



Nebrija
Universidad

**Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas**

DIPLOMA DE ESTUDIOS AVANZADOS (D.E.A.) EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

LAS FUNCIONES RETÓRICAS DE LA CITACIÓN EN LA ESCRITURA ACADÉMICA UNIVERSITARIA.

**ESTUDIO COMPARADO DEL GÉNERO DE MEMORIAS DE MÁSTER EN
NATIVOS ESPAÑOLES Y ESTUDIANTES FILIPINOS DE ELE**

Doctorando: David Sánchez Jiménez

Directora: Maria Cecilia Ainciburu

Septiembre, 2011

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de tablas.....	X
Índice de figuras.....	XII
Abreviaturas y siglas utilizadas.....	XIII
Abreviaturas de notación.....	XIII
Abreviaturas específicas del estudio.....	XIII
Agradecimientos.....	XIV
Resumen.....	XV
Introducción.....	1
Capítulo 1. Escritura y conocimiento.....	8
1.1. Relación entre escritura y conocimiento.....	8
1.2. Relación entre escritura y lengua.....	9
1.3. Definición, nacimiento y evolución de la escritura.....	10
1.3.1. Interacciones entre oralidad y escritura.....	10
1.3.2. Hacia una definición de la escritura.....	12
1.3.3. Funciones de la escritura en la historia.....	14
1.4. Relación entre escritura y civilización.....	15
1.5. Escritura epistémica.....	17
1.6. Discurso y conocimiento.....	21
1.7. Relación entre escritura y conocimiento en la universidad.....	24
1.8. Dificultades para escribir una tesis.....	26

1.8.1. Dificultades en la elaboración de la tesis.....	26
1.8.2. Imposiciones del género y de la técnica discursiva.....	30
1.8.3. El cambio de identidad del tesista.....	33
1.8.4. Escritura entre pares.....	35
1.8.5. Director de tesis.....	37
Capítulo 2. Escritura académica.....	40
2.1. Análisis del discurso.....	40
2.1.1. Definición.....	40
2.1.2. Breve evolución histórica del análisis del discurso.....	41
2.1.3. Diversificación de las disciplinas y géneros.....	42
2.2. Análisis de género.....	45
2.3. Lenguas con propósitos específicos.....	48
2.4. La escritura con fines académicos.....	53
2.5. La escritura en la universidad.....	57
2.5.1. Evolución de la investigación en escritura.....	57
2.5.1.1. Retrospectiva: mirada al pasado.....	57
2.5.1.2. Vaticinios: mirada al futuro.....	60
2.5.2. Investigación y práctica de la escritura en el ámbito universitario.....	61
2.6. Variación cultural de la escritura en el contexto académico.....	65
2.7. Citación y escritura académica.....	66
Capítulo 3. Retórica Contrastiva.....	69

3.1. Introducción a la Retórica Contrastiva.....	69
3.2. El origen de la Retórica Contrastiva: de ayer a hoy.....	69
3.3. Críticas al primer modelo de la Retórica Contrastiva.....	76
3.4. Segunda etapa de la Retórica Contrastiva.....	79
3.4.1. Cambios en la metodología.....	79
3.4.2. Deficiencias metodológicas en la primera etapa de la Retórica Contrastiva.....	81
3.4.3. Segunda etapa en la investigación de la Retórica Contrastiva.....	83
3.5. Lenguas con propósitos específicos, género y Retórica Contrastiva.....	85
3.6. Estudios transculturales en la segunda etapa.....	86
3.7. Nuevas críticas a la Retórica Contrastiva.....	91
3.8. Nuevos retos y rutas para la Retórica Contrastiva.....	92
3.9. Implicaciones pedagógicas de la Retórica Contrastiva.....	92
3.10. Multiliteracidad.....	95
 Capítulo 4. Citación.....	98
 4.1. Introducción.....	98
4.2. Definición integral de la cita.....	98
4.3. Breve historia de la citación.....	102
4.3.1. Evolución conceptual de la citación.....	102
4.3.1.1. El concepto de originalidad y la autoría.....	102
4.3.1.2. El concepto de la multidimensionalidad.....	104
4.3.1.3. La institucionalización de la prensa.....	105
4.3.1.4. El concepto de la recursividad.....	105

4.3.1.5. El concepto de la interdisciplinariedad.....	107
4.3.2. Evolución empírica de la citación.....	109
4.3.3. Evolución empírica de la citación médica.....	113
4.4. Definición y contraste de Bibliometría y Cienciometría.....	115
4.4.1. Introducción.....	115
4.4.2. Hacia una definición de la Bibliometría y de la Cienciometría.....	116
4.4.3. Medición de las ciencias.....	119
4.5. El análisis de citas.....	120
4.5.1. Definición y orígenes del AC.....	120
4.5.2. Aplicación del AC en la medición de la actividad científica.....	121
4.5.3. Teorías de la citación en la Sociología de la Ciencia.....	122
4.5.3.1. Teoría normativa de la citación.....	122
4.5.3.2. Teoría funcionalista: la hipótesis de la persuasión.....	124
4.5.3.3. Perspectiva lingüística en el AC.....	128
4.6. Críticas a la cuantificación de las citas en el AC como medidor de la ciencia.....	130
4.6.1. Introducción.....	130
4.6.2. Crítica desde el análisis del contenido: citas superficiales y negativas.....	131
4.6.3. Críticas de L. C. Smith (1981) al AC.....	134
4.6.4. Críticas varias a la cuantificación de citas.....	135
4.6.5. Las doce críticas de MacRoberts y MacRoberts a la cuantificación de citas.....	139
4.6.6. Crítica sobre la indexación de revistas de lengua no inglesa.....	142
4.6.7. Defensa de la cuantificación de citas.....	144
4.7. Revisión metodológica del AC y tipología de citas.....	145
4.7.1. Introducción.....	145
4.7.2. El análisis de contenido del contexto de citas y la clasificación de citas.....	146
4.7.3. Motivos de las citas y funciones de la citación.....	149
4.7.3.1. Discusión metodológica.....	149

4.7.3.2. Estudios lingüísticos sobre motivos y funciones de las citas.....	152
4.7.3.2.1. Escritores expertos.....	153
4.7.3.2.2. Escritores noveles: universitarios y posgrados.....	162
4.8. Teoría de la citación.....	170

Capítulo 5. Aproximaciones empíricas.....174

5.1. Introducción.....	174
5.2. Metodologías cuantitativas y cualitativas.....	174
5.3. Metodologías empleadas en el análisis de citas.....	175
5.4. Tipología.....	176
5.4.1. Tipología de citas integrales y no integrales.....	176
5.4.2. Tipología de las funciones retóricas de las citas.....	177
5.4.3. Conflicto en la complejidad de las citas.....	188
5.5. Formación en español de los estudiantes del grupo F.....	191
5.5.1. Breve recorrido histórico de la lengua española en Filipinas.....	191
5.5.2. La enseñanza de español y la formación en escritura académica en la Universidad de Filipinas.....	191
5.5.3. Retórica asiática.....	193

Capítulo 6. Metodología.....195

6.1. Introducción.....	195
6.2. Preguntas de investigación.....	196

6.3. Hipótesis.....	197
6.4. Esbozo del método.....	198
6.5. Corpus.....	198
6.6. Procedimiento de análisis.....	200
6.7. Decisiones previas al análisis.....	203
6.8. Consideraciones sobre el aprendizaje.....	206

Capítulo 7. Resultados.....207

7.1. Resultados globales sobre el número y la frecuencia del total de las citas.....	207
7.2. Complejidad de las citas.....	210
7.3. Resultados globales sobre la frecuencia de las citas integrales y no integrales.....	211
7.4. Resultados globales sobre el número y la frecuencia de las citas por sección.....	214
7.5. Resultados de la comparación entre los grupos en la frecuencia de las citas por sección.....	217
7.6. Resultados de la comparación entre los informantes en la frecuencia de las citas por sección.....	218
7.7. Resultados globales sobre el número y la frecuencia de las funciones retóricas de las citas por informante.....	220
7.8. Resultados de la comparación entre los grupos sobre la frecuencia en las funciones retóricas de las citas por informante.....	223
7.9. Resultados de la comparación entre los informantes en la frecuencia de las funciones retóricas de las citas por informante.....	224
7.10. Resultados globales sobre la frecuencia de las funciones retóricas de las citas por sección.....	227

7.11. Resultados de la comparación entre los grupos de la frecuencia de las funciones retóricas de las citas por sección.....	231

Capítulo 8. Discusión.....	238

8.1. Respuestas a las preguntas de investigación.....	238
8.2. Comparación de los resultados con otros estudios similares.....	240
8.3. Alcance y límite de la investigación.....	252

Capítulo 9. Conclusiones.....	255

9.1. Conclusiones generales.....	255
9.2. Posibles aplicaciones didácticas.....	261

Bibliografía.....	263

Anexo I: Citas de las memorias de máster filipinas y españolas clasificadas por su función retórica.....	1

Anexo II: Tablas de los datos numéricos de los resultados.....	61

Anexo III: Estructura de la tesis de licenciatura en la asignatura EL200 en la	
Universidad de Filipinas.....	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estudios en RC en la primera etapa.....	76
Tabla 2: Estudios en RC en la segunda etapa.....	90
Tabla 3: Número de citas superficiales y negativas.....	132
Tabla 4: Instrumentos utilizados en los estudios sobre motivos de citas	152
Tabla 5: Estudios de citas de escritores expertos en Lingüística Aplicada.....	154
Tabla 6: Estudios de citas de escritores noveles en Lingüística Aplicada.....	163
Tabla 7: Datos de los informantes de la investigación.....	199
Tabla 8: Muestra de la estructura de la sección Anexo.....	201
Tabla 9: Tipología de las funciones retóricas de las citas.....	201
Tabla 10: Datos globales sobre las memorias de máster analizadas.....	207
Tabla 11: Comparación de la posición de los informantes por número y densidad de cita.....	209
Tabla 12: Datos sobre la complejidad de citas.....	210
Tabla 13: Densidad de citas integrales y no integrales por grupo e informante.....	211
Tabla 14: Esquema de las secciones en las memorias de máster analizadas.....	214
Tabla 15: Número de citas por grupo, informante y sección.....	215
Tabla 16: Densidad de citas por grupo, informante y sección.....	216
Tabla 17: Número de citas por grupo, informante y función retórica de la cita.....	220
Tabla 18: Densidad de citas por grupo, informante y función retórica de la cita.....	221
Tabla 19: Comparación de la posición de la función retórica de la cita por número de citas y la densidad.....	222
Tabla 20: Número de las funciones retóricas de las citas por sección.....	227
Tabla 21: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección.....	228
Tabla 22: Predominio de las funciones retóricas de las citas por sección según el número y la densidad de citas.....	229
Tabla 23: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo F.....	231
Tabla 24: Comparación de la densidad de los datos totales y los datos del grupo F sobre las funciones retóricas de las citas con mayor densidad por sección.....	232
Tabla 25: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo F.....	233
Tabla 26: Comparación de la densidad de los datos totales y los datos del grupo E sobre las funciones retóricas de las citas con mayor densidad por sección.....	234
Tabla 27: Comparación de la densidad de los datos totales, los datos del grupo F y del grupo E sobre las funciones retóricas de las citas con mayor densidad por sección.....	236

Tabla 28: Comparación de los resultados del número de palabras y número de citas del estudio de Petrić con los grupos F y E.....	241
Tabla 29: Comparación del porcentaje sobre las funciones retóricas de las citas del estudio de Petrić con los grupos F y E.....	242
Tabla 30: Comparación de la posición de las funciones retóricas de las citas en el estudio de Petrić y los grupos F y E.....	243
Tabla 31: Número de citas que presentan complejidad por grupo e informante.....	244
Tabla 32: Comparación del porcentaje sobre las funciones retóricas de las citas por sección en el estudio de Petrić con los grupos F y E.....	245
Tabla 33: Número de citas integrales y no integrales por disciplina (Samraj, 2008: 62).....	248
Tabla 34: Comparación del porcentaje de citas integrales y no integrales en el estudio de Thompson y los grupos F y E.....	249
Tabla 35: Comparación del número y de la densidad de citas en el estudio de Hyland y en los grupos F y E.....	251

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1: Continuo de los sistemas de escritura (Pérez Cortés, 2001: 175).....	13
Fig.2: Continuo de textos en ámbitos académicos y profesionales (Parodi, 2007a: 153).....	53
Fig.3: Diagrama de las diferencias transculturales de organización del párrafo (R. B. Kaplan, 1966: 15).....	72
Fig.4: Esquema de citas de la revista <i>Philosophical Transaction</i> (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 286).....	110
Fig.5: Índice de materiales citados (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 294).....	111
Fig.6: Relaciones entre Infometría, Cienciometría, Bibliometría, Cibermetría y Webmetría.....	117
Fig.7: Tipología de citas de Chubin y Moitra (1975).....	148
Fig.8: Representación del sistema de citación (Fujigaki, 1998: 79).....	172
Fig.9: Porcentaje sobre el total del número de citas analizadas por grupo e informante.....	208
Fig.10: Densidad de citas por grupo e informante.....	209
Fig.11: Densidad de citas integrales y no integrales por grupo.....	212
Fig.12: Porcentaje de la densidad de citas integrales y no integrales por grupo.....	212
Fig.13: Densidad de citas integrales y no integrales por grupo e informante.....	213
Fig.14: Porcentaje de la densidad de citas por sección.....	216
Fig.15: Densidad de citas por sección.....	217
Fig.16: Densidad de citas por sección y grupo.....	218
Fig.17: Porcentaje sobre la densidad de las citas por sección e informante.....	219
Fig.18: Porcentaje sobre la densidad de citas por la función retórica de la cita.....	221
Fig.19: Densidad de citas por la función retórica de la cita dispuesta en orden decreciente.....	222
Fig.20: Densidad de la función retórica de la cita por grupo.....	223
Fig.21: Porcentaje de la función retórica de las citas por informantes.....	224
Fig.22: Densidad de la función retórica de las citas por informantes en el grupo F.....	225
Fig.23: Densidad de la función retórica de las citas por informantes en el grupo E.....	226
Fig.24: Porcentaje sobre las funciones retóricas de las citas por sección.....	230
Fig.25: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo F.....	232
Fig.26: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo E.....	234
Fig.27: Densidad de los tipos de citas por disciplina (Thompson, 2001: 113).....	250
Fig.28: Densidad de los diferentes tipos de citas en BA (Thompson, 2001: 114).....	250
Fig.29: Densidad de los diferentes tipos de citas en EA (Thompson, 2001: 115).....	251

ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS

ABD: *All But Dissertation* (p. 28)
AC: Análisis de Citas (p. 3)
AD: Análisis del Discurso (p. 40)
AG: Análisis de Género (p. 44)
APA: *American Psychological Association* (p. 126)
BA: Botánica Agrícola (p. 248)
CARS: *Create a Research Space* (p. 43)
DEL: *Department of European Languages* (p. 5)
EA: Economía Agroalimentaria (p. 248)
ELE: Enseñanza de lenguas extranjeras (p. 197)
ERP: *English Research Purpose* (p. 128)
IEA: *International Education Achievement* (p. 81)
IMRD: Introducción-Método-Resultados-Discusión (p. 247)
ISI: *Institute for Scientific Information* (p. 116)
L1: Lengua primera (p. 2)
L2: Lengua segunda (p. 21)
LM: Lengua materna (p. 21)
LPE: Lenguas con propósitos académicos y profesionales específicos (p. 48)
MLA: *Modern Language Association* (p. 192)
RC: Retórica Contrastiva (p. 20)
SCI: *Science Citation Index* (p. 116)
TMT: Todo menos tesis (p. 28)
TOEFL: *Test Of English as a Foreign Language* (p. 74)
UP: *University of the Philippines* (p. 5)
WAC: *Writing across the Curriculum* (p. 25)

COMP: Categoría de Competencia (p. 187)
CON: Sección de Conclusión (p. 179)
DE: Categoría de Declaración de uso (p. 181)
E: Grupo español (p. 179)
EJ: Categoría de Ejemplificación (p. 180)
EN: Categoría de Enlaces entre las fuentes (p. 184)
EV: Categoría de Evaluación (p. 183)
F: Grupo filipino (p. 179)
INT: Categoría de cita Integral (p. 176)
INTR: Sección de Introducción (p. 179)
M.T.: Sección de Marco Teórico (p. 179)
MET: Sección de Metodología (p. 179)
NOI: Categoría de cita No integral (p. 176)
P.D.: Sección de Propuesta Didáctica (p. 202)
REF: Categoría de Referencia (p. 181)
RES: Sección de Resultados (p. 179)

ABREVIATURAS DE NOTACIÓN

cit.: citado en (p. 3)
etc.: etcétera (p. 2)
fig.: figura (p. 13)
p.: página (p. XIII)
p.e.: por ejemplo (p. 92)
s.n. sin número (p. 18)
vid.: véase (p. 13)
vol.: volumen (p. 110)

ABREVIATURAS ESPECÍFICAS DEL ESTUDIO

AP: Categoría de Aplicación (p. 182)
AT: Categoría de Atribución (p. 179)
AU: Categoría de Autocita (p. 188)
CO: Categoría de comparación de los resultados propios o interpretaciones propias sobre un asunto con otras fuentes (p. 186)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer su apoyo constante y su buen oído en la afinación de violines malsonantes a la Dra. Cecilia Ainciburu, quien pacientemente ha dedicado apretadas horas de reloj a la corrección de este trabajo, con rigor y constancia admirables. Con su saber ha iluminado el camino del viajero perdido y ha sabido reconducir las partes para conformar un todo. Sin su inestimable ayuda desde la propia definición del tema de investigación, este trabajo no hubiera sido posible, y de serlo, hubiera sido de otra manera y de mucha menor calidad.

En la recogida de datos, tengo una deuda impagable con los profesores de la Universidad de Filipinas y del Instituto Cervantes de Manila, que literalmente se desvivieron por hacer posibles los contactos con los autores de los materiales analizados, especialmente la Dra. Daisy López y Marlon James Sales.

A los hungaños sifoneros, los profesores Álvaro Barrera y José Agustín Molina por su sonrisa perenne, su lectura paciente y los sabios consejos vertidos en el código enclaustrado, mi eterno agradecimiento.

Sin Ariadne Morta y Zoe Daniella Sánchez nada hubiera sido posible en la vida, y sin su apoyo firme, sin sus sabios consejos –del más pequeño al más acertado–, sin sus sacrificios hacia esta y por esta investigación y sin su voluntad de poder tampoco hubiera sido posible este trabajo. Con ellas, TODO.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge del interés por conocer las diferencias culturales que existen en las prácticas de citación de los escritores del género académico memoria de máster. Las citas son un elemento esencial dentro de la escritura académica y desempeñan distintas funciones retóricas en cada una de las partes del trabajo académico que permiten delimitar su estructura. Por lo tanto, una distinta conceptualización cultural de las mismas, dará como resultado un modo diferente de concebir este fenómeno, al mismo tiempo que operan cambios en la propia estructura del escrito.

Para estudiar este fenómeno se ha utilizado una metodología cuantitativa y cualitativa. Por un lado, cuantitativa con el objetivo de obtener una conciencia numérica de las funciones retóricas incluidas en cada una de las partes de la memoria escrita en español por las dos culturas comparadas, la española y la filipina. Por otro lado, se ha hecho una descripción cualitativa a partir de los datos resultantes para avalar las observaciones derivadas de las diferencias cuantitativas. Se ha aplicado, por ello, una metodología focalizada descriptiva en el estudio, en base a una tipología clasificadora de las funciones retóricas de las citas, que modifica el esquema propuesto por Petrić en su artículo de 2007.

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que las diferencias entre las memorias estudiadas en el grupo español y en el filipino apuntan unas tendencias generales, y que se manifiestan tanto de forma cuantitativa como de contenido. El más elevado número de citas y la longitud mayor de las secciones de la introducción y la conclusión en el grupo filipino manifiestan una desigualdad evidente en la estructura retórica de la memoria de máster en ambas convenciones culturales. Tal diferencia se corrobora por el uso de distintas funciones retóricas dentro de estos dos apartados, que obedecen a planteamientos dispares de estas secciones del trabajo académico. De este modo, se ha demostrado que existe una diferencia constante en las memorias de los grupos, que distingue entre el estilo más expositivo del grupo filipino, en contraste con el español, que tiende a hacer un número mayor de valoraciones sobre las fuentes y a usar citas de tipo integral a lo largo del escrito académico. En estas citas integrales se incluye el nombre del autor o de la obra dentro del texto, priorizándolo sobre la información de la misma. Mediante ellas el investigador se posiciona en el texto sobre los trabajos consultados para su estudio.

Estas diferencias halladas en ambos grupos pueden encontrar una debida aplicación didáctica en los cursos de escritura académica destinados a la elaboración de un trabajo académico. Por ello, resultaría interesante la ampliación a otras culturas de esta investigación y del campo de estudio general en la que se enmarca.

ABSTRACT

This research arises from the interest in learning about the cultural differences in the use of citation of writers in the genre of master's thesis writing. The citations are an essential element within the academic writing and play different rhetorical functions in each of the parts of academic work that help define its structure. Therefore, a different cultural conceptualization of these citations will give an altogether different image of this phenomenon, the same way that they bring out changes in the structure of writing.

Quantitative and qualitative methodologies were used to study this phenomenon. The former was used, on the one hand, to obtain a numerical awareness of the rhetorical functions included in each of the parts of the thesis written in Spanish by the different compared cultures, the Spanish and the Philippine cultures. On the other hand, a qualitative description was used in the results in order to substantiate the findings derived from the differences quantitatively analyzed. A focused description method was used therefore in the study based on the class typology of the rhetorical functions of citations, altering the outline proposed by Petrić in his 2007 article.

The results gathered in the research show that the differences between the theses studied in the Spanish group and in the Filipino group indicate general trends. They are evident both in quantitative form and in content. The highest number of citations and the greater length of the introductory and the concluding sections in the Filipino group evidently demonstrate a disparity in the rhetorical structure of the master's thesis in both cultural conventions. Such difference is corroborated by the use of different rhetorical functions within the said two sections, reflecting therefore their distinct approaches to these two particular sections of academic work.

It is proven, in this manner, that there is a constant difference in the groups' theses, which distinguishes the most expository style of writing of the Filipino group, in contrast with that of the Spanish group who tends to make a number of evaluations on the citations and use these integrally along the academic writing. In these integral citations, the name of the author or the title of the work is included in the text, giving priority on to the work's information. Through these citations, the researcher presents his viewpoints in the text about the sources consulted for his study.

These differences found in both groups can find a proper didactic application in the academic writing courses catered to the creation of an academic work. Thus, the wide extension to other cultures of this research and its concrete field of study in general would be interesting.

La historia del idioma presenta un aspecto muy similar al de las excavaciones arqueológicas, que descubren las huellas estratificadas de la vida humana, de sus anhelos y fracasos, como un fascinante hojaldre cosmológico. Desde el fondo de los tiempos nos han llegado generosas herencias de antepasados desconocidos: los objetos de la cotidianidad, las agujas de coser, las pequeñas vasijas para guardar lágrimas, los enterramientos. Y también las palabras, los verbos, el subjuntivo, las insistentes metáforas, tan conmovedoras y misteriosas como esos restos de afanes antiguos.

José Antonio Marina, Marisa López Penas. *Diccionario de los sentimientos*, 1999: 12.

INTRODUCCIÓN

Una cita por sí misma, como una neurona, una célula o un individuo, tiene una capacidad de actuación limitada. Por sí sola no puede alcanzar grandes méritos, aunque, sin embargo, su agrupación en redes le permitirá adquirir la consistencia del conocimiento específico sobre un tema, realizar las funciones del cerebro o del cuerpo o establecer una comunidad social interconectada. De igual modo, si se conecta un número elevado de citas de autores diferentes sobre un mismo tema en un documento escrito, se está aportando una percepción mayor sobre el conocimiento de la disciplina que si solo se ofrece un número reducido de citas. Por lo tanto, el trabajo resultante en el primer caso expuesto dará una visión más amplia del asunto tratado y adquirirá un grado mayor de credibilidad que en el segundo supuesto. Pero la importancia de la cita no sólo radica en la cantidad, sino esencialmente en la calidad, en las funciones que estas adquieren dentro del texto académico como consecuencia de la intención retórica con la que las emplea el autor. Nuestro estudio se centra en conocer si existen diferencias culturales en este uso, es decir, si la distribución de estas funciones y la intencionalidad del escritor en cada parte de la tesis varían de una lengua a otra.

Por otro lado, se ha de tomar conciencia de que cuando se citan las ideas de un autor, se está transmitiendo su conocimiento exponencialmente, pues su red de lectores posibles se extenderá en forma de abanico y el autor citado cobrará entidad para otras personas que de otro modo probablemente no habrían accedido a su lectura. Por esto, se parte en este trabajo de la premisa de que las citas son difusores de conocimiento, porque transmiten en forma radial el saber para que se expanda por la comunidad discursiva a la que pertenece el autor, y de ella a otras áreas vecinas que pudieran operar transversalmente con esa disciplina. Se da a conocer mediante la cita a un autor desde un contexto diferente al de partida, pues un investigador italiano del siglo XVIII puede haber sido actualizado por la referencia de otro autor español en el siglo XXI, legando así sus ideas a una audiencia con la que el escritor italiano difícilmente habría conectado de forma directa.

Dentro del terreno académico, en las últimas décadas las instituciones universitarias y de estudios de lenguas han visto incrementada la necesidad de atender en sus programas a una demanda creciente de estudiantes extranjeros en sus aulas. La globalización ha reestructurado los pilares de la sociedad y las características principales de la enseñanza y del aprendizaje, que tienden a estar cada vez más internacionalizados con programas de intercambio, becas para estudiar en el extranjero o también con estudios de posgrado conjuntos, promovidos por diversas instituciones académicas de distintos países e impartidos en diferentes lenguas. En este sentido, es destacado el elemento de la movilidad de los trabajadores y estudiantes en un mundo cada vez más globalizado (Vázquez, 2001a; Aguirre, 2004), así como en el de la publicación de monografías universitarias, obras de investigación o escritos profesionales

en revistas especializadas en las lenguas de comunicación más destacadas en el mundo académico internacional.

En medio de este panorama, se plantea como un hecho lógico el atender a las exigencias que requiere esta nueva realidad, y para ello es también necesario que la didáctica de lenguas se haga eco de tales tendencias con el objetivo de poder actuar con eficacia sobre las necesidades planteadas. Es por ello que el estudiante extranjero que accede a una universidad para cursar estudios de grado o de posgrado, si espera tener éxito en esta empresa, se verá obligado para ello a conocer las convenciones de la escritura académica y a respetar las reglas del juego que impone cada universidad con el objetivo de superar las carencias que le puedan plantear las diferencias retóricas culturales de las que parte, es decir, las que ha adquirido durante su educación en una L1. Dentro de este conocimiento, uno de los recursos que debe dominar el estudiante extranjero que accede al sistema universitario español, es el de la citación. La disposición de las citas en el texto representa el andamiaje hacia el conocimiento nuevo a través de la referencia de otros textos. Por este motivo no ha de considerarse como un aspecto baladí de la escritura que deba relegarse a un segundo plano, como los estudiantes lo suelen concebir. La cita es un recurso activo que ha de ser aprendido. El alumno debe adoptar una actitud dinámica hacia esta materia, en lugar de ser un mero receptor y obrar por intuición. Debe dominar su didáctica para conocer el motivo de cuándo y por qué utilizar una cita, así como de dónde y con qué fin debe hacerlo, cuál será la repercusión de su uso, la conveniencia de hacer una valoración sobre la obra citada o simplemente exponerla, de señalar el nombre del autor o de resaltar la información del texto, etc. La falta de entrenamiento en esta materia constituirá el fracaso del escrito del aprendiente que presenta un texto ante la comunidad discursiva encargada de valorarlo y calificarlo.

Se tiende a pensar que este aspecto de la lengua es subsidiario y que carece de un sistema de uso definido más allá de las reglas formales de citación comprendidas en los distintos estilos de escritura (MLA, APA, Harvard, etc.) y del libre albedrío del autor para reconocer las fuentes utilizadas en la escritura de una obra académica. Nada más lejos de la realidad, las citas son una parte esencial del trabajo académico y su buen uso se interpreta como un índice de la calidad del texto escrito. Es uno de los elementos principales e identificativos de la escritura académica, que encuentra su especificidad propia dentro de cada disciplina y del estilo personal que cada autor adopta dentro de esta. Su significación sobrepasa su funcionalidad de referencia de las obras consultadas. Mediante las citas el escritor está comunicando a la comunidad académica no sólo la amplitud de conocimiento que posee sobre un tema y la actualidad de los datos que maneja y contextualizan su trabajo, sino también la adecuación de los propósitos retóricos manifiestos en las citas a las partes del texto en las que estas se insertan.

En este sentido, Thompson (2001: 98) distingue dos niveles de relevancia en la citación. Por un lado, la referencia hecha a una obra anterior aporta ideas de otros autores que apoyan la posición que el escritor del trabajo trata de probar con su escrito. Por otro, sirve para mostrar la novedad del trabajo del

autor con respecto a la comunidad discursiva a la que pertenece y le permite la posibilidad de establecer una red asociativa en la que se inserta la investigación que está llevando a cabo. Con ello, el autor trata de delinear el estado presente del conocimiento en su campo de estudio.

De los comentarios anteriores, se pueden distinguir tres dimensiones principales en las citas: una que tiene que ver con el *yo*, y que se refiere a la repercusión que la cita tiene para el autor de una obra académica, pues este se posiciona con respecto a los otros investigadores que han escrito sobre un tema y se erige sobre ese magma de conocimiento previo para emitir sus juicios y pensamientos al respecto, lo que le permitirá establecer nuevo conocimiento en ese campo de estudio. La segunda dimensión de la cita está relacionada con el *otro*, es decir, con el receptor del mensaje. Todo documento académico se dirige a una audiencia concreta y trata de conseguir en ella su propósito comunicativo. Es por esto que el escritor siempre que elabora un texto intenta influir mediante este en el posible lector, y utilizar la cita para persuadirle, discutir o convencerle sobre el asunto concreto sobre el que versa su obra. Por último, la cita se relaciona con el *mundo*. Mediante este recurso se establecen enlaces con otros autores a través de redes de conocimiento, conformando un tejido abstracto en el que se incluye el conocimiento específico de la disciplina de la que se parte y de su relación con el de otras disciplinas, el conocimiento del mundo y el reconocimiento de los valores generales, las obras capitales en el campo de estudio o incluso una referencia marginal que se cose al manto del estudio. Todo texto es objeto de ser citado –en función del propósito que persigue el autor– y ese todo ha de ser organizado convenientemente en el texto académico tras haber sido racimado de la parcela del conocimiento.

En relación a estas consideraciones, la tradición bibliométrica, dentro del campo de la Sociología de la Ciencia, ha distinguido históricamente entre dos tradiciones generales en la citación, la normativa y la constructivista (Nicolaisen, 2007). Según la primera de estas teorías, las citas pueden emplearse principalmente en el discurso expositivo con la finalidad de justificar una deuda con las ideas de otro autor (Merton, 1942, 1973, cit. Nicolaisen, 2007; N. Kaplan, 1965; Garfield, 1979, 1996, 1998) o, de acuerdo con los constructivistas, pueden ser usadas como un arma arrojada en una discusión o como un escudo preventivo ante posibles ataques de los lectores (Padilla de Zeldrán, 2005; Nicolaisen, 2007). Por este motivo, el estudiante de una lengua extranjera debe conocer y manejar de forma conveniente estos elementos y ser consciente de su realización eficaz en la cultura española, la cual puede diferir de la de los estudiantes no nativos que escriben en español.

El Análisis de Citas (AC) es una metodología procedente de la disciplina bibliométrica que se enmarca dentro de las Ciencias de la Información y que se encarga de estudiar el uso que los autores hacen de las citas y las repercusiones que los trabajos citados tienen dentro de la comunidad científica a través de la computación de las referencias mediante tratamientos cuantitativos. Durante los años setenta comenzaron a fluir los estudios interdisciplinarios entre el Análisis de Citas y el Análisis del Discurso (White, 2004a: 108), que han empezado únicamente a tener una relativa presencia en la pasada década, tal y como

afirma White en su artículo de 2004 *Citation Analysis and Discourse Analysis Revisited*. Dentro del Análisis del Discurso no son muy numerosos los esfuerzos que se han realizado hasta la fecha en este terreno, aunque sí se ha ampliado el campo de estudio con el fin de investigar cuales son las motivaciones que se esconden tras la intención del escritor que utiliza la cita. Esto es, lo que en el texto se traduce en la forma de las propuestas retóricas que desempeñan las citas, mediante una serie de funciones concretas que adquieren en el contexto de cada sección del trabajo académico. Si Swales combinaba las técnicas del Análisis de Citas y del Análisis del Discurso a la altura de 1986, en la actualidad el estudio retórico de las funciones de las citas dentro del texto ha despertado la curiosidad de los investigadores de ambos campos y cuenta con destacadas contribuciones, especialmente desde la Lingüística (4.7.3.2.), como las de Hyland (1999, 2000), Thompson (2001, 2005), Mayor Serrano (2004, 2006), Petrić (2007), Samraj (2008), Harwood (2009) o Schembri (2009).

Es por todo ello que consideramos justificado nuestro estudio, porque en un mundo globalizado y más específicamente en la Europa plurilingüe y multicultural en la que nos movemos, se echan en falta los trabajos contrastivos sobre los géneros y formatos escritos específicos en el ámbito académico. Por esta razón el conocimiento de los mecanismos de citación y de sus funciones dentro del discurso académico resultará de gran importancia para que los trabajos presentados por los estudiantes extranjeros observen y se adecúen en este aspecto a las convenciones que en España se siguen en la escritura de memorias de investigación de posgrado. Aunque se ha investigado copiosamente en Retórica Contrastiva y también dentro del Análisis de Género, y se han llevado a cabo múltiples estudios dentro de la escritura académica de artículos, de tesis o incluso de las secciones que conforman estos géneros, a pesar de que las líneas de la Retórica Contrastiva son muy amplias y se extienden a otras disciplinas (Leki, 1991; Connor, 1996, 2001, 2002), no tenemos constancia de investigaciones contrastivas realizadas en dos distintas culturas y hechas dentro del campo de las funciones de las citas en este género concreto de la memoria de máster. Se han realizado investigaciones en citación con escritores expertos desde finales de los 90. A partir del impulso que supuso el estudio de Dong (1996), se comenzaron a desarrollar estudios de citas con estudiantes no profesionales, pero aún hay muchos diferentes aspectos dentro de la citación por explorar y la mayoría de los trabajos cuenta con un número reducido de informantes, por lo que los resultados no son generalizables. Sí se han llevado a cabo investigaciones comparando el uso de las citas de diferentes disciplinas (Hyland, 1999, 2000; Thompson, 2001, 2005; Samraj, 2008; Harwood, 2009) y géneros (Mayor Serrano, 2004, 2006), e incluso comparando las prácticas de citación de buenos y malos estudiantes (Petrić, 2007), con el fin de averiguar cuáles son las mejores estrategias que utilizan los aprendices de posgrado en la práctica de las citas. Sin embargo, las únicas aproximaciones interculturales de las que tenemos noticia son la de Okamura (2008a), que estudiaba específicamente un aspecto sintáctico dentro de las citas integrales, y la de Mayor Serrano (2006), que se centraba más en las diferencias lingüísticas y funcionales básicas de las citas integrales y no integrales, de acuerdo con el esquema planteado por Swales (1990).

En relación a esto, nuestro trabajo viene a llenar un vacío epistemológico sobre esta cuestión dentro de la Lingüística Aplicada, en la que tan sólo se han producido tímidas incursiones en el estudio de los textos profesionales (Swales, 1986; Hyland, 1999, 2000; Mayor Serrano, 2004, 2006; Okamura, 2008a, 2008b; Harwood, 2009) y en el ámbito de la escritura no profesional, con estudiantes universitarios (Dong, 1996; Thompson, 2001, 2005; Thompson y Tribble, 2001; Petrić, 2007; Samraj, 2008; Schembri, 2009) otras transversales y con datos poco generalizables. Con el presente trabajo se trata de aportar nueva luz sobre las preferencias de los escritores españoles en cuanto al uso retórico que estos hacen de las funciones de las citas en las distintas secciones del género académico de la memoria de máster y sobre las diferencias transculturales que pueden hallarse en los textos escritos por estudiantes filipinos, además de inquirir en la aplicabilidad pedagógica que deriva de estas posibles desigualdades. Este estudio contrastivo de las funciones comunicativas que desempeña la cita dentro de la memoria de máster tiene como fin el identificar las categorías pragmáticas que reflejan la intencionalidad del emisor en el texto y el efecto que estas persiguen en el receptor. Nos basamos para ello en el argumento de que la selección de la función de la cita se hace de forma consciente en cada una de las secciones de la memoria, y que su elección –en detrimento de otras posibles– conlleva un propósito comunicativo concreto, acorde con el valor retórico que estos elementos adquieren dentro del texto.

Mediante la metodología adoptada en la investigación se ha tratado de evitar el trabajo comparativo entre diferentes disciplinas, e incluso con diferentes géneros dentro de una disciplina, con el objetivo de reducir el número de variables que podrían ocasionar una distorsión en los datos obtenidos en el estudio, pues cada disciplina y cada género tiene sus propias convenciones en el uso de las funciones retóricas de las citas y estas difieren entre sí. Se parte en esta investigación de la hipótesis de que aun los textos pertenecientes a un mismo género discursivo, pero escritos en lenguas distintas, presentarán diferencias retóricas en función de las convenciones culturales de la lengua en que están escritas. Es por ello que se espera que los textos de los estudiantes no nativos introduzcan diferencias significativas en cuanto al uso retórico de las citas, al compararla con la producción escrita de los sujetos nativos, por estar sus textos sometidos a variación en las convenciones culturales del género seleccionado para el estudio.

Hallando estas diferencias que distinguen ambas culturas, se daría respuesta a la inquietud que originó esta investigación, la necesidad de encontrar vías de mejora en el campo de la producción escrita del texto académico del alumnado universitario filipino en la licenciatura de español, en el Departamento de Lenguas Europeas (DEL) de la Universidad de Filipinas en Diliman (UP). Por ello, se tratarán de identificar los contenidos inadecuados al utilizar las funciones retóricas de las citas por parte de los escritores filipinos cuando escriben una memoria de máster en español, y a partir de las conclusiones obtenidas tras el análisis de los datos, ofrecer pautas que contribuyan a mejorar la calidad de los trabajos de posgrado de los estudiantes no nativos de Máster, en concreto, los de nacionalidad filipina. Se pretende dotar a estos investigadores de UP de estrategias que les sean útiles en la escritura de sus tesis de licenciatura, memorias

de máster y tesis de doctorado en español, mejorando así uno de los aspectos fundamentales de la escritura académica, la citación. Estos estudiantes son los únicos de Filipinas que cursan estudios de grado y posgrado en español (Bautista Luna, 2004), porque sus expectativas profesionales están enfocadas, en general, a la docencia de español en las instituciones de enseñanza filipinas¹. Un mayor conocimiento de las funciones retóricas de las citas en español y de las diferencias con respecto a las convenciones usadas en este país, les permitiría optimizar su escritura académica y alcanzar un mayor éxito en la redacción de sus tesis de licenciatura, que es un requisito para licenciarse en esta universidad. Para el aprendizaje de la escritura académica de este género, el currículo del DEL dispone dos asignaturas específicas, EL199 y EL200, en las que se enseñan tanto la macroestructura de la tesis, como los rudimentos de la escritura académica, aunque casi siempre impartida por docentes filipinos que basan su didáctica en manuales escritos en inglés que ignoran los patrones académicos del español.

El presente trabajo se compone de una investigación secundaria que contextualiza el estudio y otra primaria en la cual se lleva a cabo el análisis de los datos y de la cual se extraen las conclusiones que suponen la base para establecer unas pautas didácticas sobre el uso de las funciones retóricas de las citas en los escritos académicos en español en el contexto filipino de enseñanza.

Los cuatro primeros capítulos recogen las nociones y los contenidos de los que se hablará posteriormente en el análisis. Con el primero de ellos, *Escritura y el conocimiento*, se trata de establecer la relación que existe entre la producción de las citas y con cómo se conforma el conocimiento científico dentro de cada disciplina, así como la evolución que este experimenta debido a las nuevas contribuciones de otros autores, que se valen del conocimiento previo para transformarlo a partir de otros datos y perspectivas actualizadas. En *Análisis del Discurso* se define cómo actúan los patrones discursivos de las lenguas en la sociedad y se valora la necesidad de tener en cuenta la presencia de la comunidad discursiva al tratar un género –en nuestro caso los académicos–, y las variaciones que este experimenta en relación a las convenciones establecidas en la disciplina desde la que se trabaja. Dentro de la *Retórica Contrastiva* se hace una revisión de la historia de esta disciplina y de los estudios más significativos que se han desarrollado en este ámbito. Además, se repara en la cuestión de cómo afectan los estudios contrastivos entre distintas culturas al conocimiento de la materia estudiada y de cuáles son sus consecuencias para la escritura. En el capítulo de *Citación* se hace un recorrido histórico por las diferentes disciplinas que se han acercado a las funciones de la cita dentro del texto y se explica cómo lo han hecho, se definen sus usos y el estado de la cuestión en esta materia.

En base a estos conocimientos teóricos se definen la hipótesis de la investigación y la metodología que se va a seguir en este trabajo. En el análisis se estudian las frecuencias de aparición que alcanzan las citas en el corpus propuesto, se contrasta el uso de las funciones retóricas en la memoria de máster en los

¹ Debido a las ofertas de las empresas internacionales, especialmente de los centros de llamadas que requieren a hablantes de español, esta salida profesional está dejando de ser la prioritaria en los últimos años (Galván, 2005, 2006; Rodríguez, 2008, 2009).

grupos filipino y español y se analizan las repercusiones que estas tienen en cada una de las secciones de este género académico. En el apartado de discusión se ponen en relación los datos y las conclusiones de la investigación expuestos en la sección de *Resultados* con los trabajos realizados previamente en esta materia.

CAPÍTULO 1. ESCRITURA Y CONOCIMIENTO

1.1. Relación entre escritura y conocimiento

Un pueblo que carece de escritura está abocado a desprenderse cíclicamente de su memoria. Sin la posibilidad de registrar los hechos de la comunidad y el conocimiento nuevo que ha surgido de sus grandes voces, tiende a olvidar la precisión en los acontecimientos pasados y a despojarse, en definitiva, de su cultura, para desterrar así sus orígenes a un presente sin continuidad. En este sentido, Cassany (1999: 42-43), basándose en otros autores², observa dos tipos de organizaciones sociales diferenciadas por el uso de la escritura como medio de registrar el conocimiento: las *comunidades primarias*, “que tienen la oralidad como forma exclusiva de interacción” (Cassany, 1999: 42) y las actuales *civilizaciones alfabetizadas* “que han integrado la escritura entre su repertorio comunicativo” (Cassany, 1999: 42). Se establece así una doble tipología entre la civilización letrada y la oral, distanciadas ambas en cuanto a la mentalidad y al pensamiento. Esta categorización distingue a los que emplean una mayor actividad cognitiva e intelectual de los que la desarrollan en menor proporción. Tal diferencia se refleja en un comportamiento desigual ante el modo de aprehender la realidad. Si la alfabetización ha dado lugar al desarrollo de sociedades complejas y altamente tecnificadas, organizadas en ciudades en las que rigen normalmente los sistemas democráticos y que cuentan con una instrucción letrada en las escuelas (1.4.), en las comunidades primarias abundan los regímenes establecidos en torno a pequeñas tribus en las que domina la transmisión oral y que, en su mayoría, no alcanzan un nivel evolutivo de sociedad tan desarrollado en sistemas de organización más complejos, “como el derecho y el sistema judicial, la historia y la memoria colectiva, o las formas de pensamiento empírico y razonado, que son la base de la ciencia” (Cassany, 1999: 42).

Este contraste se relaciona con otra dicotomía, la establecida entre pensamiento y lenguaje, debido a que el segundo condiciona el pensamiento y las capacidades cognitivas del ser humano. Por lo tanto, y siguiendo a Cassany (1999: 44-45), un integrante de una comunidad primaria tiende a asociar el lenguaje a una situación espacio-temporal concreta y cotidiana, y a un interlocutor presente. De ello se deduce que ha de contar con una gran capacidad mnemotécnica para almacenar todos estos datos y para poder reactivarlos al retomar este contexto comunicativo en el futuro. Otra característica destacada de estas sociedades es que se potencia la subjetividad del yo enunciador en su relación con el habla y con el contexto en el que se produce la interacción. Sin embargo, el ciudadano de una comunidad escritora ha desarrollado unas destrezas comunicativas y cognitivas bien distintas, es decir, ha aprendido a desvincular la comunicación del contexto en el que ésta sucede, evitando así las redundancias deícticas propias del

² Goody y Watt (1968), Goody (1977, 1986), Ong (1982), Coulmas (1989) y Olson (1991) (cit. Cassany, 1999: 42-43).

discurso oral, la interactividad propia de la conversación y la subjetividad referida a una situación experimentada.

La escritura también le permite al ser humano almacenar conocimiento y le exige de los procesos de memorización para centrarse en el análisis y en el razonamiento. Estas condiciones le habilitan para generar conocimiento nuevo, más abstracto y alejado de un contexto físico concreto. De igual modo le autorizará a referirse a otro tipo de temas y situaciones –incluso ficticias en las que no está presente– así como emplear el lenguaje de forma monologada y reflexiva. Al haberse emancipado el discurso del yo enunciativo, el individuo se vuelve más despersonalizado y objetivo en la comunicación, llegando a adoptar una concepción científica de la realidad, plasmada en una serie de documentos escritos fruto de esta perspectiva discursiva: leyes, revistas, tesis, manuales, etc. Cassany (1999) sintetiza en pocas palabras las consecuencias que para la humanidad poseen estos cambios producidos por el uso de la letra:

Esos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores culturales nuevos, como la originalidad, la reflexión, la objetividad o el razonamiento lógico, por encima de los valores tradicionales asociados a la oralidad, como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos (Cassany, 1999: 45).

En definitiva, viene a decir este autor que la escritura transforma la mente del sujeto, que desarrolla rasgos necesarios para afrontar la escritura, como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición de metalenguaje. Esta transformación le permite al sujeto la producción de conocimiento nuevo más allá de la experiencia física del habla.

En base a estos conceptos relacionados con la escritura, cabe puntualizar que la construcción de un documento académico escrito de investigación representa un estadio intelectual en el que el autor trata de incrementar el conocimiento de un aspecto específico del saber desde su individualidad, pero racimando previamente el saber compartido por otros sujetos que pertenecen a su misma comunidad científica y constituido por una tradición secular sobre el aspecto que pretende abordar. De este modo, nace un nuevo saber que se vale del conocimiento anterior y el investigador añade su contribución como un nuevo eslabón que se engarza en la cadena para hacer crecer el conocimiento con una nueva aportación –que se hace eco de las visiones precedentes. Es así como el saber se ensancha paulatinamente con las minúsculas contribuciones de cada autor, que se suman al magma de voces que le precedieron en la investigación sobre un tema específico de un campo concreto de la ciencia.

1.2. Relación entre escritura y lengua

Si el lenguaje “es un proceso cognitivo universal e inherente a la condición humana” que se adquiere “de forma espontánea en el niño y sin esfuerzo consciente ni instrucción formal” (Baralo, 1999:

11), la escritura, por su parte, necesita de un aprendizaje consciente mediante una adecuada instrucción formal. Es por ello que existe un gran número de pueblos que tienen lenguaje pero carecen de escritura para representarlo (1.4.). Este hecho da lugar, como observamos en el apartado anterior, a distintos tipos de civilización con una mentalidad característica muy diferente. Una reciente investigación de Gacto, M., Sánchez y Gacto (2006) muestra la existencia de un componente genético –en relación con la teoría de los universales lingüísticos– que posibilita el aprendizaje lingüístico innato y “que podría residir en el circuito neuronal responsable de la lógica compartida por todos los lenguajes y que luego cada individuo actualizaría en la construcción de una lengua concreta” (Gacto, M., Sánchez y Gacto, 2006: 120). Basándose en las exploraciones previas de Hurst y otros (1990, cit. Gacto, M., Sánchez y Gacto, 2006), Gacto, M., Sánchez y Gacto (2006) investigan cómo la alteración de un solo gen, el gen *foxp2*, alojado en el cromosoma número 7 del cariotipo humano, puede tener consecuencias importantes en la adquisición del habla y del lenguaje. Estos autores comprobaron como la mutación genética del *foxp2* encontrada en una familia provocaba desórdenes en el habla y en la estructuración de las palabras de todos sus miembros. Las conclusiones de esta investigación se relacionan estrechamente con la teoría de la gramática universal y vienen a reforzar las teorías de Chomsky (1957, 1965) y Pinker (1994). Por el contrario, la escritura es una técnica que no se adquiere de forma innata, sino que se aprende de manera consciente en el contexto escolar.

Es un concepto comúnmente aceptado que el lenguaje forma parte del código genético del ser humano, nacemos con la facultad del lenguaje, aunque hemos de entender la escritura como un logro de la civilización, tal y como comenta Pérez Cortés (2001: 148-149):

Pero si su naturaleza [la lengua] hace del ser humano un hablante, ella no lo convierte inmediatamente en un escritor y un lector. La escritura es una invención, un producto del intelecto humano que se adquiere mediante un entrenamiento específico: ningún niño aprende la escritura de la misma manera que aprende a hablar (Pérez Cortés, 2001: 148-149).

El lenguaje es primero, por lo tanto, pues ocurre genéticamente, mientras que la escritura es una tecnología que se desarrolla en el ámbito institucional de la educación reglada. Es por ello que la escritura estará sujeta a las convenciones culturales de la comunidad lingüística en la que se practique.

1.3. Definición, nacimiento y evolución de la escritura

1.3.1. Interacciones entre oralidad y escritura

No son pocos los autores que se han planteado la necesidad de esclarecer los vínculos de dependencia que mantienen la lengua y la escritura debido a la estrecha relación que existe entre ellas.

Alarcos (1952, cit. Polo, 1974: 501-502), por ejemplo, rechaza la teoría que postula que las representaciones gráfica y fónica sean dos posibles maneras de materializarse la lengua, por considerar que el sistema de escritura es un derivado del oral, que es la manifestación “normal y primaria”. Según este autor, en el sistema gráfico sólo son relevantes para la Lingüística los *grafemas transcendentales*, los encargados de “traducir” los sonidos del lenguaje. Esto es, la escritura encuentra un correlato sonoro cuando el sistema gráfico de la lengua está en relación con el sistema del lenguaje oral. Los procedimientos gráficos de tipo figurativo y motivado (como los signos de admiración, interrogación, etc.) estarían fuera del dominio lingüístico, según Alarcos (1952, cit. Polo, 1974: 501-502), y deberían incluirse dentro del campo semiológico. De igual manera, Gelb (1965) también comenta la imposibilidad de representar todos los signos del habla. Señala este autor que existen diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, de tal modo que este último no puede representar fielmente al oral, pues existen inconsistencias entre signo y sonido.

De este modo, en este contexto la Lingüística examina los sistemas gráficos de comunicación que dependan total o parcialmente del sistema lingüístico, es decir, que son en menor o mayor medida una transcripción gráfica de lo que el lenguaje manifiesta mediante signos vocales. Por lo tanto, no es posible situar la representación gráfica en un plano de igualdad con la manifestación oral de la lengua, sino como un derivado más o menos directo de esta. El lenguaje tiene una expresión normal y primaria, que es la fónica; la escritura –o representación gráfica– es una manifestación secundaria, que desde el punto de vista lingüístico, no debe estudiarse en sí, sino en sus relaciones con la primera (Alarcos, 1972, cit. Polo, 1974: 501).

Por este motivo, algunos autores³ comprenden, dentro de la tradición alfabética, que la escritura se mira en el espejo de la lengua como una representación del habla humana y opinan que es un sistema dependiente de la lengua, que la transcribe y, como consecuencia de este hecho, no posee la categoría de independiente⁴ que, por ejemplo, adquieren la lengua, el código de un semáforo, las señales de circulación, etc., que consiguen comunicar sin necesidad de ser transcritos por otro código (Mosterín, 2002: 14-15). Lo que es innegable es la estrecha relación que guardan las grafías con los fonemas, aunque se advierten también márgenes de separación que los distancian, causados por la evolución de la lengua oral, que no sigue las mismas pautas que la lengua escrita, fijada y estable desde el momento de su aparición y que se muestra bastante más conservadora a la hora de asumir los cambios que se producen en el sistema.

Para otros autores⁵ la escritura es un código autónomo⁶ que funciona de forma paralela a la lengua oral, de modo que se puede hablar de dos códigos independientes. Por lo tanto, es entendido como un

³ Esta teoría es referida por Pujol Llop en su tesis (1999: 28): “Dentro de la primera postura aparecen autores como Saussure (1945), Bloomfield (1935), Sapir (1954), Jakobson (1962), Alarcos (1965) o Mosterín (1993)”.

⁴ Existen códigos independientes que articulan sus mensajes por sí mismos con independencia de cualquier otro código; otros códigos son dependientes y articulan sus mensajes transcribiendo la articulación previa de esos mensajes en otro código distinto. Por ejemplo, el sistema de escritura alfabético transcribe diversos códigos, como son la lengua española, la lengua francesa, italiana y un largo etcétera (Mosterín, 2002).

⁵ Esta teoría es referida por Pujol Llop en su tesis (1999: 28): “La segunda postura es defendida por Vachek (1967), Ullidall (1967), Hjelmslev (1971) y Contreras (1994) entre otros”.

⁶ Se observa que la producción escrita posee unidades propias de las que carece la lengua oral, como la letra “h”, que tiene valor distintivo en lo escrito (p.e.: “hasta” y “asta”).

sistema convencional formado por una serie limitada de signos mediante los cuales se transmiten los sonidos y las ideas con autonomía del lenguaje. Lidia Contreras (1972, cit. Polo, 1974) acepta la existencia de los *grafemas inmanentes* como parte integrante de la Lingüística, los cuales incorporan información semántica por sí mismos, tal como ocurre con los signos de admiración, por poner un ejemplo. Considera, por lo tanto, que la escritura se aleja de la representación fonética y rechaza que sólo pueda entenderse como mera transcripción de la lengua oral. Pérez Cortés (2001: 151.) opina que existe una escritura independiente del lenguaje hablado –en el sentido de no fonética– que resulta eficaz para representar el significado sin referencia al sonido, considerando así la escritura como una mera representación del lenguaje, pues contiene tanto elementos no lingüísticos como otros especiales –como los usos lingüísticos– que no son transmisibles oralmente.

1.3.2. *Hacia una definición de la escritura*

De acuerdo con Gelb (1965: 203-204), la evolución de la escritura hasta su proceso final de alfabetización y su total imbricación con el lenguaje hablado, puede resumirse en tres pasos históricos: el principio sumerio de la fonetización; el sistema silábico semítico de escritura y el alfabeto griego. Comenta este autor que en los albores de la escritura, esta no tenía una representación sonora, sino únicamente visual, formando una relación simbólica independiente y convencional entre el signo representado y el concepto que se quería reflejar a través de un elemento gráfico:

Para los primitivos indoeuropeos, semitas y amerindios, las necesidades de la escritura eran satisfechas con una simple pintura o con series de pinturas que normalmente no tenían conexión con ninguna forma lingüística. Como los dibujos son por sí mismos indescifrables, no tienen correspondencia con ningún signo de la lengua hablada⁷ (Gelb, 1965: 13).

Para Gelb (1965), la asociación de un signo con un valor fonético ha sido la revolución más importante en la historia de la escritura y, a partir de este hecho, los pasos subsiguientes no han sido más que una sucesión de mejoras técnicas que han ido puliendo esta invención. Haciéndonos eco de las palabras de este autor, se distingue dentro del concepto de escritura la significación de la misma en sus diferentes etapas evolutivas: “es evidente por todo lo que se ha dicho, que lo que los primitivos entendían por escritura no es lo mismo que lo que nosotros entendemos ahora⁸” (Gelb, 1965: 12).

En su definición del término escritura, Ducrot y Todorov (1983: 228) precisan que en sentido estricto, la escritura se refiere a “un sistema gráfico de notación del lenguaje” (Ducrot y Todorov, 1983:

⁷ En el original: “For the primitive Indo-Europeans, semites, or Amerindians the needs of writing were fulfilled in a simple picture or series of pictures which normally had no clear connection with any linguistic form. As the pictures, are per se understandable they do not have to correspond to any signs of the spoken language” (Gelb, 1965: 13).

⁸ En el original: “it is evident from what has been said that what the primitives understood as writing is not the same thing as what we do” (Gelb, 1965: 12).

228). Sin embargo, advierten también que en sentido amplio la escritura es “todo sistema semiótico, visual y espacial” (Ducrot y Todorov, 1983: 228). No obstante, la escritura nació hace más de 3.000 años en tres comunidades que no guardaban relación entre sí: Mesopotamia, Mesoamérica y China. La razón por la que surgió fue la imperiosa necesidad de representar ideas y conceptos, aunque no palabras. Es lógico afirmar entonces, como recordaba Gelb (1965) en el párrafo anterior, que poco tiene que ver lo que se entendía por escritura –con el uso de aquellos signos pictográficos primigenios– con lo que hoy en día se entiende por escritura en los lugares en los que la fonetización ha llegado a producirse. La comunicación visual mediante la escritura ha dado paso a la comunicación verbal y se ha refinado la expresión de conceptos e ideas abstractas que antes no era posible transmitir mediante los pictogramas a través de la transcripción escrita del lenguaje. Como comenta Pérez Cortés (2001: 160-161), en este proceso evolutivo la escritura se separa definitivamente de la pintura porque ya no ofrece una representación directa del objeto, aunque también advierte que no existen escrituras puramente logográficas, silábicas o alfabéticas, pues todos los sistemas conocidos utilizan elementos de varios niveles, tal y como lo representa en un gráfico en el que sintetiza el continuo de las escrituras en relación a su grado de representación del habla (Pérez Cortés, 2001: 175).

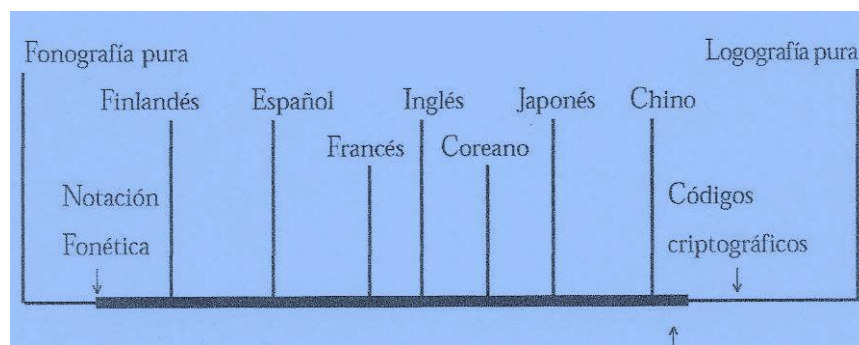


Fig.1: Continuo de los sistemas de escritura (Pérez Cortés, 2001: 175)

La escritura se desarrolló en distintos lugares del planeta de forma simultánea, conviviendo en algunos periodos distintos sistemas de escritura. Es por ello que ha de abandonarse la idea de una evolución estrictamente cronológica desde uno de los extremos del continuo al otro, pues son frecuentes los casos tanto de aquellas representaciones gráficas que no han experimentado apenas evolución desde sus orígenes, como el chino, a algunos que si se han modificado hacia uno u otro lado del continuo – involución fonémica del francés frente a la evolución del español– como en el caso de las escrituras alfabéticas (vid. Gelb, 1965; Mosterín, 2002).

1.3.3. Funciones de la escritura en la historia

Al igual que la propia escritura, los motivos por los que el ser humano escribe también han evolucionado. Si la técnica escrita era en la antigüedad “un medio para extender la memoria y el control de la democracia sobre las transacciones económicas y administrativas” (Mosterín, 2002: 39-40), en nuestra era sirve para representar el habla y, con ello, para hacer uso de todo lo que esto implica. Para la antropología de la escritura el fin primordial que ésta poseía era el de conservar mensajes para que adquirieran un reflejo permanente y espacial, en los que se representaban ritos sociales y anotaciones que ayudaran a perpetuar la memoria de la comunidad. A este fin se le imponían las limitaciones propias derivadas de los problemas adheridos a la comunicación visual, pues hay que tener en cuenta que los sistemas de comunicación independientes del lenguaje son todos parciales (1.3.1.). Sin embargo, la fonetización permite transmitir el conocimiento con una precisión eficaz, lo que posibilita “administrar estructuras sociales complejas y acumular cantidades ingentes de información” (Mosterín, 2002: 11). Esto sucede no sólo porque la escritura nos permita transcribir lo que pensamos y lo que queremos comunicar, sino porque también podemos acceder al pensamiento de los otros. Este acceso al conocimiento almacenado por la sociedad facilita la interacción con otros escritores del pasado que han pensado sobre el mismo tema que nosotros planteamos. Este acervo cultural se enriquecerá con el diálogo que se establece entre las distintas voces para generar de esa dialéctica conocimiento nuevo. Así, un investigador puede promocionar sus ideas profesionalmente ligándolas a la discusión de una tradición forjada sobre el tema que ha ido sedimentando un contrastado saber común. De acuerdo con la opinión de Cassany (1999: 42-45) y Mosterín (2002: 11), esto da pie a dos tipos de conocimiento claramente diferenciados, el oral y el escrito (1.3.1.).

Este hecho es sólo posible desde que la escritura se liga al lenguaje y se puede almacenar el conocimiento, es decir, cuando el sujeto puede liberar su mente de la obligación de comunicar y volver sobre el texto de los otros. El conocimiento y el pensamiento han quedado entonces ligados al código escrito, con la posibilidad que permite al escritor desvincularse de la memorización y dedicarse al análisis y al razonamiento (1.1.). Además de esto, Carlino (2006: 6) habla de la importancia que la escritura adquiere en su función epistémica para descubrir conocimiento nuevo, y advierte también sobre la trascendencia de la función comunicativa que tiene que ver con la publicación y la difusión de este conocimiento (1.1.).

1.4. Relación entre escritura y civilización

El concepto de civilización está fuertemente ligado al de escritura, por lo que Gelb (1965) sostiene que los pueblos que no la conocen, difícilmente podrán llegar a asimilar estructuras sociales complejas. No hay historia ni organización, ni democracia, ni civilización en un pueblo, según este autor, que carezca de escritura: “Así como el lenguaje distingue al hombre del animal, la escritura distingue al hombre civilizado del bárbaro [...] la escritura existe sólo en una sociedad civilizada y una civilización no puede existir sin escritura⁹” (Gelb, 1965: 221-222).

La invención de la técnica de la escritura ha estado históricamente asociada al avance social de los Estados, por lo que ocupaba en la sociedad un puesto de privilegio. En la cultura sumeria la lectura y la escritura eran actividades profesionales que constituían un oficio propio de gran prestigio social, en el que los escribas se ocupaban de la contabilidad, la administración y la burocracia de los templos y palacios. En Egipto, la aparición de la escritura coincidió con la centralización de su Estado y tuvo una doble función. Por un lado, la de proclamar y difundir la gloria de los reyes y dioses locales. Otra función más práctica fue la de servir de herramienta en la contabilidad y en hacer los inventarios. En estas culturas los escribas se contaban con los dedos de la mano, por lo que tal vez acumulaban demasiado poder, al ser los intermediarios naturales entre los gobernantes y el pueblo (Mosterín, 2002). De otro modo, con la extensión de la lectura y la escritura a todas las capas de la sociedad, se vio reforzado el concepto de democracia, ya que el pueblo tenía acceso a la información y podía ejercer con consciencia su derecho al voto. Esto se produjo en la antigua Grecia:

El alfabeto griego tuvo también un considerable impacto político y cultural sobre los propios helenos, favoreciendo el desarrollo de su democracia. En las ciudades-estado griegas la mayor parte de los ciudadanos sabían leer. Los presupuestos de leyes se exponían al público ateniense por escrito en el precinto de los Héroes Epónimos, en el ágora, y los ciudadanos podían leerlas y discutir las, antes de someterlas a votación en la asamblea. La escritura había dejado de ser el privilegio de una casta de escribas profesionales (Mosterín, 2002: 136).

Ferreiro (2001), por su parte, opina que este cambio de perspectiva desde el surgimiento de los escribas hasta la alfabetización, es decir, a la universalización de la escritura, contrajo a su vez nuevas consecuencias perniciosas para la sociedad a largo plazo. Esto fue así debido a que el acceso a la escritura y a la lectura trajo consigo la necesidad de escolarizar a las nuevas generaciones para que adquirieran esta técnica, y con ello sobrevino la dificultad para realizar la tarea con éxito y de un modo eficaz: “Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era un profesión, sino una obligación y que leer no era una marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (Ferreiro, 2001: 100).

⁹ En el original: “As language distinguishes man from animal, so writing distinguishes civilized man from barbarian [...] writing exists only in a civilization and a civilization cannot exist without writing” (Gelb, 1965: 221-222).

Explica esta autora que la multiplicación de lectores conllevaba la diversificación de los textos y, con ello, la complicación de la didáctica de esta técnica y su adaptación a un contexto distinto, cuando previamente sólo había servido para ocuparse de los asuntos del gobierno. Otro de los problemas ligados a su enseñanza y que identifica esta autora es que el analfabetismo guarda una estrecha relación con la pobreza. De este modo da cuenta de que en las sociedades en las que no existe pobreza, el desinterés conduce al iletrismo, un concepto que hace alusión a que “la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (Ferreiro, 2001: 102). Es por este motivo que conviene distinguir, según Ferreiro (2001), entre países analfabetos e iletrados, que a pesar de haber asegurado la escolaridad básica a todos los miembros de la sociedad, no han conseguido inculcarles el gusto por la lectura. Se detecta en este factor una grave crisis de expresión escrita y comprensión lectora en la educación. Las causas de este iletrismo no han de buscarse en los nuevos medios de entretenimiento, como son la televisión, el cine o Internet, sino que tienen su base en el fracaso de los sistemas de enseñanza para preparar a los estudiantes. La razón primordial es que cuando “se llega a la universidad sin tener la capacidad de darle un orden lógico al pensamiento el asunto se vuelve complejo” (Vargas, 2005: 100) como consecuencia de la carencia del hábito de la lectura y de los métodos de enseñanza para impulsarlo. Si no se sabe leer, difícilmente se podrá escribir con eficacia en el ámbito académico, sujeto este a unas exigencias propias, como son el dominio de los géneros académicos: monografía, artículo, tesis, etc., como se observará en los siguientes capítulos (1.8.):

La vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más destacada (Vargas, 2005: 101).

Del mismo modo, aventura que en el futuro los editores producirán sus libros únicamente para una clase elitista poco representativa de la población mundial, como en una forma de ir hacia atrás en el tiempo.

Debido a que las sociedades cambian, también lo hacen la lectura y la escritura, que deberán adaptarse a los nuevos medios y a los nuevos modos que implican el desarrollo de las nuevas tecnologías, como Internet, las páginas web, las redes sociales, los chats o el correo electrónico. La asimilación de estos cambios está siendo lenta, pues sólo las nuevas generaciones están creciendo en este entorno tecnológico y existe un conflicto entre las nuevas contribuciones técnicas y los usos tradicionales entre los adultos. Este hecho se complica aún más si cabe con la globalización y el poliglótismo que inunda Internet, y que hace todavía más variable la comunicación entre los seres humanos. Para entender cómo afectan estos cambios a la escritura, autores como Canagarajah (2003) o Cassany (2005a, 2005b) nos instan a lidiar con el término multiliteracidad y con sus distintas manifestaciones (3.10.).

1.5. Escritura epistémica

Los estudiosos e investigadores han atribuido tradicionalmente a la escritura diversas funciones con las que hacer frente a distintos aspectos del ser y de la sociedad en que vive. Entre ellas, las más frecuentes –desde un planteamiento lingüístico– son la ejecutiva, la funcional, la instrumental y la epistémica (*vid.* Cassany, 1999: 47).

En este apartado nos vamos a centrar en la función epistémica de la escritura, es decir, en su función cognitiva como instrumento para analizar, contrastar, revisar, reorganizar y, en definitiva, transformar el conocimiento desde la experiencia personal. En su función epistémica, la escritura persigue el objetivo de crear un material nuevo del que surgen ideas originales y perspectivas que nacen del contraste del conocimiento previo, pero que sufre un proceso de conversión para adoptar un punto de vista nuevo a partir de las interrelaciones del conocimiento adquirido. Se presenta, por lo tanto, como una herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos:

La manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora. El objeto textual puede ser observado, analizado y expandido: escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Entendemos por *conocimiento nuevo* un amplio abanico de posibilidades de transformación de datos: ampliar la conciencia sobre aspectos desconocidos de la personalidad o del entorno (reacciones, sentimientos, opiniones); relacionar ideas ya conocidas pero inconexas; enriquecer o concretar ideas vagas o generales; formulación de una idea nueva a partir de otras viejas; explicitar datos encapsulados, presupuestos o insinuados, etc. (Cassany, 1999: 54).

A continuación de estas palabras, en el texto original Cassany (1999) ejemplifica con situaciones en las que se explica un hecho a un amigo por carta, la escritura de un examen o una argumentación sobre un tema complejo en las que se toma conciencia de una nueva realidad cuando se ponen de forma clara y ordenada las ideas sobre el papel. Este valor epistémico de la escritura ha sido ampliamente investigado en escritores principiantes, niños y adolescentes por Flower (1979) y Bereiter y Scardamalia (1987).

Es esta función la que se exige en la universidad –mediante los trabajos de investigación en campos de conocimiento específicos y más complejos– y, a pesar de ello, afirma Di Stefano (2003) que generalmente los estudiantes no han sido entrenados en este tipo de saber (1.8.1.). No obstante, conviene hacer aquí una distinción en el entorno académico del que se está hablando en estas líneas entre las dos principales funciones que se le atribuyen a la escritura, una como herramienta para elaborar conocimiento y otra como medio para comunicar al lector la investigación realizada. Desde la universidad norteamericana, comenta Carlino (2002) que se potencia el uso de la escritura como medio para descubrir conocimiento y ayudar a los estudiantes a sacar partido de este potencial epistémico. Se ocupan igualmente de apoyar la producción escrita como una responsabilidad compartida por toda la institución, no sólo por el profesor de lengua. En las universidades norteamericanas estudiadas por esta autora en su investigación no se interpreta sólo la escritura como medio para comunicar un pensamiento elaborado,

sino básicamente como función epistémica, lo que permite observar la relación de la escritura con el conocimiento a través de dos caminos:

1. El hecho de trabajar en la escritura con una serie de conceptos que se contrastan y se reordenan permite comprender aquello que se estudia mejor que mediante otros procedimientos, como pueden ser el de la lectura o la memorización. Esto es debido, en parte, a que la coherencia que se le exige a la construcción del texto fuerza al estudiante a establecer relaciones entre esos conceptos entre sí y con el conocimiento previo de quien escribe.
2. De otro modo, la escritura permite considerar lo ya pensado desde otra óptica diferente, pues objetiva el pensamiento, y de ahí que se ejerza la manipulación necesaria de los datos para transmitírselos de una forma adecuada a la audiencia, pues el escritor ha de tener en cuenta siempre cuando escribe las necesidades informativas de la recepción de su mensaje. Los programas de estas universidades explicitan, de igual modo, la relación que existe entre escritura, pensamiento y aprendizaje:

el buen pensamiento necesita de una buena escritura, una adecuada ordenación de las ideas..., la palabra escrita es una herramienta básica del pensamiento, quien no sabe escribir, difícilmente puede pensar con claridad; lectura, escritura y pensamiento conforman juntos Los procesos del discurso intelectual (Carlino, 2002: s.n.).

Las capacidades de leer, pensar y de analizar de manera crítica la realidad son esenciales también en la ejecución de esta escritura epistémica que persigue la transformación del saber inicial a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión (Carlino, 2002). De acuerdo con Alamargot y Chanquoy (2001: 186), los escritores expertos no sólo ordenan la información existente, sino que la reorganizan mediante estos procesos y la transforman. Comentan también que estos escritores dedican una mayor cantidad de tiempo a la planificación que los novatos y revisan sus textos de manera más frecuente. Los estudiantes que usan el procedimiento de planificar en sus escritos manifiestan una tendencia mayor a utilizar formas más complejas de conceptualizar y de interpretar la tarea de la escritura. Por el contrario, la ausencia de la planificación en la composición lleva asociada un aumento de la sensación de angustia del que escribe, quien se siente perdido entre una maraña de palabras e ideas sin el rito de una organización previa (Castelló, 2006). La espontaneidad en la escritura es una de las causas del fracaso en la calidad de un texto, ya que contiene una serie de ideas y conceptos que han de ser organizados de forma anticipada antes del proceso de textualización. Otro baremo de esta aludida calidad final del escrito lo aporta el proceso de la revisión. Mediante este mecanismo, que consiste en releer y repensar lo que se ha escrito, se consigue entender mejor lo que se sabe y descubrir y clarificar lo que se quiere decir (Carlino, 2002).

La actividad escritora en el ámbito universitario es también crucial para la transmisión y la construcción conceptual en la elaboración del conocimiento (Arnoux y otros, 2005). La función central asignada al lenguaje, y por ende a la escritura, es la de transmitir ciertos saberes, con la pretensión última de que éstos permeen en la sociedad científica y pasen de generación en generación dejando un sedimento de ideas que irán cobrando vida al recrearse con la savia de otras nuevas (Tamayo y Sanmarti, 2005). Más allá de un medio para transmitir la información, escribir es un método para pensar que desarrolla el lenguaje y el pensamiento (Carlino, 2006: 8), pero también un código de comunicación que permite entablar un diálogo social con otros miembros de la misma comunidad académica. Esta interacción puede no sólo ocurrir con la sociedad presente, sino también con la pretérita, a través de la citación de las ideas de sus miembros. El discurso académico es principalmente polifónico, por lo que resulta complicado incluir nuestra voz en una herencia de ideas y de conocimiento acumulado en la cual parece ciertamente complejo ser original (Cassany, 1999: 33-34). La escritura académica, por lo tanto, se nutre del contacto de las ideas de otros textos, sobre las cuales se cimenta una nueva investigación que trata de aportar conocimiento inédito a partir de las raíces de una tradición *consagrada*, como sucede, por ejemplo, en la memoria de máster o la tesis doctoral.

La escritura en la investigación se caracteriza por aportar algún conocimiento nuevo, original, y por discutir el conocimiento ya establecido dentro del campo disciplinar. A su vez, esto implica la necesidad de compaginar enunciaciones: la voz del autor que escribe la tesis con las voces de los otros autores que han producido en el mismo campo, y a quienes se debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar, categorizar. Esta polifonía presenta no pocas dificultades a quien escribe (Carlino, 2006: 16).

Es este un proceso dinámico y abierto en el que lo nuevo nace de la interacción entre los conocimientos previos y en el que los elementos contextuales cobran una gran fuerza en la construcción del significado de la comunicación (Cassany, 1999), es decir, han de respetarse las convenciones que establece la comunidad (Hyland, 2000). Es por ello que el texto resulta subsidiario de una determinada situación de comunicación en el que cobran gran importancia el contexto social y cultural en el que se inscribe el texto (Castelló, 2006). Por todo ello, comenta Castelló (2006) que es imprescindible contar con unas estrategias adecuadas que permitan gestionar y regular la escritura propia para que los textos se ajusten a las exigencias de cada una de las situaciones discursivas posibles que se puedan plantear. Éstas, a su vez, dependerán de la interacción entre las tres variables de composición de forma simultánea (Castelló, 2006: 3): la representación de las tareas, los conocimientos del escritor y el texto o textos ya escritos.

Castelló (2006) pone en relación estas tres variables con las características de la escritura académica establecidas por Tynjälä (2001: 6), cuestiones que debe resolver el escritor en la composición de un texto:

1. Tensión entre la forma y el contenido: decidir cuál es la mejor forma para decir lo que uno quiere expresar.

2. Tensión entre las intenciones del escritor y el texto que está escribiendo: adecuar ese texto a dichas intenciones e ir modificándolo progresivamente para adaptarlo a las intenciones del autor y las expectativas de la audiencia.
3. Tensión entre el propio texto ya escrito, el texto emergente y los textos de referencia o textos fuente: La dialéctica entre el texto que uno está escribiendo y los textos de referencia de los que se nutre o a los que pretende rebatir, obliga a repensar cuál es la manera más adecuada de presentar las propias ideas. Es, por lo tanto, un proceso cognitivo de descubrimiento personal y de contraste entre las ideas del otro, de lo cual resultará el texto definitivo (Tynjälä, 2001: 6).

Esta necesidad fundamental de atender a los textos anteriormente producidos para contextualizar e integrar la escritura del autor con un contexto dialógico de voces, ayudará a que el texto sea mejor comprendido y a evitar caer en la repetición de las ideas expuestas sobre un tema tratado previamente, es decir, servirá para corroborar la originalidad del escrito (Castelló, 2006).

De la interacción entre estos tres procesos dialécticos depende la creación y la generación de nuevas ideas, a la vez que se profundiza en la comprensión de cierto tema. Una de las claves del éxito de la escritura académica en la universidad es que el estudiante adquiera conciencia sobre este proceso creativo de la escritura epistémica y de la transmisión del conocimiento a través de un código escrito ordenado por las máximas de las convenciones contextuales del género elegido. Este es el propósito de los talleres de tesis (1.7.), que tratan de ayudar a que los estudiantes de doctorado adquieran conocimiento desde la escritura de textos científicos y académicos, para lo que antes habrán de conocer las características de cada texto, para poder así comunicar ideas de una forma y en un formato efectivo. Este modo de proceder, sin lugar a dudas, contribuirá a que el estudiante –consciente del proceso de escritura– adquiera una voz propia con la que transmitir su pensamiento al resto de la comunidad académica (Castelló, 2006).

Stehr y Ufer (2009) hablan de la transmisión y la difusión del conocimiento de modo instantáneo y masivo en la época histórica en la que vivimos, facilitado por las nuevas tecnologías, las revistas especializadas, los medios de comunicación, etc. Estos autores defienden que en un mundo globalizado resulta casi imposible retener el conocimiento de modo local, pues es algo que ha nacido con el hombre y lo natural es que haya un intercambio entre individuos o entre varios grupos sociales, comunidades y áreas geográficas. La comunicación inmediata es posible entre las antípodas y deseable, de modo que la ciencia se divulga en nuestros días con mayor rapidez y eficacia que en el pasado. Sin embargo, y a pesar de esta universalización del saber, todavía se conservan unas actitudes sociales idiosincrásicas que están también impresas en el modo de elaborar un escrito, es decir, existen diferencias culturales –como estudia la Retórica Contrastiva (RC) – en las convenciones textuales de los géneros en función de la comunidad cultural que los escriba (3.1.). Aprender a escribir, por lo tanto, significa también aprender a dominar los géneros textuales en una cultura específica, es decir, el estudiante que escribe su memoria o su tesis en una comunidad académica extranjera, habrá de atenerse a las convenciones textuales establecidas por esa comunidad dentro de su cultura concreta.

1.6. Discurso y conocimiento

Son cuantiosas las investigaciones que han tratado de evidenciar las múltiples relaciones que existen entre el Análisis del Discurso escrito y la comprensión de los estudiantes¹⁰. Se han estudiado los problemas interpretativos de un lector en una lengua extranjera, los cuales pueden incidir en una adquisición equivocada del conocimiento. En el caso de un estudiante nativo que escribe su tesis en una L2 y accede al conocimiento en una lengua diferente a su LM, estos errores ocurren y afectan a sus citas, incurriendo en la apropiación de las interpretaciones de una lectura equivocada a los autores citados. Aun si ha comprendido el artículo que lee, su glosa o comentario sobre la cita sobre un asunto concreto puede estar equivocado y distorsionar, por lo tanto, la validez de la cita y de las opiniones vertidas en el escrito.

Manzon y Boscoso (2000) exploraban en su artículo la relación existente entre el discurso escrito y el desarrollo del conocimiento de los estudiantes y destacaban la importancia de la escritura –como forma de pensamiento con nosotros mismos– en la comprensión de los nuevos conceptos y en el cambio conceptual que experimenta el sujeto. Destaca la relación entre el Análisis del Discurso y la importancia de la idea previa del otro que hemos leído –que transformamos al escribir su idea– y del contexto en la construcción individual y social del conocimiento.

Este cambio conceptual en el individuo que se integra en una nueva comunidad discursiva, viene dado por las convenciones del discurso académico disciplinar que esta le impone y por el acceso al conocimiento dentro de este grupo social. Hyland (2000: 8) defiende, desde la perspectiva del constructivismo social, que cada comunidad discursiva tiene una forma propia de conceptualizar y hacer llegar un conocimiento especializado que comparten todos sus miembros, y que la diferencia de las otras:

La visión de que el conocimiento se construye dentro de la comunidad social llama la atención sobre la homogeneidad de los grupos disciplinarios y sus prácticas. Cada disciplina debe ser vista como una tribu académica [...] Dentro de cada cultura, los individuos adquieren competencias discursivas especializadas que les permiten participar como miembros del grupo¹¹ (Hyland, 2000: 8).

Tamayo y Sanmarti (2005) en un estudio realizado con la finalidad de llegar a conocer las características del discurso en la clase de ciencias en español, dan cuenta de la relación que existe entre el discurso escrito y la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes. Uno de los ejemplos que comentan es el de un estudiante que no sabe generalizar, por lo que no se pueden identificar las ideas centrales que permiten elaborar discursos con coherencia global. Por ello, el alumno es incapaz de identificar las ideas esenciales desde las que organizar el discurso, lo que le lleva a emitir explicaciones contradictorias. Esto tiene como consecuencia última que el conocimiento no se transmita con claridad y

¹⁰ Para una revisión amplia de este concepto, véase Hernández Rojas (2005).

¹¹ En el original: “*The view that knowledge is constructed within social communities draws attention to the homogeneity of disciplinary groups and practices. Each discipline might be seen as an academic tribe [...] Within each culture individuals acquire specialized discourse competencies that allow them to participate as group members*” (Hyland, 2000: 8).

organización. Los autores de este estudio llegan a la conclusión de que si el contexto en que están engarzadas las ideas en el discurso escrito falla, también la línea de pensamiento fracasa y el conocimiento no se transmite o se hace de forma incoherente o errónea.

En este artículo Tamayo y Sanmarti (2005) trataban de abordar el problema de las inferencias y para ello destacan la importancia que tiene el procesamiento multinivel del texto escrito en la realización de estas inferencias. Afirman los autores que saber hacer inferencias es indispensable para adquirir una adecuada comprensión del texto y un apropiado aprendizaje de los contenidos. Se citan en esta investigación otras similares sobre el estudio de la inferencia como aspecto fundamental en la comprensión de los textos y los procesos que intervienen en la adquisición del conocimiento significativo a partir de los textos, que tienen una gran importancia para el proceso de aprendizaje y para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

La comprensión del texto se emparenta así directamente con la relación de inferencias, las cuales se establecen cuando se realizan relaciones de significado durante las actividades de uso social del lenguaje. Existe dentro del discurso, por lo tanto, una relación estrecha e indisoluble entre inferencia, comprensión y aprendizaje, como señala Martínez (2004: 2):

La transmisión de conocimientos en la educación institucionalizada, todo el material académico del que disponemos para el aprendizaje se hace por la mediación del texto escrito. El escrito se nos convierte entonces en el medio fundamental a través del cual adquirimos conocimiento (Martínez, 2004: 2).

Afirma esta autora que el texto escrito, por su grado complejo de elaboración, convoca en el lector un procesamiento multinivel y multifuncional que trasciende la pura grafía, es decir, que al leer un texto el receptor centra su atención en múltiples aspectos, al igual que sucede cuando se escribe. Como consecuencia de esta acumulación de tareas que debe registrar el cerebro humano al leer e interpretar un texto, es fácil que se produzca una sobrecarga cognitiva que conduzca al error en la interpretación del conocimiento (Martínez, 2004: 21).

De acuerdo con esta tesis de Martínez (2004), algunos autores defienden que no sólo es necesario para adquirir el conocimiento a partir del texto escrito expresarse con claridad, organización, coherencia y cohesión, sino que también resulta esencial el haber realizado una lectura y comprensión adecuada del texto. Esta reivindicación tiene como objetivo poner un mayor énfasis en el procesamiento del discurso, en lugar de educar a los estudiantes de espaldas a esta destreza, en clara oposición a aquellos que piensan que la claridad necesaria para la comprensión de un texto radica únicamente en la organización discursiva de la escritura. Algunos estudios en RC probaron este argumento analizando la diferente interpretación que hacen de textos escritos por occidentales los lectores de otras culturas (Hinds, 1983, 1987, 1990; Matalene, 1985; Liebman, 1992; Pastor Villalba, 2005, 2010).

Parodi (2005: 222) reconoce las virtudes de los avances hechos a nivel interdisciplinario en las ciencias modernas, lo que permite vehicular el conocimiento de unas a otras y el enriquecimiento de las estructuras puramente lingüísticas con el análisis del texto desde el punto de vista de otras disciplinas y géneros. También observa este autor cómo ha evolucionado –debido a esta interdisciplinariedad– la relación entre la cohesión y la coherencia en el texto y, con ella, la importancia puesta en la comprensión del discurso especializado desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística del discurso. Estos factores han hecho que los trabajos escritos sean más comprensibles (Parodi, 2005; 2007a). Es por esto que este investigador pretende indagar en las conexiones que existen entre determinados contenidos disciplinarios y algunas estructuras textuales específicas, con el fin de observar el procesamiento cognitivo de esa información en el discurso escrito.

Finalmente señala que la Lingüística de Corpus, junto al desarrollo de herramientas informáticas, han permitido ahondar en un mayor conocimiento de los rasgos lingüísticos característicos de los textos especializados. En sus investigaciones (2005, 2007) estudia las incidencias de algunas variables el texto escrito en la comprensión del discurso especializado por parte de 234 sujetos en tres áreas técnico-profesionales: marítima, industrial y comercial. Evalúa así la transmisión del conocimiento en distintas disciplinas, en tres comunidades discursivas específicas. Los resultados muestran que ciertas estructuras lingüísticas que apuntan a una prosa más informativa inciden en el tipo y en el nivel de la comprensión de los textos, de lo que se deduce que la familiaridad con estos elementos podría facilitar la interpretación y la comprensión adecuada de los textos.

No obstante, no sólo la especificidad que suponen los textos disciplinarios presentan problemas de comprensión, sino que también en los distintos niveles del ámbito escolar y universitario se advierten serias dificultades para comprender los textos argumentativos y expositivos (Parodi y Núñez 1998; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stefano, 2003; Parodi y Gramajo, 2003).

Como conclusión a este apartado, se prueba a través de diversas investigaciones recientes que la relación entre escritura y conocimiento no sólo muestra problemas en la expresión, sino también en la comprensión del texto. Esto habrá de ser tenido en cuenta en nuestro estudio, especialmente en aquellos casos en los que un estudiante de posgrado atribuye una función a una cita que elabora de forma incorrecta por haber errado en la comprensión del texto citado. De ello se deriva que paradójicamente al efecto perseguido con la cita –como podría ser reforzar el argumento que está defendiendo– la intención se invierte y el argumento puede resultar contradicho mediante la mala interpretación de las palabras del autor citado.

1.7. Relación entre escritura y conocimiento en la universidad

En el mundo académico es de obligado cumplimiento la producción de conocimiento nuevo y de su comunicación mediante el uso de la escritura. En la etapa universitaria, el estudiante dedica un gran esfuerzo a aprender nuevos géneros, como el trabajo de investigación, el informe, la monografía, etc., que servirán como moneda de cambio en la evaluación de las distintas asignaturas. En el caso de los posgrados, la escritura de una memoria o de una tesis será el requisito fundamental para conseguir un título académico superior. Tal es el papel de la escritura como herramienta generadora de conocimiento en la vida académica y, sin embargo, no son pocos los estudiosos que denuncian el abandono del alumno para acometer estas tareas, por lo que reivindican una mayor atención sobre estas prácticas (Carlino, 2002, 2003, 2004a, 2009; Di Stefano, 2003; Moyano, 2004; Vargas, 2005; Arnoux y otros, 2005; Bartolini y otros, 2008; Hidalgo y Passarella, 2008a). Para ello reclaman un más que notable esfuerzo institucional por facilitar los instrumentos necesarios a los nuevos estudiantes que se incorporan a la universidad arrastrando un desconocimiento casi total de las técnicas necesarias para afrontar su ejercicio con garantías.

El dinamismo de los géneros supone otro obstáculo para los estudiantes graduados, pues los géneros se adaptan a los avances y necesidades disciplinarias de la sociedad en cada momento, lo que provoca una perceptible y frecuente transformación de la escritura especializada (Bhatia, 1992, 1993, 1998). Swales (2004: 21) define este fenómeno de cambio en la escritura especializada como la red de géneros. Puntualiza este autor que ningún género se crea de la nada, lo que realmente sucede es que se produce una reelaboración de los géneros precedentes mediante conexiones intertextuales, a partir de rasgos lingüísticos y retóricos. Un nuevo género no es más que la transformación de uno o varios géneros de los que toma el modelo. Algunos ejemplos que numera Swales (2004: 21) son la inclusión de elementos del habla en los correos electrónicos académicos, la conferencia, elementos del borrador de la investigación, diapositivas de una ponencia, apuntes, etc.

Este dinamismo tiene una clara consecuencia en la alta especialización de las disciplinas y, como fruto de este hecho, en la multiplicación en las últimas décadas de las carreras de posgrado en distintas áreas de conocimiento. Con ello se han diversificado también los géneros escritos que tradicionalmente predominan en cada una de las disciplinas, para las que los nuevos estudiantes universitarios no tienen formación específica, y raras veces la reciben de manera explícita durante la carrera (Arnoux y otros, 2005).

Es por ello que en el mundo anglosajón, con los Estados Unidos a la cabeza, desde hace décadas se han puesto en marcha los centros de escritura para combatir estas dificultades. Grabe y Kaplan (1996: 30-31) comentan que la enseñanza de la escritura estaba anclada en una perspectiva tradicionalista hasta los años sesenta y setenta. En estas fechas se empezaba a hacer investigación en los Estados Unidos y en el Reino Unido a causa del incremento en la cantidad de estudiantes internacionales que aprendían inglés

como lengua extranjera en estos países, así como por el alto número de fracaso académico de los estudiantes locales de segundas lenguas en los centros del sistema educativo público. Es a partir de estos años y de estos resultados cuando se toman una serie de medidas para mejorar la composición en la enseñanza de lenguas. Con este fin abrieron sus puertas los centros de redacción en Estados Unidos. Como resultado del movimiento de promoción de la escritura (*Writing across the Curriculum*, WAC) iniciado en este país en los años setenta, la didáctica de la composición cristalizó en un plan nacional para el fomento de la escritura (*the National Writing Project*) en 1973 (vid. Cassany, 1999: 197-199)¹². El WAC también ofrecía cursos a los estudiantes para prepararlos a escribir en otras disciplinas (Young y Fulwiler, 1986) apoyándose en la idea de que la escritura es un acto social que debe contextualizarse en cada comunidad discursiva.

En Hispanoamérica se viene haciendo también en los últimos años un tipo de investigación que pretende reflexionar sobre las bases de la enseñanza del lenguaje y sobre el desarrollo de las competencias para la comprensión y el aprendizaje a partir del texto escrito. Se busca con ello hacer una didáctica que permita la mejora del rendimiento académico de los estudiantes mediante una apuesta didáctica centrada en la pedagogía de la lectura y la escritura en los diferentes niveles de la escolaridad.

Esta es básicamente la preocupación común que ha unido a varias universidades de América Latina (desde 1994) en lo que hoy conocemos como la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación con base en la Lectura y la Escritura en América Latina (Martínez, 2004: 2).

Es por esta razón que poco a poco y siguiendo el modelo del *Writing Across the Curriculum* en los programas desarrollados por las instituciones superiores, se atiende no sólo a la necesidad que los alumnos tienen de aprender los conceptos, sino que se incide también en la necesidad de conocer las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian. La idea base es que sólo así, integrándose en la comunidad científica en la que se especializan, podrán producir conocimiento nuevo con el fin de establecer un diálogo continuo de transmisión de saberes con esa comunidad hasta formar parte de ella. Para ello, la lectura y la escritura son herramientas esenciales a partir de las cuales descubrir, revisar, analizar y transformar el conocimiento, que deben dominarse y templarse usando los recursos disciplinarios de la comunidad objeto (Carlino, 2002). Así lo expresa Vargas (2005: 101) cuando habla de la necesidad de dominar el discurso escrito como medio de investigación, si se quiere desarrollar con éxito un futuro académico en la universidad:

¹² Algunos autores (Carino, 2001; Summerfield, 2001; Kinkead, 2001), han hecho una revisión retrospectiva y han rastreado la existencia de los centros de escritura con anterioridad a estas fechas. Carino (2001: 14) indica que los centros existen desde los años cuarenta para preparar a los oficiales de las Fuerzas Armadas para la Segunda Guerra Mundial, en un programa que integraba las destrezas escritas, hablada, lectora y auditiva. Aunque es cierto que se consagra su presencia y se popularizan a partir de su profesionalización y oficialidad en los años setenta, en los que se crea el *Writing Lab Newsletter* en 1977 y *The Writing Center Journal*, en 1980, y en 1979 y 1980 Muriel Harris organizó una reunión de más de sesenta directores de centros de escritura, que llegaría a convertirse a partir de entonces en un evento anual. Dice que en las décadas precedentes tienden a ignorar su presencia o a considerarla deficiente. En un informe de 1950 Robert Moore de la Universidad de Illinois constata que hay 24 centros de escritura por todo el país (Kinkead, 2001: 30-31).

La vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita. Así, la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano de la cual la universidad es su expresión más destacada (Vargas, 2005: 101).

Hidalgo y Passarella (2008a) comentan los motivos principales para realizar cursos de posgrado. Uno de ellos es la construcción de un futuro profesional o académico en el que tratan de demostrar su capacidad para estar a la altura de la disciplina y aportar nuevo saber a la comunidad científica mediante un trabajo inédito de investigación que siga la estructura del género académico correspondiente a la disciplina. Por otro lado, estos autores distinguen a aquellos otros que pretenden cimentar una obra intelectual propia, para lo cual los estudios de posgrado sirven como punta de lanza. En ambos casos, los alumnos de posgrado están expuestos a la vigilancia y a la supervisión de miembros especializados en la comunidad científica concreta de la que pretenden formar parte, por lo que se puede decir que el posgrado está en una posición simétrica con su audiencia al realizar la investigación. No obstante, al concluir este proyecto, el estudiante será admitido en dicha comunidad discursiva (Carlino, 2006).

1.8. Dificultades para escribir una tesis.

1.8.1. Dificultades en la elaboración de la tesis

Se ha comentado en el apartado anterior que el mayor problema que encuentra el estudiante en su ingreso a la universidad es la adaptación a los medios disciplinarios, sometidos a constante variabilidad, para llegar a formar parte de esa comunidad en un subir continuado de peldaños tras haber cursado los programas de grado y posgrado. Al lado de esta realidad, existe una cantidad creciente de trabajos que se han encargado de analizar las dificultades que encuentra el estudiante universitario a la hora de realizar un trabajo de investigación (Lundell y Beach, 2002; Carlino, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2009; Ahern y Managhunga, 2004; Arnoux y otros, 2005; Vargas, 2005; Bartolini y otros, 2008; Hidalgo y Passarella, 2008a; Hidalgo y Passarella, 2008b).

Carlino (2003, 2005, 2009) señala que las dificultades que encuentra un doctorando son las responsables de que sólo un reducido número de los estudiantes que emprenden este camino logre concluirlo con éxito. Esta opinión se apoya en unas cifras concretas que aporta en su investigación al referir que sólo el 48% en Australia, el 50% en EEUU o el 14,8% en Argentina de los estudiantes que cursan el posgrado logran finalizar su tesis doctoral. Di Stefano (2003) aporta datos más generales, pero que vienen a coincidir con estas cifras, señalando que hay una tasa de estudiantes que finalmente obtiene el título de posgrado de entre el 7% y el 20% en Argentina, en comparación con los países de habla inglesa, donde lo finalizan el 40% y 50% de los candidatos. Otro dato importante que comenta Carlino (2003, cit. Arnoux y

otros, 2005), y que se relaciona también con el proceso de transformación del conocimiento a través de la escritura (1.8.2.), se refiere al aprovechamiento y la difusión del conocimiento adquirido en la investigación realizada para culminar el posgrado. Según los datos que refiere Carlino (2003, cit. Arnoux y otros, 2005) el 50% de los 43 masterandos encuestados habían presentado trabajos en congresos o escrito artículos sobre su tesis.

La causa que genera esta situación, la de la baja permeabilidad a concluir la máxima distinción académica, es múltiple, poliédrica, y afecta de modo desigual a los doctorandos, pues son múltiples y diversas también para cada individuo las dificultades que encuentran en el proceso para elaborar el escrito final (Lundell y Beach 2002; Ahem y Manathunga, 2004). Éstas pueden clasificarse principalmente en dos tipos: *generales*, referidas al tiempo y al esfuerzo dedicado para llevar a cabo esta empresa; y dificultades *propias* de la complejidad, tanto conceptual como discursiva, que entraña el proceso de redacción del escrito (Arnoux y otros, 2005).

Un interesante proyecto en el que se reflejaban muchas de estas dificultades es el dirigido por la profesora Elvira Arnoux (2008) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, elaborado en el marco del Programa de Investigación *Escritura y Producción del conocimiento en las carreras de posgrado*, y que analizaba los factores contextuales que inciden en la producción de una tesis e identificaba los contextos concretos que facilitan o dificultan su elaboración.

El primer factor contextual que resalta es que el estudiante de posgrado se adentra en una cultura nueva que desconoce, como tampoco es consciente de que para afrontar este nuevo reto requiere unas herramientas y unos canales de expresión propios que ignora y para los que no ha sido entrenado. Se están produciendo avances, aunque no tan desarrollados como en los Estados Unidos con el movimiento de promoción de la escritura (WAC) (1.7.), quienes llevan décadas trabajando este aspecto en la universidad. Vargas (2005: 100) remite a esta situación cuando habla del alumno que “llega a la universidad sin tener la capacidad de darle un orden lógico al pensamiento” y la complejidad de todo un nuevo proceso de aprendizaje que esto entraña. Por lo tanto, las carencias que comprueba Carlino (2003, 2005, 2009) en la tesis vienen de más atrás (Di Stefano, 2003).

La bibliografía sobre este tema señala que esto sucede en todos y cada uno de los distintos peldaños de la escolaridad, es decir, que el estudiante que pasa del nivel de secundaria al universitario experimenta una serie de cambios culturales que son consecuencia directa del desajuste entre los saberes adquiridos en la escuela media y los requisitos del nivel superior, lo que se describe como un proceso de aculturación. Lo mismo ocurre en el paso de los estudios de grado a los de posgrado, en los que el alumno se adentra en una nueva cultura académica con valores, pautas y discursos específicos que no suelen explicitarse a los nuevos miembros, sino que de forma soterrada se van infiriendo a través de las tareas evaluativas como consecuencia de la elaboración de trabajos escritos. Estas le obligan al alumno a asumir una nueva posición enunciativa que implica un cambio identitario mediante el cual se le exige al estudiante

que deje su actitud pasiva de consumidor para convertirse en productor (1.8.3.). En conclusión, exigen del estudiante una capacidad superior para la que no ha sido lo suficientemente preparado, tal y como comenta Di Stefano (2003: 2):

los escritos de postgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores (Di Stefano, 2003: 2).

Es, sin duda, el género tesis el que más dificultades presenta debido a su complejidad estructural y discursiva, en la que el autor ha de formular problemas e hipótesis, contrastar los estudios precedentes, hilar los elementos expositivos con los argumentativos y componer la redacción final del propio texto. A pesar de esta evidente complejidad, los posgrados que la afrontan tienen poca experiencia en géneros académicos. Durante su periplo universitario han tenido únicamente acceso a los formatos de examen, monografía y ponencia, siendo de ellas la monografía la que más se acerca a la redacción de la tesis, pero aunque sin tener la especificidad en la estructura del género que tiene esta. El género tesis presenta las mayores dificultades e inseguridades. Este género no es sólo poco frecuentado, sino que está asociado a representaciones de lo que amedrenta y asusta. Para afrontar tamaño reto, el estudiante debe poder comenzar y mantenerse en una labor continua, conjugando la originalidad con el estilo personal. Además, este tipo de escrito demanda del autor una continua toma de decisiones al tener que cortar o circunscribir las referencias a la bibliografía, así como los argumentos, entre otras tareas cognitivas de gran complejidad (Hidalgo y Passarella, 2008a).

La tesis es la llave para ingresar en la nueva comunidad científica a la que accede el estudiante entregando este documento como carta de presentación. Sin embargo, el ingreso en la nueva comunidad discursiva conlleva asumir múltiples desafíos en una cultura de investigación que le es impropia hasta la fecha, con demandas discursivas y cognitivas de alta exigencia que aún no se dominan y que le suponen escollos difíciles de salvar si no se cuenta con los medios necesarios para superarlos, tales como la revisión entre pares o el diario de tesis (1.8.4.). Ante la falta de recursos y orientaciones, experiencias y referentes para elaborar el trabajo de tesis, aparecen en el escritor los sentimientos de desorientación, soledad, aislamiento, desánimo y angustia tantas veces mencionados por los investigadores que han abordado este tema. Deberá luchar contra la dispersión por una tendencia primeriza a dilatar la labor y dudará durante el proceso en no pocas ocasiones de sus capacidades para finalizar el proyecto (Carlino, 2003, 2005). Bartolini y otros (2008) aportan el término TMT (Todo menos tesis) para referirse a estas dificultades. La complejidad de elaborar la tesis es un problema reconocido y que se ha denominado síndrome TMT o en inglés ABD (*All But Dissertation*) (Carlino, 2004a).

Otros factores externos que también amenazan el proceso de construcción de la tesis, son el tiempo concreto del que se dispone para finalizarla o la demanda de tiempos de realización no previstos

inicialmente, así como la falta de disponibilidad y dedicación a la tesis, lo que se traduce en la discontinuidad en el tiempo que se destina a su elaboración debido a obligaciones laborales o familiares de aquellos que no tienen una beca o no forman parte de un grupo de investigación (Carlino, 2003, 2004a, 2009). Pero quizás lo más difícil —y en lo que coinciden los autores citados en este apartado— es en señalar que no se perciben metas intermedias durante el proceso de redacción de la tesis. En este punto radica la mayor diferencia entre las carreras de grado y los cursos de doctorado, los que exigen una gran autoorganización. Por ello, la construcción de este proyecto de investigación se convierte en una tarea titánica que precisa de una reducción progresiva para llevarse a buen término, hay que acotar el tema y seleccionar la bibliografía más adecuada, reorganizar los contenidos, ordenar los capítulos y saber dar por concluida cada una de las partes que conforman el escrito. En este sentido, en cuanto a la organización de la tarea de escritura de la tesis, son reveladoras las palabras de la tesis doctoral de Carlino (1996, cit. Carlino, 2003: 6): “Dar por concluida la tarea, renunciar a lo que mi imaginación supone que podría haber hecho y no hice, es parte de este aprendizaje”. Entre otras cosas, se justifica esta afirmación porque este escrito no será en la mayoría de los casos la obra cumbre del autor, sino sólo el primer paso para después seguir investigando (Carlino, 2003). En otras palabras, se hace la tesis para participar en el futuro en el mundo académico, y cuanto más tiempo se invierte en ella, más tiempo se pierde en llegar al objetivo final.

