términos generales, los hablantes nativos muestran un comportamiento más directivo en el ofrecimiento y la reclamación, y más

distanciado y modalizado en la petición, al contrario de lo señalado por la bibliografía especializada (Haverkate 1984, 1994; Bravo 2003, Briz 2003, 2010...). **Esto es debido a que, en este último caso, se trata de una petición** en un ambiente más formal y el emisor depende de la voluntad del receptor para conseguir su objetivo, por lo que para este último entraña un coste cuyo beneficio recae sobre el emisor, frente a lo que ocurre con el ofrecimiento. Por fin, la reclamación presenta un procedimiento diferente, pues el emisor quiere, además de obtener su objetivo, mostrar, ante todo, su descontento y reproche.

Los hablantes no nativos utilizan estrategias más directivas en el caso de la petición para tratar de conseguir su objetivo, y más modalizadas en **el ofrecimiento y la reclamación. Esta actuación asegura la máxima de “no imponer” (Lakoff 1973), pero su comportamiento no se asemeja al de los hablantes españoles.** Asimismo, mientras estos últimos se expresan con enunciados más complejos que contienen apelativos, núcleos y apoyos (Escandell 2004), los no nativos prescinden casi en su totalidad de los apoyos y los apelativos –excepto en la reclamación–, con lo que resaltan su acento extranjero en ciertos contextos.

Esta investigación nos aporta pistas sobre la instrucción de los estudiantes de ELE y sus necesidades en un contexto real, lo que nos permite proponer medidas que se podrían adoptar para favorecer el desarrollo de la competencia pragmática dentro el aula: en primer lugar, como docentes, deberíamos interesarnos por el uso lingüístico y las estrategias que se emplean en las L1 de los aprendices en diferentes contextos y familiarizarlos con el trasvase efectivo a la L2.

Asimismo, deberíamos tratar de complementar la información recogida por los libros de texto con un input lingüístico variado: series de televisión, películas, materiales de corpus, etc. Una vez que los alumnos se han familiarizado con el tipo de expresión asociado a diferentes contextos y actos de habla, se procede al análisis de situaciones heterogéneas, en las que la selección de estrategias no resulta fácil, por la confluencia de factores sociolingüísticos y pragmáticos: peticiones a personas mayores, reclamaciones a profesores, etc. Posteriormente, se puede trabajar en grupos más reducidos, asignando situaciones complejas a cada grupo y pidiendo que sean representadas ante el resto de sus compañeros, quienes valorarán si la elección de las estrategias es adecuada, y si hay errores formales. Así, además de los recursos pragmáticos, se potenciarían las destrezas orales y se practicarían las situaciones comunicativas contempladas para cada nivel.

Mediante este procedimiento consideramos que se podría asegurar la correcta asimilación de las estrategias pragmáticas, mejorar la comprensión en la L2 y la identificación de aspectos concretos en el input lingüístico. También, se pondrían en práctica las destrezas comunicativas, se incorporaría nuevo léxico, otros temas curriculares, etc. En definitiva, se cumplirían los principios del enfoque comunicativo y, a la vez, se trabajaría el desarrollo efectivo de la competencia pragmática de los alumnos.

Con todo esto no se pretende que el profesor enseñe al estudiante de ELE a utilizar, en el caso de las reclamaciones, expresiones malsonantes y

agresivas, por ejemplo, sino que aprenda a manejar otro tipo de recursos lingüísticos más ricos y variados que los que emplean en su expresión, de acuerdo con las circunstancias, ya que no hay que olvidar que

enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (Escandell 2004).

NOTAS

1 En adelante, *MCERL* (Consejo de Europa 2002).

2 **Siguiendo a Iranzo y Montero (2014), "son estrategias pragmáticas todos los recursos (tanto verbales como no verbales) que el hablante de una lengua utiliza de forma consciente para elaborar e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, así como para interactuar con eficacia en la comunicación".**

3 Sirvan de ejemplo las formas de tratamiento en inglés –donde solo hay un pronombre de segunda persona: *you*– y en el español peninsular (*tú, usted/ vosotros, ustedes*).

4 Por ejemplo, para que el receptor abra la ventana, el emisor puede dirigirse a él con distintas expresiones que tienen, en el fondo, el mismo contenido: *abre la ventana, ¿puedes abrir la ventana?, ¿podrías abrir la ventana?, hace calor, ¿verdad?...* Las variaciones se encuentran, en este caso, en el nivel de fuerza que conlleva la expresión empleada.