En relación a la falta de experiencia en la organización del proceso de elaboración de la tesis y la soledad con la que el doctorando se enfrenta a este nuevo reto, otra de las dificultades con las que se encuentra el tesista es la falta de modelos y el desconocimiento del recorrido para llegar a la meta del proceso de construcción de una tesis doctoral, ya que los estudiantes sólo disponen de muestras del producto acabado. Esta carencia de modelos revela también la ignorancia de los procesos cognitivos que intervienen en la composición de una tesis, al iniciarse en una nueva cultura de investigación: “hacer una tesis es usualmente el camino para iniciarse en la cultura de la investigación, cuyas prácticas y valores centrales suelen aguardar a los recién llegados de forma implícita” (Carlino, 2003: 7), ya que carece de modelos acerca del recorrido que implica llegar a la meta. Señala también la autora que cuando emprende esta tarea el investigador no puede, de ningún modo, anticipar el desafío que le espera debido a la desorientación y la soledad, “significa no saber de entrada los sentimientos de aislamiento y desánimo” (Carlino, 2003: 8). Sin embargo, de todas las dificultades señaladas, el principal obstáculo ante el que se enfrenta el tesista es la discontinuidad en la dedicación a la tesis, especialmente de quienes no están becados (Evans, 2002), que lleva asociada una serie de sentimientos que conducen a la angustia al escritor de una tesis, al sentimiento de soledad que experimentan, el descorazonamiento por la envergadura de una tarea que no suele mostrar logros intermedios y la habitual falta de experiencia y referentes para sostener la labor de una tesis, que lleva a los tesistas a sentirse inseguros y a dudar de sus posibilidades. La investigación de Carlino (2003) tenía como finalidad el vislumbrar los obstáculos en la composición de la tesis de maestría. En general, una de las quejas más frecuentes que leemos en los resultados es la de que

los estudiantes no reciben todo el apoyo y guía que necesitan por parte de las instituciones y directores, ni reciben los materiales apropiados para hacer frente a las dificultades que se les presentan en el proceso de elaboración de la tesis (Carlino, 2003; Bartolini y otros, 2008).

En el caso de los estudiantes no nativos que escriben su tesis en una lengua extranjera —en el caso de esta investigación, los estudiantes filipinos—, quienes desconocen la práctica escrita y las variantes culturales en cuanto a la estructura retórica de la tesis en España (3.1.), encuentran una dificultad añadida para alcanzar el éxito en la composición de este trabajo de investigación.

Carlino (2004b) señala que estas cuatro tendencias coinciden en dos puntos esenciales. En primer lugar, la carencia del estudiante de la necesidad de escribir con conciencia de lector y de revisar lo escrito para transformar el saber de partida mediante la reorganización de los textos e ir plasmando así estos esbozos progresivamente en el papel, con el fin de evitar el sentimiento de angustia de la postergación de la escritura. La segunda similitud entre estas tendencias es que los estudiantes se encuentran desarmados ante el reto de escribir en un género discursivo que desconocen.

A modo de resumen, Carlino (2003: 3) sintetiza en cinco los factores comunes que atraviesa todo tesista y que suelen no ser independientes ni variar en diferente grado de un tesista a otro.

- a) la pertenencia a una tradición disciplinar
- b) la inclusión o no en un equipo de investigación
- c) la dedicación a tiempo completo o parcial
- d) el tener o no práctica previa en investigación
- e) el contar o no con un director especialmente dedicado

En estos cinco factores se resumen las dificultades externas e internas a las que se enfrenta un doctorando en la composición de su tesis.

1.8.2. Imposiciones del género y de la técnica discursiva

Se ha comentado en el subapartado anterior que las dificultades ligadas a la elaboración de la tesis que encuentra el estudiante para componer su investigación son fruto, en gran medida, de las imposiciones del género y la técnica discursiva que este desconoce y que le impiden aplicar el método científico. Aunque una maestría requiere menos tiempo de composición y estas no resultan tan rígidas ni profundas, comparte con la tesis su estructura y supone el primer paso hacia una obra escrita propia en la que trabaja con material de otros autores y se le exige una voz propia (1.8.3.), amén de cierto rigor científico.

Pero observemos en detalle cuáles son esas imposiciones del género y de la técnica discursiva, compartidas tanto por la tesis como por la memoria de máster. Como señala Carlino (2009), el mayor escollo será el de elegir y elaborar el problema de la investigación que se quiere estudiar, al que se añaden

otras tareas complejas, como el diseño de la investigación, el contraste de las fuentes, el análisis de los datos de la investigación y la escritura que acompaña cada fase de la tesis en su doble función: como *herramienta* para elaborar conocimiento y como *medio para comunicar al lector* la investigación realizada (Carlino, 2004a).

Señala Carlino (2004a) que de estas tareas mencionadas, una de las mayores dificultades quizás sea la de redactar las partes de la tesis en las que se ha de poner en relación el material empírico con las ideas teóricas provenientes de la bibliografía. Esto es así tanto por las dificultades que entraña su articulación en el discurso como por la habilidad necesaria para cohesionar y ligar las diferentes ideas resultantes de esta tarea (Carlino, 2009). La inclusión de esta revisión crítica de la bibliografía existente sobre el tema tratado es obligatoria, debido a que una investigación científica no es una creación original absoluta, sino una obra apuntalada sobre la tradición de un flujo de pensamiento dentro de la comunidad discursiva que, no por ello, renuncia a su originalidad. Por este motivo, si renunciara a esta dialéctica de voces que representan la historia de la disciplina, en este caso, el texto resultante no sería científico. Se crea siempre nuevo conocimiento del conocimiento existente, aunque el citarlo sea en ocasiones solo con el propósito de rebatirlo, cuestionarlo o desmentirlo (Carlino, 2006). La tarea del productor de nueva ciencia es la de reorganizar este saber heredado y el propio para transformarlo de tal forma que llegue de un modo adecuado e inteligible a la audiencia¹³, mediante una argumentación tácita que prescinde de los recursos orales de la conversación (Carlino, 2006). Este “ordenamiento del caos” de la información supone con harta frecuencia para el tesista sin experiencia una tarea angustiosa y se apodera de él el miedo y la inseguridad que deriva de no estar capacitado para asumir la tarea. Esto ocurre principalmente por el hecho de no contar con las herramientas necesarias para encarar el desafío de la tesis desde la metodología y por la inadecuación para administrar el tiempo, lo que fácilmente declinará en procesos de agobio y de abandono de la tarea cuando se tiene la sensación de que no se avanza (Bartolini y otros, 2008).

Di Stefano (2008) analizaba 38 monografías universitarias en un estudio llevado a cabo en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín y exploraba, entre otros factores, los tipos de error más frecuentes que comenten los estudiantes cuando citan un texto. Estos errores condujeron a la investigadora a la certeza de que para los estudiantes universitarios resultaba sumamente complicado el integrar los conocimientos teóricos del nuevo campo disciplinar en el discurso propio (Di Stefano, 2008: 99). Esta dificultad para apropiarse del conocimiento nuevo y construir un punto de vista novedoso, se traducía en la incapacidad del sujeto para articular el cuerpo teórico y el análisis de su trabajo. Sin la transformación del conocimiento –debido a la falta de análisis derivado de la interrelación de

¹³ Kiczkovsky (2008: 107) describe la transformación del conocimiento como la interrelación entre el conocimiento nuevo de entrada y el ya existente, produciendo a partir del análisis y la imbricación de las conexiones entre ambos una “fusión conceptual” que crea nuevos vínculos y conceptualizaciones. Para que se asiente el nuevo conocimiento, es necesario activar antes el conocimiento previo y establecer relaciones con el nuevo saber recibido.

las ideas— resultaba que el estudiante llegaba a algo que ya sabía antes de empezar, como consecuencia de la circularidad del conocimiento (Di Stefano, 2008: 100).

Con respecto al dominio de las herramientas del estilo académico de las que carece el sujeto que se enfrenta a estos procesos por vez primera, Carlino (2004b: 322-324) distingue entre cuatro tendencias que se repiten en las investigaciones sobre la composición de los estudiantes universitarios:

1. *La dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector*: Esta idea entronca con lo que se comentó anteriormente en este subapartado y tiene que ver con una actitud inexperta a la hora de enfrentarse a la escritura y la tendencia resultante del tesista a reescribir los argumentos expuestos por los autores citados en la bibliografía sin llegar a transformar la información para hacerla un todo orgánico con una lógica discursiva que sea tangible para el receptor.

2. *El desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura*: En relación al punto anterior, se trata de adecuar la información al destinatario del escrito a través de la transformación de los datos conocidos, considerando la situación retórica en la que se compone y el propósito comunicativo que persigue mediante el escrito. Debe ser capaz de modificar lo que sabe sobre un tema para acomodarlo a las necesidades comunicativas que le exige la audiencia.

3. *La propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en espacios locales y poco sustantivos*: Se refiere a la idea equivocada que de la revisión tiene el escritor novel, como imperativo de la corrección superficial de faltas ortográficas o morfosintácticas a nivel lingüístico, ignorando, por otra parte, la necesidad de reestructurar las ideas para otorgarle mayor coherencia al párrafo, evitar redundancias o repensar un tema para desarrollar su eficacia.

4. *La dilación o postergación del momento de empezar a escribir*: Es típico en los estudiantes que se enfrentan por primera vez a un trabajo en el que han de analizar una copiosa bibliografía, que su compilación se extienda hasta el límite del plazo de entrega permitido. De modo que se ven abocados a reproducir las fuentes de manera mecánica y sin una apropiada elaboración del conocimiento que deje ver un enfoque propio, personal. No hay tiempo para repensar lo escrito y se ciñen a lo dicho en las fuentes sin contrastarlas, sin criticarlas e incurriendo en contradicciones internas o repeticiones de ideas que no se han llegado a digerir completamente. Este modo de trabajar a galope hasta el último momento, que nace de la inseguridad de enfrentarse a la escritura propiamente dicha de los pensamientos que emergen, degenera en una angustia paralizante ante la fecha de entrega que impide mostrar un punto de vista independiente, lo suficientemente desligado de las fuentes consultadas.

1.8.3. El cambio de identidad del tesista

En el apartado anterior hemos estudiado cuan compleja es la elaboración de un proyecto de tesis, la dificultad que entraña integrar el conocimiento de los que nos preceden y la complejidad para aprovechar este material con el propósito de moldearlo y darle un sentido unitario que los agrupe. También con el objetivo de que anticipe, contribuya y construya la idea principal que se quiere transmitir con nuestra tesis, que valide nuestro análisis y lo muestre como algo original, como un saber que va más allá de la base de la que parte. Del mismo modo, como un saber que profundiza y trasciende un asunto, replica un estudio ampliando la información que sobre este se tiene o que se trate simplemente de un aspecto nuevo dentro de la comunidad discursiva que hasta entonces no se había estudiado. Para todo ello sirve el apartado de la revisión bibliográfica.

Entre las dificultades halladas para escribir una tesis y para generar conocimiento nuevo hemos observado la de la inclusión de citas (1.8.2.). Se ha comentado con anterioridad cómo resulta problemático y confuso para el escritor la inserción de otras voces en el texto, ya que los alumnos tienden a utilizar las citas como adornos y no justifican su inclusión. Otro problema relacionado con este hecho reside en la inserción de citas de autores en el cuerpo del texto:

En este procedimiento el vínculo entre texto propio y ajeno debe ser claro y cumplir la función a la que se lo destinó: reforzar lo dicho, oponer perspectivas distintas, polemizar con ellas. De allí la importancia de detenerse en el entorno donde la cita se inscribe (Arnoux y otros, 2005: 12).

La falta de adecuación en la inserción de las voces en el texto sólo indica la debilidad de la propia voz, carente de la construcción de una línea argumentativa de pensamiento coherente y de impronta personal:

Aunque sus textos parezcan terminados, debemos tomarlos como borradores: <<montoncitos de información y de citas débilmente amalgamadas alrededor de un tema demasiado amplio y desenfocado, las voces de los autores citados confundidas ambigüamente con la de quien escribe>> (Hjortshøj, 2001) son producto de que en simultáneo con la escritura están reconstruyendo para sí mismos el marco conceptual de referencia sobre el que redactan (Carlino, 2004b: 325).

Estos textos están destinados a fracasar, si se concibe la tarea en un solo tiempo, como ocurre cuando se pretende describir y pintar el territorio mientras se recorre, en lugar de pararse a contemplarlo, rememorarlo y repensarlo en el futuro. Se necesita disponer de tiempo suficiente para corregir, meditar y adecuar el escrito al lector. De lo contrario, la voz del autor se diluye hasta desaparecer y hasta se puede incurrir fácilmente en el plagio (Carlino, 2004b).

En este sentido, algunos autores (Carlino, 2003; Di Stefano, 2003) opinan que en la composición de un trabajo académico de esta envergadura se exigen cambios hasta en la identidad de quien la emprende,

pues el escritor deja de ser el consumidor de conocimiento para tomar una posición activa en la transformación del saber consultado y, a través de ella, de la construcción de conocimiento nuevo. Adoptando esta posición activa, se encargará de organizar, manipular y analizar los conocimientos bibliográficos y de señalar con voz propia los límites de las investigaciones anteriores (Arnoux y otros, 2005). A este respecto comenta Vargas (2005: 112): “La escritura de textos académicos deviene, pues, en instrumento de aprendizaje, así como de toma de conciencia sobre la identidad del sujeto y participación activa en la construcción de ciudadanía”. Es, en definitiva, un cambio de perspectiva que implica una responsabilidad para la que el escritor debe estar a la altura y debe ser capaz de afrontarlo con la madurez requerida.

Para ingresar en una nueva comunidad de conocimiento, es decir, para formar parte de la producción de textos pertenecientes a géneros discursivos, se requiere un cambio de tal envergadura que afecta a la identidad propia del sujeto (Cadman, 1994; Ivanic, 2001), que debe ajustarse a una forma de hacer particular y a las convenciones que impone la comunidad discursiva. De modo contrario, la insuficiencia para dar este paso trae consigo asociados los sentimientos de inseguridad y de falta de confianza en las capacidades propias para superar estos desafíos que en no pocas ocasiones son causantes de la paralización o el abandono de la tesis (Di Stefano, 2003). Este cambio se plantea en un doble plano, el psicológico y el discursivo. Desde el punto de vista emocional, la tesis conlleva un cambio personal de envergadura en el que retumban los cimientos de la personalidad escritora del sujeto. Esto no es así sólo por la producción académica, sino porque también la elaboración de la tesis implica una transformación del individuo con respecto a los otros y con cómo le consideran los miembros de la comunidad, ya que supone cruzar el puente que separa del ingreso dentro de ella. De forma diáfana lo expresa Carlino (2003: 7):

Escribir la tesis exige construirse como enunciador autorizado de cara a la comunidad científica de futuros pares, y se manifiesta en las dificultades para conseguir una voz autoral y un plan de revisión crítica de la bibliografía (Carlino, 2003: 7).

En la búsqueda de su voz propia y en la transformación y la transmisión del conocimiento de forma efectiva –para salvar las dificultades externas e internas que se ha comentado– el estudiante cuenta con algunas soluciones. De hecho, en varias instituciones han empezado a ponerse a disposición de los doctorandos, como en el caso de los talleres de tesis, la colaboración con los directores y el trabajo con los pares.

1.8.4. Escritura entre pares

Se ha referido en el apartado anterior que dos de las posibles soluciones para superar las dificultades que se le presentan al doctorando durante la composición de su tesis son la autoorganización durante el proceso de escritura y la ayuda institucional que recibe el sujeto por parte de la institución en la que cursa sus estudios. Este apoyo, según Bartolini y otros (2008) se manifiesta principalmente en la formación de talleres de tesis y en la supervisión de un director de tesis que aconseja, supervisa y guía al doctorando sobre los pasos a seguir, las decisiones a tomar y los tiempos en que debe hacerlo. Sin embargo, no son pocos los autores que consideran estos encuentros como insuficientes (*vid.* Carlino, 2009) o que llegan a comparar las diferencias en el desarrollo de estos procesos didácticos con lo que ocurre en el mundo anglosajón. Carlino (2004b), por ejemplo, compara la situación de Argentina con Australia y EEUU, y comenta que la dirección de tesis es una actividad a la que se brinda poca atención y poco apoyo institucional en su país.

Carlino (2003) comenta también que ciertas barreras institucionales impiden el correcto desarrollo de la labor realizada en los talleres de tesis y mediante el mecenazgo del director –cuestiones ambas a las que se deben enfrentar los escritores casi en soledad– como la falta de definición de lo que se espera de una tesis, la escasez de la bibliografía, la falta de un ámbito de intercambio y el seguimiento después de haber cursado los seminarios, la irregular dedicación de los directores de tesis por la sobrecarga en sus ocupaciones, o las demoras en la evaluación de la tesis una vez entregadas por los tesistas, etc. Uno de los mayores obstáculos que se deben encarar es la falta de orientación por el desconocimiento real del reto al que se enfrenta el investigador, pues el tesista no dispone de pautas escritas –como ejemplos de producciones intermedias– para enfrentarse a este trabajo (Carlino, 2009).

Los estudios de posgrado que conducen a la consecución del doctorado, como comenta Carlino (2004a), se estructuran en dos fases:

1. Taller de tesis: los alumnos cursan juntos seminarios comunes sobre metodología y contenidos en las disciplinas en las que se especializan y tienen encuentros periódicos con los docentes que los pautan.
2. El trabajo individual y solitario de la composición de un tipo de texto escrito al que el alumno nunca antes se ha enfrentado.

Los talleres de tesis han sido uno de los remedios con los que se ha tratado de mitigar los efectos de algunos de los factores que inhiben el proceso de la tesis. En ellos, Carlino (2009) cuenta su experiencia de llevar a la clase textos con propósitos académicos para orientar a los estudiantes en la clase sobre los textos que hay que producir, incidiendo tanto en los procesos de planificación o revisión como en el

producto, mediante modelos de organización y andamiaje de los géneros académicos. Sin embargo, estos talleres no cubren todas las necesidades de los estudiantes, como parece ocurrir con los norteamericanos en el movimiento de promoción de la escritura (WAC), mucho más desarrollados (1.7.). Carlino (2004a: 2) pone el ejemplo de Argentina, donde incluso las maestrías suelen incluir estos espacios curriculares, en los que “se presentan investigaciones realizadas por docentes del posgrado, se abordan temas de metodología, se orienta a los tesisistas a definir el problema y el diseño de la investigación a través de la escritura y reescritura recursiva de sus proyectos de tesis” (Carlino, 2004a: 2).

Para Arnoux y otros (2005), el taller de tesis es el mejor remedio posible ante la impotencia del director para encaminar la tesis por los cauces adecuados. Después de presentar una serie de dificultades de este tipo en la escritura, concluyen con la aseveración de que las instituciones deben organizar talleres de tesis para solucionar estos problemas:

debido a las generalizadas dificultades de los tesisistas, y a la escasa proporción que logra finalizar sus tesis, es preciso que los posgrados ofrezcan espacios continuados y diversificados para ayudar a hacer frente a los obstáculos descubiertos (Arnoux y otros, 2005: 13).

Entre estas dificultades destacarían la formación de centros de escritura, estatutos con pautas precisas sobre lo que se espera de una tesis, producción de materiales orientativos para tesisistas y directores o la organización de grupos de revisión entre pares (Arnoux y otros, 2005).

Carlino, quizás la autora de la cátedra UNESCO que con más ahínco se ha dedicado a este tema, ha experimentado con dos dinámicas de trabajo complementarias en los talleres: los diarios de tesis y la revisión entre pares. Con los diarios de tesis trata de fomentar la escritura exploratoria o reflexiva como medio para que afloren los pensamientos y las sensaciones durante la ardua tarea de la construcción de cada una de las partes del proceso de tesis. Como apunta la autora, escribir para uno mismo puede servir para: hacer planes de texto; descubrir nuevas ideas y desarrollarlas; poner los retos en un papel sirve para ir reconociendo los desafíos identitarios que hay que superar, especialmente al enfrentarse a una nueva cultura académica y tener conciencia de los obstáculos y caminos personales para superar estos escollos (Carlino, 2009).

Por su parte, la revisión entre pares con guía del docente consiste en el intercambio de borradores entre los compañeros del taller para su revisión, antes de ser entregados al profesor. Esta práctica tiene como función primordial el ofrecer una mirada crítica externa del trabajo elaborado, de modo que se vence la dificultad que suelen tener los estudiantes para revisar sus propios textos con una perspectiva adecuada. Vargas (2005) sugiere que la revisión colectiva es una herramienta poderosa que sirve tanto para evaluar los distintos aspectos del proceso de producción como para objetivar la mirada del escritor mediante la aportación de comentarios externos.

Esta actividad, además, redundará en una formación más crítica con el propio trabajo del escritor (Reid, 1993: 207) y una mayor madurez en la composición de los textos, al tiempo que contribuye a paliar los sentimientos de soledad y abandono durante el proceso de escritura de la tesis (Carlino, 2003, 2009; Arnoux y otros, 2005). Sobre la práctica de esta actividad, los resultados de la investigación de Carlino (2009) mostraron la sensación de alivio por parte de los estudiantes al comprobar que la desorientación era compartida por todos los miembros del grupo y que era motivada principalmente por el desconocimiento del género discursivo para elaborar la tesis, además de poner en común otras dificultades compartidas, obstáculos y expectativas que les imponía la construcción de la tesis.

Esta autora comenta que para que funcionen estas técnicas tienen que estar supervisadas por el tutor, y aun así, los resultados no son siempre los esperados. En su experiencia, en algunos casos los estudiantes confesaban que no habían podido revisar los trabajos por falta de tiempo, por pudor a comentar el trabajo de los compañeros o por no encontrar el modo adecuado de hacerlo con el fin de que resultara positivo y enriquecedor. El principal motivo del fracaso de estas tareas desde la vivencia de la autora fue debido al planteamiento de actividades desconocidas que nunca antes habían hecho y que no sabían cómo abordar, precisando de una mayor orientación y práctica guiada, una sugerencia que conviene tener en cuenta para el futuro de esta práctica (Carlino, 2004a). Los estudiantes consideran los talleres de tesis y las materias metodológicas o también los talleres de escritura como insuficientes, efectivos sólo en momentos preliminares, pero que no resultan suficientes para enfrentarse al camino entero de soledad que supone la tesis. De igual modo, hay que tener en cuenta la distinta formación previa de los estudiantes (Hidalgo y Passarella, 2008a). Aunque estas técnicas no pueden resolver todas las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan para realizar una memoria o una tesis, al menos sirven para encararlas y tratar de buscar soluciones a los problemas puntuales que se le plantean desde planteamientos activos y resolutivos (Carlino, 2004a).

1.8.5. Director de tesis

Otro de los valores en los que se cifra el éxito o el fracaso de una tesis es el apoyo que el tesista recibe de la figura del director de tesis. Bartolini y otros (2008) afirman que las cualidades ideales que debe tener un director es que sea una buena persona, que le dedique tiempo al tesista y que sepa sobre el tema del que trata la tesis. Massuco y Coria (2003, 2007, cit. Bartolini y otros, 2008) y Carlino (2004, cit. Bartolini y otros, 2008) se han ocupado de estudiar en profundidad este asunto, la relación que existe entre el tesista y el director. Hidalgo y Passarella (2008b) —en un estudio reciente sobre el tema— señalan que la mayor ayuda que pueden prestar los directores se articula en las dificultades que encuentra el escritor tanto en la metodología como en identificar el problema, realizar la selección bibliográfica y en estructurar

y organizar el tema. Esta ayuda externa rompe el aislamiento y la soledad perenne del tesista. Los doctorandos desean que se diseñen posgrados que contengan espacios de interacción en los que se pueda avanzar en la discusión de las problemáticas de la investigación que encuentran durante el proceso de redacción, así como de cuestiones metodológicas específicas referentes a los proyectos particulares (Hidalgo y Passarella, 2008b). Propuestas desde la psicología vygotskyana –aplicadas a la elaboración de una tesis y la necesidad del conocimiento experto del director– tratan de la utilidad de la interacción establecida entre un experto y un aprendiz que va internalizando paulatinamente los conocimientos, a través de un proceso colaborativo, hasta alcanzar su completa autonomía (Di Stefano y otros, 2003).

No obstante, la relación con el director de tesis es compleja, asimétrica e intermitente, por lo que raramente se ven cumplidas las expectativas del alumno. Hidalgo y Passarella (2008a) realizaron una encuesta sobre este tema a casi 200 estudiantes. El diagnóstico de la encuesta trata de establecer las bases para el diseño de dispositivos institucionales de apoyo a las tareas de escritura. Se llevó a cabo en Chile y Argentina entre 2005 y 2006 con 170 estudiantes de posgrado que hacían su maestría y doctorado en áreas de conocimiento diversas. Entre los motivos principales para desestimar las funciones que debe cumplir el tesista se encuentran la falta de tiempo para leer los borradores del doctorando, su poca capacidad de escucha o la imposición de sus propias ideas en detrimento de las del tesista. En lo personal, comentan algunas características negativas del director que pueden debilitar la relación entre ambos y dificultar el trabajo conjunto, como son el nivel de indiferencia, la rigidez, la falta de compromiso, la soberbia, la competitividad y hasta la mediocridad del tesista (Hidalgo y Passarella, 2008a).

Apuntan estas autoras que la insatisfacción de los estudiantes se justifica porque el autor concibe la tesis como una empresa colectiva que excede lo que los directores por sí solos pueden ofrecerles, y se sienten impotentes ante las dificultades cognitivas y organizativas que requiere la elaboración de una tesis y que sobrepasa los límites como guía por parte del director (Hidalgo y Passarella, 2008b).

Por otra parte, se diferencia entre una perspectiva del tesista varón y mujer, quienes valoran la función y la figura del director desde una diferente óptica. Al varón le preocupa más el apoyo instrumental que el director pueda prestarle durante la investigación, valora la atención al leer sus escritos y la capacidad de escucharle, así como el conocimiento teórico-metodológico que posee. En lo negativo, detestan el exceso de trabajo del director y su dedicación parcial a la tesis debido a sus compromisos. Las mujeres, sin embargo se muestran más preocupadas por la dimensión afectiva o emotiva, haciendo hincapié en la dedicación del tesista, la capacidad de intercambiar sugerencias y de aceptar las del doctorando (Hidalgo y Passarella, 2008b). En resumen, Hidalgo y Pasarella (2008b) consideran que los varones valoran más el respeto hacia su trabajo mientras que las mujeres prefieren que el tesista sea competente y reúna los conocimientos necesarios para servir de guía. Ambos coinciden en que lo peor es la falta de aptitud para escuchar, el mostrarse como una persona autoritaria, egoísta e irrespetuosa.

Debido a sus características propias, las tesis de maestrías requieren un tratamiento específico, ya que han de entregarse en un año, lo que exige del director un conocimiento profundo del tema y una dedicación constante de supervisión e interacción con el maestrando. Destacan por tanto en este tipo de escritos, la generosidad y el compromiso del director por realizar su tarea (Carlino, 2004a, 2004b; Hidalgo y Passarella, 2008b).

Sorprende en esta encuesta el dato de que la asistencia a congresos científicos se valora por encima de los seminarios de tesis curriculares y que uno de los motivos de queja principales de los estudiantes sea la dificultad para conseguir bibliografía adecuada, ya que los materiales no llegan al país o lo hacen con un costo elevado que debe asumir el estudiantado con fondos propios. Entre las características negativas –en parte son compartidas con las de las tesis, pero que se ven acentuadas por la premura del tiempo– vienen a coincidir en el uso de algunos calificativos predominantes, como son aquellos que se refieren a la ignorancia, el desinterés, la indiferencia, la soberbia, la inflexibilidad y la inaccesibilidad (Hidalgo y Passarella, 2008b).

De este modo, la figura del director se erige como una pieza imprescindible en el proceso de escritura de una tesis y como una garantía de intercambio de información experta con el doctorando. No obstante, la opinión del tesista sobre este trabajo conjunto no es unánime y los desencuentros entre ambos también granjean opiniones negativas hacia los directores de tesis.

CAPÍTULO 2. ESCRITURA ACADÉMICA

2.1. Análisis del Discurso

2.1.1. Definición

Alcaraz (2004) rastrea el origen del término *Análisis del Discurso* (AD), empleado por primera vez por Zellig Harris (cit. Alcaraz, 2004: 55) en 1952 para “aludir al análisis de la cadena hablada desde un punto de vista comunicativo y también para relacionar los términos cultura y lengua” (Alcaraz, 2004: 55). Comenta también que este vocablo igualmente se conoce como *análisis de texto*, aludiendo tanto a las manifestaciones orales como a las escritas.

Como disciplina, el AD se desarrolla en la década de los setenta y desde entonces, como comenta Hyland (Matsuda y otros, 2003: 165), ha sido una herramienta esencial para conocer el uso del lenguaje en situación a partir de la exploración de los textos y de la información que aporta sobre el propósito, la función del lenguaje en uso y de las restricciones que operan en los emisores en cada contexto. El AD va mucho más allá de una descripción microestructural del texto desde un punto de vista lingüístico para mostrarnos un aspecto más general, al considerar el contexto social y cultural de uso de la lengua. No obstante, es una disciplina multidisciplinar que se ha ido desarrollando dentro de una variedad de enfoques, motivado por un amplio grado de intereses y orientaciones, siendo las tres perspectivas que más influyen en su desarrollo en distintos momentos de su evolución la Sociología, la Psicología Cognitiva y la Lingüística (Bhatia, 1993: 3). Esta perspectiva poliédrica es la que nos permitirá estudiar el texto en su totalidad desde sus valores macrotextuales, su función comunicativa y los patrones típicos del discurso. El AD trabaja con la conexión que tiene lugar entre el lenguaje que empleamos en un contexto concreto, la sociedad en la que vivimos y los procesos mentales que intervienen cuando nos comunicamos con otros hablantes. Los lingüistas funcionalistas, como Hasan (1989, cit. Oliver del Olmo, 2004: 26), Martin (1992, cit. Oliver del Olmo, 2004: 26) y Halliday (1994, cit. Oliver del Olmo, 2004: 26) consideran la lengua como un recurso para construir significado, en lugar de un conjunto de normas. Estos autores introducen la idea de que hacemos una selección precisa del uso de la lengua según el género y la estructura del texto con el que trabajamos, por lo que se puede hablar de géneros específicos ligados a la cultura a la que pertenecen y con unas características propias y concretas que están fuertemente vinculadas con la cultura y el contexto social en el que tiene lugar (Oliver del Olmo, 2004: 25-26).

2.1.2. Breve evolución histórica del Análisis del Discurso

El desarrollo histórico del campo de la Lingüística y del AD indica claramente que el análisis ha progresado en los últimos cincuenta años desde la pura descripción a una descripción profunda de varios aspectos del texto o del género estudiado. Ligado a esta evolución, se observa también un proceso de desarrollo paralelo por el cual ha pasado de fijarse la atención en los rasgos léxico-gramaticales para centrarse en los aspectos retóricos que tienen que ver con la organización del discurso (Bhatia, 1993: 11-12). Bhatia (2008: 161) señala que en el estudio de las lenguas con propósitos específicos en los años setenta y ochenta apenas se tenía en cuenta el análisis del contexto, restringido este a la descripción de los usos de las lenguas que estaban relacionados con disciplinas específicas. Tanto la enseñanza como el aprendizaje de lenguas con propósitos académicos se centraba en conceptos relacionados con la investigación lingüística a partir del análisis de texto y en los recursos lingüísticos propiamente dichos. Comenta Swales (1990) que el análisis lingüístico de las lenguas con propósitos específicos comienza con el estudio de la variedades funcionales de la lengua: “Históricamente, el análisis de la lengua con fines específicos comenzó con los estudios cuantitativos de las propiedades lingüísticas de las variedades funcionales o los *registros* del lenguaje¹⁴” (Swales: 1990: 2). Swales (1990: 2) pone como ejemplo de este estadio embrionario el trabajo de Barber (1962). El mismo concepto de género proviene de las teorías funcionalistas del lenguaje de Halliday, introducidas en su libro de 1985 *An introduction to functional grammar*. Esta teoría considera la relación entre el lenguaje y las funciones sociales. En base a esto, se sostiene la idea de que hemos desarrollado formas específicas de usar el lenguaje para conseguir nuestros propósitos, lo que implica que los textos están relacionados con los contextos sociales, así como con otros textos (Hyland, 2003). Desde ahí, desde lo lingüístico y lo formal, el estrecho punto de vista de la óptica textual se fue ampliando en un análisis textual en distintos niveles lingüísticos, creciendo el interés hacia los propósitos retóricos –y las diferencias retóricas entre las partes de un artículo–, diferencias retóricas que van más allá del estilo y que tienen que ver con la efectividad de la comunicación que se produce. Este camino se irá nutriendo paulatinamente con aportaciones de otras disciplinas emergentes como la Pragmática o la Sociolingüística, donde tienen un lugar destacado los trabajos de Van Dijk (1977, 1981).

De este modo, con el establecimiento del AD en los años setenta como campo de estudio, las lenguas con propósitos específicos se han abordado desde varios enfoques, desde los más tempranos asociados con elementos gramaticales de la comunicación científica, con los ejemplos de Barber (1962) y Swales (1986, 1990), hasta el análisis retórico asociado con “Lackstrom (1978), Selinker (1981), Tarone (1981), Trimble (1982) y Huckin (1986)” (Oliver del Olmo, 2004: 55) y la organización discursiva y retórica en los setenta y ochenta. Ya en los ochenta, en el discurso escrito de especialidad, no sólo empezaba a existir

¹⁴ En el original: “Historically, language analyses for specific purposes began in quantitative studies of the linguistic properties of functional varieties or registers of a language” (Swales: 1990: 2).

un interés por caracterizar los rasgos lingüísticos, sino también los comunicativos, incorporándose las valiosas aportaciones desde los estudios nociofuncionales hasta el enfoque dominante del Análisis de Género a partir de los noventa con Swales (1990), Bhatia (1993) y Hyland (2002) como máximos representantes. El AD se diversifica y pasa a estudiar también las relaciones que emparentan el discurso con la sociedad, tomando una posición política e interdisciplinar sobre aspectos como el racismo, el sexismo o la pobreza, en lo que se ha dado en llamar el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1993). Se ha avanzado ya en el AD y se toman en cuenta en estas fechas otras consideraciones, al percatarse de que el análisis lingüístico ya no es suficiente para describir un texto, por estar muy limitado, como comenta Hyland (Matsuda y otros, 2003: 166), uno de los mejores conocedores de este asunto:

El AD no sólo observa cómo se adecuan las frases en el texto; también trata de mostrar cómo se relacionan en el contexto. Esto implica enlazar los distintos rasgos del discurso según el propósito del escritor, la identidad, las expectativas de la audiencia, los esquemas culturales, las percepciones disciplinarias y demás¹⁵ (Matsuda y otros, 2003: 166).

Todos los hitos descritos anteriormente marcan no sólo un movimiento de lo viejo a lo moderno, sino también de la progresión cualitativa de un estudio basado en cuestiones más generales a las más específicas, desde la superficie hasta la profundidad del lenguaje usado desde tres aspectos claramente diferenciados: los valores de los rasgos lingüísticos, la interacción entre el escritor y el lector y la atención dada a la estructuración del discurso (Bhatia, 1993: 17).

2.1.3. Diversificación de las disciplinas y géneros

Se ha demostrado a lo largo del apartado anterior que el AD es un fenómeno dinámico y permeable al cambio, debido específicamente a su concepción multidisciplinar y por su adaptación a las evoluciones de los distintos contextos sociales y su plasmación textual. Entre esta capacidad para evolucionar y progresar señalaba Bhatia (1993) los siguientes elementos en su avance:

Para avanzar hacia una descripción más amplia, el AD necesita un modelo rico en explicaciones socioculturales, institucionales y organizativas, relevantes y útiles para los profesores de lengua y lingüistas aplicados, además de para los teóricos de la gramática, y que discrimine lo suficiente como para subrayar la variación más allá de la uniformidad en el uso funcional del lenguaje; un modelo que no sea visto como una extensión del formalismo gramatical, que se aplique de forma natural, en el sentido de que requiera un mínimo apoyo e interfaz desde la teoría gramatical, y explote de forma maximizada los aspectos convencionales del uso de la lengua¹⁶ (Bhatia, 1993: 11).

¹⁵ En el original: "DA does not just look at how sentences fit together; it tries to show how they are related to their contexts. This means linking discourse features to issues of writer purpose, identity, audience expectations, cultural schemata, disciplinary perceptions, and so on" (Matsuda y otros, 2003: 166).

¹⁶ En el original: "In order to move towards a thicker description, discourse analysis needs a model which is rich in socio-cultural, institutional and organizational explanation, relevant and useful to language teachers and applied linguists rather than to grammatical theorists, and discriminating enough to highlight variation rather than uniformity in functional language use; a model which is not seen as an extension of

Este dinamismo que venimos comentando en la disciplina se extiende hasta el presente, debido a que el surgimiento de nuevo conocimiento y la dispersión evolutiva del ya existente establecen nuevas distancias entre las disciplinas. Los cambios que se producen en la sociedad repercuten directamente en las comunidades discursivas, y con ellas evolucionan también las diferentes características estructurales de las que se valen los géneros (Anson, 1988: 2):

con el proliferación creciente de nuevo conocimiento, la separación natural entre disciplinas especializadas, cada una con sus propias suposiciones, métodos y características lingüísticas, no era sólo inevitable, sino también irreversible¹⁷ (Anson, 1988: 2)

Desde finales de los ochenta, como comenta Swales (2004: 3), vienen apareciendo composiciones interdisciplinarias, en lo que radica, la dificultad para diferenciar claramente los textos académicos del discurso científico (4.7.3.2.1.).

Como se ha mostrado en su evolución, el AD se ha ampliado, relacionándose con otros elementos para lograr una comunicación más eficaz (Anson, 1988). Así, surge una investigación sobre el género a finales de los ochenta –y más sistemáticamente en los noventa– como consecuencia de esta interdisciplinariedad. Se dan cuenta de que los textos producidos en distintos ambientes, académicos, de negocios o profesionales, tienen características particulares que distinguen unos textos de otros. Swales (1990) inicia y fomenta el análisis de las secciones de los textos en varias disciplinas, e introduce el concepto de *paso* (*move*, en inglés), que define como “elementos que dan coherencia a un trabajo para lectores con experiencia en el género¹⁸” (Swales, 1990: 190). Dudley-Evans (2000) encuentra que los *pasos* de Swales (1990) sugieren –mediante el análisis textual de la organización de la introducción– que las consideraciones retóricas gobiernan la elección de la gramática. Se supera así un pasado en el que se prestaba una mayor atención a los cambios lingüísticos producidos en el texto, para probar ahora que lo fundamental es la organización retórica del escrito en función del propósito comunicativo que quiere transmitir el emisor del mensaje. Para que el texto sea efectivo, deberá respetar una serie de expectativas y normas convenidas por las diferentes comunidades discursivas sobre esos textos (Dudley-Evans, 2000: 9-10).

El trabajo inicial sobre el análisis de Movidas y Pasos (Swales, 1981 y 1990; Bhatia, 1993) sugería que los modelos propuestos eran modelos generalizados que se aplicaban a los artículos académicos escritos en todos los campos. Claramente se reconocía que había diferencias entre las disciplinas, pero se decía que los modelos propuestos, como en el modelo CARS (Create a Research Space) para la introducción del artículo, son prototipos y los ejemplos actuales varían en el grado en el que se ajustan a estos prototipos.

grammatical formalism but is truly applied in nature, in the sense that it requires minimum support and interference from grammatical theory, and exploits maximally the conventional aspects of language use” (Bhatia, 1993: 11).

¹⁷ En el original: “with the increasing proliferation of new knowledge, the natural separation of specialized disciplines, each with its own assumptions, methods, and linguistic characteristics, was not only inevitable but irreversible” (Anson, 1988: 2).

¹⁸ En el original: “elements that make a paper coherent to genre-experienced readers” (Swales, 1990: 190).

Lo que queda claro, sin embargo, es que la variación disciplinar es más significativa que permitida en el trabajo original de AG. Necesitamos crear una teoría que vaya más allá de las ideas prototípicas y que reconozca que la variación en la estructura discursiva de los géneros refleja prácticas epistemológicas y sociales diferentes en las disciplinas y es un factor clave en la teoría del género¹⁹ (Dudley-Evans, 2000: 9-10).

El análisis del género (AG) aplicado es un muy significativo desarrollo dentro del AD en su etapa más reciente. Es una actividad multidisciplinaria en la que un número de investigadores desde una gran variedad de disciplinas han venido investigando desde el último cuarto del siglo XX. A la formalización de la teoría del AG han contribuido estudiosos de Lingüística Teórica y Aplicada, Sociología, incluyendo la Etnografía y la Etnometodología, la Psicología, tanto Cognitiva como estudios aplicados y la investigación en Comunicación (Bhatia, 1993: 11):

debemos considerar la contribución hecha por los investigadores en Lingüística, Teórica y Aplicada, Sociología, incluyendo la Etnografía y Etnometodología, Psicología, estudios aplicados y cognitivos y Comunicación para desarrollar una teoría del AG²⁰ (Bhatia, 1993: 11).

De entre todas estas disciplinas, guardan un lugar privilegiado los factores transculturales estudiados por la RC, que con frecuencia influyen la concreción y el entendimiento de los géneros específicos (3.5.). En definitiva, esta gran variedad de disciplinas son requeridas para interpretar, describir y explicar racionalmente varios géneros profesionales y académicos.

Finalmente, en el simposio celebrado en 2002 en la reunión del American Association en Utah, Hyland (Matsuda y otros, 2003) advierte de que quedan por explorar aún muchas áreas en el discurso de L2 y de que los datos con los que contamos en AD son aún limitados y, en ningún caso concluyentes, por lo que propone tres vías de análisis para el futuro (Matsuda y otros, 2003: 169):

Primero, necesitamos considerar las áreas de preferencia y dificultad del aprendiente. Sabemos poco sobre los rasgos léxicos, sintácticos o retóricos de la escritura de los aprendientes en diferentes contextos institucionales y profesionales en los distintos géneros. También es necesaria más investigación para saber cómo estos rasgos se diferencian de aquellos otros de los aprendientes nativos de una lengua, y las investigaciones pueden explicar estos modelos desde el nivel, las convenciones de L1 o por cuestiones culturales. Segundo, debemos estudiar áreas que se superponen y se diferencian. La investigación en AD tiene el potencial de expandir nuestro conocimiento sobre lo híbrido y lo heterogéneo de las comunidades y las culturas, revelando así los modos en que las comunidades influyen a la escritura y de qué modo varía este hecho en las distintas convenciones. Tercero, podemos centrarnos en áreas de cambio y manipulación. Esto se refiere a cuestiones de integridad y flexibilidad genérica, de modo que los individuos puedan enfrentarse satisfactoriamente a las convenciones o el carácter de una L2 mediante la manipulación de las convenciones del discurso. El AD puede decirnos más sobre el modo en que los escritores de L2 llevan a cabo su retórica

¹⁹ En el original: "The initial work on Move and Step analysis (Swales, 1981 and 1990; Bhatia, 1993) suggested that the models proposed were generalized models that applied to academic articles written in all academic fields. Clearly it was acknowledged that there were some differences between disciplines, but it was argued that the models proposed, such as the CARS model for the article introduction, are prototypes and actual examples will vary in the degree to which they conform with this prototype. What is becoming clear, however, is that disciplinary variation is much more significant than allowed for in the original work on genre analysis. We need to devise a theory that goes beyond the ideas of prototypicality to acknowledge that variation in the discourse structuring of genres reflecting different epistemological and social practices in disciplines is a key factor in genre theory. The danger is that the theory will become immensely complicated with a proliferation of genres for each discipline" (Dudley-Evans, 2000: 9-10).

²⁰ En el original: "we shall consider the contribution to the development of a theory of genre analysis made by scholars of linguistics, theoretical and applied, sociology, including ethnography and ethnomethodology, psychology, cognitive as well as applied studies, and communication research" (Bhatia, 1993: 11).

vernáculo y lo que se requiere para que esos rasgos sean reconocidos como nuevas convenciones²¹ (Matsuda y otros, 2003: 169).

Estas vías que señala Hyland (Matsuda y otros, 2003) dejan abierto el camino a la investigación y muestran lo mucho que queda por hacer en este terreno. No obstante, se complementan con otras áreas en un panorama cambiante, con la incorporación de las nuevas tecnologías y los efectos de la globalización, con intercambios de texto entre culturas que leen distintos tipos de textos escritos y que cuentan con convenciones lingüísticas diferentes y en diversas lenguas, factores a los que también están expuestas las lenguas con propósitos específicos (2.3.).

2.2. Análisis de género

Hyland (2003: 18) recuerda que el concepto de género –como pilar central de las lenguas de especialidad– es un concepto que parte de las teorías funcionalistas del lenguaje descritas por Halliday en 1973 con *Explorations in the functions of language* y revisadas en 1985 en *An introduction to functional grammar*. Sin embargo, la definición de este lingüista ha sido perfilada, enriquecida y ampliada en posteriores definiciones, como la que enuncia Swales (1990) y en la que cobra especial relevancia el contexto situacional y cultural de uso del lenguaje:

Un género consta de una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten diversos propósitos comunicativos. Estos propósitos están reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva y constituyen el fundamento del género. Este fundamento da forma a la estructura esquemática del discurso y las influencias y obligan a la elección de contenido y estilo. Los propósitos comunicativos es ambos, un criterio privilegiado y otro que opera para mantener el alcance del género concebido de forma estrecha, centrado en la acción retórica comparable. Además del propósito, los distintos tipos de género tienen similares modelos en cuanto a estructura, estilo, contenido e intención hacia la audiencia. Si todas las expectativas se cumplen, el modelo será visto como un prototipo por la comunidad discursiva. Los nombres de los géneros heredados y producidos por las comunidades discursivas e importados por otras, constituye el valor etnográfico de la comunicación, pero lógicamente requiere mayor validación²² (Swales, 1990: 58).

²¹ En el original: "First, we need to consider areas of learner preference and difficulty. We know little about the lexical, syntactic, or rhetorical features of writing by particular learners in a range of different genres and professional and institutional contexts. We also require research on the extent to which these features differ from those of other learners or native speakers, and investigations into whether patterns can be explained by proficiency, by L1 conventions, or by cultural assumptions. Second, we should study areas of overlap and difference. DA research has the potential to expand our understanding of the hybridity and heterogeneity of communities and cultures, revealing the ways that communities influence writing and how these vary. Third, we can focus on areas of change and manipulation. This concerns questions of generic integrity and flexibility, the extent to which individuals can successfully challenge the conventions or ethos of the L2 by manipulating its discourse conventions. DA can tell us more about the ways L2 writers draw on their vernacular rhetoric and what is required for these features to become recognized as new conventions" (Matsuda y otros, 2003: 169).

²² En el original: "A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation" (Swales, 1990: 58).

Bhatia (2002) menciona el objetivo primordial que persigue la teoría de los géneros, lo que aclara también la necesidad de su existencia y de su uso en las lenguas de especialidad (Bhatia, 2002: 5).

para representar y considerar la caóticas realidades del mundo;
para entender y considerar las intenciones íntimas de un autor, además de reconocer los propósitos comunicativos socialmente;
para entender cómo se usa el lenguaje y la forma que adquiere en un ambiente sociocrítico; y para ofrecer soluciones efectivas a problemas pedagógicos y a otros de la Lingüística Aplicada²³ (Bhatia, 2002: 5).

En consonancia con este objetivo, el género era definido por Swales (1990) desde los postulados de la comunicación, como un acontecimiento comunicativo entre un grupo de personas, una comunidad, que comparte una serie de propósitos comunes sobre los que se establece la comunicación. El género es el medio por el cual se comunica esta comunidad discursiva, en el que los textos están sometidos a una forma específica y, por lo tanto, a variación dentro de cada grupo social, que dista en elementos tales como el propósito, la audiencia o la macroestructura del escrito.

Aunque la definición de Bhatia (1993: 13) de los géneros profesionales y académicos está en deuda con los trabajos de Swales (1981, 1985, 1990), difiere y amplía esta concepción al incorporar la vertiente psicológica, particularmente la cognitiva, al nivel de construcción del género. Swales (1981, 1985, 1990) ofrece una buena mezcla de los factores lingüísticos y sociológicos en la definición de género, aunque, sin embargo, olvida los factores psicológicos de los que habla Bhatia (1993: 13) en su definición:

Abordando el Género, después de Swales (1981b, 1985 y 1990), es un evento comunicativo reconocible caracterizado por una serie de propósitos comunicativos identificados y mutuamente entendidos por los miembros de una comunidad profesional o académica en la que estos se utilizan. Frecuentemente está muy estructurado y responde a muchas convenciones con restricciones en las contribuciones en función de su intención, posición, forma o valor funcional. Estas restricciones, sin embargo, son utilizadas por los miembros expertos de la comunidad para lograr intenciones privadas dentro del marco de un propósito reconocido socialmente²⁴ (Bhatia, 1993: 13).

Para resumir, diremos que cada género es el resultado de la consecución del propósito de una comunidad concreta usando el conocimiento convencional del lenguaje y los recursos discursivos disponibles a su alcance. El propósito comunicativo se refleja en la estructuración interpretativa cognitiva del género, que representa las regularidades en la organización de este. Hay una comunicación, por lo tanto, entre el propósito comunicativo y la estructuración cognitiva típica. Estas regularidades deben ser vistas como cognitivas porque reflejan las estrategias que los miembros de un discurso particular o

²³ En el original: "to represent and account for the seemingly chaotic realities of the world; to understand and account for the private intentions of the author, in addition to socially recognized communicative purposes; to understand how language is used in and shaped by socio-critical environment; and, to offer effective solutions to pedagogical and other applied linguistic problems" (Bhatia, 2002: 5).

²⁴ En el original: "Taking Genre, after Swales (1981b, 1985 and 1990), it is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose (s) identified and mutually understood by the members, of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose (s)" (Bhatia, 1993: 13).

comunidad profesional típicamente usan en la construcción del género, así como en el logro de los propósitos específicos comunicativos.

Cassany (2004: 921) comenta que los géneros han de observarse desde una perspectiva sociolingüística historicista, ya que los textos están vinculados a unas prácticas de comunicación que se desarrollan en el seno de comunidades unidas socialmente por tradiciones, rutinas y reglas que se han ido configurando a lo largo de los siglos. Como consecuencia de este hecho, las comunidades son diferentes y sus manifestaciones escritas también lo son, en función de los países –una carta comercial, dice, es diferente en España, Francia o Gran Bretaña–, pero también en función de las comunidades discursivas –en Argentina y México–, aunque las cartas hispanas guarden más elementos comunes entre sí. Es decir, la variación de los géneros no ocurre sólo entre distintas lenguas o propósitos, sino también a través de la propia comunidad. El mismo análisis podría aplicarse a los artículos de investigación, tesis u otros géneros.

En su artículo de 2002, *Applied Genre-Analysis: a multi-perspective model*, Bhatia considera el AG desde dos perspectivas distintas. Por una parte, entiende el género como un fiel reflejo de la complejidad de la comunicación institucionalizada, en constante mutación, interrelación e imbricación. Por otra, reconoce la utilidad del AG como una herramienta pedagógicamente efectiva y útil para el diseño de programas de lenguas. Menciona también –y este es el propósito del artículo– que aunque tradicionalmente se presentan como posturas enfrentadas, son dos perspectivas compatibles. En ambos casos, el conocimiento del género permitirá a los estudiantes –futuros profesionales– adaptarse a contextos sociales nuevos, haciendo un uso pragmático y retórico adecuado de la lengua. Bhatia (2002) propone un modelo de AG en el que sus elementos se solapan. Para ello, propone tres perspectivas que se concretan en la textual, la sociocognitiva y la sociocrítica, que a su vez son complementarias entre sí.

La complejidad de la que venimos hablando parte de la concepción del género como una actividad multidisciplinaria en la que intervienen especialistas del campo de la lingüística, el AD, la comunicación de expertos y retóricos, sociólogos, científicos cognitivos, traductores y publicistas entre otros. Además de esto y ligado al concepto de la complejidad, el mundo real –al igual que el mundo de las lenguas de especialidad– es dinámico y con propensión a una renovación constante e innovación, ya que abarca una gran variedad de textos en los que se multiplican los propósitos comunicativos y las formas –tanto lingüísticas como organizativas– de darles representación. La complejidad envuelta en la visión genérica del lenguaje se encuentra reflejada en los siguientes postulados enunciados por Bhatia (2002: 7-8):

- 1) Aunque identificamos los géneros según unas características convencionales, sabemos que éstos están en continua evolución (Berkenkotter y Huckin, 1995).
- 2) Con frecuencia, encontramos patrones textuales típicos aunque sabemos que los miembros expertos de cada comunidad los explotan para poder crear nuevos patrones (Berkenkotter y Huckin, 1995).
- 3) Sabemos que los géneros están al servicio de los propósitos comunicativos socialmente reconocidos aunque, con frecuencia, hallamos géneros que son explotados para transmitir intenciones de un particular (Bhatia, 1993, 1995).
- 4) Nos las arreglamos para identificar ejemplares genéricos acotados (*individual generic artefacts*) aunque en el mundo real se perciben generalmente como híbridos, mezclas y formas que incluyen otras formas (*embedded forms*) (Fairclough, 1993; Bhatia, 1997a, 1997b).

5) Se da a los géneros nombres típicos, aunque los distintos miembros de las comunidades discursivas tengan perspectivas e interpretaciones distintas sobre los mismos y, a veces, confrontadas (Candlin y Plum, 1999b, Bhatia, 1999b).

6) Creemos que los géneros no dependen de la variación entre disciplinas aunque, con frecuencia, hallamos en muchos de estos géneros conflictos entre las disciplinas, especialmente en los géneros académicos (Bhatia, 1998b, 1999b).

7) Y, finalmente, generalmente asociamos el análisis del género a una investigación centrada en el texto, aunque podemos llevar a cabo buenos análisis teniendo en cuenta otros aspectos aparte del texto: los procesos cognitivos, el contexto de uso, la conciencia crítica, etc.²⁵ (Traducción de Oliver del Olmo, 2004: 31-32).

Bhatia (2002) propone que se debe preparar al estudiante para encontrarse con las demandas comunicativas de la comunicación disciplinaria. En cuanto a la utilidad que representa el conocimiento de los géneros para la enseñanza del inglés como segunda lengua, Christie (2000, cit. Oliver del Olmo, 2004: 41-42) comenta los siguientes puntos:

- Ofrecen una serie de principios para identificar y profundizar en los distintos tipos de textos en inglés, facilitando un marco en el cual se pueden aprender características de la gramática y del discurso.
- Dan al estudiante cierto sentido de modelos genéricos que, con frecuencia, se encontrarán en culturas de habla inglesa, ayudándole, de este modo, a percibir la forma en que estos géneros se adaptan y se incorporan a textos más largos compuestos por más de un género.
- Inician a los estudiantes en la habilidad de construir significado según los requerimientos de la lengua inglesa.
- Como permiten todas estas cosas, también forman una base potencial para reflejar y criticar las formas en las que se organiza tanto el conocimiento como la información en lengua inglesa (Oliver del Olmo, 2004: 41-42).

Es en esta perspectiva pedagógica de los aspectos particulares del género en la que se apoya nuestra investigación, iniciada con el propósito de probar la variación en el comportamiento de las funciones de la citación a través de distintas culturas en el género de la memoria de máster. Los resultados de este trabajo tendrán aplicabilidad en la didáctica de la citación dentro de la especificidad del lenguaje académico en las culturas hispanas y filipina en el ámbito universitario, a partir del contraste de los diferentes usos que hacen los personajes de esta técnica del discurso académico.

2.3. Lenguas con propósitos específicos

La enseñanza de lenguas con propósitos académicos y profesionales específicos (LPE), utiliza el AG como base para diseñar y desarrollar tanto programas como materiales para la enseñanza en L1 y L2 (Bhatia, 2008: 157). Swales (1990: 2) atribuye al artículo de Barber de 1962 el comienzo del discurso

²⁵ En el original: "1. Although genres are identified on the basis of conventionalized features, yet we know they are constantly developing (Berkenkotter and Huckin, 1995); 2. We often find typical textualisation patterns, yet we know expert members of professional communities exploit them to create novel patterns (Berkenkotter and Huckin, 1995); 3. We know that genres serve typical socially recognized communicative purposes, yet we often find genres being exploited to convey private intentions (Bhatia, 1993, 1995); 4. We all manage to identify individual generic artifacts, yet in the real world they are often seen in hybrid, mixed and embedded forms (Fairclough, 1993; Bhatia, 1997a, 1997b); 5. Genres are given typical names; yet different members of discourse communities have varying perspectives on and interpretations of them, which sometimes are contested (Candlin & Plum, 1999b; Bhatia, 1999b); 6. We believe that genres are independent of disciplinary variation, yet we often find disciplinary conflicts in many of them, especially in academic genres (Bhatia, 1998b, 1999b); 7. We often associate genre analysis with a typical textual investigation, yet we find good analyses using a variety of methods, including textual analyses, ethnographic techniques, cognitive procedures, computational rigour and critical awareness, to name only a few" (Bhatia, 2002: 7-8).

especializado, entendido este como el uso de un lenguaje específico utilizado en situaciones reales y específicas en contextos académicos o profesionales. Hyland (Matsuda y otros, 2003: 165), por su parte, afirma que el concepto de género ha sido fundamental para el nacimiento y el desarrollo de las lenguas con propósitos específicos desde los años 80, así como para establecer una base empírica en la que apoyar su enseñanza tanto en L1 como en L2. Comenta Swales (1990) que a causa de la pedagogía requerida para enseñar la L2, se ha profundizado más en las diferencias retóricas entre los géneros y, a partir de los errores cometidos en la didáctica de la L2, en RC: “Una nueva orientación para ofrecer asistencia a los hablantes no nativos ha preservado a un fuerte interés por la manifestación lingüística de los rasgos retóricos y organizadores²⁶” (Swales, 1990: 4).

Una cuestión a la que se viene prestando una atención privilegiada en este campo es a la complejidad de los diversos géneros en diferentes contextos interculturales, que tiene consecuencias importantes para el éxito o el fracaso pragmático de la comunicación en contextos institucionalizados y que se han planteado desde el AD, el AG y la RC (Bhatia, 2008). Una de sus características principales, como comenta Bhatia (2008: 164), es el dinamismo al que está sometido el género (2.1.3.). Como resultado de la evolución en las prácticas laborales y el desarrollo en el análisis de los géneros discursivos, los contextos de estudio de la LPE han ido desarrollándose igualmente de modo paralelo. Si, por ejemplo, las primeras formas de AG estaban principalmente basadas en el texto, éstas han ido progresando hasta marcos multidimensionales, con un énfasis especial en los varios factores extratextuales en el análisis del uso del lenguaje, esto es, en cómo los miembros de la comunidad discursiva los interpretan y los utilizan tanto en contextos académicos como profesionales. Es por ello que no le resulta extraño a Bhatia (2008) que los modelos más recientes del AD y del AG hayan ido prestando hasta el presente una mayor atención a las diversas formas de contextualización (2.1.2.).

Refiriéndose a la naturaleza dinámica y al rápidamente cambiante mundo de los discursos profesionales, tanto Swales (2004) como Bhatia (2008) vaticinan el nacimiento futuro de nuevos géneros. Bhatia (2008) distingue tres contextos de ampliación de la LPE, que son:

1. Los contextos multidisciplinarios en la práctica profesional, es decir, las vinculaciones entre los distintos géneros y la creación de otros nuevos a partir de estos (o subgéneros por manipulación de alguno de estos géneros).

2. El segundo sería la producción de discursos en LPE, es decir, la producción de textos profesionales a partir del concepto de género, tanto en formato convencional del escrito como en los nuevos medios electrónicos, destacando las formas de comunicación escrita por Internet, como el correo

²⁶ En el original: “An orientation towards providing assistance for non-native speakers has preserved a strong interest in the linguistic manifestation of rhetorical and organizational features” (Swales, 1990: 4).

electrónico o el chat (vid. Cassany, 2005b). Exige la necesidad de colaboración a través de las fronteras disciplinarias.

3. El tercer contexto tiene que ver con la enseñanza y aprendizaje de la traducción y la importancia de mantener o negociar la integridad del género que se está traduciendo en el proceso de traducción, atendiendo a las diferencias genéricas en las distintas culturas. El reto de recrear un texto para una comunidad discursiva distinta y que el propósito sea recibido del mismo modo por la audiencia, manteniendo las intenciones que partían del texto fuente (Bhatia, 2008: 166).

Estos análisis multidimensionales o multivariables han permitido, de igual modo, perfilar de forma más precisa cuáles son los límites disciplinarios en el terreno de los discursos académicos y cuáles son las áreas en las que se manifiesta esta variación. En este punto admite Swales (1990) la variación como una característica congénita a los géneros:

Si hubiera solo pequeñas diferencias entre los géneros, no habría apenas necesidad del AG, entendida como una actividad teórica separable del AD, y probablemente no habría necesidad de todos los análisis conducidos por asuntos aplicados. Pero, por supuesto, esto termina con la variación significativa de los géneros en un reducido número de parámetros²⁷ (Swales, 1990: 61-62).

De este mismo concepto se deriva la superposición entre disciplinas. Ante esto, Bhatia (2008) propone el abandono de una visión contemplativa para introducir el bisturí y diseccionar los géneros. Según este autor, no es posible quedarse en una forma estandarizada, sino que hay que atender a esta complejidad en la que se entrecruzan los discursos disciplinarios desde una perspectiva multidisciplinar y multidimensional. Por eso es necesario que los miembros de las comunidades disciplinarias, en colaboración con los especialistas del lenguaje, trabajen de forma innovadora en las prácticas y metodologías empleadas por las distintas disciplinas en sus formatos textuales.

Swales (2004: 13) hace un repaso por cómo diferentes disciplinas prefieren unos géneros con respecto a otros para expresarse: la Biología prioriza la monografía, mientras que la Antropología, la Historia, la Filosofía, la Historia del Arte y la Lingüística se transmiten más frecuentemente mediante el artículo de investigación o los libros, resultando este último el menos valorado en las áreas de ciencia e ingeniería. Además, ha de tenerse en cuenta que estos valores cambian a lo largo del tiempo, como muestra el artículo de Yadav (2010) *The Decline of Conceptual Articles and Implications for Knowledge Development*, con respecto al abandono de los artículos conceptuales en la disciplina del Marketing.

²⁷ En el original: "If there were only minor differences among genres there would be little need for genre analysis as a theoretical activity separable from discourse analysis, and probably no need at all for an analysis driven by applied concerns. But, of course, it turns out that genres vary significantly along quite a number of different parameters" (Swales, 1990: 61-62).

Otro aspecto destacado que afecta y amplía el contexto de la LPE es el de la revolución que supone en el campo del saber el uso de los medios tecnológicos (teléfono, el fax, el correo electrónico, el video, la televisión, la Internet, etc.) en los ámbitos profesionales y académicos y su influencia en el discurso escrito. Se han producido modificaciones en los géneros (*vid.* Casamasagh, 2003; Matsuda y otros, 2003; Cassany, 2005a, 2005b) debido al surgimiento de nuevas formas de literacidad (Cassany, 2005a: 3-5):

- **Multiliteracidad:** se leen muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En Internet se salta de una página a otra, cambiando de género, idioma, tema, propósito, etc. en un breve lapso de tiempo, como en un *zapping* de lectura
- **Biliteracidad:** este concepto insiste en la resistencia crítica y la discusión de la retórica de la segunda lengua, la búsqueda de dialogismo o mezcla cultural y la búsqueda de una textualidad coherente, de una forma mixta de retórica que deje satisfecha a la comunidad de lectores del nuevo idioma y también al autor. Esto sucede cuando se manejan dos lenguas.
- **Literacidad electrónica:** usamos géneros electrónicos nuevos, como el chat, el MSM, los juegos de simulación, email, webs, foros o blogs. Cada uno de estos géneros presenta nuevos parámetros pragmáticos, discursivos y verbales. La investigación sobre la literacidad electrónica estudia estos nuevos usos. En el ámbito de la didáctica de la lengua surgen propuestas de un enfoque electrónico, que sugiere que en la enseñanza de la lengua debe incluirse la enseñanza de los discursos electrónicos, en la medida que en el uso real de la lengua éstos ya ocupan un volumen importante (Cassany, 2005a: 3-5).

Concluye Cassany (2005a) con la afirmación de que la literacidad está adoptando nuevas formas y que, como consecuencia, su estudio debe abordarse de forma urgente. Con la globalización también del lenguaje, ya no son tan evidentes los contrastes en RC como lo eran hace cien años. Los textos están influidos por los de otras comunidades lingüísticas (*vid.* Graddol, 1997, 2006), y algunos estilos de escritura en español como, por ejemplo, la carta de negocios, se deja influir por lo inglés. Los jóvenes, ya no acuden a las bibliotecas para realizar sus trabajos escolares, sino que tienen la información necesaria a su alcance con un clic de ratón, navegan por la red, envían correos o chatean entre sí, lo que supone un nuevo desafío para el análisis y el conocimiento de las nuevas formas discursivas. Estos nuevos usos surgidos en la era de la información, tienen que recibir una pronta respuesta para adaptar los formatos de los géneros a las nuevas necesidades de expresión de una sociedad cambiante.

Bhatia (2008) resume esta influencia en una mayor complejidad que tiene que ver con la mezcla, adaptaciones e imbricación de los géneros, de manera más destacada en el contexto profesional, sobre todo en el ámbito de la publicidad a través de cartas promocionales, campañas, folletos, etc., que cada vez resultan más complejos y dinámicos, lo que posibilita que los profesionales creen géneros mixtos o incrustados. Este autor concibe que el dinamismo del género es el factor crucial para las transformaciones del discurso en el futuro (Bhatia, 2008: 174).

El futuro de la LPE descansa, pues, en dos aspectos importantes de la visión que he delineado aquí: (i) ser capaz de capitalizar los contextos cada vez más amplios en los que se ve que el LPE puede hacer contribuciones; y (ii) ser capaz de identificar los temas emergentes y juntar nuestros recursos para manejarlos, basándonos en sólidos principios teóricos y del modo pedagógicamente más efectivo. Si la teoría y la práctica de la LPE permanece alerta ante estos desarrollos, tiene todo el potencial para contribuir a otras áreas del uso del lenguaje en contextos académicos, profesionales e institucionales, que hasta ahora han permanecido ajenos a las preocupaciones de la disciplina (Bhatia, 2008: 174).

López Ferrero (2002) describe tres perspectivas de análisis de los discursos profesionales que se emparentan de forma natural con la evolución que comentamos anteriormente del AD (2.1.2.): la aproximación lingüístico-textual, la aproximación retórica y el enfoque pragmático y sociocognitivo. Por ello, en la identificación o aproximación hacia el discurso profesional o el académico de los estudiantes de tesis debe existir, de acuerdo a los planteamientos sugeridos por este autor, un movimiento consciente hacia estas formas de escritura privativas de una comunidad. En ella deben dominar los aspectos lingüísticos, conceptuales, retóricos y pragmáticos que nos impone el género que tratamos de abordar. Oliver del Olmo (2004), adoptando el argumento de López Ferrero (2002), propone acoger una visión de análisis integradora de estas tres aproximaciones, y que consiste en partir de la aproximación pragmática y sociocognitiva para integrar las otras dos, la retórica y la lingüístico-textual. Esta consideración es sumamente interesante si tenemos en cuenta que supedita tanto lo lingüístico como la distribución discursiva del texto a lo pragmático y sociocognitivo, es decir, a los parámetros contextuales que designan y enmarcan a una comunidad discursiva específica, ya sea profesional o académica, como son (Oliver del Olmo, 2004: 57):

1. el tipo de actividad en que se inscriben
2. la comunidad a la que el género pertenece o ámbito de uso
3. el mundo cognitivo representado
4. el objetivo del texto
5. el tipo de interlocutores
6. el modo de comunicación

Más allá de esto Bhatia (1999) comenta las diferencias entre fines académicos y profesionales:

la escritura profesional difiere significativamente de la escritura académica, con frecuencia asumida en el contexto de la clase. La mayoría de la escritura académica es una respuesta individual a un contexto retórico predecible de algún modo, normalmente para servir a una serie de propósitos comunicativos dados, por una relación específica con ellos. La escritura profesional, por otro lado, es una actividad compleja, dinámica y multifuncional²⁸ (Bhatia, 1999: 22).

Sin embargo, no siempre son tan evidentes estas disimilitudes, como señala el propio Bhatia en 1993 o Parodi (2007a: 153), cuando habla de la proximidad entre el continuo de textos que se entrecruzan de forma interactiva. Esto propicia que resulte muy difícil la distinción entre los lenguajes de especialidad. De hecho, tras haber estudiado los textos con un análisis basado en la Lingüística del Corpus en cuatro áreas disciplinarias de conocimiento en el ámbito universitario y profesional –652 textos de Química Industrial, Ingeniería de Construcción, Trabajo Social y Psicología– afirma también este autor que es casi

²⁸ En el original: “*professional writing differs significantly from academic writing often undertaken in the context of the classroom. Much of academic writing is an individual’s response to somewhat predictable rhetorical contexts, often meant to serve a given set of communicative purposes, for a specified single readership. Professional writing, on the other hand, is a complex, dynamic and multifunctional activity*” (Bhatia, 1999: 22).

nada lo que sabemos de los géneros escritos que circulan en la academia y en el ámbito profesional, pues están sometidos al cambio, al dinamismo. Los géneros van mutando y crecen a partir de la relación con otros géneros, como describía Swales (2004) (2.1.3.). Los discursos son muy cercanos y se entrecruzan, como ejemplifica Parodi (2007a) con el discurso técnico-científico, el profesional, el pedagógico y el institucional. Por la variación presente en el discurso, este autor propone que no se hable de discurso disciplinar como concepto unitario, sino que resulta más conveniente hablar de discursos disciplinarios en plural –en referencia a lo expuesto por Hyland (2000) y Bhatia (2004)– como construcción divergente del conocimiento especializado en las diferentes comunidades discursivas.



Fig.2: Continuo de textos en ámbitos académicos y profesionales (Parodi, 2007a: 153)

Desde la Universidad de Valparaíso se han llevado a cabo un gran número de investigaciones sobre textos de especialidad en la preparación específica profesional de estos estudiantes, tanto en el ámbito universitario (Parodi: 2007a), en cuatro áreas disciplinarias de conocimiento: Química Industrial, Ingeniería en Construcción, Trabajo Social y Psicología, como en el de secundaria (Parodi y Gramajo, 2003; Parodi, 2004; Cademártori, Parodi y Venegas, 2010).

2.4. La escritura con fines académicos

La enseñanza del español con fines académicos no es una disciplina tan nueva como para no contar con una tradición homogénea en el mundo hispánico ni con investigaciones o materiales que avalen una teoría formada, coherente y uniforme en este campo. Sin embargo, en las últimas décadas los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) y la creación de la cátedra UNESCO para la enseñanza académica de la lectura y la escritura, han dejado entrever la necesidad de explorar este terreno de una forma seria y sistemática, al mismo tiempo que han diagnosticado algunas carencias.

En un intento por definir el lenguaje académico utilizado en las instituciones de enseñanza, Tapia, Burdies y Arancibia (2003) comentan que los textos producidos en la actividad discursiva académica tienden a ser referenciales-representativos y tienen como finalidad la de transmitir conocimiento,

generalmente a través de la estructura de la definición, clasificación y explicación. Distinguen una simbiosis de secuencias textuales descriptivas (expositivas) y argumentativas en que prima el propósito divulgativo, didáctico y de formación. Parodi (2007a), por su parte, describe el escrito académico desde un criterio textual, y llega a la conclusión de que se caracteriza por ser altamente elaborado, por utilizar un registro formal de la lengua y por presentar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico. Se persigue que los elementos lingüísticos posean el mayor grado de claridad y objetividad posible para transmitir los mensajes con precisión y carencia de ambigüedades que eviten las interpretaciones erróneas. Para ello, serán de gran importancia los organizadores discursivos que articulan la exposición, la evitación de redundancias y repeticiones o la ausencia de adjetivos vacíos, una sintaxis controlada y articulada en periodos cortos y el respeto por las reglas de construcción de la gramática normativa, una proporción elevada de nominalizaciones o expresiones formularias. Éstas son algunas de las características lingüísticas principales del discurso académico. Modelos de texto académico que contienen estas peculiaridades son el manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe o la reseña, entre otros.

En nuestra opinión, estas características son demasiado planas y generales, compartidas con el resto de discursos especializados en el ámbito profesional. De hecho, del mismo modo opinaban Bhatia (1993) y Parodi (2007a) al aceptar la interdisciplinariedad entre los discursos y la confusión de textos académicos con el discurso científico (2.3.). Quizás lo más interesante sea observar que la variación que existe en este tipo de discurso en distintas lenguas es lo que crea dificultades a aquellos discentes que cursan estudios en un país extranjero.

En este sentido, el proyecto ADIEU coordinado por Graciela Vázquez (2001a, 2004, 2010) proporciona una serie de materiales basados en el análisis lingüístico e intercultural del discurso académico español, con el fin de contribuir a la formación académica de estudiantes provenientes de diferentes países europeos que realizan sus estudios en la universidad española. En las últimas décadas se han vivido cambios sociales importantes que tienen su reflejo en la evolución de las comunidades discursivas y de los textos que éstas utilizan para comunicarse, cambios que han repercutido en la educación, especialmente en la enseñanza de lenguas. Se ha impuesto un nuevo modelo de sociedad. La sociedad de la información y el conocimiento, una sociedad en la que es manifiesta la importancia que tiene el factor de la información-conocimiento en los círculos científicos, tecnológicos y el desarrollo económico (Aguirre, 2004: 1109). Una sociedad en la que es imprescindible el conocimiento de varios idiomas para lograr el intercambio académico y profesional de sus miembros. De esta evolución del entorno surgen nuevos géneros, más complejos, la internalización de la economía y la libre circulación de mercancías y profesionales en la Unión Europea, que obliga a conocer las convenciones en los géneros en otras culturas, tanto en la universidad como en lo profesional. La comunicación debe producirse dentro de las convenciones que requiere la

comunidad y los contextos profesionales, adaptándose a las costumbres que rigen en otros países y a las pautas que están relacionadas con la cultura de otras sociedades.

En este sentido, afirma Vázquez (2001a) en la *Guía didáctica del discurso académico* que el nivel de lengua de un estudiante en un país extranjero no es suficiente para satisfacer las exigencias de calidad de las instituciones académicas (Vázquez, 2010: 21). Cuando las tradiciones académicas divergen pueden darse casos de aculturación en los que no es tan importante el nivel de lengua como la comunicación académica, la cual se define como “el código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico” (Vázquez, 2004: 1129). Los textos académicos son productos culturales y, por lo tanto, están sometidos a variación (Vázquez, 2004: 1139). Comenta incluso que los estudiantes que reproducen el discurso académico de una lengua extranjera obtienen mejores calificaciones que aquellos que tienen una competencia léxica o gramatical más alta, debido en parte al “desconocimiento del currículo y a la forma, estructura y función de las clases y los exámenes” (Vázquez, 2001a: 11).

Es inevitable que al estar inmerso en otra cultura académica haya que adaptarse a las normas que rigen la organización curricular del país en el que se estudia, los códigos de interacción y las normas de esa cultura (Vázquez, 2010). Comenta, por ejemplo, el caso de inmersión de un estudiante alemán en la universidad española y la percepción de extrañamiento que le causa el comportamiento académico en España:

[Un alemán] percibe al profesorado español como repetitivo y lleno de florituras; consideran que sus clases carecen de estructura y por lo tanto les resulta sumamente difícil tomar notas de lo que dicen, puesto que está acostumbrado a presentar un sumario de lo tratado en clase, pero no apuntes con frases completas, intentarán expresar opiniones personales basadas en la propia experiencia ignorando el hecho de que en el contexto académico español normalmente no se interrumpe a la profesora o profesor durante el discurso magistral y que no es la experiencia personal lo que cuenta sino el principio de la erudición manifiesta (Vázquez, 2010: 214).

Clyne (1981, cit. Vázquez, 2010: 214) describe los rasgos propios del discurso académico alemán que un alumno transfiere desde sus convenciones escritas cuando escribe su monografía en español, como:

- digresiones
- asimetrías
- discontinuidad
- escasa utilización de marcadores discursivos
- definiciones a lo largo del texto
- escasa aparición de frases tópico
- alto grado de abstracción
- uso profuso de terminología específica
- orientación a quien escribe y no a quien lee

Expone, de igual modo, que el papel del estudiante también es diferente. Mientras que en España el estudiante universitario lo es de principio a fin, en Alemania es un investigador en ciernes y, por lo tanto, debe *producir*, como si su mensaje fuera ciertamente dirigido a la comunidad académica real (Vázquez,

2010). Se encuentran comentarios similares a lo largo de la *Guía didáctica del discurso académico* (2001), en la que se atienden aspectos del discurso académico oral y escrito que pueden presentar dificultades al discente extranjero debido a las diferencias culturales, tales como la organización del texto, la construcción de la argumentación y la exposición, la coherencia temática, las personas del discurso, las notas, citas, referencias, ejemplos o reformulaciones, entre otros.

Si apenas existen materiales en español para la enseñanza académica, tampoco hay un acuerdo firme sobre el tipo de curso necesario para la preparación de estudiantes de intercambio. En cuanto a la duración necesaria, resulta difícil la planificación de estos cursos debido a la intervención de muchos y variados elementos, pues las horas asignadas dependerán de factores como las asignaturas que se cursan en la universidad, el nivel lingüístico, el número de horas disponibles, la fecha de la estancia en el extranjero, etc. Lo que sí parece que ha dado buenos resultados hasta ahora, y es de las pocas certezas que se tienen en este campo, ha sido la combinación de clases presenciales con aprendizaje autónomo, complementadas con algunas tutorías (Vázquez: 2010). Está claro que un curso que atienda las necesidades concretas de aprendizaje con fines académicos ha de considerar el diseño de cursos académicos de forma concreta y específica para grupos concretos, teniendo en cuenta su nacionalidad y las convenciones retóricas en la escritura que difieren de la española (3.2.) (Vázquez, 2010).

En las universidades argentinas y en las chilenas a partir de 1995, y más aún con el impulso de la cátedra UNESCO, comienzan a publicarse artículos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los tipos de textos en el ámbito universitario. Se ha desarrollado la enseñanza del español con fines académicos volviendo la cara al mundo anglosajón (Carlino, 2002; Moyano, 2004) y también sumándose a las corrientes de investigación vigentes en la escritura desde la Lingüística de Corpus (Parodi y Gramajo, 2003; Parodi, 2006, 2007a, 2007b, 2008; Parodi y Venegas, 2004; Cademártori, Parodi y Venegas, 2010). La Lingüística de Corpus se erige en este terreno como un elemento relevante porque ayuda a avanzar y describir en detalle las variaciones lingüísticas y discursivas a través de las disciplinas.

2.5. La escritura en la universidad

2.5.1. Evolución de la investigación en escritura

2.5.1.1. Retrospectiva: mirada al pasado

Matsuda (2003: 151-152) señala que la investigación en la escritura en L2 ha crecido exponencialmente desde los años sesenta, experimentando un mayor reconocimiento y evolución durante finales de los años ochenta y la década de los noventa. Como consecuencia de la difusión que goza en la actualidad, la escritura en segundas lenguas ha llegado a ser un campo interdisciplinario repleto de revistas, monografías, colecciones, series de libros, bibliografías comentadas, cursos de grado, conferencias y simposios.

En la metodología tradicional de enseñanza de lenguas se entendía esta destreza desde una visión reduccionista a través de la cual se limitaban enormemente las posibilidades de la explotación de los recursos cognitivos y contextuales. Hasta los años ochenta se enseñaba la expresión escrita de forma subordinada a otras materias, como un instrumento imprescindible de refuerzo en la adquisición del vocabulario o de los temas gramaticales expuestos en la lección correspondiente. En ocasiones se relegaba esta práctica a un uso marginal como tarea de repaso o de evaluación de los contenidos gramaticales y léxicos aprendidos en el aula, por lo que la composición del texto carecía de la intervención docente durante el proceso de su desarrollo, así como de la orientación sobre el género específico y el propósito final que perseguía el escrito.

En el enfoque tradicional-gramatical se asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua (reglas, normas morfosintácticas, normas ortográficas, etc.). Como consecuencia de esta postura, el objeto de enseñanza eran las reglas gramaticales y las unidades léxicas del diccionario. Las actividades que se desarrollaban en la clase eran, por tanto, ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios.

En los años sesenta, con el método audio-lingual de enseñanza de lenguas, se concebía la escritura en los centros educativos como un instrumento exclusivo de refuerzo de la oralidad: se escribía poco, sólo para preparar o para recordar la práctica de diálogos orales y de las lecciones que habían sido estudiados en la clase de gramática, con unas funciones muy limitadas y una concepción normativa que huía de lo dialectal, del contexto y las situaciones, sin valorar ni potenciar en ningún momento su dimensión creativa. Destacaban los ejercicios de dictado, redacciones, ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica, *clozes* o actividades de rellenar huecos vacíos, en los que el escrito se concebía como un producto, sin atender al proceso de escritura (García Parejo, 1999: 26). Esta orientación, nacida del matrimonio entre la Lingüística Estructural y la teoría conductista de aprendizaje de la enseñanza de

lenguas dominante en los años sesenta, se centraba en el *producto* escrito sin atender en ningún momento a las dificultades que se le presentaban al aprendiente durante el *proceso* de escritura.

Grabe y Kaplan (1996: 30-31) advierten de que la enseñanza de la escritura se encontraba anclada en esta perspectiva tradicionalista durante los años sesenta y setenta, fechas en las que se empezaba a hacer investigación dentro de esta disciplina en los Estados Unidos y en el Reino Unido. Una tendencia que fue desarrollándose progresivamente a causa del incremento en la cantidad de estudiantes internacionales que aprendían inglés como lengua extranjera en estos países, así como por el alto número de fracaso académico de los estudiantes locales que cursaban una segunda lengua en los centros del sistema educativo público. Es a partir de estos años y de estos resultados cuando se toman una serie de medidas para mejorar la composición en la enseñanza de lenguas. Con este fin abrieron sus puertas los centros de redacción en Estados Unidos, resultado del movimiento de promoción de la escritura (*Writing across the Curriculum*, WAC) promovido en este país en los años setenta (1.7.), que cristalizó en un plan nacional para el fomento de la escritura (*the National Writing Project*) en 1973 (Cassany, 1999a: 197-199). Berlin (1987: 139) describe cómo la inclusión de un curso específico sobre escritura en las universidades americanas supuso un impulso formidable para la enseñanza de la composición y que estos hechos dieron lugar al nacimiento de diferentes enfoques retóricos en la didáctica de la expresión escrita. Con el paso del tiempo este latente panorama propiciaría el necesario caldo de cultivo del que empezarían a surgir diferentes investigaciones que nutrirían los nuevos métodos de enseñanza de la escritura, como testimonian Grabe y Kaplan a la altura de 1996 (Grabe y Kaplan, 1996: 27). Pero sólo a finales de los noventa comenzarían a recogerse los frutos y a apreciarse los resultados de esas investigaciones llevadas a cabo a lo largo de casi cuatro decenios, aunque aún muchos de los nuevos enfoques que aparecían en la instrucción escrita manifestaban una condición informe y estaban poco desarrollados, pues carecían aún de una investigación teórica sólida que los sustentara (Grabe y Kaplan: 1996: 31).

Las teorías que fundamentaban estas investigaciones en los setenta provenían de ámbitos bien diversos y se venían desarrollando de forma paralela dentro de la Psicología Cognitiva, la Sociolingüística, la Etnografía Educativa, el enfoque del “lenguaje total”, la Educación Lingüística y la Lingüística Aplicada, disciplinas que sirvieron de base en los años 80 a un cambio de perspectiva en esta materia.

La atención en la expresión escrita se centrará a partir de este momento en el alumno, en los procesos mentales que se activan cuando este escribe (planificación, textualización y revisión en el modelo descrito por Hayes y Flower en 1980) y en las estrategias que utiliza, así como en las decisiones que toma durante dicho proceso y en cómo las lleva a cabo. Esta toma de conciencia metacognitiva sobre el proceso de escritura y sus distintas fases –como elegir un tema, pensar en la finalidad de su escrito, planificarlo, buscar modelos, etc. – son las que le servirán de guía al escritor para estructurar el texto e irlo enriqueciendo progresivamente en las distintas etapas de la composición. A finales de los 80 Anson (1988) se percataba de que la enseñanza de la escritura no podía basarse únicamente en el proceso, sino que

también se debía considerar el contexto, como se había empezado a hacer ya de forma sistemática en las lenguas con propósitos específicos (2.3.). Así lo refiere este autor (Anson, 1988: 1):

Hasta hace poco, la investigación en la escritura ha estado preocupada por entender los procesos de escritura de los estudiantes en la escritura académica [...] Sin embargo, poco a poco los teóricos de la composición están empezando a señalar la necesidad de considerar el papel del contexto en la escritura [...] En nuestro intento por entender la complejidad del proceso de la escritura en sí mismo, hemos abandonado la consideración de cómo las comunidades discursivas específicas pueden influir en la formulación y la expresión de las ideas al escribir. En otras palabras, nos hemos evitado en todo este tiempo abordar la escritura desde un punto de vista social y contextual²⁹ (Anson, 1988:1).

En estos años había cambiado la óptica desde la que se miraba la escritura en un intento por reivindicar y revisar la expresión escrita como una destreza más dentro del proceso de aprendizaje, necesaria para alcanzar el dominio de una lengua. La escritura se equipara a la lengua oral como instrumento de comunicación y se empieza a reconocer el valor interactivo y social que tiene aplicado a la enseñanza de lenguas y su función como herramienta indispensable para aprender un idioma, transmitiendo conocimientos globales de la lengua o del mundo y desarrollando las capacidades cognitivas que dependen del uso de la escritura (Ortega Ruiz y Torres González, 1994: 301).

Esta transformación se concretó en el enfoque comunicativo, que desde los años setenta comenzaba a revalorizar la utilidad de la composición y la incorpora en su vertiente creativa, animando al estudiante en la producción de ideas propias, la construcción de diálogos reales y en la utilización de medios de comunicación cotidianos como la carta o el correo electrónico, con el objetivo de establecer intercambios de significado en la lengua que se está aprendiendo con hablantes nativos, expresando sus sentimientos, negociando información, pidiendo o sugiriendo, intercambiando ideas, etc.

En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita. Se reivindica igualmente la importancia del texto y del discurso frente al tratamiento secular de la frase como medio de llegar a la perfección de la práctica gramatical y se empiezan a considerar los distintos tipos de discurso: descripción, narración, argumentación y exposición. Estos adelantos se incorporaban a la enseñanza de lenguas mediante el modelo nocional-funcional. Con Halliday y Hymes (cit. García Parejo, 1999: 28) se comenzaba a tener en cuenta al lector, las funciones del lenguaje y el papel desempeñado por el contexto y la sociedad en el acto comunicativo escrito, aunque todavía se considerara el texto resultante como un producto que servía para consolidar las funciones comunicativas en las actividades de la clase (García Parejo, 1999: 28).

A esta consideración de la lengua como instrumento de comunicación se añade la perspectiva pragmática de la lengua, vinculada en lo escrito a los procesos cognitivos que intervienen en el texto. A

²⁹ En el original: "Until recently, research on writing has been preoccupied with understanding the writing processes of students in generalized academic settings [...] Increasingly, however, composition theorists are pointing out the need to consider the role of context in writing [...] In our zeal to understand the complexities of the writing process itself, we've neglected to consider how specific discourse communities might influence the formulation and expression of ideas in writing. We have, in other words, avoided looking at writing from a social and contextual point of view" (Anson, 1988:1).

partir de ahora, se le exigirá al aprendiz que ponga en juego su capacidad y sus estrategias para componer un escrito de forma creativa, mediante el cual exprese sus ideas e inquietudes y pueda comunicarse con el lector en un contexto lingüístico concreto. En la construcción de este texto, que puede ser tanto un informe como un artículo científico, una carta personal, una factura, etc. —siempre en función de las necesidades comunicativas del alumno—, el sujeto deberá planificar el escrito, utilizar borradores, revisar los pasos intermedios de composición y discutir los cambios que ha de ir haciendo en el texto en una continua negociación con el profesor, así como editar el escrito final. En definitiva, la composición del texto se entiende ahora más como un proceso que como un producto, centrado en la creatividad y en la expresión personal, en la que el escritor produce un escrito real dirigido a un destinatario específico, por lo que habrá de adecuarse al registro establecido en el tipo de texto compuesto (García Parejo, 1999: 33-34). En estas tareas se exploran los diversos géneros textuales existentes, que desarrollan distintas funciones en contextos sociales en los que se debe adecuar a un registro adecuado. Es este un enfoque centrado en los procesos cognitivos y presupone que la composición es una actividad mental y dinámica que se desarrolla de modo cooperativo a través de producciones intermedias (esquemas, borradores, etc.). No obstante, este enfoque se basa en recientes ciencias del lenguaje, como son la pragmática, el AD, la Lingüística del Texto o la Sociolingüística.

2.5.1.2. Vaticinios: mirada al futuro

Para explorar la medida de los cambios producidos en estas últimas décadas en escritura y tratar de vislumbrar las perspectivas de investigación de cara al futuro, en 2002 se reunieron cinco estudiosos especialistas de la escritura en L2 en el simposio celebrado en Utah por el *American Association for Applied Linguistics*: Canagarajah, Warschauer, Matsuda, Harklau y Hyland.

Canagarajah (Matsuda y otros, 2003) habló de la multiliteracidad en el desarrollo de un contexto cultural posmoderno y de la influencia que ejercen en la escritura y en los géneros las nuevas tecnologías, los nuevos medios de expresión (3.10.). Los procesos de un mundo globalizado, entre los que se entrecruzan las culturas y las convenciones textuales de sus lenguas, demandan lenguajes y discursos diferentes a los actuales. En este punto, la multiliteracidad ha abierto un nuevo paradigma en la instrucción de la escritura en la academia y advierte (Matsuda y otros, 2003: 162):

para encajar en este proceso creativo y crítico que es la construcción del texto, tenemos que frenar el establecimiento de normas y reglas uniformes en la textualidad. Debemos enseñar a nuestros estudiantes las estrategias para la negociación retórica, de modo que puedan modificar, resistir o reorientar las reglas del discurso de tal manera que este conocimiento les favorezca. Si asumimos que tanto los textos como los géneros están cambiando, más que una estática,

debemos adoptar una práctica en la enseñanza que permita a los estudiantes retrabajar de forma creativa las convenciones y normas de cada contexto de escritura³⁰ (Matsuda y otros, 2003: 162).

En otras palabras, es más útil que enseñar géneros cerrados a nuestros estudiantes, el armarles con las estrategias que les permitan adaptarse a los nuevos géneros por venir a través de replantearse las reglas y normas de escritura en cada contexto. También Hyland (Matsuda y otros, 2003) advierte en esta obra que los discursos no son estáticos y su evolución está ligada a los cambios que se producen en la cultura, es decir, en la sociedad. Por eso es imprescindible para el AD estudiar los escritos empleados por los estudiantes en su formación universitaria, que revelan información acerca del discurso y del conocimiento disciplinar (Parodi, 2007a).

En consonancia con Canagarajah, Warschauer (Matsuda y otros, 2003) afirma que Internet impone una nueva era que conlleva cambios irrefrenables en la naturaleza de la escritura. Habrá nuevas formas de escritura y nuevos géneros a causa de Internet y los estudios etnográficos en los centros institucionales. También la escritura electrónica, que refleja los últimos cambios en la sociedad, serán de gran importancia para conocer estas nuevas formas de discurso: “En resumen, la difusión de los ordenadores y de Internet supone un importante desarrollo para la escritura, como en el pasado lo fue la invención de la imprenta³¹” (Matsuda y otros, 2003: 165). Augura que los investigadores en tecnología y la escritura en segundas lenguas tendrán mucho trabajo que hacer en el futuro.

Por su parte, Matsuda (Matsuda y otros, 2003) vuelve la mirada hacia el camino recorrido por la investigación de la escritura en L2 y aboga por aprovechar el bagaje histórico de la escritura para hablar sobre la disciplina y convertirla en ciencia mediante la elaboración del concepto de *metadisciplinariedad*.

Harklau (Matsuda y otros, 2003) reflexiona sobre la integración en la educación de un mundo cambiante en el que habrá que integrar a los inmigrantes en el sistema educativo, mientras que Hyland (Matsuda y otros, 2003) habla de la evolución en el discurso. Comenta que esta evolución supera aquella etapa en la que la instrucción se basaba en los procesos para fijarse ahora en las tareas y materiales que tienen como fin fijar su atención en el análisis de textos reales en contextos de uso concretos.

2.5.2. Investigación y práctica de la escritura en el ámbito universitario

En los últimos años se viene buscando un modelo curricular sistemático en la universidad para afrontar con garantías una enseñanza de la composición que favorezca el desarrollo de los nuevos tipos de

³⁰ En el original: “to engage in this creative and critical process of text construction, we have to stop imposing uniform norms and rules of textuality. We have to teach our students strategies for rhetorical negotiation so that they can modify, resist or reorient to the rules in a manner favorable to them. If we can assume that texts and genres are changing, rather than static, we will adopt a teaching practice that encourages students to creatively rework the conventions and norms of each writing context” (Matsuda y otros, 2003: 162).

³¹ En el original: “In summary, the diffusion of computers and the Internet is likely to be as important for the development of writing as was the earlier advent of the printing press” (Matsuda y otros, 2003: 165).

discurso que debe dominar el estudiante que ingresa en la universidad. Carlino (2002) propone hacer una revisión en base al modelo de Estados Unidos, donde existen 1.670 universidades con carreras de cuatro años y en las cuales –al inicio de los estudios– más del 95% exige uno o más cursos de composición (Carlino, 2002). En los 80 cuenta Anson (1988) que había más de cien universidades en las que se aplicaba el movimiento de promoción de la escritura (WAC) con atención a la diversidad textual de los escritos, como consecuencia de la separación de la especialización de las disciplinas y la creación de nuevos discursos interdisciplinarios (1.7.). Hace un repaso de la situación de la escritura en el contexto académico en Estados Unidos y registra más de 300 publicaciones entre libros, artículos, informes y disertaciones centradas en el WAC o en la escritura dentro de disciplinas académicas concretas. Como consecuencia, cree este autor que es necesaria una nueva epistemología de la escritura académica que contenga y agrupe las distintas dimensiones halladas en estas publicaciones. Para ello propone un modelo multidimensional de escritura en las disciplinas académicas, con el fin de mostrar el camino que ha de guiar las investigaciones en este terreno en el futuro. Anson (1988) piensa que es fundamental considerar la importancia del contexto y su correlación entre las estructuras sociales de organización en las que la gente escribe y los rasgos funcionales y semánticos de su discurso. Sostiene que el análisis del contexto puede revelar importantes características, distintas en los diferentes géneros de las disciplinas. Justifica que esto sea así debido a que las características de la escritura varían de un contexto a otro.

En la década presente, Carlino (2002) ha estudiado este panorama en veinte instituciones de educación superior en Estados Unidos y ha comprobado que es distinto con respecto a lo que sucede en las universidades argentinas. Las instituciones norteamericanas analizadas conceden a la escritura un lugar preponderante en la formación superior. Por este motivo, vienen sosteniendo programas que se ocupan de su didáctica en diversos niveles y con múltiples acciones. En Estados Unidos cada universidad cuenta con un Programa de Escritura (tradición de la que carecemos en el mundo hispánico), ya que en los países anglosajones existe una larga tradición en este sentido: desde hace tres décadas funcionan programas de “escritura a lo largo del curriculum” (WAC) en muchas universidades” (Carlino, 2002: 5).

Esta práctica didáctica es una revolución de la escritura en el ámbito académico que ha empezado a cultivarse en algunas universidades hispanoamericanas, reforzada por la influencia que ejerce la presencia de la cátedra UNESCO, pero aún no en España, más allá de algún curso monográfico de bibliografía o metodología de la investigación en la universidad.

Estos cursos son organizados por los Centros de Escritura y ofrecen tutores para revisar los borradores escritos por los estudiantes. Algunas instituciones también ofrecen asistentes o compañeros de escritura, que ayudan a los profesores a revisar y retroalimentar los trabajos escritos por los alumnos (Carlino, 2002). Sobre esto, Moyano (2004: s.n.) opina que “las universidades argentinas no parecen estar preparadas para sostener un proyecto de escritura a lo largo de las carreras universitarias”, en una reflexión acerca de las características que podría adquirir un proyecto similar en las universidades de su

país, abortado por causas como la “dificultad institucional y presupuestaria que presentan las universidades argentinas para la instalación de proyectos de este tipo” (Moyano, 2004. s.n.). En algunas universidades los cursos de pre-grado han obtenido la atención necesaria, pero no ha sido posible hasta el momento instalar institucionalmente los proyectos a lo largo del currículo, pese a las recomendaciones de diversos investigadores (Carlino; 2003, Moyano, 2004; Vázquez, 2001a).

Carlino (2002: 13) en este sentido, denuncia la falta de preparación y habla del modo en que se lleva a cabo en la universidad la práctica escrita, “haciéndolo sobre el contenido de las materias que componen la especialización elegida por cada estudiante, y no en un curso de composición aislado”. Carlino (2002) piensa que los profesores no son del todo conscientes de la importancia de la escritura como medio de conocimiento y opina que si lo percibieran así, prestarían más atención a la escritura, creando, por ejemplo, talleres específicos a tal efecto:

la comunidad universitaria iberoamericana tiene pendiente una reflexión profunda acerca del valor que atribuye a la escritura en la formación de los graduados. Si los profesores advirtiéramos que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, refinar y modificar el conocimiento sobre una materia, ya no seríamos los mismos docentes. Esta concepción obliga a posicionarse ante la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior de un modo diferente al que adoptamos si atribuimos a la escritura una función meramente comunicativa o de registro (Carlino, 2002: 14).

A este respecto, comenta Carlino (2002:14) que la gran diferencia con Estados Unidos radica en que en este país existe una consideración epistémica de la escritura de la que carece la nación argentina, que se forma en la universidad y que se transfiere más allá de la vida académica, al ámbito profesional en el futuro.

Una de las premisas fundamentales de este modelo es el de que los profesores de las otras asignaturas que cursa el estudiante universitario deben participar activamente en la enseñanza de la lengua a través del aporte de ejemplos reales de los géneros que se trabajan en la disciplina. Son ellos los encargados de enseñar la escritura académica específica de la disciplina a través de la facilitación de modelos reales, además de la transmisión de los contenidos propios de la asignatura. Esta labor puede implementarse con el asesoramiento de los especialistas de lengua para planificar el currículo de sus asignaturas, diseñar actividades escritas y resolver dificultades en la estructura o procesos de composición del género que le puedan plantear al estudiante (Carlino, 2002).

De este modo, el fin que persigue el movimiento de promoción de la escritura (WAC) es que los estudiantes aprendan en la medida en que reciben y producen información, estructurada esta sobre los temas de cada materia y organizada en los géneros propios de la disciplina en cuestión. Por ello es imprescindible integrar las actividades de lectura y escritura, cuestión en la que se viene insistiendo desde los años 80. La producción y la reelaboración de este conocimiento recibido es una parte imprescindible del compromiso que establece el estudiante con la materia que estudia, lo que permite internalizar los

patrones organizativos de cada comunidad discursiva, además de los conocimientos propios de la asignatura (Carlino, 2002).

Nos ha enseñado Carlino (2002) que las universidades americanas utilizan un gran número de técnicas para desarrollar la escritura. Tres de las modalidades de enseñanza de la escritura en la que se apoyan estas técnicas son: tutores de escritura, compañeros de escritura en las materias y escribir en las disciplinas (materia de escritura intensiva).

Según Moyano (2004: s.n.), se pueden diferenciar dos corrientes complementarias en la enseñanza de la escritura académica cuando ésta se entiende como una tarea interdisciplinar: la *cognitiva* y la *retórica*. En la *cognitiva* se sostiene que los responsables de la enseñanza de la escritura académica deben ser los profesores de las diferentes disciplinas, sin que sea necesaria la presencia de agentes expertos en lectura y escritura, pues ya los profesionales de las distintas disciplinas se encargan de trabajar sobre las habilidades generales del lenguaje. Por el contrario, la *retórica* considera necesaria la existencia de cursos introductorios anteriores a la carrera universitaria que preparen a los estudiantes en las convenciones sociales y discursivas propias de las diferentes comunidades académicas. Además, se necesitará de otros cursos intensivos durante la carrera para garantizar el éxito de esta propuesta.

En la Universidad Nacional de General Sarmiento, por ejemplo, se realiza el Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario para los estudiantes que acceden al sistema universitario. El curso dura siete meses, está dictado por profesores de Lengua, consta de cuatro horas semanales y persigue el propósito de desarrollar las competencias de lectura y escritura avanzadas en los alumnos, lo cual permitirá a los estudiantes el apropiarse de los géneros académicos que se espera que produzcan durante el curso de sus estudios. Eso se materializará mediante el análisis de la estructura esquemática de los géneros, de su realización lingüística y del estudio del contexto de situación, cuyo dominio le permitirá al alumno el acceso al discurso académico y científico que utiliza la comunidad en la que trata de integrarse (Moyano, 2004).

No obstante, serán necesarias más oportunidades de lectura, escritura y reflexión durante la carrera para desarrollar más oportunidades académicas con un mayor grado de complejidad y que sirvan de preparación a la actividad científica y profesional. Para ello, el primer paso previo a esta integración en la comunidad científica será la realización de un primer trabajo de investigación en los cursos de grado (Moyano, 2004: s.n.).

Como hemos dicho al comienzo, son los profesores de lengua quienes están en condiciones de conducir este proceso, pues compete a su especialidad la reflexión sobre los géneros y su didáctica. Sin embargo, la tarea conjunta con los profesores de las disciplinas cobra importancia central en este punto. Son los profesores de las disciplinas específicas de las carreras elegidas por los alumnos quienes se han apropiado del discurso disciplinar y producen ejemplares orales y escritos. Además, sus explicaciones y sus clases magistrales producen el efecto de inmersión en el discurso de la comunidad (Moyano, 2004: s.n.).

En definitiva, sólo un trabajo conjunto puede garantizar la adquisición de un adecuado nivel académico en la escritura en la disciplina en la que el estudiante universitario se especializa, teniendo en cuenta que los profesores de lengua han de tener una formación específica requerida para realizar esta labor (Moyano, 2004).

2.6. Variación cultural de la escritura en el contexto académico

Los estudios desde los sesenta reclaman la necesidad de tener en cuenta la variación cultural en el contexto académico. Este es el motivo por el cual R. B. Kaplan (1966) hace una investigación a 600 estudiantes, porque quería saber si había diferencias retóricas de organización del texto entre los estudiantes no nativos de inglés de diferentes nacionalidades y los hablantes nativos. En los resultados observó que había diferentes tipos de escritura en función de la nacionalidad de origen (3.2.).

La RC se ha desarrollado y se han ido mejorando las técnicas de estos estudios, por lo que las investigaciones se hacen cada vez de forma más específica (3.4.). Además, se han incluido advertencias de variación cultural en los trabajos de análisis o enseñanza de la escritura (Elbow, 1973, 1981; Elbow y Belanoff, 1989; Swales, 1990, 2004; Bhatia 1993; Reid, 1993; Leki, 1995; Purves y otros, 1995; Vázquez, 2001a; Williams, 2004). Pero basten como modélica advertencia de este aspecto las palabras de Reid (1993: 49):

En el proceso de desarrollar una filosofía en la enseñanza que guíe su didáctica, los profesores de inglés como L2 necesitan saber cómo la cultura afecta a la comunicación en sus clases, cómo la investigación en RC revela los modelos culturales de la estructura de la prosa, cómo los estudiantes traen consigo distintos estilos lingüísticos a la clase, cómo la teoría del esquema ayuda a los profesores a entender la conexión entre la lectura y la escritura, y cómo las diferencias individuales y culturales entre el habla y la escritura, afectarán también a la pedagogía de la clase. Lo que los profesores sepan sobre estos asuntos clave relacionados con la cultura determinará las suposiciones que harán sobre los estudiantes en sus clases, y sobre las tareas. Ninguna filosofía de enseñanza de inglés como L2 puede ignorar los efectos determinantes que la cultura tiene en el aprendizaje de la lengua en la clase de inglés como L2³² (Reid, 1993: 49).

Por lo tanto, es necesario conocer los efectos de la cultura en los diferentes modelos y estilos de escritura. En el texto, Reid (1993) hace un llamamiento a los profesores con el fin de que estén preparados para afrontar esta situación, especialmente con respecto al tema de la evaluación, para que no se juzguen como errores de escritura aquellos rasgos que suponen simples diferencias culturales. El estudiante debe

³² En el original: "In the process of developing a teaching philosophy to guide their teaching, ESL teachers need to know how culture affects communication in their classes, how research in contrastive rhetoric reveals cultural patterns of structuring prose, how individual students bring distinct learning styles to the classroom, how schema theory helps teachers understand connections between reading and writing, and how individual and cultural differences between speaking and writing will affect classroom pedagogy. What teachers know about these key cultural issues will determine what assumptions they make about their students, their classes, and their assignments. No philosophy of ESL teaching can ignore the dramatic effects that culture has on language learning in ESL classroom" (Reid, 1993: 49).

tener la capacidad de identificar esta distinción y reconducir los textos como se hace en la convención de la L2 que se está estudiando.

El análisis comparativo ha supuesto una larga tradición en los estudios de escritura en segundas lenguas, pero tradicionalmente se han considerado sólo los textos de los aprendientes. Ahora también se comparan clases y contextos culturales en los que se aprende y se enseña la escritura en L2 en distintos países (Purves, 1992; Atkinson y Ramanathan, 1995).

2.7. Citación y escritura académica

En lo académico hay una evidente prevalencia de lo escrito sobre lo oral. Sólo basta con observar la mayor validez que los académicos asignan a los resultados de la investigación cuando ésta se encuentra publicada en papel. A la trascendencia que adopta el texto escrito contribuyen los procesos de citación en los proyectos académicos de investigación, ya que mediante este recurso el autor constata lo que afirma, su aportación personal, a través de las voces de los expertos que han tratado esa materia previamente (Parodi, 2007a).

Los procesos de citación y referenciación se conforman en un criterio textual que caracteriza al discurso académico. En este sentido, la referencia explícita de antecedentes teóricos y empíricos es un indicador de suma importancia de la relación que existe entre el texto académico y el contexto de conocimiento en el cual se enmarca, por la construcción colaborativa de nuevos conocimientos entre los escritores y los lectores (Hyland, 2000; Venegas, 2006; Parodi, 2007a). Así se define la citación, como la constatación física de la construcción de conocimiento de forma colaborativa. Sobre esto, opina Parodi (2007a: 157) que la inclusión de elementos de la red de referencia que se establece entre los autores se hará en función de las prácticas estipuladas por cada disciplina, lo que servirá para reforzar nuestras afirmaciones con las que previamente han emitido otros autores. Ésta es también la línea argumentativa de Hyland (2000: 21), quien comenta que:

La importancia de la citación como un elemento constitutivo de los trabajos académicos en el presente, puede ser visto desde un papel preponderante que va en aumento, en el modo en que los escritores tratan de construir los hechos a través de sus prácticas comunicativas³³ (Hyland, 2000: 21).

Teniendo en cuenta estas peculiaridades que presenta la citación dentro de cada comunidad discursiva, Dudley-Evans (2000) encuentra que la citación es un terreno fértil para la investigación en el estado presente de los estudios académicos en L1. En su artículo de 2000, titulado *Genre Analysis: a key to a theory of ESP?*, Dudley-Evans reconoce que los matizadores (*hedging*) son quizás el tema en el que se

³³ En el original: "The importance of citation as a constitutive element of the modern academic paper can be seen in its increasingly prominent role in the ways writers seek to construct facts through their communicative practices" (Hyland, 2000: 21).

están haciendo mayores avances en el estudio de los géneros dentro de la escritura académica en L1, pero refiere también este autor que la citación está empezando a cobrar relevancia en este contexto (Dudley-Evans, 2000: 9):

La variación en los matizadores entre las disciplinas (y dentro de las propias disciplinas) es probablemente el área de investigación que más se ha desarrollado. Pero otros trabajos interesantes están emergiendo. Hyland (1999) ha demostrado cómo las prácticas de citación varían entre las disciplinas y sugiere que este es un hecho resultante de las diferencias en las convenciones epistemológicas y sociales de las disciplinas³⁴ (Dudley-Evans, 2000: 9).

Este estudio revela que existe variación en la citación entre las disciplinas, por lo que conviene prestar atención a este fenómeno desde la investigación y desde un punto de vista pedagógico para enseñar a los estudiantes a realizar las referencias en un texto académico de forma apropiada, y como se hace específicamente en la disciplina y en la cultura que se está aprendiendo. Esto es así porque su uso variará en función de las convenciones retóricas empleadas por cada comunidad discursiva.

Hemos hablado hasta aquí de la atención que se ha prestado en los estudios de género a la citación en los textos escritos por hablantes nativos, sin reparar en la dificultad añadida que supone esta materia para aquellos estudiantes que escriben en una L2 y no han sido advertidos de las diferentes formas y convenciones en que se hace la citación en esta L2, como aquellos alumnos que cursan estudios de posgrado y tienen que producir trabajos de investigación, memorias de máster, tesis o artículos en una L2. En una revisión de las perspectivas teóricas en la escritura, Cummings (1998) vaticinaba los caminos futuros de investigación en el análisis de textos. Comentaba este autor que el análisis de los textos de los estudiantes de L2 habían adoptado hasta entonces sofisticados enfoques teóricos, pues los estudios realizados en este campo habían considerado los rasgos de géneros específicos –como los narrativos, argumentativos, etc., los diferentes tipos de textos y los aspectos funcionales del discurso, tales como las conjunciones, las repeticiones o la citación. En este contexto, Cummings (1998) define la citación como un aspecto funcional que cumple una labor imprescindible dentro de la frase y que trata de informar al lector sobre una persuasión, erudición, discusión, etc. Es por ello que lo consideraba a finales de los noventa como uno de los campos de estudio fundamentales por los cuales progresarán las investigaciones en escritura que buscan explorar nuevos caminos de análisis de los géneros.

Entre las dificultades que encuentra un estudiante nativo en el contexto académico de la elaboración de su tesis, tiene un lugar destacado la inclusión de las citas en el cuerpo del trabajo (Arnoux y otros, 2005: 12). Resulta problemática y confusa la inserción de voces en el texto para el escritor no experto. Los alumnos tienden a utilizar las citas epígrafes como adornos y normalmente no justifican su inclusión: (*vid.* Arnoux, 2008).

³⁴ En el original: “*The variation in hedging between disciplines (and within disciplines) is probably the most developed area of research. But other interesting work is emerging. Hyland (1999) has shown how citations practices vary across disciplines and suggests that this results from differences in epistemological and social conventions of the disciplines*” (Dudley-Evans, 2000: 9).

En este procedimiento el vínculo entre texto propio y ajeno debe ser claro y cumplir la función a la que se lo destinó: reforzar lo dicho, oponer perspectivas distintas, polemizar con ellas. De allí la importancia de detenerse en el entorno donde la cita se inscribe (Arnoux y otros, 2005: 12).

Vázquez (2004: 1116-1117) pone de relieve la necesidad de estudiar las citas en los textos específicos dentro de los medios académicos, con el fin de lograr una escritura específica, formal y académica en la L2 que se está aprendiendo. Señala también esta investigadora que cuando se habla de fines académicos es imprescindible considerar el peso que tienen los elementos pragmáticos en el sentido general del texto, pues “todo enunciado va ligado a un contexto y su sentido depende del tema del discurso o del texto” (Vázquez 2004: 1116-1117). Estos elementos variarán de cultura a cultura, lo que también afecta a la citación, es decir, que una lengua puede hacer uso de un grado mayor de persuasión en las citas que otra (3.2.).

De acuerdo con esta idea, Laca (2001) advierte que la forma de introducir notas, citas y referencias varía según diferentes parámetros, incluidos los culturales. Laca (2001) muestra cómo en español se acostumbra a incluir muchas citas –en comparación a la lengua inglesa– y cómo esto se hace con una finalidad pragmática que persigue autorizar las opiniones del escritor, basándose en la erudición de los comentarios de otros autores pretéritos o coetáneos que han sentado cátedra en referencia a ese tema que se comenta en la cita. Estos difieren sustancialmente de la práctica inglesa, ya que en esta última se valora más la originalidad, la concisión y la ejemplificación de los argumentos aportados en la monografía que la cita de otros autores. Esto es así debido a que el uso “indiscriminado” de fuentes obstaculiza las máximas de concisión, claridad y originalidad que rigen la exposición de los textos escritos en lengua inglesa.

En este punto radica una de las diferencias retóricas más relevantes de los textos científicos españoles e ingleses. En los primeros abundan las citas de autoridad para reforzar las afirmaciones y mostrar la erudición del autor, mientras que en inglés se concede prioridad a la concisión y se usan únicamente aquellas citas que son imprescindibles para referir las fuentes de las ideas expuestas. Sin embargo, el uso de los ejemplos en el texto español no ocupa un lugar tan destacado como en los textos ingleses, en los que actúan como motor del escrito y adquieren la función persuasiva que en español se delega en las citas (Laca, 2001; Vázquez, 2010).

CAPÍTULO 3. RETÓRICA CONTRASTIVA³⁵

3.1. Introducción a la Retórica Contrastiva

La Retórica Contrastiva (RC) nació como disciplina en los años sesenta y en su primera fase se encargó de examinar las diferencias en la escritura entre distintas culturas, y de explorar las dificultades – en sus orígenes, desde un punto de vista lingüístico– que este hecho les genera a los escritores cuando componen en una segunda lengua, observándose así que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales. No obstante, la escritura es una creación del ser humano, de lo cual se entiende que diferentes culturas tengan diversos patrones retóricos y usen distintos recursos lingüísticos, textuales y discursivos a la hora de componer un texto (Connor, 1996: 5). Estas convenciones culturales se transfieren desde la L1 a la escritura de la L2, causando principalmente interferencias a nivel discursivo en la organización del texto que, a menudo, son penalizadas en las clases de lengua por los docentes al ser tratadas como desviaciones de la norma, por conferir un tono desestructurado e ilógico al escrito. La RC ayuda a entender las causas que se ocultan detrás de estas desviaciones y, una vez examinadas, prepara al escritor para comprender cuales son las expectativas que tiene el lector de la lengua extranjera que está aprendiendo y para actuar en el escrito en función de esa perspectiva (Leki, 1991: 137). En la actualidad, la RC aporta igualmente conocimiento sobre los modelos preferidos de escritura en los escritos profesionales elaborados para fines específicos con el fin de salvaguardar en ellos la eficacia del propósito que se quiere transmitir, sin que la estructura retórico-discursiva del texto condicione el mensaje (Connor, 2001: 27; 2002: 493).

3.2. El origen de la RC: de ayer a hoy

La RC surge en el seno de la Lingüística Aplicada a partir de los estudios transculturales que en los años sesenta lleva a cabo Robert B. Kaplan. En sus inicios, esta disciplina manifiesta una clara voluntad pedagógica como respuesta a la creciente demanda de los estudiantes no nativos que se matriculan durante estos años en las universidades norteamericanas. R. B. Kaplan (1966) repara en las diferencias que se producen en la escritura al analizar los textos que producían los estudiantes angloamericanos en

³⁵ El presente trabajo se centra en la perspectiva norteamericana que considera las diferencias culturales en la retórica de los textos escritos, la Retórica Contrastiva, obviando en nuestro estudio otros enfoques en este terreno, como los de la escuela alemana o francesa. Es por ello que en este texto, a modo de ejemplos, se han utilizado materiales procedentes de investigaciones que han profundizado entre las diferencias retóricas en la escritura entre la lengua inglesa y la lengua española. No obstante, la finalidad de este capítulo es sólo orientativa y trata de ejemplificar las decisiones tomadas en las diferentes etapas evolutivas de la RC y de cómo ha repercutido este hecho en el desarrollo de una nueva temática y metodología utilizada en esta disciplina.

comparación a los que componían los estudiantes no nativos de inglés como L2, que a su vez presentaban coincidencias entre sí. Este lingüista, al igual que otros docentes que enseñaban composición, percibían que había similitudes en los patrones lingüísticos y en la organización retórica que producían los estudiantes con distintas lenguas maternas y que, debido a ello, resultaba sencillo establecer una taxonomía de estas desviaciones e identificar la procedencia de los individuos que las cometían, como testimonia R. B. Kaplan (1988: 277):

los profesores de inglés con experiencia como L2 afirmaron con asombrosa precisión cual era la lengua materna de cada escritor, simplemente a través de la lectura de los textos producidos por estos escritores (de modo independiente, por supuesto, de las pistas dadas en el texto, por ejemplo, el nombre de la ciudad, de una persona famosa). Esta evidencia sugiere que debe haber regularidades en el inglés escrito de aprendientes no nativos de inglés desde su lengua particular que puede ser observada y codificada para desarrollar contenidos y estrategias para la enseñanza en los cursos de inglés como L2. Esto también implicaba que había regularidades en el inglés escrito de los hablantes nativos de inglés y que había regularidades en las diferencias entre la escritura de los hablantes nativos y los no nativos³⁶ (R. B. Kaplan, 1988: 277).

Como señala Matsuda (2003) en una revisión histórica de los estudios de escritura en L2, la RC fue el primer intento de la Lingüística Aplicada surgido con el fin de explicar la escritura en L2. No obstante, a partir de los años setenta se generalizaron los estudios en este campo hasta convertirse en una de las principales corrientes de la investigación en segundas lenguas, incorporando nuevos recursos y técnicas metodológicas de otras disciplinas, tales como la retórica, el análisis del texto y del discurso, la Lingüística Contrastiva, la Antropología y la Etnografía, la Traducción, la enseñanza de las destrezas pragmáticas, los estudios culturales y la enseñanza de la escritura (Trujillo, 2004: 51). Este aumento en el número de estudios que se ofertan responde a la necesidad de dar respuesta a la insistente petición de cursos de composición con fines académicos y, como ya se apuntaba anteriormente (2.5.1.1.), por las desviaciones cometidas por el creciente número de estudiantes universitarios en las universidades estadounidenses³⁷, debidas a las convenciones lingüísticas y retóricas de la L1 que interfieren con la escritura en la L2.

Connor hace un repaso por los primeros treinta años de la RC en su libro de 1996 *Contrastive Rhetoric* dando una visión general y completa de esta disciplina, que completa con dos artículos en 2001 y 2002 en los que prolonga la línea de la evolución de la RC desde su libro anterior hasta la primera década del siglo XX, apuntando las futuras direcciones por las que caminará la RC. En esta revisión Connor (1996) hace hincapié en que en los primeros treinta años el conocimiento derivado de las investigaciones transculturales ha estado centrado en los escritos producidos por los estudiantes universitarios, pues esta fue la necesidad por la que vieron la luz. En cambio, en la actualidad la investigación en RC se centra en el

³⁶ En el original: “experienced ESL teachers were able to tell with astonishing accuracy what the native language of a writer was by simply reading the text produced by that writer (independent, of course, of clues given in the text, e.g., the name of a city, of a well-known person). The evidence suggested that there must be regularities in the English writing of nonnative English learners from particular language backgrounds that could be observed and codified to provide teaching content and strategy for ESL writing courses. It also suggested that there were regularities in the English writing of native speakers of English and that there were regularities in the differences between the writing of native speakers and nonnative speakers” (R. B. Kaplan, 1988: 277).

³⁷ Se pueden consultar estas cifras en Kroll (2003) y Matsuda (2003).

estudio de los modelos preferentes de composición en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la escritura para fines específicos, esto es, la escritura académica y la profesional. Es por esto que la disciplina ha tenido que variar sus métodos con el fin de adaptarse a esta nueva situación, en parte debido a las críticas recibidas en los primeros años y a la necesidad de ampliar el objeto de estudio. Del mismo modo, ha evolucionado estableciendo nuevos cruces interdisciplinarios que han permitido desarrollar una nueva metodología, que se incorporó a las investigaciones en los años ochenta y que supuso un punto de inflexión en los estudios de RC.

El contexto teórico del que nace el estudio fundacional de R. B. Kaplan de 1966 lo describe Matsuda en su artículo de 1977 y lo presenta como una síntesis entre tres de las diferentes tradiciones intelectuales que estaban en boga en la época: el análisis contrastivo que se aplicaba en la enseñanza de lenguas en este período, la hipótesis sobre la relatividad lingüística de Sapir y Whorf (1921, cit. Vez Jeremías, 2002), y el trabajo de Christensen (1963) dentro de la retórica generativa del párrafo.

Con respecto al análisis contrastivo, se pensaba que la interferencia de la L1 era un gran problema para la adquisición de la L2. En lugar de quedarse en análisis sintáctico, el estudio de R. B. Kaplan (1966) evolucionó esta teoría para comparar las estructuras del discurso a través de las distintas culturas.

La hipótesis de Sapir–Whorf (Whorf, 1941, cit. Trujillo, 2001) de la relatividad lingüística sugiere que los diferentes lenguajes afectan a la percepción y al pensamiento de maneras diferentes. Benjamin Whorf, un estudiante de Sapir (1921, cit. Vez Jeremías, 2002), elabora a partir de las ideas de éste, una teoría: las formas de pensamiento de las personas son controladas por las leyes de los modelos de lo que es inconsciente. De ello se sobreentiende que cada lenguaje es un modelo-sistema, diferente de los otros, y que tiene la capacidad de controlar el pensamiento, es decir, que el lenguaje tiene una influencia primaria sobre el pensamiento (Connor, 1996). Vez Jeremías (2002) comenta la hipótesis de Sapir (1921, cit. Vez Jeremías, 2002) y Whorf (1941, cit. Trujillo, 2001) y esgrime la base de su significación con estas palabras:

el lenguaje no es un instrumento de registro pasivo de los acontecimientos que refleja una realidad preexistente. Muy al contrario, nuestras lenguas forjan nuestra concepción de qué es la realidad y cómo la percibimos. Lo que esta realidad es para cualquiera de nosotros, se convierte en una función de la lengua en que la expresamos (Vez Jeremías, 2002: 6).

La hipótesis del relativismo lingüístico de Whorf (1941, cit. Trujillo, 2001) distingue entre una versión débil, en la que se enuncia que el lenguaje influencia el pensamiento, y otra fuerte, en la que se sostiene que el lenguaje controla el pensamiento y la percepción. Será la primera la que tendrá una mejor acogida dentro del campo de la RC y se descartará la segunda por la rigidez de sus suposiciones. Steven Pinker (1994), por su parte, argumenta en términos chomskyanos que no es posible probar esta hipótesis de manera científica y que, como consecuencia, debería considerarse únicamente como una hipótesis sobre la actuación del lenguaje, pero no sobre la competencia.

En base a los trabajos de Christensen (1963), R. B. Kaplan (1966, 1988) dará un paso de gigante en el análisis de los textos, lo que implicará nuevas vías de actuación para la Lingüística Textual, ampliando la unidad de análisis de la oración en sintaxis –tal como había propuesto Bloomfield (1933)– al párrafo (Deza, 2006: 6). En esta propuesta se advierte un incipiente intento por dotar a esta disciplina de un método de análisis que vaya más allá del ámbito oracional, y de ahí su empeño en sustituir la oración por el párrafo como nueva unidad de AD. Según Pastor Villalba (2005), esta revolucionaria visión de R. B. Kaplan superaba el modelo anterior porque trascendía el estático análisis retórico y lingüístico del texto, para buscar la relación dinámica entre las oraciones que componían el párrafo. Al proponer el párrafo como unidad de análisis R. B. Kaplan se adelantaba a su tiempo, convirtiéndose en el primer autor que hacía una investigación de este modo, aun incluso cuando no disponía de las herramientas necesarias para ello. Connor (1996) justifica por esta razón que este primer estudio resultara un trabajo más intuitivo que científico, escudando a su autor de las críticas que le llovieron a raíz de las conclusiones de esta investigación.

Es por este motivo que el trabajo que inaugura los estudios en RC, su artículo pionero de 1966, *Cultural Thought Patterns in Intercultural Education*, dará cuenta de esta novedad metodológica en el análisis del texto. R. B. Kaplan (1966) analizó 598 ensayos escritos en inglés por alumnos de diferentes L1. La hipótesis de este estudio enuncia que las estructuras retóricas utilizadas por los estudiantes no nativos que escriben en inglés tienen como base la lógica interna de su lengua materna, que no es común a todos y que varía de una cultura a otra, cuestión que el investigador resume de la siguiente manera:

La Lógica (más allá del sentido popular del término), que es la base de la Retórica, evoluciona con la cultura, no es universal. La Retórica, por esto, no es universal tampoco, sino que varía de cultura a cultura e incluso de tiempo en tiempo dentro de la misma cultura³⁸ (R. B. Kaplan, 1966: 2).

En esta búsqueda de las diferencias culturales R. B. Kaplan (1966) distingue cinco tipos de desarrollo en el párrafo en función de la lengua de origen, cuyo esquema sintetizó en cinco diagramas interpretativos correspondientes:



Fig.3: Diagrama de las diferencias transculturales de organización del párrafo (R. B. Kaplan, 1966: 15)

³⁸ En el original: "Logic (in the popular, rather than the logician's sense of the word) which is the basis of rhetoric, is evolved out of culture, it is not universal. Rhetoric, then, is not universal either, but varies from culture to culture and even from time to time within a given culture" (R. B. Kaplan, 1966: 2).

Como venimos comentando a lo largo de este apartado, la investigación de R. B. Kaplan (1966) fue la primera en proponer la teoría de que la escritura está influida por la cultura, inaugurando así los estudios de composición en L2 (Connor, 1996; Kroll, 2003; Matsuda 2003). Los resultados mostraron que los textos expositivos escritos en inglés se desarrollaban de forma lineal, mientras que los de las lenguas romances, al igual que los rusos, presentaban una tendencia clara a la digresión y a la inclusión de materiales extraños al tema, resultando la subordinación irrelevante, en ocasiones, con respecto a la idea central del texto. Esto implica que existe para los escritores de los textos romances y rusos una mayor libertad para introducir materiales que los escritores de otros grupos considerarían extraños, pues en ellos el discurso se caracteriza por la digresión del tema central. En cuanto a los textos orientales, se concluye que son indirectos por posponer la idea temática al final del párrafo, mientras que las lenguas semíticas se caracterizan por usar cláusulas coordinadas paralelas.

Este y otros sucesivos trabajos del propio R. B. Kaplan a largo de los años setenta y ochenta –así como las aportaciones de los seguidores de su modelo– insisten en la necesidad de aplicar el análisis textual de los párrafos con el objetivo de definir las diferencias entre los patrones retóricos y sintácticos en la escritura de las distintas lenguas. Aunque algunas críticas posteriores (Hinds, 1983, 1987, 1990; Leki, 1991; Liebman, 1992; Matsuda, 1997; Kubota, 1998; Trujillo, 2004³⁹) han restado credibilidad y veracidad científica a los resultados del estudio de 1966 en relación al planteamiento teórico y al diseño de la investigación, lo cierto es que las intuiciones teóricas enunciadas por R. B. Kaplan en este artículo han llegado hasta nuestros días, eso sí, como se muestra más adelante, enriquecidas por una progresiva evolución en la definición del objeto de estudio y de la metodología. Estas revisiones han permitido a la RC interactuar con otras disciplinas y desarrollar investigaciones más concretas en áreas específicas de la escritura desde una perspectiva etnográfica, social y cognitiva. A pesar de estas críticas que con el tiempo han ido llegando desde distintos ámbitos y escuelas disciplinarias, lo que es innegable, como reconocen Connor (1996) y Trujillo (2004) entre otros autores, es que a pesar de las carencias técnicas y metodológicas del momento en que se realizó, dio ímpetu al estudio de la escritura en L2, animó al desarrollo para describir y para evaluar textos e hizo hipótesis sobre patrones de escritura en muchas lenguas y culturas. No obstante, con este artículo de 1966 R. B. Kaplan había establecido el método de investigación que se utilizará en la primera década de la RC, basado en el análisis textual del párrafo. Entre otros estudios que prosiguen la labor de R. B. Kaplan dentro del análisis textual, caben destacar los que firman Santiago (1970, cit. Montañó-Harmón, 1991) y Santana-Seda (1974).

Estas dos investigaciones se centran también en el análisis de los aspectos sintácticos del texto, con una prioritaria preocupación metodológica por la medición cuantitativa de los recursos lingüísticos utilizados. Sus resultados no hacen más que corroborar la hipótesis de R. B. Kaplan (1966) sobre la

³⁹ Trujillo (2004) resume y excusa estas críticas al comentar que se trataba de un método de investigación en acción mal diseñado, fruto de la curiosidad y de la necesidad de encontrar respuestas con una finalidad pedagógica concreta para solucionar un nuevo problema didáctico que había surgido en los años cincuenta.

organización retórica de los párrafos escritos por estudiantes americanos en lengua inglesa y española por aprendientes puertorriqueños. Ambos autores llegan a conclusiones similares: el alto índice de estructuras coordinadas y construcciones aditivas por parte de los nativos de español que escriben en inglés evidencian que los hablantes de español transfieren en L2 las convenciones retóricas aprendidas en la escritura de su L1. Otro de los resultados interesantes en que coinciden estos autores es en señalar el masivo uso de construcciones de tipo aditivo en español y el uso de párrafos formados por una o dos frases en los escritos en lengua española. Sin embargo, hay un rasgo metodológico fundamental que diferencia estas investigaciones. Santana-Seda (1974) es el primer autor en comparar las producciones escritas en la L1 española e inglesa, lo que parece consolidar –con un mayor rigor– la hipótesis de R. B. Kaplan (1966) de que las estrategias utilizadas en la composición en la L1 se transfieren al escribir en la L2 que se está aprendiendo. En su investigación, Santana-Seda (1974) examinaba la organización del párrafo inglés y español a través del análisis de los textos producidos en clase por 100 estudiantes universitarios americanos en lengua inglesa y 100 puertorriqueños que escribían en español. Los resultados del análisis cuantitativo muestran que existe un alto índice de estructuras coordinadas y construcciones explicativas por parte de los nativos de español, que contrastan con los párrafos ingleses, contruidos principalmente a partir de oraciones subordinadas explicativas y causales. Esta característica tipológica, además de la abundancia de párrafos en español escritos en largos periodos de una o dos oraciones, dotan a los textos puertorriqueños de una organización retórica de los párrafos más digresiva y abstracta, que se opone a la linealidad observada en la escritura de los párrafos ingleses.

La Lingüística del Texto a finales de los setenta y durante la década de los ochenta también influyó sustancialmente en el desarrollo de la RC. En la metodología de las investigaciones se contemplarán en estas fechas aspectos como la cohesión, la coherencia, la macroestructura o la superestructura. En este nuevo paso evolutivo de la RC se estudiarán las unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales para explicar la macroestructura –o contenido temático– y la superestructura –el esquema organizativo– de los textos (Van Dijk, 1980).

Uno de los primeros estudios que incorpora esta metodología es el trabajo doctoral de Reid de 1988, refundido en su artículo de 1992, en el que compara 184 escritos en inglés como LE del examen TOEFL de estudiantes no nativos con lengua materna árabe, china y española con hablantes de lengua inglesa. En un análisis computerizado de los elementos cohesivos del texto, la investigadora muestra que el español está más cerca del árabe por el uso que se hace de las conjunciones coordinantes. Reid (1992) llega al resultado de que los escritores españoles escriben frases más largas debido al frecuente uso de la coordinación y utilizan un mayor número de pronombres y conjunciones en comparación con los escritores americanos, quienes hacen uso de una cantidad superior de nombres, preposiciones, pasivas y palabras con contenido. Al primero lo denomina Reid (1992) *estilo interactivo*, mientras que al segundo lo califica de *estilo informacional*, con lo que establece dos paradigmas sintácticos claramente diferenciados en ambas

lenguas. Por otra parte, los resultados remiten al estudio de Santana-Seda (1974) y se engarzan con las primeras intuiciones de R. B. Kaplan (1966), pues coinciden en la descripción de oraciones muy largas y elaboradas en español, conectadas mediante construcciones aditivas, que se desmarcan de la idea central del discurso.

Otra investigación que viene a confirmar los resultados de R. B. Kaplan de 1966, apoyándose en la Lingüística del Texto, es la de Montaña-Harmón (1991). El diseño de la investigación se centra en el estudio de la coherencia, la cohesión y los elementos metatextuales ordenadores del discurso en las producciones escritas de los nativos y no nativos, además de la organización retórica de los textos, como tradicionalmente se venía haciendo. Ya en estas fechas Montaña-Harmón (1991), valiéndose de estas herramientas, confirma que existe una diferencia sustancial en la construcción sintáctica del discurso y en los patrones retóricos preferidos por los escritores hispanohablantes con respecto a la lengua inglesa. Del análisis cuantitativo de los datos se concluye que las oraciones de los hablantes mexicanos resultan ser más largas en L1 y L2, además de ser, en su gran mayoría, oraciones ilativas o de continuación (*run-on sentences*). Aparece también un mayor uso de digresiones en los escritores mexicanos, y a diferencia de lo que sucede con los de habla inglesa, se comprueba que estas digresiones son conscientes. Por su parte, los escritores nativos de lengua inglesa organizan el texto de forma lógica mediante el uso de enumeraciones y de conectores.

En la misma fecha, Lux y Grabe (1991) realizan una investigación con estudiantes universitarios ecuatorianos que escriben en español (L1) e inglés (L2) y estudiantes angloamericanos que escriben en inglés (L1) y español (L2). La investigación compara la sintaxis y la cohesión, además de otras tres variables: longitud de la palabra, longitud del ensayo y cláusulas coordinadas. El resultado de la investigación muestra como los estudiantes ecuatorianos utilizan un estilo altamente elaborado y abstracto en el que abunda el empleo de frases largas, preposiciones, nominalizaciones y cláusulas subordinadas (con frecuencia de adjetivas). Por ello, su estilo se define como más ornamentado y formal que el de los estudiantes de habla inglesa, caracterizado por un estilo informacional, menos interactivo que el de los escritores ecuatorianos, lo que coincide con las etiquetas acuñadas por Reid para estos grupos en su estudio de 1988.

En base a la variable analizada en los estudios precedentes, Reppen y Grabe (1993) deciden descubrir los cambios que se producen en el estilo resultante de las producciones de estudiantes de primaria que escriben en inglés y español como lengua materna. Los resultados confirman los estudios anteriores realizados sobre la transferencia de los escritores de español desde su L1 a la L2 inglés. Los escritores de español utilizan un estilo más elaborado de escritura, escriben frases más largas, usan más estructuras coordinadas y más subordinadas que los hablantes con L1 inglés.

A continuación se muestra una tabla-resumen con los datos de los estudios comentados:

Autor y artículo	Lenguas comparadas	Población del estudio	Objetivos y Metodología	Resultados
R. B. Kaplan (1966)	Lenguas romances, orientales, semítica y ruso	598, escriben en inglés (L2)	Análisis textual de párrafos	Identificó 5 tipos de desarrollo en función de la lengua de origen. Con esto muestra que la lengua está influida por la cultura
Santana-Seda (1974)	Español (L1) e inglés (L1)	100 español (L1) y 100 inglés (L1) universitarios	Análisis textual de párrafos	Los párrafos españoles son más digresivos que los ingleses porque presentan un alto índice de estructuras coordinadas y construcciones explicativas
Reid (1992)	Árabe, español, chino y español	768 ensayos en inglés (L2)	Análisis estadístico de rasgos lingüísticos (léxico, cohesión, tipología oracional, etc.)	Los escritores españoles escriben frases más largas y elaboradas que los ingleses (más lineales) por el frecuente uso de la coordinación y más alta adjetivación que los textos americanos
Montaño-Harmón (1991)	Español e inglés	50 español (L1 y L2) y 50 inglés (L1 y L2) en enseñanza media	Análisis cuantitativo de la cohesión, coherencia, ordenadores del discurso y la organización retórica de los textos	Diferencia en la construcción sintáctica y en los patrones retóricos en escritores mexicanos y norteamericanos. Los mexicanos escriben frases más largas en L1 y L2 que los escritores norteamericanos (confirma la transferencia). Mayor uso de la digresión en escritores mexicanos en L1 y L2. Los textos en L1 inglés reflejan una mayor organización (enumeraciones y conectores)
Lux y Grabe (1991)	Español e inglés	158 ecuatorianos (51 en L1 español y 30 en L2 inglés) y norteamericanos (41 en L1 inglés y L2 (36 en español))	Análisis cuantitativo de sintaxis, cohesión, longitud de palabras, longitud del ensayo y cláusulas coordinadas	Los estudiantes ecuatorianos utilizan un estilo altamente elaborado y abstracto (frases largas, preposiciones, nominalizaciones, cláusulas subordinadas adjetivas). Los de lengua inglesa presentan un estilo más informacional y menos interactivo que los ecuatorianos
Reppen y Grabe (1993)	Español e inglés	234 en español L1 y 311 en español L1, en primaria	Análisis cuantitativo de sintaxis, número de palabras y rasgos lingüísticos (pronombres, oraciones coordinadas y subordinadas, infinitivos, pasivas, etc.)	Los estudiantes de español utilizan un estilo más elaborado, con frases más largas y más estructuras coordinadas y subordinadas que los estudiantes norteamericanos

Tabla 1: Estudios en RC en la primera etapa

3.3. Críticas al primer modelo de la RC

Si en los años setenta y ochenta se siguió la línea establecida por R. B. Kaplan en estos primeros estudios de RC, como se ha probado en algunas de las investigaciones más destacadas en estas décadas, a

finales de los ochenta empiezan a aparecer investigaciones desligadas de la influencia de este investigador. Hinds (1983, 1987, 1990) es uno de los nombres propios de esta nueva hornada, quien trajo un nuevo aire a la RC por el impulso dado a la renovación de la metodología de las investigaciones transculturales y por su labor crítica con los trabajos precedentes llevados a cabo en esta disciplina. En lo que respecta a la metodología, Hinds (1983, 1987, 1990) advierte de la necesidad de no limitarse al análisis textual en las investigaciones de RC, para ocuparse de la relevancia de la recepción de los textos y de las expectativas de la audiencia, introduciendo así el concepto de distribución de responsabilidad entre el escritor y el lector en la composición del escrito. Para llevar a cabo esta renovación Hinds (1983, 1987, 1990) someterá a revisión en sus estudios tanto las tesis de R. B. Kaplan (1966) como la metodología empleada en sus investigaciones, para centrarse fundamentalmente en la interpretación de los textos que realiza la audiencia y en las características de su recepción. Es decir, que la preocupación de R. B. Kaplan (1966, 1988) por identificar las diferencias organizativas en los textos escritos por hablantes no nativos cambia de foco en Hinds (1983, 1987, 1990), para detenerse en la influencia que las diferencias culturales tienen sobre el lector en las comunidades que reciben e interpretan el texto.

En un análisis del lenguaje expositivo japonés, este investigador descubre que el compromiso por parte del lector con el texto difiere de otras culturas. Partiendo de esta premisa, deduce en su estudio que los lectores ingleses esperan que el autor elabore textos claros y bien cohesionados de un modo deductivo, mientras que, por el contrario, los lectores japoneses harán una labor interpretativa para suplir las carencias organizativas que presente el texto, cargado de un componente mayor de inducción. Dicho de otro modo, en diferentes culturas el grado de responsabilidad que tiene el lector en la interpretación del escrito variará en distinto grado, igual que variará el esfuerzo que deba hacer el escritor para que el texto resulte coherente a través de transiciones y del uso de metatextos (Connor, 2002: 496). También el testimonio de Matalene (1985) con estudiantes chinos coincide con estas observaciones sobre la mayor indireccionalidad del texto producido por el emisor y el esfuerzo interpretativo superior que ha de realizar el receptor si se compara con la perspectiva occidental. Esta visión permite reinterpretar la investigación en RC y con ello eludir la rigidez metodológica del modelo que en sus primeros años había dominado esta ciencia.

En cuanto a las críticas al modelo de R. B. Kaplan expuesto en su artículo de 1966, Hinds (1983: 186) señala que este investigador estudiaba únicamente la producción de los estudiantes no nativos en su L2, pudiendo suceder que los errores cometidos por estos se debieran a la interlengua de los estudiantes o a otros factores que podrían no relacionarse directamente con los usos retóricos y las convenciones culturales propias de la L1 del escritor. Para Hinds (1983: 186) es esencial estudiar tanto las producciones de los aprendientes en su L1 como las de su L2 –como ya hiciera Santana–Seda (1974)– para poder considerar así cuales son los rasgos concretos en los que existe interferencia, tras haber analizado el comportamiento del estudiante en su lengua materna. Como consecuencia, no era posible determinar si los errores producidos en el texto de la lengua que aprende el estudiante eran en su origen causados por las

diferencias retóricas con la L1 o, simplemente, por la inexperiencia, el desconocimiento de los géneros textuales en su L1 y la falta de entrenamiento del estudiante en la composición de textos escritos. Así sucede, por ejemplo, en el estudio de Mohan y Lo (1985) con estudiantes chinos, quienes advierten que los errores cometidos en escritura por estos informantes no se debían tanto a las diferencias culturales de las convenciones escritas, como a las dificultades implícitas que encontraban debido a su condición de escritores poco experimentados. Una segunda crítica ha sido la de utilizar un término genérico, como el de lenguas orientales, para englobar escritos procedentes de diferentes nacionalidades, lenguas y culturas, como son la coreana, la china o la tailandesa. Finalmente, el etnocentrismo de la investigación de R. B. Kaplan (1966) ha sido una de las dianas preferidas de los críticos de este modelo, en el que se imponía el inglés como norma y modelo a seguir —es la lengua directa y coherente, frente a las otras, tildadas de incoherentes y digresivas— por su direccionalidad. Como recuerda Leki (1991), para hacer este tipo de generalizaciones sobre el estilo recto y directo del inglés, tanto R. B. Kaplan como otros investigadores se basaban en las descripciones hechas de la lengua inglesa en los manuales de estilo de los años sesenta, que ignoraban otras variaciones del inglés no normativo. En el diseño de las investigaciones, este etnocentrismo se traduce en la asunción de una perspectiva occidentalizada a la hora de establecer los objetivos, delimitar los instrumentos de la investigación, los procedimientos de análisis e incluso en la interpretación de los datos, por lo que Connor (1996) propone que se debe hacer un esfuerzo mayor para comprender los hechos observados desde la lógica del otro y aporta algunas pautas necesarias para evitar este etnocentrismo al planificar un estudio de RC, como trabajar de forma conjunta con investigadores de las nacionalidades de las lenguas que se investigan.

A estos comentarios y revisiones de Hinds (1983, 1987, 1990) sobre la RC de los años sesenta y setenta, se han sumado otros tantos durante las décadas posteriores, como aquellos que señalan la dificultad de la RC para responder a las diferencias culturales que tienen lugar en la producción de los textos. Esta crítica alude a que la investigación en RC se había concentrado hasta entonces en el producto escrito, sin prestar apenas atención a cómo había sido compuesto el texto ni a los procesos que habían seguido los estudiantes o las estrategias que habían utilizado durante su elaboración. Lejos de esta perspectiva, únicamente se examinaba el resultado final y se consideraba el texto desde un punto de vista estático, como un producto (Leki, 1991: 123):

Los defensores del enfoque basado en el proceso mantienen que la investigación en RC examina sólo el producto, separándolo del proceso que los escritores han tenido que realizar para llegar a la producción del texto⁴⁰ (Leki, 1991: 123).

⁴⁰ En el original: “Proponents of process approaches maintain that contrastive rhetoric research examines the product only, detaching it from which the L2 writers emerge and the processes these writers may have gone through to produce a text” (Leki, 1991: 123).

Liebman (1992), por su parte, reclama la ampliación del objeto de estudio, pues en las primeras investigaciones de la RC el concepto de retórica se reducía a un solo aspecto, la planificación u organización del texto, frente a los cinco que se establecen en la retórica tradicional (inventiva, memoria, planificación, estilo y declamación). Otros autores, como Kubota (1998), le han recriminado a R. B. Kaplan el no haber considerado los beneficios de la L1 a la L2 para fijarse únicamente en la consideración negativa de esta estrategia de aprendizaje. Matsuda (1997) tacha este modelo de determinista, aludiendo a que los escritores parecen estar programados para escribir de una determinada manera por la influencia de su L1 y que la tarea del docente es la de reiniciarlo, en una visión encorsetada que ignora otros aspectos de la escritura tanto o más relevantes que la transferencia de convenciones retóricas. Leki en 1991 pone el foco de atención sobre el estilo de escritura en la instrucción en la L1 del estudiante y de sus efectos al aprender una lengua nueva, haciéndose eco de los estudios sociológicos en educación y literacidad, como en el caso del proyecto IEA impulsado por Purves (1988) (3.4.3.).

3.4. Segunda etapa de la RC

3.4.1. Cambios en la metodología

Connor (1996) sostiene que esta crítica adversa a la RC tradicional es un aliciente que espolea a la disciplina para promocionar su expansión y crecimiento hacia nuevos horizontes teóricos y empíricos. El modelo de R. B. Kaplan (1966) se había mostrado útil para captar las diferencias culturales en los ensayos escritos por estudiantes universitarios. Introdujo un análisis basado en el discurso de la escritura en segundas lenguas y animó al desarrollo de herramientas que tenían como finalidad el describir y evaluar textos para llegar a un mejor conocimiento de las diferencias en el uso escrito en distintas culturas. Sin embargo, ese modelo no estaba diseñado para describir la escritura con fines académicos y profesionales ni procesos de composición a través de las culturas. En una revisión posterior del artículo de 1966 escribirá: “En ese estudio, traté de representar, en crudos gráficos la noción de que la estructura retórica de las lenguas es diferente⁴¹” (R. B. Kaplan, 1987: 9).

La razón de que R. B. Kaplan (R. B. Kaplan, 1987, 1988;; Kaplan y Grabe, 1996) se haya puesto en una posición defensiva en sus obras posteriores con respecto a su primer trabajo radica en que sus detractores han juzgado sus primeras investigaciones desde el punto de vista de las décadas siguientes. Es por esto que ha llegado a reconocer la simplicidad del esquema de los paradigmas de 1966 y del procedimiento de la investigación, arguyendo que no se planteó nunca crear una metodología de

⁴¹ En el original: “In that study, I tried to represent, in crude graphic form the notion that the rhetorical structure of languages differs” (R. B. Kaplan, 1987: 9).

enseñanza –aunque tenga aplicaciones en la enseñanza de la escritura en L2– y que la pobreza metodológica del estudio utilizaba las herramientas de análisis disponibles en aquella época (Connor, 1996; R. B. Kaplan, 1987, 1988).

A pesar de las carencias metodológicas señaladas en los apartados anteriores, y como resultado de este proceso evolutivo crítico, surge un renovado panorama en los años ochenta y una segunda fase en los estudios de RC. Tales inquietudes provocan el desarrollo y la mejora de las posiciones teóricas mantenidas en esta disciplina, del objeto de estudio, de las herramientas de análisis empleadas en los estudios transculturales, de los mejores diseños de investigación y, en definitiva, de la metodología utilizada en las investigaciones (Trujillo, 2002: 55). Como señala Connor en 2002 en su artículo *New Directions in Contrastive Rhetoric*: “Estas nuevas directrices implican también visiones innovadoras de la cultura, al literacidad y la pedagogía crítica, y tienen un impacto mayor en la investigación en RC⁴²” (Connor, 2002: 495).

Hay tres razones fundamentales, según Trujillo (2004: 56), que permiten estos cambios que se producen en esta década en la RC. Primero, el enriquecimiento de la investigación sobre la escritura en este periodo, que incluye los progresos en la mejora de las técnicas para realizar el análisis textual, el desarrollo del conocimiento de los procesos cognitivos de composición, la expansión del concepto de texto a la pragmática del discurso y las incursiones en otras disciplinas, como la Sociología, la Antropología, Psicología, etc. En segundo lugar, reaparece bajo un nuevo esquema teórico el concepto de género. Por último, la adopción de un enfoque multidisciplinar permite incorporar nuevas técnicas y diseños de investigación.

Sin duda alguna, el elemento principal que permite este resurgir de la RC y que le posibilita ampliar su campo de estudio –pues su interés lingüístico primigenio era muy limitado– es la interdisciplinariedad: Lingüística, Educación, AD, Sociolingüística y Psicolingüística intervienen de muy distinta manera en las nuevas investigaciones en RC. La Lingüística, por ejemplo, ha aportado herramientas para el análisis estructural de los textos, mientras que la Educación y la Psicología han enriquecido los métodos cuantitativos experimentales y la Antropología Social ha favorecido los métodos cualitativos de investigación, como los estudios de caso y los etnográficos (Connor, 1996: 153).

Pronto la ampliación del objeto de estudio y de la metodología empleada en RC superará el análisis lingüístico del texto para considerar los aspectos psicológicos, sociales y pragmáticos que afectan al discurso más allá del propio texto. Todo ello es posible gracias a un progresivo enriquecimiento multidisciplinar e interdisciplinario en base a las diversas teorías de la Lingüística Aplicada, la teoría de la relatividad lingüística, la retórica, el análisis textual, la tipología discursiva y el AG. En cuanto al objeto de estudio, la RC evolucionará desde el análisis de la superestructura, la cohesión y la coherencia de los textos

⁴² En el original: “These new directions involve innovative views of culture, literacy, and critical pedagogy and have a major impact on the research agenda of contrastive rhetoric” (Connor, 2002: 495).

para considerar nuevos asuntos psicológicos y sociales permeables al estudio intercultural e interdisciplinar, en consonancia con los trabajos hechos en el ámbito del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1993), como son las retóricas de poder entre las distintas comunidades (el lenguaje de las minorías: mujeres, inmigrantes, gays, etc.) y en cómo se manifiestan estas entre los usos retóricos, las diferentes convenciones de escritura en los centros educativos de distintos países o los modelos socioculturales de escritura de los diversos colectivos profesionales y académicos, los géneros, de los cuales se analizan las similitudes y diferencias que presentan los textos de dos comunidades sociales en el nivel discursivo. De todo ello se deduce que el acercamiento al texto ya no puede ser únicamente lingüístico, sino que deben considerarse también la actividad humana y los usos pragmáticos y sociológicos del lenguaje (Connor, 2002; Trujillo: 2004).

3.4.2. Deficiencias metodológicas de la primera etapa de la RC

Trujillo (2004) reflexiona sobre las deficiencias metodológicas en la investigación de RC durante su primera etapa y detecta como la más sobresaliente es la sinergia de teorías y métodos que cada autor utiliza para hacer su investigación, hecho este que dificulta la comparación de los resultados de las distintas investigaciones, ya que éstas se miden con parámetros desiguales. Esto es más evidente incluso a partir de los años ochenta, cuando se realizan investigaciones de RC en distintas disciplinas. También en aquellos grandes proyectos como el *International Education Achievement* (IEA) (3.4.3.) se echa en falta una adecuada concepción en el diseño de las pruebas y la recogida de datos. Es decir, que los enunciados de los temas sobre los que han de escribir los estudiantes y el modo de desarrollar la tarea tendrán una diferente interpretación en función de la cultura de la que se trate. Los primeros investigadores retóricos atribuían una aplicabilidad universal al análisis occidental, lo que es un gran error. Tanto las metodologías de estudio como los parámetros que se aplicaban eran occidentales, tales como la consideración de la linealidad del tiempo, que no es igual en los países orientales. Así, por ejemplo, Indrasuta (1988: 219) muestra que para los estudiantes tailandeses escribir un texto narrativo no es sólo un medio de entretenimiento en el que se relata una historia, sino que adquiere un significativo valor pedagógico, convirtiéndose en un instrumento didáctico de exposición e instrucción hacia la comunidad receptora. Por lo tanto, si partimos de expectativas culturales distintas en la audiencia que recibe los textos, su concepción varía. No es nuevo este argumento de la variabilidad de las pruebas a la hora de realizar una investigación, que había sido puesto en cuestión hacía tiempo por Tarone (1983). Estas cuestiones relacionadas con la variabilidad impiden que se pueda hablar de un modelo teórico universal para establecer el contraste en RC, debido a las diferencias en la metodología empleada, la nomenclatura y en las bases empíricas de la investigación. Opina Trujillo (2004: 67) que al no ser comparables los resultados obtenidos en los estudios, este hecho

resta validez a las investigaciones y convierte la disciplina en un cajón de sastre en el que todo vale y en el cual cada autor tiene su propia firma.

En referencia a estos primeros años, Connor (1996: 162) comenta que los mayores problemas en la investigación de la RC han sido la pequeña cantidad de los grupos estudiados, la mezcla de géneros y la generalización de los datos de L2 a L1. También resaltaba esta autora el problema del etnocentrismo en las primeras investigaciones de RC, es decir, el resultado de asumir que la mirada de la propia cultura es central a la realidad de todo el mundo. Sus consecuencias son la estereotipación negativa de los lenguajes y culturas de los otros. Para ello, Connor (1996) recomendaba que en las investigaciones se trabajara con un colaborador nativo de la otra lengua que se pretende estudiar, ya que los colaboradores internacionales aportarán una sensibilidad cultural en cada estadio de la investigación: “los colaboradores internacionales pueden ayudarse unos a otros siendo sensibles a las percepciones culturales en cada estadio de la Investigación⁴³” (Connor, 1996: 163).

Estos y otros problemas menores se han ido solventando al mismo tiempo que la RC evolucionaba y superaba las críticas que se le hacían desde dentro y fuera de la disciplina. Al ir sumando años de experiencia y convertirse en multidisciplinar, la RC ha dotado a los estudios de un mayor número de técnicas de análisis y una especificidad apropiada para medir los distintos aspectos psicológicos, sociales, antropológicos o lingüísticos implicados en los textos. Prueba de ello son los distintos tipos de investigación y metodologías aplicadas que Trujillo rastrea en su artículo de 2003, titulado *Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso*:

Debido a los continuos ataques y los altibajos antes mencionados, no podemos afirmar que exista una sola metodología de trabajo dentro de la Retórica Contrastiva, sino que se ha modificado la metodología en diversas ocasiones. Así, podemos encontrar desde análisis cuantitativos del discurso, utilizando como objeto de estudio textos escritos en una segunda lengua (Clyne 1987; Connor 1990; Kaplan 1966; Lavin Crerand 1992; Montañó-Harmon 1991; Ostler 1987; Purves 1988; Raimes 1987; Scarcella 1984; Tarone y otros 1993); reflexiones teóricas acerca de la Retórica Contrastiva, como Kaplan 1972 o Kaplan 1987; estudios de tipologías textuales, como Reid 1992; encuestas, como Liebman 1992 y Halimah 1991; estudios de casos, como Pennington y So 1993, y Matta 1992; o investigaciones casi-experimentales, como Hinds 1984, Egginton 1987 y Connor y McCagg 1983 (Trujillo, 2003: 2414-2415).

Sin embargo, Michael Clyne (1987, cit. Trujillo, 2004: 61) establece en 1987 cuales son las cinco dimensiones que deberían considerarse al estudiar las diferencias de los patrones discursivos existentes entre dos culturas, y que están presentes en los estudios más modernos de RC, tras haber redefinido y ampliado en los años ochenta su objeto de estudio.

- 1) la *dimensión lingüística*, en la cual se debe desarrollar el análisis textual
- 2) la *dimensión psicolingüística*, en la cual hay que estudiar el procesamiento del texto
- 3) la *dimensión socio-psicológica*, donde el objeto de estudio serían las actitudes hacia distintas organizaciones textuales

⁴³ En el original: “international collaborators can help each other to be sensitive to cultural perceptions at each stage of the Research” (Connor, 1996: 163).

- 4) la *dimensión sociocultural*, en la cual debemos ocuparnos del contexto cultural que da pie a posibles diferencias en la organización textual y las actitudes relacionadas con ellas, muy especialmente, añadiríamos nosotros, las situaciones de encuentro de retóricas de poder y de no-poder
- 5) la *dimensión aplicada*, en la cual hay que considerar las implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras o para la traducción (Clyne, 1987, cit. Trujillo, 2004: 61).

No obstante, y a pesar de las respuestas que ha ofrecido la RC a todos los escollos que ha ido encontrando en el camino, se ha encontrado a finales del siglo XX con nuevos obstáculos que afrontar y nuevas críticas que, como sucediera en tiempos precedentes, han servido para desarrollar y ampliar el paradigma de la RC, así como sus vías de investigación.

3.4.3. Segunda etapa en la investigación en RC

En sus trabajos más recientes, Connor (2001, 2002) ha enunciado las cuatro grandes áreas de renovación de la RC en su segunda etapa, que han supuesto los hitos principales en la evolución de la disciplina: los avances en la Lingüística Textual Contrastiva, el estudio de la escritura como una actividad cultural en la Educación, estudios de caso de la escritura en el aula y estudios contrastivos de géneros específicos.

Señala Connor (1996) que en esta época se ha superado ya totalmente la consideración lingüística de la RC, concediendo una mayor atención a las variables cognitivas y socioculturales en la escritura, coordinadas con variables lingüísticas. Se sustituyen así los preceptos puramente lingüísticos –más interesados en el análisis estructural de los productos– para centrarse en la investigación en las composiciones de L1 y los nuevos desarrollos en el AD y la Lingüística Textual, así como en los aspectos cognitivos y sociales de la escritura. Afirma Connor (1996) que como resultado del empleo de estas nuevas herramientas los textos se consideran entidades dinámicas y se pasan a examinar los procesos que ocurren en ellos en una variedad de situaciones diversas de escritura.

De la Lingüística del Texto y del AD se adaptarán buena parte de las herramientas metodológicas destinadas a analizar el texto, evolucionando la metodología cuantitativa –que había dominado en los estudios de las décadas precedentes– a nuevos modelos de investigación acomodados al objeto de estudio que se trate en la investigación. Predominarán los estudios etnográficos que examinan las relaciones sociales de los estudiantes en la escritura en el espacio del aula, las entrevistas que cotejan los procesos cognitivos usados en la composición y las expectativas de calidad de los textos en función de los lectores o los estudios experimentales que tratan de probar una hipótesis, aunque estos últimos tengan una menor presencia (Connor, 1996: 153-165).

El AD dejaba atrás el análisis de texto centrado en lo puramente lingüístico, para explorar un método más sofisticado que se relacionaba con múltiples niveles del texto al tiempo que permitía examinar

los procesos de producción y comprensión. Por esta razón, los investigadores empiezan a analizar sistemáticamente las producciones en L1 de los escritores de segundas lenguas, lo que conduce a una mayor comprensión del conocimiento de la escritura en la L1 y a la búsqueda de posibles universales y a las diferencias idiosincrásicas en cada lengua.

Este nuevo enfoque que surge en los ochenta, según Trujillo (2001: 56) estará auspiciado por las importantes contribuciones personales de Allan Purves y Ulla Connor, comprometidos con la evolución de la RC. Sus investigaciones a mediados de los ochenta suponen una ampliación del objeto de estudio que extienden el tratamiento de lo textual a lo discursivo, educacional, antropológico, etc., más allá del propio texto. Aunque aún con raíces en el enfoque del análisis textual, ambos investigadores han llevado a cabo proyectos a gran escala que han tenido amplias repercusiones, en un intento por aplicar las teorías de la RC a un contexto concreto de uso. Purves (1988) fue el principal impulsor del *International Education Achievement (IEA)*, un estudio que comparaba la escritura de estudiantes de secundaria en 14 países en su lengua materna, con la convicción de que la escritura refleja las convenciones enseñadas en la escuela y reproduce las preferencias culturales del estilo del discurso de la comunidad:

Es en la escuela donde los estudiantes aprenden a escribir, de acuerdo a ciertas convenciones, muchas de las cuales guardan poca relación con la estructura de la lengua y tienen más que ver con la literacidad y la herencia cultural de la sociedad⁴⁴ (Purves, 1988: 13).

Con este estudio se refuerza la idea de que las diferencias que existen en la escritura entre distintas culturas no es tanto debido a que la escritura refleje el pensamiento –relativismo lingüístico de Whorf (1941, cit. Trujillo, 2001)– como a que las distintas comunidades aprendan una serie de convenciones retóricas durante su escolarización. Existen diferentes relaciones y valores dentro de la cultura y el lenguaje, distintas convenciones dependiendo de la lengua de origen. Unas culturas optan por fomentar la creatividad y la originalidad mientras que otras inciden más en la memorización de patrones aprendidos. Estas diferentes percepciones se reflejan en la adquisición de los patrones de escritura en las escuelas, pues debido a que la retórica no es universal, ésta varía en el espacio y en el tiempo.

En el IEA, por lo tanto, se trataban de evidenciar las características específicas de la variación cultural de los estilos de la actividad escrita en las escuelas. Por ejemplo, se observó que en algunas culturas resultaba de suma importancia el criterio de editar, mientras que en otras el énfasis se ponía en el criterio de la planificación y en la preparación de borradores. Sin embargo, Purves y Purves (1986) advierten que el estudio de IEA examina la escritura en L1 y sólo en los contextos de escritura de L1, una limitación que permite hacer pocas generalizaciones en la L2. Por otra parte, se ha demostrado que la adquisición de la literacidad de niños en su cultura materna ayuda a explicar las influencias de la L1 en la

⁴⁴ En el original: “It is in schools that students learn to write according to certain conventions, many of which have little to do with the structure of the language and more to do with the literary and cultural heritage of the society” (Purves, 1988: 13).

adquisición de la L2. Esto sucede así debido a que la adquisición de los patrones específicos en una cultura nos ayuda a entender las raíces del estilo de comunicación en otras diferentes. Es por ello que el proyecto IEA muestra la importancia de superar las estadísticas lingüísticas y el AD para aprender sobre las convenciones transculturales de la escritura. Por su parte, Söter (1988), amparándose en la copiosidad de los datos obtenidos e insistiendo en la validez del estudio y en su posible generalización a la L2, expone en una investigación paralela –tomando como base los resultados del IEA– que los modelos de la estructura narrativa de la L1 pueden traducirse a la escritura en L2.

3.5. Lenguas con propósitos específicos, género y RC

Pero el mayor progreso se alcanzará con el auge logrado en los últimos años en la producción de textos escritos en una lengua extranjera relacionada con las actividades profesionales, lo que incide en el estudio de los géneros, los cuales habían permanecido alejados de las aulas de enseñanza hasta entonces. Se analizan aspectos conectados con el proceso de producción del texto, como la forma de aproximarse a distintos receptores, la relación escritor-lector, su percepción de los propósitos de la escritura, los tipos de tarea escrita en los que se sienten a gusto o el contraste de los esquemas cognitivos de lo que uno conoce.

En los noventa el proceso de socialización de los géneros académicos y profesionales ha centrado el objeto de investigación de la RC y se han explorado los modelos de escritura preferidos en las situaciones de uso de la lengua utilizada en el contexto de los fines específicos (Connor, 2001: 27). Swales (1990: 58) define el género como un acto comunicativo que persigue una finalidad concreta y que tiene una dimensión social reconocible por una comunidad lingüística determinada que comparte los mismos propósitos comunicativos. Así, el uso de la escritura que hace cada comunidad implica un discurso propio que cuenta con unas convenciones concretas y que varían en función de las distintas comunidades discursivas profesionales y académicas. De ello se deduce que la habilidad para componer en una lengua no es extensible a la habilidad para componer en otra que se está aprendiendo –e incluso dentro de una misma lengua, un texto profesional puede contener distintas variables de organización en España, Argentina y México–, debido a que la escritura se basa en convenciones culturales que han de adquirirse dentro de la comunidad discursiva de la lengua específica que se esté aprendiendo. Quizás no sean tan evidentes estas diferencias en la forma de elaborar un párrafo, pero sí en el modo en que se organiza la información en un género, en cómo intervienen los elementos pragmáticos como, por ejemplo, la cortesía, el grado de indirección, la finalidad del escrito o el uso de fórmulas preestablecidas, los cuales tendrán su contrapartida retórica en la forma en que se estructura el texto.

Los estudios más conocidos sobre el Análisis de Género (2.2.), centrados en el análisis y la enseñanza del discurso académico, son los de Swales, especialmente sus obras de 1990, *Genre Analysis*:

English in Academic and Research settings y de 2004, *Research Genres: Exploration and Application*. En ellas el autor analiza las distintas partes de la escritura académica, haciendo un mayor hincapié en la organización del contenido de los trabajos de investigación (tesis, monografías, etc.), para comentar las diferentes condiciones estructurales que se observan entre los distintos géneros en función del propósito comunicativo que persigue el texto. Bhatia (1993), otro de los grandes investigadores y teóricos en este terreno, añade una idea importante, que los subgéneros dentro del género difieren también –al igual que sucede entre los géneros entre sí– por sus diferentes propósitos comunicativos y las diferentes estrategias que usa el escritor para llevar a cabo estos propósitos.

Los géneros son dinámicos y van cambiando a lo largo del tiempo al ritmo que se modifican las prácticas de la sociedad, pues los géneros no son más que textos sociales con los que se expresan las distintas comunidades discursivas existentes dentro de una cultura. Por lo tanto, se puede afirmar que existe una adopción personal por parte del grupo social que acoge una nueva realidad cultural. Es por este motivo que un mismo género cambia de cultura a cultura y en la misma cultura a través del tiempo. Esto se observa claramente en los abundantes estudios de RC que abordan el género⁴⁵ y que coinciden en resaltar la transferencia de modelos en la L2 de los estilos retóricos de la L1, desde las convenciones escritas adquiridas con la lengua materna durante la escolarización. En los noventa comenzó a concederse un lugar relevante a los estudios de géneros específicos dentro de la RC y comenzaron a analizarse en ellos los patrones retóricos y otros micro y macrotextuales. Fruto de esta tradición, se observa una tendencia por comparar textos de géneros similares, a diferencia de lo que se venía haciendo hasta ese momento. Se percibe entonces que no tenía sentido el comparar textos argumentativos de estudiantes de derecho con otros no universitarios e incluso universitarios de otras ramas, como la Química, la Física, la Historia del Arte o la Arqueología, por poner sólo algunos ejemplos. Por ello, en los noventa se pondrá el énfasis en controlar los experimentos y en evitar este tipo de comparaciones de grupos de informantes en condiciones desiguales (Trujillo, 2004: 67).

3.6. Estudios transculturales en la segunda etapa

En los años noventa se evidencia un cambio de paradigma en las investigaciones en RC, que deja de centrarse en las descripciones estructurales lingüísticas para explorar la relación del lector y del escritor con el texto, sus percepciones del propósito comunicativo del escrito y las cuestiones pragmáticas del discurso. La necesidad de conocimiento en esta década de los textos profesionales dentro de la enseñanza de lenguas para fines específicos ha motivado el auge de los estudios de los géneros textuales en las distintas lenguas. El método tradicional de investigación en RC, consistente en el análisis textual cuantitativo de las

⁴⁵ Para una revisión amplia de este asunto, véase (Connor, 1996).

producciones escritas de los estudiantes y la identificación de patrones lingüísticos en los textos ha quedado ya obsoleto. A partir de ahora los estudios se centrarán en identificar las diferencias en la macroestructura, la organización temática del discurso o el nivel de responsabilidad del escritor y del lector en la composición del texto, teniendo en cuenta que es la finalidad comunicativa la que rige la estructura del esquema del discurso y la que restringe la elección del contenido y el estilo. Esto implica que, por ejemplo, un abogado escribirá mejor un texto jurídico porque tiene una mayor preparación para ello que un agente de turismo, por su conocimiento de la comunidad discursiva a la que se dirige el mensaje, la macroestructura o los rasgos lingüísticos de este género. Así lo expone el estudio de Valero-Garcés (1996), quien analiza los patrones retóricos y otros macro y microtextuales en textos económicos escritos por hablantes de español e inglés. La investigadora concluye exponiendo que los españoles que escriben en inglés utilizan menos metatexto, de lo que se deriva la necesidad de un mayor esfuerzo interpretativo por parte del receptor del texto, “el lector, no el autor, es primordialmente responsable de establecer una comunicación efectiva⁴⁶” (Valero-Garcés, 1996: 289). Otro dato que apoya esta tesis es la tendencia a hacer la conclusión explícita por parte del escritor de habla inglesa, quien lleva a cabo un resumen del texto y una evaluación de la conclusión, mientras que la conclusión en los textos españoles carece de esos elementos.

En esta misma línea, Moreno (1997) estudió el metatexto causal en la comprensión de las relaciones inter-oracionales de causa-efecto en artículos de investigación sobre economía y negocio en inglés y español. Los resultados del análisis de los textos determinan que no existen diferencias significativas en este terreno en los textos escritos por los hablantes de ambas lenguas, hecho que la autora justifica afirmando que las diferencias culturales no han primado sobre las imposiciones del género de la comunidad discursiva, que rompe así las barreras de las diferencias interculturales entre las retóricas de ambas lenguas. Como la propia autora comenta, esta similitud puede deberse a la influencia del estilo de escritura inglés en los textos económicos escritos en español (Moreno, 1997: 174).

En su tesis doctoral, Trujillo (2001) analiza el número de palabras, párrafos, cohesión del texto en número y tipo de marcadores del discurso y la estructura retórica de textos argumentativos, expositivos y narrativos escritos por estudiantes norteamericanos y españoles. El propósito último de este estudio pretendía explorar si las diferencias textuales que existen y han sido detectadas en los estudios clásicos (R. B. Kaplan, 1966; Lux y Grabe, 1991; Montaña-Harmón, 1991; Rappen y Grabe, 1993; Reid, 1992; Santiago, 1970; Santana-Seda, 1974) entre el español y el inglés se manifestaban al realizar la evaluación de estos textos por parte de examinadores externos. Con algunas coincidencias en los resultados con Moreno (1997), llega a la conclusión de que no aparecen diferencias significativas en la evaluación de los escritos en inglés y en español, ni en la organización de los textos, ni existe tampoco ninguna diferencia en cuanto al número de palabras utilizado en las dos lenguas en los tres tipos de textos analizados, aunque si encuentra una diferencia considerable —especialmente en los textos argumentativos y expositivos— en el número de

⁴⁶ En el original: “*the reader, not the author, is primarily responsible for effective communication*” (Valero-Garcés, 1996: 289).

párrafos, con una mayor cantidad en los textos escritos en español. El investigador únicamente observa una diferencia sustancial en el número de marcadores del discurso entre las dos lenguas en los textos argumentativos y, especialmente, en relación con los marcadores conjuntivos.

Dentro del contraste intercultural de las preferencias retóricas de diversas culturas sobre los géneros, Pérez Ruiz (2001) analiza los resúmenes de los artículos médicos y lingüísticos de escritores profesionales publicados en revistas especializadas. Su trabajo sí encuentra diferencias significativas en el uso de los géneros en distintas lenguas a nivel lingüístico, retórico y pragmático. Quizás el aspecto más significativo sea la carencia acentuada de conectores en los textos escritos en español frente a los ingleses, lo que denota el uso de una *retórica implícita* por parte de los escritores españoles, frente a la *retórica explícita* empleada por los anglohablantes. Se muestra que no es este un dato aislado sobre la responsabilidad que el lector tiene en la interpretación de un texto escrito en español en contraste con el de habla inglesa, sino que lo corroboran también otros estudios (Valero Garcés, 1996; Mendiluce Cabrera, 2004). El inglés tiene un mayor grado de explicitación, y lo consigue mediante el uso de marcadores, aunque señala esta autora que en español se utilizan más marcadores del metadiscurso con función persuasiva. En el nivel lingüístico refiere que en la sintaxis española abundan las conjunciones copulativas y causales, las construcciones aditivas (coordinadas) y explicativas (subordinadas), mientras que los textos ingleses se construyen mediante un esquema lógico-deductivo basado en la enumeración y utilizan profusamente los conectores. En lo pragmático, destaca en los escritos en inglés un mayor uso de escudos, lo que propicia un estilo más modesto y humilde al realizar aseveraciones que en los textos españoles. Igualmente cabe resaltar la utilización de matizadores discursivos (verbos modales) en los textos ingleses, siendo éste un elemento mediante el cual se introducen juicios subjetivos en el discurso. En cuanto a la organización retórica del escrito, Pérez Ruiz (2001) afirma que las redacciones escritas por hablantes españoles constan de introducciones más largas, pues comienzan proponiendo una tesis que ocupa más de la mitad del texto. Se repiten también en esta investigación una serie de resultados que forman ya parte del acervo de las investigaciones en RC en español e inglés: que los párrafos españoles tienen estructuras más libres en cuanto a la presentación de la información, debido a que las frases tienden a ser más largas y elaboradas que las escritas en inglés, que el inglés está más orientado a la información, siendo el español más interactivo, o que los párrafos españoles muestran una clara preferencia por las construcciones aditivas y explicativas.

La especificidad de los estudios transculturales de los géneros no sólo se realiza en sus componentes estructurales, como es el caso de la tesis de Pérez Ruiz (2001), sino que también pueden fijarse en un aspecto concreto del discurso. Este es el caso del estudio contrastivo de Oliver del Olmo (2004), quien presenta una investigación sobre la atenuación retórica en el discurso médico del artículo de investigación y del caso clínico en inglés y español. La autora estudia las diferencias del sistema retórico de ambas lenguas. Las funciones retóricas que se analizan son categorías pragmáticas que tienen una función

atenuadora en el discurso, porque según la investigadora, ésta resulta “básica para la comunicación escrita del conocimiento científico, su difusión y el entendimiento multilingüe e intercultural” (Oliver del Olmo, 2004: 12). Para ello se estudia la relación entre los niveles lingüísticos (léxico, morfológico y sintáctico) y las distintas categorías pragmáticas (escudos, aproximadores, expresiones de duda personal e implicación directa del autor y estrategias de desadjetivación) con el fin de identificar las similitudes y diferencias en el uso de estos recursos entre el inglés y el español en los géneros caso clínico y artículo de investigación. Los resultados obtenidos por la investigadora coinciden con los de otros estudios previos, señalando que el inglés emplea un mayor uso de atenuantes dentro de este tipo de discurso, por lo que el lector puede percibir en lengua española un grado mayor de aseveración en el escrito frente al texto en inglés. Entre las causas de esta diferencia, la autora identifica el hecho de que el discurso en español, como en alemán, checo, búlgaro o finlandés, está más orientado al escritor y se centra en el contenido, por lo que implica una mayor complejidad de comprensión para el lector, como observamos también en algunos de los estudios anteriores.

Es importante también destacar la incidencia del empleo de estos elementos pragmáticos en el funcionamiento de los géneros y en la interpretación que hace el lector a partir de las expectativas que tiene. Esta es la principal dificultad cuando un escritor no nativo escribe en la lengua extranjera que está aprendiendo, ya que si desconoce los elementos del sistema, así como las expectativas del lector sobre el género en el que escribe, se pueden producir lamentables malentendidos con consecuencias muy negativas para la comunicación. Es el caso al que se refiere Albeola (2002) en su estudio, en el que se analiza el folleto bancario en inglés y en español, y en el que se observa que las diferencias entre ambas lenguas no son tan solo lingüísticas, sino también cognitivas y socioculturales. Mientras que los escritos ingleses dan prioridad a valores como la seguridad y el prestigio, los españoles optan por la experiencia, el liderazgo y la calidad sobre otros valores. Como señala la investigadora, estas distintas preferencias apuntan diferencias culturales en la concepción de este género, el folleto bancario. Esta exaltación de unos valores no apreciados por los posibles destinatarios puede provocar una serie de efectos no deseados en la audiencia, con el consecuente resultado práctico de la pérdida de clientes para el banco. Esto significa que los lectores nativos de una lengua tienen puestas en los textos unas expectativas previas, cuyo incumplimiento rompe con la percepción del propósito comunicativo emitido por el escritor. Estos textos, además de tener una intención comunicativa, persiguen unos efectos perlocutivos en el receptor (venta de un producto, apertura de una cuenta bancaria, etc.), por lo que el conocimiento de las convenciones escritas en la lengua extranjera en la que se escribe, resultan fundamentales para establecer una comunicación eficaz.

Autor y artículo	Lenguas comparadas	Población del estudio	Objetivos y Metodología	Resultados
Valero Garcés (1996)	Español- inglés	32 textos de economía	Analiza los patrones retóricos y otros macro y microtextuales en textos económicos	Los españoles que escriben textos económicos en inglés L2 utilizan menos metatexto: tendencia a explicitar la conclusión del escritor en habla inglesa (resume el texto y evalúa la conclusión)
Moreno (1997)	Español- inglés	36 artículos (18 en inglés y 18 en español)	Análisis de metatexto causal en economía	No existen diferencias significativas entre los hablantes de español e inglés. Las diferencias culturales no han primado sobre la imposición del género
Trujillo (2001)	Español- inglés	12 textos argumentativos en español y 8 norteamericanos, 8 expositivos en español y 11 norteamericanos, 14 narrativos en español y 11 norteamericanos	Analiza el número de palabras, párrafos, cohesión del texto, tipo de marcador y estructura retórica en textos argumentativos, expositivos y narrativos	No aparecen diferencias significativas en los rasgos analizados ni en la organización de los textos en español e inglés. La única diferencia entre los textos de las dos lenguas ocurre en el número de párrafos y en el uso de marcadores discursivos y conjuntivos, mayor en los textos argumentativos españoles
Pérez Ruiz (2001)	Español- inglés	80 resúmenes de artículos en inglés y español	Análisis de los resúmenes médicos y lingüísticos de escritores profesionales. Estudio de los rasgos retóricos, lingüísticos y pragmáticos	Los resultados muestran diferencias significativas en los resúmenes médicos y lingüísticos en inglés y español a nivel lingüístico, retórico y pragmático. El inglés consigue un mayor grado de explicitación en el uso de marcadores. En español los marcadores tienen una función persuasiva. Los escritos en inglés usan más frecuentemente el recurso pragmático de las frases españolas más largas y registran una mayor preferencia por las construcciones aditivas y explicativas
Oliver del Olmo (2004)	Español- inglés	20 artículos en español y 10 artículos escritos en inglés L2 por escritores españoles	Análisis de la atenuación retórica en el discurso médico del artículo de investigación y el caso clínico. Estudios de rasgos lingüísticos, retóricos y pragmáticos	El inglés emplea la atenuación retórica en este tipo de discurso frente al tono más asertivo del español. El discurso médico en inglés se orienta al escritor y se centra en el contenido, lo que implica una mayor complejidad de comprensión para el lector

Tabla 2: Estudios en RC en la segunda etapa

Con todo ello se percibe en esta revisión de trabajos en RC un intento por trazar las líneas de estudio más allá de las fronteras textuales definidas en la primera etapa de la RC. Las investigaciones en RC se enriquecen con nuevos elementos que incluyen un factor fundamental, la percepción de la audiencia, y

con nuevas herramientas interdisciplinares que permiten a los autores explorar nuevos temas de estudio y novedosas metodologías para incorporarlas a sus investigaciones.

3.7. Nuevas críticas a la RC

Nuevas críticas a la RC surgen a finales de los noventa, cuando en 1997 se publican tres artículos de Spack, Zamel y Scollon (cit. Connor, 2001, 2002), que tienen como argumento común la estrecha visión que se ha tenido hasta entonces del concepto *cultura* para interpretar los estudios de RC. De esta crítica surgirá un nuevo constructo teórico que tratará de redefinir el término *cultura*, entendido de forma distinta a la concepción geográfica o a la de entidad nacional, presentadas estas como realidades inamovibles y rígidamente homogéneas. Cuando está más en boga el estudio y la comparación transcultural de los escritos de las comunidades discursivas –por medio del análisis de los géneros textuales en los que se expresan– se propone una nueva perspectiva en el modo de entender el concepto *cultura* como resultado de las interrelaciones de una comunidad discursiva que comparte una misma costumbre o forma de escribir y unas mismas convenciones escritas para vehicular sus comunicaciones (Connor, 2002: 503-504). Este cambio implica que el acercamiento a la retórica no puede ser solo lingüístico, sino sociolingüístico y cultural, pues no es posible realizar un estudio comparativo de dos grupos lingüísticos distintos sin tener en cuenta la comunidad discursiva a la que pertenecen y establecer si los grupos son comparables, en función del puesto que ocupan en la sociedad. Para ello, deben compartir un mismo modelo cultural de escritura, es decir, un género que tenga el mismo propósito comunicativo, la misma organización textual, selección léxica, etc. Estos estudios no sólo investigarán la variación léxica, social, cognitiva y pragmática entre dos lenguas, sino que lo harán también con comunidades discursivas similares dentro de la misma lengua, con el fin de identificar las dimensiones de su variación. Un buen exponente de esta tipología es la Retórica Crítica, que estudia las relaciones entre los grupos de poder y no-poder, especialmente las relaciones entre los géneros escritos que producen los colectivos discriminados (gays, inmigrantes, machismo, etc.) con respecto a otras comunidades sociales (Trujillo, 2004). Además, Connor (2001) señala que no sólo se ha intentado explicar el fenómeno cultural de la escritura desde las diferencias que proceden del contraste de la nacionalidad de los grupos estudiados, sino también desde la educación, las características del género o las relaciones entre lector y escritor, etc.:

En lugar de esto, han intentado explicar las diferencias en la comunicación escrita desde diversos focos, incluyendo la L1, la cultura nacional, la formación educativa en L1, la cultura disciplinar, las características del género y los desencuentros en las expectativas mutuas entre los lectores y los escritores⁴⁷ (Connor, 2001: 46).

⁴⁷ En el original: “Instead, they have tried to explain such differences in written communication as often stemming from multiple sources including L1, national culture, L1 educational background, disciplinary culture, genre characteristics, and mismatched expectations between readers and writers” (Connor, 2001: 46).

Una vez más, se comprueba que la crítica adversa a la RC resulta un auxilio para fortalecer la disciplina e incluir un cambio innovador en campos como la cultura, la literacidad y la pedagogía crítica.

3.8. Nuevos retos y rutas para la RC

Como se viene observando a lo largo de este capítulo, la RC sigue aún vigente en nuestros días gracias a que ha sabido reinventarse en cada nueva etapa y adaptarse a tiempo a las nuevas corrientes que han ido surgiendo en la escritura, hermanándose si era preciso con otras disciplinas que aseguraran su pervivencia y su desarrollo. Esta ciencia ha sabido evolucionar y dar respuesta a las nuevas necesidades que se le iban planteando a la sociedad en el uso transcultural de la escritura con renovadas perspectivas de futuro. Connor (1996, 2001, 2002), quien ha contribuido activamente al desarrollo de la disciplina, estando presente con trabajos fundamentales en las distintas etapas de la RC, ha señalado cual será la nueva hoja de ruta que va a seguir la RC en los próximos años. Esta autora ha distinguido cuatro posibles caminos en los que será fructífero y necesario el trabajo contrastivo en la retórica de los textos: el discurso feminista y el tratamiento de las minorías; la identificación diacrónica de la evolución de los modelos de escritura (p.e. cómo han evolucionado en los últimos 50 años las cartas de presentación en el ámbito laboral); el estudio del contexto y la audiencia aplicados a los nuevos medios de comunicación (páginas web y tecnologías en diferentes culturas) y, por último, ha indicado Connor (2001, 2002) la vigencia de los estudios empíricos en los modelos transculturales del texto y los diversos comportamientos en la escritura de las distintas comunidades discursivas en los ámbitos académicos y profesionales. Sin embargo, aún quedan muchas cuestiones por resolver en RC, siendo las más importantes la definición de conceptos sociales en una sociedad cambiante, los nuevos textos escritos producidos como consecuencia de la aplicación de las nuevas tecnologías, de los nuevos medios y modos de comunicación y la adaptación de estas cuestiones a la metodología empleada, en constante evolución desde sus inicios.

3.9. Implicaciones pedagógicas de la RC

Desde sus inicios en los años sesenta, el propósito de la RC ha sido siempre el de aplicar los resultados de sus investigaciones a la mejora de la enseñanza de la escritura en L2. Esta finalidad pedagógica estaba ya presente en el primer estudio que realizó R. B. Kaplan en 1966, con el que pretendía conocer cuáles eran las peculiaridades escritas que presentaban los textos de estudiantes universitarios de

distintas nacionalidades. En una revisión teórica a sus estudios y al vagar de la RC, R. B. Kaplan (1988: 296) identifica diez objetivos pedagógicos de la RC que afectan tanto al docente como al discente:

Concienciar al profesor de composición que:

Existen diferentes convenciones escritas en diferentes culturas, que necesitan ser tratadas en la enseñanza de la expresión escrita.

Existe una distribución de la responsabilidad del lector y el escritor en los distintos sistemas culturales y ésta afecta a las presunciones sobre el lector al que nos dirigimos y a los conocimientos compartidos; que se comprenda al lector en una lengua no implica que se entienda en otra.

Existen determinadas funciones gramaticales que operan en el nivel del discurso; que se tenga un dominio sintáctico oracional no implica que se pueda generar un texto.

La competencia morfosintáctica es un prerequisite para escribir; pero que se comprenda la estructura de oraciones aisladas no implica que se comprenda la estructura de cohesión y coherencia en un texto.

Concienciar al estudiante de la composición que:

El destinatario debe definirse antes de emprender la composición escrita; la asunción que el lector es el propio escritor no es siempre válida.

Existen diferentes actos escritos y cada uno requiere diferentes estrategias; que se sea capaz de escribir en una lengua no implica que se sea consciente de la frecuencia y la distribución de las tareas escritas en otra.

Existen unas convenciones textuales que se espera domine el estudiante; que las domine en su sistema lingüístico no implica que las comprenda en la LE.

Para poder componer algo, el estudiante debe poseer y poder incorporar a la composición un universo de conocimientos –conocimientos del mundo y conocimientos técnicos sobre el tema–; que se tenga una opinión sobre un tema no implica que se conozca suficientemente bien para poder escribir sobre él.

La escritura es un fenómeno social –una técnica para negociar significados con un grupo de seres humanos– que requiere mucho más que un control mínimo de ítems sintácticos y léxicos en la LM⁴⁸ (*Traducción de Deza*, 2006: 12).

La habilidad para escribir en una lengua no asegura la habilidad para componer en otra que se está aprendiendo, porque la escritura se basa en convenciones culturales que se han de aprender. Esta es la razón que esgrime Leki (1991) cuando recomienda que se haga una pedagogía de la escritura que conjugue las aportaciones de la RC con la construcción de esquemas retóricos con el objetivo de que al componer un texto los estudiantes se adapten a las expectativas de la L2 que están aprendiendo. Leki (1991: 138) advierte que aun en el caso de que el profesor haga conscientes de estas convenciones a los estudiantes, la absorción de las diferencias retóricas no se producirá de manera instantánea, sino que será mediante un

⁴⁸ En el original: "To make the teacher of composition aware of: a. Different composing conventions do exist in different cultures and that these different conventions need to be addressed in teaching composing; the fact that a student is able to compose in one language does not mean the student can compose in any other language; b. Certain grammatical features function at the level of discourse; the fact that a student has control only of sentential syntax does not mean the student can generate text; c. There is a relative distribution of reader/ writer responsibility in different cultural systems and that this distribution affects assumptions about audience and about shared knowledge; the fact that a student understands audience in one language system does not mean the student understands audience in any other language system; d. A composition is a product arrived at through a process; the fact that the student may generate one relatively successful text does not mean the process; e. Morphosyntactic competence is prerequisite to writing; the fact that a student can understand the structure of individual sentences in a language does not mean the student can understand the structure of cohesion and coherence in text in that language; To make the student of composition aware that: a. Audience must be defined before composition can be undertaken; the assumption that the audience is the writer is not always valid; b. There are a number of different writing acts –writing without composing, writing through composing in which the essential purpose is reporting, and writing through composing in which the composing process functions as a heuristic act –and that each of these requires different strategies; the fact that a student is capable of writing in one language does not mean the student is aware of the frequency and distribution of writing tasks in any other language; c. There exists a set of text conventions that the student is expected to be able to manage; the fact that the student knows the conventions of his or her own writing system does not mean the student understands the conventions employed in the target language; d. In order to compose anything, the student must have, and be able to bring to bear on the composing task, a universe of knowledge, including both "world knowledge" and technical knowledge of the subject; the fact that a student has opinions about a given topic does not mean the student knows the subject well enough to write about it; e. Writing is a social phenomenon –a technique for negotiating meaning with some other identifiable set of human beings– which requires far more than a minimal control of syntactic and lexical items in the target language" (R. B. Kaplan, 1988: 296).

trabajo constante y sistemático como se logrará conseguir textos cada vez más cercanos a los que produce un nativo. Como consecuencia, esta autora pone fuera de toda duda la obligatoriedad de la pedagogía de la RC, pues su conocimiento no sólo reportará beneficios al estudiante, sino que le será igualmente útil al docente en la evaluación de las tareas escritas, al no considerar errores las diferencias retóricas que manifiesta en sus textos el escritor no nativo al expresarse en la L2 y tener la capacidad de ayudarlo a mejorarlos:

Los estudios de RC ayudarán a borrar los estereotipos basados en la incapacidad para reconocer que las preferencias en los estilos de escritura responden a una razón cultural [...] Esta información no es trivial y puede conducir a los profesores a entender mejor la estructura textual, lo que será beneficioso tanto para el estudiante como para el profesor en el análisis de la calidad del texto para presentar una comunicación eficaz⁴⁹ (Leki, 1991: 137).

Además de algunos trabajos presentados en segundas lenguas para demostrar que es posible y necesario generar una conciencia de la audiencia en la composición y dirigir los textos en función de las expectativas generadas (Roen y Willey, 1988; Rubin y O’looney, 1990), en el ámbito de la RC, y especialmente en los casos de algunas culturas asiáticas, resulta vital la enseñanza de estas convenciones retóricas cuando los escritores componen dentro de una comunidad lingüística occidental. Por primar en ellas la interpretación que del texto hace el lector sobre la claridad expositiva de las ideas escritas por el emisor (Hinds, 1983, 1987, 1990; Matalene, 1985; Liebman, 1992), se hará más necesario un trabajo pedagógico que reconduzca las características retóricas de los textos hacia el estilo que exige la L2 en la que se quiere expresar el estudiante. En caso contrario, los textos escritos por un discente japonés que escribe en español, por poner un ejemplo, podrían verse afectados por la transferencia de las convenciones retóricas de la escritura en su L1 y, debido a ello, resultar una organización de la información incoherente para un lector español.

Para solucionar este tipo de malentendidos provocados por los conocimientos adquiridos en la L1, McKay señalaba en un artículo de 1993 *Examining L2 Composition Ideology: A look at literacy*, que no hay mejor solución que establecer un diálogo entre docente y alumno para descubrir cuáles son las desviaciones retóricas que presenta el texto del discente en relación a las de los textos de la comunidad nativa a la que se dirige.

⁴⁹ En el original: “Contrastive rhetoric studies will help avoid stereotypes based on failing to recognize that preferences in writing styles are culturally informed [...]. This information is not trivial and can potentially lead teachers to a deeper understanding of text structure, which will help both teachers and students analyze qualities of texts that are admired and considered to represent successful communication” (Leki, 1991: 137).

3.10. Multiliteracidad

En sus artículos teóricos más recientes, Connor (2001, 2002) advierte que desde algunos ámbitos se ha culpado a los docentes de enseñar a los estudiantes a escribir siguiendo las expectativas de la L2 que están aprendiendo –de acuerdo con las recomendaciones de la RC– en lugar de permitir que se expresen según el estilo que gobierna su propia idiosincrasia cultural. En contra de esta postura, Connor (2002: 505) se posiciona en una actitud que posibilite la enseñanza explícita de las diferencias culturales con el fin de que se produzca la aculturación que se persigue con la comunidad discursiva de la L2 (Connor, 2002).

Algunos críticos de la RC hace poco han culpado a la RC de enseñar a los estudiantes a escribir ayudándose de las expectativas de los hablantes nativos de inglés, en lugar de expresar la identidad lingüística y cultural propia de su lengua materna. Los investigadores y otros implicados que trabajan actualmente en el paradigma de la RC se han adherido a la posición de que las diferencias culturales tienen que ser enseñadas explícitamente para lograr una aculturación a los estudiantes de una lengua extranjera a la comunidad discursiva de la lengua que están aprendiendo⁵⁰ (Connor, 2002: 506).

Esta es una de las posibilidades que contempla la multiliteracidad, una nueva tendencia que emerge en el contexto de las nuevas tecnologías y la globalización, definida por Canagarajah (2003: 156) como una nueva forma de escribir y de leer que engloba una mezcla de modalidades, sistemas simbólicos y lenguajes:

El término se refiere a los nuevos modos de leer y escribir que implican una mezcla de modalidades, sistemas simbólicos y lenguajes. Una página web típica, por ejemplo, conlleva la visualización de fotografías, imágenes que se mueven (video clips), y grabaciones de audio, además de escritura. Aparte del procesamiento de estas distintas modalidades de comunicación, los “lectores” deberán también interpretar diferentes sistemas de signos, como iconos e imágenes, además de palabras. Además, textos con lenguas tan diversas como el francés y el árabe pueden estar juntas en un sitio en inglés. Diferentes discursos pueden encontrarse juntos –como legales, terminología médica y descripciones estadísticas, además del lenguaje conversacional que usamos en el discurso oral diario⁵¹ (Canagarajah, 2003: 156).

Los estudios de multiliteracidad contemplan tanto la integración de varias lenguas, registros o géneros en un mismo discurso como el comportamiento que adopta el escritor-lector que se enfrenta en la pantalla de su ordenador a una cambiante alternancia de lenguas, registros o géneros en un corto espacio de tiempo. Como resultado de este proceso de análisis, los escritores plurilingües pueden adoptar, según Canagarajah (2003) cinco estrategias, de acuerdo con el modo en que cada escritor se acerca a un discurso

⁵⁰ En el original: “recent critics of contrastive rhetoric have blamed contrastive rhetoricians for teaching students to write for native English speakers’ expectations instead of expressing their own native lingual and cultural identities. At any rate, researchers and others working in the current contrastive rhetoric paradigm have adhered to the position that cultural differences need to be explicitly taught in order to acculturate EFL writers to the target discourse community” (Connor, 2002: 506).

⁵¹ En el original: “The term refers to new ways of reading and writing that involve a mixture of modalities, symbol systems, and languages. A typical Web page, for example, may involve still photographs, moving images (video clips), and audio recording in addition to written language. Apart from processing these different modalities of communication, “readers” will also have to interpret different sign-systems, such as icons and images, in addition to words. Furthermore, texts from languages as diverse as French and Arabic may be found in a site that is primarily in English. Different discourses could also be mixed – as legalese, medical terminology, and statistical descriptions, besides everyday conversational discourse” (Canagarajah, 2003: 156).

en la L2 con una retórica diferente, confrontándola con las convenciones culturales de partida que posee el individuo en su propia lengua.

1. *Acomodación*⁵²: Esta es la perspectiva que adopta la RC, por la cual el escritor debe renunciar a las convenciones retóricas adquiridas en su L1 para adoptar las nuevas de la L2.

2. *Evitación*: Es la más típica entre aquellos escritores que cuentan con menores recursos lingüísticos y se caracteriza por la aceptación de las convenciones discursivas establecidas en la L2. Aunque sigue la misma filosofía que la *acomodación*, debido a una inapropiada competencia lingüística, se producen textos poco coherentes e incorpora de forma involuntaria rasgos de la retórica de su lengua materna.

3. *Oposición*: Se incorporan de forma voluntaria y predeterminada rasgos retóricos de la lengua materna y se amalgaman con los de la L2.

4. *Transposición*: Mediante esta estrategia se crea un nuevo espacio textual a partir de la mezcla de las retóricas de la L1 y de la L2, tejidas de modo que el producto resultante tiene una nueva forma discursiva que no responde ni a las convenciones de la L1 ni a las de la L2.

5. *Apropiación*: Incorpora las convenciones discursivas de la lengua materna, aunque la retórica dominante es la de la L2. Aunque resulta similar a la *transposición*, la mayor diferencia estriba en la proporcionalidad, es decir, en la *apropiación* se reconoce la estructura dominante de la L2 frente a la paridad de la L1 y la L2 para construir un tercer discurso, como ocurría en la *transposición*.

La multiliteracidad descubre una perspectiva interesante en el sentido de que alienta una negociación retórica en función del contexto de uso en el que se encuentre el escritor, pudiendo conservar las retóricas de cada una de las lenguas que conoce y enriqueciendo la escritura con la aportación de retóricas foráneas, alejándose de la rigidez normativa que impone la RC a este respecto.

Huelga comentar el efecto que la globalización está teniendo sobre los estilos de escribir y los géneros, por lo que cada vez más los textos están contaminados de elementos anglófonos y resulta más frecuente encontrar unas formas cada vez más homogéneas de escritura a nivel mundial, de las que también se impregnan los géneros. Connor (2001, 2002) habla de la *euroretórica* como una nueva forma de lenguaje escrito en la que se fundirían las normas de las diferentes orientaciones retóricas de todos aquellos escritores que se expresan en inglés, pero que tienen una L1 diferente, en consonancia con el *World Standard Spoken English* (inglés global o inglés internacional) descrito por Crystal (1997), en el que se comunican individuos de países no anglohablantes.

La consecuencia de esta estandarización es que paulatinamente se irán perdiendo los rasgos idiosincrásicos de las culturas, especialmente en aquellos sectores en los que se establecen con frecuencia

⁵² Tanto en la traslación de los términos como en la definición, seguimos el libro de Cassany (2005b) *Expresión escrita en L2/ELE*.

relaciones internacionales, como pueden ser el mundo de los negocios o el mundo académico. Es por ello bastante probable que si en la actualidad se replicaran estudios como los de Hinds (1983, 1987, 1990), Purves (1988) o Liebman (1992), estos arrojarían datos similares entre sí. Esto es así debido a que las convenciones retóricas han venido homogeneizándose con el paso de los años, los efectos de la globalización, el aprendizaje generalizado de lenguas desde las instituciones educativas y el intercambio diario de información a través de los medios de comunicación y el mundo laboral con el soporte de las nuevas tecnologías.

CAPÍTULO 4. CITACIÓN⁵³

4.1. Introducción

La disciplina que enmarca nuestra investigación en cuanto al análisis de las citas que aparecen en el texto académico de la memoria de máster es la Bibliometría, la cual se encarga de cuantificar las características bibliográficas de la actividad científica mediante métodos matemáticos y estadísticos, con el fin de conocer mejor la producción científica de los investigadores, de una institución o un país (Rostaing, 1996: 17). Para ello, el método que utiliza la Bibliometría es el del análisis de citas (AC), por el cual se establecen relaciones temáticas entre los trabajos de producción científica, es decir, se analizan los vínculos existentes entre los documentos que se redactan y los que estos citan. Aunque han sido escasos los estudios de AC dentro de la Lingüística Aplicada, han sido numerosos los artículos escritos en otras disciplinas sobre la finalidad y la relevancia de este método de análisis (4.7.3.2.1.), así como sobre la funcionalidad y las razones por las cuales se realizan las citas en los textos científicos (4.5.), temas recurrentes a lo largo de la historia del método. En nuestro caso, nos vamos a ocupar en este trabajo del análisis de las motivaciones del que cita y de las funciones que cumplen las citas dentro del discurso académico universitario. Se hará desde una perspectiva estrictamente lingüística, tal y como se viene haciendo durante décadas en la tradición de la Lingüística Aplicada (4.7.3.2.), sin entrar en disquisiciones matemáticas ni estadísticas sobre el recuento de citas o el imperativo de calidad que los autores de las Ciencias de la Información y la Sociología de las Ciencias asocian a los indicadores bibliométricos.

4.2. Definición integral de la cita

En este apartado se seleccionan algunos de los fundamentos principales que permiten enunciar una definición de la cita desde una perspectiva semántica y funcional. No se entrarán a discutir en este punto las definiciones formales de la cita, al igual que huimos de las definiciones clásicas⁵⁴ de la misma, las que mencionan nombres reconocibles como Garfield (1955), Price (1963, cit. D.K. Smith, 2009), N. Kaplan (1965, cit. Nicolaisen, 2007), Merton (1973, cit. Nicolaisen, 2007) o Gilbert (1977), pues se ha preferido recurrir a aquellas otras que destacan por su profundidad, concreción y precisión. Por otra parte, estas definiciones

⁵³ En este trabajo se emplea el término sustantivo citación para referirse a la acción del verbo citar. La palabra cita servirá en este estudio para hacer mención al objeto mismo y será utilizada como sinónimo de *referencia*. Del mismo modo, este vocablo aglutinará tanto a la cita directa como a la indirecta a lo largo de este documento, a no ser que se indique lo contrario de manera puntual en alguna de sus partes.

⁵⁴ Para una revisión amplia de este asunto, véase Urbano (2000) y Spinak (2001).

se ajustan más fielmente al propósito y a la temática del estudio que se presenta en la segunda parte de este trabajo. No obstante, en esta aproximación a la definición de la cita están insertas las ideas de los grandes autores que se han ocupado de esta materia, aunque se ha de reconocer la insalvable imposibilidad de citarlas todas y a todos.

López Yepes (2003: 43) adscribe la relevancia de la cita al contexto del trabajo científico. Por ello, la considera un elemento indispensable en este ámbito, pues cumple la función crucial de referirse al conocimiento previo del trabajo que presenta el investigador que quiere hacer ciencia:

la cita propiamente dicha debe ser, a nuestro entender, el verdadero hilo conductor en que se mece la idea científica bien cuando el autor se apoya en ella para obtener nuevo conocimiento, o bien cuando el hallazgo se propaga merced a la cita correspondiente que efectúa el autor subsiguiente. En todo caso, hay una razón científica para su uso y la posibilidad de que el lector pueda confirmar la veracidad y el buen uso de la fuente, y la otra razón, ética, cual es la obligación de citar a quien se toma una idea prestada. Lo contrario es el plagio (López Yepes, 2003: 43).

Esta alusión a la ética está intrínsecamente relacionada con el compromiso que adquiere el investigador con respecto al material que ha utilizado para confeccionar su trabajo. Por ello, habla más adelante López Yepes (2003) de la función de la cita, que entronca con la visión de la teoría normativa de la citación (4.5.3.1.) y sobre el uso que se hace de este elemento como instrumento evaluador de la obra científica (4.5.2.), entendida la ciencia como una tradición acumulativa de conocimiento:

es un elemento imprescindible en el quehacer de la ciencia y su análisis permite observar cómo se transmiten las ideas científicas, fijar los frentes y temas de investigación y medir el impacto y el prestigio de los científicos (López Yepes, 2003: 43).

En relación a este uso de la cita dentro del contexto científico, López Yepes (2003: 42) califica la investigación científica como una “transacción permanente entre autores que son *deudores* de los científicos que le han precedido y *acreedores* que toman las ideas prestadas de los primeros”.

En este sentido, la citación es la clave por la cual los autores señalan su afiliación a la comunidad discursiva a la que pertenecen y el lugar que ocupa su trabajo dentro de esta. No obstante, como también afirma Fujigaki (1998: 80), el trabajo de un investigador sigue vigente tras su publicación y revive cada vez que es citado por otro autor, pues una obra se reelabora y reescribe la idea referida con cada cita.

Además de ser un reconocimiento social a la labor de otro investigador, la cita se convierte en el enclave mediante el cual se establece una relación intertextual con las producciones académicas de otros autores dentro de la disciplina, estableciendo así una conexión interactiva de redes textuales. Parafraseando a Hicks y Potter (1991: 484), citar a alguien supone ganar un co-autor para esta publicación, concepto que añade nuevos valores a la investigación y la revitaliza:

En efecto, cada vez que citamos de forma justa, a ellos también se les debería asignar algo como recompensa por su contribución y por mantener vivo el trabajo citado. La consecuencia más interesante (y problemática para los citadores) de esto, podría ser que la acumulación de un mayor número de citas no supone de manera virtual una gran diferencia

para el “crédito”, porque cada nuevo citador añade un nuevo valor de crédito al autor citado, pero, si se le considera como un nuevo co-autor, diremos que también recibe una parte de este crédito⁵⁵ (Hicks y Potter, 1991: 484).

Este uso de la cita no sólo se refiere al nivel de la idea, sino que también actúa en el de los instrumentos necesarios para llevar a cabo una investigación, tal y como señala Nicolaisen (2007: 610):

La tradición científica requiere que los científicos cuando documentan su propia investigación, se refieran a los trabajos precedentes que se relacionan con el tema tratado en su trabajo. Se supone que estas referencias bibliográficas identifican a esos investigadores que le precedieron, cuyos conceptos, teorías y métodos, equipos y demás, inspiraron o fueron usados por el autor en el proceso de realizar y presentar su propia investigación⁵⁶ (Nicolaisen, 2007: 610).

Como se ha mostrado, la tradición científica exige que cuando un investigador publica los resultados de su estudio, ha de dar a conocer también las referencias de aquellas investigaciones de las que se ha valido para llegar a esos datos. De este modo, las citas sirven para identificar aquellas teorías, conceptos, métodos u otros elementos que se utilizaron o inspiraron al autor a realizar una nueva investigación (Cañedo Andalgá, 1999).

Es por ello que la práctica de la citación contribuye a la construcción del conocimiento disciplinar dentro de la escritura académica. Como en cada una de las disciplinas existen ciertas convenciones en relación a cómo se ha de citar un texto –no exenta de variación interna (4.7.3.2.1)– el citador está sometido a la elección de una retórica (función), un significado social (repercusión) y una forma (estilo) de citar concretas que lo identifican dentro de una comunidad discursiva específica. Hyland (1999) estudió estas diferencias en una investigación realizada en torno a ocho disciplinas distintas (4.7.3.2.1.). Este autor insiste en que se escribe de una determinada manera en función de una audiencia concreta y con el fin de que el trabajo sea aceptado por la comunidad científica (Hyland, 1999: 342). Para ello nos valemos en la escritura académica de los medios retóricos a nuestro alcance, con el objetivo de convencer a los lectores de la valía de nuestros argumentos, cuestión que también se manifiesta en las palabras que tomamos de otro autor:

Al reconocer una deuda precedente, un escritor está mostrando también, de algún modo, una lealtad a una comunidad u orientación particular, además de crear una diferencia retórica para su investigación y establecer una identidad creíble como escritor. Pero mientras que los trabajos en ese campo reconocen la importancia retórica de la citación, sabemos poco sobre esta importancia relativa, sobre las funciones retóricas o las realizaciones en las diferentes disciplinas⁵⁷ (Hyland, 1999: 342).