5 La confluencia de peticiones y órdenes bajo una misma categoría resulta problemática, ya que, **mientras "la petición apunta a una solicitud de acción favorable al hablante y en la que la posición de ambos interactuantes puede ser más bien simétrica, por cuanto no hay obligatoriedad de la acción, [...] la orden apunta a una relación más bien asimétrica en que se manifiesta la obligatoriedad de la acción hacia el oyente" (Antonio Alarcón 2008).**

6 En español, el término *cortesía*, *per se*, alude a las manifestaciones lingüísticas y a las no lingüísticas, razón por la que se habla específicamente de *cortesía verbal*. En cambio, otras lenguas como el inglés, el francés o el portugués, marcan esta distinción con una dualidad terminológica inexistente en el español: *courtesy vs. politeness* en inglés, *courtoise vs. politesse* en francés, *cortesía vs. polidez* en portugués.

7 La encuesta original (vid. Sampedro Mella 2016) contenía un número superior de preguntas, pero debido a las limitaciones de espacio y que los resultados son concomitantes, procederemos al análisis de un ítem perteneciente a cada acto de habla de los tres considerados.

8 El cuestionario completo requirió entre 20-40 minutos para su entera realización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba de Diego, V. (1994). "La cortesía en la petición de permiso". En Montesa Peydró, S., y Gomis Blanco, P. (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 183-197.
- Albelda, M. (2008). Influence of situational factors in the codification and interpretation of impoliteness, *Pragmatics: A quarterly journal of the international pragmatic association*, vol. 18 (4), pp. 751-753.
- Albelda, M., y Briz, A. (2010). "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales". En Aleza Izquierdo, M. (coord.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia: Universitat de València, pp. 237-269.
- Álvarez Muro, A. (2007). Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación, *Estudios de lingüística del español*, vol. 25. http://elies.rediris.es/elies25/alvarez_cap1_4.htm
- Antonio Alarcón, M. (2008). Austin y Searle: la relación entre verbos y actos olocucionarios, *Literatura y Lingüística*, vol. 19, pp. 235-250.
- Austin, J. L. (1994 [1969]). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Baralo, M. (2002). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE, *Interlingüística*, vol. 14, pp. 31-43.
- Baralo, M., y Aguado, J. (2006). "Estudios actuales de adquisición del español como lengua extranjera: Una aproximación al estado de la cuestión". En Cestero Mancera, A. (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 61-74.
- Bartol Martín, E. (2009). *Es que no se me ocurría nada mejor. La función pragmático-comunicativa del rechazo cortés a las invitaciones y propuestas*. Memoria Fin de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Blum-Kulka, S. (1989). "Playing it safe: The role of Conventionality in Indirectness". En Blum-Kulka, S., House J., y Kasper, G. (eds.): *Cross-cultural pragmatics*, Nordwood: Ablex, pp. 37-70.
- Bravo, D. (2003). "Actividades de cortesía. Imagen social y contextos socioculturales. Una introducción". En Bravo, D. (ed.): *Actas del I Coloquio del Programa EDICE*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, pp. 17-46.
- Briz, A. (2002). "La atenuación en una conversación polémica". En Blas Arroyo, J. L., Casanova, M., Fortuño, S., y Porcar, M. (eds.): *Estudios sobre lengua y sociedad*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, pp. 87-99.
- Briz, A. (2003). "La estrategia atenuadora en la conversación coloquial española". En Bravo, D. (ed.): *Actas del I Coloquio del Programa EDICE*, Estocolmo:

Universidad de Estocolmo, pp. 98-108.

Briz, A. (2010). La cortesía al hablar español. *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. SinoELE*, vol. 3. http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Briz.pdf

Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.

Casas, M., y Escoriza L. (2009). "Los conceptos de diastría y diafasia desde la Teoría Lingüística y la Sociolingüística Variacionista". En Camacho Taboada, V., Rodríguez Toro, R., y Santana Marrero, J. (eds.): *Estudios de la lengua española: descripción, variación y uso*, Madrid: Iberoamericana/Vervuert, pp. 151-178.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes.

Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*, London: Pelican Books.

Cuvardic, D. (2008). Los actos de habla en las cartas a la columna de *La Nación*, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 120, pp. 101-112.

Escandell Vidal, V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas, *Revista española de lingüística*, vol., 25 (1), pp. 31-66.

Escandell Vidal, V. (2004). "Aportaciones de la Pragmática". En Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 179-198.

Escandell Vidal, V. (2006 [1996]). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.

Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la lingüística*, Barcelona: Ariel.

Fernández Sanmartín, A. (2009). "La expresión de la modalidad epistémica en el español científico-médico y en el español conversacional: análisis contrastivo". En Cantos Gómez, P., y Sánchez Pérez, A. (eds.): *A survey of corpus based-research*, Murcia: AELINCO, pp. 576-595.

Fernández Silva, C. (2002). La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática, *XI Encuentro Práctico de profesores de ELE*, Barcelona: International House y Difusión, pp. 1-10.

Fisiak, J. (1973). The Polish-English contrastive Project, *Papers and Studies in Contrastive linguistics*, vol. 10, pp. 1-7.

Fisiak, J. (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher: readings in pedagogical contrastive analysis*, Oxford: Pergamon Press.