⁵⁵ En el original: “In effect, then, each time we are cited fairly, they too ought to be assigned some as reward for contributing to and keeping the work alive. The interesting (and troubling for citationers) consequence of this would be that amassing more citations makes virtually no difference to your ‘credit’, because each new citer adds a cite’s worth of credit, but, as a new co-author, also takes on a share of the credit” (Hicks y Potter, 1991: 484).

⁵⁶ En el original: “Scientific tradition requires that scientists, when documenting their own research, refer to earlier works that relate to the subject matter of their reported work. These bibliographic references are supposed to identify those earlier researchers whose concepts, theories, methods, equipment, and so on, inspired or were used by the author in the process of conducting and presenting his or her own research” (Nicolaisen, 2007: 610).

⁵⁷ En el original: “By acknowledging a debt of precedent, a writer is also able to display an allegiance to a particular community or orientation, create a rhetorical gap for his or her research, and establish a credible writer ethos. But while the literature recognizes the rhetorical importance of citation, we know little about its relative importance, rhetorical functions or realizations in different disciplines” (Hyland, 1999: 342).

Al igual que Hyland (1999), Mayor Serrano (2006: 72) abunda en esta idea, al partir de que la citación o referencia a otros autores viene determinada por la función comunicativa de los textos y de que su estudio contribuye a la caracterización de los distintos tipos de escritos. Esta investigadora pretende demostrar con su estudio que las citas no se formulan del mismo modo en todos los textos y que en diferentes géneros textuales y en distintas lenguas la estructura de las citas varía.

Por su parte, Baird y Oppenheim (1994: 3) han señalado otras funciones posibles que realizan las citas dentro de un texto:

Por supuesto, una cita es una referencia a un trabajo publicado previamente que es relevante al argumento que el autor quiere hacer. El autor podría estar criticando el trabajo previo, podría estar construyendo conocimiento sobre este, podría estar usándolo para resaltar su argumento, o podría estar reconociendo a un pionero en ese tema. Tal vez un autor hace una citación sólo para dar a entender que ha leído ampliamente sobre esta materia. Los autores usan las citas para ilustrar, elaborar, construir o para criticar. El autor cree que el documento previo es relevante y desea captar la atención del lector sobre él⁵⁸ (Baird y Oppenheim, 1994: 3).

En esta definición se alojan algunos de los usos más significativos de las citas, como los de persuadir, pagar una deuda, evaluar la calidad de la publicación científica, criticar el texto citado, etc. En las páginas siguientes Baird y Oppenheim (1994) ofrecen un completo listado de usos de las citas –dentro del campo de la biotecnología– que han sido utilizados en los estudios de citación, especialmente dentro del AC en la disciplina bibliométrica:

Estudios de citación para evaluar la investigación científica y como una herramienta para gestionar la ciencia; los estudios de citación dentro de la historia de la ciencia, trazan la estructura actual de la ciencia y cómo ésta se desarrolla; el AC de las revistas, algunas veces usa una medida que Garfield desarrolló, llamada factor de impacto –y otras veces usa otra medida para valorar el estatus de la revista.

Los estudios de citación han sido también usados para predecir los ganadores del Nobel; otros estudios de citación han sido usados para valorar el movimiento acaecido desde la investigación hasta su desarrollo; y otros estudios han servido para demostrar el impacto de un país o de otra investigación; estos también han sido usados para valorar el *output* de una investigación y, por lo tanto, las perspectivas a largo plazo para las compañías de biotecnología, con reconocimiento de que las compañías con una buena cuantificación de citas, pero con una baja cotización son valoradas de forma interesante, el uso de la técnica es dudosa ya que nunca se ha probado que el recuento de citas esté relacionado con el éxito comercial. Los estudios de citación han sido también usados para valorar a los propios científicos. Ha habido incluso trabajos no citados –para conocer las características que presentan esos papeles que nunca se llegan a citar⁵⁹ (Baird y Oppenheim, 1994: 5).

⁵⁸ En el original: "A citation is, of course, a reference to some previously published work that is relevant to the argument the author wants to make. The author may be criticizing the earlier item, may be building on it, may be using it to enhance his or her argument, or may be acknowledging an early pioneer. Maybe an author makes a citation simply to imply that the author has read widely around his or her subject. Authors use citations to illustrate, to elaborate, to build on or to criticize. The author believes the earlier item is relevant and wishes to draw the reader's attention to it" (Baird y Oppenheim, 1994: 3).

⁵⁹ En el original: "citation studies to evaluate scientific research and as a science management tool; citation studies into the history of science; mapping the current structure of science and how it is developing; citation analysis of journals, sometimes using a measure that Garfield developed called impact factor –and sometimes using other measures of assessing journal status. Citation studies have also been used for the prediction of Nobel prizewinners; patent citation studies have been used to assess the flow from research to development; and other studies to show the impact of one country on another's research; they have also been used to assess the research output, and therefore the long term prospects, of biotechnology companies, with recommendations that companies with good citation counts but low share prices are worth investing in; the usefulness of this technique is doubtful as there never has been any suggestion that citation counts are related to commercial success. Citation studies have also been used to assess scientists themselves. There have even been studies on uncitedness –the characteristics of that majority of papers which never get cited" (Baird y Oppenheim, 1994: 5).

Tras esta revisión de las diferentes aportaciones que se han hecho en torno al concepto de la cita, estamos en condiciones de ofrecer una definición integral de la misma, como un elemento dentro del discurso científico que sirve para referirse a los textos de otros autores, estableciendo así relaciones entre ellos. Estas relaciones variarán entre las disciplinas, y en función de estas podrán adquirir unas formas, funciones y relaciones sociales específicas en cada campo, mediante las cuales realizarán unos usos concretos dentro de la comunicación científica.

4.3. Breve historia de la citación

4.3.1. Evolución conceptual de la citación

4.3.1.1. El concepto de originalidad y la autoría

En su afán por estudiar las razones que motivan la consideración de un texto como plagio cuando refiere las palabras de otro documento, Pennycook (1996) se acercó a los orígenes de las comunidades científicas para rastrear los conceptos de autoría, creatividad y propiedad del texto en la cultura occidental.

Observo primero el escenario en el que se desarrolla la noción de autoría y de propiedad del texto, argumentando que la manera en que la propiedad y la creatividad son entendidas dentro del contexto de Europa y EEUU necesita ser visto como un desarrollo cultural e histórico particular⁶⁰ (Pennycook, 1996: 201).

Advierte este autor que el concepto humanista de la originalidad y autenticidad, ligado a la noción de propiedad intelectual, ha trascendido hasta la actualidad en la sociedad occidental, lo que difiere de otras culturas, como la oriental, que tiene un concepto diferente en el uso de otros textos. Pero volviendo sobre el concepto de originalidad y su imbricación con la cita, descubre Pennycook (1996) en su investigación que la imaginación, entendida como la base de la creatividad, está en la raíz de la noción de autoría. De la fusión de los conceptos de creatividad y de autoría se fundó un aprecio por la originalidad que fue un precepto mayúsculo en la Edad Moderna en occidente, hasta que terminó por reconocerse la propiedad intelectual sobre la obra en 1710 en Gran Bretaña:

Es con el crecimiento de esta individualización como la historia del plagio literario empezó a emerger (la noción de *copyright* y la “propiedad intelectual” fue incluida en la ley británica en 1710; véase Willinsky, 1990)⁶¹ (Pennycook, 1996: 205).

⁶⁰ En el original: “I look first at the background to the notion of authorship and ownership of text, arguing that the way ownership and creativity are understood within European and US contexts needs to be seen as a very particular cultural and historical development” (Pennycook, 1996: 201).

⁶¹ En el original: “It is with the rise of such individualization that the history of literary plagiarism started to emerge (the notion of copyright and thus “intellectual property” was encoded in British law in 1710; see Willinsky, 1990)” (Pennycook, 1996: 205).

Paradójicamente, el Renacimiento fue también un periodo caracterizado por la imitación de las obras griegas. Debido a esta conjunción, la historia de la creatividad y la autoría se relacionan ineludiblemente con la cita del conocimiento precedente. Pennycook (1996) afirma que no es posible determinar con precisión cuando se llevó a cabo la primera cita, pero sí que comenzó a ser un hecho frecuente en los escritos a partir de la Edad Moderna.

En realidad es muy difícil señalar con precisión el origen real de la cita, tal vez estamos abordando aquí una falsa teología, una búsqueda imposible de la primera pronunciación o escritura de ciertas palabras⁶² (Pennycook, 1998: 208-209).

Nicolaisen (2007: 610) nos acerca a esta discusión, y propone el siglo XV como fecha de arranque de esta práctica, datando la normalización de su uso a partir de finales del siglo XVI:

De acuerdo con Grafton (1997), los historiadores de la ciencia han situado con cierta variación el nacimiento de la referencia moderna en el siglo XII, XVII, XVIII o XIX. Mustelin (1988), sin embargo, mantiene que con anterioridad al siglo XVI, los autores frecuentemente duplicaban los trabajos de sus predecesores sin rendirles un reconocimiento apropiado. Desde la última parte del siglo XVI, los autores de trabajos científicos lucharon por conseguir un peso evidente para sus textos al señalar y referir las fuentes de los textos consultados⁶³ (Nicolaisen, 2007: 610).

Hasta entonces, y aun de modo paralelo a la fecha indicada, la comunicación científica se había hecho a través de cartas que los investigadores intercambiaban entre sí para informar sobre los resultados de sus estudios (Pessanha, 2001: 131). Durante el Romanticismo la cita se convierte en un vehículo esencial para comunicarse efectiva e inteligiblemente sobre asuntos científicos y técnicos con otros autores a través de las obras escritas, convirtiéndose la citación en un acto privilegiado dentro de la escritura académica y científica. Eso sí, como se comenta más adelante (4.3.2.), tanto la forma de las citas como los documentos en los que se insertan, estarán sometidos a una progresiva depuración histórica en consonancia con la evolución de la comunidad científica. Por poner un ejemplo, Baird y Oppenheim (1994: 5) comentan que los libros científicos se citaban únicamente por su título, omitiendo el nombre del autor, hasta el siglo XVII, cuando empiezan a aparecer los primeros catálogos que incluyen los nombres de los autores.

⁶² En el original: "it is in fact so hard to pin down the real originator of a quotation, are we perhaps engaged here in a false teleology, an impossible search for the first speaking or writing of certain words?" (Pennycook, 1998: 208-209).

⁶³ En el original: "According to Grafton (1997), historians of science have variously placed the birth of the modern reference in the twelfth, seventeenth, eighteenth, or nineteenth century. Mustelin (1988), however, maintains that, prior to the sixteenth century, authors often duplicated the work of their predecessors without proper recognition. From the latter part of the sixteenth century, authors of scientific works strove to give their texts greater evidential weight by noting and referring to other sources" (Nicolaisen, 2007: 610).

4.3.1.2. El concepto de multidimensionalidad

Llegando al Romanticismo, el texto científico pierde su valor tradicional de originalidad, sobre el que primará a partir de esta nueva etapa la noción de multidimensionalidad. Es decir, que mediante las citas el documento se convierte en una suma de ideas de otros autores y, con este cambio procedimental, se establece el paso del individualismo renacentista al posmodernismo romántico. Muere así el concepto de autor para dar paso al de la subjetividad, al punto de vista y la posición, que se establecerá mediante la cita de las fuentes dentro de la red de ideas que configuran el trabajo científico. Pennycook (1996: 210) menciona en esto un cambio de perspectiva fundamental, pues en esta nueva concepción ya no es el autor quien crea el texto, sino que el investigador es creado por el flujo del lenguaje, por las voces y las ideas de los otros, que nos llegan como un legado cultural a partir de las cuales se montan las investigaciones:

Lensmire y Beals (1994) sugieren que “nacemos y nos desarrollamos, aprendemos a hablar, a leer y a escribir, inundados en los textos de los otros... nuestras palabras han sido las palabras de otros con anterioridad; y esas palabras suenan con la entonación y la evaluación de otros quienes las han utilizado antes que nosotros, y de quienes las hemos aprendido (144)” [...] Ese lenguaje es constantemente cíclico y reciclado, y suscita profundas cuestiones sobre cómo consideramos la noción del préstamo textual o el plagio⁶⁴ (Pennycook, 1996: 211).

Aceptar esta visión posmodernista supone asumir una permutación fundamental en el devenir del concepto de la creatividad en la historia de la ciencia, mediante la cual se reconoce que el saber presente es debido a la herencia cultural que nos precede.

Desde el punto de vista de las Ciencias de la Información, Leydesdorff (1998) ha estudiado los cambios producidos en la citación y las implicaciones que estos tienen para la configuración de la actividad científica. Este autor marca el final del siglo XIX como punto de inflexión desde el cual se puede hablar abiertamente de una contribución esencial y sistemática de las citas a la labor científica, a la filosofía de la ciencia y al modo de diseminar el conocimiento y la discusión en estas comunidades a través de las revistas especializadas: “la citación no emergió históricamente en los escritos científicos al mismo tiempo que la revolución científica. Aparece con la organización específica de las ciencias a finales del siglo XIX⁶⁵” (Leydesdorff, 1998: 9).

⁶⁴ En el original: “*Lensmire and Beals (1994) suggest that “we are born and develop, learn to speak, read, and write, awash in the words of others... Our words are always someone else’s words first; and those words sound with the intonations and evaluations of others who have used them before, and from whom we have learned them” (411) [...] that language is constantly cycled and recycled, raise profound questions about how we consider the notion of textual borrowing or plagiarism*” (Pennycook, 1996: 211).

⁶⁵ En el original: “*Citations did not emerge historically with scientific literature at the time of the scientific revolution. They emerged from the specific organization of the sciences in the late 19th century*” (Leydesdorff, 1998: 9).

4.3.1.3. Institucionalización de la ciencia

Hasta el siglo XIX la comunicación científica había tenido un carácter más personal, se establecía entre los distintos autores y se basaba en las relaciones sociales y de amistad habidas entre ellos (Leydesdorff, 1998: 10). La institucionalización y la formalización de la ciencia y de la comunicación científica llega con el XIX (4.3.2.), aunque esta comunicación todavía acusaba algunas carencias, pues las referencias se indicaban únicamente mediante los nombres propios, sin referencia a individuos específicos (Leydesdorff, 1998: 11).

De acuerdo con Bazerman (1988: 165-166), este hábito no cambiaría hasta principios del siglo XX, cuando se formalizan los tipos de citación y se incluye también de forma regular y sistemática la fecha del documento citado:

La falta de acuerdo sobre las referencias con fechas, y el año en que estas empezaron a ser fechadas, restan valor y sentido a una posición de investigación coherente y activa. En ambos 1893-5 y 1900-1901, el 52% de las referencias aparecen sin fecha, y sólo sobre el 30% están fechadas en un periodo de seis años o menos desde la publicación del artículo.

En 1910, el número de referencias por artículo ha decrecido dramáticamente a sólo 1,5, y estas pocas referencias tienen fecha reciente, otorgándole una inmediata relevancia al trabajo consultado⁶⁶ (Bazerman, 1988: 165-166).

La consolidación del formato llegará en la primera mitad del siglo XX, cuando se incrementa el número de referencias por artículo. A partir de este momento las referencias ya contienen fecha y la cita moderna empieza a ser un elemento específico de la comunicación en los textos científicos y entre los científicos: “En el ejercicio histórico de construir un índice de citas para la física, Small (1986) analizó este tipo de escritos en la década de 1920. Esto es, el periodo en el que las citas pudieron ser agrupadas por primera vez debido al nuevo desarrollo del formato moderno⁶⁷” (Leydesdorff, 1998: 11).

4.3.1.4. El concepto de la recursividad

Por su parte, Leydesdorff (1998) apunta que hay una diferencia significativa entre el uso de las citas en el siglo XIX y en la actualidad. Este autor afirma que la característica fundamental que ha adquirido la utilización de las citas –en la evolución de su uso durante el siglo XX– ha sido la recursividad, en oposición a la función clásica de citar las obras pasadas para reconocer el préstamo de una idea. La cita se usa ahora con una función clara, la de evidenciar que se ha logrado un nuevo conocimiento en el cuerpo de la teoría y

⁶⁶ En el original: “The lack of concern with dating references, and the age of the references that are dated, further weaken the sense of a coherent, moving research front. In both 1893-95 and 1900-1901, 52 percent of the references are undated, and only about 30 percent are dated six years or less from the article’s publication. By 1910, the number of references per article has decreased dramatically to only 1.5, and the few references are dated and of recent vintage, suggesting immediate relevance to the work at hand” (Bazerman, 1988: 165-166).

⁶⁷ En el original: “In his historical exercise to construct a Physics Citation Index, Small (1986) analyzed the 1920s. This is the period in which citations could for the first time be aggregated because of the further development of the modern format” (Leydesdorff, 1998: 11).

para anunciar una discusión sobre esta nueva base epistémica vigente, lo que confiere a la citación un lugar privilegiado a la hora de posibilitar una discusión viva entre los autores y sus textos, hecho que permite indagar en nuevas perspectivas de análisis y avanzar en el conocimiento de forma dialéctica. Este intercambio muestra el carácter colectivo de la ciencia, que encuentra una marca de identidad en la citación, usada para reconocer los trabajos de los otros y para dialogar con ellos, ya sea para halagarlos o para criticarlos. De este modo, Leydesdorff (1998: 15) llega incluso a afirmar que la evolución de la historia de la ciencia equivale a la evolución de la citación:

En las ciencias modernas, las referencias tienen distintas funciones. El conocimiento surgido del resultado de un nuevo estudio se añade a la bibliografía precedente llevando a cabo una nueva distinción que hace avanzar el conocimiento e ir más allá (Luhmann 1990, pp. 75). Algunas citas sirven para indicar donde y cuando puede llevarse a cabo una nueva distinción, y puede indicar como el resultado de una investigación puede ser reintegrado dentro de la teoría. Por la recursividad que implica la cita se exhibe un carácter colectivo del logro científico en cada momento. Durante el tiempo de la revolución científica, Newton expresó este carácter colectivo de la iniciativa científica moderna con su conocido aforismo: “si he conseguido ver más allá, ha sido por haberme apoyado en los hombros de gigantes” (Merton, 1965). Estos gigantes eran investigadores como Galileo, Kepler y Huygens, con quienes Newton a veces se comunicaba personalmente o por escrito⁶⁸ (Leydesdorff, 1998: 9-10).

Como consecuencia de la creciente relevancia de la referencia a las obras de otros autores dentro del trabajo científico y a su discusión mediante estas, Bazerman (1988) se percata de que el apartado de la discusión sobre las referencias bibliográficas ha ido adquiriendo progresivamente una mayor extensión dentro del documento científico durante el pasado siglo: “incluso cuando el número de referencias por artículo ha aumentado en los últimos 60 años, la relevancia específica por el trabajo manual y la longitud de la discusión se ha incrementado con el resultado de que un nuevo trabajo pasa a formar parte, aumentándola, de la tradición bibliográfica de ese campo⁶⁹” (Bazerman, 1988: 166).

Esta tendencia es corroborada por Hyland en su estudio multidisciplinar de 1999 sobre la citación. Este investigador aprecia un cambio en el crecimiento del apartado de la discusión, lo que tiene un reverso muy significativo para el texto científico, ya que desplaza al del método como base de persuasión dentro del trabajo científico. Esta función conectiva viene desempeñada por las citas, que interrelacionan el documento del autor con otros trabajos científicos que sirven para contextualizar su estudio, tal y como señalaba Leydesdorff (1998) que tiene que hacer la citación moderna:

La importancia de la cita como un elemento constitutivo del trabajo académico moderno puede ser visto en su prominente y creciente papel en la manera en que los escritores construyen los hechos a través de sus prácticas comunicativas. La investigación científica en los textos científicos ha demostrado la gradual emergencia de la sección de Discusión para reemplazar el Método como la base dominante de persuasión [...] La citación ayuda a definir un contexto

⁶⁸ En el original: “In modern sciences, references have a different function. A new knowledge claim adds to the scientific literature by drawing a further distinction (Luhmann 1990, pp.75). Some citations serve to indicate where and when a new distinction can be drawn, and may indicate how such a knowledge claim can be reintegrated into a body of theorizing. Because of the recursivity involved, citations exhibit the collective character of scientific achievements at each moment in time. At the time of the scientific revolution, Newton expressed this collective character of the modern scientific enterprise with his well-known aphorism: “If I have seen further, it is by standing on the shoulders of giants” (Merton, 1965). These giants were scholars like Galileo, Kepler, and Huygens, with whom Newton sometimes communicated personally or in writing” (Leydesdorff, 1998: 9-10).

⁶⁹ En el original: “Even as the number of references per article has increased over the last sixty years, the specific relevance for the work at hand and the lengthy discussion have increased, with the result that new work appears increasingly embedded in the literature” (Bazerman, 1988: 166).

específico de conocimiento o problema para el cual el trabajo presente es una contribución y, por lo tanto, más referencias son ahora discutidas con gran detalle en todas las partes del artículo⁷⁰ (Hyland, 1999: 343).

Este proceso tiene que ver con una concepción moderna de la transmisión del saber, lo que conforma una nueva sociedad científica más interactiva que en los tiempos precedentes, y que necesita, por ello, que los medios escritos que utilizan para comunicar la información se adapten a sus necesidades. Fruto de este progreso en el intercambio de conocimiento y de las relaciones más cercanas entre los productores del saber, surge el concepto de interdisciplinariedad que se comenta en el siguiente subapartado.

4.3.1.5. El concepto de la interdisciplinariedad

Un nuevo paso de gigante en la historia de la citación fue el que supuso el tratamiento de la co-citación, que permitía hacer interrelaciones disciplinarias en el campo de la ciencia (Small y Greenlee, 1979; White y McCain, 1998; White, 2004a). Este método permite establecer vínculos entre elementos comunes de citación para descubrir las relaciones que guardan entre sí (White, 2004a: 91). Tuvo su desarrollo posterior en el mapa de citas, que muestra relaciones de gran complejidad entre diferentes autores, publicaciones o instituciones. Siguiendo este método, Small (1999) llevó a cabo un estudio con el que se proponía ordenar diez mil documentos de diferentes autores en un estudio multidisciplinar. En esta investigación, Small (1999) define el mapa de citas de la siguiente manera:

La red de citas es un gráfico directo de gran tamaño y complejidad, cuyos vértices pueden ser cronológicamente ordenados, y cuyos extremos conectan los vértices precedentes con los posteriores. La red incorpora los patrones de comunicación de millones de investigadores, vivos y muertos. Estos patrones muestran cómo el investigador es capaz de situar su trabajo en esa red, tanto cooperativamente como competitivamente, en el trabajo de autores anteriores⁷¹ (Small, 1999: 800).

La interdisciplinariedad es uno de los elementos caracterizadores de la ciencia moderna y está en boga en la actualidad en un gran número de instituciones y de trabajos científicos punteros en el mundo. Pero la interdisciplinariedad no es sólo una cualidad destacada de la investigación científica a nivel de

⁷⁰ En el original: "The importance of citation as a constitutive element of the modern academic paper can be seen in its increasingly prominent role in the ways writers seek to construct facts through their communicative practices. Historical research on scientific texts has demonstrated the gradual emergence of the Discussion section to replace Methods as the dominant basis of persuasion [...] Citation helps to define a specific context of knowledge or problem to which the current work is a contribution, and therefore more references are now discussed in greater detail throughout the article" (Hyland, 1999: 343).

⁷¹ En el original: "The citation network is a directed graph of great size and complexity, whose vertices can be chronologically ordered, and whose edges connect earlier with later vertices. The network embodies the communication patterns of millions of scholars, both living and dead. These patterns show how researchers go about embedding their work, both cooperatively and competitively, in the work of prior authors" (Small, 1999: 800).

metodología y de estudios, sino también desde su dimensión humana en el trabajo conjunto de investigadores que pertenecen a diferentes disciplinas.

El análisis de colaboración posibilita identificar y representar las redes científicas y destacar los nexos entre países, instituciones e investigadores, además de que permite conocer el impacto de los principales programas y organizaciones. La cienciometría pone de relieve también la estructura de las disciplinas científicas y las relaciones entre ellas (Macías-Chapula, 1998:38-39).

González Alcaide (2009: 152) declara que la interdisciplinariedad es fomentada, en ocasiones, por los organismos gestores de las políticas científicas, e impulsada por las propias instituciones de investigación a través de políticas específicas, como la creación de centros de investigación interdisciplinar. Por todo ello, González Alcaide (2009: 152) esgrime las siguientes razones para recomendar su empleo en el trabajo científico:

la colaboración basada en el intercambio de conocimientos y experiencias es fundamental en numerosas disciplinas y áreas de conocimiento para alcanzar la excelencia científica, estando la investigación puntera, cada vez más, basada en la interdisciplinariedad y la fertilización cruzada entre las disciplinas científicas (González Alcaide, 2009: 152).

En la actualidad resulta difícil concebir dentro de las ciencias naturales y exactas una disciplina en la que no existan estudios o no se utilicen métodos de análisis interdisciplinarios, y con el tiempo esta forma de trabajo se está extendiendo también a las ciencias sociales (Aguado López y otros, 2009: 227).

En el artículo de Aguado López y otros (2009) que lleva por título *Patrones de colaboración científica a partir de redes de coautoría* se habla de los patrones de colaboración científica a partir de las redes de coautoría. El análisis que hacen estos autores, en deuda con Small (1982, cit. Aguado López y otros, 2009), permite conocer la estructura de las redes de colaboración de los escritores, así como de las instituciones o de los países que son estudiados en la investigación. Como consecuencia de la aplicación de las nuevas tecnologías a la investigación, los dispositivos de comunicación de la comunidad científica han experimentado cambios importantes con la transición del papel al pixel. El avance de las tecnologías de la información y comunicación ha facilitado el derrumbe de las barreras institucionales, espaciales y disciplinarias. Esto ha permitido a las comunidades de expertos una mayor capacidad para el trabajo colegiado con pares en diferentes latitudes, no sólo geográficas, pero también disciplinarias (Aguado López y otros, 2009: 227).

De igual modo se han modificado con el auge de las tecnologías la relación que existe entre difusión e investigación y la forma de producir conocimiento. En este sentido, las publicaciones especializadas sobre temas diversos en diferentes formatos y modalidades de circulación han sustituido al libro en los hábitos de comunicación entre la comunidad científica (Aguado López y otros, 2009: 227). En su artículo, Valenciano, Villamón y Devis-Devis (2008: 397) llegan a la conclusión de que las revistas especializadas han desbancado en las últimas décadas al libro como elemento de comunicación y de medida de la actividad científica.

En definitiva, coincidimos con la conclusión de Aguado López y otros (2009: 251) en la que exponen que la investigación científica ha dejado de plantearse a partir de las disciplinas para empezar a girar en torno a los problemas, pues las teorías concretas han dejado de ser el núcleo del conocimiento. Ahora se agrupan diversas áreas del saber hasta el punto de que “la invasión académica se ha vuelto un lugar común” (Aguado López y otros, 2009: 251), derribando las barreras entre las disciplinas y privilegiando la investigación interdisciplinaria. Así las cosas, Dogan (1997, cit. Aguado López y otros, 2009: 251) sostiene que el nuevo campo de investigación de la ciencia ya no es la disciplina, sino la investigación en sí misma. Esto demanda un cambio institucional para el cual resulta indispensable el trabajo en colaboración entre las distintas disciplinas y el abandono de la mentalidad tradicional que convertía a una serie de individuos consagrados en la referencia básica de una disciplina. Esta nueva perspectiva de la actividad científica pone de manifiesto la preponderancia del trabajo científico por encima del individuo y reconoce el mérito de la investigación ante las manos que la firman.

4.3.2. Evolución empírica de la citación

Dos interesantes estudios diacrónicos en la bibliografía dedicada al AC, los de Allen, Qin y Lancaster (1994) y Salager-Meyer (1999) en medicina, permiten contemplar la evolución de los métodos, procedimientos, instrumentos y la relevancia concedida al uso de las citas a lo largo de la historia de la ciencia.

Allen, Qin y Lancaster (1994) muestran cómo ha evolucionado la comunidad científica a lo largo de más de tres siglos de historia, a través de la revisión de las referencias del *Philosophical Transaction* de la Royal Society de Londres. El estudio trata de caracterizar las referencias hechas en esta revista en 325 años. Es la más longeva y recoge los cambios acaecidos en la práctica de la citación a través del tiempo en una comunidad científica, así como el desarrollo de las medidas cuantitativas de la publicación científica, como se observa en la siguiente tabla.

Scientific Communities Selected for Study	Number of References in <i>Philosophical Transactions</i>	Number of References in Sample
1665–66	201	201
1700–01	240	240
1750	163	163
1800	142	142
1850	206	206
1860	153	100
1870	248	100
1880	275	100
1890	295	200
1900	726	200
1910	446	200
1920	623	200
1930	647	200
1940	276	200
1950	1216	200
1960	787	200
1970	4518	400
1980	9706	400
1990 (first 9 months)	8447	400

Fig.4: Esquema de citas de la revista *Philosophical Transaction* (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 286)

En cuanto a la descripción cualitativa de las citas, se comenta que al principio había unas notas marginales en el propio texto, en el que se presentaba una breve discusión sobre el artículo. Gradualmente esta discusión dio lugar a la aparición de las notas al pie. En 1683, en el volumen 13 aparece una nota referida a la *Historia Naturae* de Juan Eusebio Nieremberg (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 289). Poco a poco, este se convirtió en el método favorito de hacer referencias bibliográficas: “ciertamente una nota al pie es menos intrusiva para referir el apoyo a una opinión que la nota en el texto o en los márgenes⁷²” (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 289).

Este hecho no era sino la consecuencia del tamaño de la comunidad discursiva que generaba las referencias. El público de esta revista, cada vez mayor, condicionaba el cambio en la forma de hacer las anotaciones, cada vez más copiosas, buscando un remedio que resultara menos intrusivo en el texto.

Andando el tiempo, también se convirtió en un problema el número alto de notas al pie que registraba una publicación, por ejemplo, en el artículo del Dr. Herbert Watney *On the Minute Anatomy of the Alimentary Canal*, en *Philosophical Transactions*, Vol. 166 (1876, 451-488). (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 291). Este documento contenía 110 notas, y haberlas incluido todas en el cuerpo de la publicación hubiera impedido la fluidez del texto, por eso estas referencias bibliográficas se presentaron en forma de notas al final, que no interrumpían la dinámica lectura del escrito⁷³.

En 1940 la forma de hacer referencias se estableció formalmente en la revista como nota al final. Hasta entonces convivían las formas comentadas a lo largo de este apartado. Como se ha advertido, a

⁷² En el original: “Certainly a footnote is a less intrusive way to refer to a supporting opinion that notes either in the text or in the margin” (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 289).

⁷³ En este sentido, Laca (2001: 87) comenta que hace tres décadas la comunidad científica ha resuelto reducir el número de notas al pie adoptando un sistema alternativo, el más extendido en la actualidad, el sistema autor-fecha, que tiene además la virtud de conservar la referencia en el cuerpo del texto.

medida que se incrementa el número de miembros en la comunidad científica, el método para hacer referencias se volvía también más sofisticado. De hecho, en los siglos XVII y XVIII se solía citar únicamente el nombre de la referencia porque los trabajos citados pertenecían con frecuencia a conocidos o, en otras ocasiones, eran de buenos amigos. Las formas de referencia completas sólo se reservaban para las nuevas publicaciones aparecidas o para las hechas sobre un trabajo extranjero (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 291-292). Según Bazerman (1988: 165-166), este tipo de comportamiento en la historia de la citación fue corriente hasta las primeras décadas del siglo XX. Como señala Leydesdorff (1998: 10), durante el siglo XVIII la ciencia se basaba en la comunicación personal entre los autores, por lo que la mención de su nombre de pila en el texto era referencia suficiente, hasta la institucionalización de la comunicación científica en el siglo XIX: “la ciencia en el siglo XVIII estaba basada en la comunicación personal. En el siglo XIX fue testigo de una nueva institucionalización de la ciencia y de la comunicación científica⁷⁴” (Leydesdorff, 1998: 10).

El libro era todavía la forma básica de comunicación entre los investigadores en el siglo XIX, como refleja la cuantificación de las referencias bibliográficas de esta revista (Fig.5). Sin embargo, en el siglo XX las revistas científicas suponen el 70% del total de las obras citadas, y en la segunda mitad del siglo XX las formas especializadas de comunicación, como son la conferencia o los informes técnicos, le ganan la partida al libro. Esto es un signo inequívoco de un cambio en el proceso de comunicación de los resultados científicos, mucho más ágil y en el que prima la velocidad e inmediatez con que se comparten los resultados de los estudios (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 294).

	1665-66	1700-01	1750	1800	1850	1860	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990
Books	61%	83%	69%	43%	49%	31%	35%	18%	26%	19%	16%	18%	24%	14%	12%	15%	15%	14%	20%
Journals	28%	12%	22%	42%	50%	66%	62%	77%	73%	75%	80%	77%	73%	82%	78%	77%	77%	71%	72%
Other	11%	5%	8%	15%	1%	3%	3%	5%	1%	6%	4%	5%	3%	4%	10%	10%	8%	15%	8%

Fig.5: Índice de materiales citados (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 294)

Del mismo modo se experimenta una modificación en el tipo de revistas citadas, perdiendo importancia las revistas generales ante las específicas. También se registra otro aspecto bibliométrico, el de la internacionalización del *Philosophical Transactions*. En el siglo XVII y XVIII dominaban las publicaciones locales, las británicas. La influencia de la ciencia alemana se hizo evidente hacia 1910, cuando computaba un 25% del total de las referencias citadas. En la segunda mitad se advierte la contribución de los Estados Unidos a la ciencia, al tiempo que se constata que el desarrollo del conocimiento de las distintas potencias nacionales depende en gran medida de su situación política (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 299).

⁷⁴ En el original: “Science in the 18th century was largely based on personal communications. The 19th century witnessed the further institutionalization of science and scientific communication” (Leydesdorff, 1998: 10).

También se ve alterada la lengua de publicación. En 1700 hay menos de 113 referencias en inglés, mientras que al final del siglo XX suponen el 90-95% del total. En los siglos XVII y XVIII el latín había sido el lenguaje internacional para la comunicación entre los investigadores. En el siglo XIX el alemán y el auge de las lenguas vernáculas se impone. Otro dato relevante de este estudio es que en el siglo XVIII destacaba aún una abundante referencia a los clásicos grecolatinos que desaparece en fechas posteriores (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 301-302).

A través de los cambios producidos en la forma de hacer las referencias en el *Philosophical Transactions*, se comprueba la evolución de las comunidades científicas en el tiempo, a la par que la de la cita, pues su relación es indisoluble y las modificaciones en una provocan cambios simétricos en la otra, tal y como sugieren Allen, Qin y Lancaster (1994: 305): “Los cambios en los estilos de hacer referencias sugieren que el formato de la escritura científica depende de la interacción entre las comunidades de impresores y editores y las comunidades científicas⁷⁵” (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 305).

Al final de su artículo, y a modo de resumen, comentan los autores (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 304-305):

En los siglos XVII y XVIII, las comunidades persuasivas eran relativamente pequeñas y sus miembros eran conocidos por la comunidad científica. La comunicación científica era relativamente informal, en la que abundaba la comunicación personal. La comunicación científica formal estaba dominada por libros y había una continua dependencia en la autoridad, representada por las referencias a autores clásicos. La especialización en subcampos científicos más específicos era rara. La razón del cambio en las comunidades científicas, a juzgar por la edad de las comunidades persuasivas, era lenta. Los contactos internacionales estaban mayormente limitados a Europa, y eran todavía posibles gracias a la existencia del latín, que era usada como lengua internacional de la ciencia.

El siglo XIX y, especialmente, la primera mitad del siglo XX experimentaron una transición gradual. Las comunidades persuasivas llegaron a ser más grandes y estables, al mismo tiempo que las comunidades científicas crecían en tamaño y complejidad. En conjunción con este cambio a escala, las comunicaciones llegaron a ser más formales. Se incrementó la especialización, como hizo la tasa de cambio. El desarrollo internacional estaba marcado por un crecimiento en el dominio de los científicos estadounidenses y por la creciente importancia de la ciencia francesa y alemana.

El periodo desde el final de la Segunda Guerra Mundial ha mostrado un despegue desde el ritmo progresivo y gradual que habían marcado los 150 años anteriores. El avance gradual de las comunidades persuasivas fue reemplazado por el crecimiento exponencial. Las razones del cambio en las comunidades científicas también se aceleraban, poniendo un mayor énfasis en los medios formales de comunicación, particularmente aquellos que podían ser producidos rápidamente (por ejemplo, informes técnicos y conferencias). La “vida media” de las comunicaciones científicas decreció considerablemente en este periodo. En conjunción con esas tendencias, la especialización aumentó sustancialmente. El conocimiento, aunque por otra parte limitado, de la internacionalización de la comunidad científica, se vio facilitado por el dominio del inglés como lengua internacional de la ciencia⁷⁶ (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 304-305).

⁷⁵ En el original: “Changes in the styles of reference suggest that the format of scientific writing depends on interactions between the printing and editing communities and the scientific communities” (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 305).

⁷⁶ En el original: “In the seventeenth and eighteenth centuries, persuasive communities were relatively small, and their members were well known to the scientific community. Scientific communication was relatively informal, with a great deal of personal communication. Formal scientific communication was dominated by books, and there was a continued reliance on authority, represented by references to classical authors. Specialization in narrow scientific subfields was rare. The rate of change in scientific communities, to judge by the age of persuasive communities, was slow. International contacts were mostly limited to Europe, and were still facilitated to some degree by the existence of Latin as an international language of science. The nineteenth and the first half of the twentieth centuries showed a gradual transition. Persuasive communities became steadily larger as scientific communities increased in size and complexity. In conjunction with this change in scale, communications became more formalized. Specialization increased, as did the rate of change. International developments were marked by the rise to dominance of US scientists, and by the increased importance of French and German science. The period since the end of World War II has shown a departure from the gradualism that marked the previous 150 years. Gradual growth in persuasive communities was replaced by exponential growth. Rates of change in scientific communities also accelerated, placing increasing emphasis on formal means of communication, particularly those that can be produced quickly (for example, technical reports and conference proceedings). The “half-life” of scientific communications decreased considerably in this period. In conjunction with these trends, specialization increased dramatically. The increasing, although somewhat limited, internationalization of the scientific community was facilitated by the dominance of English as international language of science” (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 304-305).

Y todos estos cambios se registran a través de la citación: “Esta investigación ha demostrado que el AC puede corroborar y cuantificar las tendencias en el desarrollo histórico de la ciencia que ha sido estudiado por historiadores de la ciencia durante muchos años⁷⁷” (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 305). Evidencian así Allen, Qin y Lancaster (1994) que el análisis de citas aplicado diacrónicamente puede ser útil para estudiar el desarrollo histórico de la ciencia. Y lo que resulta aún más interesante para nuestro estudio, a través del AC se puede descubrir cómo era una comunidad científica y cómo se comunicaba en las distintas etapas de su historia.

4.3.3. Evolución empírica de la citación médica

Por su parte, Salager-Meyer (1999) examina la evolución diacrónica de la cita dentro de la perspectiva cualitativa y cuantitativa en el discurso escrito médico inglés, desde el enfoque del constructivismo social. Analiza 162 artículos en 34 revistas médicas británicas y americanas entre 1810-1995, a partir de los cuales establece una tipología de las citas que contienen las revistas de esta disciplina: referencias generales, referencias específicas, citas literales, autocitas, notas a pie de página y notas al final.

El estudio de Salager-Meyer (1999) muestra una curiosa evolución en las citas que transcurre en paralelo a los cambios que se van produciendo en la comunidad científica, de forma que este estudio viene a corroborar la hipótesis auspiciada por Allen, Qin y Lancaster (1994) sobre la intrínseca relación que guardan las formas de citación con la evolución social de la comunidad científica que las produce, y que se convierten en un barómetro de los cambios que esta experimenta a lo largo del tiempo.

En el estudio se evidencia que el uso de unas formas de cita predomina sobre otras en diferentes fechas, debido a los diversos estilos de citación que imponen las distintas comunidades científicas médicas en su evolución y debido también, en parte, a su comportamiento social. Así, descubre que en el siglo XIX abundan las citas literales, las referencias generales y las específicas. En el siglo XX prevalecen las notas al pie, y en la segunda mitad del siglo XX experimentan un auge exponencial las notas al final. También constata este autor que en este periodo el empleo de las autocitas en el discurso médico escrito resulta atípico.

Estos modos de actuación en las citas, según Salager-Meyer (1999), ilustran el paso de una medicina no profesionalizada, privada e individualista hacia una más profesional y especializada, orientada a la tecnología y a una comunidad científica mucho más estructurada. La profesionalización que comenta Salager-Meyer (1999: 300) se evidencia igualmente en el incremento del uso de revistas especializadas en

⁷⁷ En el original: “This investigation showed that citation analysis can corroborate and quantify trends in the historical development of science that have been studied by historians of science for many years” (Allen, Qin y Lancaster, 1994: 305).

la comunicación científica a partir de la segunda mitad del siglo XX, el cual es también un indicador bibliométrico destacado para medir la calidad que paulatinamente va adquiriendo esta disciplina.

De ello se desprende que las formas de expresar el conocimiento y de comunicarlo por parte de la comunidad científica, puede registrarse e interpretarse a través de las citas: “La evolución de la estructura de la información en la sociedad se reflejará sobre la estructura genérica de los textos producidos por la sociedad en un momento dado”⁷⁸ (Salager-Meyer, 1999: 280). Los modelos textuales cambian debido a que el desarrollo de la sociedad también varía a través del tiempo.

Estas variaciones apoyan y corroboran la hipótesis general de que hay una clara conexión entre las maneras en que los textos son escritos y el contexto sociocultural y económico en el que el discurso se elabora⁷⁹ (Salager-Meyer, 1999: 301).

Consciente de esta estrecha relación entre la evolución de la cita y de la comunidad discursiva que la emplea, Salager-Meyer (1999) anima a los investigadores a proseguir el interés mostrado por la Lingüística Aplicada y el AG (3.5.) hacia los estudios diacrónicos sobre fines específicos.

La Lingüística Aplicada y, especialmente, aquellos interesados en los estudios del discurso y el AG del discurso científico, están mostrando un creciente interés en el análisis diacrónico de viejos textos científicos. La motivación principal de esos estudios es la de lograr conocimiento dentro de la historia y del desarrollo del pensamiento científico de la comunidad científica y del proceso y la construcción de un conocimiento con un propósito especial⁸⁰ (Salager-Meyer, 1999: 279-280).

De este modo, se podría comprender a través de estos estudios cómo evoluciona diacrónicamente la práctica de la citación en las diferentes disciplinas científicas y cuál es la relación que guarda en cada una de ellas con la comunidad discursiva que la utiliza y si difieren los modos de citar y los usos empleados con respecto a los de otras disciplinas.

⁷⁸ En el original: “the evolution of the information structure of a society will reflect upon the generic structure of the texts produced by that society at a given point in time” (Salager-Meyer, 1999: 280).

⁷⁹ En el original: “These variations support and corroborate the general hypothesis that there is a clear connection between the way texts are written and the socio-cultural and economic context in which that discourse is being elaborated” (Salager-Meyer, 1999: 301).

⁸⁰ En el original: “Applied linguists and especially those interested in discourse and genre analysis studies of scientific discourse, are showing a growing interest in the diachronic analysis of older scientific texts. The main motivation of these studies is to gain insight into the history and development of scientific thinking, of the scientific community and of the process and construct of special purpose knowledge” (Salager-Meyer, 1999: 279-280).

4.4. Definición y contraste de Bibliometría y Cienciometría

4.4.1. Introducción

La publicación de los resultados de las investigaciones es un acto obligado que los científicos deben cumplir por el compromiso tácito adquirido sobre el intercambio de información con la comunidad científica contemporánea a sus escritos. No obstante, la ciencia es un proceso social que implica tanto a los actores que producen ciencia como a los receptores que se benefician de estos conocimientos. Por lo tanto, esta información debe ser accesible y estar a disposición de toda la comunidad científica, hecho que permite su transformación a través de la discusión en los círculos especializados. Es por ello que coincidimos con la clasificación tripartita que propone Macías-Chapula (1998) sobre los objetivos que persigue la publicación de los resultados de una investigación: “divulgar los descubrimientos científicos, proteger la propiedad intelectual y lograr un reconocimiento” (Macías-Chapula, 1998: 35).

Pero afirmar que la ciencia es acumulativa, no supone decir nada nuevo. Desde los albores de la ciencia, los investigadores se han aprovechado de los trabajos que les precedían para construir sus propias investigaciones, que suponían un avance, un paso más con respecto al conocimiento previo depositado en aquella comunidad en la que se enmarcaba el trabajo. Como comenta Spinak (2001: 43), este proceso evolutivo ha conducido al progreso de la cultura y al enriquecimiento de las disciplinas a través del saber científico acumulado a lo largo de la historia.

El ciclo de información-ciencia-información puede verse como una espiral ascendente y perfectible. Este concepto es central en la idea de progreso de nuestra cultura; es la convicción de que la misma naturaleza del conocimiento –el conocimiento objetivo de la ciencia y la tecnología– es la de avanzar sin pausas, mejorar y llegar a ser más y más perfecto. El conocimiento llega a ser objetivo (el mundo III en la concepción popperiana), cuando se comunica y se legitima por los pares dentro de la misma comunidad científica (Spinak, 2001: 43).

A este respecto, desde los años sesenta ha habido un interés entre los científicos de la información por cribar los resultados de los investigadores y por definir la calidad de las obras que se publican a través de la cuantificación de las citas que reciben. Este afán ha dado lugar al nacimiento de una nueva ciencia, la Bibliometría, que se encarga de estudiar y analizar la actividad científica mediante la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos a las producciones científicas. Los instrumentos utilizados por la Bibliometría para realizar estas mediciones son los indicadores bibliométricos, que variarán en función de las necesidades del estudio que se vaya a realizar, pero entre los que suelen encontrarse con frecuencia el número de publicaciones por año, el número de citas por artículo, la coautoría, la productividad, el impacto, etc. (*vid.* Rousseau, 1998).

4.4.2. Hacia una definición de la Bibliometría y de la Cienciometría

Sin embargo, estos instrumentos de medición no garantizan la fiabilidad de los resultados (4.6.), ni tan siquiera el consenso internacional de cómo evaluar y medir la producción intelectual y académica, debido a la alta variabilidad que presentan los estudios, ya que “las técnicas de medición de los resultados de la investigación tienen sólo unas décadas de existencia y todavía no se han consolidado por completo” (Spinak, 2001: 42).

La confusión se evidencia ya desde la delimitación terminológica de la disciplina y de las lindes que esta abarca. Se utilizan –en ocasiones de forma indistinta– los términos Bibliometría, Cienciometría e Infometría para referirse al análisis y al estudio de la actividad científica⁸¹. Tradicionalmente se ha reconocido la Bibliometría como una rama dentro de la Cienciometría que, a su vez, encaja en un campo de saber más amplio, el de la Infometría. No obstante, las tres se solapan en distintas áreas, especialmente en la metodológica.

Urbano (2000: 68) data los orígenes de la Bibliometría en los estudios estadísticos de bibliografías iniciados a finales del siglo XIX, que aparecieron bajo el nombre de bibliografía estadística, término acuñado por Hulme en 1922 (cit. Urbano, 2000: 68). Sin embargo, no será hasta 1969 cuando Pritchard (Urbano, 2000: 69) proponga el término Bibliometría. A estas alturas, la Bibliometría ya había dado muestras de su consolidación, tras la publicación seminal de la obra de Price (1963, cit. D.K. Smith, 2009) y la creación del *Science Citation Index* (SCI) por parte del *Institute for Scientific Information* (ISI) de Filadelfia, con el que se posibilitaba la medición cuantitativa de la ciencia con la aplicación de métodos objetivos.

Por su parte, la Cienciometría se desarrollaba de forma paralela en los países de órbita soviética desde principios de los setenta. Nace igualmente con la pretensión de medir y estudiar la ciencia, pero desde una perspectiva más amplia que la Bibliometría. Su evolución ha estado marcada por las discusiones científicas vertidas en la publicación más importante de este ámbito, que lleva por título *Scientometrics*, y que se publicó por primera vez en Hungría en 1978 (Urbano, 2000: 72). En un artículo de esta revista, en 1980, Haitun hace una revisión de los estudios bibliométricos en la URSS y de las distintas definiciones que han aportado los autores en el contexto de su nacimiento, proponiendo también la suya propia, que describe la Cienciometría de forma general como un método cuantitativo de análisis científico: “un enfoque de la ciencia apunta a una medición reproducible, de ciencia que revela regularidades cuantitativas objetivas⁸²” (Haitun, 1980: 65).

El término Cienciometría se popularizó en Estados Unidos y en Europa Occidental en los años noventa, y aún en la actualidad no está bien delimitado este campo de estudio, aunque se reconoce que la

⁸¹ Para una discusión terminológica ampliada, puede consultarse Urbano (2000: 72-76).

⁸² En el original: “an approach the science of science aimed at a reproducible measurement of science which reveals its objective quantitative regularities” (Haitun, 1980: 65).

Cienciometría tiene un alcance más amplio que la Bibliometría, ya que no sólo trata los aspectos cuantitativos de la ciencia, sino también la comunicación y la política científica y se encarga de identificar las leyes de la ciencia y las regularidades que rigen la actividad científica (Urbano, 2000: 71).

Tague-Sutcliff (1992, cit. Macías-Chapula, 1998: 35) define la Bibliometría del siguiente modo:

Es el estudio de los aspectos cuantitativos de la producción, diseminación y utilización de la información registrada. Desarrolla modelos y mediciones matemáticas para estos procesos y utiliza sus resultados para elaborar pronósticos y tomar decisiones (Tague-Sutcliff, 1992, cit. Macías-Chapula, 1998: 35)

Macías-Chapula (1998: 36) ofrece una definición general de los términos Cienciometría e Infometría basándose en la realizada previamente por Tague-Sutcliff (1992, cit. Macías-Chapula), y haciendo hincapié en los matices diferenciadores entre ambos:

La cienciometría es el estudio de los aspectos cuantitativos de la ciencia como disciplina o actividad económica. Forma parte de la sociología de la ciencia y se aplica en la elaboración de las políticas científicas: comprende estudios cuantitativos de las actividades científicas, incluidas las publicaciones y de esa forma se superpone a la bibliometría. La infometría es el estudio de los aspectos cuantitativos de la información en cualquier forma, no sólo a partir de registros catalográficos o bibliografías, y abarca cualquier grupo social por lo que no se limita solo a lo científico. Puede incorporar, utilizar y ampliar los diversos estudios de evaluación de la información que se encuentra fuera de los límites de la bibliometría y de la cienciometría (Macías-Chapula, 2001: 36).

Aunque en su formulación teórica los campos de las tres disciplinas parecen bien definidas, en la práctica no resulta tan sencillo y es frecuente oír hablar a los especialistas del solapamiento metodológico entre ellas (*vid.* Urbano, 2000: 72). Esta interrelación constatada de la Bibliometría con la Infometría y la Cienciometría se puede apreciar de forma gráfica en la figura propuesta por Björneborn e Ingwersen (2004, cit. Blanco, 2008: 48):

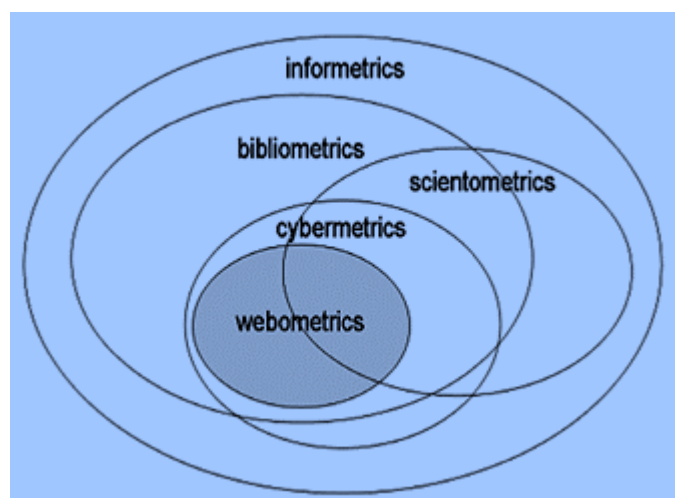


Fig.6: Relaciones entre Infometría, Cienciometría, Bibliometría, Cibermetría y Webmetría.

Se advierte en Spinak (2001: 43) un intento por delimitar el radio de acción de la Bibliometría a través de los objetivos que persigue esta ciencia:

- La aplicación de análisis estadísticos para estudiar las características del uso y creación de documentos.
- El estudio cuantitativo de la producción de documentos como se refleja en las bibliografías.
- La aplicación de métodos matemáticos y estadísticos al estudio del uso que se hace de los libros y de otros soportes dentro de los sistemas de bibliotecas y entre estos.
- El estudio cuantitativo de las unidades físicas publicadas, o de las unidades bibliográficas o de sus sustitutos (Spinak, 2001: 43).

Este mismo autor elabora una definición de Cienciometría en la cual se correlacionan y se contrastan sus técnicas y su campo de acción con los de la Bibliometría, en la que resulta evidente la relación y el solapamiento entre ambas:

La cienciometría aplica técnicas bibliométricas a la ciencia. El término ciencia se refiere a las ciencias físicas y naturales, así como a las ciencias naturales. Pero la cienciometría va más allá de las técnicas bibliométricas, pues también examina el desarrollo y las políticas científicas, los análisis cuantitativos de la cienciometría consideran a la ciencia como una disciplina o actividad económica. Por esta razón, la cienciometría puede establecer comparaciones entre las políticas de investigación entre los países con el análisis de sus aspectos económicos y sociales (Spinak, 2001: 44).

Prácticamente sucede lo mismo con los temas de los que se ocupan y los objetivos que persiguen. Apunta este autor que la Bibliometría “estudia la organización de los sectores científicos y tecnológicos a partir de las fuentes bibliográficas y patentes para identificar a los autores, sus relaciones y sus tendencias” (Spinak, 2001: 44). Por su parte, la Cienciometría actúa desde una perspectiva más amplia:

Los temas que interesan a la cienciometría incluyen el crecimiento cuantitativo de la ciencia, el desarrollo de las disciplinas y subdisciplinas, la relación entre ciencia y tecnología, la obsolescencia de los paradigmas científicos, la estructura de comunicación entre los científicos, la productividad y la creatividad de los investigadores, las relaciones entre el desarrollo científico y el crecimiento económico, etc. (Spinak, 2001: 44).

Al final de su análisis comparativo, en un esfuerzo clarificador, Spinak (2001: 44) afirma de forma concluyente sobre estas diferencias: “La bibliometría trata con las varias mediciones de la literatura, de los documentos y de otros medios de comunicación, mientras que la cienciometría tiene que ver con la productividad y utilidad científica”. En este comentario se observa la amplitud de miras que supone la Cienciometría con respecto al área más restringida del que se ocupa la Bibliometría, dejando fuera de esta diferenciación a la Infometría, un peldaño por encima de la Cienciometría.

4.4.3. Medición de las ciencias

No es la delimitación de estas disciplinas la única causa de polémica habida en el terreno de la Documentación y las Ciencias de la Información. Como señala Macías-Chapula (1998: 38-39) los círculos científicos y políticos de muchos países no aceptan la medición de la ciencia impuesta por los criterios cuantitativos de la Infometría y la Cienciometría. La única vía para establecer la medición de la ciencia en un país o en una disciplina científica es mediante el análisis de la producción individual de los investigadores que trabajan en ella. No obstante, la desconfianza mostrada por parte de la comunidad investigadora hacia los instrumentos de medición cuantitativa de las producciones científicas aportados por estas disciplinas, frente a la revisión entre pares, ha supuesto una controversia aún no resuelta a día de hoy sobre la exactitud y la validez de los resultados obtenidos mediante los diversos indicadores bibliométricos empleados en la medición (4.6.). El análisis del conjunto de los individuos, sirve para obtener unos datos orientativos sobre “el dinamismo científico de un país y sobre la participación en la ciencia y la tecnología a nivel mundial” (Macías-Chapula, 1998: 38). Quizás por tratarse de una ciencia joven y en “periodo de prueba”, será necesario esperar aún unos años hasta obtener instrumentos de medición más fiables y resultados contrastados, a partir de los cuales se puedan extraer conclusiones más precisas con respecto a la actividad científica en las distintas zonas geográficas del planeta.

De cara a nuestro estudio, y una vez definidas estas disciplinas, conviene hacer una mención en este punto. No ha de confundirse el análisis de la cita con el análisis de la ciencia. Es decir, lo que proponen tanto la Bibliometría, como la Cienciometría y la Infometría es realizar una medición de la ciencia y de las instituciones que la sustentan a través del análisis de documentos. En nuestro trabajo, se utilizará uno de los instrumentos de análisis de la Bibliometría, el AC, y a partir de este se realizará la medición y la interpretación de las funciones de las citas en el texto. En ningún momento se persigue con este proceder la generalización de los resultados más allá de las posibilidades que ofrece esta técnica bibliométrica, pues con este estudio no se pretende analizar el grado de calidad de los documentos ni las instituciones de las que procede. El único motivo por el cual se habla en este apartado de la Bibliometría, la Cienciometría y la Infometría es con el fin de disponer de un marco teórico en el que se encuadre el método de análisis elegido.

4.5. El análisis de citas (AC)

4.5.1. Definición y orígenes del AC

El AC es un método dentro de la Bibliometría mediante el cual se realizan investigaciones que usan diversos indicadores bibliográficos con el fin de conocer el impacto de las entidades informacionales, tales como autores, instituciones, países y publicaciones, en los procesos científicos. Es uno de los métodos empleados más frecuentemente en la evaluación y en la selección tanto de la actividad científica como de sus publicaciones, que se realiza a partir del estudio de la frecuencia y de los patrones de citas en los documentos escritos de carácter académico o científico (Cañedo Andalgá, 1999: 30).

La búsqueda de instrumentos cuantitativos y objetivos con los que medir la ciencia recibió su mayor impulso con la teoría de la indización por citas propuesta por Eugene Garfield (1955). En su artículo de 1955, titulado *Citation Indexes for Science*, este autor reclamaba un sistema de datos bibliográficos mediante el cual se pudieran relacionar las producciones de los científicos y que permitiera visualizar el contenido de los documentos a partir de las citas incluidas en los trabajos. Esta teoría partía de la base de que la cita representa una idea y que, por lo tanto, si un artículo interesante cita a unos determinados autores, otros artículos que también los citen serán del mismo interés. Garfield (1955) señala el gran avance que supone este sistema para los investigadores en la realización de sus estudios, pues estos índices bibliográficos dotan a las fuentes consultadas por los estudiosos de una mayor fiabilidad, a la par que permiten la inmediatez en el acceso a la información.

En este trabajo propongo un sistema bibliográfico para la revisión bibliográfica que puede eliminar las citas no críticas y los datos fraudulentos, incompletos u obsoletos mediante la toma de conciencia del investigador, con el fin de que sea consecuente con las críticas hechas sobre los trabajos precedentes [...] No sería excesiva la demanda de que el investigador fuera minucioso a la hora de revisar todos los trabajos que ha citado o cuando ha criticado esos documentos, si pudieran ser localizados rápidamente. El índice de citas hace esta revisión posible⁸³ (Garfield, 1955: 108).

La primera edición del índice de citación que revolucionaría el análisis de citas y, por ende, los estudios bibliométricos, vio la luz en 1961, de manos del *Institute for Scientific Information* de Filadelfia, con el título de *Science Citation Index*⁸⁴ (Baird y Oppenheim, 1994: 5). Cronin (1984) se hacía eco de la repercusión que tuvo la publicación de esta obra en su tiempo:

⁸³ En el original: "In this paper I propose a bibliographic system for science literature that can eliminate the uncritical citation of fraudulent, incomplete, or obsolete data by making it possible for the conscientious scholar to be aware of criticisms of earlier papers [...] It would not be excessive to demand that the thorough scholar check all papers that have cited or criticized such papers, if they could be located quickly. The citation index makes this check practicable" (Garfield, 1955: 108).

⁸⁴ Para una revisión de la historia de los índices de citas, puede consultarse el trabajo de Baird y Oppenheim (1994: 3-5).

La presentación del *Science Citation Index* por parte del Institute for Scientific Information (ISI) entre la comunidad científica, estuvo acompañada por un flujo de correspondencia en revistas tales como *Nature* o *Science*, preocupación y criticismo se mezclaron con un cuidadoso interés y una acogida positiva. Parecía como si la comunidad científica hubiera reconocido previamente la gran importancia de una de sus convenciones más frecuentemente ejercitadas –la cita⁸⁵ (Cronin, 1984: 7-8).

Como menciona Cronin (1984) en este comentario, una nueva atención al valor de las citas emerge a partir del *Science Citation Index* y, con ella, una revalorización de los estudios de AC, que cuentan desde ahora con un preciado instrumento para formalizar el recuento de citas. En las décadas siguientes, con la incorporación de las nuevas tecnologías, el paradigma del AC volverá a asistir a una nueva revolución con los índices automatizados de citación (*CiteSeer*, *Google Scholar*), que permitían analizar a gran escala millones de citas.

La cuantificación de las citas posibilita realizar medidas objetivas de la actividad científica (4.5.3.1.) y facilita en estos años el avance de los estudios de recuperación de la información dentro de las Ciencias de la Información. Macías-Chalupa (2001) reflexiona sobre la trascendencia que tuvo para la comunidad científica y el adelanto que supuso para la ciencia en general el florecimiento de los índices de citas:

El medio más común de otorgar méritos y reconocimiento en la ciencia es mediante las citas. El artículo de revistas con su correspondiente lista de citas es, y probablemente seguirá siendo, el medio más universalmente aceptado por el que una institución científica registra y divulga los resultados de sus investigaciones. Con el surgimiento de los índices de citas disponibles comercialmente en las últimas 3 décadas, la importancia de las citas ha adquirido una nueva dimensión en la vida de los científicos, en los departamentos de investigaciones, las universidades y en las naciones (Macías-Chapula, 1998: 37).

Pero, como se observará en el siguiente apartado, esta no es la única aplicación que tiene la cita, aunque quizás sí sea la más trascendente y la que mayores repercusiones ha tenido para la ciencia.

4.5.2. Aplicación del AC en la medición de la actividad científica

En cuanto a los usos que adquiere el AC, especialmente tras el impulso que supone la indización por citas para realizar mediciones más amplias numéricamente y más eficaces cualitativamente, Swales (1986) comenta los siguientes cuatro motivos que justifican la utilización del AC en la investigación:

El AC se mostrará como una herramienta útil para los historiadores de temas o controversias particulares de la investigación en su intento por establecer el origen y la distribución de ideas y descubrimientos particulares y para encontrar mayores redes de influencia, colaboración y dependencia. En segundo lugar, y con una motivación completamente diferente, ha servido para validar y refinar ciertas leyes estadísticas que podrían aplicarse a los datos bibliográficos [...] Un tercer enfoque ha sido el de examinar diferencias y similitudes en los patrones de citación a través

⁸⁵ En el original: “The launch of the Institute for Scientific Information’s (ISI) *Science Citation Index* in the scientific community was accompanied by a flurry of correspondence in journals such as *Nature* and *Science*, concern and cynicism being mixed with cautious interest and welcome. It was as if the scientific establishment had not previously recognized the full importance of one of its most frequently exercised conventions –citation” (Cronin, 1984: 7-8).

del tiempo (Bazerman, 1984) y entre las disciplinas [...] Sin embargo, el motivo más importante del uso del AC actual es, sin lugar a dudas, el de la búsqueda de métodos de valoración, evaluación y *ranking*. De este modo, por ejemplo, buscamos estudios que han comparado los patrones de citación de revistas particulares en la asunción de que cuanto más citada sea una revista, más importante, “visible” y prestigiosa será⁸⁶ (Swales, 1986: 39).

Para Peritz (1992), apoyándose en un trabajo previo de Zunde (1971, cit. Peritz, 1992: 448), existen tres áreas de aplicación del AC: la evaluación de los científicos, publicaciones e instituciones científicas; la investigación de hipótesis sobre la historia y la sociología de la ciencia y la tecnología y el estudio de las características de la búsqueda y los procedimientos de recuperación de la información. Prácticamente en su totalidad, esta clasificación de Peritz mantiene su vigencia en los círculos especializados hasta nuestros días (*vid.* Urbano, 2000: 67).

Expone López Yepes (2003) que la disciplina documental tiene tres funciones principales: una es la función de apoyo al conocimiento de los saberes, es decir, la ayuda que prestan los fondos documentales y bibliográficos a los estudiosos que inician una investigación; otra es el apoyo a la difusión de los hallazgos científicos, y una tercera función es la de contribuir sustancialmente a la evaluación de la ciencia mediante el uso de indicadores bibliométricos y, muy especialmente, a través del AC. Define este autor el AC como:

instrumento para evaluar numerosos aspectos del quehacer científico como el factor de impacto de las publicaciones científicas (Delgado López-Cózar 2002), la producción y visibilidad de los autores (Jiménez Contreras y Moya 1997), el impacto de las ideas en cuanto los autores reciben un determinado número de citas (Moya 2000), la determinación de los frentes de investigación (Moya y Jiménez Contreras 1998), la evaluación de los centros de investigación mediante las citas que reciben sus científicos (López Yepes 2002), las genealogías de los directores de tesis doctorales y de sus dirigidos, etc. (López Yepes 2002) (López Yepes, 2003: 43).

Sin embargo, los usos de las citas y la valoración del AC han hecho correr ríos de tinta y han enfrentado diferentes posturas científicas, adoptadas especialmente por dos corrientes de pensamiento bien diferenciadas dentro de la Sociología de la Ciencia, como se comenta en el siguiente subapartado.

4.5.3. Teorías de la citación en la Sociología de la Ciencia

4.5.3.1. Teoría normativa de la citación

Desde la Sociología de la Ciencia se ha tratado de buscar una teoría que explique el comportamiento de la citación y la función que cumple en el texto (Nicolaisen, 2007: 612). En la base de

⁸⁶ En el original: “Citation Analysis would prove a useful tool for historians of particular scholarly topics or controversies in their attempts to establish the origin and distribution of particular ideas and discoveries, and to trace major networks of influence, collaboration, and dependence. A second, and completely different motivation has been to validate and refine certain statistical laws that might apply to bibliographical data [...] A third approach has been to examine differences and similarities in citation patterns both over time (Bazerman, 1984) and between disciplines [...] However, the major motive force behind citation analysis today is undoubtedly a search for methods of assessment, evaluation, and ranking. Thus we find, for example, studies that have compared the citation patterns of particular journals on the assumption that the more a journal is cited, the more important, “visible” and prestigious it will be” (Swales, 1986: 39).

esta teoría subyace la descripción que hizo Merton (1942, cit. Nicolaisen, 2007) del carácter de la ciencia, concretado en cuatro normas básicas: comunismo, universalismo, desinterés y escepticismo organizado. Merton (1942, cit. Nicolaisen, 2007) sostiene que éstas son las características que definen al hombre de ciencia y que rigen el principio inherente que siguen los científicos al dar crédito a una publicación cuando éste es debido, tras haber hecho uso de ese trabajo citado. Es, según este autor (Merton, 1942, cit. Nicolaisen, 2007: 616-617), la socialización del conocimiento (comunismo, universalismo), lo que lleva a un investigador a citar a su predecesor y a guiar a los lectores hacia nuevas fuentes de conocimiento.

El uso del AC para medir cuantitativamente la actividad científica es la base que alimenta la *teoría normativa de la citación*, auspiciada por los trabajos clásicos de N. Kaplan en 1965, *The norms of citation behavior* y Merton de 1973, *The normative structure of science* (cit. Nicolaisen, 2007: 616). De alguna manera, los autores que abanderan la teoría normativa defienden la cuantificación de citas como un indicador fiable que sirve para relacionar los trabajos producidos por la comunidad científica y para resaltar aquellos que han tenido un mayor impacto en dicha comunidad en la construcción del conocimiento de la disciplina. Para Garfield (1979), la citación indica únicamente –sin ninguna otra implicación subjetiva– que un trabajo citado ha sido referido por otro, siendo los trabajos más citados aquellos que alcanzan un mayor reconocimiento en su área de investigación:

Un trabajo altamente citado es aquel que ha sido útil para un número relativamente grande de individuos o en un número relativamente alto de experimentos [...] El único resultado hecho por la cuantificación de citas, entendida como una ayuda en la evaluación de individuos, es que aportan una medida de la utilidad o impacto del trabajo científico. No dicen nada sobre la naturaleza del trabajo, ni sobre las razones de esta utilidad o impacto⁸⁷ (Garfield, 1979: 249).

Garfield (1955, 1979, 1996, 1998) siempre se ha mostrado contrario a la hipótesis de que la cita tenga un uso funcional más allá del mero reconocimiento de la deuda adquirida con otro autor, como queda claramente demostrado en la cita anterior. La cita es un mérito ganado y se entiende como una actividad colectiva de la que participa la comunidad científica en la construcción del conocimiento y responde a una creencia fundamental sobre la conducta ética de los investigadores (Garfield, 1996: 450).

La teoría normativa de la citación ha estado avalada por diversos autores (Merton, 1942, 1973, cit. Nicolaisen, 2007; N. Kaplan, 1965, cit. Nicolaisen, 2007; Garfield, 1979, 1996, 1998), quienes piensan que las referencias sirven para interactuar con otros científicos y reconocer el conocimiento que éstos han producido, en un juego intertextual mediante el cual se establecen redes de conocimiento en torno a un tema concreto de investigación (Budd, 1999: 267). La cita es el instrumento por el cual se otorga crédito a los científicos que han hecho una aportación relevante sobre ese tema. De acuerdo con Nicolaisen (2007: 616), la teoría normativa defiende el presupuesto de que la ciencia es una institución normativa gobernada

⁸⁷ En el original: "A highly cited work is one that has been found useful by a relatively large number of people, or in a relatively large number of experiments [...] the only responsible claim made for citation counts as an aid in evaluating individuals is that they provide a measure of the utility or impact of scientific work. They say nothing about the nature of the work, nothing about the reason for its utility or impact" (Garfield, 1979: 249).

por recompensas y sanciones internas. Esta definición implica que los científicos intercambian información para dar reconocimiento al trabajo de otros colegas:

La teoría normativa de la citación está basada en el supuesto de que la ciencia es una institución normativa gobernada por recompensas y sanciones internas. Esto implica que los científicos intercambian información (en forma de publicaciones) por reconocimiento (en forma de premios y citas). Esta visión sugiere que las citas son una manera de reconocer la deuda intelectual y, por ello, están muy influenciadas por el valor percibido, tanto como por los contenidos cognitivos, metodológicos o temáticos de los artículos citados⁸⁸ (Nicolaisen, 2007: 616).

Algunas investigaciones importantes y cercanas en el tiempo siguen sosteniendo la validez de esta teoría, como la de Snyder, Cronin y Davenport (1995), quienes estudian la validez de la citación como instrumento evaluador y el impacto que tiene en el estudio de autores, revistas e instituciones en varias disciplinas. Baldi (1998: 830) encontró evidencias en su investigación de que la citación sirve para reflejar el pago de una deuda intelectual, a través del nuevo enfoque que emplea una técnica multinivel para estudiar la citación que se construye sobre un modelo analítico de redes. Otras investigaciones (Nieminen y otros, 2006; Meho y Yang, 2007; D. K. Smith, 2009; Hagen, 2010; Nightingale y Marshall, 2010) recientes han utilizado métodos e instrumentos de estudio más avanzados en la cuantificación de la actividad científica con fines evaluativos, y aunque sus datos no son concluyentes y señalan en sus trabajos algunas limitaciones del AC (4.6.7.), reconocen los logros hechos por la incorporación de las nuevas tecnologías a los estudios de citas y los nuevos índices automatizados de citas creados, mucho más amplios y efectivos.

4.5.3.2. Teoría funcionalista: la hipótesis de la persuasión

Desde los años ochenta, la Sociología de la Ciencia se viene ocupando con tesón de la discusión teórica sobre la finalidad que cumplen las citas dentro del texto académico. A mediados de esta década se pone en boga la *hipótesis de la persuasión*, que parte del supuesto de Gilbert (1977), quien considera que el autor utiliza la cita para influir en la audiencia que le lee, instaurando así el debate teórico más importante sobre la citación que aún hoy continúa abierto:

Debo considerar los documentos científicos como “herramientas de persuasión”. Un científico que ha obtenido resultados que él cree que son verdaderos e importantes, tiene que persuadir a la comunidad científica (o, para ser más exactos, a ciertas partes de esta comunidad) para compartir sus opiniones sobre el valor del trabajo. Por esto, es solo cuando cierto grado de consenso entre sus colegas ha sido logrado, cuando los resultados de su investigación se transformarán en conocimiento científico⁸⁹ (Gilbert, 1977: 115).

⁸⁸ En el original: “The normative theory of citation is based on the assumption that science is a normative institution governed by internal rewards and sanctions. It holds that scientists exchange information (in the form of publications) for recognition (in the form of awards and citations). This view suggests that citations are a way to acknowledge intellectual debts and, thus, are mostly influenced by the perceived worth, as well as the cognitive, methodological, or topical content of the cited articles” (Nicolaisen, 2007: 616).

⁸⁹ En el original: “I shall consider scientific papers as ‘tools of persuasion’. A scientist who has obtained results which he believes to be true and important has to persuade the scientific community (or, more precisely, certain parts of that community) to share his opinions of the value of his

Este autor comenta cómo es posible persuadir a la comunidad científica de los logros de una investigación a través de la cita en las diferentes partes del texto, introduciendo matices varios como demostrar la novedad de los resultados o su eficacia para resolver un problema latente en la disciplina:

De este modo, uno de los motivos por los que se hacen referencias es para aportar justificaciones sobre la posición adoptada por parte del autor en el trabajo. Otro propósito es el de demostrar la novedad de los resultados. Esto se logra con frecuencia mediante la revisión del estado presente del conocimiento en una Introducción, y luego mostrando que los resultados de los que se informa constituyen un avance. Otro propósito es el de indicar, normalmente en la Conclusión, cómo estos resultados iluminan o resuelven los problemas que surgen en otros trabajos citados y, con ello, demostrar la importancia de la investigación del autor⁹⁰ (Gilbert, 1977: 116).

La *hipótesis de la persuasión* cuaja entre los seguidores del Constructivismo Social, quienes abogan por adoptar la teoría de que cuando se cita a un autor, este acto se realiza con el fin de convencer a la comunidad científica de la validez de la idea presentada. Piensan que los científicos exitosos son aquellos que usan instrumentos persuasivos cuando investigan, y permiten que éstas técnicas intervengan entre lo que es dicho y la verdad (Nicolaisen, 2007: 619-620). Al contrario de lo que se venía pensando con la adopción del recuento de citas como un signo de medición objetiva, ahora se preconiza que la ciencia es el arte de la persuasión, y que los investigadores utilizan subjetivamente técnicas mediante las cuales manipulan el discurso académico.

En su investigación de 1985, Brooks distribuye un cuestionario entre 26 autores universitarios sobre las distintas causas que pueden propiciar la motivación de las citas en sus artículos. Los resultados muestran que la causa principal por la cual los informantes citan en sus trabajos es la persuasión, dato que será confirmado en estudios ulteriores de este tipo (Brooks, 1986; Shadish y otros, 1995; Vinkler, 1998; Wang y White, 1999; Case y Higgins, 2000). No obstante, hay que tener también en cuenta que Brooks correlaciona la persuasión con el deseo positivo de dar crédito, además de demostrar que en la investigación existe una alta complejidad, motivada por la multiplicidad de las funciones que adquieren las citas y que corroboran también estudios posteriores (Brooks, 1986; Bonzi y Snyder, 1991; White y Wang, 1997; Wang y White, 1999; Hyland, 1999; Petrić, 2007; Harwood, 2008b), situando la cifra de citas que adquieren más de una función entre el 50% y el 70%.

El trabajo de Latour (1987) acepta la hipótesis de la persuasión y resalta la importancia de la citación. Su estudio supone un hito destacado en la consideración de la retórica dentro del trabajo científico, y del tratamiento de las citas en el AD y, por extensión, dentro de la Sociología de la Ciencia. Aunque considera que las citas superficiales (4.6.2.) no cuentan en el terreno de la argumentación, pues

work. For it is only when some degree of consensus among his colleagues has been achieved that his research findings will become transformed into scientific knowledge" (Gilbert, 1977: 115).

⁹⁰ En el original: "Thus one purpose of giving references is to provide justifications for the positions adopted in a paper. Another purpose is to demonstrate the novelty of one's results. This is often achieved by reviewing the current state of knowledge in an Introduction, and then showing or implying that the findings reported constitute an advance. Yet another purpose is to indicate, usually in a Conclusion, how these findings illuminate or solve problems which arise from other, cited work, and thus to demonstrate the importance of the author's research" (Gilbert, 1977: 116).

responden a razones históricas (Latour, 1987: 34), es loable la mención que hace al valor discursivo que adquieren el resto de los tipos de citas en las publicaciones científicas:

Un documento [científico] que no tiene referencias es como un niño sin un acompañante en medio de la noche en una ciudad grande que desconoce: abandonado, perdido, le puede ocurrir cualquier cosa. Por el contrario, atacar un documento fortalecido con muchas notas al pie significa que el disidente, tiene que debilitar cada uno de los trabajos que el otro presenta, mientras que atacar un trabajo desnudo de citas, significa que el lector y el autor tienen el mismo peso: es un cara a cara⁹¹ (Latour, 1987: 33).

En su trabajo de 1990, *Genre analysis*, Swales señala que la ciencia es una comunidad discursiva plural que contiene otras disciplinas, y que cada una de ellas adopta un tipo de citación. Con estas diferencias, Swales (1990) no sólo se refiere a las distinciones formales que radican en usar uno u otro estilo de citación (MLA, APA, Harvard, etc.), sino a las diferencias disciplinarias que ocurren entre ellas. Hyland (1999, 2000) corrobora esta afirmación estudiando el comportamiento de la cita en ocho disciplinas diferentes. Las interesantes conclusiones que se desprenden de los resultados de su investigación indican que existe una clara distinción en el modo en que se hacen las citas en las ciencias blandas con respecto a las ciencias duras. En las humanidades cobra una mayor relevancia el modo en que se presentan las ideas al resto de los colegas de la disciplina, es decir, que el autor trata de persuadir del acierto de sus ideas para imponer su autoridad ante los otros. De este modo, el conocimiento se construye como un diálogo a través de la cita, y se establecen conflictos teóricos dentro de la misma investigación o comunicaciones entre los miembros de la comunidad en las que intercambian sus puntos de vista con respecto a sus convicciones (Hyland, 1999: 358). Las citas se convierten así en la expresión del yo, en características de la identidad del que escribe dentro de un texto polifónico formado por distintas voces (Thompson, 2005; Mostacero, 2009) y no sólo son consideradas como una mera moneda de cambio en el pago de deudas con la comunidad científica. Esta discusión característica que ocurre en las ciencias sociales tiene como consecuencia que exista un número mayor de citas en estas disciplinas, así como que aparezca un elevado número de citas negativas. Las disciplinas dentro de las ciencias puras, sin embargo, resultan ser más atributivas en cuanto a las citas. El número de citas negativas decrece y, con ello, la discusión de las referencias bibliográficas citadas (Hyland, 1999: 354-355).

MacRoberts y MacRoberts (1996: 439) informan de que hasta los años setenta la citación ha sido considerada como una forma de recompensa, y de reconocimiento de méritos, por lo que ha sido estratificada de forma que se establecían *rankings* de relevancia y calidad entre las investigaciones publicadas por los científicos. Sin embargo, afirman estos autores que los estudios que se realizaron durante esta década llegaron a demostrar que lo que se había pensado hasta entonces de la ciencia no era

⁹¹ En el original: "A paper does not have references is like a child without an escort walking at night in a big city it does not know: isolated, lost, anything may happen to it. On the contrary, attacking a paper heavy with footnotes means that the dissenter has to weaken each of the other papers, or will at least be threatened with having to do so, whereas attacking a naked paper means that the reader and the author are of the same weight: face to face" (Latour, 1987: 33).

cierto (4.6.5.). Se probó que la ciencia era subjetiva y, por ello, permeable a las presiones sociales del colectivo científico. De este modo, señalan que la ciencia había sido manipulada para representarla de forma autónoma y racional, como el conocimiento acumulado por miles de personas en un proceso colectivo. Igualmente comentan MacRoberts y MacRoberts (1996: 40) que la comunicación científica informal (conversación, conferencia, etc.) era la mayor forma de comunicación en ciencia y que los textos eran manipulados con citas añadidas con el propósito de universalizar el conocimiento:

En su revisión de la comunicación científica, los constructivistas se dieron cuenta de que el documento escrito es básicamente una reescritura de la historia reciente para dar al objeto descubierto una prioridad ontológica y para negar la naturaleza cultural de la Empresa. A esta creación se añaden las citas: los nombres de individuos reconocidos y respetados son mostrados de forma prominente en posiciones tradicionales para persuadir a la audiencia. El efecto acumulativo de más citas y más gente que de modo similar muestra su acuerdo con el autor, sirve para concretar la universalidad de los resultados hallados. El objetivo principal de un autor no es citar sus influencias, sino presentarlas del modo más autoritario posible⁹² (MacRoberts y MacRoberts, 1996: 440-441).

Es por ello que a estos sociólogos de la ciencia les parece absurdo que durante tanto tiempo el AC se haya considerado el método más objetivo para medir la calidad de un trabajo científico y les resulta más coherente, dentro de los márgenes del Constructivismo Social, la *hipótesis de la persuasión* para explicar el uso de las citas en el contexto científico (MacRoberts y MacRoberts, 1996: 441).

Las presunciones básicas del AC son claramente falsas. La suposición de “que la investigación citada por los científicos en su propio trabajo representa un indicador válido de la influencia de su trabajo” (J. R. Cole y S. Cole, 1972; S. Cole, 1992) ha sido falseado de forma repetida, así como la presunción en la que se basa: que los científicos están motivados para citar sus influencias o para dar crédito donde este es debido.

Ninguna de estas suposiciones es respaldada por evidencias. Más bien, los científicos no citan la mayor parte de sus influencias; la cita es parcial, las fuentes secundarias reemplazan a las primarias, y las fuentes informales, que son las partes principales, no aparecen acreditadas. Y los autores, en definitiva, no están motivados para otorgar crédito⁹³ (MacRoberts y MacRoberts, 1996: 442).

En este artículo muestran mediante una crítica profunda al AC que la cita no sirve para pagar las deudas, dar crédito y reconocer el trabajo de otro autor. Para MacRoberts y MacRoberts (1996) su uso está ligado a la persuasión, tratando de impresionar a la comunidad a través de la relación de sus ideas con la de otros autores que cuentan con una trayectoria reconocida en esa área de conocimiento.

White (2004a), contraviniendo a unos y a otros, tanto a los defensores de la teoría normativa de la citación como a los de la hipótesis de la persuasión, se queda en un punto intermedio y descarga a los

⁹² En el original: “In their examination of scientific communication, the constructivists found that paper writing is basically a rewriting of recent history to give the discovered object its ontological priority and to deny the cultural nature of the Enterprise. To this creation, citations are added: the names of recognized and respected individuals are prominently displayed at traditional places to persuade an audience. The cumulative effect of citing more and more people who similarly agree with the author is to concretize the universality of the knowledge claim. An author’s main objective is not to cite their influences but to present as authoritative as possible” (MacRoberts y MacRoberts, 1996: 440-441).

⁹³ En el original: “The basic assumptions of citation analysis are clearly false. The assumptions “that the research cited by scientists in their own papers represents a roughly valid indicator of influence of their work” (J.R. Cole y S. Cole, 1972; S. Cole, 1992) has been falsified repeatedly, as has the assumptions on which it is based: that scientists are motivated to cite their influences or to give credit where credit is due. Neither of these assumptions is supported by the evidence. Rather, scientists do not cite most of their influences; citing is biased, secondary sources replace primary sources, and informal sources, which are the lion’s share, are not credited. And authors definitely are not motivated to bestow credit” (MacRoberts y MacRoberts, 1996: 442).

autores de las obras científicas de la responsabilidad de las citas. Sale de este debate reconociendo el mérito del autor citado por encima de la función. White (2004a) piensa que el motivo principal para citar un documento es la percepción de su relevancia, más allá de que quiera pagar una deuda o persuadir al colectivo científico (White, 2004a: 107). Afirma, al igual que Baldi (1998: 829), que lo que persuade de una cita no es el autor y su importancia, sino las ideas que este expresa, añadiendo así un nuevo matiz al debate que se venía centrando en el reconocimiento y el carisma de la persona dentro de la comunidad científica, y por ello “la lección para los profesores de inglés con fines en la investigación (*English Research Purposes*, ERP) es que las citas pueden ser enseñadas sin cinismo: lo que persuade son las afirmaciones a las que las citas contribuyen, no la gloria reflejada por los nombres citados⁹⁴” (White, 2004a: 111).

En otro documento, White (2004b) se acerca más a la postura del Constructivismo Social y presenta un análisis de la hipótesis de la persuasión que se divide en dos partes. La primera niega la teoría normativa de la citación, al proponer que la cita es un elemento utilizado en los trabajos de investigación con la finalidad de cumplir los objetivos retóricos de quien escribe. De ello se desprende que el citador reinterpreta lo que ha dicho el autor y lo utiliza en su propio beneficio, sin reparar en la relación que guarda el contenido del documento citado con el nuevo producto que crea el investigador. La segunda parte de la hipótesis se relaciona con la selección de los autores citados. Para que un escrito científico gane credibilidad, en ocasiones es conveniente que se asocie con algunos nombres consagrados en la materia. Esto no deja de ser un acto de manipulación, y según White (2004b: 96), es parte del juego de la elaboración de un trabajo científico en busca del reconocimiento social por parte de la audiencia especializada.

4.5.3.3. Perspectiva lingüística en el AC

Una tercera perspectiva que considera la teoría del AC y la usa de forma práctica en sus investigaciones, es la Lingüística Aplicada. De partida, decir que dentro de esta disciplina se ha avalado sin ambages la posición retórica de la *hipótesis de la persuasión* en torno al comportamiento de la cita dentro del texto académico (Swales, 1986; Hyland, 1999, 2000; Laca, 2001; Thompson, 2001, 2005; Petrić, 2007; Okamura, 2008a, 2008b; Harwood, 2008a, Harwood, 2009). De hecho, la gran mayoría de las investigaciones cursadas en Lingüística Aplicada en torno a la citación tienen como meta, además de estudiar los rasgos lingüísticos de las citas (Swales, 1986; Hyland, 1999, 2000; Thompson, 2001, 2005; Petrić, 2007; Okamura, 2008a, 2008b), el identificar y cuantificar las distintas funciones que cumplen

⁹⁴ En el original: “the lesson for teachers of ERP is that citing can be taught uncynically: what persuades are the statements to which citations contribute, not the reflected glory of cited names” (White, 2004a: 111).

dentro del discurso académico y científico (Thompson, 2001, 2005; Mayor Serrano, 2004, 2006; Petrić, 2007; Harwood, 2008a, 2008b; Samraj, 2008; Harwood, 2009; Schembri, 2009).

No obstante, Swales (1986: 43) refiere que a la altura a la que escribe su artículo, aún no se han definido ni ejemplificado los tipos de citación y afirma que echa de menos más estudios lingüísticos que aborden el estudio de las citas mediante el método del AC. La carencia de incursiones por parte del AD y AG en este territorio podrían ser solventados, comenta este autor, con la presencia de más trabajos como el de Gilbert (1977), que traten el uso retórico de la cita como elemento de persuasión, o centren su atención en la importancia de los verbos introductorios del estilo referido en las citas, área en la que se han hecho algunos avances desde entonces (Thompson y Ye, 1991; Hyland, 1999, 2000; Thompson, 2001, 2005; Charles, 2006, cit. Okamura, 2008a; Teufel, Siddharthan y Tidhar, 2006a; 2006b; Petrić, 2007).

Sobre la teoría lingüística en torno a la *hipótesis de la persuasión*, en contra de lo que pensaban los científicos normativos, propone Thetela (1997: 101) que en la escritura académica es posible mantener la interacción con los lectores mediante la modalidad y los matizadores, principalmente. Estos rasgos lingüísticos atribuyen cualidades argumentativas al discurso científico, *a priori* desprovisto de estas desde una mirada clasicista. La cita, según Thetela (1997), es un elemento argumentativo más en el texto al servicio de la persuasión. Arditty (1998: 125), por su parte, comenta que la argumentación no es una estructura prefijada que preexista en los géneros escritos, sino que es la expresión de la subjetividad del que escribe y que, por lo tanto, puede aparecer en cualquier género, y no necesariamente con marcadores argumentativos, sino también por el empleo de otros recursos. Entre estos recursos se encuentra la cita. Un discurso similar es mantenido por Hyland (1999: 341), quien reclama los rasgos retóricos e interactivos del lenguaje, como los matizadores, imperativos, pronombres, metadiscurso y citas, para establecer una negociación entre el escritor y el lector de un artículo académico. Laca (2001) también glosa el uso argumentativo que conlleva la citación:

Cuando se introducen las ideas o las palabras de otras personas en un texto académico, no es con una mera finalidad descriptiva o informativa. En general, quien escribe evalúa además positiva o negativamente estas ideas, se adhiere a unas, rechaza otras, y éstas le sirven para hacer avanzar su argumentación (Laca, 2001: 90).

La función dialéctica que le confiere Laca (2001) a las citas enlaza con el resultado del estudio de Hyland (1999), quien demostraba que dentro de las Ciencias Sociales era frecuente el uso dialógico de la citación. También hace referencia Laca (2001) al uso persuasivo de las citas que definía Latour (1987) como un arma retórica dentro del discurso:

Cuando estas aserciones son potencialmente materia de debate, puede recurrirse a la autoridad como una garantía indirecta de su veracidad: si es posible aducir en su favor la opinión idéntica de una persona que es reconocida como autoridad en el campo en cuestión, o la opinión concordante de especialistas en el mismo campo, la aserción en cuestión gana en plausibilidad (Laca, 2001: 90).

Como comenta Palmira (2005: 1), el discurso académico se estructura en función de la interacción persuasiva entre el autor y su audiencia, y encuentra en la cita el elemento más importante de la argumentación en el discurso. Por su parte, dentro de la clasificación que hace Padilla de Zeldrán (2005: 115) de los textos expositivos, se refiere a los textos de divulgación científica y a los textos académicos (artículos de investigación, tesis doctorales, monografías, ponencias, ensayos, etc.). Son estos últimos los que más le interesan a la naturaleza de nuestro estudio. De ellos dice esta autora que utilizan una amplia variedad de tipos de citas (de autoridad, polémicas, autocitas) y que su uso se corresponde con una clara finalidad argumentativa.

A pesar de que se ha tratado de dar una definición del AC por separado desde las disciplinas de las Ciencias de la Información, la Sociología de la Ciencia y la Lingüística Aplicada, indicando las peculiaridades con que cada una ha hecho uso del AC, no es extraña la interdisciplinariedad entre los trabajos que utilizan el AC en su metodología (4.3.1.5.). De todos modos, cabe señalar que la Lingüística Aplicada se ha centrado en el estudio de las funciones retóricas de las citas dentro del discurso y ha adoptado generalmente unos objetivos distintos a los que llevaban a las otras disciplinas a estudiar las citas y a emplear el AC, por lo que los lingüistas se han alejado generalmente del uso de indicadores bibliométricos cuantitativos en sus investigaciones, utilizados principalmente por las Ciencias de la Información para medir la calidad de los trabajos citados (4.7.3.2.).

4.6. Críticas a la cuantificación de las citas en el AC como medidor de la ciencia

4.6.1. Introducción

Como se ha demostrado anteriormente (4.5.3.1.), la cuantificación de las citas ha sido el eje vertebrador de los trabajos producidos en el campo de las Ciencias de la Información y de la teoría normativa de la citación dentro de la Sociología de la Ciencia en la evaluación de la ciencia. Es evidente la importancia que esta cobra a partir de la invención del SCI por parte de Garfield (1955) en el AC y la expectación que crea en torno a la medición de las relaciones que se establecen en la comunicación entre los científicos. Sin embargo, pronto llegaron las críticas que cuestionaban su validez, tanto por los métodos de análisis empleados, como por los datos que calibraba y los resultados finales que obtenía. Desde entonces, estas críticas han llevado a los defensores de la cuantificación de las citas a replantearse ciertos aspectos del AC y a asumir sus limitaciones desde una visión crítica internalizada, a la par que han venido ofreciendo diversas respuestas –hasta hoy inconclusas y no del todo convincentes– para mejorar el método empleado en la medición del conocimiento científico a través de las citas (L. C. Smith, 1981; Brown y

Gardner, 1985; Hicks y Potter, 1991; Baird y Oppenheim, 1994; Phelan, 1999; López Yepes, 2003; López Yepes y otros, 2005; Cañedo Andralía, 1999; White, 2004a; Nieminen y otros, 2006; D. K. Smith, 2009; Nightingale y Marshall, 2010).

4.6.2. Crítica desde el análisis del contenido: citas superficiales y negativas

La primera crítica sustancial que encaja el AC en su función de método cuantificador del impacto de individuos, instituciones y revistas científicas y, como consecuencia, de su calidad, la recibe con la publicación del artículo *Some Results on the function and quality of citations* escrito por Moravcsik y Murugesan en 1975. Estos sociólogos de la ciencia establecen una tipología de las citas a partir de un análisis de contenido que les permite identificar diferentes clases de citas (4.7.2.). Entre ellas se encuentran las citas esenciales (*organic*) y superficiales (*perfunctory*), diferenciación con la que estos autores ponen de relieve que no todas las citas que se incluyen en una publicación tienen el mismo valor. El dato de estas dos categorías es especialmente relevante, ya que si sólo un porcentaje de las citas son imprescindibles, y el resto hacen las veces de adornos en el texto, no resulta justificado un método de análisis en el cual se contabilicen ambos tipos de citas con un mismo criterio y asignándolas un mismo valor numérico. Es decir, si la cita se entiende desde el punto de vista de la teoría normativa de la citación como la deuda adquirida con un trabajo citado para reconocer su mérito y su influencia, el diferente grado de relevancia de la cita – orgánica o superficial– ha de ser medido y computado distintivamente con una categoría numérica adecuada al valor de la cita.

También encuentran estos autores que no sólo el 41% de las citas analizadas son superficiales, sino que también el 14% de las citas registradas en su estudio son negativas, es decir, que discuten y rechazan los planteamientos expuestos en el texto citado. Por lo tanto, en un recuento de citas, la cantidad de ellas que hacen referencia a un texto para rebatirlo y negar su valía, deberían ser descontadas.

Chubin y Moitra (1975) muestran su acuerdo con la teoría de Moravcsik y Murugesan (1975) de que las citas superficiales y las negativas incrementan el número en la cuantificación de citas de una obra de manera inadecuada. Sin embargo, la clasificación de Chubin y Moitra (1975) es un tanto más compleja que la de sus predecesores (4.7.2.). Estos autores cifran las citas adicionales (*additional*) en un 32% y las superficiales en un 20,1%, alcanzando un total de 52,1% las citas suplementarias (*supplementary*), prácticamente la misma cantidad que registraban Moravcsik y Murugesan (1975). En un trabajo en el que utiliza una tipología de citas similar, Cano (1989) señalaba que el 26% eran superficiales y el 2% negativas. Este predominio de las citas esenciales ha sido constatado posteriormente por los datos que aportan Vinkler (1987, 1998) y Liu (1993) en sus investigaciones. Tras revisar los artículos científicos de 725 físicos chinos, Liu (1993) envió un cuestionario con preguntas sobre la citación en sus obras a estos autores. De los

415 físicos que respondieron al cuestionario, entre un 21% y un 80% declararon que las citas incluidas en sus artículos eran esenciales, lo que suponía que entre dos y ocho de cada diez referencias citadas en sus obras eran consideradas esenciales. Sólo un 6,3% del grupo consideraba que más de un 80% de las citas eran esenciales. En cuanto a las citas negativas, el 14% de Moravcsik y Murugesan (1975) se reduce al 5% en Chubin y Moitra (1975). Sin embargo, la selección de los informantes, las variables y la metodología empleada en la investigación pueden hacer variar esta cifra. En un estudio sobre las funciones de las citas mediante una clasificación automática con ordenadores, Teufel, Siddharthan y Tidhar (2006a, 2006b) estiman que la cifra de citas superficiales alcanza el 40%.

Autor y fecha	Citas superficiales	Citas negativas	Tamaño de la muestra
Moravcsik y Murugesan (1975)	41%	14%	575
Chubin y Moitra (1975)	20,1%	5%	43
Oppenheim y Renn (1978)	-	2%	23
Cano (1989)	26%	2%	42
Shadish y otros (1995)	-	9%	28
Teufel, Siddharthan y Tidhar (2006a, 2006b)	40%	4,1%	26

Tabla 3: Número de citas superficiales y negativas

Los autores citados anteriormente, en su mayoría, proponen que hay que profundizar en este enfoque y clarificar el estado de la cuantificación de las citas como medida de calidad de la publicación científica. No obstante, y a pesar de valorar las cuestiones sobre la validez del AC como medida de evaluación, calidad y utilidad para la ciencia, afirman que el 95% de las citas muestran el apoyo a la práctica de la cuantificación de las citas (Chubin y Moitra, 1975: 428). Aunque no llegan a poner en duda la validez de su computación, advierten de que esta ha de realizarse en conexión con otros medidores complementarios: “no podemos permitirnos el abandonar la cuantificación de las citas. Tampoco podemos permitirnos ignorar otras medidas que podrían validarlas⁹⁵” (Chubin y Moitra, 1975: 439). Artículos posteriores se han posicionado a favor de esta misma idea y han reconocido el interés de esta técnica, suplementada por la revisión entre iguales⁹⁶ (Brown y Gardner, 1985; Hicks y Potter, 1991; Cañedo Andralía, 1999; López Yepes, 2003; López Yepes y otros, 2005; Nightingale y Marshall, 2010), mediante la sesión de

⁹⁵ En el original: “we cannot afford to abandon citation counts. Nor can we afford to ignore other measures that could validate them” (Chubin y Moitra, 1975: 439).

⁹⁶ Por el contrario, Pessanha (2001) aborda la evaluación de la producción científica por el sistema de revisión entre iguales, que vincula al editor científico con los evaluadores. Sin embargo, este autor encuentra serias dificultades para llevarlo a cabo con garantías en la evaluación del trabajo científico y duda de su fiabilidad.

revistas con base en Internet o la cantidad de descargas de artículos (D. K. Smith, 2009) o a través de otras medidas sin especificar (Baird y Oppenheim, 1994; Phelan, 1999).

En relación a las citas superficiales, tradicionalmente se ha comentado que son motivadas por razones extracientíficas, como las que propone López Yepes en su artículo de 2003:

El poder académico, el agradecimiento, el compromiso de la cita recíproca; las referencias contenidas en la bibliografía final, aunque no hayan sido utilizadas en el trabajo; las citas de segunda mano sin advertirlo; las autocitas sin justificar o las ausencias de algunas olvidadas conscientemente por razones personales (López Yepes, 2003: 44).

No obstante, la aparición de este tipo de citas innecesarias, como mostraban Chubin y Moitra (1975) en los resultados de su estudio (4.7.2.), no es óbice para dudar de la eficacia de esta técnica de medición ni de sus resultados. Cañedo Andalía (1999) comenta –en consonancia con el estudio de Vinkler de 1987– que aunque los científicos introducen ideas superfluas para dar más importancia a sus obras, estas no restan valor al resultado final del AC, porque la comunidad científica suele ser honesta y las obras con mayor impacto suelen coincidir con las más relevantes:

Aun cuando la naturaleza del enlace conceptual que existe entre el trabajo que cita y el trabajo citado no resulta perceptible con claridad, existen evidencias concretas de que la mayor cantidad de citas a los trabajos son motivados profesionalmente y no por razones alejadas de la práctica científica honesta (Cañedo Andalía, 1999: 33).

A pesar de reconocer esta máxima, el autor advierte que es frecuente entre los científicos la tendencia a añadir una cantidad de citas superfluas con el fin de mostrar de forma copiosa las bases que contextualizan y sustentan sus ideas:

Ante estas evidencias, se ha de suponer que la costumbre de escribir primero un artículo y después añadirle una decoración de una docena de citas, no altera de manera sensible la conducta habitual consistente en reconocer los trabajos que han proporcionado la base informacional necesaria para el desarrollo de uno posterior (Castaño Andalía, 1999: 33).

López Yepes (2003: 43) se remonta a una cita de Miguel de Montaigne de 1580 para demostrar que esta práctica ya estaba vigente en los siglos precedentes y, además, dejar claro que la cuantificación de citas es un método útil para medir el impacto de una obra científica, aunque reconoce que en absoluto es un método infalible. Tiene grandes fallos, como el bajo impacto que tiene un trabajo publicado en una revista con poca visibilidad (4.1.3.), la carga subjetiva que lleva al autor a seleccionar una fuente en detrimento de otra o las distintas funciones de las citas dentro del documento citador, las esenciales y aquellas que se añaden causando un efecto ampuloso en el escrito, como apuntaba Montaigne en el siglo XVI:

«Prefiero dejar hablar a los otros cuando yo no acierto a explicarme tan bien como ellos, bien por la flojedad de mi lenguaje, bien por debilidad de mis pensamientos. En las citas, téngome a la calidad y no al número; fácil me hubiera sido duplicarlas y todas, o casi todas las que traigo a colación son de autores famosos y antiguos de nombradía grande que no han menester de mi recomendación» (Montaigne, 1580, cit. López Yepes, 2003: 43).

Queda claro en las palabras de Montaigne que toda la discusión teórica en torno a la funcionalidad de las citas en el trabajo científico cobra sentido en el momento en que se analiza el trabajo de un autor. Es decir, igual que es cierto que un investigador cita sus fuentes para reconocer la deuda contraída con el bagaje científico heredado por otro autor, también lo es que el investigador añade otras citas al trabajo científico –que no resultan esenciales– con la intención de influir positivamente a una audiencia concreta sobre la recepción de su trabajo. A pesar de ser esta una práctica que viene de antiguo y que ha sido denunciada en diversos trabajos –como se observa en este apartado–, no ha cesado hasta la actualidad, como reflejan los estudios de Wang (2004) y Teufel, Siddharthan y Tidhar (2006a, 2006b), quienes identifican en sus investigaciones un 40% de citas superfluas.

4.6.3. *Críticas de L. C. Smith (1981) al AC*

Una de las revisiones críticas más significativas sobre el uso del AC ha sido la realizada por L. C. Smith en 1981, en la que establecía cinco puntos esenciales (L. C. Smith, 1981: 87-89):

1. *La implicación entre la citación de un documento y su uso real*: la autora explica que en ocasiones los autores incluyen en sus obras citas sobre documentos que no han sido consultados o leídos, o se han incluido referencias bibliográficas en la bibliografía final que no se han citado a lo largo del trabajo. Es por ello que opina esta autora que tanto la omisión de la cita a un documento utilizado como la citación de documentos no usados, pueden distorsionar los resultados del AC.

2. *La cita de un documento refleja su relevancia*: según L. C. Smith (1981: 87) la cita recibida por un documento no equivale a su reconocimiento, pues ni todas las citas tienen el mismo valor ni responden a una misma motivación por parte del citador. Como se ha observado anteriormente (4.6.2.) en los trabajos de Moravcsik y Murugesan (1975) y Chubin y Moitra (1975), existen citas negativas y superficiales que nada tienen que ver con los criterios de calidad, sino más bien con las funciones que cumple la cita dentro del texto, lo que puede alterar la cuantificación del impacto del trabajo citado.

3. *Citación de los mejores trabajos*: en este punto incide L. K. Smith (1981: 88-89) en que no todos los trabajos presentan una selección perfecta de la bibliografía publicada y que esta elección depende de factores como la adhesión a una escuela científica, los sesgos idiomáticos, los déficits formativos en el

conocimiento o los problemas de accesibilidad a las fuentes. En este sentido, tiene una gran importancia la visibilidad de los trabajos, es decir, que no siempre se cita el trabajo de más calidad o más creativo en un campo, sino aquel al que el investigador tiene más fácil acceso. Así Chubin y Moitra (1975: 432-433) señalan que un artículo experimental empieza a ser visible a efectos de citación después de un año, mientras que el proceso de uno teórico es de tres años. Phelan (1999: 121) considera que las citas recibidas durante el primer año son un predictor fiable del comportamiento que tendrá el artículo en el futuro. En un estudio de 1995, Shadish y otros (1995: 643) demostraron que los artículos más creativos y novedosos suelen pasar desapercibidos a efectos de citas para la comunidad científica, a diferencia de los altamente citados, debido en parte a las reservas que suscita una nueva visión teórica o metodológica sobre un tema de estudio. Años después, Case y Higgins (2000) corroboraban estos datos. En opinión de Cañedo Aldalía (1999: 36) la visibilidad y la disponibilidad están íntimamente relacionados y reñidos con la calidad, de modo que existen trabajos publicados en revistas de bajo impacto que son evaluados por los pares como documentos de alta calidad, pero que por su corta difusión, no alcanzan un reconocimiento público en el número de citas.

4. *El documento citado tiene un contenido relacionado con el de la referencia:* los estudios analizados en AC se basan en el principio de relación temática entre el documento citado y el citador, pero no es posible establecerla con efectividad y exactitud en muchas ocasiones. Esto es debido principalmente a que las citas pueden ser sometidas a manipulación por parte del citador, quien las incluye de forma interesada en otro contexto, en el que pueden cambiar radicalmente de sentido, con la finalidad de persuadir al interlocutor (Laca, 2001: 89).

5. *Todas las citas no son iguales:* En el AC se le atribuye la misma relevancia a todas las citas, cuando no todas cumplen la misma función en el texto. Sin embargo, como observamos en los estudios de Moravcsik y Murugesan (1975) y Chubin y Moitra (1975), el AC presenta unos límites de fiabilidad aceptables. Es por ello que la estrategia de selección de fuentes del AC marca la fiabilidad del análisis.

4.6.4. *Críticas varias a la cuantificación de citas*

En conexión con las clasificaciones de citas ofrecidas por Moravcsik y Murugesan (1975) y Chubin y Moitra (1975), y los diferentes tipos que se obtienen en ellas, Brooks (1985) se plantea la necesidad de estudiar las distintas posibles motivaciones que llevan a los científicos a citar los trabajos de otros investigadores. Brooks (1985) refiere en su artículo cómo el AC ha sido utilizado durante décadas como método de evaluación de los individuos, las revistas y las instituciones sin ni tan siquiera dar una

explicación de por qué los autores hacen referencias a los trabajos de otros autores. Afirma Brooks (1985: 225) que hasta su estudio, la base con que el AC había justificado el haberse erigido como un medio para evaluar la actividad científica radicaba en los modelos teóricos utilizados para describir la motivación de los que citan, pero no en resultados empíricos.

Este punto es esencial para entender la validez del uso del AC, con el fin de cuantificar el trabajo de los científicos, pues a pesar de que la citación es un acto privado que ejerce el autor, los procesos en los que se utiliza evidencian los enlaces públicos que el investigador hace a otros trabajos. En este sentido, la cuantificación de citas y su empleo como medida para la ciencia resulta injusta en muchos estudios, porque otorga valores numéricos iguales a citas que desempeñan distintas funciones en el texto y que responden a diferentes motivaciones por parte del autor. La labor de Brooks (1985, 1986) es por tanto crucial al abrir el camino en el estudio de la motivación de los citadores, una línea de investigación que ha traído luz a la cuestión de cuáles son las razones a las que se atiende un autor para hacer referencias a otros investigadores en su trabajo.

El empleo de la citación para semejantes propósitos evaluativos ha sido destacado como una medida válida de eminencia científica por un gran número de estudios.

Pero el uso evaluador de la citación ha sido también atacado principalmente en el punto de que nadie conoce la razón por la cual los autores hacen referencias, esto es, no hay una psicología social de la conducta de la citación⁹⁷ (Brooks, 1985: 223).

Entre los motivos que Brooks (1985: 223) señala como impropios se distinguen la autocitación, las citas hechas por favores a los colegas o aquellas que se refieren a valores universales. Según este autor, tales citas desvirtúan el cómputo total de las referencias hechas en el trabajo científico, pues no tienen el mismo valor –ni la misma importancia– que aquellas otras esenciales que enlazan con la metodología o los conceptos pertinentes para el desarrollo del trabajo del citador. Los procesos en el acto de escribir de los autores son diferentes unos de otros. Es imposible conocer las razones que motivan la cita de un autor, si no es mediante su testimonio directo. Por ello, Brooks (1985) diseñó un cuestionario en el que figuraban siete motivos para la citación, y sus resultados ofrecían un número mayor de respuestas que avalaban la teoría de la persuasión, dejando el crédito a los autores citados en las últimas posiciones de la lista. Otros estudios sobre motivación han seguido a este (4.7.3.2.) y han revelado la subjetividad implícita a la que está sometido el investigador a la hora de realizar la cita. Es este mismo factor el que lleva a un autor a citar a otro con admiración o negativamente (White, 2004a: 111). Esta complejidad fundamentada en las decisiones que ha de hacer el investigador a la hora de citar, fue registrada por el propio Brooks en un artículo posterior, en 1986. En este trabajo partía de los siete motivos que había establecido para citar en la investigación de 1985 y mostraba como el 70% de las citas empleadas eran complejas, lo que respondía a la

⁹⁷ En el original: “*The employment of citations for such evaluative purposes has been substantiated as a valid measure of scientific eminence by several studies. But the evaluative use of citations has also been attacked principally on the point that no one knows why authors give references: that is, there is no social psychology of citation behavior*” (Brooks, 1985: 223).

multiplicidad de las funciones que adquieren las citas. Bonzi y Snyder (1991: 147) o los estudios de White y Wang (1997, 1999), Hyland, 1999; Petrić (2007) o Harwood (2009), corroboran esta teoría de que una misma cita puede representar muchos y diferentes motivos de citación a la vez.

No menos importante en la crítica hecha a la cuantificación es la que proviene de la confirmación de que muchos autores roban la referencia de un trabajo sin consultar la fuente original (Broadus, 1983, cit. Brooks, 1985: 225; Moravcsik, 1988; Baird y Oppenheim, 1994; MacRoberts y MacRoberts, 1996). Es posible detectar este comportamiento en el transvase del error en la citación de unos trabajos a otros. Garfield (1990: 40) explica que es humano cometer errores con la bibliografía, pero que en ocasiones se ha observado dentro de la comunidad científica que la multiplicación de errores sucede por copia de los errores de los documentos mal citados. Otro tipo de error que también afecta a la cuantificación de las citas, es el cometido en la elección de una técnica o método de análisis estadístico inadecuado. Sin embargo, Nieminen y otros (2006: 7) muestran que algunos de los errores estadísticos cometidos en el recuento de citas no influyen en la medición final de la calidad del proceso de citación –por no considerarse significativos– y que, por ejemplo, la revista en la que es publicado el artículo tiene una mayor relación con el impacto –el número de citas recibidas– que el propio error estadístico.

Swales (1986) apunta también algunos de los factores que debilitan la credibilidad del AC, entre los que se encuentran la citación negativa, la autocita o el cronismo. Estos dos últimos puntos, se desarrollarán en los párrafos que siguen. Con respecto a las citas negativas, el hallazgo más notable de Swales (1986) ha sido que estas son relativamente bajas en su investigación, contradiciendo así algunos datos previos, como la cifra que aportaban Moravcsik y Murugesan (1975) en su investigación, para quienes el 14% de citas halladas en su trabajo eran negativas (4.6.2.). El de la cantidad de citas negativas ha sido históricamente uno de los argumentos esenciales que se ha manejado para negar la validez del AC como evaluador de los trabajos científicos, aunque este criterio no esté tampoco exento de polémica. MacRoberts y MacRoberts (1984: 92) opinan que las críticas negativas esconden detrás citas positivas, es decir, que los autores tratan de mitigar sus opiniones negativas aportando otras positivas sobre el tema en discusión. Así, cuando hay una combinación de cita positiva y negativa, la conclusión suele ser negativa, aunque la cita positiva la preceda. Este es el motivo por el cual las cifras de citas negativas no son tan abundantes en los estudios, porque una cita negativa implica generalmente su duplicación en otra positiva. Brooks (1986: 226), por ejemplo, refiere que un trabajo que recibe una gran cantidad de críticas y que genera discusión es, indudablemente, un trabajo importante para el campo de estudio.

Al contrario que Moravcsik y Murugesan (1975), Chubin y Moitra (1975) registran una cantidad del 5% de citas negativas, Oppenheim y Renn (1978) un 2% y Shadish y otros (1995) un 9%. Otros estudios, como el de Swales (1986), o los citados en Vinkler (1988) o el de Case y Higgins (2000) confirman esta tendencia a la baja de las citas negativas, con unos porcentajes que nunca superan el 14% establecido en el estudio de Moravcsik y Murugesan (1975). Para White (2004a: 101), la mayoría de las citas que aparecen

en un trabajo de investigación son confirmativas, lo que constata que el que cita está principalmente de acuerdo con el trabajo citado en los resultados obtenidos, en sus juicios y en su metodología. Estos datos indican que las citas negativas no invalidan la cuantificación del AC, sino que introducen un punto de discusión y muestran la controversia generada por el estudio citado.

Otro dato a tener en cuenta en este debate es el que señalan Hicks y Potter (1991: 462), quienes observan que “un libro no puede ser comparado con los artículos de una revista porque, como mínimo, estos suponen mucho más trabajo⁹⁸”. También estos autores mencionan la autocita o la citación negativa como factores que afectan de forma perjudicial a las medidas del AC. Baird y Oppenheim (1994: 6-7) reiteran las críticas al AC en cuanto a la autocitación, las citas negativas, las superficiales y la falsificación de los datos por errores cometidos en la citación, y añaden otras como la de dejar de citar las contribuciones que han pasado a ser generalmente aceptadas o la eponimia, que consiste en nombrar una técnica o concepto con el nombre del individuo, dejando éste de recibir las citas correspondientes (p.e. Braile, Morse, Down, Alzheimer). En su artículo, Phelan (1999: 123) alude al caso de los artículos de revisión, cuyas citas no deberían ser computadas al mismo efecto que las de los artículos empíricos, tal y como comentaban Hicks y Potter (1991) sobre los artículos y los libros.

Otro fenómeno importante que sucede en la citación y que frecuentemente se ha esgrimido como argumento para penalizar los entusiastas resultados del AC, ha sido el de las relaciones sociales entre los citadores. Se considera cronismo al hecho de que los propios colegas de profesión y amigos citen el trabajo de un investigador. Este factor reduce la validez del AC. En dos estudios realizados en 1987 y 1998, Vinkler llegó a la conclusión de que los científicos suelen usar sus citas por motivos profesionales, más que por las relaciones que establecen con otros colegas. Baldi (1998) sostiene que no se puede justificar el criterio de que los autores que conocen a otros autores son más propensos a citarlos, porque entre las conexiones establecidas por autores que citan y los citados, no son tan importantes las relaciones sociales.

White, Wellman y Nazer (2004), por su parte, diferencian la *hipótesis de la red social* y la *hipótesis de la red intelectual* y estudian cuál es la relación de los autores en la citación ante ambas.

La *hipótesis de la red social*, así, supone que los miembros de un grupo organizado debe intercitar de forma considerable, porque se conocen entre sí, y además supone que su intercitación debe estar fuertemente asociada con la intimidad creada por sus varios lazos sociales y de comunicación, como los de amistad y frecuente conversación. En contraste, la *hipótesis de la red intelectual* defiende que la interacción está débilmente asociada con los lazos de amistad y más fuertemente emparentada con una disciplina común y una materia compartida. Esta segunda hipótesis asume que los lazos sociales no determinan la cita: sólo afectan al conocimiento de los documentos que serán citados⁹⁹ (White, Wellman y Nazer, 2004: 112).

⁹⁸ En el original: “a book cannot just be compared in with journal articles because, at the minimum, it represent much more work” (Hicks y Potter, 1991: 462).

⁹⁹ En el original: “The social network hypothesis, then, is that members of an organized group should intercitate considerably just because they know each other and that their intercitation should be strongly associated with the closeness of their various social and communication ties, like friendship and frequent conversation. In contrast, the intellectual network hypothesis is that intercitation is at most weakly associated with social ties and more strongly associated with a common discipline and shared subject matter. This latter hypothesis assumes that social ties do not drive citation: they merely affect knowledge of items to be cited” (White, Wellman y Nazer, 2004: 112).

Muestran en su investigación que las conexiones entre los autores del grupo Globenet se establecen principalmente por lazos intelectuales, que predominan en todos los casos sobre las relaciones de amistad entre los miembros del grupo: “como citador, mencionas un trabajo no por tu relación social con ese autor, sino por la autoridad y relevancia que tienen para tu propio trabajo¹⁰⁰” (White, Wellman y Nazer, 2004: 112).

4.6.5. Las doce críticas de MacRoberts y MacRoberts a la cuantificación de citas

MacRoberts y MacRoberts (1996: 442) advierten en su artículo *Problems of Citation Analysis* que a pesar de que se han reconocido las limitaciones del AC para estudiar la calidad del trabajo científico, no se ha estudiado aún en profundidad ninguno de los problemas que plantea su uso. Estos autores compilan en este artículo, que supone una de las mayores críticas hechas a la teoría normativa de la citación, las doce razones principales por las cuales consideran que el AC no es fiable:

1. *No se citan todas las influencias*: estos autores ponen de relieve que las citas que se consultan –pero que no llegan a citarse en el artículo– elevan la cantidad de las citas sustancialmente. A modo de ejemplo, realizan un estudio en el que cuantifican 216 referencias de las 719 mínimas esperables dentro de los documentos fundamentales existentes en Botánica, Zoología, Etología, Sociología y Psicología. Este dato –que los autores únicamente citan un 30% de sus influencias– había sido destacado ya antes en estudios previos por estos mismos autores (MacRoberts y MacRoberts, 1987, 1988). Es a raíz de este resultado cuando distinguen entre dos tipos de citas, las que se realizan y las que no. Por ello, proponen que no solo se estudien los motivos y razones por los que se cita a un autor, sino también las razones para no citar un artículo que previamente se ha consultado: “en lugar de una población de influencias hay dos: los que se citan y los que no. Parece más provechoso, por ello, no solo estudiar la motivación del autor por citar, como ha hecho Brooks, sino también la otra motivación para no citar las influencias¹⁰¹” (MacRoberts y MacRoberts, 1988: 432). En este sentido, Cole y Cole (1972: 370) opinan que la omisión de citas se debe normalmente a un descuido, a la falta de conciencia del autor sobre esos trabajos que desconoce. Para Garfield (1977: 5) este hecho no implica la falta de fiabilidad del AC, pues considera que normalmente la mayoría de los documentos fundamentales sobre la materia son citados en la obra científica. De igual modo, reconoce que estas deberían ser incluidas en los estudios de AC. En 1981 L. C. Smith (1981: 84) señalaba que “aunque la razón más obvia es que el documento precedente no es relevante para el estudio

¹⁰⁰ En el original: “As a citer, you mention a work not because of your social ties to its author but because of its authority and relevance for your own new writing” (White, Wellman y Nazer, 2004: 112).

¹⁰¹ En el original: “Instead of one population of influences, there are two: those that are cited and those that are not. It seems profitable, therefore, to study not only author motivation for citing, as Brooks has done, but also another motivation for not citing influences” (MacRoberts y MacRoberts, 1988: 432).

presente, también puede ser debido al hecho de que el autor no conocía el documento, o no pudo obtenerlo, o no podía entender el lenguaje en el que estaba publicado¹⁰²”. Vinkler (1987: 59-60) refería tres razones por las cuales no se cita un texto, porque: 1. No es lo suficientemente importante; 2. El trabajo es conocido por todos, pertenece ya al conocimiento general; 3. No es lo suficientemente conocido. Una investigación destacada en este ámbito, ha sido la de Wang y White (1997), en la que se hizo un estudio cualitativo a lo largo de cuatro años, en el que se llevó a cabo un seguimiento de doce estudiantes de Economía Agroalimentaria que estaban redactando su tesis, con el objetivo de saber cuántas y cuáles de las citas que habían seleccionado en la revisión bibliográfica al comienzo del trabajo se habían mantenido y por qué.

2. *Prejuicio al citar*: en la citación se mantiene una proporción entre el uso de los trabajos que son citados de forma muy frecuente y los que se citan. Esto indica que se tienden a citar los que tienen mayor repercusión en la comunidad académica, marginando aquellos que no son tan conocidos.

3. *Citas a fuentes secundarias*: la mayor parte de las citas se atribuyen a una fuente secundaria, es decir, a un autor ajeno al descubrimiento. Los trabajos de revisión suelen concentrar el mayor número de citas.

4. *Las influencias informales no se citan*: aquellos datos que provienen de conferencias, reuniones, congresos, cartas, etc. no reciben crédito por parte de los científicos en sus investigaciones a través de la cita.

5. *Motivaciones de las citas*: a partir de los resultados de los trabajos de Brooks (1985, 1986) que mencionamos anteriormente (4.6.4.), MacRoberts y MacRoberts (1996: 437) concluyen que hasta el 70% de las citas reciben más de una función en relación a la motivación por la cual son citadas.

6. *Los índices de citación varían en función de las disciplinas, la nacionalidad y el tipo de especialidad*: señalan que existe una variación evidente entre la citación debido a factores como las disciplinas, la cultura o el tipo de especialidad, por lo que el recuento de datos no podrá hacerse de forma universal. Swales (1986: 43) resalta la variación en el papel de la citación de unos campos a otros, por lo que considera que una clasificación universal sobre las citas que desatienda las concreciones de cada disciplina, sería inapropiada. Baird y Oppenheim (1994: 7) muestran también su acuerdo sobre este asunto, afirmando que diferentes disciplinas tienen distintas prácticas de citación y tradiciones, por lo que no se pueden comparar unas con otras. Como observan Snyder, Cronin y Davenport (1995) y Hyland (1999, 2000), existen disciplinas en las cuales la media de citación por artículo, en comparación con otros campos, es significativamente inferior. Uno de los presupuestos fundamentales que estudiamos en nuestra investigación es el de descubrir si la cultura influye en la citación.

¹⁰² En el original: “Although the most obvious reason is that a prior document is not relevant to the present work, it may also be due to the fact that the author was not aware of the document, or could not obtain it, or could not read the language in which it was published” (L. C. Smith, 1981: 84).

7. *Autocitas*: en este terreno se ha señalado que cuando un autor cita sus trabajos previos trata de establecer su autoridad en el campo (MacRoberts y MacRoberts, 1988; Bonzi y Snyder, 1991) y “poner de manifiesto que el trabajo se basa en los conocimientos adquiridos y acumulados a lo largo de una carrera académica” (Molina Fernández, Llorens Montes y Fuentes Fuentes, 2007: 31). Baird y Oppenheim (1994) hacen un estudio sobre las citas hechas en dos trabajos de Garfield, y observan que es distinto el motivo por el cual los otros citan a este autor en relación a la razón por la cual se autocita. Garfield es responsable de 38 citas de su trabajo (39%) de 1955, *Citation Indexes for Sciences*, y 34 (62%) del de 1979, *Citation Indexing, size of audience*. Phelan (1999: 123) añade en su estudio el dato de que la autocitación no es un fenómeno peligroso para la eficacia del AC, ya que sólo dos de cada cincuenta y seis autores utilizan este procedimiento. En una investigación reciente, Campanario y Candelario (2010: 198) llegan a la conclusión a través de un estudio centrado en las autocitas –hecho en el campo de las Ciencias Sociales– de que el factor de impacto no aumenta considerablemente por el uso masivo de autocitas.

8. *Tamaño de la audiencia*: aunque el AC parte del supuesto de que todos los trabajos tienen la misma oportunidad de ser citados, este hecho depende también del tamaño de la comunidad a la que se dirige. Para saber las posibilidades de recibir citas que va a tener un documento, es necesario determinar primero cual va a ser su audiencia. Dependiendo del tamaño de la disciplina, tendrá un alcance mayor o menor. Así lo corroboran los datos aportados por Case y Hinggens (2000: 642), en un estudio en el que contabiliza un menor número de citas en la disciplina de la Comunicación frente a la de Psicología, lo que se atribuye a que en Psicología los departamentos suelen tener un gran número de profesores especializados –en comparación con la disciplina de Comunicación– trabajando en distintas áreas de especialidad. Sin embargo, observa que los psicólogos tienden a citarse más entre ellos dentro de la misma institución, quizás debido a la especialización de sus áreas de estudio.

9. *Tradicionalmente no se cita*: en relación al apartado anterior, en algunas disciplinas raramente se cita, como en botánica.

10. *Desconocimiento de la bibliografía*: los científicos no conocen toda la literatura existente en el campo, lo cual supone una limitación de partida en la citación de aquellos documentos que no estén disponibles o sean desconocidos por un autor.

11. *Datos sesgados*: los autores cuestionan los criterios de selección de revistas del SCI, que contiene el 10% de las revistas científicas existentes.

12. *Problemas técnicos*: dos problemas esenciales en la medición son la cuantificación de los artículos múltiples, es decir, aquellos escritos por diversos autores –especialmente en los casos en los que alcanzan los diez o trece autores– y el problema de la homonimia.

4.6.6. Crítica sobre la indexación de revistas de lengua no inglesa

Sin lugar a dudas, uno de los factores más coherentes en la crítica al AC es el del número de revistas que se encuentran indexadas en los índices de citas. Las bases de datos que se utilizan como instrumentos para la medición en el cómputo de las citas contienen un número limitado de revistas, que suelen coincidir con las de mayor calidad y prestigio, pero que discriminan claramente a las publicaciones que se hacen en lengua no inglesa. Por ejemplo, de entre las 31 revistas españolas que aparecen con factor de impacto en el *Journal Citation Reports* en el año 2000, destacan las médicas –de pequeño tamaño y baja periodicidad– publicadas en inglés, con un comité científico internacional y un factor de impacto –con respecto a otras revistas españolas– bastante elevado (Bordons, Felipe y Gómez, 2002: 69). Bordons, Felipe y Gómez (2002: 69) también aportan el dato de que la presencia de los autores españoles en la base de datos internacional del SCI pasó del 0,3% en 1980 al 2% en 2000, registrando un considerable aumento.

Por esto, Torres, Delgado y Jiménez (2009) ponen en tela de juicio la validez del AC para medir la calidad de una disciplina –más allá de las revistas que conforman los índices de citación consultados para su estudio– en una investigación sobre redes de citación en las revistas de Ciencias Sociales españolas desde 1994 hasta 2006: “los resultados de estos mapas siempre dependerán de la base de datos seleccionada y de sus procesos de selección de revistas” (Torres, Delgado y Jiménez, 2009: 46).

Las consecuencias más evidentes de este hecho son que la visibilidad de los artículos publicados –al margen de su calidad–, en revistas locales y en otras lenguas distintas al inglés, suelen no formar parte de la medición de calidad de individuos, instituciones, revistas o disciplinas en los índices de citas internacionalmente reconocidos. González Alcaide (2010: 424) aporta el ejemplo del índice de citas *Thompson Reuters*, en el que se advierte que las revistas publicadas en español alcanzan los porcentajes más altos de trabajos no citados. El inglés es la lengua más utilizada en este índice y, por lo tanto, la que recibe un mayor número de citas. Sin embargo, González Alcaide (2010: 424) observa que la comunidad científica hispanohablante necesita evitar la homogeneización lingüística del inglés para evitar el reduccionismo que provoca esta realidad. De este modo, anota como, por ejemplo, algunas revistas biomédicas han adoptado estrategias editoriales de publicación orientadas a conseguir elevados índices de impacto y una publicación internacional de prestigio (González Alcaide, 2010: 421). Para ello, han tenido que renunciar a la publicación de cartas, editoriales o la publicación mayoritaria de revisiones, además de reducir el número de trabajos publicados. Una de las consecuencias principales del bajo reconocimiento y prestigio de las revistas españolas en este sector produce que los trabajos de mayor impacto se publiquen en inglés en revistas extranjeras (González Alcaide, 2010: 423).

Otra consecuencia que señala González Alcaide (2010: 432) sobre la relación entre la presión que ejercen los índices de calidad y las lenguas en las que se publica, es el de la transitoriedad de los autores que escriben para las revistas biomédicas en inglés, contrastada con el establecimiento de una comunidad

asentada y permanente en español. Esta reflexión hecha sobre las revistas biomédicas es también extensible a otras comunidades científicas. Jiménez Hidalgo (2007) realiza un análisis de autoría de la *Revista Española de Documentación Científica* entre los años 1997 y 2005 y advierte que la aportación de diez de sus autores a la revista supone el 36% del total de los artículos publicados en ella (Jiménez Hidalgo, 2007: 308). Sin embargo, también destaca esta autora que apenas existen artículos escritos en inglés en esta revista, al mismo tiempo que señala que la presencia en publicaciones internacionales de estos diez autores mencionados es más bien escasa. Es decir, confirma las palabras de González Alcaide (2010), quien se refería a que las revistas españolas sirven de escenario a los autores nacionales y que sólo unos pocos de ellos publican en revistas internacionales (Jiménez Hidalgo, 2007: 313).

Sobre los criterios de la calidad editorial de Latindex, Urdín, Vázquez y Román (2003) analizan las revistas españolas de ciencia y tecnología editadas en este catálogo a partir de 33 parámetros de evaluación. Los resultados muestran que el 85% de las revistas españolas de ciencia y tecnología cumplen los parámetros básicos de calidad editorial que se exigen para que las revistas puedan incorporarse al catálogo Latindex (Urdín, Vázquez y Román, 2003: 70). Este notorio incremento en la calidad de las revistas españolas en los últimos años, es confirmado por otros estudios sobre revistas científicas publicadas en España (Bordons, Felipe y Gómez, 2002). López Yepes (2003) y López Yepes y otros (2005) constatan el crecimiento de la ciencia española de la Documentación. Molina, Llorens, Fuentes (2007), por ejemplo, concluyen en su estudio que las revistas de gestión de calidad han aumentado su prestigio al triplicar el número de citas en los últimos años. González Alcaide (2010) también confirma el incremento del prestigio internacional de las publicaciones biomédicas españolas en los últimos años. A estos avances en la actividad científica española se suman otros estudios pertinentes para el progreso de las ciencias, como el de Sierra y otros (2009), quienes estudian los criterios de calidad docente para la promoción del profesorado universitario. Bordons y otros (2010) estudian el diferente comportamiento de la investigación en la universidad en función de sus áreas de actividad, mientras que Fuentes y Arguimbau (2010: 83) muestran la determinación del sistema académico español por formar nuevos investigadores y facilitar el acceso de consulta a las tesis doctorales.

Sin embargo, y al margen de los índices de evaluación propios de Latindex, Amat Salas, Blake, Oliveras (1998), Bordons, Felipe y Gómez (2002: 69), Valenciano, Villamón y Devis-Devis (2008: 397) y González Alcaide (2010: 423) advierten de la peligrosidad en torno a la supervivencia de las revistas españolas, debido a un intento cada vez mayor de adoptar las políticas de evaluación de las revistas internacionales. No obstante, el crecimiento en número y prestigio de estas en las últimas décadas ha sido un fenómeno estrechamente ligado a un reconocimiento internacional de la producción científica española y de la aproximación de las políticas editoriales de las revistas nacionales a las que se utilizan en las publicaciones más reconocidas y carismáticas, que cuentan con una gran difusión internacional.

4.6.7. Defensa de la cuantificación de citas

No obstante, y a partir de estas críticas –citación negativa, autocitas, citas a trabajos metodológicos–, Garfield (1979, 1996, 1998), un fiero defensor del AC, justifica su postura –aun reconociendo las limitaciones del CA– de modo reiterado en las coincidencias de que el 95% de los premios Nobel han publicado al menos uno de los clásicos de la citación¹⁰³ y el 50% de los mil científicos más citados son miembros de la Academia Nacional de las Ciencias de los Estados Unidos. Otros autores que también refieren el dato del premio Nobel y la posición académica para validar la teoría del AC son Baird y Oppenheim (1994) y Phelan (1999: 199).

Molina Fernández, Llorens Montes y Fuentes Fuentes (2007) definen muy acertadamente la utilidad que tiene el AC en la investigación científica y la gran aportación que hace a la evolución del conocimiento al establecer hitos de referencia:

La racionalidad de este tipo de estudios es que el motivo para publicar en las revistas especializadas es el de acumular conocimiento que puede ser usado por futuros investigadores en el avance de la ciencia. De esta forma, cuantas más veces haya sido citado un artículo, mayor será el impacto del conocimiento transmitido sobre la comunidad científica (Molina Fernández, Llorens Montes y Fuentes Fuentes, 2007: 31).

Otras investigaciones recientes, como la de Nieminen y otros (2006) y Meho y Yang (2007), D. K. Smith (2009), Nightingale y Marshall (2010) y Hagen (2010) revelan que el AC es un método válido para evaluar la actividad científica mediante la cuantificación de citas, pero que necesita del apoyo de otros indicadores (4.5.2.) y de mejoras en la metodología y en las técnicas e instrumentos de medición para alcanzar datos más fiables, como evidencian las esperanzadoras palabras de Meho y Yang (2007):

La reciente aparición de Scopus y otras bases de datos de citas y herramientas, marcan el comienzo de una nueva era en el AC, una era que debe ayudar a dar mejores servicios gracias a los creadores de estas bases de datos, cuando se pongan a disposición de los usuarios en el mercado¹⁰⁴ (Meho y Yang, 2007: 2123).

Hemos de tener en cuenta que la Bibliometría es aún una ciencia joven y que el AC es una técnica que ha ido evolucionando de forma progresiva en ese tiempo, y que se ha expandido a diferentes campos desde las Ciencias de la Información, propiciando una metamorfosis disciplinar que pudiera responder a las necesidades particulares de esas ciencias. Como se ha probado a lo largo de este apartado, no han sido minúsculos los avances que se han llevado a cabo en este método de medición y el impulso que las nuevas tecnologías le han otorgado, permitiendo que se corrigieran algunos de los errores que se habían

¹⁰³ Este concepto de “clásico” de la citación es ciertamente ambiguo. Garfield (1955, 1996), por ejemplo, consideraba un clásico de la citación en 1955 a aquel que recibía 150 citas, pero en 1996 la cifra llegaba hasta 1.000 citas. Por su parte, Price (1965, cit. D. R. Smith, 2009), a la altura de 1965 denominaba clásicos a aquellas obras que habían sido citadas cuarenta o más veces por año.

¹⁰⁴ En el original: “*The recent emergence of Scopus and other citation databases and tools marks the beginning of a new era in citation analysis, an era that should help provide better services from the producers of these databases as they will compete for market share*” (Meho y Yang, 2007: 2123).

identificado en épocas pretéritas. Tras las críticas feroces recibidas a finales de los ochenta y hasta mediados de los años noventa del pasado siglo, el AC parece haber salido del estancamiento en el que estaba sumido, para sumarse a los nuevos tiempos y poder participar así de las investigaciones más recientes (Nieminen y otros, 2006; Meho y Yang, 2007; D. K. Smith, 2009; Nightingale y Marshall, 2010; Hagen, 2010), que lo cuentan como un método útil y fiable.

4.7. Revisión metodológica del AC y tipología de citas

4.7.1. Introducción

En los apartados anteriores se ha observado el comportamiento del AC y el uso de las citas desde una perspectiva cuantitativa. En esta sección trataremos de acercarnos a los motivos por los cuales los citadores refieren las palabras de otros autores y a las funciones que cumplen las citas dentro del discurso académico escrito. Para ello se hará un recorrido por las distintas metodologías adoptadas en el estudio de las razones que generan las citas y, fruto de estas, por las tipologías establecidas por el AC a lo largo de su historia.

Si la teoría normativa de la citación se inclinaba hacia el estudio cuantitativo con el fin de establecer valores que determinaran el impacto de las citas hechas por la comunidad científica a las obras de sus colegas, la hipótesis de la persuasión partía de la premisa de que una cita cumple una función en el texto. Esto implica que el autor ha decidido utilizar las palabras de otro investigador que le ha precedido en el tiempo por un motivo concreto y una finalidad que quedará plasmada en el discurso escrito con la inclusión de esta cita. Es decir, el proceso de citar es un acto privado, pero tiene un reverso público e interpretable en la publicación del documento científico. Por lo tanto, resulta obvio abundar en que no sólo el proceso de citación es subjetivo (4.6.4.), sino también la interpretación que el lector hace de la cita, para lo cual no existe un método de análisis que pueda medir estas funciones, tal y como expresa Cronin (1984: 28-29):

Por último, la citación es un proceso privado, aunque con un lado público. La subjetividad esencial del acto de citar significa que las razones por las cuales el autor cita y cómo lo hace, permanecen como una conjetura. Lo que falta, desde el punto de vista de Swanson (1977) es una medida rápida y convincente para descubrir la naturaleza de la relevancia en relación con lo que el autor que cita ha establecido¹⁰⁵ (Cronin, 1984: 28-29).

Cronin (1998: 46) aludía a la necesidad de tener en cuenta distintos enfoques y categorías metodológicas –funcionalista, normativa y fenomenológica– implicadas en el análisis de los motivos de cita

¹⁰⁵ En el original: “Ultimately, citation is a private process (Chubin and Moitra, 1975), albeit a private process with a public face. The essential subjectivity of the act of citing means that the reasons why an author cites as he does must remain a matter for conjecture. What is lacking, in Swanson’s (1977) view, is a rapid and convenient measure for discovering the nature of the relevance link which the citing author has established” (Cronin, 1984: 28-29).

e integrarlos para dar una posible respuesta de forma conjunta desde la Sociología de la Ciencia a la pregunta de por qué el autor cita el texto de otro.

Sin embargo, los teóricos de la citación parecen tener claro, como se demostró anteriormente (4.5.3.2.), que los textos académicos emplean generalmente la cita con una finalidad argumentativa. Considerando la argumentación como una operación discursiva a través de la cual el sujeto trata de provocar la adhesión del lector a una opinión dada. Por lo tanto, serían las esperables en la investigación de la memoria de máster las citas de tipo argumentativo con función persuasiva, valoradas desde una perspectiva pragmático-dialéctica que considera el discurso argumentativo como una discusión crítica que trata de resolver una diferencia de opinión (Padilla de Zerdán, 2005: 126).

A pesar de esta asunción general, la memoria de máster se compone de diversas partes, expositivas y argumentativas, por lo que en su extensión puede contener distintas funciones de citas que el lector debe aclarar tras una atenta lectura. Se hace por ello necesario conocer cómo se comportan las citas en el texto y, por esta razón, resulta conveniente partir de una clasificación previa. Como señalan Snyder, Cronin y Davenport (1995: 75), el AC es una de las pocas técnicas importadas desde las Ciencias de la Información a otras disciplinas, por lo que habrá que estudiar las diferentes formas de acercarse al concepto de la cita, desde las distintas perspectivas disciplinarias, para estudiar la variedad de taxonomías posibles.

4.7.2. El análisis de contenido del contexto de citas y la clasificación de citas

La Sociología de la Ciencia creció en importancia durante los años sesenta del pasado siglo, el periodo de mayor promoción de la actividad científica. El AC se utilizaba entonces como una herramienta útil a disposición de los científicos y de su actividad investigadora (Brooks, 1985: 224). Además de los progresos teóricos, instrumentales y metodológicos (4.5.1.) que se estaban haciendo en el ámbito de la citación, se empezaron a desarrollar también las primeras propuestas sobre los motivos por los cuales se cita el trabajo de un autor y sobre la funciones que adquieren las citas en las producciones científicas.

Garfield (1964, cit. Urbano, 2000: 101) fue el primero en establecer un listado con motivos de cita, que más tarde sería divulgado por Weinstock (1971, cit. Urbano, 2000: 100) y acabaría siendo popularmente conocido entre los investigadores en este contexto:

1. Rendir homenaje a los precursores.
2. Dar crédito por trabajos afines.
3. Identificar metodologías, equipos, etc.
4. Brindar lectura básica.
5. Corregir el trabajo propio.
6. Corregir el trabajo de otros.
7. Analizar trabajos anteriores.
8. Sustentar declaraciones.
9. Informar a los científicos sobre trabajos futuros.

10. Destacar trabajos poco divulgados, mal indizados o no citados.
11. Validar datos y categorías de constantes físicas, de hechos, etc.
12. Identificar publicaciones originales donde se haya discutido un concepto o idea.
13. Identificar publicaciones originales que describen conceptos o términos epónimos como por ejemplo, la enfermedad de Hodgkin.
14. Responder a trabajos o a ideas de otros.
15. Debatir la primacía de otros¹⁰⁶.

Sin embargo, la primera clasificación sistematizada en un esquema conceptual provendrá del AC, la de Moravcsik y Murugesan (1975). Small (1982, cit. White, 2004a) define la técnica del *análisis de contenido del contexto de citas* utilizado por la sociología de la ciencia, que comprende el análisis del contenido y el análisis del contexto. Distingue dos modos de analizar la citación basándose en el texto que rodea a la cita:

1. *El análisis del contexto*: no depende del grado experto del analista, sino de los textos en los que ocurre la citación.
2. *El análisis de contenido*: requiere un análisis experto para juzgar los aspectos de la cita y depende del grado experto del investigador para clasificar la cita. En el análisis de contenido la cita es indicadora de un tema concreto, como si fuera el titular de una materia. El análisis se hace en función de las palabras o frases explícitas conectadas con la cita.

Case y Higgins (2000: 644) sostienen que los investigadores interesados en estudiar el comportamiento de las citas han utilizado el análisis del contexto o el análisis de contenido para determinar cuáles son las razones para citar un texto. Señala que ambos métodos examinan la citación en el lugar del documento en el que se ha hecho la cita. Observa que la diferencia reside en que el análisis de contenido normalmente implica un examen de las palabras más cercanas a la cita, mientras que el análisis del contexto identifica la sección del papel en el que aparece la cita (revisión de la literatura, metodología, resultados o discusión). Harwood (2008a, 2009), sin embargo, no hace distinción entre ambos y los utiliza indistintamente.

Quizás la tipología más importante y modélica dentro del análisis de contenido ha sido la propuesta por Moravcsik y Murugesan (1975: 88). Estos autores diferencian cuatro dimensiones, organizadas en pares autoexcluyentes:

1. Conceptual u operacional (conceptual or operational);
2. Orgánica o superficial (organic or perfunctory);
3. Evolutiva o yuxtapuesta (evolutionary or juxtapositional);
4. Confirmativa o negativa (confirmative or negational).

¹⁰⁶ Terminología adaptada al español por Macías-Chapula (1998: 37).

La primera dimensión opone una cita referida a un tema (*conceptual*) o una idea frente a un método, técnica o instrumento (*operational*). La segunda dimensión clasifica las citas por su valor en el texto, es decir, opone aquellas citas que son realmente necesarias (*organic*) frente a otras que añaden información suplementaria sobre el texto y que resultan prescindibles (*perfunctory*). La diferencia entre las evolutivas y las yuxtapuestas radica en que las primeras sirven para basar un trabajo en ideas de otros autores y las yuxtapuestas presentan una visión alternativa. En la última dimensión se distinguen las citas que aceptan la opinión recibida (*confirmative*) de las que plantean una discusión sobre la idea emitida por el autor citado (*negational*).

Chubin y Moitra (1975: 426-427) dividen las citas en seis tipos agrupados en dos grandes grupos, afirmativas y negativas, que guardan relación con las categorías planteadas por Moravcsik y Murugesan (1975), aunque carecen de una correspondencia paralela. Resultan sumamente interesantes los binomios contrapuestos básicos que establecen estos autores para entender los tipos de citas que aparecen y las funciones que realizan en el texto: afirmativas (esenciales-suplementarias)-negativas (parcial-total).

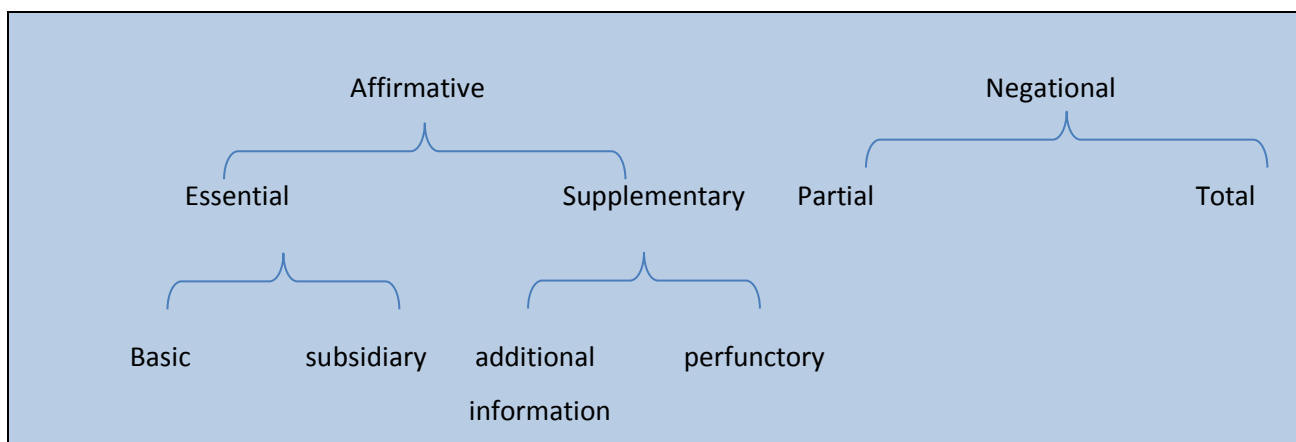


Fig.7: Tipología de citas de Chubin y Moitra (1975)

Otros trabajos posteriores relevantes para el AC dentro del análisis de contenido y del contexto han sido los de Oppenheim y Renn (1978), Small (1982, cit. White, 2004a), Swales (1986) o Cano (1989). La clasificación más extendida ha sido la de Moravcsik y Murugesan (1975), utilizada como base para otros modelos del análisis de contenido de citas, como el de Chubin y Moitra (1975), Oppenheim y Renn (1978), Swales (1986), Cano (1989) o Teufel, Siddharthan y Tidhar (2006a, 2006b), por ejemplo. No obstante, como señala Swales (1986: 50), es inviable adaptar enteramente esta clasificación a los estudios realizados en Lingüística Aplicada, pues no todas las categorías descritas por Moravcsik y Murugesan (1975) son aplicables a otras disciplinas. Esto sucedía en el estudio de Swales (1986) con la categoría conceptual u operacional, que era aplicable a la física, pero que carecía de sentido en el terreno lingüístico, por lo que el autor tuvo que prescindir de ella en su estudio.

Por su parte, Teufel, Siddharthan y Tidhar (2006a, 2006b) proponen en su artículo un nuevo método de clasificación de citas automatizado para detectar las funciones retóricas de las citas a partir del análisis de contenido de citas, un listado de verbos introductorios del estilo referido en la citación y el esquema propuesto por Moravcsik y Murugesan (1975). Para ello, afirman que es necesario detectar las funciones de los artículos, confeccionar un esquema –basado en el análisis de contenido de citas– y computerizarlo (Teufel, Siddharthan y Tidhar, 2006b: 80). Señalan que este trabajo será útil para mejorar los índices de citación y comprender la estructura argumentativa del trabajo científico, además de realizar medidas a gran escala de una gran cantidad de artículos y aportar así una mayor fiabilidad en torno a las funciones que las citas cumplen en el texto (Teufel, Siddharthan y Tidhar, 2006a: 104; 2006b: 81).

4.7.3. Motivos de las citas y funciones de la citación

4.7.3.1. Discusión metodológica

Como se prueba por las fechas de los trabajos comentados en el apartado anterior, los estudios de análisis de contenido de citas conservaron la vigencia hasta los años ochenta. A partir de este momento, fueron objeto de críticas que coincidían con el nacimiento de nuevos métodos de análisis que daban paso a una innovadora línea de investigación, la de los motivos para citar.

Brooks advertía en su artículo de 1985, refiriéndose a los trabajos precedentes de Moravcsik y Murugesan (1975) y Chubin y Moitra (1975) en este campo, que “una interpretación de estos resultados es que los motivos del autor no estaban claros en la mitad de los casos para el análisis del contenido¹⁰⁷” (Brooks, 1985: 225). Como se deduce de las palabras de Brooks, una de las cuestiones más polémicas en este campo de estudio fue que no siempre resultaba sencillo descubrir los motivos por los que se cita, pues el citador no siempre es consciente de por qué realiza esta acción (Brooks, 1985; Harwood, 2008a: 1011).

El primer paso en este sentido lo dio Hodges (1972, cit. White, 2004a: 107) con un estudio basado en entrevistas con los autores, en el que identificó 14 motivos de cita, aunque fuera Brooks quien se atribuyera el mérito de iniciar este tipo de metodologías: “la revisión bibliográfica precedente ha revelado que nadie ha encuestado antes a un autor académico y valorado sus motivaciones al hacer referencias a los trabajos de otros autores¹⁰⁸” (Brooks, 1985: 225).

En su estudio, Brooks (1985) preparó un cuestionario en el que incluyó siete motivos de cita derivados de una revisión previa de la teoría que se había escrito hasta entonces sobre ese tema. Se les

¹⁰⁷ En el original: “One interpretation of these results is that the author’s motives were unclear to the content analysis in about half the cases” (Brooks, 1985: 225).

¹⁰⁸ En el original: “The preceding literatura review has revealed that no one has surveyed a sample of academic authors and assessed their motivations in giving references” (Brooks, 1985: 225).

pidió a 26 autores de la Universidad de Iowa que completaran este cuestionario, aplicando los siete motivos de cita a cada una de las referencias que habían hecho en sus publicaciones más recientes. El resultado de este trabajo ha tenido una gran repercusión en la Sociología de la Ciencia, pues se demostró que, tras encuestar a un grupo de autores sobre las prácticas de citación en sus artículos, se identificó que el motivo principal para citar sus fuentes era el de persuadir a la audiencia. El instrumento de análisis empleado por Hodges (1972, cit. White, 2004a: 107) y por Brooks fue posteriormente usado en sus investigaciones por otros autores (Bonzi y Snyder, 1991; Vinkler, 1987; Liu, 1993; Shadish y otros, 1995; Amat Salas y Brake Oliveras, 1998; Case y Higgins, 2000).

Swales (1986: 43) añade un nuevo argumento a la falta de acuerdo sobre los factores que motivan la citación y sobre las técnicas existentes para analizarlos. Propone que la única vía para conocer las razones por las cuales un autor cita un documento científico es la de acercarse a la opinión de los propios autores mediante una entrevista personal, preguntándoles directamente sobre los motivos por los que realizan las citas en sus trabajos. Esto es así porque, en ocasiones, según Swales (1986: 43) –basándose en una afirmación de Cronin (1984) –, el conocimiento sobre la función de las citas proviene más de la libre interpretación del estudioso que hace el análisis de contenido y de lo que él cree que significa la cita, como han puesto de relieve también otros investigadores (White y Wang, 1997: 141; Nicolaisen, 2007: 637; Harwood, 2008a: 1007; Harwood, 2009: 516). Reconoce Swales (1986) que la citación está dominada por la subjetividad y, como consecuencia, el único modo de llegar hasta el conocimiento verdadero de los motivos para citar es a través de la entrevista directa al autor. Los inconvenientes que acarrea este método, sin embargo, son lo laborioso de componer estas entrevistas y la baja población que analizan sus investigaciones (Swales, 1986: 43).

White y Wang (1997) realizan un estudio longitudinal sobre las razones para citar y para no citar las publicaciones científicas, en el que se introduce una novedosa metodología de análisis, según refieren los propios autores, por dos motivos: 1. los estudios de motivación suelen estar basados en documentos, y los investigadores tratan de deducir el comportamiento del autor a través del análisis del contenido o del contexto de la cita, como es el caso de Moravcsik y Murugesan (1975), Chubin y Moitra (1975) o Small (1982, cit. White y Wang, 1997). A diferencia de esta deficiencia metodológica, White y Wang (1997) señalan que en este estudio se pregunta directamente a los autores en una entrevista sobre sus decisiones a la hora de citar; 2. tradicionalmente, los estudios de motivación sobre citas se refieren sólo a aspectos positivos, pero en el estudio que presentan estos autores también se han tenido en cuenta las decisiones de no citar los materiales consultados de otros autores (White y Wang, 1997: 122-123).

Baldi (1998: 830) reflexiona sobre la relación existente entre el que cita y el citador, advirtiendo que generalmente se otorga una mayor relevancia al citado, “ignorando que el autor citado también aporta significación a la fuente al citarla¹⁰⁹” (Baldi, 1998: 831). Esta es otra de las razones que se arguyen para

¹⁰⁹ En el original: “*ignoring that the citing autor also imparts meaning to the source by citing them*” (Baldi, 1998: 831).

validar el procedimiento de entrevistas utilizado con el objetivo de conocer los motivos para citar del autor. Viene así esta técnica a llenar un hueco metodológico en este campo de estudio, aunque obtendrá resultados desiguales y no siempre satisfactorios, ha sido empleada desde la Lingüística Aplicada (Thompson y Tribble, 2001; Thompson 2001, 2005; Samraj, 2008; Harwood, 2008a, 2008b, 2009; Schembri, 2009) y la Sociología de la Ciencia (White y Wang, 1997; Wang y White, 1999; Wang y Soergel, 1998) y ha servido para conocer mejor las funciones de las citas y los motivos que tiene un autor para citar un texto.

Con respeto a la metodología empleada en el AC para analizar los motivos para citar, Nicolaisen (2007: 612) refiere que la aplicación de los métodos cualitativos ayuda a contemplar la cita como un proceso psicológico. En su revisión de este tipo de investigaciones –siendo el foco principal de esta teoría parte del conocimiento sobre la citación legado por Harter (1992, cit. Nicolaisen, 2007)– comenta que algunos autores piensan que la citación se entiende mejor desde un proceso psicológico o cognitivo y que, por esta razón, los estudios deben investigar a los citadores de forma individual mediante técnicas de entrevista, métodos de pensamiento en voz alta o la grabación de los modelos de comportamiento a la hora de citar.

Harwood (2008a: 1010) también se muestra bastante crítico con el análisis de contenido del contexto, debido a que, según él (Harwood, 2008a) la motivación proviene del texto y de la intuición del investigador al interpretar el contexto de la cita, en lugar de conocer de primera mano los requerimientos del citador para llevar a cabo esta tarea. Mediante la entrevista, el investigador puede acceder directamente a la opinión del autor, quien desvela las motivaciones de su cita. Harwood (2008a, 2009) distingue entre la entrevista semiestructurada y el cuestionario. Defiende las virtudes de la entrevista semiestructurada porque permite que el entrevistado emita respuestas abiertas sobre las preguntas efectuadas y que el entrevistador llame la atención sobre asuntos que no se habían planteado previamente, mientras que en el cuestionario la respuesta está limitada a las opciones que presenta el entrevistador en un listado (Harwood, 2008a: 1011). En la entrevista el autor muestra sus propios juicios sobre las citas tras haber releído sus propios textos, de forma previa al encuentro con el investigador.

No obstante, la entrevista también presenta sus limitaciones. Harwood (2008a: 1011) advierte que en el cuestionario las respuestas tienden a ser más honestas que en la entrevista, en la que el citador trata de matizar sus opiniones. Del mismo modo, Harwood (2008a: 1011; 2009: 20-21) pone de relieve otras debilidades de este enfoque, como son:

1. El tiempo pasado desde que el autor realizó las citas que constan en la publicación de la que se habla en la entrevista. No obstante, Harwood (2008a) apostilla que al menos se obliga al autor a releer el documento antes de la entrevista, lo que impide que se den respuestas irreflexivas cuando esta se está realizando.
2. Algunos informantes tienen una aptitud y una voluntad mayor que otros ante la introspección.

3. En algunas ocasiones, durante la entrevista, el autor no puede explicar el porqué de algunas de sus respuestas. Esto se debe a que en la escritura académica –en no pocas ocasiones– se cita inconscientemente y el autor no siempre se para a pensar de forma reflexiva por qué hace las cosas de cierta manera.

Harwood (2008a: 1007) comenta que el enfoque de *entrevista basada en el discurso* se ha empleado principalmente en Lingüística Aplicada con el fin de conocer los motivos para citar, aunque tampoco haya sido extraña su presencia en las Ciencias de la Información (White y Wang, 1997; Wang y White, 1999; Wang y Soergel, 1998). A pesar de que supone un avance en el estudio de los motivos de cita, tampoco está exenta esta técnica de problemas, como los ya comentados: la baja capacidad para la introspección, la falta de honestidad o la inconsciencia de la acción de la cita. Dentro de la Lingüística Aplicada, se entrelazan hasta confundirse las investigaciones sobre motivación y sobre las distintas razones que llevan a un autor a citar un documento y los estudios que tratan de identificar las funciones retóricas que la cita cumple en el discurso académico. Aunque la interrelación entre ambos campos es innegable, conviene diferenciar ambos conceptos, pues la motivación de la citación es un elemento externo al texto, mientras que el análisis del contexto de la cita es un concepto interno que ocurre dentro del propio escrito. En este sentido, Hjørland (2002, cit. Nicolaisen, 2007: 615) y Hjørland and Sejer Christensen (2002, cit. Nicolaisen, 2007: 615), comentan que generalmente el autor no es consciente del motivo por el que cita, pero sí lo es de la relevancia de lo que cita y de sus consecuencias en el discurso.

Autor	Fecha	Nº motivos de citas	Metodología: instrumento de análisis
Moravcsik y Murugesan	1975	8	AC: Análisis de contenido
Chubin y Moitra	1975	6	AC: Análisis de contenido
Hodges	1972	14	Cuestionario
Brooks	1985	7	Cuestionario
Swales	1986	6	AC: Análisis de contenido
White y Wang	1999	(28)	Entrevista
Harwood	2008a	-	Entrevista

Tabla 4: Instrumentos utilizados en los estudios sobre motivos de citas

4.7.3.2. Estudios lingüísticos sobre motivos y funciones de las citas

El siguiente apartado versará sobre los estudios de Lingüística Aplicada, que tradicionalmente se han centrado en el análisis de las funciones de las citas, usando para ello tanto técnicas metodológicas

provenientes del AC, como el análisis textual o el AD y, especialmente, las entrevistas semiestructuradas como medio para llegar a definir los motivos que tiene un investigador para citar el texto de otro autor.

Dentro de este apartado se distinguen, por un lado, los estudios de citas sobre autores profesionales; por el otro, se hace una revisión de las investigaciones más destacadas en Lingüística Aplicada sobre las funciones de las citas que emplean los estudiantes universitarios de licenciatura, memorias de máster y estudios doctorales, terreno al que no se había prestado atención hasta que apareció el trabajo de Dong (1996: 428) *Learning How to Use Citations for Knowledge Transformaton* a finales del siglo pasado. Schembri (2009: 16) revela en un comentario muy ilustrativo y certero la diferencia que existe entre los dos contextos de citación comentados:

Aunque los escritores expertos pueden usar la citación como “un tipo de sistema cooperativo de recompensas” (Ravetz 1971, citado en Swales 1990: 7) o es una manera de demostrar que sus resultados son “nuevos, importantes y verdaderos” (Gilbert 1977: 116), los estudiantes tienden a usar las citas principalmente para exponer el conocimiento (Petrić 2007) y de manera frecuente batallando con temas básicos como evitar que las citas gobiernen sus contenidos (Campbell 1990). Semejantes consideraciones han permitido a los especialistas y a los investigadores en el campo, como Thompson (1999) y Dudley-Evans (1999), abogar por la realización de más investigaciones dentro de los textos generados por estudiantes¹¹⁰ (Schembri, 2009: 16).

Aunque los estudios en las Ciencias de la Información y en la Sociología de la Ciencia hayan incidido mayormente en el ámbito profesional, de un tiempo a esta parte se ha generado un creciente interés dentro de la Lingüística Aplicada en torno a esta segunda vía de estudio. El acercamiento del AD al escrito académico y, especialmente, al género de tesis, ha propiciado que se incluya la investigación sobre las citas desde una perspectiva didáctica como una de las áreas empíricas prioritarias de estudio dentro de este género.

4.7.3.2.1. Escritores expertos

Desde las Ciencias de la Información, Mulkay y otros (1983, cit. Leydesdorff, 1995: 27) reconocían la necesidad de introducir el AD en los estudios de Cienciometría para colaborar en la realización del análisis de las Ciencias Sociales. Leydesdorff (1995: 1-3) apuesta abiertamente por la necesaria interdisciplinariedad entre ambos campos de estudio, así como por el uso de metodologías cuantitativas y cualitativas en función de las necesidades implicadas en el tipo de estudio que se esté llevando a cabo. Igualmente Spinak

¹¹⁰ En el original: “Although expert writers may use citation as “a kind of cooperative reward system” (Ravetz 1971, as cited in Swales 1990: 7), or as a way of demonstrating that their results are “new, important and true” (Gilbert 1977: 116), student writers tend to use citations primarily for knowledge display (Petrić 2007) and often struggle with basic issues such as understanding how to avoid letting citations govern their content (Campbell 1990). Such considerations have led practitioners and researchers in the field such as Thompson (1999) and Dudley-Evans (1999) to advocate more research into student-generated texts” (Schembri, 2009: 16).

(2001: 43) reconocía que la Bibliometría es una ciencia con alcance multidisciplinar, y que esta característica define la propia disciplina.

Ya en los años ochenta Swales (1986: 44) documentaba un interés y una aproximación por parte del AD a los estudios de AC. En este acercamiento del AD a la investigación de las citas la atención se centró, en un principio, en el análisis de los libros de texto instructivos, en lugar de abordar la investigación empírica. En estos comienzos, Swales (1986: 44) señala dos carencias: 1. los trabajos no se relacionan con el análisis de contenido practicado por los sociólogos de la ciencia y los investigadores de las Ciencias de la Información; 2. no se trata de dar una interpretación de las citas en el análisis, como sucede en el análisis de contenido, sino que se intentan demostrar las correlaciones que existen entre los rasgos sintácticos.

Autor	Año	Informantes/ obras analizadas	Método	Resultado
Swales	1986	74 citas en la obra de Munby (1978)	Análisis de contenido	No es posible establecer la evaluación de la calidad de un trabajo en AC, especialmente por las dificultades de establecer de manera fiable una tipología de los motivos por los que se cita
Hyland	1999, 2000	1359 citas en 8 disciplinas, ciencias duras (Biología, Física, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Mecánica); ciencias blandas (Lingüística Aplicada, Sociología, Marketing y Filosofía)	Análisis cuantitativo computerizado y cualitativo, basado en la clasificación de cita integral y no integral	Existen diferencias disciplinarias en la práctica de la citación. En las ciencias puras se prefiere la atribución y las citas no integrales, mientras que en las blandas predomina el carácter dialéctico de las citas no integrales. También existe una significativa variabilidad en el uso de los verbos introductorios de la cita, que tienen un carácter evaluador en las ciencias blandas, frente al enunciativo de las ciencias puras
Mayor Serrano	2006	Artículo de divulgación (10 inglés y 10 español), artículo de investigación (10 inglés y 10 español) y libro de texto (10 inglés y 10 español)	Análisis textual cuantitativo y cualitativo basado en la clasificación de cita integral y no integral	Prueba la variabilidad de las funciones y tipos de citación en tres distintos textos médicos escritos: artículos de investigación, artículos de divulgación y libros de textos. También existe variabilidad en función de las distintas lenguas empleadas, español e inglés
Okamura	2008a, 2008b	7 artículos en Química (3 escritos en L1 y 4 escritos en L2), 11 en Biología (6 en L1 y 5 en L2) y 12 en Física (5 en L1 y 7 en L2)	Análisis textual cuantitativo y cualitativo basado en la clasificación de cita integral y no integral	Sólo un 6% del total de las citas analizadas son integrales, el tipo más utilizado en Biología. Los citadores en L1 manifiestan una mayor variación estilística en el uso de las tres posiciones de las citas integrales que los de L2
Harwood	2009	12 autores (6 de Informática y 6 de Sociología)	Análisis cualitativo, entrevistas semiestructuradas	Existe variación disciplinar e interdisciplinar en las funciones asignadas a las citas de las palabras de los autores. De entre las 11 funciones identificadas, predominan las funciones señalizadora y comprometedora

Tabla 5: Estudios de citas de escritores expertos en Lingüística Aplicada

El trabajo de Swales (1986) supuso un primer intento por utilizar instrumentos de análisis provenientes de las Ciencias de la Información y aplicarlos al análisis de citas desde la Lingüística. En su trabajo, Swales (1986: 41) evidencia que en su intento por establecer una categorización de las funciones de las citas, los científicos de la información y los sociólogos de la ciencia no se habían percatado del rápido desarrollo del AD en la última década y de lo que esto suponía para el estudio de las funciones de las citas. Del mismo modo, pone de relieve que los estudios de citación también habían ignorado hasta entonces las investigaciones en este campo y subraya que el suyo es el primer acercamiento que trata de interrelacionar estas ciencias mediante el uso de ideas teóricas y técnicas interdisciplinarias que benefician a ambos grupos:

Sin embargo, ocurre que los intentos de categorización de las funciones textuales de las citas han sido llevadas a cabo por investigadores en Ciencias de la Información y en Sociología de la Ciencia, quienes en apariencia no han sido conscientes de los hechos desarrollados en el discurso y en el Análisis Textual a lo largo de la última década. Por el contrario, el bajo número de estudios llevados a cabo por analistas del discurso aplicado (normalmente dentro del Inglés con Propósitos Específicos) de textos sobre citas, han ignorado las investigaciones paralelas que aparecen en las revistas periódicas, como *The Journal of Documentation*, *Scientometrics*, and *Social Studies of Science*. Es por esta razón que el primer objetivo de este trabajo es el de discutir y relacionar esos dos campos de saber e intentar mostrar cómo y dónde sería un beneficio para ambos grupos realizar un intercambio cruzado de ideas, conocimientos y técnicas¹¹¹ (Swales, 1986: 41).

De este modo, concluye Swales (1986) que las investigaciones de citas en Lingüística –al igual que nuestro trabajo de investigación– no han de quedarse sólo en la forma de las citas y en su clasificación formal (Reyes, 1993; Laca, 2001; Padilla de Zerdán, 2005; Palmira, 2005), sino que deben interactuar con otros campos y profundizar en el análisis de las funciones retóricas que las citas desempeñan dentro del discurso. Para ello, Swales (1986: 54) sugiere dos áreas en las que la Lingüística puede hacer valiosas aportaciones, como son: el análisis de los verbos introductorios de las citas y la citación anafórica. En trabajos futuros, distintos autores dentro de la Lingüística han desarrollado su trabajo en estos campos (Thompson y Ye, 1991; Holmes, 1997; Hyland, 1999, 2000; Charles, 2006, cit. Okamura, 2008a; Teufel, Siddharthan y Tidhar, 2006a; 2006b). El otro foco de estudio de las citas en Lingüística Aplicada ha sido puesto en la distinción entre las citas integrales y las no integrales propuestas por Swales (1990: 149), como en los trabajos de Hyland (1999, 2000), Thompson y Tribble (2001), Thompson (2001, 2005), Mayor Serrano (2004, 2006), Petrić (2007), Samraj (2008) y Okamura (2008a, 2008b).

Este estudio de Swales (1986) es revisado años más tarde por White (2004a). Este autor muestra como la interdisciplinariedad se ha ido abonando durante estos años, realiza un estudio de cocitación, con

¹¹¹ En el original: “However, it happens that attempts at categorizing the textual functions of citations have been undertaken by researchers in information science and the sociology of science who have apparently been unaware of the rapid developments in discourse and text analysis over the last decade. Conversely, the relatively few studies undertaken by analysts of applied discourse (usually within the setting of English for Special Purposes) of texts containing citations have been equally ignorant of the parallel investigations appearing in such periodicals as *The Journal of Documentation*, *Scientometrics*, and *Social Studies of Science*. It is therefore the first aim of this paper to discuss and relate these two literatures and to try and show how and where cross-fertilization of ideas, insights, and techniques would be of benefit to both groups” (Swales, 1986: 41).

el que verifica que si bien la relación entre los trabajos de los investigadores en Lingüística Aplicada y en las Ciencias de la Información no es tan fuerte como entre las publicaciones de los científicos de la información dentro de su propia comunidad científica (White, 2004a: 92), sí existe contacto en una proporción considerable: “usando técnicas bibliométricas replicables, he demostrado que la relación interdisciplinar ha crecido entre los investigadores de la citación desde el Análisis del Discurso, la Sociología de la Ciencia y las Ciencias de la Información desde que Swales escribió¹¹²” (White, 2004a: 89).

No obstante, White (2004a) señala algunas diferencias entre la temática escogida por las disciplinas dentro del estudio de las citas. Para este autor la Lingüística Aplicada está más interesada en las funciones retóricas y en cómo influyen estas en el discurso, mientras que los estudios de los científicos de la información ponen el énfasis en la construcción del conocimiento y las normas de estratificación en la disciplina. White (2004a: 89) distingue dos objetivos de la Lingüística Aplicada cuando analiza las citas: mostrar diferencias empíricas en la retórica y ayudar a los docentes en la enseñanza de esta práctica.

En su revisión, este autor –formado en las Ciencias de la Información– no oculta su crítica hacia la metodología usada por los lingüistas para estudiar las citas. Esto es, refiere que el análisis de las citas practicado por los sociólogos de las ciencias y los científicos de la información requiere un conocimiento científico específico sobre el tipo de artículo que se analiza. Como ejemplo, pone la clasificación de citas establecida por Moravcsik y Murugesan (1975) o la de Small (1982, cit. White, 2004a), que necesitan del juicio experto para ser analizadas, además de una lectura detallada para clasificar las citas, lo que impide que se pueda delegar el análisis a un ordenador –crítica indirecta al estudio de Hyland (1999)–, aunque reconoce la valía de Teufel en el desarrollo de su técnica de análisis de citas automatizada (Teufel, Siddharthan y Tidhar, 2006a; 2006b). Critica las clasificaciones hechas dentro del AD de las citas por su sencillez estructural y su reducción a los aspectos formales (citas integrales y no integrales), pues dependen de un criterio sintáctico que no revela información sobre el contenido de las citas (White, 2004a: 102-103).

Por concentrarse en asuntos relacionados con la sintaxis, los profesores de inglés en la tradición del Inglés con Fines en la Investigación, piensan formalmente, como programadores, mientras que los científicos de la información, quienes consideran los matices de significado implicados en la clasificación tradicional de citas, piensan de forma hermenéutica, como críticos literarios [...] Hay una línea más prometedora de análisis dentro de las Ciencias de la Información, que hace una intensa clasificación de los rasgos de las citas implícitas descritas más arriba. Esta es la interpretación de palabras explícitas en el contexto de la citación, detectadas por los ordenadores (o por muy pacientes seres humanos)¹¹³ (White, 2004a: 103).

Este resentimiento hacia el intrusismo de los lingüistas en el terreno del análisis de las citas no es un aspecto puntual, ya que en otro documento, en la reseña que hace Cronin (2002) del libro publicado en

¹¹² En el original: “Using replicable bibliometric techniques, I show that interdisciplinary ties have grown among citation researchers from discourse analysis, sociology of science, and information science in the years since Swales wrote” (White, 2004a: 89).

¹¹³ En el original: “By concentrating on matters of syntax, the English teachers in ERP tradition [English Research Purpose] are thinking formally, like programmers, while the information scientists who ponder shades of meaning in the citation classification tradition are thinking hermeneutically, like literary critics [...] There is a more promising line of analysis in information science than the labour-intensive classification of implicit citation features just described. That is interpretation of explicit words in citation context as detected by computer (or very patient human beings)” (White, 2004a: 103).

el año 2000 por Hyland, *Disciplinary Discourses*, este autor ironiza con la ausencia de algunos nombres y conceptos fundamentales de las Ciencias de la Información, como Small (1982; cit. Cronin, 2002), fundador de los estudios de cocitación, del que “inexplicablemente” Hyland (2000) no se había percatado:

Hyland no menciona el trabajo de Henry Small en citación como concepto marcado/ símbolos, la noción de obliteración por incorporación de Eugene Garfield o los recientes estudios de Howard White sobre imagen e identidad de la citación¹¹⁴ (Cronin, 2002: 320).

Nos parece equivocado este tratamiento, pues ambas ciencias son complementarias y tienen la posibilidad de compartir información para llegar a un conocimiento más completo sobre el comportamiento de las citas en el texto. En cuanto a las críticas de White (2004a), comentar únicamente que la Lingüística Aplicada no sólo ha estudiado el aspecto formal y sintáctico de la cita, sino que también ha versado sobre la posición que esta ocupa en el texto y las diferentes funciones retóricas que desempeña en el discurso. Esta multiplicidad de usos de la cita entronca con los estudios que han tratado de definir el significado de la cita y los motivos del autor para citar, cuestiones que han sido usadas para mostrar la invalidez de la cuantificación de citas, ya que cada una tiene un uso propio y diferente dentro del documento citador. Por ello, por las distintas funciones que cumplen las citas en la publicación científica, estas no se pueden considerar en el cómputo de referencias de la misma manera (4.6.2.).

El estudio de Hyland (1999, 2000) se ha orientado hacia la investigación de las diferencias disciplinarias en el uso de las citas. Para ello, estudia el comportamiento de las citas en 80 artículos y entrevistas dentro de ocho disciplinas, cuatro dentro de las ciencias blandas (Lingüística Aplicada, Sociología, Marketing y Filosofía) y cuatro dentro de las ciencias duras (Biología, Física, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Mecánica). Hyland (1999, 2000) confirma los datos del estudio de Brooks (1985) sobre las diferencias que existen al citar entre las humanidades y las ciencias puras y muestra que en las ciencias duras los autores muestran su posición de manera más indirecta, adscribiéndose por lo general a la actitud de los autores citados. Es decir, que la mayoría de las citas en este ámbito se realizan por atribución, porque quieren resultar más convincentes mediante la cita del trabajo previo de otros autores en esa área de estudio, que ya ha sido premiado por el reconocimiento de la comunidad científica. Hyland (1999, 2000) advierte en este estudio que la actitud descrita en las ciencias duras no suele dar lugar a la polémica mediante juicios personales o valoraciones críticas sobre las citas. Sin embargo, en las ciencias blandas, especialmente en las humanidades, describe una constante evaluación de las citas en la que se muestra continuamente la posición del autor respecto a lo citado, presentando su visión de la verdad, falsedad o corrección del testimonio referido. Como consecuencia, también resulta más dialógico el uso de los verbos

¹¹⁴ En el original: “Hyland does not mention Henry Small’s work on citations as concept marker/ symbols, Eugene Garfield’s notion of obliteration by incorporation or Howard White’s recent studies of citation image and identity” (Cronin, 2002: 320).

en estas ciencias, ya que con ello los autores pretenden que las contribuciones personales de sus estudios resuenen dentro de un marco disciplinar más amplio (Hyland, 1999: 362).

Hyland (1999) evidencia con su estudio que los motivos de las citas varían y que se relacionan con las normas establecidas respecto a la citación por cada comunidad discursiva a la que pertenecen los autores:

los académicos abordan activamente la construcción del conocimiento como miembros de grupos profesionales, lo que significa que sus decisiones discursivas están tomadas socialmente, influidas por los amplios modelos de investigación y las estructuras de conocimiento de sus disciplinas [...] el impacto de la elección de las citas depende claramente de sus valores cognitivos y culturales hacia una comunidad discursiva¹¹⁵ (Hyland, 1999: 362).

Sin embargo, y a pesar de estas probadas convenciones disciplinarias con respecto a la conducta en la citación, también afirma que los motivos de las citas varían entre los individuos de una comunidad.

Por otra parte, Hyland (1999: 352) identifica diversos aspectos que diferencian los modos de citar en las áreas de estudio. Las humanidades se caracterizan por utilizar un mayor número de citas, y predominan las de tipo integral (excepto en Filosofía), mediante las cuales se trata de resaltar el papel del autor. En las ciencias puras observa un menor uso cuantitativo de la citación, abundando las citas integrales, pues no interesa tanto en estas disciplinas resaltar la figura del autor que se cita como el mensaje que se intenta transmitir a través de la referencia a un texto previo. En física, por ejemplo, se exige la cita al final, lo que reduce considerablemente la prominencia de los autores citados (Hyland, 1999: 346).

Esta visión diferenciada de las ciencias responde a la división que venimos señalando, en la que cada una de ellas se relaciona con un tipo distinto de conocimiento. Las ciencias puras, por su parte, son más predecibles, pues el conocimiento crece por acumulación. Hay una línea de desarrollo del conocimiento existente que se va ampliando con la aportación de nuevas investigaciones (Hyland, 1999: 352). Es por ello que la ciencia crece de modo independiente a la sociedad, y sus decisiones se apoyan más en el descubrimiento empírico que en la discusión de distintas perspectivas sociales e intelectuales. Sin embargo, en el terreno de las humanidades, la fiabilidad del conocimiento previo no es tan alta como en las ciencias puras, debido a la dispersión histórica dialéctica en distintos puntos de vista, fundamentadas en diferentes escuelas de pensamiento enfrentadas. Es por ello que el conocimiento pasado está sujeto a interpretación y el autor que cita un trabajo tiene que posicionarse ante este conocimiento previo (Hyland, 1999: 354).

El recurso retórico mediante el cual se logra este posicionamiento en las humanidades y en las ciencias sociales es el empleo de verbos introductorios de la cita de tipo argumentativo, por su gran poder evaluador. A través de esta técnica se consigue elaborar un contexto en el que los autores comparten sus

¹¹⁵ En el original: *"academics actively engage in knowledge construction as members of professional groups means that their discursive decisions are socially grounded, influenced by the broad inquiry patterns and knowledge structures of their disciplines [...] the impact of citation choices clearly lies in their cognitive and cultural value to a community"* (Hyland, 1999: 362).

ideas con otros investigadores y propicia su vinculación con una comunidad discursiva concreta. En las ciencias puras no es tan necesario el deber de demostrar la veracidad del conocimiento previo ni el posicionarse a favor de una corriente de pensamiento mediante el uso de estos verbos. Esto sucede especialmente en las humanidades, porque son disciplinas discursivas en las que se utiliza un esquema argumentativo y en las que resulta necesaria la interpretación y la especulación de las ideas previas:

los verbos introductorios del discurso referido se emplean más apropiadamente en un esquema argumentativo que considera la interpretación explícita, la especulación y la complejidad como aspectos legítimos del conocimiento. Las ciencias blandas típicamente examinan la relación y las variables que son más numerosas y menos definidas y más sometidas al capricho contextual y humano que las estudiadas en las ciencias puras¹¹⁶ (Hyland, 1999: 359-360).

El uso de estos verbos es prioritario para conocer la intención del autor hacia el texto citado. Los clasifica en tres grupos:

(1) Actos de investigación, los cuales ocurren en la exposición de los resultados (*observar, descubrir, darse cuenta, mostrar*) o procedimientos (por ejemplo, *analizar, calcular, ensayar, explorar*); (2) Actos de cognición, relacionados con los procesos mentales (creer, conceptualizar, sospechar, ver); (3) Actos del discurso, que implican la expresión verbal (*adscribir, discutir, hipotetizar, declarar*)¹¹⁷ (Hyland, 1999: 349).

Este autor resume así las dos aportaciones de la Lingüística al AC; por un lado, destaca el descubrimiento del uso diferenciado que se hace de la cita integral y no integral en función de las necesidades de su empleo en las disciplinas –si se quiere resaltar la figura del autor o el mensaje transmitido. Por otra parte, comenta la variabilidad disciplinar en el uso de los verbos introductorios de la cita (Hyland, 1999: 344). Esta decisión retórica resulta sumamente significativa no sólo para informar sobre el estado de la información que refiere de otros autores, sino, como se ha demostrado anteriormente (4.7.2.), también para expresar su posición en relación a esta información (Hyland, 1999: 361).

En esta línea, las investigaciones de Mayor Serrano (2004, 2006) han servido para poner de relieve la variabilidad de las funciones y tipos de citación en los textos médicos escritos: artículo de divulgación, artículo de investigación y libros de texto. Esta autora muestra que los distintos textos dentro de la misma comunidad científica, la médica, provocan que en unos predominen unos tipos de cita y unas funciones diferentes a los que aparecen en otros, en parte por la diferente función comunicativa que presentan los textos: “la citación o referencias a otros investigadores, viene determinada por la función comunicativa de los textos y de que su estudio contribuye a la caracterización de las clases de texto, así como a la determinación de su grado de especialización” (Mayor Serrano, 2006: 72).

¹¹⁶ En el original: “*reporting verbs are more appropriately employed in an argument schema that more readily regards explicit interpretation, speculation and complexity as legitimate aspects of knowledge. The soft disciplines typically examine relationships and variables that are more numerous, less easily delineated and more subject to contextual and human vagaries than those studied in the hard sciences*” (Hyland, 1999: 359-360).

¹¹⁷ En el original: “*(1) Research (real-world) Acts, which occur in statements of findings (observe, discover, notice, show) or procedures (for example analyze, calculate, assay, explore); (2) Cognition Acts, concerned with mental processes (believe, conceptualize, suspect, view); (3) Discourse Acts, which involve verbal expression (ascribe, discuss, hypothesize, state)*” (Hyland, 1999: 349).

Esta investigadora se basa en la distinción que hace Swales (1990: 149) sobre tipos de cita integral y no integral para llegar a las características distintivas entre los distintos géneros textuales analizados. Por ejemplo, se señala la abundancia de citas no integrales en el artículo de investigación frente al de divulgación, cargado de citas integrales. Esto se debe a que las citas no integrales resultan más impersonales y son, por lo tanto, más frecuentes en los textos profesionales (Mayor Serrano, 2006: 76). Del mismo modo, se refieren diferencias interlingüísticas a la hora de citar las fuentes, que evidencian un mayor detalle en la información, además de contar con una mayor variedad a la hora de referirse a los actores de la comunidad científica: *scientists, investigators, researchers, physicians, doctors, experts, workers, clinicians* (Mayor Serrano, 2004: 257). Sin embargo, no se hace referencia a los verbos introductorios, uno de los puntos interpretativos claves para establecer la valoración y definición de las citas, según Hyland (1999).

La soledad de esta investigación pone en claro que en España no ha habido un gran interés por el estudio del comportamiento de las citas en el texto ni de la conducta del citador. No obstante, destaca la investigación de Mayor Serrano (2004, 2006) por la originalidad en el planteamiento, ya que investiga la variabilidad de la cita a través de los distintos tipos de texto y de diferentes lenguas dentro de la misma comunidad discursiva. Partiendo de la premisa de que la citación viene determinada por la función comunicativa de los textos, su estudio contribuye a la caracterización de los tipos textuales a través del estudio de la cita.

Okamura (2008a, 2008b) también parte de la distinción entre citas integrales y no integrales para realizar un análisis de los usos de las citas en textos académicos escritos en L1 y L2 por treinta científicos, biólogos, químicos y físicos. Además de confirmar la variación disciplinar en la citación, también descubre que existe variación lingüística en el uso de las citas. Tras haber dividido las citas integrales en tres posiciones, la de sujeto, no sujeto (pasiva) y como parte de una frase adjunta, como en el ejemplo “de acuerdo con...”, muestra que los escritores en L2 prefieren la posición de sujeto, mientras que los escritores en L1 conjugan las tres posiciones con una mayor variación estilística, fruto de su dominio lingüístico. Esta es una conclusión interesante, pues el estudio confirma que la variable de la competencia lingüística ejerce una influencia relevante en el modo en que el autor concibe y usa la citación (Okamura, 2008b, 75-76).

Aunque se ha investigado la forma y la función de la cita en una disciplina y su variación interdisciplinar, son pocos los estudios que se han aventurado en el examen de la variación en el uso de las formas y funciones de las citas en una disciplina en relación a las diferencias lingüísticas y culturales empleadas por los sujetos, así como en el empleo de citas en una L2. Aunque los escritores académicos suelen compartir el mismo conocimiento sobre la práctica de la citación, lo cierto es que los autores no tienen la misma destreza en la expresión escrita que los que componen en la L1. Con este estudio, Okamura (2008a, 2008b) pone de manifiesto que los autores que escriben en una L2 tienen que prestar una mayor atención cuando usan las citas y, por eso, prefieren reducir la dificultad de su uso eligiendo las posiciones

que les resultan menos complicadas dentro del discurso. No sólo dentro de la Lingüística, pero también en el ámbito de la Ciencia de la Información (Garfield, 1996: 449) y la Sociología de la Ciencia (MacRoberts y MacRoberts, 1996: 437) se ha puesto de relieve la variabilidad de las citas por cuestiones culturales, que centrarán la atención de nuestro análisis en este trabajo de investigación.

En la revisión bibliográfica de su artículo, Okamura (2008b: 62) aboga por la interdisciplinariedad en los estudios de citación y por la necesidad de la imbricación de la Lingüística, la Ciencia de la Información y la Sociología de la Ciencia en la investigación de la cita. Insiste en que el estudio de la citación es crucial en el análisis de textos académicos y del AD, y que la Lingüística Aplicada puede y debe beneficiarse de las herramientas metodológicas y de las teorías propuestas por las otras dos disciplinas, aunque reconozca una distinta finalidad entre ellas, pues el AC se centra en la cita misma y en su cuantificación, mientras que la Lingüística se interesa por los propósitos y las funciones retóricas de las formas utilizadas para hacer las citas:

Sin embargo, aunque la integración de los resultados de los estudios en AC con AD ha sido propuesta tempranamente por Swales (1986) y más recientemente por Harwood (2001) y White (2001), los investigadores en estas disciplinas parecen todavía poco familiarizados con los logros de los otros (White, 2001). Debido a que la citación es crucial en el análisis de los textos académicos (Hyland, 1999, 2000), parece que los investigadores en AD pueden beneficiarse de los resultados obtenidos en las Ciencias de la Información y en la Sociología de la Ciencia¹¹⁸ (Okamura, 2008b: 62).

Pero el verdadero auge del estudio de las citas dentro de la Lingüística llega con las investigaciones hechas sobre la motivación de las citas y con las entrevistas, como técnica de análisis (*vid.* Harwood, 2008a, 2009). También en esta línea de investigación se comparte el protagonismo con las Ciencias de la Información, que arman interesantes investigaciones cualitativas para conocer los motivos para citar los trabajos científicos (4.7.3.1.).

La investigación lingüística más notoria en este terreno es la que lleva a cabo Harwood (2009), quien identifica once funciones de las citas hechas por doce autores, seis informáticos y seis sociólogos. Los informantes responden a una entrevista semiestructurada sobre las citas hechas en sus artículos, que previamente han releído en casa, y ellos mismos atribuyen las funciones que puede tener la cita en presencia del entrevistador, y con la ayuda de su interacción. El estudio muestra que existe variación entre las disciplinas, pues los informáticos tienden a utilizar con mayor frecuencia una función señalizadora (*signposting*), con el propósito de reconducir a los lectores a otras fuentes, mientras que los sociólogos usan más una función comprometedora (*engaging*) con una finalidad dialéctica y crítica. Otros resultados interesantes de esta investigación son la constatación de la complejidad de las citas (4.6.4.) –hasta el 50%

¹¹⁸ En el original: “however, although integration of the findings of studies on citation analysis with discourse analysis has long been proposed early on by Swales (1986) and more recently by Harwood (2001) and White (2001), researchers in those disciplines seem still unfamiliar with the achievements of one another (White, 2001). Because citation is crucial in the analysis of academic texts (Hyland, 1999, 2000) it seems that researchers in discourse analysis can benefit from finding of information science/ sociology of science” (Okamura, 2008b: 62).

de las que se hacen en este artículo cumplen más de una función– y la variación interdisciplinar e intradisciplinar de la citación, que coincide con los resultados de Hyland (1999, 2000).

4.7.3.2.2. Escritores noveles: universitarios y posgrados

Hasta la investigación de Dong, en 1996, nadie se había detenido a estudiar el uso de las citas desde una perspectiva pedagógica. En las Ciencias de la Información y en la Sociología de la Ciencia hay ya una larga tradición en el estudio de las citas, pero los motivos de su realización han sido el establecimiento de clasificaciones de citas, su importancia y necesidad en el estudio científico y la evaluación de las publicaciones científicas a partir de este elemento. Dentro de la Lingüística Aplicada las investigaciones parten de los años 80, pero se centran en buscar las funciones retóricas en los textos y los motivos para citar de los autores. Nadie había reparado hasta entonces en las dificultades que implica la citación y la necesidad de su docencia para que el discente tome conciencia de los diferentes motivos por los cuales los autores citan sus fuentes y las diferentes funciones retóricas que las citas adquieren dentro del discurso académico.

Esta vertiente didáctica de los estudios de citas se desarrollará y dará sus frutos en el seno de la Lingüística Aplicada y se apoyará tanto en los trabajos cuantitativos del AC (4.5.3.1.) como en los trabajos lingüísticos (4.7.3.2.) realizados en ámbitos profesionales por medio del análisis de contenido o de las investigaciones empíricas sobre los motivos de cita. Los resultados de estos estudios serán relevantes no sólo para los estudiantes universitarios que comienzan a formarse en el discurso académico, sino también para los estudiantes de lenguas extranjeras que se acercan al lenguaje académico en una L2, con las dificultades añadidas que este hecho implica.

Autor	Año	Informantes/ obras analizadas	Método	Resultado
Dong	1996	3 estudiantes de doctorado no nativos	Cualitativo y análisis textual	Los doctorandos desconocen el contexto de citación en el que se lleva a cabo la investigación. Los directores de tesis aportan una ayuda indispensable para que los doctorandos aprendan a transformar el conocimiento a partir de la citación de las fuentes
Dong	1998	169 estudiantes y directores de tesis	Cualitativo (encuestas)	La citación de artículos supone un 18,03% en la escala de dificultad para los estudiantes al elaborar una tesis, mientras que el 37% de los profesores declara que han ofrecido ayuda en la práctica de la citación
Thompson	2001	16 tesis (8 de Botánica Agrícola y 8 de Economía Agrícola)	Análisis textual, basado en la clasificación de cita integral y no integral	Existen diferencias disciplinarias en la tipología utilizada en la composición de tesis escritas en Botánica Agrícola (cita no integral) y Economía Agroalimentaria (cita integral). Del mismo modo, observa una fuerte variación interdisciplinar. Los tipos de citación y la cantidad de citas difieren en las distintas secciones
Thompson y Tribble	2001	16 tesis (8 de Botánica Agrícola y 8 de Economía Agroalimentaria)	Análisis textual, basado en la clasificación de cita integral y no integral	Se comprueban las diferencias disciplinarias en la práctica de la citación, además de un uso estilístico y funcional muy limitado. Sugieren un acercamiento pedagógico a la enseñanza de citas para ampliar dichos usos y manejar las diferentes funciones que estos presentan
Thompson	2005	8 tesis de Botánica Agrícola	Análisis textual, basado en la clasificación de cita integral y no integral	Encuentra que en la disciplina de Botánica Agrícola el tipo de cita más utilizado es el no integral, y dentro de este, la posición más común es la pasiva. Esto demuestra que la información citada adquiere prioridad sobre los datos del autor. También constata una fuerte variabilidad en la citación dentro de la disciplina
Petric	2007	16 memorias de máster en estudios de género (8 con calificación alta y 8 con baja)	Análisis textual a partir de 9 funciones retóricas de cita	Identifica 9 funciones retóricas. Los resultados de la investigación evidencian que los escritores de memorias de máster evaluadas con una puntuación más alta, utilizan estrategias más efectivas en cuanto a las funciones de las citas que usan, lo que se traduce en un mayor éxito académico de los estudiantes frente a aquellos que han obtenido una calificación más baja en su trabajo
Samraj	2008	24 memorias de máster (8 de Biología, 8 de Filosofía y 8 de Lingüística)	Cualitativo (entrevista) y análisis cuantitativo	Existen grandes diferencias interdisciplinarias en el número y en el tipo de citas efectuadas en la introducción de la memoria de máster en Biología, Lingüística y Filosofía. Las memorias de Biología utilizan un 88% de citas no integrales y con frecuencia generalizan la cita a múltiples fuentes sobre la idea citada, mientras que las de Filosofía se caracterizan por una baja densidad de citas, de tipo integral.
Schembri	2009	6 estudiantes no universitarios	Cualitativo (entrevista)	Los resultados de una entrevista a 6 estudiantes universitarios no nativos señala que la instrucción formal en la práctica de la citación da sus frutos, lo que evidencia la importancia de trabajarla en las clases

Tabla 6: Estudios de citas de escritores noveles en Lingüística Aplicada

Es justamente en este ámbito en el que plantea su estudio Dong (1996). Su investigación analiza la selección de los trabajos citados por estudiantes de doctorado no nativos. Los resultados revelan que los directores de tesis tienen un papel predominante en ayudar a los tres candidatos del estudio para que aprendan a construir nuevo conocimiento a través del conocimiento proporcionado por la citación de otras fuentes. Para ello se trabaja con los borradores de los tres doctorandos en el capítulo introductorio en el que se lleva a cabo la revisión bibliográfica. En el camino de aprendizaje para llegar a ser miembros de la comunidad discursiva, los estudiantes deben reconocer cómo interviene en el proceso de redacción la influencia de las diferencias lingüísticas y culturales que presentan los informantes del estudio (Dong, 1996: 430). Del mismo modo, mediante la revisión de sus borradores, los aprendientes toman conciencia de la diferencia en las prácticas de citación en cada disciplina.

Queda patente en esta investigación que los doctorandos desconocen el contexto en el que se lleva a cabo la citación, de cómo el escritor escoge sus trabajos para citar en las disciplinas académicas y de cómo integra el conocimiento adquirido por la lectura de la bibliografía mediante la cita en la construcción de nuevo conocimiento. Por ello, los directores de tesis son los encargados de monitorizar este proceso, y acercarles al aprendizaje de normas, funciones de las citas y al formato para escribir el capítulo introductorio, en el que se incluye la revisión bibliográfica.

Dong (1998) ahonda en otro trabajo posterior en la didáctica de la escritura académica y aporta el resultado de una encuesta a 169 estudiantes graduados y a sus directores de tesis sobre escritura en ciencia, en dos universidades americanas, sobre la percepción en donde han necesitado más ayuda en la elaboración y escritura de sus tesis. La citación de artículos supone un 18,03% en la escala de dificultad para los estudiantes, mientras que el 37% de los profesores declara que han ofrecido ayuda en la práctica de la citación. Se evidencia mediante estos datos la alta relevancia de las citas en la escritura académica de tesis, que en ambas escalas –de alumnos y de profesores– se sitúa en el noveno puesto de quince puntos, en los que se declara la necesidad de ayuda pedagógica en la redacción de la tesis doctoral.

Thompson (2001) examina en su tesis doctoral la organización retórica de dieciséis tesis doctorales, ocho en Botánica Agrícola y otras ocho en Economía Agroalimentaria en la Universidad de Reading. Para establecer esta organización retórica estudia los rasgos lingüísticos de los verbos modales y las citas contenidos en estos textos. El objetivo de este trabajo es el de analizar estos rasgos desde una perspectiva pedagógica y explorar la variación en la macroestructura de estos documentos en diferentes contextos disciplinarios.

Centrándonos en el AC, el autor observa que éstas sirven para definir la posición de los resultados, de la audiencia y la del autor en relación a los textos referidos dentro de la tesis. El autor clasifica las citas en dos tipos, siguiendo a Swales (1990: 149), las integrales y las no integrales. Dentro de las integrales, identifica varios subtipos: posición temática (*verb controlling*), sustantivar (*naming*), sin citar (*non citation*).

En el grupo de las no integrales, distingue fuente (*source*), identificación (*identification*), referencia (*reference*) y origen (*origin*).

Los resultados apuntan a que existen diferencias disciplinarias en el tipo de cita utilizada, ya que las tesis de Botánica Agrícola usan predominantemente la cita no integral, en oposición a las de Economía Agroalimentaria, que prefieren las integrales. Sin embargo, el autor observa que existe un alto índice de variación intradisciplinar cuando el escritor de la tesis decide utilizar un tipo de cita u otro, por considerarlo más apropiado al propósito retórico que persigue en un momento concreto del texto. Del mismo modo, los tipos de citación y la cantidad de citas usadas en las tesis difieren en las distintas secciones, predominando una mayor densidad de citas en la introducción y la discusión, del tipo fuente (*source*) e identificación (*identificación*), frente a referencia (*reference*), sustantivar (*naming*) y origen (*origin*) predominantes en la sección de método. Observaron también que en Economía Agroalimentaria se utilizaba una mayor variedad en el uso de los verbos introductorios del discurso referido que en las tesis de Botánica Agrícola.

Thompson y Tribble (2001) presentan también una clasificación de textos académicos a partir del esquema de citas integrales y no integrales propuesto por Swales (1990: 149), con los subtipos definidos anteriormente en la tesis de Thompson (2001). Estos autores aplican la clasificación propuesta al corpus y a los resultados del estudio de citas de Thompson (2000, cit. Thompson y Tribble, 2001), en el que se investigaban las diferencias en citación de dieciséis tesis doctorales en Botánica Agrícola y Economía Agroalimentaria. En la investigación atienden a las diferencias disciplinarias en la práctica de la citación, además de un uso estilístico y funcional muy limitado. Es por esto que sugieren la necesidad de un acercamiento pedagógico en la enseñanza de citas, para ampliar dichos usos y manejar las diferentes funciones que estas presentan. Conscientes de la dificultad de hacer citas y de la necesidad de su enseñanza, proponen en este artículo algunas actividades para familiarizarse con este recurso retórico y mejorar así la forma de citar documentos.

Hacer referencias a las fuentes es una parte esencial de la escritura académica, y es también causa de dificultad considerable para los escritores más noveles (Borg, 2000; Campbell, 1990)¹¹⁹ (Thompson y Tribble, 2001: 192).

Uno de los procedimientos que recomiendan es el de trabajar con textos de un campo específico y someterlos a análisis, utilizando un procesador de palabras o una herramienta para clasificar el corpus. Así conseguirán entender progresivamente el papel lingüístico y cultural de las citas en su campo de estudio y realizar mejores producciones dentro de la escritura académica.

¹¹⁹ En el original: "Making references to the literature is an essential part of most academic writing, and it is also a source of considerable difficulty for most novice writers (Borg, 2000; Campbell, 1990)" (Thompson y Tribble, 2001: 192).

En 2005 Thompson lleva a cabo un estudio sobre ocho tesis del Departamento de Botánica Agrícola en la Universidad Británica. En este trabajo se estudia el modo en que los estudiantes, a través de una investigación en las prácticas de citación en la tesis, manipulan el foco y la posición dentro de los textos.

El trabajo de Thompson (2005) se fundamenta en la consideración de que el estudiante de doctorado que escribe su tesis ha de construir un texto coherente y, al mismo tiempo, una identidad personal dentro del texto (1.8.3.). Para ello tiene que combinar el tono de autoridad, persuadir a los examinadores de su nivel experto en la materia y de su conocimiento del tema tratado, para lo que deberá demostrar una capacitada pericia en las convenciones de su cultura y de las prácticas académicas de su comunidad discursiva (Thompson, 2005: 312). En resumen, el autor debe elevar una voz propia que sobresalga por encima de la prestada a través de las referencias, con ideas lógicas, relacionadas y coherentes.

Por este motivo, es importante que examine cómo se construye el conocimiento y cómo ha de usar la información referida sobre los textos de los otros, y esto se muestra a través del análisis de los usos de citación. Thompson (2005: 308) pone de relieve la variabilidad encontrada en este terreno entre disciplinas y también en diferentes tradiciones culturales, en las cuales fluctúan las nociones de lo que se entiende por una tesis aceptable, ya que las convenciones varían de país a país. Es por ello que Thompson (2005) justifica el hecho de haber basado su investigación en una misma disciplina dentro de la misma universidad, con el fin de reducir la influencia de esta variable en el análisis.

La distinción que hace sobre la cita es formal, entre integrales y no integrales, pero resalta que este también es un aspecto funcional. Sostiene que la integral se centra en el investigador, el texto citado o una parte de la investigación al incluir la cita en la frase. Si pretende enfatizar la proposición, el resultado o el concepto, el texto citado o una parte de la investigación –y con ello restar énfasis a la figura del investigador–, entonces optará por la cita no integral (Thompson, 2005: 313).

Este estudio sobre el propósito retórico de la cita se extiende a las diferentes secciones de la tesis. Los resultados revelan que el tipo más común utilizado es el no integral, y dentro de este, la posición más común es la pasiva, por lo que la información sobre el asunto se tematiza, siendo relegadas la del investigador y el texto citado a un segundo plano, en la posición de rema. Esto así, Thompson (2005) advierte que la información citada adquiere prioridad sobre los datos del autor.

Otros resultados interesantes que ofrece esta investigación son que las referencias son más típicas en la introducción –donde se revisa la bibliografía sobre el tema estudiado– y en la sección de la discusión de resultados. Este hecho muestra que en unas partes de la tesis se enfatiza más que en otras en la citación para dar más peso a las palabras de las publicaciones consultadas, incidiendo más en el autor o en la información en función del tipo de cita usada. Otro dato que constata este investigador es el de la considerable variación en estos aspectos estudiados dentro de la propia disciplina.

Por último, nos resulta inevitable traer a colación una reflexión de este autor con la que coincidimos plenamente, aunque no sea él mismo el generador de esa idea, sino que es una cita de una afirmación de Hyland (2000):

Aprender cómo hacer citas de forma adecuada es una parte importante del aprendizaje de la manera en cómo se construye y se comunica el conocimiento dentro de una comunidad discursiva (Hyland, 2000), y se ha demostrado que la elección de un tipo particular de cita en un contexto dado depende de su propósito retórico¹²⁰ (Thompson, 2005: 321).

De este argumento se desprende que el hecho de hacer citas es importante para construir y comunicar el conocimiento y que, además, la elección de un tipo de cita u otra se realiza por decisiones retóricas. Por ello, sugiere Thompon (2005: 321) que es conveniente en la didáctica de las citas que no sólo se fije la atención en lo formal, sino que habrá que considerar también diferentes opciones, además de cómo mantener la voz autoral en todo el texto y como posicionarse en relación a la audiencia y ante la amplia comunidad disciplinaria.

El artículo de Petrić de 2007 pone el foco en las funciones de las citas en memorias de máster que han sido evaluadas con una puntuación alta y otras que han sido calificadas con peor nota. El estudio compara –de acuerdo a esta división– un total de dieciséis memorias de máster escritas en inglés por estudiantes no nativos dentro del campo del género académico. La autora identifica nueve funciones retóricas en las citas, basándose en el modelo planteado por Thompson (2001, 2005): atribución (*attribution*), ejemplificación (*exemplification*), referencia adicional (*further reference*), declaración de uso (*statement of use*), aplicación (*application*), evaluación (*evaluation*), enlace con otras fuentes (*establishing links between sources*), comparación de la investigación del autor con la de los otros autores (*comparison of one's own work with that of other authors*) y otros (*other*).

Petrić (2007: 239) parte de la idea de que los escritores profesionales y los no profesionales presentan un distinto uso de las citas en sus documentos, pues escriben para audiencias diferentes, tienen objetivos diversos y utilizan géneros distintos. Los resultados de su investigación evidencian además que los escritores de memorias de máster evaluadas con una puntuación más alta utilizan estrategias más efectivas en cuanto a las funciones de la citas que usan, lo que reporta un mayor éxito académico de estos estudiantes frente a aquellos que han obtenido una calificación más baja en su trabajo. Este resultado muestra que existe una relación estrecha entre el uso de las citas y la calidad de la memoria de máster, lo que justifica para Petrić (2007) que se le dedique una mayor atención a este aspecto en la enseñanza de la escritura académica.

¹²⁰ En el original: “*Learning how to make appropriate citations is a part of learning the ways of constructing and communicating knowledge in one's disciplinary community (Hyland, 2000), and it has been shown here that the choice of a particular type of citation in any given context is dependent on rhetorical purpose*” (Thompson, 2005: 321).

De los datos suscitados por el estudio, se evidencia que existe una mayor complejidad en la cita en las memorias que reciben la puntuación más alta, es decir, que utilizan más funciones en la citación y también que algunas citas pueden desempeñar más de una función, lo que ocasionaba a la investigadora una dificultad añadida en la clasificación de las citas. Sin embargo, la atribución es la función más extendida entre las memorias con calificación más baja, pues en este tipo se utiliza la cita con una mera funcionalidad descriptiva del conocimiento citado. Esta carencia de aspectos analíticos en el conocimiento expositivo del campo contrasta con las citas realizadas por el otro grupo de autores, que se comprometen con la transformación del conocimiento (1.8.2.) exigido con el fin de alcanzar nuevas asociaciones entre las ideas citadas en las fuentes y los resultados obtenidos en sus memorias. Con este descubrimiento se confirma la tesis de investigación de Dong (1996), quien identificaba la poca habilidad de los doctorandos para incluir citas relacionadas con la transformación del conocimiento.

Las diferencias de las funciones de las citas que encuentra Petrić (2007) en las distintas secciones de las memorias en ambos grupos abundan en la idea que acabamos de enunciar. Así, los textos con menor calificación presentan más citas en el apartado de la revisión bibliográfica o en la introducción, pero estas son del tipo atributivo en su gran mayoría. Entre los estudiantes mejor evaluados, el uso que hacen de este elemento retórico –aunque citan menos en estas secciones– sirve generalmente para evaluar el contenido. Pero donde introducen un mayor porcentaje de citas estos estudiantes mejor calificados con respecto al otro grupo, es en los apartados más técnicos, como Método y Análisis. Del mismo modo, los resultados cualitativos de la investigación muestran que los estudiantes con mejor calificación en sus memorias citan a autores fundamentales de la disciplina, y lo hacen con una mayor especificidad y con un mayor sentido evaluativo que los otros estudiantes.

En conclusión, Petrić (2007) revela con estos datos que los buenos escritores en el ámbito académico usan mejores estrategias para citar en sus documentos, lo que repercute positivamente en la calidad de sus escritos. La autora de esta investigación sustenta la finalidad pedagógica de su estudio en la afirmación de que estas estrategias pueden ser enseñadas en el contexto del aula, lo que mejorará, sin duda, la habilidad en el análisis y en la interpretación de las obras consultadas a través del análisis de las funciones de las citas y de su uso retórico dentro del texto académico. En palabras de la autora: “No obstante, el uso efectivo de la citación podría ayudar a subrayar el conocimiento y las habilidades más altamente valoradas por los estudiantes graduados y podría además contribuir al éxito académico de los estudiantes¹²¹” (Petrić, 2007: 251). Para lograr este fin, aporta algunas ideas para crear actividades en torno a las diferentes funciones que cumple una cita en el discurso escrito e insiste en que hay que partir siempre del texto y del objetivo de la sección en la que se está escribiendo para incluir dentro de su estructura cada tipo de cita.