Fuentes Rodríguez, C. (2006). ¿Cortesía o descortesía? La imagen del entrevistado

versus la imagen del entrevistador, *Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, vol. 3, pp. 73-88.

Fuentes Rodríguez, C., y Alcaide Lara, E. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Ediciones Episteme.

Ghezzi, M., y Sampedro Mella, M. (2015) Influencia de la variable nivel sociocultural en el uso de las formas de tratamiento, *Pragmalingüística*, vol. 23, pp. 61-78.

Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P., y Morgan, J. L. (eds.): *Syntax and Semantics. Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). "Ejercitarás la competencia pragmática". En Álvarez, A., Barrientos, L., Braña, M., Coto, V., Cuevas, M., De la Hoz, C., Iglesias, I., Martínez, P., Prieto, M., y Turza, A. (eds.): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 25-44.

Haverkate, H. (1984). *Speech acts, speakers and hearers. Reference and Referential Strategies in Spanish*, Amsterdam: John Benjamins.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.

Hernández Flores, N. (2004). "La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social". En Bravo, D., y Briz, A. (coords.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, pp. 95-108.

Hernández Sacristán, C. (1996). "¿Cómo salvar malentendidos? Concepto de error pragmático y cortesía "intercódigo"". En Casas Gómez, M. (dir.), y Espinosa, J. (ed.): *II Jornadas de Lingüística*, Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 133-150.

Hernández-Sampieri, R, Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill.

Iranzo, Y., y Montero, Y. (2009). Estudio sociopragmático de las peticiones en una comunidad guantanamera, *SciELO*, vol. 278, pp. 77-94.

Ivanovska, B., Kusevska, M. Daskalovska, N., y Ulanska, T. (2016). On the Reliability of Discourse Completion Tests in Measuring Pragmatic Competence

- in Foreign Language Learners, *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, vol. 25 (1), pp. 437-443.
- Lakoff, G. (1973). The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's, *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, vol. 9, pp. 345-356.
- Lorenzo Díaz, I. (2016). *Realizaciones, conciencia y enseñanza-aprendizaje del acto de habla de la petición en educación secundaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Zorraquino, M. A., y Portolés Lazaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En Bosque, I., y Demonte, V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.
- Márquez Reiter, R., y Placencia, E. (2004). *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins PC.
- Morant, R. (2016). La antroponimia en la atención sanitaria, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, vol. 66, pp. 278-300.
- Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Mosquera, C. (2008). *Los actos de habla en la enseñanza de ELE. El caso de la sugerencia*. Memoria Fin de Máster. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Muñoz Lahoz, C. (1986). *El sistema pronominal en inglés y en castellano. Análisis contrastivo*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Nurani, L. (2009). Methodological issues in pragmatic research: Is Discourse Completion Test a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi*, vol. 17, pp. 667-678.
- París, L. (2012). La queja como acción verbal en la conversación, *Signos. Estudios de lingüística*, vol. 45.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342012000200004
- Perera Izquierdo, S. (1995). *Las condiciones de interacción comunicativa en las técnicas lingüísticas de obtención de información y sus efectos en la elaboración discursiva sobre el cuerpo y la educación*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- Puga Larraín, J. (1997). *La atenuación en el castellano de Chile: un estudio pragmalingüístico*, València: Universitat de València.
- Ruiz de Zarobe, L. (2000). Ofrecimiento y cortesía en francés, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, vol. 14, pp. 185-197.
- Ruiz de Zarobe, L. (2001). El acto de habla invitación en español y en francés. Análisis comparativo de la cortesía, *Revista Española de Lingüística*, vol. 34 (2), pp. 421-454.

- Sampedro Mella, M. (2016). *Las formas de tratamiento en el español centro-norte peninsular. Estudio sociolingüístico*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Saorín, A. M. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo*. Tesis doctoral. Castelló: Universitat Jaume I.
- Searle, J. (1994 [1969]). *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- Searle, J. (2005 [1991]). "¿Qué es un acto de habla?" En Valdés Villanueva, L. (ed.): *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*, Barcelona: Tecnos, pp. 431-476.
- Siebold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas? Estudio pragmlingüístico de las peticiones en español y en alemán. En Mourón Figueroa, C., y Moralejo Gárate, T. (eds.): *Studies in Contrastive Linguistics*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 953-961.
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 6 (8), pp. 174-192.
- 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*, vol. 9 (8). http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_56583fbaac83a.pdf
- Toledo, S. (2016). *El acto queja: estrategias pragmáticas empleadas por hablantes nativos del español de Chile y hablantes no nativos, aprendientes del español*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Wiśniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: similar or different? *Glottodidactica*, vol. 37, pp. 59-72.
- Yahia, A. (2012). *El uso de la cortesía en el acto de habla de la invitación en las culturas argelina y española*. Memoria Fin de Máster. Orán: Universidad de Orán.

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



UNIVERSIDAD
NEBRIJA