¹²¹ En el original: “Nevertheless, effective use of citation may help highlight the knowledge and abilities highly valued by thesis graders and may thus contribute to student’s academic success” (Petrić, 2007: 251).

Samraj (2008), atendiendo a diferentes aspectos lingüísticos y retóricos, compara 24 memorias de máster en tres disciplinas: Biología, Filosofía y Lingüística. Se centra en la organización general de la tesis y también en la estructura de la introducción. Dentro de esta, estudia el uso de las citas y de los pronombres de primera persona a través del AD y mediante entrevistas. Los resultados obtenidos en el estudio muestran que los rasgos del discurso de este género son distintos a los que presenta el artículo de investigación y, del mismo modo, que existe variación disciplinar dentro del género de memoria de máster.

Las conclusiones más importantes de la investigación indican que hay una acentuada diferencia interdisciplinar en el número de citas efectuadas en la introducción de la memoria de máster. En Biología, los textos contienen quince veces más citas que las introducciones de Filosofía. Otro rasgo que las diferencia es el del uso de citas integrales o no integrales. En el caso de las memorias de Biología, las no integrales suponen el 88% y con frecuencia generalizan la cita con referencia a múltiples fuentes sobre la idea citada. Por otro lado, los textos de Filosofía se caracterizan por una baja densidad de citas. De hecho, en tres de las ocho memorias de filosofía no se encontró ninguna referencia en la introducción, aunque sí en otras secciones del trabajo. Cuando aparecen, las citas suelen ser integrales en su mayor proporción, por lo que se evoca fuertemente la presencia de los autores de los trabajos previos. Aunque los datos de las memorias de Lingüística las sitúan en el meridiano, se advierte una muy baja densidad de citas en estos documentos. Esta relativa baja frecuencia de las citas en las introducciones lingüísticas se debe, en parte, a que algunas de ellas disponen de un apartado propio en el que se comentan las referencias bibliográficas, y estas partes no fueron incluidas en el presente estudio, explica la autora (Samraj, 2008: 57), por considerarlas como secciones independientes.

Schembri (2009) entrevista a seis estudiantes universitarios no nativos de inglés en su investigación sobre el uso de las citas en la facultad de Educación de la Universidad de Malta. Tres de ellos se encuentran en un nivel avanzado de la licenciatura, mientras que los otros tres tienen un nivel inferior de lengua y de formación académica.

Los resultados de la investigación apoyan el consenso sobre la estrecha relación existente entre el uso de la citación y el grado de nivel académico de los estudiantes. Esta afirmación implica que la instrucción formal en este terreno da sus frutos, lo que pone en evidencia la importancia de trabajar en la práctica de la citación en las clases, con especial referencia al desarrollo de la competencia lingüística en el caso de los hablantes no nativos. Schembri (2009: 16) comenta que las investigaciones llevadas a cabo en la escritura profesional sobre citación no resultan de mucha ayuda para los estudiantes no nativos que aprenden una lengua nueva y desconocen los modos, las formas y las funciones retóricas existentes en este nuevo contexto lingüístico y cultural.

Las principales conclusiones de la investigación confluyen en dos puntos esenciales:

1. Los estudiantes que tienen un nivel más alto suelen citar artículos de revistas especializadas, saben cómo integrar los materiales citados en sus textos usando paráfrasis e imponen sobre ellos su voz personal.

2. Los datos del estudio confirman de modo evidente que los dos factores que influyen en la habilidad de los estudiantes para dominar las destrezas mencionadas en el punto anterior son la competencia lingüística y la formación recibida en escritura académica.

Otra conclusión –en la que coincide con Petrić (2007) – es la de afirmar que los escritores no profesionales suelen utilizar la citación para demostrar de modo expositivo su conocimiento sobre un tema. A pesar de esto, muestra que entre los estudiantes con un mejor nivel lingüístico el uso de las citas con funciones no atributivas fue considerablemente mayor que en el grupo que presentaba mayores dificultades lingüísticas. La autora ve en este hecho una relación estrecha entre el manejo de la funciones retóricas de las citas y el éxito académico (Schembri, 2009: 16) y aproxima al estudiante con mayor especialización en este terreno a los resultados descritos en las funciones de las citas por Hyland (1999) y Harwood (2009) sobre los escritores profesionales, más allá de la atribución.

Finalmente, la autora hace una valoración personal en la que solicita que se ponga una atención especial en la enseñanza de la citación a los hablantes no nativos que no tienen una alta competencia lingüística.

4.8. Teoría de la citación

A pesar de todo lo referido hasta este punto, muchas son las voces que han evidenciado la falta de un consenso en las teorías sobre la citación, los métodos empleados para medir las citas, las tipologías y funciones de éstas o el uso de la cuantificación como evaluador de la calidad de un documento. Por ello, diversos autores en las últimas décadas han reivindicado la necesidad de contar con una teoría general de la citación compartida y asumida por toda la comunidad científica. Varios de ellos (4.5.3.) han reclamado una teoría de la citación que explique, ordene y de sentido al uso que se hace de las citas en los textos científicos, en un terreno en el que prima el desacuerdo y la falta de definición de una tipología y una metodología sobre la cual sustentar con solidez las bases teóricas de la disciplina.

Es especialmente destacada la polémica que existe en torno al desacuerdo sobre el método de análisis más conveniente para establecer las razones que motivan la cita, especialmente ante la incorporación de las nuevas tecnologías y su utilidad para manejar los datos, que posibilitan nuevas vías de acción (L. C. Smith, 1981: 99). Los autores especializados en esta materia (4.6.) no se ponen de acuerdo en si sirven los indicadores bibliográficos actuales o en si resulta conveniente el poner coto a la

interdisciplinariedad, en si la producción de la cita sucede por un requerimiento retórico o social, o si paga una deuda con los textos de los autores que precedieron a la investigación. Por todo ello, son muchos los autores que reclaman una teoría de la citación que ponga orden en este panorama.

Entre los investigadores que reivindican la necesidad de una teoría de la citación se encuentran Cozzens (1981), Cronin (1981), L. C. Smith (1981) o Leydesdorff (1998). A raíz de la discusión planteada por Leydesdorff (1998) sobre esta carencia, se dedica un número especial a este tema en la revista *Scientometrics*, en el volumen 43 de 1998, que reclama la atención sobre este problema. Se abre la revista con el artículo de Leydesdorff (1998) *Theories of citation?*, que describe la variedad de contextos por los cuales se ha expandido la investigación en citación: análisis del contexto, recuperación de la información, estudios de evaluación, funciones superficiales y retóricas de la citación, mapas de redes de cocitación, etc. (Leydesdorff, 1998: 6). El autor hace un recorrido histórico en el artículo por los constructos teóricos en torno a la cita para terminar claudicando ante la evidencia de la falta de una teoría general de la citación aceptada por la comunidad científica.

En este mismo volumen Garfield (1998: 69) insiste también en la necesidad de una teoría de la citación y ofrece el nombre de *citationología* para denominar a la teoría y la práctica de la citación que englobe la práctica del AC y a la Bibliometría en su conjunto. A pesar de mostrar sus buenas intenciones, Garfield (1998) no especifica en este artículo la configuración de su teoría o el modo de llevarla a cabo, sino que más bien aprovecha el artículo para abogar por la cuantificación de las citas como medio válido para evaluar el trabajo científico, de la cual se ha venido declarando defensor a ultranza desde sus primeros trabajos (1955, 1979, 1996, 1998). Por otro lado, este procedimiento cuantitativo de medición no supone una base sólida sobre la que cimentar una teoría general de la citación, ya que se encuentra en el ojo del huracán de las críticas, habiendo sido atacado y desprestigiado por activa y por pasiva en las últimas décadas (4.6.).

Una propuesta valiente y ambiciosa dentro de este volumen de *Scientometrics* del que venimos hablando es la de Fujigaki (1998). Esta autora representa la citación como una cadena infinita en la que cada trabajo citado representa un nuevo eslabón, es decir, que cada documento citado se convierte en el componente activo de un sistema y cada componente conduce a la producción de otro nuevo. Son, en definitiva, como nódulos interconectados. Dentro de este sistema, los trabajos más citados son los que acumulan más conocimiento y, por lo tanto, los más importantes. Esta situación tendría su representación de forma esquemática en un mapa de citación.

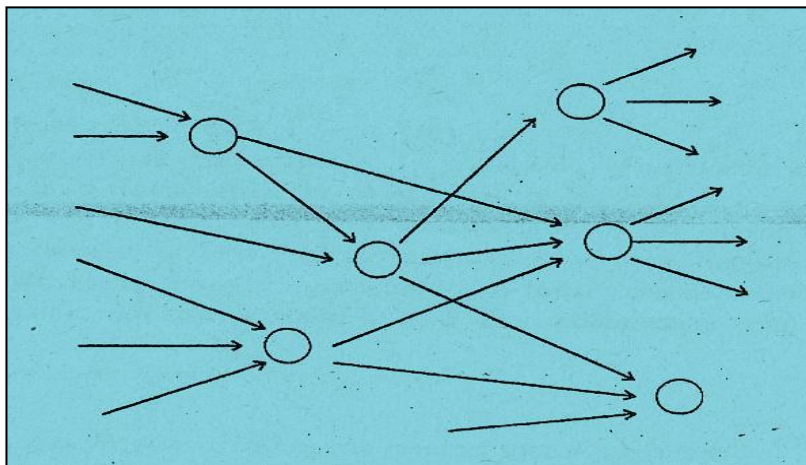


Fig.8: Representación del sistema de citación (Fujigaki, 1998: 79)

Es a través de este paradigma como pretende establecer una nueva teoría para la citación. En él se describe la citación como un asunto dinámico y evolutivo, en el que las ideas de un texto se activan para cobrar vida en el documento siguiente en el que es citado. Esta referencia al conocimiento previo no se concibe como una copia literal, ni como una simple deuda epistémica, sino como una interacción recursiva que sirve de acicate para reescribir el texto y transformar la información en un nuevo documento asociado al anterior, pero independiente en su percepción y de su resultado (Fujigaki, 1998: 82). En palabras de la autora:

En este trabajo, he mostrado una posible teoría de la citación, esto es, enlazando los usos heterogéneos de la citación en el contexto social y el uso común de los índices de citas estadísticos. El sistema de citación opera continuamente, cada operación (cita) produce la siguiente operación (cita). Estas redes de citas reponen continuamente los trabajos. La citación, usada como una brújula, contribuye a la acumulación del conocimiento, y puede ser usada como una medida del rendimiento científico, legitimando los usos comunes de los índices de citas¹²² (Fujigaki, 1998: 84).

Es esta una teoría que acepta el computo de las teorías indexadas, a partir del reconociendo de las relaciones que se establecen entre cada cita y en la que se pueden identificar de forma visual y cuantificable los trabajos más valorados dentro de cada disciplina y entre otras disciplinas.

Aún en los últimos años resuenan los argumentos que reclaman la necesidad de contar con una teoría de la citación; es el caso de la voz autorizada de Nicolaisen (2007: 624): “una teoría es normalmente concebida como un conjunto de proposiciones formalmente específicas e interconectadas que pueden ser usadas para la explicación exitosa y la predicción de algunos fenómenos¹²³” (Nicolaisen, 2007: 624).

Este autor se hace eco de una demanda expuesta constantemente en los distintos campos implicados en el uso de la citación y que se remonta hasta mediados de los setenta:

¹²² En el original: “In this paper, I have shown one possible theory of citation; that is, linking the heterogeneous usage of citation in social context and the common usage of statistical citation indexes. The citation system operates continuously, each operation (citation) producing the next operation (citation). These citation networks continuously reposition the papers. The citation, used as a compass, contributing to knowledge accumulation, can be used as a performance measure, legitimating common uses of citation indexing” (Fujigaki, 1998: 84).

¹²³ En el original: “A theory is normally conceived as a set of formally specified and interconnected general propositions that can be used for the successful explanation and prediction of some phenomenon” (Nicolaisen, 2007: 624).

Sociólogos, científicos de la información y otros empezaron a reconocer la necesidad de una teoría de la citación que pueda explicar por qué los autores citan del modo en que lo hacen. Entre los que primero contribuyen a esto destaca Mulkay (1974), quien defendía que no había habido una clara demostración de la manera en que la citación refleja el proceso de la influencia científica. La ausencia de esta demostración le permite concluir que “realmente sabemos muy poco sobre quien cita a quien en ciencia y por qué lo hace” (Mulkay, 1974, p. 111)¹²⁴ (Nicolaisen, 2007: 611).

Nicolaisen (2007: 611) opina que tanto los sociólogos de la ciencia como los científicos de la información han manifestado en no pocas ocasiones la necesidad de contar con una teoría de la citación que pueda explicar por qué los autores citan del modo en que lo hacen. Hace este autor en las siguientes páginas de su artículo un recorrido histórico en el que identifica las inquietudes de diversos autores sobre este mismo hecho, pero desde diferentes perspectivas teóricas: Cozzens (1981) revisa las teorías de citación desde la Sociología, L. C. Smith (1981) declara que no se sabe lo suficiente del comportamiento de la citación de los autores y que este conocimiento es fundamental y Cronin (1984) reivindica una teoría de la citación desde la perspectiva de la recuperación de la información. Zuckerman (1987, cit. Nicolaisen, 2007: 612) repite su llamamiento a la necesidad de una teoría de la citación y en 1998 –como ya se ha comentado anteriormente –se le dedica un volumen entero a esta discusión en la revista *Scientometrics*, a raíz de un artículo publicado por Leydesdorff en el que reivindica una nueva teoría de la citación para explicar el acto de la cita y el uso que de este hace la comunidad científica (Nicolaisen, 2007: 611-612).

En nuestra opinión, quizás la toma de una postura conjunta por parte de la comunidad científica en torno a esta carencia serviría para apuntalar otras áreas relacionadas con las citas, como son la fiabilidad del AC y de los resultados obtenidos por la Cienciometría e Infometría, su complementariedad con la revisión entre pares o los instrumentos de análisis utilizados en la medición (4.4.3.). Sólo con unos cimientos robustos y bien anclados en la conformidad de los investigadores y los políticos que estiman estas medidas, sólo tras haber consensuado una teoría y unos instrumentos fiables de medición, podrá ser valorada la actividad de los científicos sin controversias y con el reconocimiento de la comunidad en su conjunto.

¹²⁴ En el original: “sociologists, information scientists, and others began to recognize the need for a theory of citing that could explain why authors cite the way they do. Among the first contributors was Mulkay (1974), who argued that there had been no clear demonstration of the way in which citations reflect the process of scientific influence. The absence of such a demonstration led him to conclude that “in fact we know very little about who cites whom in science, and why” (Mulkay, 1974, p. 111)” (Nicolaisen, 2007: 611).

CAPÍTULO 5. APROXIMACIONES EMPÍRICAS

5.1. Introducción

En este capítulo se revisarán algunas de las metodologías empleadas mediante las cuales se han abordado el estudio de las citas, así como los instrumentos de análisis utilizados para este fin. Se describirá igualmente la tipología empleada en el análisis de esta investigación en relación a las taxonomías propuestas por otros autores en este campo. Finalmente, en la última parte de este capítulo se hará un breve recorrido por la formación que reciben los informantes en escritura académica, en especial en el contexto de la Universidad de Filipinas, en el que se desarrolla la actividad universitaria de todos los individuos que conforman el grupo filipino de este estudio.

5.2. Metodologías cuantitativas y cualitativas

Los estudiosos (Brown, Larsen-Freeman y Long, Carrasco y Calderero Hernández) suelen dividir la metodología de la investigación en dos grandes grupos, cuantitativa y cualitativa. La cuantitativa se caracteriza por la medición de las variables de una hipótesis, a partir de la cual se establece un análisis estadístico de la cuantificación de los datos. Por su parte, las metodologías de tipo cualitativo se encargan de analizar la realidad subjetiva de los informantes mediante la descripción e interpretación del comportamiento humano con carácter exploratorio (Larsen-Freeman y Long, 1994: 24).

En medio de estos dos paradigmas se sitúa la descripción focalizada clasificadora (Larsen-Freeman y Long, 1994), en la que se realiza una clasificación de los datos sobre el problema específico presentado en la investigación y se establecen relaciones de causa-efecto entre las variables enunciadas en la hipótesis. Según Carrasco y Calderero Hernández (2000), el estudio focalizado de Larsen-Freeman y Long (1994) se corresponde con el estudio descriptivo, que en su clasificación de metodologías se incluye dentro de las cuantitativas, aunque los estudios de caso comparten características cualitativas también. Los estudios descriptivos de Carrasco y Calderero Hernández (2000) comprenden la observación participativa, no participativa y descripción focalizada de Larsen-Freeman y Long (1994). Sin embargo, la terminología empleada por Larsen-Freeman y Long (1994) enfatiza el hecho de que la investigación es focalizada (realiza descripciones en un ámbito reducido de estudio). En conclusión, no se puede establecer, en abstracto, si un estudio descriptivo, por ejemplo, de caso, es cualitativo o cuantitativo, ya que puede contar con características de ambos. Este hecho explica que Carrasco y Calderero Hernández (2000: 81, 110) incluyan

los estudios descriptivos de caso en metodologías cualitativas y cuantitativas y Larsen-Freeman y Long (1994: 24) en metodologías posicionadas en mitad del continuo de metodologías. Así, si los análisis cuentan con datos numéricos figuran dentro de la metodología cuantitativa. Si no son numéricos, en la cualitativa.

Estos breves apuntes sobre teoría metodológica resultan necesarios para la ubicación de esta investigación dentro de un marco general. Para las apreciaciones particulares, el uso de los instrumentos y de los procedimientos de análisis empíricos empleados específicamente en el análisis de las citas, puede consultarse el siguiente subapartado.

5.3. Metodologías empleadas en el análisis de citas

En el apartado *Estudios lingüísticos sobre motivos y funciones de las citas* (4.7.3.2.) se hizo un repaso general por las distintas investigaciones llevadas a cabo en el análisis de las citas dentro de la Lingüística Aplicada, más específicamente en el AD. Para ello se dividió en dos subapartados, uno que trataba los estudios desarrollados con escritores expertos y otro con no expertos. Dentro del primer grupo se describieron análisis que mezclaban las técnicas metodológicas del AD con el AC, como el de Swales (1986), así como otros realizados específicamente en el terreno de la Lingüística Aplicada, mediante el análisis textual de las funciones de las citas, especialmente los que se basaban en la distinción establecida por el criterio sintáctico de las citas integrales y no integrales. Se vio como Hyland (1999, 2000), Mayor Serrano (2006) y Okamura (2008a, 2008b) usaban este patrón clasificador en sus estudios. También dentro del análisis de citas de este grupo, Harwood (2008a, 2009) estudió los distintos motivos que mueven al escritor a realizar el acto de la cita. Para ello utilizó el procedimiento de las entrevistas, alejándose así del arquetípico análisis textual utilizado en los otros trabajos que se han comentado hasta ahora en el estudio en este campo.

En el segundo grupo, el de los escritores no expertos, el primer trabajo relevante que se llevó a cabo fue el de Dong (1996). Esta autora, mediante la observación en un estudio cualitativo y con la ayuda de los datos resultantes de un análisis textual llegó a estudiar las dificultades que encuentran los estudiantes en la práctica de la citación, y especialmente para transformar el conocimiento referido a través de las citas, yendo más allá de la simple alusión expositiva. La gran mayoría de los investigadores que trabajan con escritores no expertos, se valen del AD para establecer clasificaciones de las funciones de las citas a partir del binomio integral-no integral, como Thompson y Tribble (2001), Thompson (2001, 2005) y Samraj (2008). Thompson (2001, 2005), Samraj (2008) y Schembri (2009), utilizan la entrevista para conocer los datos personales de los informantes y los académicos del departamento en el que se llevan a cabo las investigaciones. En el caso de Thompson (2001, 2005) y Samraj (2008) este procedimiento es complementario al análisis textual de las citas. Sin embargo, Schembri (2009) utiliza la entrevista para

ahondar en la información subjetiva aportada por los estudiantes universitarios de distinto ciclo sobre la formación recibida y el nivel de lengua, con el fin de conocer cómo influyen estas variables en sus prácticas de citación.

En torno a la metodología empleada, lo común a la gran mayoría de estos trabajos, no obstante, ha sido la advertencia de la variabilidad en el análisis de las citas aplicada a diferentes disciplinas, tanto en expertos (Hyland, 1999, 2000; Okamura, 2008a, 2008b; Harwood, 2009) como en no expertos (Dong, 1996; Thompson y Tribble, 2001; Thompson, 2001, 2005; Samraj, 2008). Es más, también son comunes los estudios interdisciplinarios en los análisis de citas establecidos en las Ciencias de la Información y la Sociología de la Ciencia (4.3.1.5.). Es por ello que en la presente investigación, con el fin de que la inclusión de esta variable interviniente no pudiera distorsionar los resultados, no ha sido tomada en cuenta. Esta es la razón por la cual el área de estudio se ha restringido a una sola disciplina, la Lingüística Aplicada. Como consecuencia de esta decisión se ha logrado dotar de una mayor homogeneidad a los resultados del análisis. Así sucedía también en el citado trabajo de Petrić (2007), en el que la metodología se centraba en el análisis textual de las funciones retóricas de las citas en las memorias de máster escritas dentro del campo de los estudios de género. Este trabajo, con una metodología muy próxima a la empleada en esta investigación, hacía mención también a la calidad de las memorias y a las diferencias en la citación que se derivaban de este factor, hecho que la distingue de la nuestra. En el caso del presente trabajo, esta variable no ha podido ser medida, debido al desconocimiento de la calificación obtenida por los masterandos en la defensa de sus trabajos.

A partir de las sugerencias de Hyland (1999, 2000), Thompson (2001, 2005) y Petrić (2007), se aplica el método del análisis funcional de citas desde el contexto, teniendo especialmente en cuenta la significación de los verbos introductorios empleados, así como el resto del contexto lingüístico que acompaña a la cita (“por ejemplo”, “p.e”, “vid.”, “véase”, etc.). En otras ocasiones, se obra de acuerdo a la lógica que plantean los contenidos de las propias citas, información que resulta suficiente para dirimir si estas corresponden a un tipo funcional o a otro. Este modo de proceder conjuga el análisis cuantitativo en el recuento de las citas en cada una de las partes de la memoria, con el cualitativo, mediante el cual se explica el empleo de las funciones de las citas en el discurso y la taxonomía establecida a partir de ellas.

5.4. Tipología

5.4.1. Tipología de citas integrales y no integrales

Dentro de las tipologías de la función de las citas destaca la distinción clásica que en 1990 estableció Swales, quien las dividía en dos grandes grupos, integrales (INT) y no integrales (NOI). La vigencia

de esta clasificación está probada por los sucesivos trabajos de Hyland (1999, 2000), Thompson (2001, 2005), Mayor Serrano (2006), Okamura (2008a, 2008b) o Samraj (2008). Su utilidad, es igualmente manifiesta. La división que plantea Swales (1990: 141) entre citas integrales y no integrales permite distinguir entre aquellas que aparecen dentro del cuerpo del texto y, por lo tanto, desempeñan una función sintáctica dentro de la frase: las integrales; y las no integrales, que aparecen entre paréntesis y carecen de función gramatical dentro de la frase. En ambos casos, la cita puede contener el nombre del autor o el de la obra, independientemente de que aparezca o no la fecha y el número de página. Las memorias que se analizan en este trabajo son obras de autores no profesionales, que cometen frecuentes errores en la citación, olvidos en el formato que utilizan, etc. En el presente estudio no se tendrá en cuenta la calidad formal de estas citas, por lo que se considera este elemento en sentido amplio, y aunque en ocasiones carecen de la fecha, sigue siendo una cita siempre que aparezca referida la obra o el autor.

En cuanto a la función que cumplen estas citas en el texto, no entran en conflicto con la tipología de las funciones retóricas de las citas que se comentan en el siguiente subapartado, sino que la complementan, pues ejercen diferentes funciones, más globales, en el discurso escrito. Por lo tanto, se fija en este estudio una doble clasificación de funciones de citas que permitirá no sólo cubrir un más amplio espectro dentro de las funciones que realiza este recurso retórico, sino que también será útil con el fin de establecer comparaciones con un número mayor de investigaciones. Las citas integrales centran su atención en el autor o en el texto citado, por lo que destacan la presencia de estos elementos en el texto, llamando así la atención sobre esta información. Sin embargo, las citas no integrales priorizan el contenido de la cita y despojan de toda relevancia al nombre del investigador o al de la obra citada, colocándolos fuera de la frase, entre paréntesis.

5.4.2. Tipología de las funciones retóricas de las citas

Se recogen aquí las palabras de White (2004a: 90) y Petrić (2007: 240), quienes comentaban que no existe una taxonomía de citas estándar, sino que esta varía según la disciplina en la que se realice. Es por ello que Swales (1986) tuvo que modificar su estudio de citas, en el que utilizó parámetros del AC, basándose en la tipología descrita por Moravcsik y Murugesan (1975). El resultado fue que tuvo que prescindir de una de las categorías, pues las necesidades de análisis que se le presentaban eran distintas de las del contexto en el que trabajaban Moravcsik y Murugesan (1975), la química (4.7.2.). También Petrić (2007: 241) advierte sobre este hecho, y comenta la dificultad de adaptar enteramente la tipología creada por Thompson (2001: 104-108) para clasificar las funciones de las citas en su estudio, por proceder del análisis de otra disciplina. Por ello, indica a aquellos presuntos autores que quieran replicar su investigación que “la tipología presentada en este estudio podría no ser aplicable al análisis de textos en diferentes

disciplinas. La ventaja, sin embargo, es que muchas de estas funciones pueden ser apropiadas para analizar las citas en memorias de máster, que en la mayoría de las universidades tienen requisitos similares a los descritos en este estudio¹²⁵ (Petrić, 2007: 251).

En el caso particular del presente trabajo, se ha optado por crear una nueva tipología de análisis a partir de la clasificación de Petrić (2007), que se ha tomado como base para el estudio. Se ha redefinido su taxonomía en función de las particulares características que presenta esta investigación, ya que la definición de algunos de los límites que impone la autora a las funciones retóricas de las citas planteaba algunos problemas para nuestro estudio, como en COMP. En otras ocasiones, en el caso de EN, simplemente su explicación nos parecía incompleta. Debido a estas cuestiones, se han realizado diversas modificaciones que se explican con detalle en la propia exposición de la tipología, con el fin de ampliar o de reducir algún concepto de Petrić (2007) que limitaba el análisis de este trabajo. Esto es debido a la idiosincrasia del presente estudio, cuyas peculiaridades encontradas requieren un planteamiento particularizado. En su investigación, Petrić (2007) abordaba memorias dentro del campo del estudio de géneros escritos en inglés como segunda lengua, desde una lengua materna diversa entre doce países en Europa Central y Europa del Este (Petrić, 2007: 241). Nuestra investigación diverge tanto en la L1 de procedencia como en la formación académica de los sujetos, además de los temas tratados en las memorias de máster (6.5.). Pueden ser estos los motivos de los ajustes necesarios requeridos para adaptar la tipología de Petrić (2007) a nuestro estudio.

También se han tenido presentes las clasificaciones de Thompson (2001) y Harwood (2009), aunque en menor medida. En el caso de Thompson (2001), porque esta tipología había sido absorbida previamente por la clasificación presentada por Petrić (2007). En el de Harwood (2009) debido a la distancia conceptual, metodológica y procedimental que guarda la investigación con su estudio. Este lingüista presenta una tipología muy atractiva, basada en la motivación descrita por los propios autores al hacer citas en una entrevista semiestructurada (Harwood, 2009: 501-511). Las categorías definidas por este investigador están muy cerca unas de otras en cuanto a su significado, resultando en ocasiones su diferenciación ambiciosamente sutil. Además, una tipología de este tipo requeriría de una interpretación negociada con el autor de la memoria de máster, pues dichas categorías responden más al estudio de la motivación de los estudiantes que a las funciones retóricas que la cita realiza en el texto, aunque es cierto que estas a veces pueden coincidir. La función de la cita en el texto revela la intención del hablante, aunque no siempre está claro cuál es la motivación que la origina.

En la tipología que se presenta a continuación se han incluido ejemplos –codificados entre paréntesis– de las memorias de máster analizadas en la investigación. Dentro de los paréntesis aparece la

¹²⁵ En el original: *“the typology presented in this study may not be applicable to analysis of texts in different disciplines. Its advantage, however, is that many of its functions may be suitable for analyzing citations in master’s theses, which in most universities have requirements similar to those described in this study”* (Petrić, 2007: 251).

etiqueta que identifica al autor de la tesis, la nacionalidad (E o F) y el número adscrito (1, 2 ,3 ,4 ,5 ,6 ,7), además de la sección¹²⁶ en la que se ha encontrado la cita (6.6.).

1. **ATRIBUCIÓN (AT)**: Esta función es meramente descriptiva y confiere a la cita un valor informativo mediante el cual se declara que la opinión, idea o proposición que se incluye en el texto está en consonancia con la de otro autor que la ha referido anteriormente. De este modo, el escritor que utiliza este tipo de cita busca el sustento de una autoridad para reforzar una opinión dada y dotarla así de una mayor credibilidad ante los ojos del lector. De la misma manera, este tipo de cita reconoce implícitamente una deuda con el trabajo de un autor precedente (4.5.3.1.).

Esta función puede presentarse en forma de paráfrasis, resumen o cita directa de las palabras de la fuente mencionada, de la cual se sirve el escritor en la exposición de un tema que guarda relación con otras lecturas previas que tratan sobre el mismo asunto. Por lo tanto, lejos de valorar el texto citado, la función AT tiene un marcado carácter descriptivo, como en los siguientes ejemplos:

Las «Propuestas de Alicante» hacen hincapié en la importancia de la especialización de los profesores en la didáctica de las L2 para la efectividad de las medidas que se propongan en esta área educativa (Hernández, Roca, y Villalba 2007). (F7-M.T.).

El MCER (2002:107-127) presenta descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística. Las descripciones del nivel A1 sirven para fijar los objetivos específicos y los contenidos de esta propuesta curricular (F7-M.T.).

Igualmente AT muestra la relevancia de un juicio o expone un argumento esencial de la disciplina o de un autor fundamental de esta.

Van Lier (1996) nos presenta un modelo de planteamiento de un currículum que va de los principios a las estrategias, y desde estas a la acción pedagógica (F1-MET).

Aunque este tipo de cita puede ser no integral, la mención explícita del nombre citado al que hace alusión la referencia sirve para reconocer al autor en una cita de tipo integral. Haciendo caso omiso de la distinción de Thompson (2001: 104-105) entre *source* y *identification* –que tanto para Petrić como para nosotros no es más que una duplicación de un mismo fenómeno, la función atributiva–, se considera en el presente estudio que la referencia que identifica al autor de una frase dentro de un texto (*identification*) cumple la misma función que aquella otra que señalaba Thompson (2001: 214), por la cual se identificaba la procedencia de la información o idea (*source*).

Tal y como señalaba Petrić (2007: 246), la gran mayoría de las citas, además de adquirir otras funciones en el texto, suelen ser también por definición AT, es decir, que se produce una doble función, al

¹²⁶ Debido a que la explicación sobre las secciones contenidas en las memorias de máster analizadas no se llevará a cabo hasta el apartado 6.6., se anticipan en esta nota las abreviaturas de dichas secciones, dado que estas van a aparecer a lo largo de este apartado: Introducción (INTR), Marco Teórico (M.T.), Método (MET), Resultados (RES), Conclusiones (CON). Para ampliar esta información, pueden consultarse 6.6. y 7.4.

carecer AT de un propósito específico, pues debido a su carácter descriptivo sólo se utiliza para presentar la información a lo largo de una exposición. En este sentido, y al igual que señala Petrić (2007: 246), “una cita se codifica como atribución sólo si no aparece un marcador explícito de una función adicional” (Petrić, 2007: 246)¹²⁷.

Normalmente AT se emplea dentro de la escritura académica para referirse a los trabajos que se han consultado y que conforman el material teórico de apoyo para la realización de un trabajo de investigación, dejando así constancia de su lectura. Por lo tanto, esta función abunda en las secciones más expositivas de la memoria de máster o de la tesis doctoral. Es esperable, por ello, su abundancia en las secciones de la tesis que tienen como finalidad la contextualización del trabajo y la exposición de la información, como M.T. o INTR. (5.4.3.).

2. EJEMPLIFICACIÓN (EJ): Esta función aporta información que sirve para ilustrar una afirmación del autor en el trabajo de investigación. La cita actúa aquí como una evidencia específica, apoyando una afirmación mediante la ampliación de una información dada. De este modo, la referencia incide en profundizar y reforzar la argumentación del escritor con elementos tomados de otros trabajos que pueden aplicarse al presente:

El lenguaje corporal en el MCER se distingue de los gestos y acciones descritos anteriormente en que éste tiene significados convencionales que pueden variar de una cultura a otra. Dentro del lenguaje corporal figuran los gestos (a diferencia de los gestos que siempre acompañan el enunciado, estos tienen significado propio y no necesita ningún enunciado), expresiones faciales (la sonrisa, por ejemplo), posturas (dejar caer los hombros para expresar desesperación), contacto visual (el guiño), contacto corporal (dar dos besos para saludar) y proxémica (F6-M.T.).

En ocasiones –no debe olvidarse que se están analizando memorias de máster de escritores no profesionales– no sólo se toma el ejemplo de otra obra, sino que también cumple la función AT.

Alcántara Antonio (2006:887) explicó que ha habido cambios o sustituciones. La e en español se ha cambiado a la vocal a, por ejemplo: ahora dice detalya [detályah], en vez de detalye. (F2-M.T.).

Probablemente un escritor experto hubiera actuado de una manera distinta, quizás aportando la idea propia y basándola en un ejemplo de otro autor.

En esta función la cita suele ir precedida de “por ejemplo”, lo que contribuye a su fácil identificación en el texto, como ocurre en la cita anterior de F2, aunque en otras ocasiones, como en el ejemplo previo de F6, la identificación de esta función es más compleja por estar hecha de forma implícita. Esta función retórica puede aparecer tanto en citas integrales como en no integrales. Dentro de las no integrales, es frecuente que se relegue esta información a la nota al pie, debido a que el autor considera que esta aclaración no es relevante para el decurso de la idea e interrumpe la exposición.

¹²⁷ En el original: “a citation is coded as attribution only if it does not have any explicit markers of an additional function” (Petrić, 2007: 246).

3. **REFERENCIA (REF):** Mediante esta función retórica de la cita se redirige al lector a un trabajo previo, facilitándole la referencia del texto, con la finalidad de que éste pueda ampliar la información apuntada en el trabajo de investigación sobre ese asunto. Este tipo de cita resulta especialmente útil para describir el contexto del estudio del escritor sin la necesidad de incluir en el texto la información considerada subsidiaria por el autor. Por lo tanto, resulta interesante también esta función para conocer el criterio de relevancia que el escritor aplica en su memoria y, como consecuencia, el conocimiento que atesora sobre el campo de estudio sobre el que está escribiendo. En otras palabras, el citador puede demostrar un uso experto al gestionar la cantidad justa de información que necesita manejar en la elaboración de su memoria de máster, dejando los contenidos menos relevantes documentados mediante REF. De esta manera, el conocimiento que aporta esa cita queda disponible para el lector curioso, que puede acceder a la fuente siempre que quiera para ampliar su saber, al mismo tiempo que el investigador prueba estar bien documentado.

Esta cita suele aparecer entre paréntesis y viene precedida normalmente por abreviaturas del tipo “*vid.*”, “*v.*”, “*c.f.*” o formas verbales tales como “*ver*” o “*véase*”, ocasiones todas ellas en las que tiende a ser una cita no integral:

Dicho de otra manera, mientras la continua expansión económica de los países desarrollados provoca la profesionalización de su población, se va dejando un vacío en ciertas áreas de la vida cotidiana, tales como la construcción, la labor doméstica, el servicio sanitario, etc., (véanse Cheng 2004, Salazar Parreñas 2001a). (F3-M.T.).

No obstante, en este trabajo se ha detectado un alto número de casos en los que sí aparece la referencia explícita a esta función dentro del cuerpo del texto, ya que este tipo de cita también puede ser integral:

Un extenso resumen nos lo ofrecen Martin, Abella & Midgley (2004) y Tyner (2000) que rastrean el camino demográfico e histórico de la presente situación laboral en Filipinas (F3-M.T.).

Antonio Damasio (1994) ha escrito con detalle y de forma fascinante la fisiología de las relaciones existentes entre emoción y cognición (E1-INTR).

En ocasiones se omiten estas marcas en el texto, quizás porque los escritores no son expertos, no están siempre familiarizados con las normas de la escritura académica, las desconocen o las ignoran u obvian por no considerarlas relevantes. Sin embargo, también se puede usar de forma consciente la cita integral, como en los ejemplos anteriores, en los que la referencia se hace explícita.

4. **DECLARACIÓN DE USO (DE):** Se usa para declarar que el trabajo citado o una de sus partes se ha utilizado en la memoria de máster. En este caso, suele detallarse el propósito para el cual se utiliza dentro de ésta.

En la mayoría de los casos esta función retórica se reserva para el apartado de INTR, en la que se habla de modo general de los trabajos en los que se ha basado el autor para llevar a cabo su análisis. También tiene un uso destacado en la sección MET, en la que se describen los instrumentos utilizados para realizar el análisis, o en CON o en los resúmenes de los capítulos, de forma retrospectiva. Pueden darse casos tanto de citación integral como no integral.

La clasificación según la forma del input responde a la tipología propuesta por Dominique Macaire y Wolfram Hosch, recogida por Ch. Cuadrado, Y. Díaz y M. Martín (1999) (E4-MET).

En cuanto al contenido funcional del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel intermedio, coincide con los de los cursos Spanish 12 y 13. (F4-RES).

En algunas ocasiones los instrumentos utilizados en la memoria son creados por el autor, como ocurre con F3, F5 o E1. Lógicamente, en estos casos no aparecen las referencias, al igual que ocurre en aquellas memorias de carácter marcadamente teórico en las que la finalidad es la de presentar una propuesta didáctica a partir de las bases teóricas expuestas en M.T. (p.e.: F7, E7).

Aunque no abundan, también se han encontrado ejemplos en los que esta función retórica se lleva a cabo de manera implícita, como en la siguiente cita:

El socio-antropólogo Edward Hall divide a las culturas en dos grupos según su percepción del tiempo: las culturas monocrónicas y las culturas policrónicas (López Fernández: 2006) (F6-M.T.).

No obstante, la delimitación de las fronteras entre DE y la función que se estudiará a continuación, AP, no está del todo clara y puede generar problemas en la decisión de clasificar las citas bajo una u otra categoría.

5. **APLICACIÓN (AP):** Este tipo de cita establece conexiones entre el citador y el trabajo citado con el objetivo de usar los argumentos, los conceptos, la terminología o los procedimientos desde el trabajo citado, para utilizarlos con propósitos propios en la memoria de máster (Petrić, 2007: 244).

Esta función retórica hace referencia a una idea, concepto o instrumento de análisis que el investigador toma prestado de la fuente con el fin de incorporarlo a su trabajo. La cita puede ser integral o no integral, pudiendo aparecer en cualquier sección de la tesis, aunque su presencia es esperable en la definición de términos y conceptos dentro de INTR o más propiamente en M.T., así como en la definición de categorías e instrumentos propia del apartado MET.

En el siguiente ejemplo, la cita con función retórica AP establece uno de los objetivos del trabajo a través del concepto prestado de otra obra. Prima en ella el uso que de la cita hace el citador, F3, quien hereda una idea procedente de Kasper y Blum-Kulka (1993) y Larsen-Freeman y Long (1994) y la adapta de forma explícita a su memoria, para aplicar esos conceptos al objetivo del escrito.

Puesto que los antecedentes circunstanciales de una persona inciden sobre la utilización de una determinada lengua (Kasper & Blum-Kulka 1993, Larsen-Freeman & Long 1994), queremos perfilar a los inmigrantes filipinos en España en general y caracterizar la trayectoria profesional que han seguido nuestros informantes desde sus estudios hasta su actual empleo en el país (F3-INTR).

A continuación, se observa la apropiación por parte del citador de un recurso didáctico de otro autor que emplea como instrumento de análisis en su memoria de máster.

Para la expresión oral, hemos pedido a los informantes a escuchar y repetir el alfabeto español con palabras para comprobar cómo se producen los sonidos del español (empleando la grabación número 1 de la CD de VV.AA. 2007). (F2-MET).

Podría introducirse un ejercicio como el que propone el manual Abanico, donde se formula la actividad en los siguientes términos (E6-P.D.).

Un caso paradigmático dentro de la función retórica de AP en los trabajos analizados es la de la disposición de los niveles de lengua del MCER para establecer los segmentos de clasificación de la muestra desde un patrón lingüístico.

El corpus de análisis va a ser la producción oral de tres estudiantes de E/LE de nivel C1 (MCER) (E5-INTR).

En cuanto al contenido funcional del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel intermedio, coincide con los de los cursos Spanish 12 y 13. (F4-RES).

En otros casos, el escritor aplica una idea de otro autor a su afirmación dentro del texto:

Con por culpa de que estamos especificando una causa, bien es cierto que de algo mal aceptado, pero esto, creemos, constituye un rasgo semántico de este nexos y no debe, como propone Matte Bon, adquirir la categoría de función, pues en ese caso éstas serían infinitas (E3-M.T.).

Compartimos así la hipótesis de la diferencia entre adquisición y aprendizaje propuesta por Krashen según la cual la adquisición es un proceso inconsciente mediante el cual se desarrolla la competencia lingüística como consecuencia del uso de la lengua para una comunicación real (E3-M.T.).

Especialmente en estas ocasiones la función de la cita está muy próxima a AT, por lo que resulta ciertamente complicado cuantificar estas citas dentro de la taxonomía que se está presentando en este apartado (5.4.3.).

6. **EVALUACIÓN (EV)**: Con esta función retórica se evalúa el trabajo de otro autor a través de los comentarios del citador. Aunque en la mayoría de las citas las valoraciones tienden a reconocer los méritos de las fuentes de forma positiva, las críticas negativas también aparecen (4.6.4.). Sin embargo, cuando estas se realizan, tal y como advertían Moravcsik y Murugesan (1975) y Brooks (1985, 1986) en sus trabajos, la cita negativa suele ir precedida de una evaluación positiva previa.

Junto a las innegables virtudes que atesora [S. Fernández], esta investigación oculta en mi opinión algunos defectos de naturaleza metodológica que merecen atención. En primer lugar, para la recogida de datos se contó con la división en cursos que hace para la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, y más concretamente con los cursos 2º, 3º y 4º, que, teóricamente, debían corresponder al nivel medio bajo, medio alto y avanzado, respectivamente (E6-M.T.).

En esta cita, el informante no entra a valorar la opinión del autor, pero pone en duda su afirmación sin cuestionarla abiertamente. El desacuerdo de opinión es también una evaluación del trabajo citado, aunque no pueda considerarse como una crítica negativa de forma explícita.

Aunque para nosotros, la interferencia lingüística es la combinación de lo que dicen Escobar y Thomason y Kaufman (F2-M.T.).

en mi opinión tal vez sea excesivo afirmar que no son lengua nativa de nadie, como dice el profesor Corriente (v. supra)(E6-M.T.).

Esta sutileza en la evaluación también se registra en las críticas negativas, en las que el escritor se adhiere a la opinión del autor citado sin hacer una valoración expresa sobre la afirmación referida.

Llevo dos años dando clase casi exclusivamente a niveles avanzado superiores. Tras reflexiones personales sobre el porqué de tal dificultad y después de haber leído investigaciones sobre pragmática y E/LE, me sumo a la opinión expresada por Martín Zorraquino, M^a A. (1998: 55) (E5-INTR).

Como ya se comentó en REF, esta función retórica denota la adopción de un punto de vista crítico de una persona que conoce la materia que trata y que se atreve a emitir juicios al respecto, valorando sus fuentes con criterio y autoridad, en lugar de conformarse con hacer un uso enciclopédico expositivo de los textos referidos. En este sentido, la función EV guarda una estrecha relación con la argumentación, mientras que otras funciones retóricas, como la AT, COMP o REF están más cercanas a la exposición. Al igual que existen funciones que aparecen con mayor frecuencia en contextos expositivos o argumentativos, del mismo modo las secciones de la tesis se encuadran dentro de una u otra perspectiva. Como se viene observando en esta clasificación, el cariz de los apartados también determina la aparición regular de unas u otras funciones retóricas en las citas. En cuanto a EV, por su carácter argumentativo, es esperable en los apartados de la Discusión o en CON, frente a otros más propiamente expositivos, como los reservados para funciones como AT, COMP, EJ o REF.

7. ENLACES ENTRE LAS FUENTES (EN): La función de esta cita es señalar enlaces, comparaciones y contrastes entre las fuentes usadas. Este tipo de cita se utiliza para mostrar diferencias en los puntos de vista sobre un tema, así como para manifestar que el investigador es capaz de identificar asuntos controvertidos (Petrić, 2007: 245).

Justo lo que Nelson (1992:327) sostiene que "al acercarse a un idioma trasplantado a un nuevo contexto cultural y lingüística, se lleva una a las diversas realizaciones de la noción de la lengua y las variedades que pueden desarrollar un lenguaje". Esto puede ser demostrado, por ejemplo, por la existencia del taglish e inglés de Filipinas. Hay una gran afluencia de palabras inglesas se ha asimilado en el tagalo y otros idiomas nativos que resulta taglish (que se refiere a tagalo infundido con términos de inglés americano). Sin embargo, hay un debate sobre si existe diglosia o bilingüismo, o incluso semilingualismo (Martin-Jones 1986), entre el filipino y el inglés (F2-M.T.).

Como se aprecia en esta cita, en EN pueden aparecer tanto citas integrales como no integrales. En cuanto al cómputo de esta función retórica, se considera que cada vez que aparece el nombre del autor u obra se realiza una cita. Es decir, en el ejemplo anterior, se contarían dos citas en la categoría EN. Este modo de actuar diferencia esta investigación del análisis de Thompson (2001: 108) y de Petrić (2007: 246), quienes cuentan una cita múltiple en todo el contexto en el que se produce el contraste. Para nosotros, tiene la misma valía la aparición de dos citas seguidas en EN que la de dos citas seguidas en AT o en CO, como a veces ocurre. En estos casos se cuentan las funciones de forma individual. Por lo tanto, parece lógico que se aplique el mismo criterio a las citas múltiples en las que aparecen varios autores, como es el caso frecuente de EN, REF y COMP.

En muchas ocasiones se emplea también la función EN para ofrecer la definición de un concepto, construyéndola a partir de las distintas versiones que diferentes autores presentan sobre dicho fenómeno:

Cuando, a principios de los años noventa, Byram elabora el concepto de competencia intercultural influido por el concepto de interlengua de Selinker, advierte que todos los modelos sobre competencia comunicativa, desde Hymes hasta Van Ek, están basados en prescripciones de lo que es (o debería ser) un hablante nativo ideal, sin recoger las verdaderas necesidades del estudiante. Nace así el concepto de hablante intercultural, un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las que tiene que comprender las relaciones entre culturas y mediar entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo (Byram, 1997). Kramsch (2001) se refiere así al hablante intercultural: es lo que caracteriza a un “competente usuario de un idioma”: no la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por un cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del “hablante intercultural” que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales. Para Byram y Fleming (2001), el hablante intercultural sustituye al hablante nativo como norma; es consciente de su propia identidad y cultura, de cómo otros las perciben y conoce las identidades y culturas [...]. Por otra parte, el MCER señala que el hablante intercultural posee una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales (E7-M.T.).

En este contraste de diferentes perspectivas para definir un término puede observarse también esa madurez escritora del autor, pues mediante esta suma de opiniones y sus comentarios y conclusiones hacia estas definiciones yuxtapuestas, está transformando el conocimiento que le llega por medio de las fuentes consultadas, creando conocimiento nuevo (Dong, 1996). Este proceso lleva implícito un componente importante de argumentación, ya que se hace una selección de los trabajos que interesan para la memoria –dejando otros al margen–, se contrastan y se sintetizan las posiciones encontradas para hallar la definición más apropiada a la especificidad gnoseológica de la memoria. Esto ocurre también con el siguiente ejemplo, no ya para definir un término, sino para aclarar una cuestión de contenido fundamental en la configuración del tema que se está tratando:

Como se puede ver, Weinreich dejó abierta la cuenta psicológica de la identificación interlingual, por la cual Selinker junto con Lamendella, en 1978, postularon una estructura oculta del cerebro que se activaría cuando el aprendiz intentara expresar significados en la LM. Adicionalmente, propusieron que debido a dicha estructura oculta, hagan lo que hagan los aprendientes, aún fosilizarán algunas partes de su IL. Pienemann y sus colegas (En: Selinker, 1992) suponen que esa fosilización es inevitable porque cada aprendiz construye su propia gramática. Por la realidad de fosilización de estructuras desemejantes con la L1, Selinker así opina que la L1 no es enteramente el punto de partida de la adquisición de la LM (F1-M.T.).

La función retórica EN actúa tanto en el contraste de distintos puntos de vista en torno a un término, idea o afirmación, como para la agrupación sumativa de ideas en torno a un concepto, que tratan así de clarificarlo:

Estos datos acerca del flujo migratorio implican la incorporación de los inmigrantes en la comunidad española y suponen diversos ajustes socio-económicos y políticos, tales como la diversificación de la mano de obra y la consiguiente expansión de la seguridad social española (Ortega-Masagué 2005), la creciente participación extranjera en la vida comunitaria (Rivas Nina 1995), y la urgente necesidad de proteger los derechos humanos especialmente en ámbitos laborales (Gallardo Rivas, Gil Araújo & Paredes Minaya 2005)(F3-INTR).

Se considera el inglés como lengua de prestigio (González 1992, Maceda 1996, Melendrez-Cruz 1996, Paz 1996, Ramos 1996), la que se valora más en las organizaciones laborales (Guzmán et.al. 1998). Muchos filipinos, empero, no son totalmente capaces de producir las estructuras del idioma y de hecho dominan solamente unos cuantos registros (González 1992). Se ha desarrollado una variedad distintivamente filipina del inglés que lleva incorporadas algunas vertientes de la lengua indígena, tales como los clíticos y la sintaxis (González 1992, Bautista 1995). Padilla-Maggay (2002: 136) también nos llama la atención a la carencia de los filipinos de defenderse por completo bajo las reglas pragmático-cinésicas anglosajonas (F3-M.T.).

Se encuentra también un caso en el que no se contrasta la información de dos autores, sino la del mismo escritor en fechas diferentes. Teniendo en cuenta la evolución del pensamiento de un autor a lo largo de su vida académica, la cronología es un punto de contraste válido a tener en cuenta.

Pe Pua (2005:60) reafirma los resultados de su estudio anterior (Pe Pua 2003), a partir de los informes de la embajada filipina, que muestran la satisfacción de los empleados domésticos filipinos con su trabajo en España (F7-M.T.).

En estos ejemplos se observa que EN no es una categoría que sólo registra las polémicas en las que se oponen y enfrentan las ideas de los autores, sino que también está abierta a una actitud colaborativa en la cual se construye conocimiento nuevo a partir del contraste de las ideas de distintos escritores. En estos casos, el citador entreteje las referencias a los trabajos citados, relacionando las ideas de distintos autores entre sí, lo que aporta una fuerza mayor al argumento tratado y da más brillo al investigador que utiliza este recurso. De ello se infiere que maneja de forma adecuada la bibliografía y que puede atribuir ideas a un autor y contrastarlas de forma organizada con las de otros investigadores que han opinado a ese respecto, enriqueciendo el concepto tratado con la aportación de distintos matices.

Sin embargo, este tipo de cita no está alejada de AT, pues EN no es más que la construcción de un hilo expositivo de la teoría que se trata de explicar o de la que se quiere informar. Por eso sucede que en ocasiones resulta difícil determinar si en el decurso de una exposición teórica se está ante varias citas AT o ante EN. Normalmente las EN aparecen cohesionadas en un mismo párrafo y discuten, contrastan o amplían una idea, mientras que las citas AT suelen estar separadas por párrafos y añaden una información nueva con respecto a la anterior.

8. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS PROPIOS O INTERPRETACIONES PROPIAS SOBRE UN ASUNTO, CON OTRAS FUENTES (CO): Este tipo de cita se usa para indicar similitudes o diferencias entre los trabajos de un autor y de otro, típicamente cuando discuten los resultados encontrados en el análisis

(Petrić, 2007: 246). Esta función resulta de gran utilidad para adquirir una visión global de cómo se ha tratado el tema investigado en el campo, pues cada investigación supone una contribución al mismo y el contraste de los resultados de los estudios llevados a cabo sobre un mismo tema propicia una mirada más amplia sobre ese aspecto. En unos casos se confirmarán los datos obtenidos en la investigación. Por el contrario, en otros, podría producirse una contradicción entre los resultados de distintos trabajos, hecho que sugiere una revisión adecuada sobre la metodología empleada en los estudios y el incentivo de nuevas investigaciones sobre ese fenómeno investigado que confirmen los datos obtenidos.

Confirmamos con estas cifras la observación de Ortega Masagué (2005: 6 & 9) citada en la revisión bibliográfica (F3-RES).

En ambos ejemplos aparece en posición intermedia o interior, distinguiéndose del resto de miembros, de acuerdo con la posición señalada por el Diccionario de Partículas Discursivas del Español (Briz, A. et al. 2008) (E5-RES).

Como se ha mencionado, las citas con esta función retórica suelen aparecer en las secciones de RES, en la Discusión y en CON, apartados en los que se contrastan los resultados. Estas citas pueden ser tanto integrales como no integrales, aunque su naturaleza sea típicamente integral, ya que, al igual que DE, sirven para resaltar la investigación del autor y su posición respecto a los otros trabajos citados.

9. COMPETENCIA (COMP): La función retórica COMP consiste en concentrar una lista de citas de varios autores en torno a una afirmación. Se utiliza para resaltar la relevancia de un concepto, término, idea o afirmación dentro de la investigación, es decir, la información que es considerada como conocimiento general en el campo que se está investigando. Del mismo modo, sirve para demostrar el dominio del investigador con respecto a un tema, pues prueba con el listado de citas haber leído la bibliografía disponible sobre ese tema.

Puesto que la lengua materna (L1) afecta al aprendizaje de segundas lenguas (L2) (Kasper & Blum-Kulka 1993, Larsen-Freeman & Long 1994: 94, Pastor Cesteros 2005: 363) y los diferentes sistemas lingüísticos poseen distintos actos pragmáticos y comunicativos (Bravo & Briz 2004, Escandell-Vidal 2003, Vergaro 2002), queremos mostrar cómo el sistema pragmático de la L1 de los emigrantes influencia en la realización de la cortesía verbal del español como L2 (F3-INTR).

Las muestras de lengua meta a las que está expuesto el alumno desempeñan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera, tal y como demuestran los estudios realizados por Krashen (1985) y McLaughlin (1987) y continuados por Bialystock (1990) (E4-M.T.).

Esta función es similar a AT, con la única diferencia del énfasis y la intensidad puesta en la afirmación con el refuerzo en el número de las citas, que sirve para afianzar de forma sólida el concepto descrito con la autoridad de una serie de autores que han tratado previamente el tema. Por otra parte, Petrić (2007: 246) incluye este uso dentro de EN. Para nosotros, COMP tiene una función distintiva que no se asemeja a la de EN, pues en ella no existe el contraste, la oposición o la acumulación de información, sino que trata de reforzar el conocimiento disciplinar en torno a una afirmación.

10. AUTOCITA (AU): Al igual que la anterior, esta función no se encontraba en la tipología ofrecida por Petrić (2007) ni por Thompson (2001). Esta categoría recoge las referencias hechas por el autor en las que se cita a sí mismo, con el fin de mostrar un conocimiento acumulado sobre un tema y, por lo tanto, su dominio sobre el asunto que describe.

Las palabras en filipino sobre el sexo son tabúes (Sales 2004), así que casi siempre se recurre al inglés para referirse al sexo en contextos formales (Cruz 2003: 297) o se emplea una complicadísima red de argot de voces acuñadas del inglés, español, chino, japonés y los idiomas locales para evitar un término vulgar (Zorc 1993) (F3-M.T).

Sólo se ha obtenido un resultado en esta función, lo que resulta comprensible, ya que todos los investigadores son escritores noveles que están comenzando su carrera académica y, para muchos de ellos, este es su primer trabajo de investigación y su primera publicación. Por la nula presencia de citas en este apartado, se ha anulado en el estudio, citándola aquí solo de manera testimonial. Por lo tanto, esta cita figura en el cómputo global como una cita más de AT, pero no como AU.

11. OTROS: Petrić (2007: 246) añade en su taxonomía un apartado titulado “Otros” en el que se recogen aquellos casos en los que la relación entre el que cita y el citado resulta oscura y su atribución a una función es dudosa. En la presente investigación se han tratado de acomodar todas las citas en una categoría, aunque es cierto que, en ocasiones, ha resultado una tarea ardua distinguir entre dos tipos distintos. Como comentamos en el apartado AT, la cita por definición es una atribución y pertenece a esta categoría, por lo que sólo cuando aparece un signo claro en la que predomina una función sobre otra, se adopta esta. No obstante, se dan casos de alta complejidad, como referían Brooks (1986: 34), y Harwood (2009: 515) en los que se duplica la función de la cita. Estos elementos se comentan en el siguiente apartado (5.4.3.). En el estudio no supondrán una categoría aparte, sino que se computan dos veces. Es decir, si por ejemplo la nominación de una cita no está clara y se categoriza como AT y EJ, entonces esta cita tendrá dos funciones, y ambas se computarán en un apartado distinto. Debido a este modo de proceder, resulta que en nuestro estudio aparecen 1.953 citas, pero al duplicar algunas de ellas su función –debido a la complejidad–, el número total de funciones codificadas –no de citas– asciende a 2.100 (7.2.).

5.4.3. Conflicto en la complejidad de las citas

Se ha probado durante la exposición de la tipología de funciones que AT guarda una relación estrecha con EN y COMP. Todas ellas sirven para referirse a la obra de un autor citado y para exponer información, por lo que en ocasiones resulta compleja su distinción en el análisis de las memorias de máster estudiadas. No obstante, una diferencia sustancial entre AT y EN es que la primera expone

información sin contrastarla, mientras que en EN se ofrecen distintos puntos de vista sobre un mismo hecho, describiendo, sintetizando y analizando críticamente las principales fuentes implicadas en el fenómeno descrito. Esto es a lo que Kiczkovsky (2008: 107) se refería cuando hablaba de transformación del conocimiento (1.8.2.). En cuanto a COMP, la diferencia resulta más sencilla, pues en este caso la agrupación numérica de obras citadas da la pista sobre la clasificación de la cita. No obstante, COMP no es más que una AT en la cual el escritor demuestra un conocimiento más amplio sobre la materia que trata, al referir la idea a varios autores que han hablado sobre ese tema en cuestión.

Con el uso constante de EN, AT y COMP a lo largo del texto, el escritor hace gala del saber acumulado en la materia para probar que su teoría es verdadera y evidencia que se ha hecho un estudio profundo sobre ese tema, informando al mismo tiempo del saber de un área de conocimiento.

En la distinción con EV, hay que tener en cuenta también que AT sólo refiere la información, nunca la valora, juzga o critica, como en EV, ni la contrasta, como en EN.

Y no es la lengua familiar, porque los filipinos hablan en casa sus propias lenguas vernáculas", subraya Rodríguez-Ponga (2003) en un informe del Real Instituto Elcano (F2-M.T.)

Obsérvese el contraste con el siguiente ejemplo:

En todo caso, es conveniente reconocer que los resultados de la investigación de S. Fernández acerca de la interlengua de sus informantes árabes no carecen de utilidad ni pueden considerarse completamente desacertados, como habrá ocasión de comprobar a lo largo de las páginas que siguen (E6-M.T.).

En otros casos ha resultado compleja la distinción entre AT y CO. Puede observarse en la siguiente cita que CO expone un conocimiento referido a un autor precedente, al igual que sucedía con AT. La única diferencia con esta categoría es que en CO se compara esta información con la del estudio precedente y en AT no existe tal comparación.

Relacionado con los resultados de nuestro estudio es la encuesta realizada por Barcelona (como se cita en Pascasio 1977:64-71) sobre "el uso del lenguaje y la preferencia". Su encuesta reveló que tagalo y inglés parecen ser los dos más ampliamente comprendido, hablado, leído y escrito por la mayoría de los encuestados, además de su lengua materna (F2-RES).

Obsérvese la diferencia con AT, en la que se provee una información más general sobre la obra:

Según Maggay (2002:141), los filipinos tienen una tendencia de pellizcar (el brazo o la mejilla, por ejemplo), acariciar, abrazar y andar cogidos de brazo a sus interlocutores, especialmente cuando se trata de familiares o amigos, para mostrar gusto, placer y alegría (F6-RES).

Al utilizar AP, cuando aplica una idea de otro autor a su afirmación dentro del texto, la cercanía a la función de AT es palpable:

Puesto que los antecedentes circunstanciales de una persona inciden sobre la utilización de una determinada lengua (Kasper & Blum-Kulka 1993, Larsen-Freeman & Long 1994), queremos **perfiles a los inmigrantes filipinos en España en general y caracterizar la trayectoria profesional que han seguido nuestros informantes desde sus estudios hasta su actual empleo en el país** (F3-INTR).

Especialmente en estos casos la función de la cita está muy próxima a AT, por lo que resulta ciertamente difícil cuantificar estas citas dentro de la taxonomía que se está presentando en este apartado. El rasgo distintivo que se ha considerado en estas ocasiones se basa en el contenido de la memoria de máster. Es decir, si el citador simplemente expone los conceptos básicos de la disciplina con el fin de describir los fundamentos generales de ese campo de estudio, caso en el que la función de la cita sería considerada AT, o si el escritor aplica este concepto en su memoria, AP. En este último caso existe una mayor implicación del texto citado con la investigación que se presenta, ya que contribuye a explicar una de las ideas, conceptos o instrumentos de análisis utilizados en la memoria. En estas ocasiones en las que la cita se relaciona con la investigación que se lleva a cabo en la memoria y el concepto o idea reaparece y se utiliza a lo largo del escrito, se considera AP.

En este sentido, el investigador debe ser consciente de los contenidos que aparecen en las memorias, al mismo tiempo que debe tener conocimiento del campo que está analizando. Haciéndonos eco de las palabras de White (2004a), cuando este se refería a las diferencias entre los métodos de análisis de las Ciencias de la Información y el AD (4.7.3.2.1.), señalaba este autor que el análisis de contenidos requería del conocimiento experto del investigador con el fin de llevar a cabo el análisis, cuestión que marginaba los estudios hechos en AD por la falta de profundidad de los análisis de los estudios lingüísticos, como los de Hyland (1999), Thompson y Tribble (2001) o Thompson (2001, 2005), más orientados al análisis sintáctico de las citas. Sin embargo, en el caso de las funciones de las citas, se encuentra que no siempre es posible acceder a la categoría de la cita a través del contexto lingüístico –como en EJ (“por ejemplo”) o REF (“vid”, “véase”)–, sino que en ocasiones se debe interpretar el contenido de las obras para establecer la categoría a la que pertenece la cita.

Otro conflicto en la categorización de las referencias surge entre las funciones AP y DE. En principio, no resulta baladí señalar la fuerte imbricación entre DE y AT, que pueden fácilmente conducir a error en la decisión tipológica dentro del análisis, como en este ejemplo de DE:

Los ítems que incluimos en la tabla para el análisis de los contenidos han sido adoptados de la plantilla para los principios y planificación de unidades didácticas de Estaire (2004) (F1-MET).

La diferencia fundamental entre ambas radica en la proyección, es decir, DE se refiere a una clasificación general que afecta a todo un capítulo, al análisis de la tesis o a toda la memoria, mientras que AP se refiere únicamente a la utilización de una idea, un concepto o un argumento de otra obra para aplicarla de forma particular a un punto concreto de la memoria.

5.5. Formación en español de los estudiantes del grupo F

5.5.1. Breve recorrido histórico de la lengua española en Filipinas

La definición del grupo filipino (F) analizado en este trabajo de la investigación merece una mención especial, pues las condiciones en las que se forman y adquieren el español los autores filipinos de los trabajos analizados en este estudio, resultan de gran relevancia para la investigación.

En necesario remontarse sucintamente a la historia de Filipinas para comprender ciertos hechos con respecto a la escritura académica en este país, que resultarán relevantes para nuestro estudio por afectar a la realidad presente. La tradición escrita en las escuelas comenzó siendo en español en esta antigua colonia española bajo el mandado de Carlos V en el siglo XVI, aunque por cuestiones de infraestructuras y de recursos humanos nunca llegó a extenderse a toda la población. Sólo en la segunda mitad del siglo XIX se dio un gran impulso a la educación pública en el archipiélago, alcanzando la construcción de escuelas la cifra de 2.114 en 1891 (García Louapre, 1990). Incluso el grupo revolucionario que luchaba con sus obras periodísticas y literarias contra España por la Independencia de Filipinas, los Ilustrados, escribía en español en esta época (Molina, 2003). Con la Independencia de Filipinas de España en 1898 y la llegada posterior de un nuevo colonizador, los Estados Unidos de América, la función de estas escuelas se transformó para enseñar inglés, se aprovecharon igualmente las infraestructuras escolares y universitarias extendidas por el país y se construyeron otras nuevas (Blat y otros, 1968) que se regían por el currículo norteamericano, potenciando la formación de profesores de inglés y las becas de formación en Estados Unidos por el sistema de pensionado (De la Peña, 2001). Mientras que se hablaba de la implantación del inglés como una herramienta para el progreso de la nación (Valdez, 2011: 72), se iniciaba una persecución de la lengua española en estos primeros años intensivos de la imposición obligatoria del inglés en las universidades filipinas, que pasaría a ser oficial en 1935 (Rodao, 1996; Colomé, 2000; Sánchez Jiménez, 2010).

5.5.2. La enseñanza de español y la formación en escritura académica en la Universidad de Filipinas

La Universidad de Filipinas (UP) fue construida en 1908 y se rige bajo los mismos cánones que la universidad norteamericana desde su creación, siendo hasta hoy la enseñanza en esta –como en otras instituciones universitarias del país– mayoritariamente en inglés (Morta, 2005).

En el Departamento de Lenguas Europeas (DEL) existe la licenciatura de Lenguas Europeas, que consta de una primera y una segunda especialización. Obligatoriamente, para graduarse en esta

licenciatura, el estudiante debe tener como primera especialización las lenguas de francés, español, alemán o italiano, pudiendo cumplimentarla con una segunda especialización en estas mismas lenguas europeas o en portugués o ruso, o bien en otras disciplinas que oferta la universidad.

Para todos los estudiantes de UP, entre los que se incluyen los informantes filipinos de este estudio, existe una asignatura obligatoria llamada *COMMII*, en la que se enseñan los rudimentos de la escritura académica –incluidas las prácticas de citación– y los recursos necesarios para escribir un trabajo final de curso, una tesis de licenciatura, Máster o doctorado, bajo el patrocinio del Departamento de Inglés, para cuya enseñanza se utiliza la bibliografía de autores norteamericanos. La instrucción formal de los estudiantes del DEL en escritura académica, así como la de otros departamentos en otras carreras, se completa con dos asignaturas específicamente diseñadas para enseñar a escribir la tesis de licenciatura en cada disciplina, EL199 y EL200 en el DEL, pues la defensa de esta tesis –escrita en la lengua en la que se especializa el estudiante– es un requisito indispensable para finalizar los estudios de Lenguas Europeas¹²⁸. La bibliografía de esta asignatura y los materiales que en ella se utilizan proceden igualmente de autores norteamericanos, como Swales (1990, 2004), *University of Chicago* (2003), Turabian (2007) o *Modern Language Association of América* (2008, 2009). Para aquellos que quieren continuar sus estudios de posgrado en Lenguas Europeas, es obligatorio estudiar el curso EL299, en el que se prepara a los estudiantes para escribir la tesis de Máster. Este podría ser el caso de algunos de los informantes de esta investigación –no disponemos de este dato–, pero lo cierto es que todos ellos han realizado la memoria objeto de este estudio en español en la universidad española. A la altura a la que se escribieron estas memorias, la universidad española carecía de una asignatura troncal u obligatoria tanto en los cursos de grado como de posgrado para hacer frente a las necesidades en escritura para la elaboración de un trabajo académico, a cuyo conocimiento los estudiantes accedían de forma autodidacta, con la única ayuda y dirección de su tutor en los casos del posgrado.

Otro dato comparativo que distingue a la universidad española de la filipina es la estipulación de un estilo determinado sobre las características formales que debe incluir un trabajo de investigación científico. En el caso del DEL, el estilo recomendado es el *Modern Language Association* (MLA), aunque existe una probada flexibilidad en este aspecto, especialmente en la tesis de licenciatura. En la universidad española el criterio no es preciso. Por nuestra experiencia conocemos la situación concreta en la Universidad de Salamanca en las fechas en las que se escribieron las memorias compiladas, en la cual no se imponía ningún estilo específico al masterando. Aunque las memorias de máster que forman parte de nuestro corpus se defendieron en diversas universidades españolas, parecen seguir esta tendencia, ya que los subgrupos de memorias, las leídas en la Universidad de Valladolid o las de la Universidad de Salamanca, presentan distintos estilos, entre los que varían también los modos formales de llevar a cabo la citación. De todos modos, no nos detendremos más en este aspecto formal, por no ser objeto de nuestro estudio.

¹²⁸ El esquema de la tesis propuesto en esta asignatura y recomendado por el DEL se incluye en el *Anexo III*.

5.5.3. Retórica asiática

Poco se ha escrito aún sobre la retórica asiática, aunque no se niega su existencia (Wang, 2004). De hecho, es un criterio bastante vago e impreciso el del uso de un término tan global, difícilmente aplicable a un contexto lingüístico y retórico tan extenso, en el cual la fragmentación cultural es tan amplia y significativa entre las distintas naciones. En ocasiones este término se refiere únicamente a la retórica china (Wang, 2004: 172), con lo que no se da respuesta a la poliédrica realidad que presenta el mapa de Asia.

En el caso concreto de Filipinas, la historia de la educación y de la escritura ha estado en manos de países extranjeros, siguiendo en los dos últimos siglos la escritura académica los patrones discursivos que impone la lengua inglesa¹²⁹, tanto en el estilo utilizado como en los recursos retóricos o la estructura de los géneros académicos empleados (5.5.1./ 5.5.2.).

Después de haber enumerado y definido las diferencias retóricas culturales, seguimos con la tarea difícil de ubicar la retórica filipina en este constructo. Es difícil porque la retórica filipina no se corresponde fácilmente con el modelo asiático, como cabría esperar. En primer lugar, la escritura filipina, tanto en la mayoría de sus rasgos como en aquello puramente “filipino”, sigue los modelos occidentales. La literatura filipina en inglés, como hemos hablado en la clase anterior, radica en la verdadera intención de los colonizadores americanos de enseñar y formar a los jóvenes filipinos y de facilitar el flujo de influencia y asegurar la integración de la nueva cultura colonial de un modo lento pero completo. Desde sus comienzos, la escritura filipina en inglés ha reflejado siempre su parentesco con sus raíces occidentales, sobre todo en la escritura académica. Recuerdo las clases de composición en la universidad en la cual se destacaba la importancia de continuar con la idea principal y evitar el estilo enredado, confuso y pomposo¹³⁰ (Agnes Fidelis, 2009: 4).

Una consecuencia de esta familiaridad con la escritura en lengua inglesa la prueba el hecho de que en la vida pública, la comunicación en el gobierno, en la justicia o –en una elevada proporción– en las instituciones educativas se lleva a cabo en inglés. Otra consecuencia de este hecho es que los periódicos más importantes en Filipinas estén escritos en inglés, como es el caso de *The Philippine Star* y el *Philippine Daily Inquirer*. Dayag (1997) comparó en un estudio de RC las funciones pragmáticas de los editoriales de los periódicos escritos en Filipinas en inglés con otros de Norteamérica y no halló diferencias significativas en su retórica. Por su parte, Herrera (2011) identificó los elementos y las partes que dotaban a los editoriales de una estructuración similar entre los periódicos filipinos citados anteriormente y *The Washington Post*.

¹²⁹ Puede observarse un respaldo a esta afirmación en el artículo de Parina (2011), en el que se describe el ambiente de una clase de escritura en inglés en el primer año de universidad, en un contexto en el que los estudiantes, de clase alta o media alta, utilizan habitualmente el inglés como medio de comunicación, como también sucede en la clase con sus profesores (Parina, 2001: 40). Por su parte, Valdez (2011) adopta un tono combativo sobre el predominio de la lengua inglesa en todos los sectores de la educación en Filipinas y el uso politizado e interesado que de ella se hace, insistiendo en que ha sido utilizada como una herramienta en los procesos sociopolíticos experimentados a lo largo de la historia en el país, para la colonización, la neo-colonización y, en la actualidad, para la globalización.

¹³⁰ En el original: “Having thus enumerated and described cross cultural rhetorical differences, we move on to the difficult task of locating Philippine rhetoric in this construct. It is difficult because Philippine rhetoric does not fit as snugly into the Asian model as one would expect. For one, Philippine writing for the most parts, as with almost everything “Philippine”, follows western models. Philippine literature in English, as we’ve discussed in a previous class, had for its beginnings the American colonizers’ very intention of training and molding young Filipinos to slowly but completely ease the flow of influence and insure assimilation of the new colonial culture. From its early stages Philippine writing in English has always reflected its acquiescence to its western roots, especially in academic writing. I remember composition classes in college stressing the importance of sticking to a main idea and avoiding a style that is prone to clutter and verbosity” (Agnes Fidelis, 2009: 4).

Ha habido estudios en RC en los que se contrastaba la retórica asiática con la occidental, seleccionando algunas de las lenguas que más peso han tenido en esta área geográfica debido a su desarrollo económico y su repercusión internacional, como son el chino, el japonés, coreano o el tailandés (Hinds, 1983, 1987, 1990; Mohan y Lo, 1985; Indrasuta, 1988; Kubota, 1988; Scollon, 2000).

Una revisión pormenorizada de esta bibliografía escapa al propósito de este estudio. Quizás el rasgo común a todas ellas sea el grado de indirección en la comunicación escrita, como advertía R. B. Kaplan en su estudio de 1966 (3.2.), aunque utilizando el criterio de la estructura de los párrafos y algunos recursos formales distintos entre las lenguas asiáticas. Sin embargo, no es sencillo ofrecer una imagen de conjunto dentro de la cual se inserte la retórica filipina:

A pesar de su tendencia a manifestar ampliamente su influencia colonial occidental a través de la estructura y la forma, la retórica filipina comparte algunas similitudes con sus vecinos asiáticos. A pesar de la formación intensiva y prolongada para dirigirse a la idea principal y procurar no desviarse del tema, no es verdaderamente Pinoy (término jergal para referirse al ciudadano filipino) ser rotundamente directo y como en la retórica oriental, la escritura filipina siempre, en cierta medida, se va un poco por las ramas con el fin de no herir los sentimientos del lector –una forma clásica de pakikisama (compañerismo). Como en el discurso oral, la afición de los filipinos por la decoración y elaboración también se encuentra en la escritura –tal vez expresemos nuestro afán por aquello colorido y dramático dentro de la monotonía de la vida cotidiana. La forma de pensar y la manera en que nos expresamos, como se percibe en la retórica, es tan intensa y rica como nuestro espíritu como pueblo –y esto no se puede deshacer, incluso por décadas de programación colonial¹³¹ (Agnes Fidelis, 2009: 4).

Es cierto que en los seis años que he pertenecido a la vida académica de la universidad filipina, en no pocas ocasiones me he visto sorprendido por un tono emocional en conferencias, escritos o informes oficiales. No se pone en duda que este sea uno de los rasgos característicos de la retórica filipina, que incluso puede llegar a afectar a los escritos académicos en momentos puntuales. Aunque se tiene en cuenta este factor, no se espera que tenga una incidencia importante en la práctica de la citación, así como la adquiere la adopción de modelos norteamericanos en este aspecto del discurso académico.

A lo largo de este capítulo se han descrito las metodologías que han seguido los investigadores que se han acercado al estudio de las citas dentro de la Lingüística Aplicada. Nuestro trabajo se inserta dentro de esta tradición y hace uso de las diferentes herramientas disponibles para llevar a cabo el análisis en el contexto de la investigación de las funciones retóricas de las citas. En el siguiente capítulo se describe de forma detallada la metodología empleada en la presente investigación.

¹³¹ En el original: “In spite of its propensity to manifest its western colonial predisposition mostly through structure and form, Philippine rhetoric has some fundamental commonalities with its Asian neighbors. Despite intensive and prolonged training and conditioning to always get to the point quickly and without much digression, it is never truly Pinoy to be point-blank blunt and as in Oriental rhetoric, Philippine writing will always, to some degree, go off on a tangent if only to spare a reader’s feelings – a classic trait of pakikisama. Also, as in speech, the Filipino’s penchant for the ornate and elaborate finds its way in writing as well – perhaps an expression of our people’s love for the colorful and the dramatic in the humdrum of everyday life. The way we think and the way we express ourselves as seen in our rhetoric, is as vivid and rich as our very spirit as a people – and this cannot be undone even by decades of colonial programming” (Agnes Fidelis, 2009: 4).

CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA

6.1. Introducción

En los capítulos anteriores de este trabajo se han descrito distintos estudios hechos en el campo de la citación en el ámbito de diferentes disciplinas. Se ha estudiado esta materia desde la perspectiva de la Ciencia de la Información, la Sociología de la Ciencia y la Lingüística Aplicada, y se han presentado las distintas vías de aproximarse a su análisis, el AC, el Análisis de Contenidos, los motivos y las funciones de la cita y el AD, así como los procedimientos e instrumentos de análisis más frecuentes (*vid. Citación*).

La presente investigación se ha centrado en el análisis de las funciones de las citas dentro de la memoria de máster desde una perspectiva discursiva y retórica, dentro del campo de la Lingüística Aplicada. El procedimiento más utilizado para medir citas dentro de la Lingüística Aplicada ha sido la distinción por oposición integral–no integral (5.4.1.). Por ello, y aunque no entronca directamente con el objetivo del presente estudio, se ha tenido en cuenta en este trabajo con el fin de contrastar los resultados con el de otras investigaciones precedentes (Hyland, 1999, 2000; Thompson, 2001; Petrić, 2007; Samraj, 2008; Harwood, 2009; Schembri, 2009) en un ámbito distinto, pues en nuestro caso se parte del contraste retórico entre dos culturas, la española y la filipina.

El AD tiene en cuenta los rasgos formales de los elementos lingüísticos y de las funciones comunicativas que estos cumplen dentro del discurso, así como de sus repercusiones pragmáticas en el texto. Este es el contexto en el que se enmarca nuestra investigación. A partir de él se exploran las consecuencias retóricas y culturales de las funciones de las citas implicadas en los textos, pues se considera que un estudio transcultural puede ofrecer valiosos contrastes en la forma de organizar las citas en las diferentes secciones del género de la memoria de máster. En el análisis se tendrán también en cuenta los cambios producidos en la citación en la organización retórica de las memorias y las funciones de sus partes componentes con respecto al propósito comunicativo que con las citas se pretende transmitir al emisor del mensaje.

Esta multidisciplinariedad del estudio permite ampliar la mirada sobre los distintos fenómenos que afectan a las citas dentro de la escritura académica en los textos producidos por estudiantes universitarios de Máster. Sin embargo, no se tendrá en cuenta en la siguiente investigación, como hacen Reyes (1993) y Palmira (2005), la clasificación de las citas desde un punto de vista lingüístico, pues el objetivo final de este trabajo es únicamente el de identificar el uso de las funciones de las citas, y no los rasgos formales de estas. Del mismo modo, driblamos las posibilidades de estudio propuestas desde el AC, como el recuento del número de las obras utilizadas en los estudios, la cifra de cuáles de las empleadas en la bibliografía son

nacionales o extranjeras, el tipo de materiales consultados (libro, revista, conferencia, etc.), la edad de las publicaciones, etc. Un estudio de este tipo, como los realizados por Allen, Qin y Lancaster (1994) y Salager-Meyer (1999) sería tan deseable como interesante (4.3.2./ 4.3.3.), pero se aleja de las metas planteadas por la presente investigación. Aunque el AC está en el germen primigenio de esta investigación, los objetivos que persigue y sus técnicas de análisis no tienen cabida en nuestro estudio y distan bastante del propósito del mismo.

En cuanto a la cita, para este análisis se ha considerado la descripción propuesta por Hyland (2000), para quien se define como aquella parte del texto que se refiere al autor de un trabajo y que ayuda a delimitar un contexto específico de conocimiento sobre el que dicho trabajo hace una contribución (Hyland, 2000: 22). Sin embargo, aclara este investigador que la cita no sólo aporta una atribución, y así se entiende en los apartados siguientes de este estudio, sino que también contribuye a construir una voz autoral dentro del texto académico. De igual modo, y a pesar de esta variación intradisciplinar, las prácticas de citación están influidas por la comunidad discursiva a la que pertenecen los escritores (Hyland, 2000: 40).

En nuestra investigación, se consideran tanto las citas que aparecen en nota al pie como aquellas incluidas en el texto con solo el nombre del autor o de la obra, sin ninguna fecha o cualquier otro tipo de notación. Se excluyen, sin embargo, las citas de los epígrafes del análisis, por no estar insertas en el cuerpo de la memoria que se analiza. Así, el análisis se realiza únicamente en las partes que aparecen en el texto y en la función que cumplen las citas dentro de este. De ello se deduce que no nos interesa tanto conocer la intención del hablante al citar, es decir, la motivación del citador al hacer la referencia, como las repercusiones retóricas que esta pueda tener dentro del texto.

6.2. Preguntas de investigación

El objetivo principal que persigue nuestra investigación es el de conocer –a partir del análisis de citas– cuáles son las funciones retóricas que desempeñan las citas en la escritura de un trabajo de investigación universitario de Máster realizado por estudiantes filipinos en un contexto hispano, y si presentan diferencias significativas con las usadas por los hablantes nativos españoles.

Un segundo objetivo –derivado del que se acaba de mencionar– es el de facilitar el desarrollo de propuestas pedagógicas a partir de los resultados de la investigación, con el fin de subsanar las posibles deficiencias transculturales que pudieran ocasionarse en el uso retórico y discursivo de la citación por parte de los estudiantes filipinos al expresarse por escrito en español. Con ello, se propone la idoneidad de realizar un mayor esfuerzo didáctico en este aspecto, aunque en el estudio no se va a incluir una propuesta didáctica o un desarrollo específico de actividades para este fin.

Sobre estos objetivos, se plantean algunas preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias en el uso de las citas en la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos en función de la lengua materna del autor?
2. ¿Hay variación en el número de citas emitido por un escritor filipino y uno español en una memoria de máster escrita en español?
3. ¿Cómo varía el uso de las funciones de las citas utilizadas por los autores filipinos y españoles en la elaboración de una memoria de máster escrita en español?
4. ¿Existen diferencias entre las convenciones retóricas de los escritores filipinos y españoles al utilizar las funciones de las citas en las distintas secciones de una memoria de máster escrita en español?
5. ¿Presentan diferencias intragrupalas en la densidad y en el tipo de citación las memorias de máster escritas en español por autores filipinos y españoles?

6.3. Hipótesis

En este estudio se parte de la producción de citas en español de los estudiantes filipinos de ELE dentro del género académico de la memoria de investigación universitaria que variará en la elección de las funciones retóricas de las citas con respecto a la de los nativos españoles, en consonancia con las convenciones educativas y culturales adquiridas en la lengua de origen.

En relación a las preguntas de investigación planteadas y considerando los resultados empíricos aportados por otros autores (5.3.), se exponen a continuación las posibles hipótesis de trabajo:

1. El uso de las citas en la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos presentará diferencias en función de las prácticas retóricas utilizadas en la lengua materna del autor.
2. El número de citas emitido por un escritor filipino y uno español en una memoria de máster escrita en español variará en función de las prácticas retóricas utilizadas en la lengua materna del autor.
3. El uso de las funciones de las citas utilizadas por los autores filipinos y españoles en la elaboración de la memoria de máster escrita en español presentará variación en función de las prácticas retóricas utilizadas en la lengua materna del autor.
4. Las convenciones retóricas de los estudiantes filipinos y españoles al utilizar las funciones de las citas en las distintas secciones de una memoria de máster escrita en español presentarán variación en función de las prácticas retóricas utilizadas en la lengua materna del autor.

5. La densidad y el tipo de citación de las memorias de máster escritas en español por autores filipinos y españoles presentará diferencias intragrupalas en función de las prácticas de citación utilizadas por cada informante.

6.4. Esbozo del método

La descripción focalizada clasificadora (5.2.) es la metodología más idónea para llevar a cabo este estudio. En esta investigación se ha partido de cinco hipótesis de trabajo (6.3.), por lo que se opera de forma deductiva sobre cinco hipótesis direccionales.

El análisis textual de las funciones retóricas de las citas (5.4.) aplicado al estudio retórico contrastivo de la escritura académica en la cultura española y filipina, ha sido el objetivo del análisis realizado en la presente investigación.

6.5. Corpus

El corpus analizado consta de 14 textos, 7 memorias escritas en español por estudiantes filipinos de ELE que conforman el grupo F, y otras 7 escritas por nativos españoles, el grupo E. La temática de las mismas versa sobre asuntos relacionados con la adquisición de segundas lenguas, dentro de la disciplina de la Lingüística Aplicada. En la siguiente tabla se recogen los datos de los informantes y de los textos:

INF	NAC	SEXO	UNIVERSIDAD ORIGEN	UNIVERSIDAD PRESENTADA	AÑO PUB	Nº PAG	PAL. TOTAL	PAL. ANALIZ	TEMA
F1	Filipina	M	Universidad de Filipinas	Universidad de Salamanca	2007	89	24.106	22.995	análisis comparativo de materiales españoles y filipinos para ELE
F2	Filipina	M	Universidad de Filipinas	Universidad de Valladolid	2009	122	56.521	50.606	dominio del uso de español por inmigrantes filipinos
F3	Filipina	H	Universidad de Filipinas	Universidad de Valladolid	2007	104	32.090	27.119	la cortesía verbal de los emigrantes filipinos en España
F4	Filipina	M	Universidad de Filipinas	Universidad de Salamanca	2005	203	57.286	39.524	análisis de errores de estudiantes filipinos
F5	Filipina	H	Universidad de Filipinas	Universidad de Valladolid	2008	118	20.293	18.246	hispanismos en ELE
F6	Filipina	M	Universidad de Filipinas	Universidad de Valladolid	2008	88	19.434	15.454	la enseñanza no verbal en ELE para filipinos
F7	Filipina	M	Universidad de Filipinas	Universidad de Salamanca	2007	237	74.106	67.645	propuesta para la enseñanza del español L2 con fines laborales a inmigrantes filipinos
E1	Española	M	Universidad de Salamanca	Universidad de Nebrija	2008	134	35.726	28.737	motivación en el proceso de adquisición de la lengua
E2	Española	M	Universidad de León	Universidad de León	2007	76	22.019	19.737	dinámicas de grupos en ELE
E3	Española	M	Universidad de Salamanca	Universidad de Salamanca	2006	139	39.008	35.303	subordinación causal: propuesta didáctica para extranjeros
E4	Española	M	Universidad Complutense	Universidad Complutense	2007	123	40.185	38.235	interculturalidad en los manuales de ELE
E5	Española	M	Universidad de Barcelona	Universidad de Barcelona	2008	89	32.042	22.343	gramática: uso de marcadores discursivos en ELE
E6	Española	H	Universidad de Salamanca	Universidad de Salamanca	2001	109	46.888	33.005	análisis de errores e interlengua
E7	Española	M	Universidad de Salamanca	Universidad de UIMP/IC	2006	141	35.095	32.239	Competencia intercultural, didáctica

Tabla 7: Datos de los informantes de la investigación

La etiqueta identificativa de cada informante (INF) se establece por nacionalidad (F=filipino; E=español) y orden numérico de la memoria analizada (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). Así, F1 se corresponde con el primer informante del grupo filipino y E7 con el séptimo del grupo español. Otros datos recogidos en la tabla 7 son los de nacionalidad (NAC), la universidad de origen a la que pertenece el informante y la universidad en la que presenta la memoria, el año de publicación (AÑO PUB) del texto, el número de páginas (Nº PAG) que contiene el escrito, el número de palabras totales en la memoria (PAL TOTAL) y el número de palabras analizadas (PAL ANALIZ), pues no se han tenido en cuenta en el cómputo de palabras en el análisis aquellos apartados en los que no aparecen citas (portada, resumen, índices de tablas y abreviaturas, apéndices y bibliografía), y finalmente el tema de la investigación llevada a cabo en la memoria.

Todos los informantes del grupo F son escritores filipinos del Departamento de Lenguas Europeas (DEL) de la Universidad de Filipinas (UP), bilingües en inglés y otra/s lengua/s nativa/s que se hablan en el

archipiélago¹³². Los integrantes del grupo E tienen como lengua materna el español y escriben su memoria en esta lengua.

En la selección de estas 14 memorias se ha procurado conseguir una cierta paridad entre los datos de las memorias filipinas y las españolas, tanto en la correspondencia temática, como en el número de páginas aproximadas, el periodo de tiempo en el que fueron escritas, el sexo de los informantes o las universidades españolas en las que fueron presentadas.

El acceso a estas obras fue dispar. En el caso de las memorias españolas, la abundancia entre la que se pudo elegir se debía al fácil acceso en la Biblioteca Virtual de la Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE), en la que figuran trabajos de Máster publicados en las distintas universidades españolas desde su creación en 2004. Todo lo contrario sucedió con las memorias filipinas, que se obtuvieron a través de contactos personales. Todas ellas se defendieron en universidades españolas y proceden de estudiantes de la Universidad de Filipinas, el único centro filipino en el que se pueden cursar estudios universitarios superiores en español y obtener los títulos de posgrado de Máster y de Doctorado (Bautista Luna, 2004). Los estudios de Máster pueden realizarse dentro de tres áreas disciplinarias: la Traducción, la Lingüística y la Literatura. En el proceso de contactos se obtuvieron algunas de estas memorias, pero se desecharon porque no cumplían el perfil buscado para la investigación, lo que impedía una comparación real con las memorias españolas, centradas todas ellas en temas de Lingüística Aplicada. Finalmente se consiguieron siete memorias escritas por autores filipinos, publicadas todas en universidades españolas, que cumplían los requisitos exigidos.

6.6. Procedimiento de análisis

En este apartado se tratará de dar cuenta de cómo se ha llevado a cabo el análisis, desde la identificación y el etiquetado de las funciones retóricas de las citas dentro de una categoría, hasta su posterior recuento.

Primeramente se han identificado las pistas lingüísticas en el contexto de la cita para su clasificación. Para ello se han considerado tanto la significación de los verbos introductorios empleados como las marcas circundantes (“por ejemplo”, “p.e”, “vid.”, “véase”, etc.). Sin embargo, para otras categorías en las cuales la identificación lingüística se hace más compleja, como EN, AT o AP, se ha considerado el contenido de la cita para proceder a su etiquetado.

¹³² Para tener una idea aproximada de los datos de las lenguas nativas que hablan los estudiantes de UP, puede consultarse Sánchez Jiménez (2006: 103).

FUNCIÓN	Nº	CITA
INT.AP.	x1	He optado por utilizar la definición que dió Smith S. (1994: 208) al termino segunda lengua en su trabajo Second Language Acquisition: Theoretical
INT.EN.	x2	Larsen-Freeman y Long (1991: 228-229) también han expresado desacuerdo en los estudios sobre los morfemas de Krashen

Tabla 8: Muestra de la estructura de la sección *Anexo I*

En la columna correspondiente a la *función*, se ha codificado el tipo de cita dentro de la categoría integral o no integral. A continuación se ha procedido a clasificar el ejemplo dentro de una de las categorías señaladas en la tipología descrita arriba (5.4.):

Atribución	AT
Ejemplificación	EJ
Referencia	REF
Declaración de uso	DE
Aplicación	AP
Evaluación	EV
Enlaces entre las fuentes	EN
Comparación de los resultados propios o interpretaciones propias sobre un asunto, con otras fuentes	CO
Competencia	COMP

Tabla 9: Tipología de las funciones retóricas de las citas

El número de cita en la segunda columna representa la cantidad de citas incluidas dentro de la referencia analizada. En el primer ejemplo la numeración señala la cita de Smith (1994: 208), mientras que en el segundo se registran dos, la de Larsen-Freeman y Long (1991: 228-229) y la de Krashen. Por último, en la tercera columna se ofrece la cita extraída de la memoria.

En el *Anexo I* se han dispuesto todos estos datos, donde también puede encontrarse la información relativa al autor (F1) y a la sección a la que pertenece el dato (INTR) (6.5.). Tras cuantificar todos los datos, estos se han ordenado en tablas explicativas, que pueden consultarse en el capítulo de *Resultados*.

En el análisis de las memorias de máster, con el fin de respetar la confidencialidad exigible a la ética de la investigación, se ha etiquetado el nombre de los autores para preservar su anonimato, obviando también en el corpus los datos identificativos tales como el título del trabajo o, incluso, los apartados de la obra en el *Anexo I*. En este caso, se han sustituido por la nominación clásica de las secciones descritas por Brown (1988): Título, Resumen, Introducción (INTR), Revisión de la literatura (M.T.), Método (MET), Resultados (RES), Discusión, Conclusiones (CON) y Otros elementos.

Sin embargo, es conveniente hacer algunas precisiones sobre esta clasificación. En primer lugar, en este trabajo no se han considerado aquellas partes de la memoria en las cuales no aparecen citas, como el

título, el resumen o los apéndices. Este dato es especialmente relevante en la frecuencia de las citas, pues se han descontado las palabras de estas secciones, incluyendo únicamente las de aquellos apartados en los cuales se espera que aparezcan las citas. No obstante, sólo aquellas que han sido marcadas arriba con una signatura, han sido las que aparecen en las memorias analizadas (INTR, M.T., MET, RES, CON), pues los escritores han prescindido, por ejemplo, del apartado de la *Discusión*, que en ocasiones aparece de forma explícita, pero unido a las *Conclusiones*. Por lo tanto, hemos optado por homogeneizar nuestro estudio dejando la opción que más se repite, la de *Conclusiones*. Un caso similar ocurre con el *Método y Resultados*, que en algunas ocasiones aparecen unidos bajo el epígrafe *Parte práctica o Análisis*. En ambos casos hemos nombrado este apartado como *Método*, por ser el epígrafe que más se repite en las memorias. En estos ejemplos que se comentan ocurre que dos secciones que normalmente se presentan de forma independiente en los esquemas de la estructura de la investigación, se funden en una, debido a la clasificación específica planteada por los autores de los textos analizados.

Un hecho curioso sucede con el término *Revisión de la Literatura*, que ningún autor emplea con estas palabras, y al que la mayoría de los informantes analizados se refiere como *Marco Teórico*, que es el epígrafe que se ha escogido en este trabajo.

Del mismo modo, debido a la particularidad de los materiales utilizados en este estudio, enfocados muchos de ellos a la aplicación didáctica, se ha incluido en el análisis una nueva sección, *Propuesta Didáctica (P.D.)*, que no consta en las clasificaciones clásicas de la estructura de tesis, memoria o artículo académico. Sin embargo, debido a la finalidad de este tipo de Máster, investigar para aplicar de forma práctica esos datos a la didáctica de ELE, se hace necesaria dentro de la corriente investigación–acción que suele regir este tipo de trabajos.

En el recuento de los datos que se ha llevado a cabo en el análisis, se ha optado por trabajar con el criterio de la densidad de citas, medida de la frecuencia de citas por cada 1.000 palabras, con el fin de ofrecer datos comparables entre las distintas memorias analizadas en igual proporción. Del mismo modo, este tipo de procedimiento, utilizado previamente en otras investigaciones sobre citación por Hyland (1999, 2000), Thompson (2001, 2005) o Petrić (2007), nos permite establecer comparaciones con estos autores. No obstante, al principio de cada nuevo apartado del capítulo *Resultados* se ofrecen, como referencia, los datos por número de citas en una tabla, que se relativizan a renglón seguido con los datos de densidad de citas.

6.7. Decisiones previas al análisis

En este apartado se intentarán aclarar algunas de las decisiones tomadas en el análisis de los datos. Aunque no es posible llevar a cabo un pensamiento en voz alta de todos los procesos realizados y de las múltiples dudas que han surgido a lo largo del análisis, sí es conveniente que las más significativas se conozcan e informen al lector de las decisiones más importantes que se han tomado en la clasificación de las citas. Con el doble objetivo de esclarecer el procedimiento seguido en estos casos y de facilitar futuras repeticiones del estudio, a continuación se comentan algunos de los casos más complejos de análisis y cómo se han resuelto.

1. Cuando en una investigación de análisis de materiales se nombra constantemente la publicación que se está manejando y que es objeto de estudio, se omite el cómputo de este elemento como cita. Es el caso de *ELE 1* en el siguiente ejemplo:

INT.AT.	x2	En cambio, el ELE 1, que se realizó de acuerdo con el plan curricular del Instituto Cervantes, adaptó las especificaciones del Marco.

En esta misma referencia se observa también que aparecen citadas dos obras. La composición formal de la cita en este caso es deficiente, pues no se incluye el autor de las obras en la referencia, ni tampoco la fecha de publicación de estos trabajos. En la siguiente cita se menciona nuevamente a un autor sin citar la fecha de la obra a la que se hace mención:

INT.AT.	x1	En cuanto a la clasificación fonética de las consonantes, Ladefoged explicó que toda consonante queda caracterizada fonéticamente por un conjunto de rasgos distintivos como el modo de articulación .

2. Es diferente cuando el manual se refiere dentro de un contexto teórico, y se trata de destacar su valor sociohistórico como publicación dentro de un campo del saber.

INT.AT.	x1	En el ámbito de los manuales españoles el trabajo de Laia Porta Santos titulada <i>Imagen de España en los manuales de E/LE</i> nos aporta una valiosa información sobre qué tipo de aspectos socioculturales se transmiten en algunos de los manuales españoles más utilizados para la enseñanza del español como LE o L2.

En nuestro análisis no se ha tenido en cuenta el modo en que se hace la cita, ni si se utiliza el estilo de cita en nota al pie, paréntesis, etc. Sin embargo, nos ha sorprendido el estilo de uno de los informantes, que hace una mención explícita al comienzo del párrafo o subapartado de la sección M.T. y a partir de ahí expone un largo resumen de la información contenida en el documento que cita. Esto evidencia el grado de

inmadurez de algunos estudios y la estrecha relación que guarda la citación en un trabajo académico con el criterio de calidad de la investigación, como se comentará más adelante (7.9.).

NOI.AT.	x1	El español en Filipinas En línea. 13 de septiembre de 2008. Disponible: < http://es.wikipedia.org/wiki/Dialecto_del_castellano_en_Filipinas >.

4. En otras ocasiones la referencia a un trabajo que se ha citado previamente se hace mediante deícticos o por elipsis del título de la obra, como en los ejemplos siguientes, donde se sigue apreciando cierto descuido en el formato de las citas.

INT.AT.	x1	El Diccionario también señala que «tradicionalmente, los diferentes enfoques han tendido a plasmarse en diversos métodos con el objetivo de prescribir los procedimientos pedagógicos adecuados para enseñar la lengua.
INT. EV.	x1	Otro aspecto interesante que este autor [Swam] refleja es el de la morfología del árabe.
INT.AT.	x1	Puesto que la presente obra está dirigida a estudiantes franceses, los autores han decidido emplear un método de exposición en el que: plusieurs questions sont abordées à partir du français parce qu'elles posent des problèmes délicats d'équivalence lorsqu'on passe d'une langue à l'autre. Dans des nombreux cas, au contraire, nous avons choisi d'étudier le système espagnol en lui-même pour mieux en faire apparaître la cohérence.

5. Cuando aparece una cita reduplicada, es decir, cuando se refiere el nombre del autor en una cita INT, pero más adelante se aportan los detalles de la cita con NOI, se considera una sola cita. Al estar haciendo mención al autor dentro del texto, se considera INT.

INT.AT.	x1	La investigación de Lehmann demuestra también que la respuesta emocional tiene lugar tanto si el oyente presta atención a la música como si no lo hace (Lehmann, 1988).
INT.AT.	x1	Beethoven, según Clynes, expresó generalmente el dolor, y en el movimiento final solía trabajar mediante la catarsis para llegar a la resolución (Clynes, 1991).

En el segundo ejemplo, se muestra que hay sólo una cita, a pesar de aparecer tres nombres en la proposición. Bien, esto sucede debido a que la información a la que se hace referencia sólo es una y la cita Clynes, aunque originariamente la idea perteneciera a Beethoven.

6. Cuando en un trabajo se ha citado la teoría de un autor y después, entre paréntesis, se ha citado el trabajo en el que aparece la referencia, se entiende que la intención del autor era la de mostrar el conocimiento a través de las palabras del autor (Corder, Nemser), por lo que incluye su nombre en el texto. En este caso concreto se considera que se trata de dos citas, en las cuales se trata de construir conocimiento sobre un concepto general, el de Interlengua.

INT. EN.	x2	El concepto de Interlengua (IL) constituye uno de los primeros intentos para explicar el sistema lingüístico que el aprendiz construye, junto con el dialecto idiosincrático de Corder, y con el sistema aproximado de Nemser (Larsen-Freeman y Long, 1991).

7. En ocasiones queda en entredicho si el investigador ha consultado el original que cita o toma la referencia de otro autor. Nuevamente, se insiste en que el propósito de nuestro análisis es el de contar las citas que ha hecho el escritor e identificar la función retórica que cumple en el texto. En el siguiente caso, se expone un argumento de Gardner, pero se termina citando sus palabras desde la obra de Richards y Rodgers. Esto sugiere que el autor de la cita no ha consultado el documento original, aunque lo refiere.

INT. (x2), NOI. (X1), AT	x3	La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983,1999) es una aportación importante a la ciencia cognitiva y constituye una filosofía basada en el estudiante que constituye “an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to his uniqueness” (Richards & Rodgers, 2001:123).

8. En el siguiente caso se cita a Fries desde Selinker. Al no marcar la obra de Fries con fecha, se entiende que la cita pertenece a la referencia hecha por Selinker de un conocimiento enciclopédico que menciona a Fries.

INT.AT.	x1	Selinker (1992: 7) hace constar que el objetivo explícito de Fries es desarrollar materiales didácticos que dirijan a los aprendices a aprender el nuevo sistema de la L2

En el caso siguiente sucede lo mismo, pero se considera la cita INT por el deseo del investigador de resaltar al autor de la proposición, que ocupa la posición predominante en la frase, la de sujeto.

INT.AT.	x1	Weinreich (1954 en Selinker, 1992) llegó a la conclusión de que el aprendiz no traslada el sistema entero de sintaxis de su L1 a la IL.

9. Puede ocurrir también que se cite un trabajo que no aparece en la obra, es decir, una fuente cuya existencia el investigador conoce, pero a la que no ha podido acceder. Su sola mención hace que se compute la referencia, pues el escritor es consciente de la repercusión que esta obra tiene en su área de conocimiento.

INT.AT.	x1	no se toma en consideración el Diccionario de Partículas de Santos, L. (2003) al no haber podido acceder a dicho diccionario.

10. Cuando aparecen dos citas juntas referidas a un mismo concepto, no siempre significa que haya un contraste o una aportación sobre una afirmación y se deba incluir dentro de la categoría EN. En esta cita, el investigador sólo quiere respaldar su argumento con el uso de dos fuentes distintas, pero sin ningún matiz, por lo que su función es AT.

INT.AT.	x2	El español tiene una gran presencia en el sistema educativo público marroquí. Presencia que algunos autores como Mohamed El Khoutabi y Mostafa Ammadi explican, por un lado, por razones socioeconómicas y geopolíticas y, por otro, por razones históricas muy relacionadas con las características del Protectorado Español en Marruecos (1912-1956)

6.8. Consideraciones sobre el Anexo I

Esta parte del trabajo contiene los datos analizados en el estudio, y es importante para el lector, para que este tenga certeza del análisis que se ha llevado a cabo y pueda consultar cómo se ha realizado. Para facilitar la comprensión del mismo y evitar malentendidos en otras ocasiones, es conveniente atender a algunos aspectos particulares en su elaboración.

Las palabras entre corchetes en el texto significan que el investigador ha incluido esta información para clarificar al lector cual es el sujeto de la frase, omitida en la cita, por referirse a un elemento que ha aparecido al principio del párrafo o en un párrafo anterior.

INT.AT.	X1	[la autoeficacia] Ehrman (1996: 137) la define como "el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje".

Cuando dentro del corchete se han incluido unos puntos suspensivos, en todos los casos, esta marca es nuestra. Se ha utilizado para elidir parte del discurso que no es relevante para el estudio de la cita.

INT.EN	x2	Allport (1935, citado en Mann 2006) define la actitud como "un estado mental y neutral de disposición, organizado a través de la experiencia, ejercer una directiva o dinámica influencia en las personas la respuesta a todos los objetos y situaciones con las que se relaciona." [...] Aunque Sarnoff (1970:279, citado en Mann 2006) dice que la actitud es "una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una clase de objetos".

Al igual que en la cita anterior, con el fin de no extendernos en el Anexo I con informaciones sucedáneas, es frecuente la supresión de partes de la referencia que no son relevantes para el estudio, cuando estas no son necesarias para la interpretación de la función de la cita. En este ejemplo, se ha suprimido en el Anexo I la parte de la cita escrita en azul.

INT.AT.	x1	He aquí el argumento de Nemser sobre la La (en Larsen-Freeman y Long, 1991): Nuestro presupuesto consta de tres partes: 1) El habla del aprendiz en un momento dado es el resultado modelado de un sistema lingüístico (La), que difiere tanto de la LO como de la LM (las lenguas de origen y meta) y que está internamente estructurado. 2) En las diferentes etapas de la evolución, las (Las) forman series que se van desarrollando La...Lan, apareciendo la primera cuando el aprendiz intenta utilizar la LM por primera vez y la más avanzada cuando más se aproxima a la LM. 3) En una situación de contacto dada, las lenguas de los aprendices con un mismo nivel de destreza coinciden en términos generales con variaciones más importantes debidas a las distintas experiencias de aprendizaje. (p. 63).

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

7.1. Resultados globales sobre el número y la frecuencia del total de las citas

En este apartado se muestran los resultados obtenidos del análisis de los datos. En la siguiente tabla se describe el número total de citas realizadas por los alumnos en cada una de las memorias de máster analizadas dentro de los grupos Filipino (F) y Español (E), junto al porcentaje sobre el total de citas identificadas en el conjunto del corpus. También se han medido la frecuencia de las citas por palabra en cada memoria, es decir, la frecuencia de cada cuantas palabras aparece una cita, así como la frecuencia de las citas por cada 1.000 palabras. Esta última medida representa la densidad de citas por cada 1.000 palabras escritas por los informantes y es la medición mayoritariamente empleada por la tradición de investigadores dentro de este campo, lo que permitirá establecer una comparación entre este trabajo y los precedentes en este terreno (6.6.).

	Número de citas	% sobre el total	Número de palabras por memoria	Cita por número de palabras	Citas por cada 1000 palabras
F1	113	5,4	22.995	203,5	4,9
F2	242	11,5	50.606	209,1	4,8
F3	303	14,3	27.119	89,5	11,2
F4	137	6,5	39.524	288,5	3,5
F5	32	1,5	18.246	570,1	1,8
F6	147	7	15.454	105,1	9,5
F7	274	13,1	67.645	246,8	4,1
Ftotal	1.248	100%	241.589	193,6	5,2
MEDIA	178		34.513	245	
E1	240	11,4	28.737	119,7	8,3
E2	42	2	19.737	469,9	2,1
E3	148	7,1	35.303	238,5	4,2
E4	102	4,9	38.235	374,8	2,7
E5	169	8,1	22.343	131,4	7,6
E6	56	2,7	33.005	589,4	1,7
E7	95	4,5	32.239	339,3	2,9
Ettotal	852	100%	209.599	246	4,1
MEDIA	122		29.942	323	
F+E total	2.100	-	451.188	-	4,6

Tabla 10: Datos globales sobre las memorias de máster analizadas

La tabla 10 arroja los siguientes datos: se han realizado 2.100 citas en total en el corpus analizado, repartidas entre los dos grupos descritos, 1.248 citas por parte del filipino y 852 por el español. La media de citas por tesis en el caso del grupo filipino es de 178 citas por memoria, mientras que en el español es

ligeramente inferior, 122 citas por obra. Este dato ha de ser contrastado con el número de palabras, que en el grupo filipino alcanza las 241.589 palabras, con 34.513 palabras de media por memoria, más elevada que en el español, que escribe 209.599 palabras por cada trabajo, con una media de 29.942 palabras por memoria. El contraste entre el número de citas y el número de palabras empleado en la redacción de estas obras indica que los filipinos utilizan de media una cita por cada 245 palabras, mientras que en el grupo español la cita aparece cada 323 palabras, en un índice de frecuencia menor que en el grupo filipino. Este dato se corrobora con el cómputo de la densidad de las citas por cada 1.000 palabras, que es más alto en el caso del grupo filipino, 5,2, con respecto al español, 4,1.

Por lo tanto, se observa en esta tabla que existe una variación relevante entre el número de citas total de cada memoria de máster y la frecuencia de las citas por número de palabras escritas en las mismas, como se puede apreciar en los gráficos siguientes.

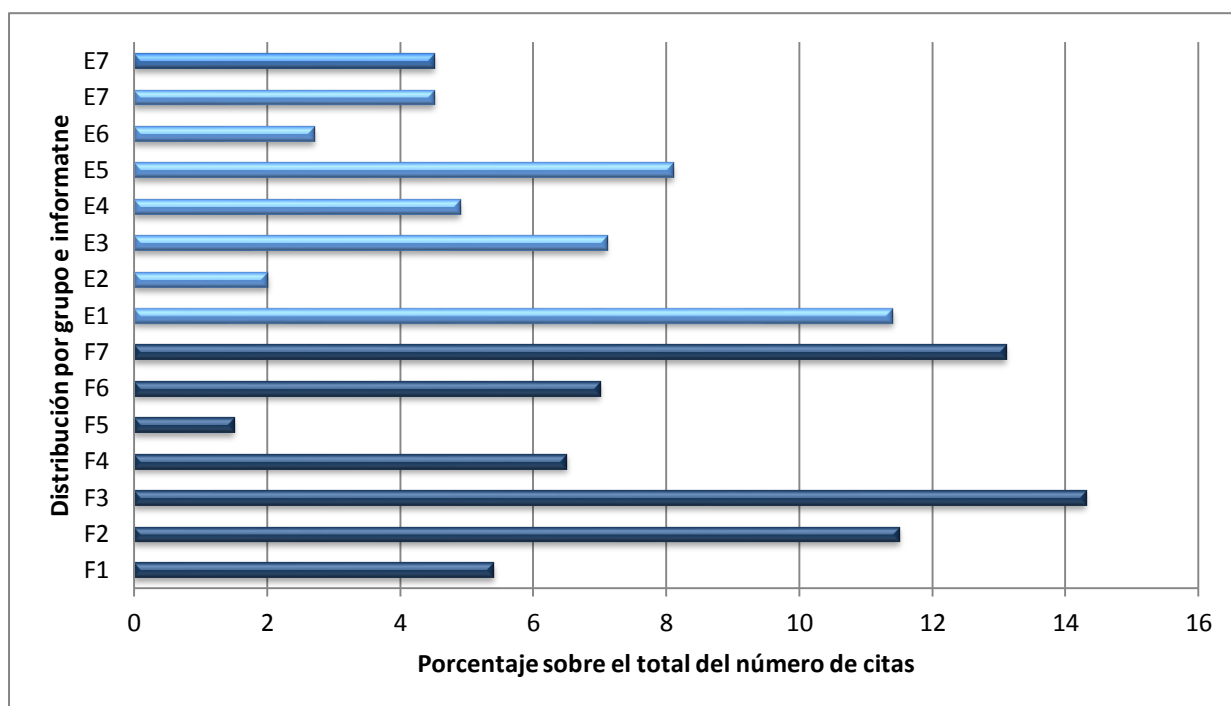


Fig.9: Porcentaje sobre el total del número de citas analizadas por grupo e informante

En este gráfico se representa el porcentaje correspondiente al número total de citas aparecido en cada una de las memorias del corpus analizado. Cuando se utiliza el baremo de la frecuencia de las citas por cada 1.000 palabras, la proporción de las figuras cambia significativamente:

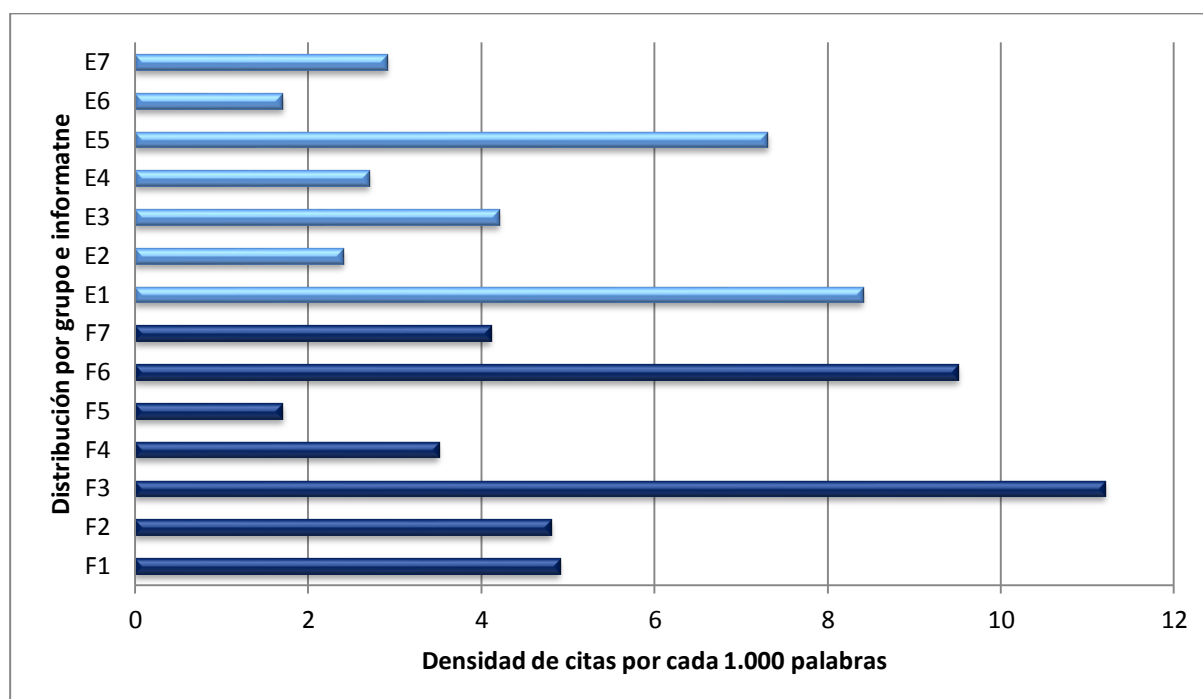


Fig.10: Densidad de citas por grupo e informante

Se observa mediante esta comparación, por ejemplo, que F3 es la memoria que cuenta con un mayor número de citas y que es también en la que estas aparecen con una mayor frecuencia con respecto al número de palabras escrito en el cuerpo del trabajo. Sin embargo, la memoria que aparecía en segundo lugar en cuanto al número total de citas registradas, F7, queda relegada a un octavo lugar en el número de frecuencia de cita empleado por cada 1.000 palabras. En la siguiente tabla se ilustra la variación en la posición que ocupan estas memorias, ordenadas de forma decreciente, de mayor (P1) a menor (P14) número de citas y frecuencias.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Número de citas	F3	F7	F2	E1	E5	E3	F6	F4	F1	E4	E7	E6	E2	F5
Frecuencia por 1.000	F3	F6	E1	E5	F1	F2	E3	F7	F4	E7	E4	E2	E6-F5	

Tabla 11: Comparación de la posición de los informantes por número y densidad de cita

Como consecuencia de este factor de análisis hallado en la medición de las citas, se ha decidido tomar como referencia para la presente investigación la frecuencia de citas por cada 1.000 palabras, teniendo así en cuenta no sólo el número de citas que presenta el corpus analizado, sino también la frecuencia de la aparición de una cita con respecto al número de palabras en él empleado. No obstante, en el *Anexo II* pueden consultarse las tablas en las que aparecen los números de citas totales y parciales utilizadas en el análisis de los resultados, así como sus porcentajes.

La figura 10 muestra que no existe una tendencia clara sobre el uso de citas por grupo ni por memoria, es decir, que en ambos grupos aparecen tanto memorias con una alta frecuencia de citas (F3, F6, E1, E5), como baja (F4, F5, E2, E6). A pesar de ello, se percibe una variación individual en cuanto a la frecuencia de citas por memoria, pero no grupal.

7.2. Complejidad de las citas

El número de citas total, 2.100 en el conjunto de la investigación, no es un dato real, ya que alude a las funciones de las citas analizadas en la investigación. Es decir, el número real de citas analizadas es de 1.953, pero algunas de ellas han duplicado su función debido a la complejidad. En el análisis se han encontrado 147 referencias con más de una función, por lo que se han computado como tal en el análisis de las funciones retóricas. A continuación se muestra una tabla con los resultados globales de la complejidad sobre el número de citas por sección e informante. Con una barra se separan las dos funciones de la cita y con el número entre paréntesis se marcan los casos de complejidad entre esas dos funciones que han aparecido dentro de la sección.

	INTR	M.T.	MET	RES	P.D.	CON
F2	AT/EN	EJ/AT		AP/EN, CO/EN (x2)		CO/COMP (x5)
F3	AT, AP/COMP (x17)	COMP/EN (x33), COMP/REF (x5), EJ/EN, EJ/REF (x2)	AP/COMP (x3)	REF/COMP (x4)		
F4	AT/REF (x3)	AT/REF (x3), REF/EJ, EN/REF				
F6		EN/COMP (x12), EJ/AP (x3), EN/AP (x9), COMP/EJ (x3), AP/DE				EJ/EN (x3)
E1	REF/AT	EN/COMP (x10)				
E3					EN/AP (x2), EV/AP	
E4			DE/EN			
E5		AP/EN (x2), COMP/EN (x4)		REF/AP, COMP/EN (x3), COMP/EJ (x3)		
E6	EV/AT	EJ/EV		AT/REF, CO/REF (x2)		

Tabla 12: Datos sobre la complejidad de citas

Sin embargo, en la distinción entre citas integrales y no integrales no existe esta complejidad, por lo que en ese apartado se ha trabajado con el número de citas reales.

7.3. Resultados globales sobre la frecuencia de las citas integrales y no integrales

Tomando como factor de medición la densidad de citas por cada 1.000 palabras, se observa la distribución de las citas por grupo e informante según su categoría, integral y no integral.

	Integrales	No integrales	Total
F1	4,4	0,5	4,9
F2	2,6	2,1	4,7
F3	1,4	7,4	8,8
F4	2,2	1,1	3,3
F5	0,8	0,8	1,6
F6	3,2	4,3	7,5
F7	2,1	1,9	4
Ftotal	2,3	2,4	4,7
%	48,9	51,1	100
E1	4,4	3,5	7,9
E2	1,5	0,6	2,1
E3	3,1	1,1	4,4
E4	2,3	0,4	2,7
E5	4,9	2,1	7
E6	0,7	0,9	1,6
E7	2,1	0,9	3
Etotal	2,6	1,3	3,9
%	67,2	32,8	100
F+Etotal	2,5	1,9	4,3
%	56,9	43,1	100

Tabla 13: Densidad de citas integrales y no integrales por grupo e informante

En base al dato de la densidad total de las citas integrales, 2,5 citas por cada 1.000 palabras, y el de no integrales, 1,9, se muestra que la tendencia del grupo E es a superar esa cifra en el caso de las citas integrales, con una densidad superior de 2,6, mientras que en las citas no integrales está muy por debajo de esa cifra, con 1,3. Esto significa que el grupo E utiliza con mayor frecuencia las citas integrales, subrayando el nombre del autor o de la obra en el texto. Por su parte, el grupo F ofrece resultados más equilibrados, con una densidad de 2,3 en el caso de las citas integrales y de 2,4 en el de las no integrales, igualándose el promedio de uso de ambas en la redacción de las memorias. Estas tendencias de uso quedan claramente ilustradas en el siguiente gráfico.

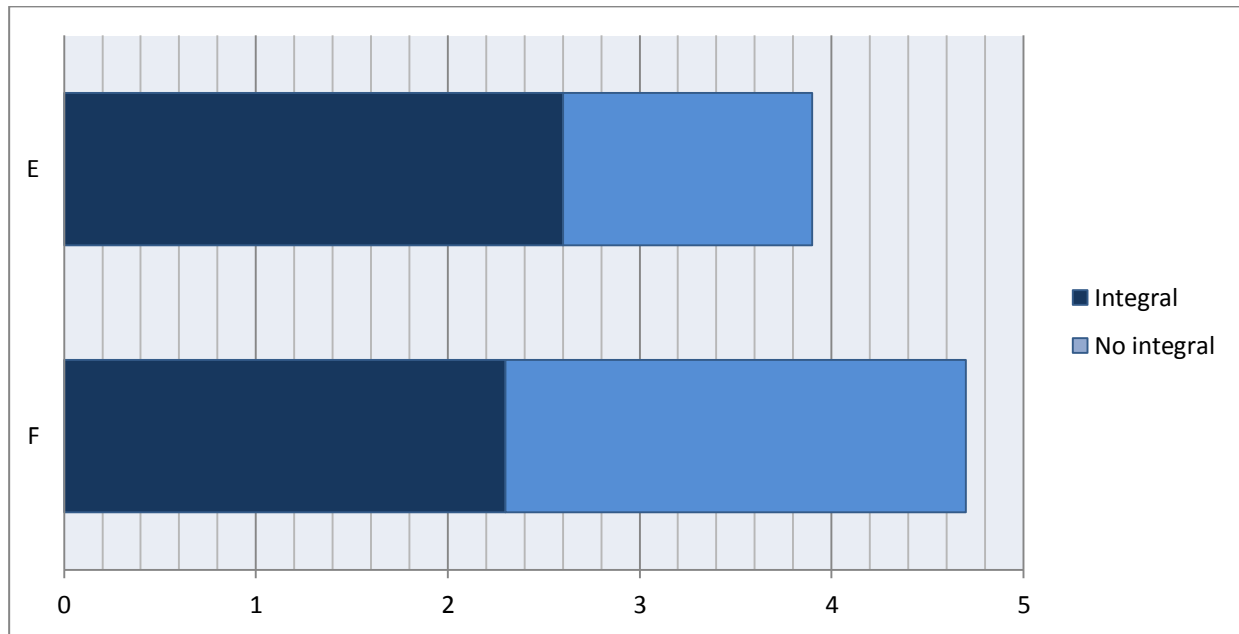


Fig.11: Densidad de citas integrales y no integrales por grupo

Si se atiende a los porcentajes que se derivan de esas cifras, se percibe el mayor uso de citas integrales por parte de los informantes del grupo E, con un 30%, seguido por el grupo F, que emplea un 28% de citas integrales y un 27% de las no integrales. Finalmente, el grupo E completa el porcentaje de uso con un 15% de citas no integrales, la categoría que recibe un menor índice proporcional de citas en esta división cuatripartita.

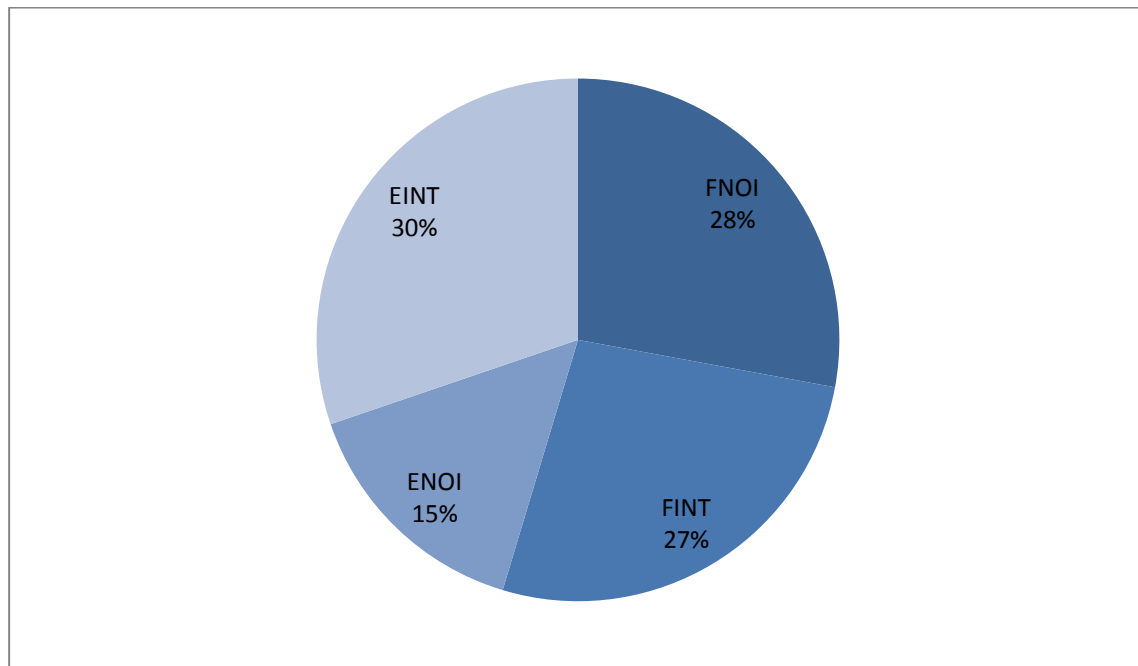


Fig.12: Porcentaje de la densidad de citas integrales y no integrales por grupo

Sin embargo, si se acude nuevamente a la tabla 13, se evidencia que este paralelismo entre las citas apuntado entre la categoría integral y no integral del grupo F es ficticio cuando se alude a casos individuales. Es decir, hay informantes, como F1, que tienen un estilo de citación completamente distinto al de otros escritores dentro del grupo, como F3. F1 prefiere utilizar citas integrales en una proporción altamente privilegiada con respecto a las citas no integrales. Lo contrario ocurre con F3, quien utiliza mayormente las citas no integrales, marginando el uso de las integrales a casos en los que quiere destacar el autor u obra que cita. Por el contrario, en el grupo E sí se contempla cierta homogeneidad en esta práctica, pues predomina en todas las memorias el uso de citas integrales sobre el de no integrales, a excepción de E6, en el que el número de no integrales destaca sobre el de integrales mínimamente.

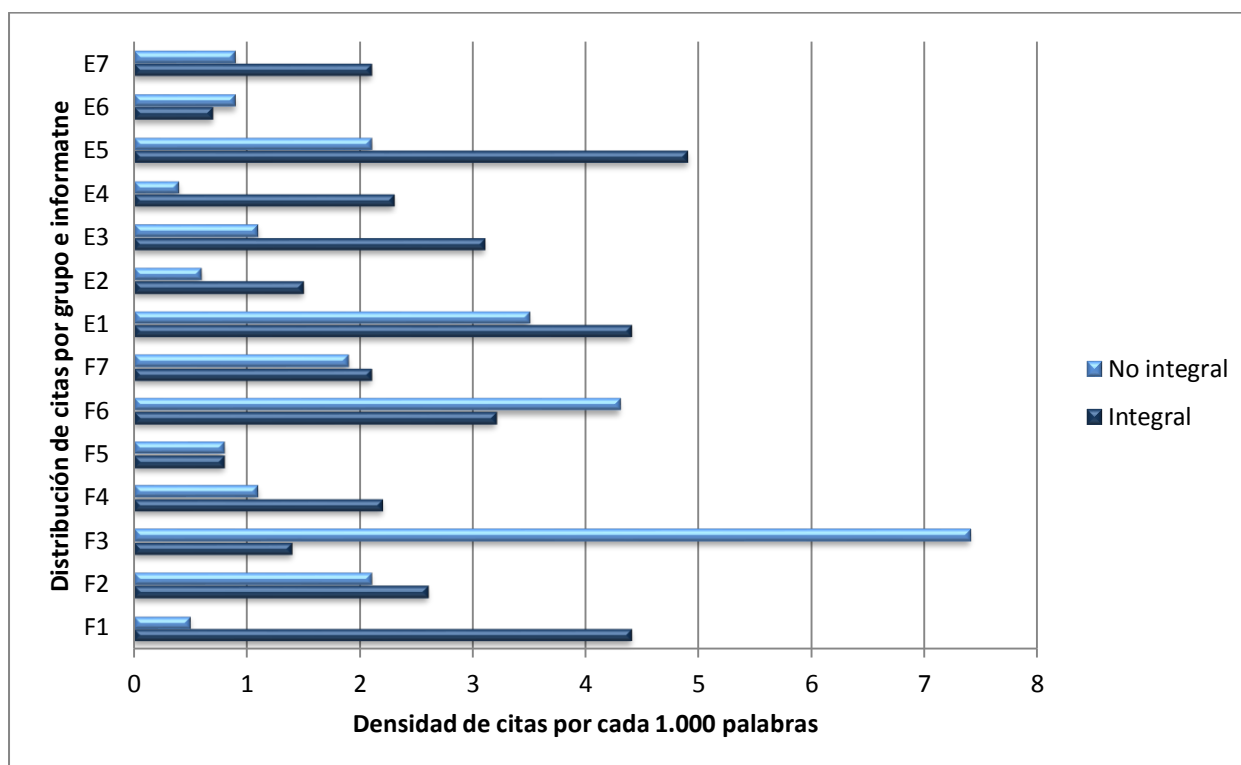


Fig.13: Densidad de citas integrales y no integrales por grupo e informante

De estos datos se deduce que si se hubiera ampliado el corpus de estudio o si se hubieran analizado otras memorias distintas, probablemente se habrían obtenido datos bien distintos a los computados. Especialmente en el caso del grupo F, que muestra una elevada variabilidad individual, es muy probable que con el análisis de nuevos datos, las tendencias señaladas variaran. Dentro del grupo E, se confirma un estilo constante en el uso de estas categorías, prefiriéndose en casi todos los casos la cita integral ante la no integral, lo que indica un valor argumentativo, dialógico con los autores de los textos citados.

7.4. Resultados globales sobre el número y la frecuencia de las citas por sección

En el apartado anterior se ha estudiado la densidad de citas que utilizan en sus memorias de máster catorce estudiantes universitarios, siete españoles y siete filipinos. Tras comentar los datos globales de ese estudio, otro de los objetivos de la investigación ha sido el de conocer el número de citas que emitían dichos informantes en cada sección de su memoria de máster. Pero antes de entrar en el análisis de estos datos, conviene hacer una aclaración sobre las secciones, con respecto a las peculiaridades que se comentaron en el apartado 6.6. Tales cuestiones hacen variar los resultados cuantitativos de la investigación referidos al número de citas utilizado por los escritores en los distintos apartados de la memoria de máster. Debido a esta variabilidad, no todos los informantes del estudio incluyen el mismo número de secciones ni las mismas secciones, y como consecuencia el de citas en ellas, cuya inconstancia se refleja en la siguiente tabla:

	INTR	M.T.	MET	RES	P.D.	CON
F1	✓	✓	✓	✓		✓
F2	✓	✓	✓	✓		✓
F3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
F4	✓	✓		✓		✓
F5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
F6	✓	✓		✓	✓	✓
F7	✓	✓			✓	✓
E1	✓	✓	✓			✓
E2	✓	✓	✓	✓		✓
E3		✓		✓	✓	
E4	✓	✓		✓		✓
E5	✓	✓	✓	✓		✓
E6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E7	✓	✓		✓	✓	

Tabla 14: Esquema de las secciones en las memorias de máster analizadas

En cuanto a los resultados del número de citas por grupo, informantes y sección, en la siguiente tabla se muestran los datos:

	INTR	M.T.	MET.	RES.	P.D.	CON.	Total	%
F1	0	92	18	0	0	3	113	9,1
F2	9	121	5	53	0	54	242	19,4
F3	54	210	17	22	0	0	303	24,3
F4	17	100	0	20	0	0	137	10,9
F5	2	15	6	2	0	7	32	2,6
F6	5	98	0	41	1	2	147	11,8
F7	13	205	0	52	3	1	274	21,9
Ftotal	100	841	46	193	4	67	1248	100
E1	12	224	2	0	0	2	240	28,2
E2	0	32	8	1	0	1	42	4,9
E3	0	31	0	74	36	7	148	17,4
E4	0	93	5	4	0	0	102	11,9
E5	10	84	0	73	0	2	169	19,8
E6	0	36	0	14	6	0	56	6,6
E7	3	87	1	0	4	0	95	11,2
Etotal	25	587	25	166	46	12	852	100
F+Etotal	125	1428	71	354	52	70	2100	-

Tabla15: Número de citas por grupo, informante y sección

Los datos de la tabla 15 revelan que de las 2.100 citas recogidas en el corpus, 1.248 se reparten entre las diferentes secciones de las tesis filipinas, quedando las 852 citas restantes en las memorias españolas. La sección que contiene un mayor número de citas es la de M.T., que supone el 68% del total de las citas registradas en el corpus. Esta cifra es compartida por ambos grupos en porcentaje con respecto al resto de citas por secciones dentro de su grupo, pues tanto el español como el filipino están cercanos a este dato, el 67,4% para los filipinos y el 68,9% para los españoles. Sin embargo, la cantidad de citas contenidas en las memorias filipinas (INTR: 100; M.T.: 841; MET: 46; RES: 193; CON: 67) tanto en M.T. como en el resto de las secciones, es superior a la de las españolas (INTR: 25; M.T.: 587; MET: 16; RES: 166; CON: 12). En todas ellas hay cierta regularidad en los datos, excepto en el caso de P.D, en el que son las memorias españolas las que superan en número de citas a las filipinas, $46 > 4$. No obstante, el número de palabras de las memorias filipinas es superior al de las españolas, por lo que no se espera que esta estadística se mantenga si se considera en términos de densidad.

	INTR	M.T.	MET	RES.	P.D.	CON	Total
F1	0	13,1	5,5	0,3	0	0	4,9
F2	11,9	7,6	1,6	2,4	0	6,5	4,8
F3	20,9	25,1	5,2	2,1	0	0	11,2
F4	3,4	8,9	0	0,9	0	0	3,5
F5	2,7	1,9	1,2	0,8	0	7,7	1,8
F6	4,6	14,3	0	9,2	0,6	1,1	9,5
F7	6,1	4,3	0	5,5	0,4	1,7	4,1
Ftotal	7,8	8,2	3,3	2,2	0,3	4,3	5,2
E1	11,6	8,7	2,1	0	0	2,3	8,3
E2	0	3,9	3,6	0,2	0	1,7	2,1
E3	0	4,9	0	4,7	3,1	0	4,2
E4	0	6,1	1,6	0,3	0	0	2,7
E5	10,5	22,5	0	4,7	0	1,3	7,6
E6	0	6,9	2,1	0,8	0,9	0	1,7
E7	2,5	10,7	0,01	0,3	0	2,9	2,9
Ettotal	2,7	8,3	2,3	1,9	1,5	0,6	4,1
F+Ettotal	6,1	8,1	2,7	2,2	1,2	3,2	4,6

Tabla 16: Densidad de citas por grupo, informante y sección

En la tabla 16 se muestra que la densidad de las memorias filipinas, con un 5,2, es superior al 4,1 que presentan las españolas. La sección que contiene un mayor número de citas por cada 1.000 palabras es la de M.T., con 8,1, que supone más de un tercio sobre el total de las citas. En la siguiente figura se puede ver gráficamente, en base al porcentaje de las citas hechas por sección en el total de las memorias analizadas.

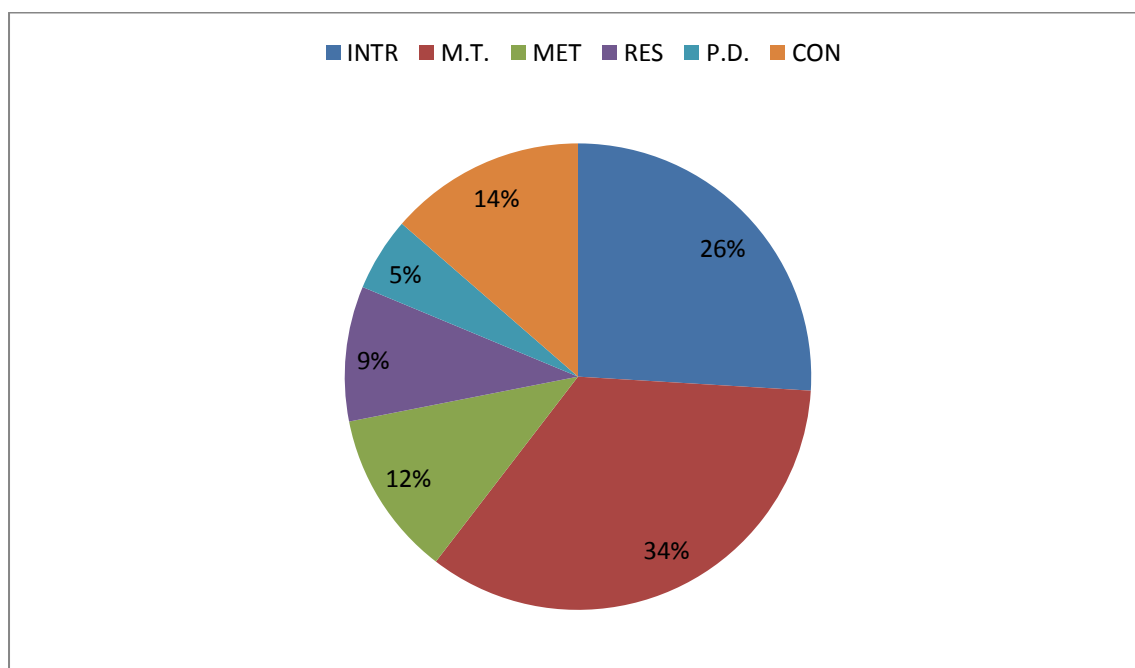


Fig.14: Porcentaje de la densidad de citas por sección

En el gráfico de barras se ilustra la diferencia numérica entre las diferentes secciones, entre las que destacan el predominio de citas en las secciones de INTR (6,1) y M.T. (8,1). En ellas se concentran las tres cuartas partes del total de las citas halladas en el corpus, pues con estas se tratan de definir los conceptos analizados en el estudio y también de contextualizar la investigación.

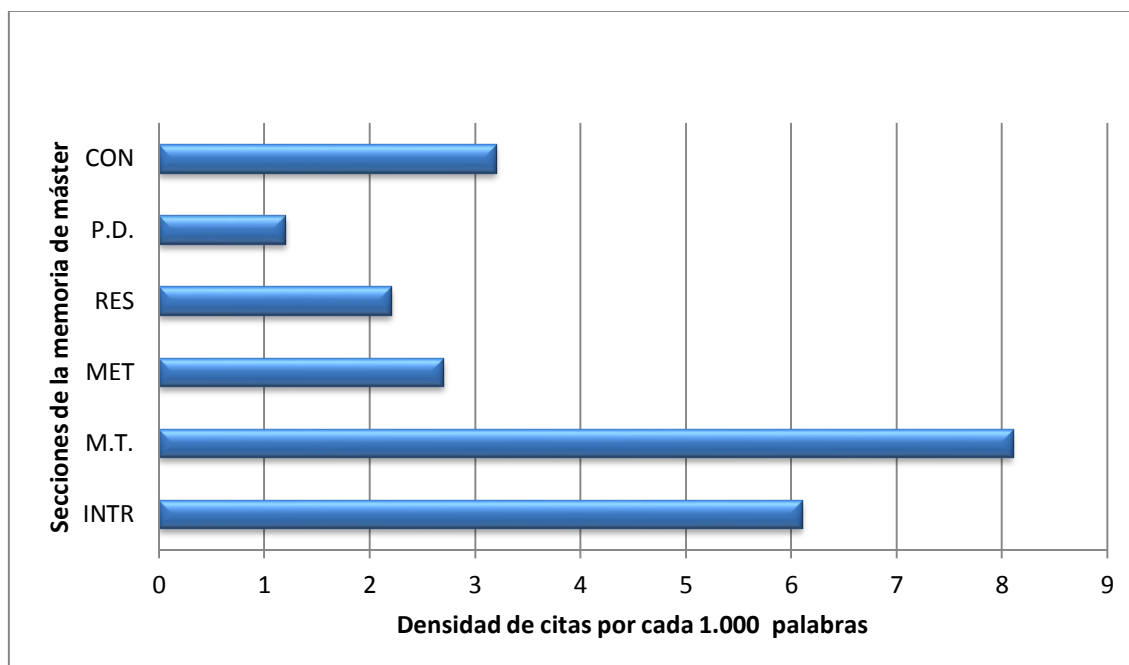


Fig.15: Densidad de citas por sección

En el resto de secciones, el apoyo en las obras de otros autores no está tan extendido y parece subsidiario para los fines de este género académico. La CON (3,2), un tanto alejada de las dos secciones destacadas, ocupa el tercer lugar. No obstante, en la mayoría de las memorias analizadas o bien no aparecía la sección de discusión, o bien se fusionaba con la conclusión, la cual tiene como finalidad el comparar los resultados de la investigación con los trabajos precedentes desarrollados en ese campo de estudio. En las tres secciones restantes –que conforman la parte empírica que contiene el análisis de la tesis– no es esperable que haya un alto uso de referencias a otras obras, como sucede en el corpus analizado y confirma el gráfico.

7.5. Resultados de la comparación entre los grupos en la frecuencia de las citas por sección

Al contrario de lo que sucedía en la tabla 15, en la que el número de citas en M.T. en el grupo filipino era muy superior al español, cuando se compara la densidad de las citas, se observa que la cifra de las memorias españolas, con 8,3, es superior al 8,2 del grupo filipino. En el resto de las partes de la

memoria se mantienen las tendencias apuntadas sobre el número de citas, sin grandes cambios en los resultados de las secciones, más allá de la mayor proximidad en la densidad entre filipinos y españoles en MET, $3,3 > 2,2$ con respecto a las diferencias marcadas sobre el número de citas en la tabla 15, $46 > 16$. En el gráfico 16 se comparan los resultados de la densidad de citas registrada en las distintas secciones de la memoria de máster en los dos grupos analizados.

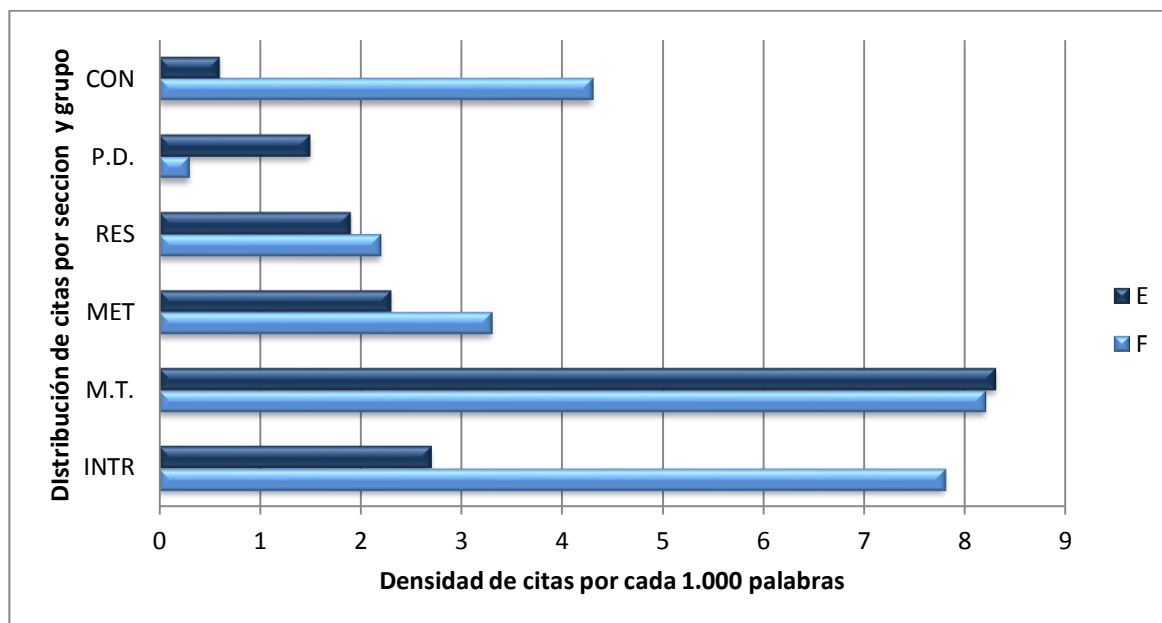


Fig.16: Densidad de citas por sección y grupo

Se observa en la figura una cierta igualdad en el uso de las citas en cada sección en ambos grupos, excepto en INTR y CON, en las cuales los filipinos utilizan un mayor número de citas. Estas diferencias se manifiestan también en la longitud de ambas secciones, a las que el grupo filipino dedica un mayor número de palabras (INTR: 13.237; CON: 15.379) con respecto al español (INTR: 7.557; CON: 6.602). En P.D. sucede al contrario, en el que los españoles destacan significativamente en el índice de citas (1,5) y en número de palabras (30.001) sobre el grupo F (12.584). En el gráfico 17 del siguiente apartado se muestran las ocurrencias de las citas en cada sección por informante, lo que resulta útil para explicar estos fenómenos.

7.6. Resultados de la comparación entre los informantes en la frecuencia de las citas por sección

El gráfico de las producciones individuales de los informantes muestra datos más precisos sobre el uso de las citas en las secciones de las memorias, en las cuales aparecen diferencias entre los grupos F y E.

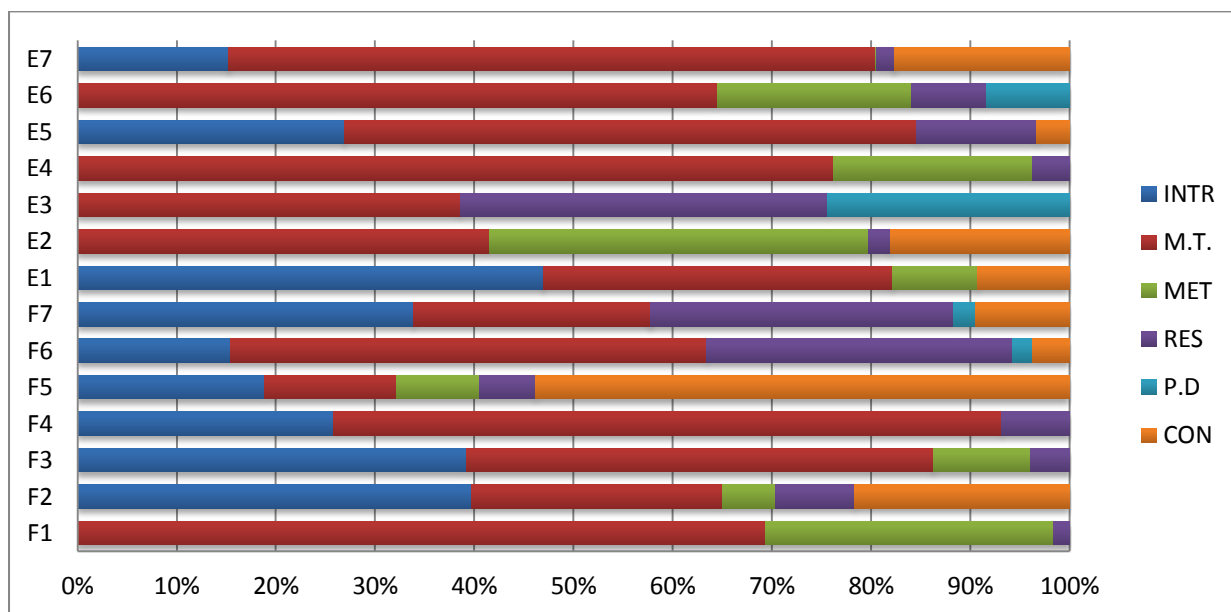


Fig.17: Porcentaje sobre la densidad de las citas por sección e informante

Se observa que las diferencias numéricas halladas en CON y en P.D. no responden a tendencias generalizadas en los grupos, sino que pueden considerarse accidentes provocados por las producciones individuales de los informantes. Esto significa que un mayor uso de citas en CON por parte de F5 –que supone el 45,2% de las citas hechas en CON en F– eleva sustancialmente en el grupo la frecuencia de citas en esta sección. Lo mismo sucede en el caso de P.D., en el que sólo dos miembros del grupo F, y no todo el grupo, acumulan el 100% de las citas.

Por el contrario, en el caso de la diferencia encontrada en INTR, se advierte una constante en F por oposición a E. Es decir, que todos los informantes presentan una densidad de citas por encima del 5,5, excepto F1, quien no emite ninguna cita en este apartado. En el caso del grupo E, tan solo tres informantes incluyen citas en esta sección (E1, E5 y E7), y de ellos sólo dos superan el 5,5 (E1 y E5).

Este fenómeno puede deberse a que los estudiantes filipinos parten de una concepción distinta de esta sección a la que tienen los españoles. En el caso del grupo F se ha aprovechado este espacio de la memoria para plantear la hipótesis y los objetivos que persigue la investigación, así como apuntar cuales han sido los autores y conceptos en los cuales se han basado para llevar a cabo el estudio. En el caso de los españoles, estos usos se relegan a las secciones de MET y M.T., lo que contribuye también a que en el grupo E la densidad de citación en M.T. sea parcialmente más elevada que la del grupo F, contraviniendo así la tendencia apuntada en el resto de las partes de la memoria, en las que el grupo F cita en mayor proporción.

El grupo E utiliza esta sección de la memoria para presentar el tema de la investigación, la justificación del trabajo y definir la estructura de la obra. Por lo tanto, se puede afirmar que el grupo F entiende INTR de un modo distinto a E, y la estructura retórica de esta sección varía con respecto al factor

de la transculturalidad, hecho que se plasma de forma cuantitativa en la frecuencia de las citas aparecidas en este apartado con respecto al grupo E.

7.7. Resultados globales sobre el número y la frecuencia en las funciones retóricas de las citas por informante

Al igual que se ha hecho en el resto de las tablas de resultados, y con una finalidad testimonial – pues se usa la densidad de citas en la comparación del comportamiento de los grupos en la citación– se ofrece el dato del número de citas empleadas por los siete informantes de cada grupo en las distintas funciones retóricas empleadas en las memorias de máster analizadas.

	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN	TOTAL	%total	%parcial
F1	54	13	7	0	0	0	1	2	36	113	5,4	9,1
F2	125	9	6	20	30	1	5	2	44	242	11,5	19,4
F3	53	31	1	78	8	28	6	3	95	303	14,3	24,3
F4	67	11	3	0	2	23	2	0	29	137	6,5	10,9
F5	30	1	0	0	0	1	0	0	0	32	1,5	2,6
F6	21	32	13	15	2	1	14	0	49	147	7	11,8
F7	173	18	13	0	0	2	3	0	65	274	13,1	21,9
Ftotal	523	115	43	113	42	56	31	7	318	1248	100	100
	1,8	9,2	3,4	9,1	3,3	4,6	2,5	0,6	25,5	-	-	-
E1	188	6	2	13	0	2	2	1	26	240	11,4	28,2
E2	21	3	6	0	0	2	2	2	6	42	2	4,9
E3	105	13	6	0	1	0	1	5	17	148	7,1	17,4
E4	62	1	3	11	0	0	3	0	22	102	4,98	11,9
E5	16	33	12	34	15	2	8	1	48	169	8,1	19,8
E6	13	15	1	0	3	16	1	7	0	56	2,7	6,6
E7	56	11	0	3	0	0	1	1	23	95	4,5	11,2
Etotal	461	82	30	61	19	22	18	17	142	852	100	100
	4,1	9,6	3,5	7,2	2,2	2,7	2,1	1,9	16,7	-	-	-
F+Etotal	984	197	73	174	61	78	49	24	460	2100	-	-

Tabla 17: Número de citas por grupo, informante y función retórica de la cita

La tabla ilustra cómo una función retórica de la cita destaca cuantitativamente sobre las demás, la AT. Sorprende la elevada variación numérica en este sentido entre los distintos tipos de citas, desde la EV, que atesora 24 resultados, hasta la comentada AT, que cuenta con 984 citas. También este dato se destaca en los porcentajes obtenidos por ambos grupos. En F la función AT cuenta con el 41,8% del total de las citas, y en E el 54,1%. Este dato también se corrobora al abordar la densidad de las citas:

	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN	%parcial	%total
F1	2,3	0,6	0,3	0	0	0	0,04	0,08	1,6	12,4	7,1
F2	2,5	0,2	0,1	0,4	0,6	0,02	0,09	0,04	0,9	12,1	6,8
F3	1,9	1,2	0,03	2,9	0,3	1,1	0,2	0,1	3,5	28,2	16,2
F4	1,7	0,3	0,1	0	0,05	0,6	0,05	0	0,7	8,9	5,1
F5	1,6	0,05	0	0	0	0,05	0	0	0	4,3	2,4
F6	1,4	2,1	0,8	0,9	0,1	0,05	0,9	0	3,2	23,9	13,7
F7	2,6	0,3	0,2	0	0	0,03	0,04	0	0,9	10,2	5,8
Ftotal	2,2	0,5	0,2	0,5	0,2	0,2	0,1	0,03	1,3	100	100
%	42,2	9,5	3,8	9,5	3,8	3,8	1,9	0,5	25	-	-
E1	6,5	0,2	0,07	0,5	0	0,07	0,07	0,04	0,9	28,4	12,2
E2	1,1	0,2	0,4	0	0	0,1	0,1	0,1	0,4	7,1	3,1
E3	2,9	0,4	0,2	0	0,03	0	0,03	0,2	0,5	14,2	6,1
E4	1,6	0,03	0,08	0,3	0	0	0,08	0	0,6	9,1	3,8
E5	0,7	1,5	0,5	1,5	0,5	0,09	0,4	0,05	2,1	25,7	11,1
E6	0,4	0,5	0,03	0	0,09	0,5	0,03	0,2	0	5,7	2,4
E7	1,7	0,3	0	0,09	0	0	0,03	0,03	0,7	9,8	4,2
Ettotal	2,2	0,4	0,1	0,3	0,09	0,1	0,09	0,09	0,7	100	100
%	53,7	9,8	2,5	7,4	2,3	2,5	2,3	2,3	17,2	-	-
+Ftotal	2,2	0,4	0,2	0,1	0,04	0,2	0,1	0,05	1,1	-	-
%	50	9,1	4,6	2,3	0,9	4,6	2,3	1,2	25	-	-

Tabla 18: Densidad de citas por grupo, informante y función retórica de la cita

Los datos expuestos en la tabla de frecuencias (tabla 18) confirman la tendencia apuntada en la tabla 17. La distancia numérica entre AT y el resto de las funciones retóricas utilizadas en las citas marca una diferencia considerable. El 50% del total de las citas se establecen en la categoría AT y entre AT (50%) y EN (25%) se reparten las tres cuartas partes de las citas. Estas dos son las funciones retóricas predominantes utilizadas en las memorias de máster, siendo el resto muy inferiores en cantidad y en representación.

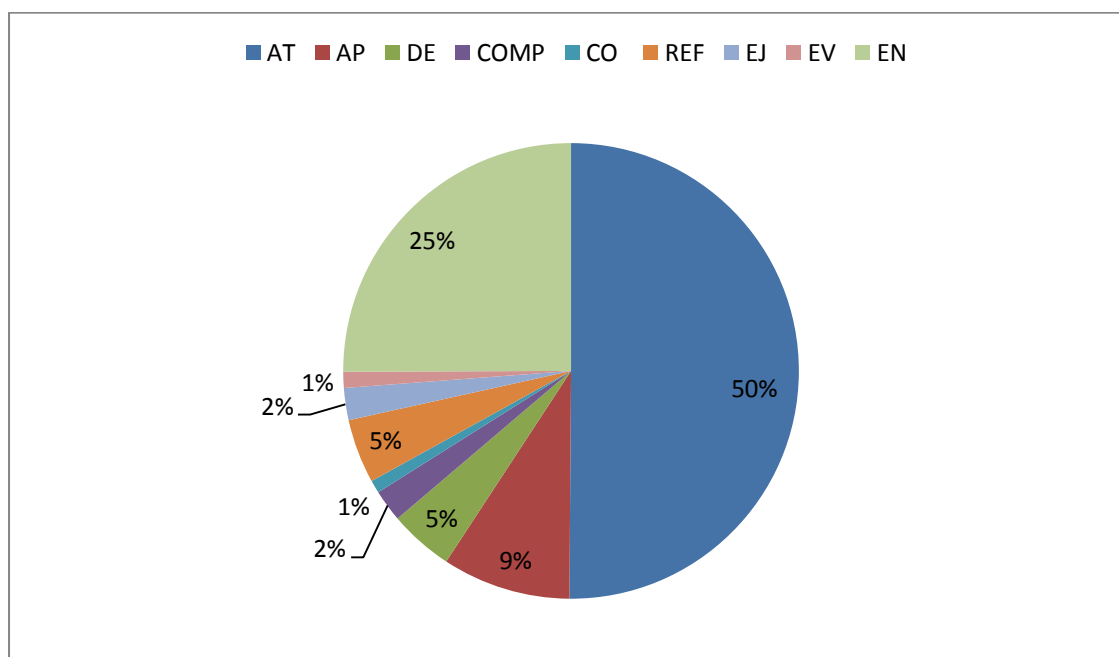


Fig.18: Porcentaje sobre la densidad de citas por la función retórica de la cita

La distribución de las citas por funciones ha sido ordenada cuantitativamente en forma decreciente en el gráfico 19, desde la función que recibe un valor más alto (AT: 8,1) hasta la de menor valor (CO: 0,04).

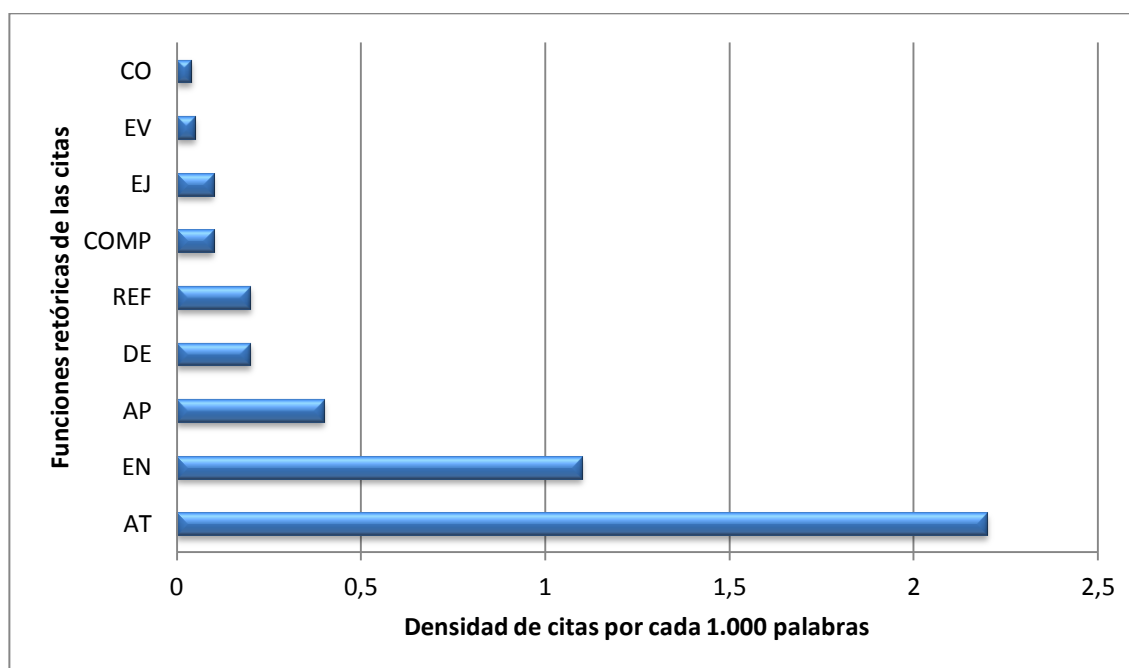


Fig.19: Densidad de citas por la función retórica de la cita dispuesta en orden decreciente

Si se compara este orden con el establecido al contar el número de citas, se percibe que al tener en cuenta la frecuencia de citas se modifica el orden de las funciones:

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Número de citas	AT	EN	AP	DE-REF	DE-REF	COMP-EJ	COMP-EJ	EV	CO
Frecuencia por 1.000	AT	EN	AP	COMP	DE	REF	CO	EJ	EV

Tabla 19: Comparación de la posición de la función retórica de la cita por número de citas y la densidad

Aunque los datos más altos se mantienen, se advierte cómo al considerar la frecuencia COMP, esta adquiere una mayor relevancia en cuanto al uso global de las funciones retóricas de las citas, al mismo tiempo que se producen cambios en la distribución en todas las posiciones desde P4 hasta P9.

7.8. Resultados de la comparación entre los grupos sobre la frecuencia en las funciones retóricas de las citas por informante

Al comparar los datos referidos a las funciones utilizadas por los informantes filipinos y españoles, se advierte que existe una equivalencia generalizada en todas las categorías. En todas ellas existe una mínima superioridad en el uso de las funciones en el grupo F sobre el E, excepto en la categoría de AT, en el que se igualan los resultados y en EN y EV, en los que se observan tendencias distintas:

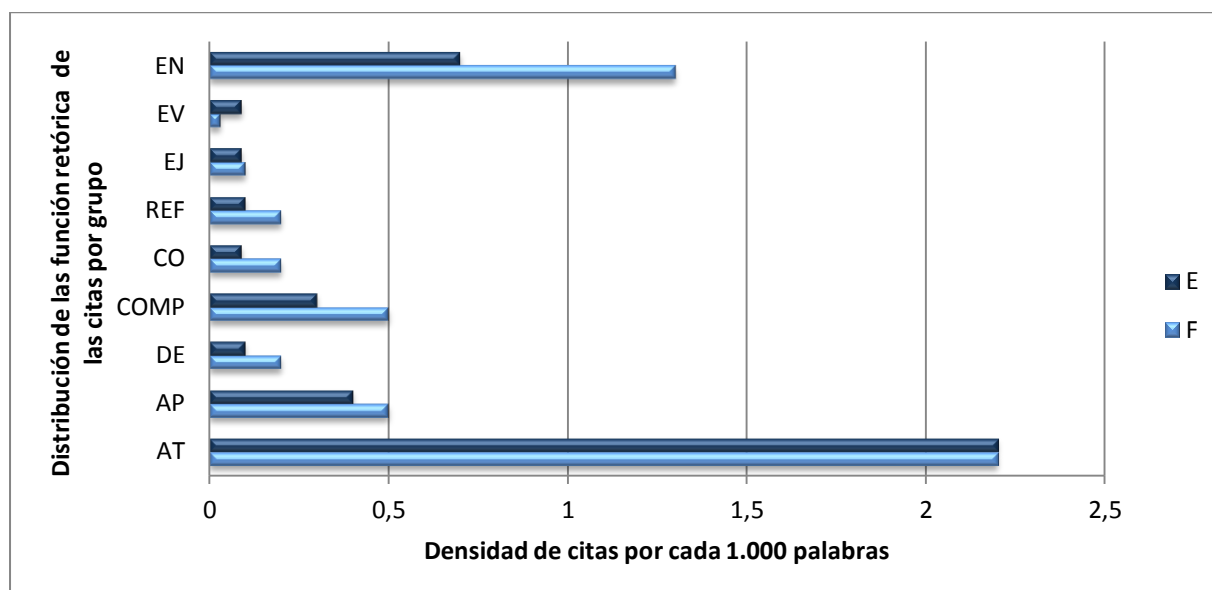


Fig.20: Densidad de la función retórica de la cita por grupos

En el caso de EN, hay una pronunciada superioridad en los datos por parte del grupo F sobre el E, $1,3 > 0,7$. Como se refiere en la tipología (5.4.2.), EN es una categoría en la que el investigador muestra la transformación del conocimiento adquirido, y por lo tanto el dominio en el factor académico del uso de la información referida de las fuentes.

En EV aparece el único caso en el que la tendencia general se invierte, es decir, el grupo E (0,09) supera en densidad de citas al grupo F (0,03), que en datos reales se manifiesta en un $17 > 7$ en números de citas.

7.9. Resultados en la comparación entre los informantes en la frecuencia de las funciones retóricas de las citas por informante

En el gráfico de los resultados individuales no se aprecian diferencias significativas en las que coinciden todos los miembros de un grupo y que los distinguan del otro.

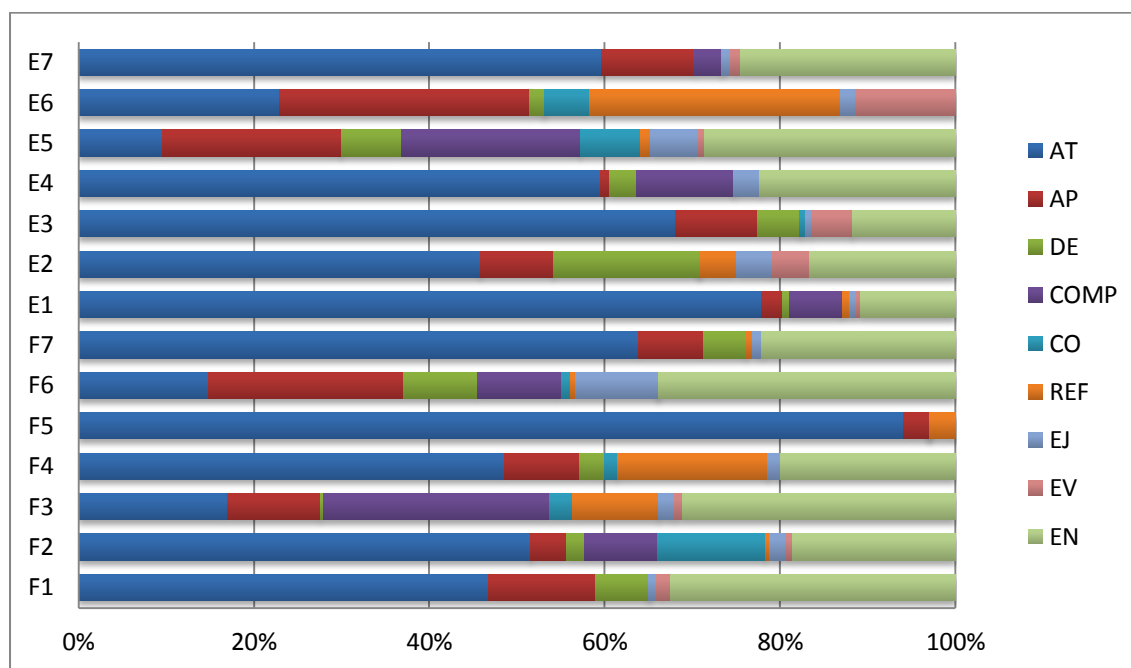


Fig.21: Porcentaje de la función retórica de las citas por informantes

Se observan diferencias particulares entre los individuos, pero no así entre las nacionalidades estudiadas. Sólo se aprecia un uso generalizado mayor de EV en el caso del grupo E (E1: 0,04; E2: 0,1; E3: 0,2; E5: 0,05; E6: 0,2; E7: 0,3) sobre F (F1: 0,08; F2: 0,04; F3: 0,1). En F sólo la suma de F1 (36,4%) y F3 (45,4%) supone más del 80% del total de citas EV dentro del grupo.

Del mismo modo, CO tiene una mayor presencia en el grupo F (F2: 0,6; F3: 0,3; F4: 0,05; F6: 0,1) que en el español (E3: 0,03; E5: 0,5; E6: 0,09). A pesar de estas diferencias poco significativas, no hay una función en la que domine absolutamente un grupo sobre el otro.

En la gran mayoría de las memorias la función predominante es AT (F1, F4, F5, F7, E1, E2, E3, E4, E7). Además, en algunas de ellas esta función se complementa con un alto índice en COMP (F3, F6, E1, E5) y EN (F1, F2, F3, F4, F6, F7, E1, E2, E3, E4, E5, E7), que al igual que AT se utilizan en la exposición de contenidos y en el reconocimiento al trabajo de la obra de otro autor. De hecho, los trabajos de F3, F6 y E5 contienen una densidad de citas mayor en la función EN que en AT. Un caso curioso y aislado es el de E6, en cuya investigación dominan las funciones AP (0,5) y REF (0,5) sobre AT (0,4), COMP (0) y EN (0). El mayor uso de unas funciones sobre otras está relacionado con el propio carácter de la investigación. Es decir, hay

algunos estudios en los que el autor prima el contenido teórico sobre el análisis, porque la finalidad de su trabajo es la de establecer una propuesta didáctica a partir de las teorías descritas por los otros autores citados en las fuentes. En ellas destacan cuantitativamente las funciones AT, COMP y EN. En el trabajo de E6, el informante no se detiene tanto en la exposición teórica de la bibliografía, por lo que no incluye citas con estas funciones. La elevada frecuencia de uso de la función de REF (28,9%) indica que sólo redirige al lector a aquellas obras en las que puede encontrar esta información y ampliarla. La otra función que destaca en su investigación es AP (28,9%), de la que se sirve para referir los conceptos e instrumentos fundamentales necesarios para el análisis de su investigación y para aplicar los materiales de otros autores a la propuesta didáctica que ofrece en su estudio.

A pesar de que no existen diferencias evidentes y significativas entre los grupos, si es posible destacar diferencias intragrupales producidas por el uso particular de las citas que hacen algunos individuos en concreto. Es el caso, por ejemplo, de F3, quien destacaba en los apartados anteriores (7.1.) por hacer uso de la mayor cantidad de citas en las memorias analizadas, así como de la mayor densidad de citas. En el gráfico 22 se advierte que es también el que utiliza un mayor número de funciones retóricas en las citas repartidas equitativamente entre las distintas secciones de la memoria (AT: 1,9; AP: 1,2; DE: 0,03; COMP: 2,9; CO: 0,3; REF: 1,1; EJ: 0,2; EV: 0,1; EN: 3,5). En oposición a este informante, F5 presenta un valor bajo tanto de número de citas como de frecuencia en su texto, así como un peor reparto entre las funciones. Predomina el uso que hace de AT (1,6) en su memoria, y sólo incluye otras dos categorías, AP (0,05) y REF (0,05) en un porcentaje muy inferior.

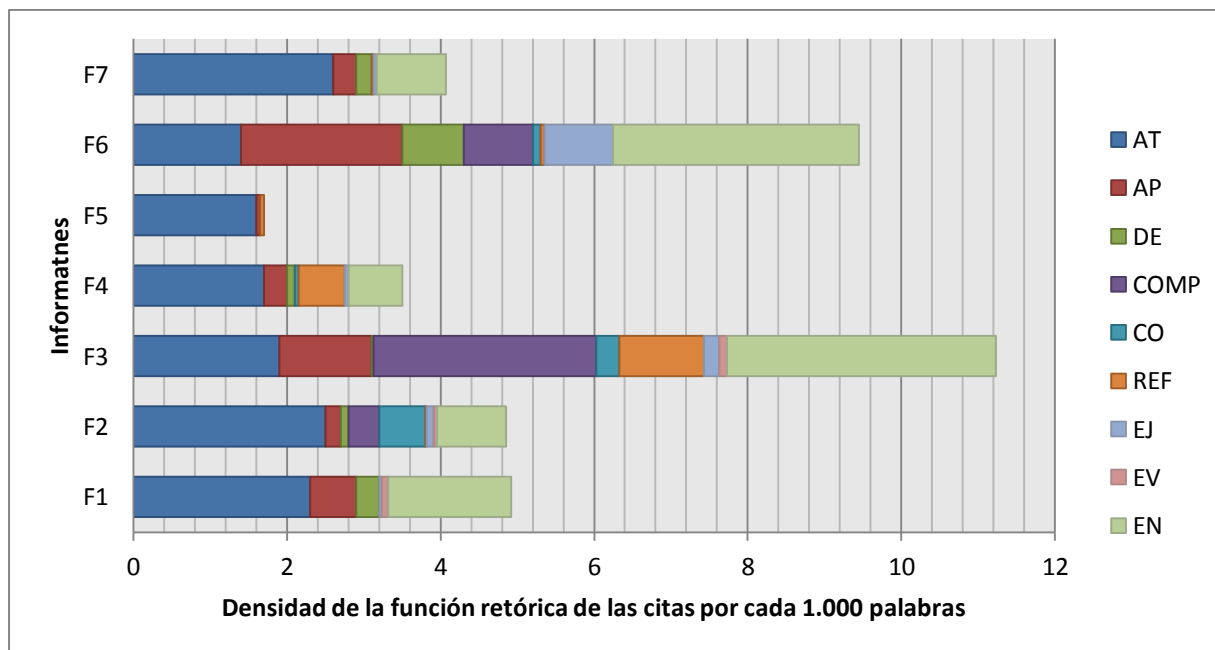


Fig. 22: Densidad de la función retórica de las citas por informantes en el grupo F

En E1 y E4 también se identifica un abuso del AT y poca variedad en la función retórica de las citas usadas en la investigación. Por el contrario, el informante E6, que tenía un bajo índice de citas tanto en número como en frecuencia, utiliza una mayor variedad en las funciones y de un modo más proporcionado (AT: 0,4; AP: 0,5; DE: 0,03; CO: 0,09; REF: 0,5; EJ: 0,03; EV: 0,2). Sin embargo, el uso de las funciones de citas más variado y proporcionado en el grupo E es el de E5 (AT: 0,7; AP: 1,5; DE: 0,5; COMP: 1,5; CO: 0,5; REF: 0,09; EJ: 0,4; EV: 0,05; EN: 2,1).

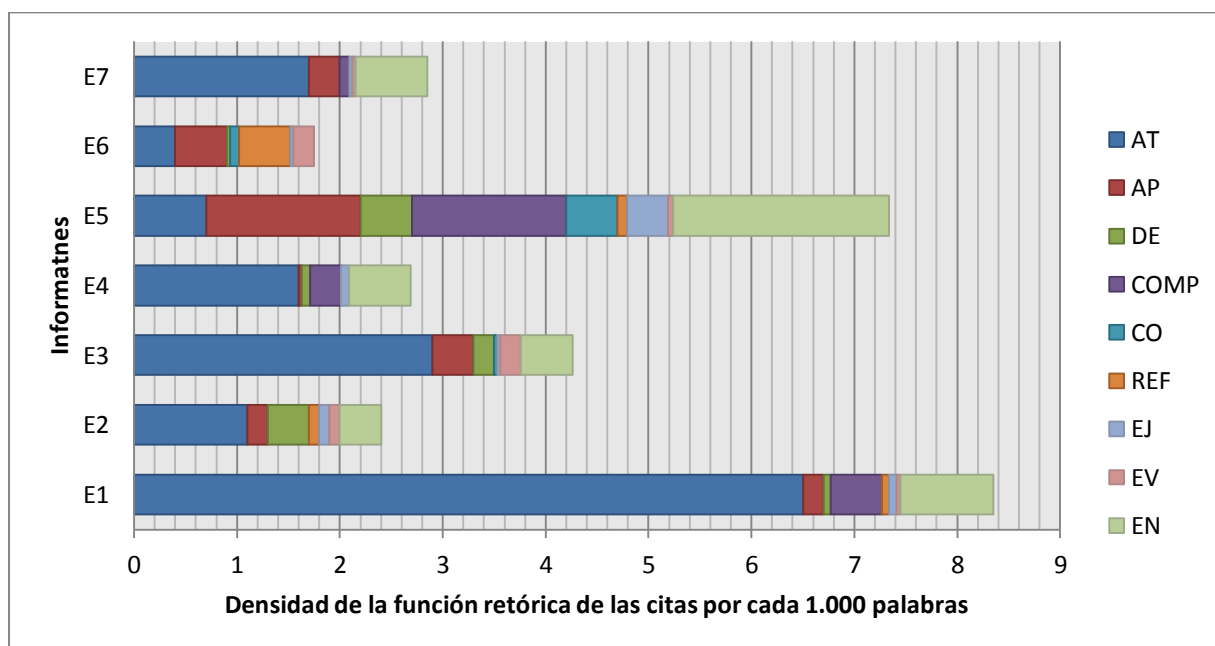


Fig.23: Densidad de la función retórica de las citas por informantes en el grupo E

Se ha observado en este subcapítulo que los datos relativos a las funciones de las citas son un elemento determinante para medir la adecuación de la información distribuida en cada una de las secciones de la memoria de máster y, como consecuencia de esto, para medir la calidad de las memorias analizadas. Del mismo modo, se ha mostrado la significación que tienen estos usos, y como el predominio de unas funciones sobre otras dentro de una memoria, puede definir las características de esta, ya que de acuerdo con los objetivos que se persigan en la investigación, puede ser más teórica, más enfocada al análisis (DE y AP) o más centrada en contrastar los datos con otro estudio (CO). Por todo ello, se puede afirmar que la cita es un valor seguro para medir la calidad de una tesis.

7.10. Resultados globales sobre la frecuencia de las funciones retóricas de las citas por sección

En este apartado se tratará de clarificar en qué secciones de las memorias predomina cada función y con qué frecuencia se utilizan estas en cada uno de los apartados de la memoria de máster en los grupos F y E. Para ello se han agrupado los resultados de las funciones retóricas de las citas empleadas en cada sección. La tabla sobre el número total de funciones de cita por sección hace coincidir el mayor número de citas de AT (717) con la sección M.T. Es decir, que el 50% de las citas que se producen en M.T. son del tipo AT. Del mismo modo, dentro de cada tipo de función, la que registra un mayor número de referencias es la sección AT. Solamente en la sección RES, la función que cuenta con un mayor número de citas es CO.

En cuanto al uso más elevado que presentan las diferentes funciones por sección, se encuentra que en INTR las funciones dominantes son AT (46,5%), con 58 citas y AP (19,2%) con 24, mientras que CO (0%) y EJ (0,8%), con 1 cita, son las que menos aparecen. En M.T. destacan AT (50%), con 717 citas, EN (26,1%), con 372 y COMP (9,7%), con 138. Las funciones que tienen menor peso en M.T. son CO (0%), con 0 y EV (1,1%), con 15. En MET destacan AP (35,2%), con 25 resultados y AT (33,8%) con 24, siendo CO (0%) y EJ (0%) las que menos presencia tienen en esta sección, pues no cosechan ninguna cita. En RES hay 130 casos de AT (36,7%), 62 de EN (17,5%) y 46 de CO (12,9%). Sólo se encuentran 4 casos de EV (1,1%) y 6 de COMP (1,7%). En P.D. sobresalen AP (32,7%) con 17 y AT (30,7%) con 16, mientras que COMP (0%), REF (0%) y EJ (0%) no tienen representación en esta sección. En CON son AT (55,7%), con 39 y CO (20%) con 14 las que obtienen los resultados más altos, mientras que EV (1,4%), con 1 y AP (2,8%), DE (2,8%) y EJ (2,8%) con 2 y REF (0%) sin ninguna cita, los más bajos.

	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN	TOTAL	%
INTR	58	24	3	22	0	6	1	2	9	125	5.9
M.T.	717	74	24	138	0	53	35	15	372	1428	68
MET	24	25	13	3	0	3	0	1	2	71	3.3
RES	130	56	25	6	46	16	11	4	62	354	16.8
P.D.	16	17	7	0	1	0	0	1	10	52	2.6
CON	39	1	1	5	14	0	2	1	5	70	3.4
TOTAL	984	197	73	174	61	78	49	24	460	2100	-

Tabla 20: Número de las funciones retóricas de las citas por sección

Referido a las frecuencias, los datos no coinciden en general con los números de citas señalados arriba. Se confirma la estrecha relación entre la función AT y la sección M.T., con la densidad de citas más

elevada de la tabla 21, el 4,1 (51,2%), pero existe una variación mayor en la relación del resto de las funciones con las secciones de la memoria. La función AP (37,1%), por ejemplo, tiene una densidad más elevada en INTR. La función DE (40,3%) destaca en MET, con 0,1, COMP (64,5%) tiene un mayor número de ocurrencias por palabra en M.T., 0,8, CO (65,2%) 0,6 en CON, REF (44,4%) 0,4 en INTR, EJ (91,3%) 0,2 en M.T., EV (37,1%) 0,1 en INTR y EN (62,5%) 2,1 en M.T., por lo que sólo AT, COMP, EJ y EN coinciden con la tabla 18.

Sobre las citas que aparecen con mayor frecuencia en cada sección, los datos varían también con respecto a la tabla 20. En INTR la densidad mayor está representada por AT (45,9%), con 2,8, AP (19,7%), con 1,2, REF (6,5%) y EN (6,5%), con 0,4 ambos, siendo el mínimo para EJ (0,8%), con 0,05 y CO (0%). En M.T. sobresalen AT (50,6%), con 4,1, EN (25,9%), con 2,1 y COMP (9,8%), con 0,8, y aparecen de forma modesta en este apartado EV (0,6%), con 0,05 y CO (0%). En MET destacan AT (33,3%), con 0,9, AP (33,3%), con 0,9 y DE (18,5%), con 0,5, mientras que CO (0%) y EJ (0%) no recogen ninguna cita. En RES son AT (36,4%), con 0,8, EN (18,2%), con 0,4, AP (13,6%) y CO (13,6%), con 0,3 ambos, las que tienen una mayor densidad y COMP (1,8%), con 0,04 y EJ (2,7%), con 0,06, las que menos. En P.D. las que cuentan con un mayor número de citas por número de palabras en la sección son AT (33,3%), con 0,4, AP (33,3%), con 0,4, DE (16,6%), y EN (16,6%), con 0,2 ambos, pero COMP (0%), REF (0%) y EJ (0%) no obtienen ninguna cita. Por último, en CON son AT (56,2%), con 1,8, CO (18,7%), con 0,6, COMP (6,2%) y EN (6,2%), con 0,2 ambos, las funciones que alcanzan una mayor densidad, y EJ (2,5%), con 0,08 y REF (0%) las que menos.

	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN	TOTAL
INTR	2,8	1,2	0,2	0,1	0	0,4	0,05	0,1	0,4	6,1
M.T.	4,1	0,4	0,1	0,8	0	0,3	0,2	0,05	2,1	8,1
MET	0,9	0,9	0,5	0,1	0	0,1	0	0,03	0,06	2,7
RES	0,8	0,3	0,2	0,04	0,3	0,1	0,06	0,03	0,4	2,2
P.D.	0,4	0,4	0,2	0	0,02	0	0	0,02	0,2	1,2
CON	1,8	0,04	0,04	0,2	0,6	0	0,08	0,04	0,2	3,2

Tabla 21: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección

Con los resultados comparados del número de citas y el número de frecuencia de citas por cada 1.000 palabras de las funciones en cada sección, es posible crear una tabla en las que se determinen las coincidencias entre ambas mediciones. Para ello, se señalan tanto las funciones que han obtenido un mayor número de citas (+) por sección como las que menos (–), y las que han obtenido un mayor número de frecuencias (+) y las que menos (–):

	INTR	M.T.	MET	RES	P.D.	CON
Nº citas (+)	AT, AP	AT, EN, COMP	AP, AT	AT, EN, CO	AP, AT	AT, CO
Nº frec. (+)	AT, AP, REF, EN	AT, AN, COMP	AT, AP, DE	AT, AP, EN, CO	AT, AP, DE, EN	AT, CO, COMP, EN
Nº citas (-)	CO, EJ	CO, EV	CO, EJ	EV, COMP	COMP, REF, EJ	EV, AP, DE, EJ, REF
Nº frec. (-)	CO, EJ	CO, EV	CO, EJ	COMP, EJ	COMP, REF, EJ	EJ, REF

Tabla 22: Predominio de las funciones retóricas de las citas por sección según el número y la densidad de citas

En la tabla 22 se indica la relación que existe entre las funciones más utilizadas en cada apartado de la memoria, de lo que se infiere que hay una serie de funciones típicas que se corresponden con una sección determinada. Por ejemplo, cuando se exponen las lecturas que se han tenido en cuenta para contextualizar la investigación y el estado de la cuestión del tema tratado en el M.T., es esperable que se utilicen citas con una función expositiva, es decir, AT, COMP y EN. También son esperables en este apartado las funciones de la cita REF y EJ, que sirven para ampliar y explicar las lecturas comentadas en el M.T. Por otra parte, en el apartado de MET, las citas deben ser más funcionales y hacer referencia a los materiales y conceptos de otros autores que se han utilizado como modelo para elaborar el método y los instrumentos de análisis de la memoria, como DE y AP. En la sección de RES debe haber un mayor predominio de la función CO, que sirve para comparar los resultados del estudio con los resultados de las investigaciones precedentes en el mismo campo, y EV, con el fin de valorar el aporte de esos trabajos.

Es por esto que sorprenden algunos de los resultados hallados en la investigación, como la baja frecuencia de EV en RES y CON, que se utiliza mayormente en INTR. Lo mismo sucede con REF, que aparece en mayor proporción en INTR o CO, en CON. Este último caso se explica porque en las memorias que aparece el apartado de discusión, este se funde con la conclusión, por lo que las citas que tienen por función comparar los resultados con los de otras investigaciones, no se incluyen en RES y pasan a CON, por estar vacía la sección de discusión (6.6.).

Algo parecido sucede con la sección de MET. Algunos de los informantes han fundido este apartado con el de RES, al que han bautizado como *Análisis* o *Parte Retórica*. En estos casos, se ha considerado esta parte de la memoria bajo el epígrafe RES, por ser este el mayoritario usado por el resto de informantes.

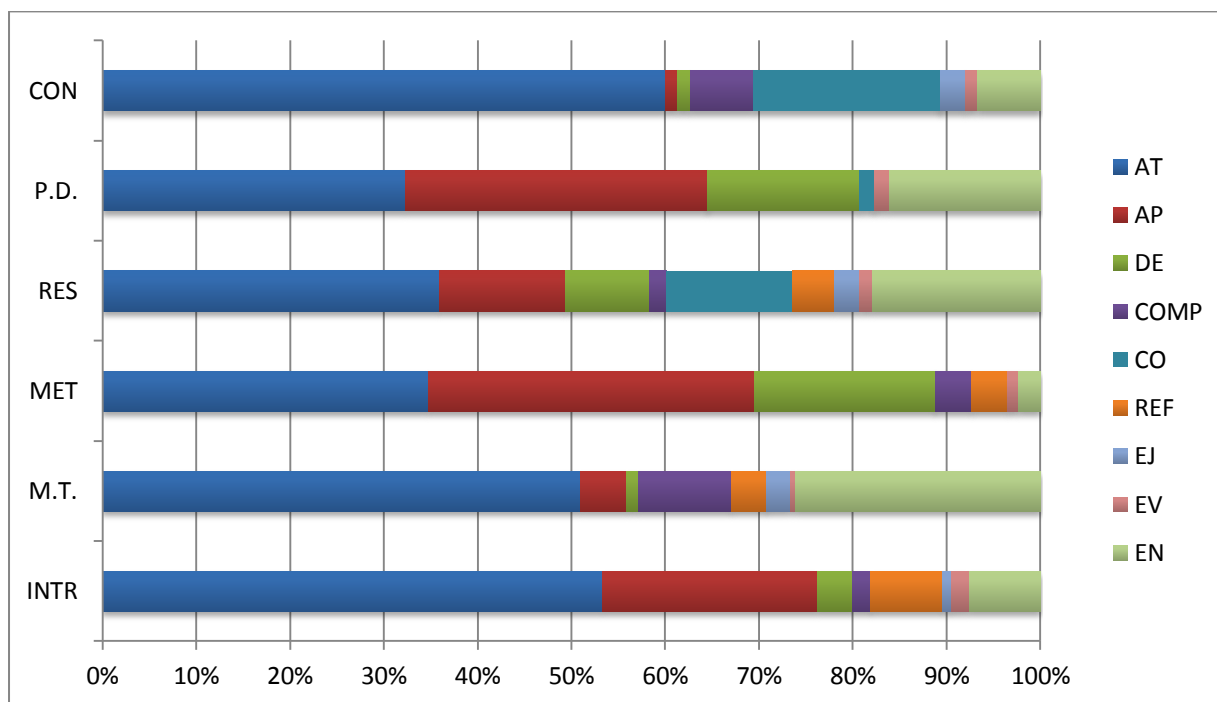


Fig.24: Porcentaje sobre las funciones retóricas de las citas por sección

En el gráfico 24 se ilustra la disposición de las funciones en las distintas partes de la memoria. En todas ellas destaca la frecuencia de la función de AT, que en MET y P.D. comparte este predominio con AP, con la misma cifra de densidad, 0,9 y 0,4 respectivamente.

Se observa en el gráfico que en la sección INTR sobresalen cuantitativamente las funciones de AT, AP, REF y EN. Como se comentó en un apartado anterior (7.6.), el mayor índice de AT, AP y EN es debido al distinto uso que algunos de los informantes filipinos hacen de INTR, en la que incluyen los objetivos, la hipótesis y los conceptos fundamentales que se van a tratar en la investigación. Se observa que el tamaño de esta sección en el grupo F casi se equipara con M.T. No hay sorpresas en M.T., en la que predominan las funciones AT, EN y COMP. En MET, además de AT, sobresalen AP y DE, como es esperable en esta sección. En RES destacan AT, EN, CO, AP y DE. Estas dos últimas funciones son propias de la sección MET, que como ya se dijo con anterioridad (6.6.), son absorbidas por RES en el caso de algunos informantes. En P.D. predominan AT, EN, AP y DE, pues se utilizan los materiales e instrumentos de otros autores en este apartado. En CON son AT y CO los más frecuentes, esta última al contemplarse en esta sección los contenidos que corresponden al apartado de la discusión.

7.11. Resultados de la comparación entre los grupos de la frecuencia de las funciones retóricas de las citas por sección.

En este apartado se comparan los resultados globales del uso de las funciones retóricas de las citas en las diferentes secciones que contienen las memorias analizadas con los resultados parciales emitidos por ambos grupos.

En el grupo F las funciones que aparecen con más frecuencia en INTR son AT (42,4%), con 3,2, AP (21,9%) y COMP (21,9%), con 1,7 ambos, y CO (0%) y EV (0%) las que menos, sin ninguna cita. En M.T. destacan AT (43,9%), con 3,6, EN (30,5%), con 2,5 y COMP (9,8%), con 0,8, siendo CO (0%) y EV (1,2%), con 0,1, las de menor frecuencia. En MET son AP (36,4%), con 1,2, AT (33,3%), con 1,1 y DE (18,2%), con 0,6, las que presentan la mayor densidad, y CO (0%) y EJ (0%) las que menos, sin ninguna representación en la sección. En RES el promedio mayor de citas es el que presentan AT (27,3%) y EN (27,3%), con 0,6 ambos y COMP (0%) y EV (0%) no contienen ninguna cita. En P.D. destacan DE (66,6%), con 0,2 y CO (33,4%), con 0,1 y el resto de categorías quedan vacías. Dentro de la sección CON, el más alto índice de citas por palabra es el que presentan las funciones AT (58,1%), con 2,5 y CO (20,9%), con 0,9, mientras que los más bajos son REF (0%) y EV (0%), sin ninguna concurrencia.

	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN	Total suma
INTR	3,2	1,7	0,3	1,7	0	0,4	0,1	0	0,4	7,8
M.T.	3,6	0,5	0,1	0,8	0	0,4	0,2	0,1	2,5	8,2
MET	1,1	1,2	0,6	0,2	0	0,1	0	0,1	0	3,3
RES	0,6	0,3	0,2	0	0,3	0,1	0,1	0	0,6	2,2
P.D.	0	0	0,2	0	0,1	0	0	0	0	0,3
CON	2,5	0,1	0,1	0,3	0,9	0	0,1	0	0,3	4,3

Tabla 23: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo F

Resulta ciertamente llamativo que en P.D. el grupo F no utilice ninguna cita de AT, sino que priman las funciones DE y CO, por el uso de materiales que hacen de las fuentes y el contraste de los resultados con estas. La categoría DE también es importante en la sección MET, en la que comparte protagonismo con AP, usadas ambas funciones de forma apropiada en este apartado para definir algunos de los conceptos presentados en la tesis y para indicar los trabajos que inspiraron la investigación. CO aparece también entre las frecuencias máximas de las secciones RES, P.D. y CON, especialmente en esta última, para comparar el estudio del informante con los trabajos anteriores escritos en ese campo. Entre las funciones que menos se utilizan en las memorias filipinas se encuentran EJ (1,8%) y EV (0,5%), que apenas encuentran cabida en las distintas secciones y que carecen de un papel destacado en ninguna de ellas.

Estos resultados aparecen dibujados en el siguiente gráfico, donde se observan destacadas en longitud las funciones que predominan en cada sección de las memorias filipinas.

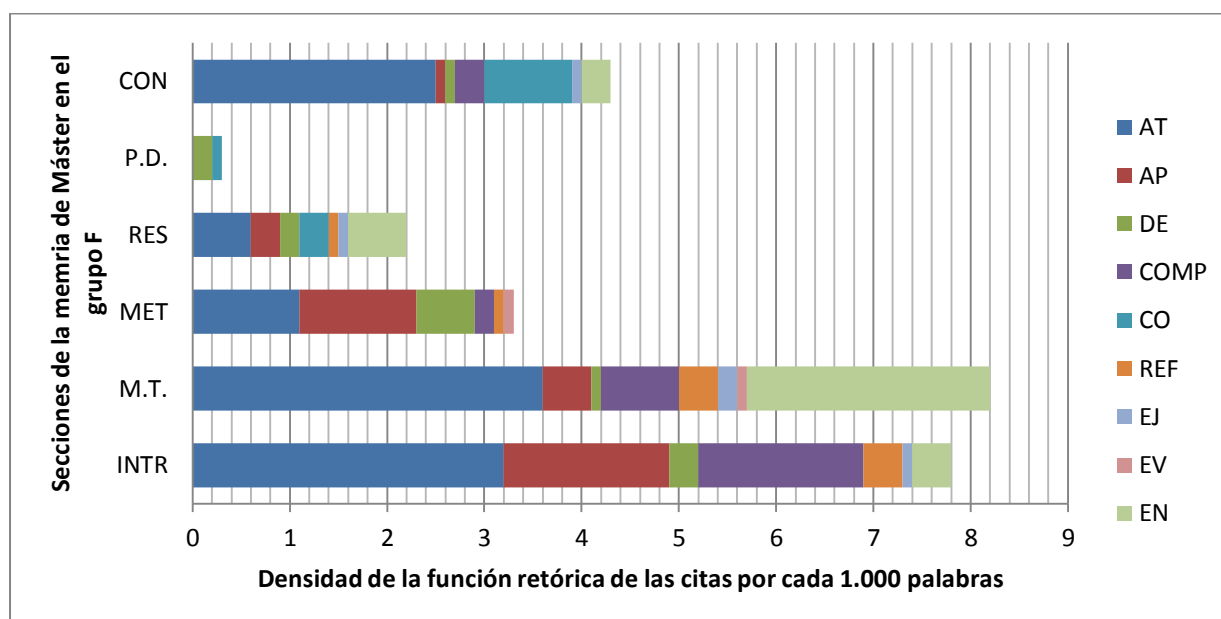


Fig.25: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo F

Si se comparan estos resultados con los de la tabla 22 y el gráfico 24, se perciben algunas diferencias, tales como la aparición de funciones de citas en algunas secciones que no estaban presentes en los resultados globales, como el lugar que ocupa COMP en INTR dentro del grupo de las funciones de alta densidad. Por el contrario, dentro de los datos globales constaba EN en este grupo F, que no aparece entre los de máxima frecuencia en el grupo F. Otras diferencias semejantes son la inclusión de DE en el caso de los resultados globales en la sección de RES y las de AP, AT y EN dentro de P.D., que no aparecen en el grupo F, que sin embargo incorpora en P.D. la función CO entre las de mayor frecuencia de uso.

	INTR	M.T.	MET	RES	P.D.	CON
Grupo F+E	AT, AP, EN	AT, EN, COMP	AP, DE, AT	AT, AP, CO, DE, EN	DE, AP, AT, EN	AT, CO
Grupo F	AT, AP, COMP	AT, EN, COMP	AP, DE, AT	AT, AP, CO, EN,	DE, CO	AT, CO

Tabla 24: Comparación de la densidad de los datos totales y los datos del grupo F sobre las funciones retóricas de las citas con mayor densidad por sección

En el grupo E las frecuencias más altas dentro de INTR son AT (80,1%), con 2,1 y EN (19%), con 0,5, siendo las más bajas DE (0%), COMP (0%), CO (0%) y EJ (0%), sin ninguna cita. Dentro de M.T. destacan las funciones AT (57,9%), con 4,8, EN (19,2%), con 1,6 y COMP (9,6%), con 0,8, con CO (0%) y EV (1,2%), con 0,1, con la densidad más baja en esta sección. En MET sobresalen AT (34,8%), con 0,8, AP (30,4%), con 0,7 y

DE (17,4%), con 0,4, siendo las funciones de menor frecuencia COMP (0%), CO (0%), EJ (0%) y EV (0%), sin ninguna referencia. En la sección RES hay un mayor número de citas por palabra en AT (51%), con 0,9, AP (16,6%), con 0,3 y CO (11,2%), con 0,2, y menos en EJ (2,8%) y EV (2,8%), con 0,05 ambos. Dentro de P.D. la mayor densidad de citas la presentan las funciones AP (40%), con 0,6, AT (32,2%), con 0,5 y EN (20%), con 0,2, siendo la más baja la de COMP (0%), CO (0%), REF (0%) y EJ (0%), sin citas. En el apartado de CON coinciden AT (33,3%), AP (33,3%) y EV (33,3%), con 0,2, al presentar el mayor número de citas por palabra y el resto de funciones se queda sin representación.

	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN	Total suma
INTR	2,1	0,01	0	0	0	0,01	0	0,01	0,5	2,7
M.T.	4,8	0,4	0,2	0,8	0	0,2	0,2	0,1	1,6	8,3
MET	0,8	0,7	0,4	0	0	0,2	0	0	0,2	2,3
RES	0,9	0,3	0,1	0,07	0,2	0,06	0,05	0,05	0,1	1,9
P.D.	0,5	0,6	0,1	0	0	0	0	0,03	0,3	1,5
CON	0,2	0,2	0	0	0	0	0	0,2	0	0,6

Tabla 25: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo F

En este grupo se repiten las tendencias que venimos apuntando en los apartados anteriores en cuanto al uso de las funciones retóricas de las citas, como las comentadas sobre AT, EN y COMP en su aplicación a las secciones más teóricas del género memoria de máster, por medio de las cuales los escritores se basan en la autoridad de otros autores para demostrar sus planteamientos. Según Vázquez (2001a: 14), la abundancia de este tipo de citas es un rasgo distintivo de los trabajos académicos de los españoles en relación a otras culturas. En el presente estudio se muestra que también los autores filipinos apuntan esta tendencia. Se observa un alto índice de la función AP en la sección RES, quizás debido al desplazamiento de MET al apartado de RES en algunas memorias (6.6.). Un dato curioso e idiosincrásico del grupo español es la aparición de la función EV entre las más destacadas en la sección CON, y la ausencia en este apartado de una función fundamental en el comentario de los resultados de la tesis, CO, y su comparación con los trabajos previos realizados sobre el asunto tratado en la investigación. El predominio de CO en CON en el grupo F, por ejemplo, se vio que estaba propiciado por el hecho de unir los apartados de *Discusión* y *Conclusiones* en el análisis de algunas memorias. Los españoles no incluyen un gran número de citas en CON, 0,6, a diferencia de los filipinos, 4,3. Sin embargo, tienden a hacer valoraciones de las fuentes consultadas en esta sección. Las categorías que registran una menor densidad de citas son EJ (2,2%), CO (2,2%) y EV (2,2%).

Estos resultados se contrastan gráficamente en el siguiente diagrama de barras, en el que se comparan las funciones retóricas de citas utilizadas en cada sección de las memorias escritas por el grupo E.

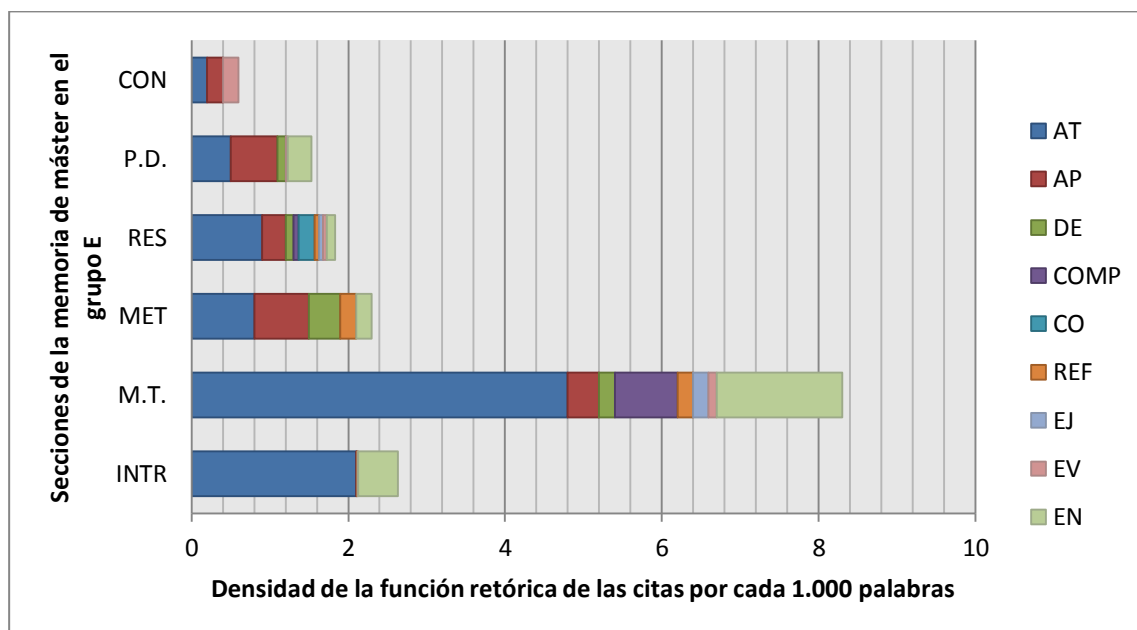


Fig. 26: Densidad de las funciones retóricas de las citas por sección en el grupo E

En cuanto a la comparación de los resultados globales de las funciones que reciben una mayor densidad de citas con los resultados españoles, se percibe una significativa ausencia de AP en INTR en el grupo E. Esto es debido, como se comentó anteriormente (7.6.), a que algunos escritores filipinos utilizan el espacio de INTR para definir algunos aspectos metodológicos de la tesis, como la definición de objetivos, términos o la hipótesis de la investigación. Otra variación importante del grupo español sobre los resultados globales de este apartado se encuentra en RES. El uso de las funciones DE y EN es atípica en el grupo E, en contraste con los resultados globales, así como el uso de DE en P.D. En CON, se ha comentado anteriormente la carencia de citas con la función CO y la tendencia del grupo español a valorar las obras en este apartado mediante la función EV.

	INTR	M.T.	MET	RES	P.D.	CON
Grupo F+E	AT, AP, EN	AT, EN, COMP	AP, DE, AT	AT, AP, CO, DE, EN	DE, AP, AT, EN	AT, CO
Grupo E	AT, EN	AT, EN, COMP	AP, DE, AT	AT, AP, CO	AP, AT, EN	AT, AP, EV

Tabla 26: Comparación de la densidad de los datos totales y los datos del grupo E sobre las funciones retóricas de las citas con mayor densidad por sección

En este punto conviene hacer un breve aparte sobre la utilización de la función EV entre españoles y filipinos, ya que parece ser un punto de inflexión que distingue la forma en que ambas culturas conciben el recurso retórico de la cita. Si se parte de la distinción hecha por Escandell Vidal (1998: 8, 2003: 148) sobre la cortesía, se advierte que lo cortés se asocia con la indirección y lo descortés con el lenguaje directo, siendo lo indirecto lo que caracteriza la cortesía. En este sentido, es común entre los filipinos en la interacción social el “andarse con rodeos” por ser indirectos (Sales, 2007: 32), lo que conduce a que “los

filipinos se creen corteses por el modo indirecto de decir las cosas que los occidentales dirían directamente sin problema” (Sales, 2007: 89). Dentro del grupo occidental se encuentra el nacional español, clasificado dentro de la cultura de cortesía positiva que se caracteriza por un lenguaje directo que prescinde del uso de atenuaciones para realizar, por ejemplo, peticiones y mandatos, lo que le diferencia no tan solo de las culturas asiáticas, sino también de otras occidentales más cercanas:

Alguien, ajeno al grupo cultural, por ejemplo, un inglés, puede no entender que una petición en español no aparezca atenuada, del mismo modo que la indirección de aquellos sería evaluada como una toma de distancia en cierto modo hostil (Briz, 2004: 82).

Muy lejano de este estilo social de comportamiento lingüístico se encuentra el filipino, quien, según Maggay (2002), huye de la exposición de cualquier tipo de comentario en público que le pueda comprometer o crear conflicto con el grupo, para lo que, si es necesario, esconderá sus críticas y sentimientos reales con el fin de preservar “la interacción social en un ambiente armonioso, agradable y cortés” (Young, 2008: 42): “Además, hay una tendencia de esconder o camuflar sentimientos, especialmente, emociones negativas, para mostrarle respeto al interlocutor o guardar buenas apariencias” (Maggay, 2002, cit. Young, 2008: 43).

Pero, ¿cómo afecta este hecho al presente estudio?. Si se está de acuerdo en que la lengua de cada pueblo representa una distinta cosmovisión del mundo, al tratar las producciones escritas del lenguaje filipino en contraste con el español en un mismo género, la memoria de máster, será inevitable encontrarse en algún punto con diferencias culturales que las distingan. Si se parte de esta diferenciación en la cortesía, de que el español utiliza fórmulas sin atenuación en aras de conseguir un lenguaje más fluido y directo, y el filipino se caracteriza por la indirección en el uso que hace de su lengua, no será difícil darse cuenta de que las valoraciones directas hechas en un escrito público por escritores filipinos en español serán más bien escasas, y raramente negativas. Esto también es aplicable a esta investigación, en la que se utilizan funciones retóricas de la cita con este fin, el tipo EV. Seis de los siete autores españoles se han valido de esta estrategia para comentar de forma evaluativa algunos aspectos de los trabajos de otros autores que se han referido previamente al tema que están tratando en su memoria. Entre los filipinos, no sólo el número de informantes se reduce, sólo tres, sino también la densidad de citas utilizadas en esta función 0,03, lo que representa el 0,5% del total de la producción de la frecuencia de citas hechas por cada 1.000 palabras, en contraste con el 0,09 de los españoles, que constituye el 2,3% del total de las citas realizadas por este grupo.

Como conclusión a este capítulo, se puede afirmar que las funciones de las citas que diferencian a los filipinos de los españoles son las que se muestran en la siguiente tabla, en la que se exponen los resultados globales de las funciones con mayor densidad en cada sección y se contrastan con los datos de las memorias filipinas y españolas. En color azul claro se señalan las funciones que se repiten en los tres

grupos, con lo que se estaría ante una constante en la sección, en la que típicamente ambos grupos coinciden en el uso de una determinada función en detrimento de otras. Por el contrario, las que aparecen en color azul oscuro indican las funciones de las citas que aparecen con mayor frecuencia por número de palabras y que son propias de ese grupo en ese apartado, ya que no se repiten en el otro grupo analizado.

	INTR	M.T.	MET	RES	P.D.	CON
Grupo F+E	AT, AP, EN	AT, EN, COMP	AP, DE, AT	AT, AP, CO, DE, EN	DE, AP, AT, EN	AT, CO
Grupo F	AT, AP, COMP	AT, EN, COMP	AP, DE, AT	AT, AP, CO, EN,	DE, CO	AT, CO
Grupo E	AT, EN	AT, EN, COMP	AP, DE, AT	AT, AP, CO	AP, AT, EN	AT, AP, EV

Tabla 27: Comparación de la densidad de los datos totales, los datos del grupo F y del grupo E sobre las funciones retóricas de las citas con mayor densidad por sección

Se evidencia con los datos aportados en la tabla 27 que la AT aparece en todas las secciones, excepto en el grupo F en la sección P.D. Los apartados en los que existe una mayor homogeneidad en el uso de las funciones de las citas, por las coincidencias entre el grupo F y E son M.T., MET y, con leves matices, en RES. En INTR y CON, como se ha anotado en el decurso de este apartado en diversas ocasiones, se manifiestan las diferencias en el uso de las funciones más significativas, y que probablemente están relacionadas con un uso cultural propio que distingue la retórica de estas secciones dentro del género académico de la memoria de máster. Algo parecido sucede en el apartado de P.D., en el que ambos grupos eligen citas con funciones totalmente diferenciadas el uno del otro.

Por último, también en este apartado se ha hablado de la relación existente entre las funciones de las citas y la calidad de las memorias de máster. A pesar de que no se puede constatar este dato de modo fehaciente, pues se carece de la información relativa a la calificación de los trabajos analizados, se ha mostrado a lo largo de este capítulo que algunas pautas relacionadas con la citación son indicativas de la calidad en este tipo de escrito. Estas son: la cantidad de citas contenidas en la memoria, su frecuencia de aparición, el número de funciones retóricas utilizadas en la investigación y su adecuación a cada una de las secciones del trabajo. En cuanto a la calidad de las obras, factor que estudió Petrić en su artículo de 2007, esta autora comentaba que en las memorias de máster que habían recibido una calificación menor, la tendencia de los informantes era a utilizar masivamente la función AT para respaldar sus datos con la autoridad de las referencias citadas y mostrar su conocimiento sobre el tema tratado en su investigación. Sobre las que alcanzaban una calificación mayor, advertía que éstas tendían a usar un menor número de citas, pero más complejas, es decir, que el autor de la memoria hacía un uso adecuado de las funciones de las citas en cada sección y variaba la tipología empleada en función del contexto de uso en el que se encontraba en cada sección. Este dominio en el uso de las funciones de las citas situaba al informante cerca del escritor experto que hace un uso profesionalizado de la escritura académica y del recurso de las citas.

En estas investigaciones el autor consigue alzar su voz propia y transformar el conocimiento obtenido mediante la consulta de las fuentes en nuevo conocimiento, dejando entrever en su escrito su propia identidad como escritor (1.8.2.).

Este dominio por el uso adecuado de las funciones de las citas se manifiesta mayoritariamente en el grupo F con respecto a E, que se evidencia por una frecuencia mayor en el uso de las distintas funciones de las citas en las secciones de forma pertinente. No obstante, entre las memorias analizadas, ni el grupo F ni E en su totalidad alcanzan un dominio absoluto de este aspecto de la escritura académica. Sólo algunos informantes muestran un uso equilibrado de las funciones de las citas en los distintos apartados de sus estudios, como son F3, F6 y E5. Estos escritores están más cerca de la escritura profesional que del primer empeño novel del estudiante universitario expuesto ante la comunidad discursiva en el primer peldaño de su carrera académica.

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN

En este capítulo del trabajo de investigación se ponen en relación los resultados obtenidos en el análisis del corpus con los objetivos planteados en este estudio, tratando de responder las preguntas que originaron esta investigación. En la segunda parte de esta sección, se procede a comparar estos resultados con los producidos por otros estudios similares dentro del mismo campo.

8.1. Respuestas a las preguntas de investigación

Los resultados que se exponen a continuación no han de ser tomados como hechos absolutos, sino como tendencias, pues no se puede hablar de conclusiones definitivas a partir de dichos resultados por el hecho de que se ha trabajado en el análisis con un corpus muy reducido. Es por ello que resultaría un tanto ambicioso pretender que los datos obtenidos en este estudio pudieran ser generalizables a toda la comunidad científica, hecho por el cual no se han sometido los resultados obtenidos a comparaciones estadísticas que den cuenta de su significatividad. Estos son sólo una base de la que se extraen algunas ideas a partir de las cuales se puede cimentar una investigación más amplia y profunda, que deberá validar estos resultados con un corpus mayor y más selecto.

En este sentido, se cotejan las preguntas de la investigación con los resultados obtenidos en el análisis del estudio:

1. ¿Existen diferencias en el uso de las citas en la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos en función de la lengua materna del autor?

Se ha mostrado en el análisis de este trabajo que existe un diferente comportamiento retórico por parte de los dos grupos analizados. Esta distinción ha sido verificada especialmente en la práctica de la citación en las secciones INTR y CON. Se ha demostrado que esta no se debe a las características formales de la L1, pero sí a las convenciones culturales en la escritura de la comunidad discursiva filipina, manifestada en la instrucción formal que reciben los informantes. En el apartado *Corpus* (6.5.) se ha observado como los masterandos filipinos de nuestro corpus, alumnos de la Universidad de Filipinas en Diliman, utilizan manuales de autores norteamericanos en los cursos específicos de escritura académica que se imparten en la universidad. Esta influencia en el uso de la citación se refleja en la forma de estructurar estas secciones y en la de hacer las citas, pues las funciones retóricas aplicadas se adecúan a esta forma de organizar INTR y CON y se relacionan con los contenidos que en ello se discuten. Del mismo modo que varían el tamaño de

INTR y CON en ambos grupos, así como la cantidad de citas emitidas en cada uno –significativamente superior en el caso del grupo F– también se producen diferencias en la tipología de las citas usadas en estas dos secciones. En el grupo F predominan AT, AP y COMP en INTR, y AT y CO en CON, mientras que en las memorias españolas destacan AT y EN en INTR y AT, AP y EV en CON (*vid.* Tabla 27).

2. ¿Hay variación en el número de citas emitido por un escritor filipino y uno español en una memoria de máster escrita en español?

Es el grupo F el que ha obtenido un mayor número y densidad de citas en general, aunque los resultados varían entre los informantes de los dos grupos. Así, se evidencia que existe una tendencia generalizada al mayor uso de citas por parte de los escritores filipinos en todas las secciones, excepto en M.T. y P.D., en las que domina el grupo E (*vid.* Fig. 16). Las diferencias cuantitativas más destacadas entre el grupo F y el E se ha dado en las secciones INTR y CON, en las que existe un predominio muy significativo en la densidad de las citas en el grupo F.

3. ¿Cómo varía el uso de las funciones de las citas utilizadas por los autores filipinos y españoles en la elaboración de una memoria de máster escrita en español?

Existen diferencias en cuanto a la frecuencia de citas establecidas por grupo en cada función, en las que el grupo F obtiene unas cifras superiores por lo general. Las disonancias más sobresalientes se han hallado en las secciones INTR y CON, en las que el grupo F tiende también a utilizar un tipo distinto de citas con respecto al grupo E. En INTR predomina el uso de AP y COMP, frente a EN en el grupo E (*vid.* Tabla 27). La variación cultural entre ambos grupos se hace más evidente en CON, en la que el grupo F se limita a comparar los resultados obtenidos en su estudio con las fuentes citadas, usando la función CO, mientras que el grupo E suele valorar y evaluar en este apartado mediante el uso de EV.

4. ¿Existen diferencias entre las convenciones retóricas de los escritores filipinos y españoles al utilizar las funciones de las citas en las distintas secciones de una memoria de máster escrita en español?

Esta es una de las preguntas planteadas al inicio de este trabajo y que cobra ahora mayor interés, tras conocer los resultados de la investigación, sobre si hay diferencias cuantitativas y funcionales en el uso de las citas en los grupos analizados en la investigación. Se ha mostrado que sí, tal y como comentaba Thompson en su estudio de 2001, cada apartado tiene una función determinada, y se ha descubierto que en cada uno de ellos predomina un tipo de cita distinta. Del mismo modo, existen secciones en las que se incrementa el número de citas, como en M.T. y en INTR, en contraste con otras, como MET o RES, en las

que se reduce sustancialmente. De igual modo, esto ha sido lo ocurrido con los datos de este trabajo. Se muestra como M.T. predomina en el número de referencias con el 34% sobre el total, y que en esta sección el tipo de cita está más orientado a exponer información, por lo que destacan AT, COMP y EN. Sin embargo, en otras secciones, como en MET, por ejemplo, aparece un número menor de citas, y se utilizan más los tipos de citas AT, AP y DE para referir los instrumentos de análisis o los paradigmas utilizados en otros estudios. Por otra parte, en CON predominan AT, EN, EV y CO, en la que se evalúan o discuten los resultados, mostrando diferencias retóricas culturales entre ambos grupos, pues mientras los filipinos prefieren comparar los datos (CO: 20,9%), los españoles evalúan los trabajos de los otros (EV: 33,3%).

5. ¿Presentan diferencias intragrupalas en la densidad y en el tipo de citación las memorias de máster escritas en español por autores filipinos y españoles?

Algunos autores han hablado de que existen diferencias interdisciplinarias en los estudios, y lo han evidenciado con sus investigaciones (5.3.), como Hyland (1999, 2000), Okamura (2008a, 2008b) o Harwood (2009). Las de Hyland (1999, 2000) y Harwood (2009), además de dar cuenta de este fenómeno, han referido también las diferencias intradisciplinarias que se registran en los estudios. A lo largo del análisis de la presente investigación se ha enunciado esta intradisciplinaridad, que se manifiesta en los distintos resultados que obtienen los informantes del estudio en cuanto al uso de las citas y al número y densidad de las funciones retóricas de las citas empleadas en cada sección, que apuntan a una mayor (F3, F6, E5) o menor (E1, E4, F5) calidad en el manejo de las citas (7.9), distinguiendo así a unos estudiantes de otros.

8.2. Comparación de los resultados con otros estudios similares

Como se estudió en los capítulos introductorios, la variación cultural en las citas es un tema que ha sido apuntado por diversos autores especializados en el recurso retórico de las citas desde distintos enfoques, escuelas y puntos de vista, como Garfield (1998) y MacRoberts y MacRoberts (1996) desde las Ciencias de la Información o en Lingüística Aplicada en L2, Okamura (2008a, 2008b) y Schembri (2009). Sin embargo, no abundan las investigaciones en este terreno. De entre ellas, sólo las de Mayor Serrano (2004, 2006), Okamura (2008a, 2008b) y Schembri (2009), han abordado las diferencias culturales producidas por diversas comunidades lingüísticas en la práctica de las citas.

Quizás los estudios de citas más importantes dentro de la Lingüística Aplicada hayan sido los de Swales (1986), Hyland (1999, 2000), Mayor Serrano (2006), Harwood (2009), Okamura (2008a, 2008b), con escritores profesionales, y los de Dong (1996), Thompson y Tribble (2001), Thompson (2001, 2005), Petrić (2007), Samraj (2008) y Schembri (2009), con escritores no expertos. Aunque ha venido creciendo en los

últimos años el interés dentro de la Lingüística Aplicada por el estudio de citas a partir del trabajo de Dong (1996), las investigaciones llevadas a cabo sobre las funciones retóricas de las citas se reducen a dos estudios significativos, el de Thomspson (2001) y el de Petrić (2007), pues casi todas ellas (Hyland, 1999, 2000; Thompson, 2001, 2005; Mayor Serrano, 2004, 2006; Okamura, 2008a, 2008b; Samraj, 2008) se han centrado en la diferencia entre las citas establecida por Swales (1990: 141), quien las dividía en integrales y no integrales.

En este espacio de discusión resulta un tanto complicado comparar los resultados de estos trabajos, pues nuestro estudio no replica ninguno de ellos, ni tan siquiera comparte sus instrumentos de análisis o la metodología utilizada. Está más cercano al estudio de Petrić, de quien se ha adoptado la tipología que plantea sobre las funciones retóricas de las citas, y como consecuencia, de la investigación de Thompson (2001), de quien Petrić (2007) toma la suya. Algunas diferencias en el diseño del estudio desvirtúan parcialmente los datos, como el cómputo de la complejidad que se ha realizado en la presente investigación (7.2.), la consideración de Thompson (2001: 108) y Petrić (2007: 246) de EN como una cita múltiple (5.4.2.) o la creación de la categoría COMP, inexistente en el estudio de la investigadora centroeuropea.

En cuanto a los resultados obtenidos por Petrić (2007), esta autora cifra la densidad de citas en las memorias de máster con una calificación más alta en 6,85 y la de las de calificación más baja en 6,2 citas por cada 1.000 palabras. Estos números superan los 5,2 hallados en las memorias filipinas y de 4,1 en las españolas. Este hecho puede deberse a que las memorias escritas en español, debido a los patrones discursivos propios de esta lengua (3.2.), utilizan un elevado número de palabras. Si se consultan los datos referidos a este hecho, se observa que el número de palabras total en las 16 memorias analizadas por Petrić (2007: 247) es de 310.624, con 1981 citas, repartidas entre las memorias con una mayor calificación (calificación (+): 182.896) y las de menor calificación (calificación (-): 127.728). En el primer grupo se hacen 1.253 citas, mientras que en el segundo se alcanza la cifra de 729 citas. El total de palabras escritas en las 14 memorias analizadas en nuestro estudio es de 451.188, de las cuales 241.589 pertenecen al grupo F, que hace 1.248 citas y 209.599 al grupo E, que cuenta con 852 citas.

	Nº palabras	Nº citas
Calificación (+)	182.896	1.253
Calificación (-)	127.728	729
Petrić total	310.624	1.981
Grupo F	241.589	1.248
Grupo E	209.599	852
Grupo F+E	451.188	2.100

Tabla 28: Comparación de los resultados del número de palabras y número de citas del estudio de Petrić con los grupos F y E

Sin embargo, las diferencias señaladas bien podrían deberse a la variación retórica en la organización de las memorias, que culturalmente es diferente, y por la cual se generan citas con distinta frecuencia en cada sección y de distinto modo. Se discutirá este aspecto en la tabla 32.

En la siguiente tabla se comparan los datos relativos a la densidad de cada tipo de cita en el análisis de Petrić (2007: 248) con los del presente trabajo. En esta se muestran por separado los datos de las memorias de máster que obtuvieron una calificación mayor, calificación (+), en contraste a los de menor calificación, calificación (–), con los de los estudiantes del grupo filipino y los del grupo español de nuestro corpus. Se ofrece esta información en porcentaje sobre la frecuencia de citas por cada 1.000 palabras:

	Calificación (+)	Calificación (–)	Grupo F	Grupo E
AT	78,7	91,54	42,2	53,7
EJ	2,63	1,64	1,9	2,3
REF	1,20	0,51	3,8	2,5
DE	4,31	1,39	3,8	2,5
AP	6,78	2,15	9,5	9,8
EV	5,51	0,63	0,5	2,3
EN	5,99	3,16	25	17,2
CO	1,76	2,27	3,8	2,3
COMP	–	–	9,5	7,4

Tabla 29: Comparación del porcentaje sobre las funciones retóricas de las citas del estudio de Petrić con los grupos F y E

Los datos en la investigación varían con respecto a la de Petrić (2007: 248) en función de las decisiones tomadas en el apartado de Metodología. Esto es especialmente evidente en AT, categoría en la que el porcentaje desciende significativamente en el estudio con respecto al de Petrić (2007: 248). Este dato contrasta con las ocurrencias registradas en EN, que difieren de la tesis de Petrić (2007: 248) sustancialmente, siendo muy superiores en nuestro trabajo. Igualmente, la distribución porcentual varía por la inclusión de la categoría COMP (subcategoría de EN, según Petrić, 2007) en los grupos E y F, que alcanzar unas cotas considerablemente altas con respecto al resto de categorías. Estas cifras desvirtúan la comparación con Petrić (2007), pero habilitan en el estudio una clasificación más minuciosa y equitativa en las categorías señaladas, especialmente evidente en el cómputo de EN.

A pesar de estas diferencias, se muestra que se mantienen algunas constantes en la comparación de los resultados, como que el porcentaje de la función AT es el más extendido en todas las memorias de máster. Esto es debido, refiriendo las palabras de Petrić (2007: 251), a que los escritores no expertos, cuando se enfrentan al género académico de la memoria, tienen como objetivo demostrar de modo expositivo su conocimiento sobre el tema que abordan en su investigación. Schembri (2009: 18) corrobora esta afirmación en el testimonio de un grupo de estudiantes de licenciatura en la Universidad de Malta, entrevistados a este respecto. Por ello, en ambos casos, tanto en el estudio de Petrić (2007) como en la presente investigación, se constata que los estudiantes hacen un mejor uso de las funciones retóricas de las

citas, tienden a utilizar más tipos de citas y en mayor densidad en función de la sección en la que están escribiendo. Es especialmente relevante el dato de que aparece una mayor ocurrencia de citas de la categoría EN entre los estudiantes que recibieron una calificación más alta en el corpus analizado por Petrić (2007), al igual que sucede en nuestra investigación con el grupo F. Esto es debido a que los informantes con una mayor madurez en escritura académica usan las citas con el fin de transformar el conocimiento adquirido en las fuentes consultadas, contrastándolas o añadiendo más conocimiento sobre un tema, en lugar de únicamente exponer los datos de manera descriptiva, como en AT.

Por otro lado, la clasificación de Petrić (2007) sobre los escritores con mejores calificaciones está más cercana al grupo F, y más con los del grupo E que con los de calificación (-), con la excepción de EV, que en el grupo F obtiene la densidad más baja de los cuatro comparados. En la siguiente tabla se ilustra de forma gráfica la posición que ocupa cada función dentro de los grupos comentados, en relación a la mayor densidad de citas.

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Petrić	(+)	AT	AP	EN	EV	DE	EJ	CO	REF	-
	(-)	AT	EN	CO	AP	EJ	DE	EV	REF	-
Grupos F+E	F	AT	EN	AP/CO MP	AP/CO MP	REF/DE /CO	REF/DE /CO	REF/DE /CO	EJ/EV	EJ/EV
	E	AT	EN	AP	COMP	REF/DE	REF/DE	EJ/EV/ CO	EJ/EV/ CO	EJ/EV/ CO

Tabla 30: Comparación de la posición de las funciones retóricas de las citas en el estudio de Petrić y los grupos F y E

Las diferencias en el uso de esta tipología, como verifica en nuestro estudio, denota también una distinta estructura retórica en la memoria de máster, que responde al uso de unos patrones discursivos claramente diferenciados en función de la cultura en la que se escribe. La observación de la diferente distribución de las funciones retóricas de las citas a lo largo de las distintas secciones de las memorias de máster escritas en diferentes lenguas, tiene una aplicación didáctica útil y concreta para mejorar las producciones de los escritores en este género académico. Del mismo modo, el estudio dentro de cada cultura de las memorias con mejores y peores resultados en cuanto a la calidad en el uso de los tipos de cita, resulta ser un excelente barómetro con el que descubrir las estrategias que utilizan los mejores estudiantes al utilizar las funciones retóricas de las citas en la elaboración de sus trabajos de investigación. Un dato significativo dentro de esta idea, es el que destaca Petrić (2007: 249), al señalar que las memorias con más calidad son también aquellas que observan una mayor complejidad en el uso de las citas. Así ocurre en su análisis, y también en el nuestro (7.2.):

	1	2	3	4	5	6	7
Grupo F	0	9	65	8	0	31	0
Grupo E	11	0	3	1	13	5	0

Tabla 31: Número de citas que presentan complejidad por grupo e informante

Se muestra mediante estos datos que los alumnos que presentan una mayor calidad en el uso de las citas (F3, F6, E5), son también aquellos que presentan un mayor número de complejidad en la citación. Este factor, junto a la frecuencia de uso de las funciones de las citas en las distintas secciones y la utilización que de ellas se hace, son los objetivos necesarios y prioritarios en una didáctica de la citación que desde los años 90 vienen reclamando autores como Dong (1996), Thompson (2001, 2005), Petrić (2007) Samraj (2008) o Schembri (2009), quienes destacan la relevancia de este aspecto académico con sus investigaciones. En este sentido, el estudio de Schembri (2009) se centra en la implicación que tiene para el buen uso de las citas la instrucción formal en este terreno, y muestra como aquellos autores que tienen una preparación específica en este campo obtienen unos mejores resultados en el manejo de las citas y de sus diferentes funciones.

Una comparación pormenorizada de los resultados entre el uso de las funciones retóricas de las citas en una cultura o en otra, arroja datos diferenciados de cómo se estructura la memoria de máster al escribir en una lengua determinada, respetando las convenciones retóricas que en esta existen.

	INTRODUC				LIT.REL				METOD.				CONTEXTO				ANALISIS				CONCLUSIÓN			
	+	–	F	E	+	–	F	E	+	–	F	E	+	–	F	E	+	–	F	E	+	–	F	E
AT	61,59	82,61	42,4	80,1	74,04	83,92	43,9	57,9	64,10	68,75	33,3	34,8	84,83	94,69			70,00	86,75	27,3	51	47,37	70	58,1	33,3
EJ	5,07	4,35	1,4	0	2,71	2,10	2,4	2,4	1,71	6,25	0	0	0,69	0,94			1,60	0,80	4,6	2,8	0	0	2,4	0
REF	0,72	1,45	5,3	0,3	1,28	0,70	4,8	2,4	0,85	0	3	8,7	0	0,31			1,60	0,40	4,6	3,3	0	0	0	0
DE	9,42	2,90	3,8	0	1,99	1,40	1,3	2,4	10,26	6,25	18,2	17,4	2,07	0,94			3,60	0,40	9	5,5	15,79	20	2,4	0
AP	3,62	1,45	21,9	0,3	2,14	1,40	6,1	4,9	12,82	15,65	36,4	30,4	4,83	0			15,20	3,61	13,6	16,6	26,32	0	2,4	33,3
EV	5,80	0	0	0,3	7,12	1,40	1,2	1,2	1,71	0	3	0	3,45	0,94			1,20	0	0	2,8	5,26	10	0	33,3
EN	13,77	5,80	5,3	19	9,40	7,69	30,5	19,2	5,98	0	0	8,7	2,76	2,19			1,60	1,20	27,3	5,5	0	0	6,9	0
CO	0	0	0	0	1,42	1,40	0	0	2,56	0	0	0	1,38	0			5,20	6,83	13,6	11,2	5,26	0	20,9	0
COMP			21,9	0			9,8	9,6			6,1	0							0	3,9			6,9	0
OT		1,45								3,13														

Tabla 32: Comparación del porcentaje sobre las funciones retóricas de las citas por sección en el estudio de Petrić con los grupos F y E

En cuanto a las secciones, se encuentra en general un predominio de AT en casi todas las secciones en el grupo de Petrić (2007: 248-249) que obtiene una menor clasificación y en el grupo E. De hecho, según las conclusiones de Petrić (2007: 251), el uso mayor de citas con la función AT en todas las secciones es un signo de la necesidad de mostrar el conocimiento atesorado sobre la materia de los estudiantes menos expertos, con menor calidad en sus memorias. Sin embargo, utilizan un porcentaje menor en cuanto a la variedad de funciones por sección, aumentando así la complejidad en el uso del grupo con mejores calificaciones en las memorias. El paralelismo de los datos en la investigación de Petrić entre las memorias con mejores calificaciones y las memorias del grupo F, evidencia que los escritores filipinos hacen un mejor uso de las funciones de las citas, como se mostró anteriormente en los casos de F3 y F6 (7.9.).

Otro dato que coincide en la mayoría de las secciones es la correspondencia entre las memorias con mejores calificaciones y el grupo E en el uso de EV. Como se ha advertido en los resultados de esta investigación, esta función puede presentar variación entre distintas culturas, por lo que resulta lógico pensar que la retórica de las memorias analizadas por Petrić (2007), obtenidas en países de Europa Central y Europa del Este, estará más cerca del grupo E, también occidental, que del grupo F, oriental.

Aparte de estas dos referencias generales sobre las coincidencias entre la presente investigación y la de Petrić (2007), en la INTR se encuentran datos similares entre el grupo con calificación (+) y el grupo F en AT y DE, y entre el grupo calificación (–) y el grupo E en AT y EV. Sorprende que el grupo F alcanza unos porcentajes elevados en AP y COMP, quizás motivado por la importancia que otorgan los escritores de esta nacionalidad a esta sección de la memoria.

En la *Literatura Relacionada* o M.T. se repite la paridad entre los resultados. Esta sección es más teórica, y se encuentra que tanto calificación (+) como el grupo F dedican un menor porcentaje de citas a la función AT que calificación (–) y el grupo E, y elevan la proporción en el uso de las funciones REF o EN. Se observa una gran diferencia dentro de EN entre la investigación de Petrić (2007) y la nuestra en el porcentaje obtenido. Esto se debe a la distinta medición que se ha establecido en el análisis, al proponer que a cada autor citado le correspondiera una cita dentro del cómputo de esta categoría, en lugar de considerarla como una cita múltiple (5.4.2.), en el caso de Petrić (2007: 246).

En MET, como se demostró en el análisis, se incrementa el uso de las funciones DE y AP. Así ocurre también en el estudio de Petrić (2007), y se repiten de nuevo las correspondencias entre los grupos en estas funciones retóricas de las citas. En el *Análisis* o RES –si se sigue la terminología utilizada en este trabajo– se hallan algunas disonancias con respecto a las otras secciones. Aunque se mantienen las coincidencias entre los grupos en AT y EV, en DE y AP se crean nuevas correspondencias entre calificación (+), que presenta datos cercanos al grupo E y calificación (–), cuyos resultados se igualan con el grupo F.

En CON el dato más destacado es el alto porcentaje de citas registrado en DE por el grupo calificación (+) de Petrić (2007), que se desmarca del resto. En cuanto a EV se mantiene constante la correlación con calificación (+), aunque en este apartado se vea superado por calificación (-).

La sección *Context* de Petrić (2007) no ha sido considerada en nuestro trabajo. Como se ha señalado en diversas ocasiones a lo largo de la investigación (6.6.), este hecho ha supuesto un grave problema a la hora de analizar el corpus del estudio y, ahora, también al compararlo con el de otras investigaciones. En nuestro caso, no coincidían las secciones de las tesis analizadas, lo que ha obligado en ocasiones a reagrupar los apartados de las memorias y fundir dos secciones en una (7.4.). Samraj (2008: 57) también comenta este hecho en su estudio sobre macroestructura y citación, en el que sigue el esquema IMRD (Introducción-Método-Resultados-Discusión) propuesto por Swales (1990). Encuentra esta autora que de las ocho memorias de máster analizadas en Lingüística, dos de ellas tienen la estructura modificada. Además, determina que las partes en las que se divide el texto varían en función de la disciplina y del tema de la tesis: “Todos tienen capítulos introductorios y finales, pero los capítulos que se encuentran en medio tienen una organización temática determinada debido el tema o al argumento del que se hablan¹³³” (Samraj, 2008: 57).

Así, se comenta en la sección de *Resultados* en esta investigación que entre las memorias analizadas había algunas que tenían un carácter más teórico, como E1, E7, F5 y F7, en las cuales abundaban las citas de tipo AT, EN y COMP, y en las que no aparecían apenas ejemplos de CO o DE, porque carecían de análisis, y había otras, como en E6 –que se centraban más en el análisis y en la propuesta didáctica consiguiente–, en la que disminuía la frecuencia de funciones como AT, EN y COMP, lugar que ocupaban las citas del tipo AP.

Dentro de INTR, además, Samraj (2008) observa diferencias específicas entre las disciplinas analizadas. Para su análisis se basa en la estructura CARS propuesta por Swales en 1990 (p. 141), dividida en tres movidas. La primera contiene la discusión en torno a la importancia de la investigación y el comentario de las referencias bibliográficas sobre el tema tratado. En la segunda se incluyen las preguntas, el problema y la justificación de la investigación, para hablar del argumento, la hipótesis y la organización del estudio en la tercera movida. Este modelo, aceptado por la comunidad científica internacional, está muy cercano al que han utilizado la mayoría de los informantes del grupo F en el estudio. Este hecho explica en nuestro trabajo las acusadas diferencias en número, frecuencia y tipo de citas en esta sección, pues los miembros del grupo E no seguían esta estructura, de lo que surgía la diferencia en los datos entre ambos.

Por su parte, Samraj (2008: 62) manifiesta que existen también diferencias disciplinarias en el número de citas hechas en este apartado de la memoria de máster.

¹³³ En el original: “All have introductory and concluding chapters but the intervening chapters have a topical organization determined by the philosophical issue or argument being discussed” (Samraj, 2008: 57).

	No integral	integral	Total
Filosofía	9	23	32
Biología	299	58	496
Lingüística	140	50	190

Tabla 33: Número de citas integrales y no integrales por disciplina (Samraj, 2008: 62)

Afirma esta autora que la baja frecuencia de las citas en las introducciones de las memorias analizadas en Lingüística se debe a que en estas el comentario de las fuentes consultadas aparece en un capítulo aparte de la memoria, a diferencia de los textos de Biología, que concentran el mayor número de citas en esta sección. En las de Filosofía, las cifras recogidas por la investigadora están relacionadas con otro factor, que la tendencia a la cita le es extraña a esta disciplina.

Thompson (2001) también parte de la estructura IMRD planteada por Swales (1990), utilizadas en los departamentos de AB y EA. Este autor muestra que las citas se concentran principalmente en dos secciones, en la introducción y en la discusión, siendo menos frecuentes en las de metodología y resultados. Se pueden avalar estos datos con nuestro estudio, en el que MET (12%) y RES (9%) reciben menos citas por sección que INTR (26%) y CON (14%). Este último, CON, equivaldría al apartado de discusión señalado por Thompson (2001: 117). Sin embargo, no se pueden pasar por alto algunas diferencias significativas con respecto al esquema sugerido por este investigador debido en parte a la peculiaridad que presentan las secciones de los textos analizados en el presente estudio. En ellos aparece, por ejemplo, la sección de P.D., que contiene el 5% del total de las citas del corpus estudiado. En cuanto a INTR, se debe tener en cuenta que en nuestro trabajo, como indicaba Samraj (2008) sobre las memorias de Lingüística en el suyo, la INTR no contiene el M.T., sino que este ocupaba un capítulo aparte. En la investigación es este apartado el que consigue el mayor número de ocurrencias, el 34% sobre el total. Con respecto a la CON, conviene también señalar una acentuada diferencia entre el grupo E (2,5%) y el F (18,3%). Esto resulta significativo, porque parece que los informantes filipinos siguen el esquema planteado por Thompson (2001), en el que el apartado de discusión acumula gran parte de las citas totales aparecidas en los textos.

En general, los resultados de esta investigación tienen una menor eficacia en su comparación con los datos ofrecidos por el estudio realizado por Thompson en 2001, pues la variabilidad en la tipología utilizada y en la división de las memorias analizadas en el corpus distorsiona el emparejamiento entre las funciones y las cifras de ambos trabajos. Igualmente, el corpus utilizado por Thompson (2001) comprende tesis doctorales. Sin embargo, sí es posible contrastar cuantitativamente el uso de las citas integrales y no integrales en las obras analizadas. Thompson (2001) distingue dos corpus, uno de Botánica Agrícola (BA) y otro de Economía Agricoalimentaria (EA). En ambos se registran cifras diferentes en cuanto al uso de las citas integrales y no integrales. El porcentaje de citas no integrales en BA (67%) es muy superior al de EA (33%). Al contrario, el de las citas integrales invierte la tendencia, siendo muy superior el de EA (62%) sobre

BA (38%). Los datos de EA son casi idénticos a los del grupo E en este estudio (NOI: 33,4%; INT: 66,6%), pero un tanto distintos a los del grupo F (NOI: 51,1%; INT: 48,9%).

	No integral	Integral
Botánica Agrícola	67	33
Economía Agricoalimentaria	38	62
Grupo F+E	41,9	58,1
Grupo F	51,1	48,9
Grupo E	33,4	66,6

Tabla 34: Comparación del porcentaje de citas integrales y no integrales en el estudio de Thompson y los grupos F y E

De estos datos se deduce que las diferencias en el uso de las citas difiere no sólo entre las disciplinas (BA≠EA≠E+F), sino también entre las culturas dentro de una misma disciplina. Estas diferencias interdisciplinarias se observan también entre las funciones que analiza Thompson (2001, 104-108) entre BA y EA, que a su vez difieren de los datos presentados en esta investigación, aunque con una constante, la función *source* que predomina en BA (3,4), y que consigue unos resultados también elevados en EA (1,7) – sólo superados por la categoría Ident (2)– es equivalente a la que alcanza un mayor número de ocurrencias en nuestra investigación, AT (2,2) y en la de Petrić (2007) (calificación (+): 78,7%; calificación (-): 91,54%). Aunque sus datos no son comparables con estos –por referirse a las citas en general, y no tanto a las funciones retóricas de las citas–, otros autores coinciden en señalar diferencias interdisciplinarias entre el uso de las citas (Hyland, 1999, 2000; Thompson, 2001, 2005; Okamura, 2008a, 2008b; Samraj, 2008; Harwood, 2009). Por su parte, Hyland (1999: 355) señala que en las ciencias puras los autores muestran su posición de manera más indirecta, adscribiéndose por lo general a la actitud de los autores citados. En las humanidades descubre una constante evaluación de las citas en las que se muestra la posición del autor ante lo citado (lo que indica la adopción de una postura más dialógica ante las fuentes y un mayor compromiso del autor con la verdad). En humanidades los escritores usan más citas y predominan las de tipo integral (con el fin de resaltar el papel del autor).

Samraj (2008: 65) también advierte que tanto la Macroestructura como las citas que analiza en las memorias de máster no son homogéneas, pues apuntan algunas variaciones en función de la disciplina. Comparada nuestra investigación con la de Petrić (2007), así como con la de Samraj (2008), podemos concluir con la afirmación de que el género académico de la memoria de máster y la distribución de las citas en ella, varía en función de la disciplina y también según las convenciones culturales de la lengua en la que se redacte, pues los textos no son más que las plasmaciones de las prácticas sociales. Las memorias son, por lo tanto, una práctica social que pertenece a una comunidad discursiva, por lo que cuando esta varía, se modifican también las convenciones de la misma, ya sea por la distancia cultural o por la disciplinaria.

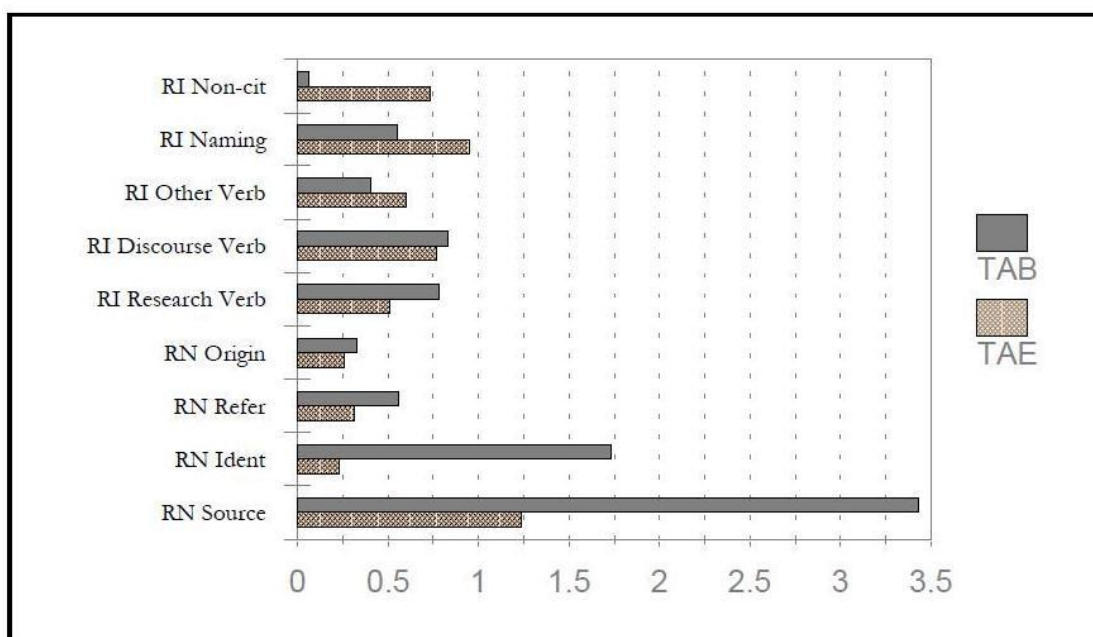


Fig.27: Densidad de los tipos de citas por disciplina (Thompson, 2001: 113)

Al igual que en nuestra investigación, Thompson (2001) también señala las diferencias intradisciplinarias que existen en el uso de las funciones retóricas de las citas entre los distintos trabajos analizados. Otros autores también han incidido en la variación intradisciplinaria de las citas y han evidenciado este hecho, como Hyland (1999, 2000) o Harwood (2009), o Mayor Serrano (2006) entre los diferentes géneros médicos. Así sucede en el caso de las tesis de AB:

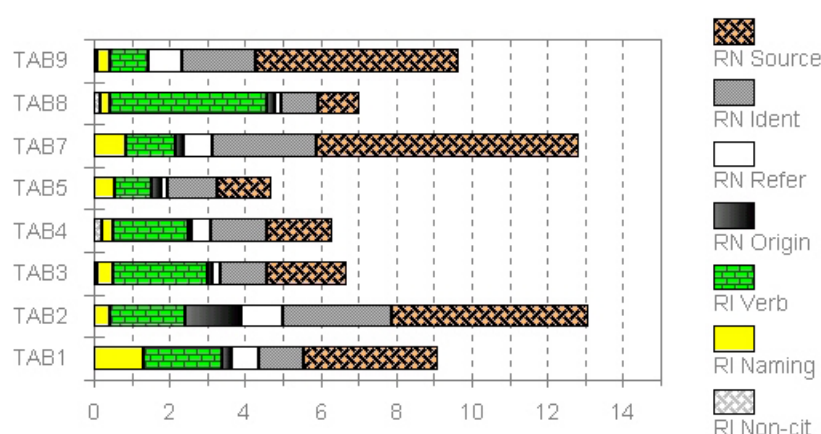


Fig.28: Densidad de los diferentes tipos de citas en BA (Thompson, 2001: 114)

Y también en el caso de EA:

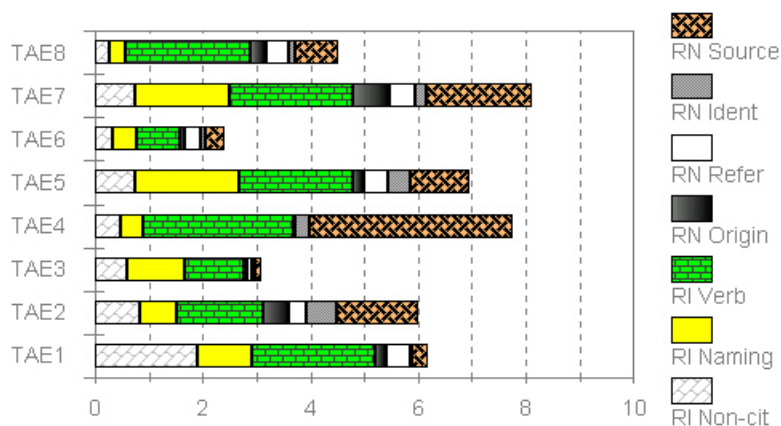


Fig.29: Densidad de los diferentes tipos de citas en EA (Thompson, 2001: 115)

Otra de las diferencias que viene a sumarse a las que se vienen comentando, y que es crucial para entender la citación desde una perspectiva didáctica, es la que existe entre los trabajos académicos de los escritores expertos y de los no expertos. Dong (1996) fue la primera en resaltar esta diferencia, y derivada de ella, la necesidad de una apropiada enseñanza de las citas en el sistema universitario, especialmente en el caso de los estudiantes de posgrado, y más concretamente en los de doctorado. Como señalan Thompson (2001) y Schembri (2009), no se pueden aplicar los mismos patrones en citación de autores expertos a la didáctica universitaria (4.7.3.2.1.).

Hyland (1999, 2000) ofrece datos interesantes sobre la citación en artículos de investigación en ocho disciplinas, y subraya las diferencias halladas en la frecuencia de citas en los artículos dependiendo de la disciplina a la que pertenezcan. A continuación, se comparan estos datos con los de nuestro estudio:

	Frecuencia por 1.000 palabras	Nº citas
Sociología	12,5	1.040
Marketing	10,1	949
Filosofía	10,8	852
Biología	15,5	827
Lingüística Aplicada	10,8	753
Ingeniería Electrónica	8,4	428
Ingeniería Mecánica	7,3	275
Física	7,4	248
Grupo F+E	4,4	2.100
Grupo F	5,2	1.248
Grupo E	4,1	852

Tabla 35: Comparación del número y de la densidad de citas en el estudio de Hyland y en los grupos F y E

No sólo es evidente la diferencia entre las distintas disciplinas analizadas por Hyland (1999, 2000), sino también entre nuestro estudio (4,4) y los artículos escritos por autores expertos en inglés (10,8) en la disciplina de la Lingüística Aplicada. Además, se ofrecen los datos sobre la diferencia que existe entre el

género de memoria de máster escrito en español por autores no expertos filipinos (5,2) y españoles (4,1). Al comparar estos mismos datos con los de la investigación de Petrić (2007), se advierte que la diferencia entre ambos estudios reside en la longitud mayor de las memorias escritas en español, especialmente si se aplica la diferencia identificada en la escritura de la memoria de máster entre el grupo F y el grupo E. En este caso, además de esta posible hipótesis, otra variable incide en la variación numérica de los datos, el grado experto del escritor. Se observa en esta comparación que en los artículos analizados por Hyland (1999, 2000) en *Lingüística Aplicada* casi se triplica la densidad de citas con respecto a la de nuestro estudio, lo que denota un uso más frecuente de citas por número de palabras. Hubiera sido francamente interesante conocer la variación cuantitativa de los datos en los diferentes tipos de funciones de citas usados en el estudio de Hyland (1999, 2000) por escritores profesionales para compararlos con el uso no experto, pero Hyland (1999, 2000) prescinde de esta información en su estudio. Otros autores, que analizan las prácticas de citación de escritores expertos, como Mayor Serrano (2004, 2006) o Okamura (2008a, 2008b), tampoco ofrecen este tipo de datos. Sin embargo, es evidente que tal diferencia existe, pues los escritores profesionales se dirigen a una audiencia diferente a la de los escritores expertos (Petrić, 2007: 248). Es por esto que la función de AT predomina en los trabajos de los escritores no profesionales, debido a que una de las funciones de estos escritos es la de demostrar el conocimiento sobre un campo disciplinario ante un tribunal que va a juzgar el dominio del aspirante a un título universitario sobre ese tema (Petrić, 2007: 251).

8.3. Alcance y límite de la investigación

En este mismo capítulo (8.1.) se ha mostrado cómo los instrumentos de análisis elegidos en el presente trabajo han sido los adecuados para validar las hipótesis de partida. De hecho, no sólo han permitido observar en el análisis las diferencias culturales entre los diferentes estilos en las prácticas de citas de los grupos estudiados, sino que han aportado nuevos datos que han permitido descubrir las diferencias en la estructura de la memoria de máster a través del análisis de las funciones de las citas. De igual modo, se ha descubierto la implicación que tiene la formación académica recibida por el sujeto en el manejo apropiado de las citas en la escritura de géneros complejos, como lo es la memoria de máster.

Sin embargo, en el diseño del estudio no se ha contemplado esta variable, lo que podría haber permitido su medición, así como la del nivel de lengua de los informantes implicados en el estudio. Esta ha sido, no obstante, la mayor limitación que se ha encontrado en la elaboración de la investigación, la idoneidad del corpus analizado. Esto es debido a que, por un lado, se parte de un número reducido de informantes, lo que explica que las conclusiones halladas en el estudio no sean generalizables (8.1.), ya que la producción de uno solo de los individuos en los grupos puede influir de forma importante en el resultado

final de la investigación. Es por ello que los datos obtenidos han de ser considerados únicamente como tendencias que habrán de validarse en estudios posteriores en los que se cuente con un corpus más amplio. Por otra parte, la recogida de datos realizada ha privado al estudio de una mayor concreción y profundidad de la información que en él se maneja. Es por ello que no ha sido posible identificar cual es el grado real de instrucción formal recibida en torno a la escritura académica por ambos grupos, así como el nivel de conocimiento de la lengua española por parte de los miembros del grupo F, por lo que se ha partido en estos casos de nuestro conocimiento personal de estos aspectos, en parte por haber pertenecido y conocer de primera mano el ambiente académico de ambos grupos. No obstante, limita las conclusiones de este trabajo el no haber podido medir la formación académica real de los informantes, lo que hubiera permitido corroborar con datos fehacientes esta nueva hipótesis surgida de forma transversal en el estudio. Es por ello que se recomienda a los futuros investigadores que se acerquen a este tema, que cuenten con un corpus más amplio que les permita obtener resultados generalizables y que se provean de los datos necesarios para medir las variables de la instrucción formal y el conocimiento de lengua de los sujetos a estudiar. Un procedimiento utilizado habitualmente por otros investigadores para lograr este fin, como Hyland (1999, 2000), Thompson (2001), Petrić (2007) o Schembri (2009), ha sido el de la entrevista personal con los informantes del estudio o con los responsables de los departamentos en los que se ha llevado a cabo la investigación.

Con respecto al corpus analizado, además del tamaño, sería conveniente encontrar memorias más manejables, más homogéneas en cuanto a los temas tratados y a la división de las secciones que presentan, pues la asimetría en este aspecto ha generado en el estudio cierta distorsión en los datos. Para ello, sería útil centrarse en memorias que se concentran en el estudio de teorías, en aquellas que llevan a cabo una propuesta didáctica o en las que buscan resultados más analíticos.

Igualmente resultaría provechoso incluir otras variables en el estudio de las funciones retóricas de las citas. Sería francamente interesante indagar en el contraste disciplinario de estos elementos, tal como hacía Hyland (1999, 2000) con los artículos de investigación, pero aplicándolo al género de la memoria de máster. El trabajo de Samraj (2008) supone una primera aproximación a este objetivo, aunque la autora se limitó al estudio de los tipos de cita integral y no integral en la sección de la introducción de la memoria de máster de Filosofía, Lingüística y Biología. Petrić (2007) señalaba que en función de la disciplina y los contenidos de la memoria de máster, las funciones retóricas de las citas variarían, apareciendo unas en unas comunidades discursivas y otras muy diferentes en otras distintas.

Por otro lado, el contraste con otro género dentro de la misma disciplina –otra vía investigada en la escritura profesional por Mayor Serrano (2006)– arrojaría nuevos resultados al estudio de las funciones de las citas. Al modificar el contenido y el propósito retórico del género, aun cuando se mantuvieran las expectativas y las reglas de la comunidad, probablemente las funciones de las citas variarían en función del género.

Otro camino interesante es el de contrastar los datos obtenidos en la medición de las funciones retóricas de las citas en la memoria de máster con los de los escritores profesionales. No se conocen estudios de este tipo, pues el de Hyland (1999, 2000) se aproximaba al uso de las citas, pero no distinguía entre las distintas funciones retóricas de las mismas.

Relacionada con esta idea, surge otra apuntada en el estudio de Petrić (2007) sobre el contraste en el comportamiento de las citas de las memorias que han obtenido una calificación más alta y otras con una calificación peor al escribir en una L2. La combinación de esta variable con la del conocimiento de la L2, la instrucción formal o el contraste con los datos de escritores expertos, se nos antoja de sumo interés para la realización de estudios futuros. Dentro de la investigación de la calidad de las citas, las herramientas usadas por otras disciplinas, como el AC en las Ciencias de la Información o la Sociología de la Ciencia, contribuiría a un conocimiento mayor de la calidad de los textos, mediante el estudio de la fecha y el tipo de documento utilizado en las referencias, libros, revistas especializadas, conferencias, etc., como en el estudio de Allen, Qin y Lancaster (1994).

Del mismo modo, los datos sobre la complejidad de las citas, las citas negativas y la variación en función de la cortesía podrían ser aprovechados en los estudios de AC dentro de las Ciencias de la Información y la Sociología de la Ciencia para ahondar en sus polémicas seculares, aunque para ello, y con el fin de conseguir datos más fiables, convendría ampliar el presente estudio poniendo el énfasis en el análisis de estos aspectos y comparándolos con los resultados disponibles en AC. Relativizar los datos de estos estudios en función del factor de la transculturalidad de la citación, que tan poco se ha tenido en cuenta en estas disciplinas hasta ahora, así como el uso que se hace de las funciones retóricas que realizan las citas en el texto para complementar los trabajos referidos a la motivación de las citas, señala un camino relevante de investigación en esta materia. Dentro de la RC y el AG, se espera que esta investigación aporte un nuevo elemento de análisis y, de igual modo, que el estudio transcultural de las funciones de las citas realizado en este trabajo resulte de interés para el AD, pues a partir de este procedimiento de análisis se muestran las relaciones que existen entre las funciones de las citas y la estructura de las secciones, así como los cambios que suceden en este aspecto entre distintas culturas.

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

9.1. Conclusiones generales

El propósito del presente trabajo de investigación ha consistido en comparar las funciones retóricas de las citas que utilizan un grupo de escritores filipinos y otro de españoles en el género académico de la memoria de máster escrita en español como L2 y como L1 respectivamente. En este estudio se han analizado los patrones discursivos de cada una de las secciones de la memoria en función de los tipos de cita empleados en cada una de las partes, desde los presupuestos de la RC. Se partía de la concepción teórica de Purves (1988: 13), quien considera que las convenciones aprendidas por un sujeto en una lengua durante su formación académica influyen en el estilo de redacción que utiliza en su L1 y, por lo tanto, influirá también en la L2, a la que se trasladan esas convenciones. Esto es aplicable igualmente a las prácticas de citación, cuya relación con el conocimiento y con la escritura académica se ha definido en el capítulo 1 sobre la *Escritura y conocimiento*.

En el terreno de la escritura académica, las implicaciones de los patrones discursivos sobre los géneros académicos, han sido estudiadas por el AD, como se comentó en el capítulo 2 de esta investigación. Dentro del ámbito de la RC, se han hecho numerosos estudios sobre los géneros, que se han comentado en el capítulo 3, dedicado íntegramente a la RC. Sin embargo, para encontrar una metodología de análisis adecuada al propósito de nuestro estudio, se ha tenido que recurrir al AC, donde se han estudiado los trabajos que se han realizado dentro de las Ciencias de la Información, la Sociología de la Ciencia y la Lingüística Aplicada, en el capítulo 4, titulado *Citación*.

Dentro de esta última disciplina, los trabajos publicados por Thompon (2001, 2005) y Petrić (2007), han servido de base para elaborar la tipología de análisis de las funciones retóricas de las citas, que comprende nueve categorías: atribución, aplicación, declaración de uso, competencia, comparación de los resultados propios con otras fuentes, referencia, ejemplificación, evaluación y enlaces entre las fuentes. La metodología empleada en el estudio ha consistido en la computación cuantitativa de las citas, expresadas en frecuencias de cita por cada 1.000 palabras, para conocer la densidad de citas, y se han ordenado en la tipología antes mencionada. El corpus de 14 memorias de máster se ha dividido en los dos grupos comparados, 7 memorias en el grupo F y 7 en el grupo E. Se ha contado la densidad de las funciones de las citas por informante y por sección. Tras esto se han comparado los datos entre los dos grupos y también entre los informantes de los dos grupos. Se ha procedido igualmente a la descripción cualitativa de los datos hallados, que ha sido especialmente útil para entender algunas de las conclusiones recogidas en el capítulo de *Resultados*.

La hipótesis de partida sostenía que la producción de citas en español de los estudiantes filipinos de ELE dentro del género académico de la memoria de investigación universitaria variaría en la elección de las funciones retóricas de la citación con respecto a la de los nativos españoles, en relación a las convenciones educativas y culturales adquiridas en la lengua de origen. Esta hipótesis ha sido validada y se ha mostrado cómo la variable dependiente se ve modificada por la variación de las funciones retóricas en la cultura.

Los resultados de la investigación muestran que el grupo F emite un mayor número de citas que el grupo E. Del mismo modo, al medir la densidad, se ha llegado a resultados similares. En esta medición se ha identificado a los informantes que producen un mayor número de citas por cada 1.000 palabras (F3, F6, E1 y E5) y a los que menos (E4, E2, E6 y F5).

También basándonos en la frecuencia de las citas –teniendo en cuenta el número total de palabras producido en la tesis y el de cada sección– se ha medido la densidad de las citas integrales y de las no integrales, atendiendo a la distinción hecha por primera vez por Swales (1990: 141). Los resultados cuantitativos muestran que existe una diferencia significativa entre los dos grupos en este aspecto, validando así la hipótesis de la investigación. Seis de los siete informantes del grupo E prefieren utilizar las citas integrales, doblando la frecuencia de uso registrada con respecto a las no integrales. Por su parte, el grupo filipino presenta una densidad similar en ambos grupos, alcanzando cifras parecidas a las de las citas integrales del grupo E. Estos datos evidencian que el grupo E tiende a resaltar la figura del investigador o del texto citado a la hora de hacer una cita, mientras que el grupo F resalta por igual al autor, a la obra o a la información contenida en la proposición. Resulta interesante señalar que en este último caso, el de las citas no integrales, existe una fuerte variación intragrupal, siendo los informantes F3 y F6 los que acumulan por si solos el 64,6% de este tipo de citas dentro del grupo F y el 42,4% sobre el total. La conclusión de este apartado del estudio muestra que hay una clara tendencia entre los informantes españoles a utilizar un estilo más dialógico con los autores citados, lo cual es un elemento característico del estilo argumentativo. Por el contrario, los filipinos utilizan uno u otro tipo de citas en proporciones similares, lo que indica una preferencia por un estilo más argumentativo en algunos informantes, quienes utilizan con mayor frecuencia las citas integrales (F1 y F4), frente al expositivo, propio de las citas no integrales que prefieren otros miembros del grupo (F3 y F6), pero en ningún caso es posible adscribir una tendencia general al grupo, como sucede con los escritores españoles.

En cuanto a la densidad de citas por sección, los datos coinciden casi íntegramente con los aportados por Thompson (2001), con la salvedad de que la distribución de las secciones en su estudio –que siguen en su mayoría la estructura IMRD propuesta por Swales (1990)– presenta algunas variaciones con respecto a la del corpus analizado en esta investigación. Los datos revelan que la que presenta un mayor número de citas es M.T., que junto a INTR concentra las tres cuartas partes del total de las citas computadas. Las que cuentan con una menor frecuencia de citas por sección son, en orden decreciente, CON, MET, RES y P.D. Estas frecuencias reflejan que el género analizado tiene un marcado carácter

expositivo, en el que los escritores tratan de demostrar ante la comunidad académica que conocen los contenidos sobre el tema y la disciplina que tratan en sus investigaciones. Es por ello que las secciones típicas en las que se comentan las referencias bibliográficas y el estado de la cuestión del tema estudiado, M.T. e INTR, contienen, con diferencia, la mayor densidad de citas. Como señalaba Thompson (2001: 117), los apartados MET y RES, en los que se establece el análisis de los datos investigados, cuentan con el menor número de citas por cada 1.000 palabras. En el caso de P.D., la baja frecuencia de esta sección se explica por su carácter eventual, pues aparece únicamente en 7 de las memorias analizadas (7.4.).

En el estudio de los grupos se ha hallado un dato relevante, y es que en los apartados de INTR y CON, la frecuencia de las citas en el grupo F es muy superior a la del grupo E. Esto se debe a que ambos grupos conciben estos apartados de un modo distinto. Para los filipinos es la sección en la que se ofrece una visión de conjunto sobre la investigación, en ocasiones se definen los conceptos y los objetivos del estudio y se comentan algunas de las obras principales consultadas para llevar a cabo la investigación, además de describir la estructura del trabajo. Los informantes del grupo español utilizan este espacio para presentar el tema de la investigación, la relevancia y la justificación de su estudio, y en ocasiones definen la estructura de la obra. Sin embargo, obvian la definición de conceptos o el comentario de las fuentes consultadas, de los que se ocupan en la sección M.T.

Esta diferencia en la estructura retórica de las memorias en ambos grupos es subrayada, como se refería anteriormente, por el número de citas contenidas en cada sección. Esta conclusión viene confirmada también por la longitud de palabras en las dos secciones, que es significativamente superior en ambos casos en el grupo F en comparación al grupo E y reafirma esta tendencia que se viene comentando de disimilitud entre ambos. Sin embargo, en el caso de CON en el grupo F, se encuentra que la producción de citas de F5 dispara el número de referencias en esta sección, pues acumula el 45,2% de las citas de su grupo en este apartado. Esto indica que una distinta selección de informantes podría haber hecho variar los datos recogidos en CON en el estudio.

Sobre las funciones retóricas de las citas, se ha hallado el dato en el estudio de que sólo dos de ellas, AT y EN, agrupan el 75% del total de los resultados. Esto reafirma la idea de que, como comenta Petrić (2007: 251), el género de memoria de máster es primordialmente expositivo, en el que el autor trata de mostrar a la audiencia que está familiarizado con los contenidos del tema y de la disciplina que trata en su investigación. Entre los grupos analizados, sólo se encuentra una diferencia relevante en la función EN, en la que el grupo F casi duplica al grupo E. Esto supone que el grupo F, además de atribuir a las fuentes el conocimiento que comenta en los textos, también contrasta la información obtenida entre los diferentes autores para transformar en conocimiento nuevo los contenidos teóricos referidos en la investigación (Dong, 1996; Petrić, 2007; Kiczkovsky, 2008).

Sólo en un caso la densidad de citas es más alta, mínimamente, entre los españoles que entre los filipinos. Esto sucede con la función EV, que aparece en seis de los siete informantes españoles, indicando

nuevamente –al igual que en la frecuencia de citas integrales y no integrales– una tendencia más propensa a la evaluación de los autores y de los contenidos referidos, en una actitud más argumentativa que la que presenta el grupo F, cuyos trabajos se caracterizan por una alta exposición y descripción de las fuentes comentadas, pero una “introspección” pronunciada de la voz del autor de la investigación.

De igual modo, se ha comparado entre los grupos la densidad en el uso de las distintas funciones retóricas de las citas, y se ha demostrado que el comportamiento intragrupal es distinto en ambos casos. Es decir, se encuentran entre los informantes algunos sujetos que utilizan una gran variedad de funciones en la citación (F3, F6, E5), en contraste con aquellos otros que usan menos (F5, E4, E7), sin que pueda identificarse una tendencia clara en ninguno de los grupos.

Del predominio de unas funciones retóricas determinadas en cada sección se concluye que hay una serie de funciones típicas en las citas que se repiten en cada apartado. Esta asociación no es siempre homogénea entre los dos grupos estudiados, aunque el predominio de AT en la mayoría de las secciones –excepto MET y P.D– de la memoria de máster es común a ambos. También coinciden los dos grupos en las funciones más usadas en las secciones M.T., MET y con algunas salvedades en RES. Sin embargo, en INTR en el grupo F destacan AT, AP y COMP, y por el grupo español AT y EN. Pero la diferencia más acusada entre el grupo F y el E sucede en el apartado CON, donde el número elevado de frecuencia de citas del tipo EV, en el grupo E, además de AT y AP contrasta con los datos obtenidos de las memorias filipinas, en las cuales sobresalen CO y AT.

De los resultados comentados arriba se pueden extraer dos conclusiones generales en la investigación. La primera es que en español las memorias presentan rasgos de un estilo más argumentativo que las filipinas, que tienden a ser más expositivas. El informante español trata en su memoria de máster de ser más persuasivo e influir sobre la audiencia de su investigación, intenta convencer sobre su verdad y expresar su opinión sobre las autoridades que consulta en relación al tema de su estudio, mientras que el filipino normalmente sólo atribuye el conocimiento a los autores en los que se apoya de forma descriptiva. En el grupo E abunda el uso de las citas integrales, con las que se apela al autor o a la obra citada, reforzando así su posición en el texto y sosteniendo un diálogo tácito e indirecto con las fuentes referidas. De igual modo, seis de los siete informantes de este grupo utilizan la función retórica de la cita EV, mayoritariamente en CON, con el fin de valorar, comentar o evaluar los trabajos de los autores citados. Por su parte, el grupo F, que utiliza en igual medida las citas integrales y no integrales, hace un menor uso de EV, por lo que no se realiza una valoración de las obras consultadas e incluidas en su estudio, o se hace de forma indirecta, mediante el contraste de los autores con EN, pero generalmente no se muestra la opinión abiertamente en el texto de la investigación. En general, estos escritores renuncian a polemizar con las fuentes, a generar controversia o a hacer críticas negativas, aunque se dan algunos casos entre los informantes que manifiestan diferencias intragrupales en los que si las utilizan (F1, F2, F3). De todos modos, ninguno de ellos hace uso de la cita negativa, mientras que en el grupo E la función EV se emplea

en ocasiones para atacar un trabajo con el que no se está de acuerdo o que se quiere desprestigiar. Esto se debe a una diferencia cultural entre ambos grupos que se refleja en el uso de las citas, y que da sentido a la hipótesis de partida planteada en nuestra investigación. La explicación a esta conducta proviene de una concepción distinta de las normas de cortesía, que en el grupo F imponen restricciones a la hora de manifestar abiertamente en público sus opiniones negativas, por el prurito de mantener un ambiente armónico y sin confrontación con el resto de miembros de la comunidad disciplinaria a la que pertenecen (7.11.). Sin embargo, el grupo E manifiesta sus opiniones y valoraciones sobre las obras citadas sin ningún tipo de cortapisas, por lo que los informantes se muestran mucho más directos en sus comentarios al valorar las referencias que aparecen en sus investigaciones.

La segunda conclusión general de la investigación tiene que ver con la relación que guardan las citas con la calidad en la memoria de máster. Se ha advertido que aquellos informantes que cuentan con una mayor densidad de citas repartidas en distintas funciones retóricas –siempre que estas se adecúen a las funciones típicas que aparecen en las secciones de la memoria– son un indicador fiable que permite identificar a los buenos escritores. No es conveniente, sin embargo, confundir la cantidad elevada de citas en una investigación con la calidad del estudio. La cantidad ha de estar siempre justificada por un uso razonado en cada momento, en cada sección del trabajo del investigador. En el presente estudio, por ejemplo, se han identificado memorias que presentan una elevada frecuencia de citas de una función determinada. Este hecho está justificado, en ocasiones, por el tema en el que se centra el estudio, pues el enfoque teórico de una investigación, por ejemplo, va a exigir del escritor un número mayor de citas del tipo AT, COMP y EN, que un trabajo centrado en el análisis de variables con el fin de validar una hipótesis, en el que supuestamente habrá un número mayor de citas del tipo DE, AP o CO repartido por las distintas secciones. Esto es, los trabajos académicos no son buenos ni malos por la cantidad de citas que contienen, sino que la calidad de un trabajo viene determinada, en gran medida, por el adecuado empleo que se hace de las funciones retóricas de las citas. Por lo tanto, una investigación académica puede fracasar debido a un uso erróneo de este elemento, lo que avala la necesidad de una didáctica de este recurso de la escritura académica. Por su parte, Petrić (2007: 249) considera la complejidad en el uso de las citas como uno de los factores que sitúan un trabajo académico cerca de las capacidades escritoras de un autor experto. En este sentido, como señala Thompson (2005: 321), una de las cualidades más importantes del escritor profesional académico es la de transformar el conocimiento acuñado en las fuentes y descubrir su propia voz e identidad como autor con respecto a las referencias citadas, para lo que debe mostrar un dominio eficaz de las distintas funciones retóricas que conlleva el buen uso de las citas.

En la investigación, el grupo F ha mostrado tener una capacidad mayor que el grupo E para usar de forma más versátil las distintas funciones retóricas de las citas en las distintas secciones del texto. Esto puede deberse a la formación que han recibido estos estudiantes en la universidad en esta materia. De este hecho deviene la conclusión de que una efectiva formación en este terreno permite al escritor hacer un uso

más apropiado de las citas en el texto académico. A este respecto, se confirman los resultados de la investigación de Schembri (2009), quien llevó a cabo una investigación en las prácticas de citación con un grupo de estudiantes universitarios que había recibido una mayor instrucción formal que el otro y corroboró este hecho al mostrar los buenos resultados que obtenían aquellos informantes que habían recibido una formación específica en el uso de las citas en el discurso escrito.

Sorprende en el estudio que los estudiantes filipinos hayan variado la estructura del género de memoria de máster con respecto al grupo E en INTR y CON, como indican el uso de las funciones de las citas y la longitud de las secciones, pues el total del grupo analizado ha presentado sus trabajos en la universidad española bajo la supervisión de un tutor y las mismas normas académicas. Esto sólo puede significar que la universidad española se muestra flexible y permisiva ante la importación de las convenciones retóricas de otras lenguas. Se ha mostrado en este estudio que los autores filipinos adoptan por lo general la retórica de la estructura de la memoria de máster que ya conocen, basada en el modelo inglés, lo que incide también en que aparezcan unos niveles más altos de citación en las funciones de las citas y que estas estén mejor repartidas en las secciones de las memorias. Para comprobar que la universidad española es permeable a estas influencias, en un género que poco a poco tiende a universalizarse en base a modelos establecidos y de reconocido prestigio –como el esquema propuesto por Swales (1990)–, basta revisar el caso paradigmático de Oliver del Olmo (2004), quien sigue fielmente la estructura dibujada por Swales (1990), especialmente en la introducción y en la conclusión, situándose más cerca del grupo F que del E de nuestra investigación.

En conclusión, se ha verificado con este estudio que sí existen diferentes convenciones culturales en relación a la influencia que ejerce la L1 de los estudiantes no nativos en el uso de las funciones retóricas de las citas, que afectan al ensamblado del texto. Estas diferencias se manifiestan en la estructura que se utiliza para vertebrar la memoria de máster y en el tipo de citas incluidas en sus secciones, como ocurría entre los grupos F y E analizados en nuestro trabajo. Aunque no era una variable de la que se partiera inicialmente en el estudio, los datos que arroja el análisis han confirmado que estos resultados responden a una diferencia en el grado de instrucción formal que reciben los informantes filipinos y los españoles, siendo así la formación una variable que incide significativamente en los resultados de la investigación. De igual modo, se ha encontrado en el estudio una diferencia relevante en el uso de las funciones EV e INT, que contribuye a dotar a las memorias del grupo E de un estilo más argumentativo, al usar en mayor proporción estas funciones retóricas de la cita, diferenciándose así de F. Esto se debe a una distinta concepción de la escritura en la cultura española y en la filipina, ya que en esta última las normas sociales de la cortesía desaconsejan la crítica directa a otra persona, especialmente en el ámbito público.

9.2. Posibles aplicaciones didácticas

A lo largo de la investigación se ha hecho referencia a la relación que guarda la instrucción formal en las citas y los mejores resultados obtenidos en las memorias de máster, que tienden a ser de mayor calidad cuando existe una formación previa en este terreno. Por este motivo se supone necesaria la enseñanza de las funciones retóricas de las citas en la enseñanza superior en los distintos géneros académicos, ya que es conveniente que los estudiantes universitarios estén familiarizados con estas prácticas para poder realizar trabajos escritos de posgrado mejor estructurados y de mayor calidad. No obstante, el uso adecuado de las citas tiene fuertes implicaciones con la habilidad de analizar e interpretar las obras, al igual que sobre el manejo de la estructura de la tesis en función del tipo de citas empleadas en cada sección.

Esta recomendación se convierte casi en una obligación en contextos tan lejanos para la cultura occidental como el chino, en el que las diferencias con la escritura académica en español, en concreto de las prácticas de citación, son abismales. Esto es debido a que existe una consideración social muy distinta del concepto de plagio (Matalene, 1985; Pennycook, 1996; Flowerdew y Li, 2007), mucho más permisiva y positiva en esta cultura, en la que la referencia a las obras clásicas, por ejemplo, no es sólo necesaria, sino que es de obligado cumplimiento. Matalene (1985: 803) comentaba que la tendencia a omitir la referencia explícita en el texto de los estudiantes universitarios chinos se debía en parte a que estas informaciones forman parte del saber popular y, por ello, no es necesario especificar su origen. En su trabajo, Pennycook (1996) explica esta frecuente omisión de la cita entre los estudiantes chinos desde una evolución cultural distinta a occidente, que proviene de los orígenes de la cita en la etapa final de la Edad Media. Por lo tanto, la consideración tan arraigada en occidente de propiedad intelectual, fruto de una concepción particular de la creación y del individualismo en la escritura, dista bastante de la cultura china, en la que el saber es compartido y pertenece a la comunidad. En el trabajo de Flowerdew y Li (2007) se observa como los alumnos chinos que escriben en una lengua extranjera se apoyan con frecuencia en textos de referencia que les sirven para andamiar sus escritos sin citarlos, y no por ello su pretensión es la de copiar el texto ni los contenidos de esas fuentes, aunque en ocasiones aparezcan frases copiadas literalmente de otros textos. Es por ello que en este contexto es especialmente necesaria la aplicación de una didáctica de la citación, con una exposición cultural explícita del concepto de plagio y de la importancia de referir en la escritura académica los textos consultados en la realización del trabajo de investigación.

En el caso concreto de los estudiantes filipinos, la enseñanza de las funciones retóricas de las citas en la escritura de textos académicos en español podría ser empleada específicamente en la formación que reciben los estudiantes de la Universidad de Filipinas en los cursos EL199 y EL200, asignaturas preparatorias en estructura de tesis y en escritura académica para elaborar su tesis de licenciatura. Teniendo en cuenta que estos alumnos universitarios se gradúan en estudios de español y que muy probablemente cursarán en

el futuro estudios de posgrado en español, tanto en universidades filipinas como en españolas u otros países hispanohablantes, estos necesitarán conocer las formas específicas de llevar a cabo las prácticas de citación en la universidad española, así como el modo particular que tiene esta cultura de organizar los trabajos de posgrado. Para ello se hace necesaria la modificación de la práctica escrita académica, basada en modelos anglosajones, advirtiéndose que la escritura de la memoria de máster en español, en concreto, suele adelgazar la introducción y la conclusión en relación al arquetipo seguido tradicionalmente por el Departamento de Lenguas Europeas. Ya que la función de la introducción en la memoria de máster en la cultura española suele ser meramente informativa y no abunda en ella la referencia a otros autores –como apuntan los resultados de nuestra investigación– sino la información sobre el tema y la estructura de la investigación, y en la conclusión se hace una valoración final de los resultados más importantes de la investigación, quizás convenga modificar estas secciones con respecto al exhaustivo modelo norteamericano, en el que las citas cumplen distintas funciones dentro de estas secciones. Tal vez para la audiencia española la estructura que presentan estos dos capítulos en las memorias filipinas puede resultar un tanto extraña por excesiva, pues la información que en ellos se ofrece y las funciones que cubren suelen formar parte en español de los capítulos dedicados al marco teórico, donde se detallan las obras utilizadas en la construcción de la memoria y se definen los conceptos fundamentales que facilitan la comprensión de los contenidos en el estudio, la metodología, en la que se plantea la hipótesis y los objetivos de la investigación, y los resultados, sección en la que suele incluirse la discusión de los datos obtenidos en el análisis.

Resulta, por lo tanto, muy útil este acercamiento previo desde la RC a las prácticas de citación, en el que se han comparado los distintos modos de proceder en estos aspectos de la escritura académica española y filipina, para establecer después una didáctica en aquellos puntos concretos en los que se han localizado las diferencias más relevantes entre ambas culturas. Para llevar a cabo esta labor se puede recurrir a las ideas expuestas sobre la didáctica de las citas en Petrić (2007) y las actividades planteadas por Vázquez (2001b) en español, adaptándolas a los contextos específicos a los que se hace referencia en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Agnes Fidelis, G. P., 2009. *Comparing Eastern and Western Rhetorical Thought* [en línea]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/16676138/Comparing-Eastern-and-Western-Rhetorical-Thought>.

Aguado, E., Rogel, R., Garduño, G., Becerril, A., Zuñiga, M.A. y Velázquez, A., 2009. Patrones de colaboración científica a partir de redes de coautoría. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 1, 225-258.

Aguirre, B., 2004. La enseñanza del español con fines profesionales. En: J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1109-1128.

Ahern, K. y Manathunga, C., 2004. Clutch-Starting Stalled Research Students. *Innovative Higher Education*, 28 (4), 237-254.

Alamargot, D. y Chanquoy, L., 2001. *Through the Models of Writing*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Albeola, P., 2002. El folleto bancario como género: estudio contrastivo inglés-español. Tesis doctoral (PhD). Valencia: Universidad de Valencia.

Alcaráz Varó, E. y Martínez Linares, M. A., 1997. *Diccionario de Lingüística Moderna* [2004]. Madrid: Ariel Lingüística.

Allen, B., J. Qin y W. Lancaster., 1994. Persuasive communities. A longitudinal analysis of references in the Philosophical Transactions of the Royal Society, 1665-1990. *Social Studies of Sciences*, 24, 279-310.

Amat Salas, O., Blake, J. y Oliveras, E., 1998. Análisis de autores, citas y revistas de contabilidad en España. *Revista española de financiación y contabilidad*, 96, 821-850.

Anson, C.M., 1988. Toward a multidimensional model of writing in the academic disciplines. En: D.A. Jolliffe, ed. *Advances in writing research: Writing in academic disciplines*. Norwood, NJ: Ablex, 1-33.

Arditty, J., 1998. ¿Se anuncia siempre que se argumenta?: de la ausencia a la proliferación de marcadores. En: Pujol, M., Llobera, M. y Nussbaum, L. Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa. Madrid: Edelsa, 107-133.

Arnoux, E. Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A., 2005. La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3 (6), 1-18.

Arnoux, E. comp. 2008. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A., 2002. La construcción de representaciones enunciativas: El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35 (51-52), 129-148.

Arquero Avilés, R., 2003. Estudios cuantitativos y de producción, autoría y citación sobre el análisis de la investigación en Biblioteconomía y Documentación. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 99-123.

Atkinson, D. y Ramanathan, V., 1995. Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 university writing/language programs. *TESOL Quarterly*, 29, 539-568.

Baird, L. y Oppenheim, C., 1994. Do citations matter? *Journal of Information Science*, 20 (1), 2-15.

Baldi, S., 1998. Normative versus social constructivist processes in the allocation of citations: a network-analytic model. *American Sociological Review*, 63, 829-46.

Baralo, M., 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Libros.

Bartolini, A.M., Roxana, D., Petric, N., Schvab, B. y Braidá, R., 2008. La trayectoria del tesista un estudio en egresados de la Universidad Autónoma de Entre Ríos [en línea]. Portal de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Disponible en: <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%204/391%20-bartolini.pdf>

Bautista Luna, E., 2004. *La enseñanza del español en Filipinas* [en línea]. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/manila/bautista.pdf>.

Bazerman, C., 1988. *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M., 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berlin, J. A., 1987. *Rhetoric and reality: writing instruction in American Colleges, 1990-1985*. Illinois: Southern Illinois University Press.

Bhatia, V. K., 1993. *Analysis genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman.

Bhatia, V.K., 1999. Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En C.N. Candlin y K. Hyland, eds. *Writing: Texts, Processes and Practices*. Londres: Longman, 21-39.

Bhatia, V.K., 2002. Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19

Bhatia, V. K., 2004. *Worlds of written discourse. A genre-based view*. London: Continuum.

Bhatia, V.K, 2008. Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41 (67), 157-176.

Blanco, F.S., 2008. Análisis bibliométrico de la revista "Educación" de la pontificia universidad católica del Perú. Tesis de licenciatura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Blat, B., Rivas, J.M. y Lorenzo, E. (1968). *The teaching of Spanish: Philippines*. Filipinas: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000086/008662eb.pdf>

Bloomfield, L., 1933. *Lenguaje* [1964]. Lima: Universidad Mayor de S. Marcos.

Bonzi, S. y Snyder, H.W., 1991. Motivations for citation: a comparison of self citation and citation to others. *Scientometrics*, 21 (2), 245-254.

Bordons, M., Felipe, A. y Gómez, I., 2002. Revistas científicas españolas con factor de impacto en el año 2000. *Revista española de documentación científica*, 25 (1), 49-73.

Briz, A., 2004. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En: D. Bravo y A. Briz, Eds. *Pragmática sociocultural*. Barcelona: Ariel, 67-94.

Brooks, T.A., 1985. Private acts and public objects: an investigation of citer motivations. *Journal of the American Society for Information Science*, 36, 223-229.

Brooks, T.A., 1986. Evidence of complex citer motivations. *Journal of the American Society for Information Science (1986-1998)*; 37, (1), 34-36.

Brown, J.D., 1988. *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: CUP.

Brown, L. y Gardner J., 1985. Applying citation analysis to evaluate the research contributions of accounting faculty and doctoral programs. *Accounting Review*, 60, 262-278.

Budd, J. M., 1999. Citations and knowledge claims: sociology of knowledge as a case in point. *Journal of Information Science*, 25, 265-274.

Cademártori, Y., Parodi, G. y Venegas, R., 2010. El discurso escrito y especializado: caracterización y funciones de las nominalizaciones en los manuales técnicos. *Literatura y Lingüística*, 17, 243-265.

Cadman, K., 1994. Constructing a thesis: a question of identity. *Quality in Postgraduate Research: Making it Happen Conference*. Adelaida: Universidad de Adelaida.

Cadman, K., 1997. Thesis writing for international students: a question of identity? *English for Specific Purposes*, 16 (1), 3-14.

Canagarajah, A.S., 2003. Practicing multiliteracies. *Journal of Second Language Writing*, 12, 156-165.

Cano, V., 1989. Citation behavior: classification, utility, and location. *Journal of the American Society for Information Science*, 40, 284-90.

Cañedo Andalia, R., 1999. Los análisis de citas en la evaluación de los trabajos científicos y las publicaciones seriadas. *Acimed*, 7 (1), 30-39.

Carino, P., 2001. Early Writing Centers: Toward a History. En: R.W.Barnett y J. S. Blumner, ed. *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 10-21.

Carlino, P., 2002. Enseñar a escribir en la Universidad: como lo hacen en estados unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16 (1). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

Carlino, P., 2003. La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm

Carlino, P., 2004a. Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. *Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>

Carlino, P., 2004b. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>

Carlino, P., 2005. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9 (30), 415-420. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num30/articulo19.pdf>

Carlino, P., 2006. *La escritura en la investigación*. Documentos de Trabajo. Buenos Aires: Victoria. Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>

Carlino, P., 2009. Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En: E. Arnoux, comp. *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arco Editores. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>

Carrasco, J.B. y Calderero Hernández, J.F., 2000. *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.

Case, D.O. y Higgins, G.M., 2000. How can we investigate citation behavior? A study of reasons for citing literature in communication. *Journal of the American Society for Information Science*, 51, 635-45.

Cassany, D., 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., 2004. La expresión escrita. En: J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 917-942.

Cassany, D., 2005a. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia inaugural. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Sede Concepción*. Chile: Universidad de Concepción. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm>

Cassany, D., 2005b. *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.

Castelló, M., 2006. La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. Conferencia invitada. *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*, Medellín, Colombia.

Chomsky, N., 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Christensen, F., 1963. A generative rhetoric of the sentence. *College Composition and Communication*, 14, 155-161.

Chubin, D.E. y Moitra, S.D., 1975. Content analysis of references: adjunct or alternative to citation counting. *Social Studies of Science*, 5, 423-41.

Cole, J.R. y Cole, S. 1972. The Ortega Hypothesis. *Science*, 178, 368-375.

Colomé, D., 2000. *La caución más fuerte*. Manila: Instituto Cervantes.

- Connor, U., 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U., 2001. Changing Currents in Contrastive Rhetoric: New Paradigms. En: A.I. Moreno y V. Colwell, eds. *Perspectivas recientes sobre el Discurso*. León: Universidad de León, 27-56.
- Connor, U., 2002. New Directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36 (4), 493-510.
- Cozzens, S.E., 1981. Taking the measure of science: A review of citation theories. *International Society for the Sociology of Knowledge Newsletter*, 7 (1-2), 16-20.
- Cronin, B., 1981. The need for a theory of citation. *Journal of Documentation*, 37, 16-24.
- Cronin, B., 1984. *The Citation Process. The Role and Significance of Citations in Scientific Communication*. Oxford: Taylor Graham.
- Cronin, B., 1998. Metatheorizing Citation. *Scientometrics*, 43, 45-55.
- Cronin, B., 2002. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing [reseña]. *Journal of Documentation*; 2002; 58, 3, 319.
- Crystal, D., 1997. *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cumming, A., 1998. Theoretical perspectives on writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 61-78.
- Dayag, D.T., 1997. Illocutionary acts in Philippine English editorials. *Teaching English for Specific Purposes*, X (1), 109-139.
- De la Peña, W., 2001. The Spanish-English Language "War". *Linguae et litterae*, IV-V, 6-28.
- Deza, P., 2006. Tres décadas de Retórica Contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 3, 1-24.
- Di Stefano, M., 2003. Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. *IIº Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Di Stefano, M., 2008. La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. En: E. Arnoux, ed. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos, 84-102.

Dong, Y.R., 1996. Learning how to use citations for knowledge transformation: non-native doctoral student's dissertation writing in science. *Research in the Teaching of English*. 30 (4), 428-457.

Dong, Y, R., 1998. Non-native graduate students' thesis/dissertation writing in science: self-reports by students and their advisers from two U.S. institutions. *English for Specific Purposes*, 17 (4), 369-390.

Ducrot, O. y Todorov, T., 1983. Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje [1995]. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dudley-Evans, T., 2000. Genre analysis: a key to a theory of ESP? *Ibérica*, 2, 3-11.

Elbow, P. y Belanoff, P., 1989. *A community of writers: a workshop course in writing*. Boston: McGraw Hill.

Elbow, P., 1973. *Writing Without Teachers* [1998]. New York: Oxford UP.

Elbow, P., 1981. *Writing With Power: Techniques for Mastering the Writing Process* [1998] New York: Oxford UP.

Escandell Vidal, M.V., 1998. Cortesía y relevancia. En: H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado, eds. *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollo*. Serie Diálogos Hispánicos, Nº 22. Amsterdam y Atlanta, GA: Rodopi, 7-24.

Evans, T., 2002. Part-time research students: the "Reserve Army" on research students for universities. En M. Kiley y G. Mullins, ed. *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS: University of Canberra, 138-144.

Ferreiro, E., 2001. *Leer y escribir en un mundo cambiante* [CD-ROM]. México: Siglo XXI.

Fijigaki, Y., 1998. The citation system: citation networks as repeatedly focusing on difference, continuous re-evaluation, and as persistent knowledge accumulation *Scientometrics*, 1, 77-85.

- Flower, L., 1979. Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41 (1) 19-37.
- Flowerdew, J. y Li, Y., 2007. Language re-use among Chinese apprentice scientists writing for publication. *Applied Linguistics*, 28 (3), 440-465.
- Fuentes, E. y Arguimbau, LL., 2010. Las tesis doctorales en España (1997-2008): análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33 (1), 63-89.
- Gacto, M., Sanchez, A. y Gacto, M., 2006. Lenguaje, genes y evolución. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, 119-128.
- Gallardo, S., 2005. La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos. En G. Vázquez, coord. *El discurso académico español: de la comprensión a la producción*. Madrid: Edinumen, 13-28.
- Galván, J., 2005. El español en... Filipinas. *Revista Cervantes*, 2, 34-35.
- Galván, J., 2006. El español en Filipinas. En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, 163-165.
- García Louapre, P., 1990. El idioma español en las filipinas en el pasado y en el presente. *1989 Actas del segundo congreso de hispanistas de Asia*. Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila, 279-291.
- García Parejo, I., 1999. Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas, *Carabela*, 46, 23-42.
- Garfield, E., 1955. Citation indexes for Science. *Science*, 122 (3159), 108-111.
- Garfield, E., 1977. To cite or not to cite: A note of annoyance. *Current Contents*, 35, 5-8.
- Garfield, E., 1979. Is citation analysis a legitimate evaluation tool? *Scientometrics*, 1 (4), 359-375.
- Garfield, E., 1990. Journal editors awaken to the impact of citation errors: How we control them at ISI. *Current Contents*, 41, 33-41.

Garfield, E., 1996. When to cite. *Library quarterly*, 66, 449-58.

Garfield, E., 1998. Random thoughts on citationology its theory and practice. *Scientometrics*, 43 (1), 69-76.

Gelb, I.J., 1952. A Study of Writing: The Foundations of Grammatology [1965]. Chicago: University of Chicago Press.

Gilbert, N.G., 1977. Referencing as persuasion. *Social Studies of Science*, 7, 113-122.

González Alcaide, G., 2010. Autorías, colaboración y patrones de citación en las revistas biomédicas editadas en España. *Revista Española de Documentación Científica*, 33 (3), 397-427.

González Alcaide, G., Bolaños Pizarro, M., Villanueva Serrano, S.J., Ruiz Ros, V., González de Dios, J., Grande Orive, J.I., Valderrama Zurián, J.C. y Aleixandre Benavent, R., 2009. Dinámicas de citación y flujos de conocimiento interdisciplinar de la biomedicina española. *IX Congreso ISKO-España*, 149-170. Disponible en: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewArticle/564>

Grabe, W. y Kaplan, R. B., 1996. *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.

Graddol, D., 1997. *The future of English?* London: British Council.

Graddol, D., 2006. *English Next*. London: British Council.

Hagen, N., 2010. Harmonic publication and citation counting: sharing authorship credit equitably -not equally, geometrically or arithmetically. *Scientometrics*, 84, 785-793.

Haitun, S.D., 1980. Scientometric investigations in the USSR. *Scientometrics*, 2 (1), 65-84.

Halliday, M.A.K., 1973. *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K., 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

Harwood, N., 2008a. Citers' Use of Citees' Names: Findings From a Qualitative Interview-Based Study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59, 6, 1007-1011.

Harwood, N., 2008b. Publication outlets and their effect on academic writer's citations. *Scientometrics*, 77 (2), 253-265.

Harwood, N., 2009. An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, 41 (3), 497-518.

Hayes, J.R. y Flower, L., 1980. Identifying the Organization of Writing Processes. En: L. Gregg y E.R. Steinberg, comp. *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3-30.

Hernández Rojas, G., 2005. La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Revista Perfiles educativos*, 107, 85-117.

Herrera, D., 2011. A Systemic Functional Analysis of Philippine English Newspaper Editorials. *TESOL Journal*, 4 (1), 52-63.

Hicks, D. y Potter, J., 1991. Sociology of scientific knowledge – a reflexive citation analysis or science disciplines and disciplining science? *Social Studies of Science*, 21, 459-501.

Hidalgo, C. y Passarella, V. 2008a. Encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de Postgrado" administrada a estudiantes de postgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006). En: N. Arnoux, comp. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos. Disponible en: <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/3-Hidalgo-Passarella.doc>

Hidalgo, C. y Passarella, V., 2008b. Tesisistas y directores: una relación compleja e irregular. En: N. Arnoux, comp. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago-Arcos. Disponible en: <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/4-Hidalgo-Passarella.doc>

Hinds, J., 1983. Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese. *Annual review of applied linguistics*, 3, 78-84.

Hinds, J., 1987. Reader versus Writer Responsibility: A New Typology. En: U. M. Connor y R.B. Kaplan, eds. *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. 141-152.

- Hinds, J., 1990. Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Tai. En: U. Connors y E. Johns, eds. *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 87-109.
- Holmes, R., 1997. Genre Analysis and the Social Sciences: an investigation of the structure of RA. *English for Specific Purposes*, 16 (4), 321-337.
- Hyland, K., 1999. Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, 20 (3), 341-367.
- Hyland, K., 2000. *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, UK: Longman.
- Hyland, K., 2002. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K., 2003. *Second Language Writing*. Cambridge: C.U.P.
- Indrasuta, C., 1988. Narrative styles in the writing of Thai and American students. En: A.C. Purves, ed. *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park: Sage, 206-227.
- Ivanic, R., 2001. Academic writing purposes, practices and identities in the new polity context. *Higher Education Close Up Conference*. Lancaster: Lancaster University.
- Jiménez Hidalgo, S., 2007. Análisis de la autoría de la Revista Española de Documentación Científica (1997-2005). *Revista Española de Documentación Científica*, 30 (3), 305-322.
- Kaplan, N., 1965. The norms of citation behavior: prolegomena to the footnote. *American Documentation*, 3, 179-184.
- Kaplan, R. B., 1966. Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education. En: *Language Learning*, 16 (1-2), 1-20.
- Kaplan, R. B., 1987. Cultural Thought Patterns Revisted. En: U. Connor y R.B. Kaplan, eds. *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Massachusetts: Addison-Wesley, 9-22.

- Kaplan, R. B, 1988. Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric. En: A. C. Purves, ed. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, California: Sage Publications, 275-304.
- Kiczkovsky, S. 2008. La monografía: una perspectiva conceptual. En: E. Arnoux, ed. *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos, 103-120.
- Kinthead, J., 2001. The National Writing Centers Association as Mooring: A Personal History of the First Decade. En: R.W.Barnett y J. S. Blumner, ed. *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 29-40.
- Kroll, B., ed. 1990. *Second language writing: research insights for the Classroom*. Cambridge, England and New York: C.U.P.
- Kroll, B., 2003. Introduction: Teaching the next generation of second language writers. En: B. Kroll, ed. *Exploring the dynamics of second language writing*. New York: CUP, 1-14.
- Kubota, R., 1998. An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of SecondLanguage Writing*, 7, 69-100.
- Laca, B., 2001. Otras instancias enunciativas. En: G. Vázquez, coord., *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen, 81-94.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M., 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latour, B., 1987. *Science in action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Leki, I., 1991. Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies. *TESOL Quarterly* 25 (1), 123-143.
- Leki, I., 1995. *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. New York: St. Martin's Press.
- Leydesdorff, L., 1995. *The Challenge of Scientometrics: the development, measurement, and self-organization of scientific communications* [2001] Leiden: DSWO Press.

- Leydesdorff, L., 1998. Theories of citation?, *Scientometrics*, 43 (1), 5-25
- Liebman, J., 1992. Toward a new contrastive rhetoric: differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1(2), 141-165.
- Lindsey, D., 1989. Using citation counts as a measure of quality in science measuring what's measurable rather than what's valid. *Scientometrics*, 15 (3-4), 189-203.
- Lipetz, B.A., 1965. Improvement of the selectivity of citation indexes to science literature through inclusion of citation relationship indicators. *American Documentation*, 16, 81-90.
- Liu, M.X., 1993. A study of citing motivation of Chinese scientists. *Journal of Information Science*, 19, 13-23.
- López Ferrero, C., 2002. Aproximaciones al análisis de los Discursos profesionales. *Signos*, 35 (51-52), 195-215.
- López Yepes, J., 2003. El análisis cualitativo de citas como instrumento para el estudio de la creación y transmisión de las ideas científicas. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 41-70.
- López Yepes, J., Ros García, J., Prat Sedeño, J. y Fernández Bajón, M.T., 2005. Diagnóstico y evaluación de la actividad científica. Aplicaciones en el área de biblioteconomía y documentación Murcia: DM.
- Lundell, D.B. y Beach, R., 2002. Dissertation Writer's Negotiations with Competing Activity Systems. En: Ch. Bazerman y D. Russell. *Writing Selves/ Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture & Activity. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies
- Lux, P. y Grabe, W., 1991. Multivariate approaches to contrastive rhetoric. *Lenguas Modernas*, 18, 133-60.
- Macías Chapula, C., 2001. Papel de la infometría y la cienciometría y su perspectiva nacional e internacional. *Acimed*; 9 (Supl.), 35-41.
- MacRoberts, M. H., y MacRoberts, B. R., 1984. The negational reference: Or the art of dis- sembling. *Social Studies of Science*, 14, 91-94.

MacRoberts, M.H. y MacRoberts, B.R., 1987. Author Motivation for Not Citing Influences: A Methodological Note. *Journal of the American Society for Information Science (1986-1998)*, 39 (6), 432.

MacRoberts, M.H. y MacRoberts, B.R., 1988. Author motivation for non citing influences: a methodological note. *Journal of the American Society for the Information Science*, 39, 432-433.

MacRoberts, M.H. y MacRoberts, B.R., 1996. Problems of citation analysis. *Scientometrics*, 36, 435-44.

Maggay, M.P., 2002. *Pahiwatig: Kagawiang Pangkomunikasyon ng Filipino*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press.

Martínez, M. C., 2001. Dialogismo y polifonía en la escritura: la educación desde la teoría del discurso. *Revista Versión*, 11, 17-58.

Martínez, M.C., 2004. El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre comprensión de textos? En: Colombia Lenguaje, 1 (1), 28-53.

Matalene, C., 1985. Contrastive Rhetoric: An American Writing Teacher in China. *College English*, 47(8):789-808.

Matsuda, P.K., 1977. Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6 (1), 45-60.

Matsuda, P.K., 1997. Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6, 45-60.

Matsuda, P.K., 2003. Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. En B. Kroll, ed. *Exploring the dynamics of second language writing*. New York: CUP, 15-34.

Matsuda, P.K., Canagarajah, S., Harklau, L., Hyland, K y Warschauer, M., 2003. Changing currents in second language writing research: a colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.

Mayor Serrano, M.B., 2004. La citación en el artículo de divulgación médica (inglés-español) y su importancia en la formación de traductores. *Panace@*, 5 (17-18),

Mayor Serrano, M.B., 2006. La citación en la comunicación médica escrita (inglés-español): funciones y tipos. *Lebende Sprachen*, 51 (2), 72-78.

McKay, S.L., 1993. Examining L2 Composition Ideology: A look at literacy. *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), 65-81.

Meho, L. y Yang, K., 2007. Impact of data sources on citation counts and rankings of LIS faculty: Web of Science versus Scopus and Google Scholar. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (13), 2105-2115.

Mendiluce Cabrera, G., 2004. Estudio comparado inglés/español del discurso biomédico escrito: la secuenciación informativa, la matización asertiva y la conexión argumentativa en la introducción y la discusión de artículos biomédicos escritos por autores nativos y no-nativos. Tesis doctoral [PhD]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Modern Language Association of America, 2008. *MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing* [3 ed.] New York: MLA.

Modern Language Association of America, 2009. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York: MLA.

Mohan, B. A. y Lo, L.W., 1985. Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19 (4), 513-534.

Molina Fernández, L.M., Llorens Montes, F.J. y Fuentes Fuentes, M.M., 2007. Estudio de los patrones de citación de las publicaciones españolas: el caso de la gestión de la calidad. *Boletín Económico de ICE*, 2715, 29-37.

Molina, A., 2003. Provincia sí; colonia, no. *Revista Filipina*, VII, 2. Disponible en: <http://vcn.bc.ca/~edfar/revista/molina.htm>

Montaño-Harmon, M.R., 1991. Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania*, 74, 417-25.

- Moravcsik, M.J. y Murugesan, P., 1975. Some results on the function and quality of citations. *Social Studies of Science*, 5, 86-92.
- Moravcsik, M.J., 1988. Citation context classification of a citation classic concerning citation context classification. *Social Studies of Science*, 18, 515-21.
- Moreno, A., 1997. Genre constraints across languages: causal metatext in Spanish and English RAs. *English for Specific Purposes*, 16 (3), 161-179.
- Morta, A., 2005. *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mostacero, R., 2004. La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 15, 63-79.
- Mosterín, J., 2002. *Teoría de la Escritura*. 2 ed. Barcelona: Icaria.
- Moyano, E.I., 2004. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario. *Revista Texturas*, 4, 109-120.
- Myers, G., 1992. In this paper we report... Speech acts and scientific facts. *Journal of Pragmatics*, 17, 295-313.
- Nicolaisen, J., 2007. Citation analysis. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41 (1), 609-641.
- Nieminen, P., Carpenter, J., Ducher, G. y Schumacher, M., 2006. The relationship between quality of research and citation frequency. *BMC Med Res Methodol*, 1, 6-42.
- Nightingale, J. y Marshall, G., 2010. Citation analysis as a measure of the impact of research *Radiography*. [en línea] Disponible en: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.liv.ac.uk/science>
- Okamura, A., 2008a. Citation forms in scientific texts: similarities and differences in L1 and L2 professional writing. *Nordic Journal of English Studies*, 7 (3), 61-81.

Okamura, A., 2008b. Use of citation forms in academic texts by writers in the L1 & L2 context. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 51 (1), 29-44.

Oliver del Olmo, S., 2004. *Análisis contrastivo español/ inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*. Tesis doctoral (PhD). Universitat Pompeu Fabra: Barcelona.

Oppenheim, C. y Renn, S.P., 1978. Highly cited old papers and reasons why they continue to be cited. *Journal of the American Society for Information Science*, 29, 225-31.

Ortega Ruiz, A. y Torres González, S., 1994. Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. En: *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Sgel, 301-312.

Otañi, I., 2005. El resumen o abstract del artículo de investigación en español: características retórico-lingüísticas. En: G. Vázquez, coord. *El discurso académico español: de la comprensión a la producción*. Madrid: Edinumen, 45-72.

Padilla de Zeldrán, C., 2005. Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español. En: G. Vázquez, coord. *El discurso académico español: de la comprensión a la producción*. Madrid: Edinumen, 45-72.

Palmira, M., 2005. Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (5), 1-7.

Paltridge, B., 2002. Thesis and Dissertation writing: preparing ESL students for Research. *English for Academic Purposes*, 21 (2), 125-143.

Parina, J.C., 2011. First Year College Students' Perception of the Process Approach in Honing Critical Writing Skills. *TESOL Journal*, 4 (1), 34-41.

Parodi, G. y Gramajo, A., 2003. Los tipos textuales del corpus técnicoprofesional. *Revista Signos*, 36 (54), 207-223.

- Parodi, G. y Núñez, P., 1998. El desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: una aplicación experimental del programa L y C: leer y comprender. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez, eds. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 249-264.
- Parodi, G. y Venegas, R., 2004. BUCÓLICO: Aplicación computacional para el análisis de textos. Hacia un análisis de rasgos de la informatividad. *Literatura y Lingüística*, 15, 223-251.
- Parodi, G., 2004. Textos de especialidad y comunidades lingüísticas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, 39, 7-36.
- Parodi, G., 2005. La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos*, 38(58), 221-267.
- Parodi, G., 2006. Discurso especializado y lengua escrita: Foco y variación. *Estudios Filológicos*, 41, 165-204.
- Parodi, G., 2007a. El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional. *Revista Signos*, 40 (63) 147-178.
- Parodi, G., 2007b. Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empíria. En: G. Parodi, ed. *Lingüística de Corpus y Discursos Especializados: Puntos de Mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 223-255
- Parodi, G., 2008. Lingüística de Corpus: Una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), 93-119.
- Pastor Villalba, C., 2005. Estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y en alemán. Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) Universidad Antonio de Nebrija: Madrid.
- Pastor Villalba, C., 2010. Sobre leer y ser leído en otras culturas. Un ejemplo entre español y alemán. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 7, 1-10.
- Pennycook, A., 1996. Borrowing other's words: text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30 (2), 201-230.

Pérez Cortés, S., 2001. ¿Qué es la escritura? *Cultura y discurso*, 11, 147-178.

Pérez Ruiz, L., 2001. *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y español*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Valladolid: Valladolid.

Peritz, B. C., 1992. On the objectives of citation analysis: Problems of theory and method. *Journal of the American Society for Information Science*, 43 (6), 448-451.

Pessanha, C., 2001. Criterios editoriales para la evaluación científica: notas para la discusión. *Acimed*, 9 (4), 131-134.

Petrić, B., 2007. Rhetorical functions of citations in high and low-rated master's thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 238-253.

Phelan, T.J., 1999. A compendium of issues for citation analysis. *Scientometrics*, 45 (1), 117-136.

Pinker, S., 1994. *The language instinct*. New York: Morrow. Pitman, RK.

Polo, J., 1974. *Ortografía y Ciencia del Lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

Pujol Llop, M. P., 1999. *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Barcelona: Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es>

Purves, A. C., Quattrini, J. y Sullivan, C., 1995. *Creating the Writing Portfolio*. NTC Publishing Group.

Purves, A. y Purves, W., 1986. Viewpoints: Cultures, Text Models, and the Activity of Writing. *Research in the Teaching of English*, 20 (2), 174-197.

Purves, A.C., ed., 1988. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Purves, A.C., ed., 1992. *The IEA study of written composition II: Education and performance in 14 countries*. Oxford: Pergamon Press.

Reid, J., 1988. *Quantitative differences in English Prose written by Arabic, Chinese, Spanish and English Students*. Tesis doctoral (PhD). Colorado: Colorado State University.

Reid, J., 1992. A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by Native and Non-native Writers. *Journal of Second Language Writing*, 1 (2), 79-107.

Reid, J., 1993. *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reppen, R. y Grabe, W., 1993. Spanish transfer effects in the English writing of elementary school students. *Lenguas Modernas*, 20, 113-28.

Reyes, G., 1993. Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto. Madrid: Arco Libros.

Rodao, F., 1996. La Lengua Española en Filipinas durante la primera mitad del siglo XX. En: *Estudios de Asia y África*. México, *Estudios de Asia y África*. Vol. XXXI, 1:157-175. Disponible en: <http://www.florentinorodao.com/academico/aca96b.htm>

Rodríguez, J.R., 2008. Manila. Filipinas. En: Instituto Cervantes. *Memoria del Instituto Cervantes 2007-2008*. Madrid: Instituto Cervantes, 145. Disponible en: http://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/07_08/centros_i.pdf

Rodríguez, J.R., 2009. Manila. Filipinas. En: Instituto Cervantes. *Memoria del Instituto Cervantes 2008-2009*. Madrid: Instituto Cervantes, 184. Disponible en: http://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/08_09/centros/filipinas.pdf

Roen, D.H. y Willey, R.J., 1988. The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the Teaching of English*, 22, 75-88.

Rosseau, R., 1998. Indicadores bibliométricos y econométricos en la evaluación de instituciones científicas. *Acimed*, 9 (4), 23-29. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352001000400008&script=sci_arttext&tlng=en

Rostaing, H., 1996. *La bibliométrie et ses techniques*. Toulouse: Sciences de la Société; Marsesille: Centre de la Recherche Rétrospective de Marseille.

Rubin, D.L. y O'Looney, J., 1990. Facilitation of Audience Awareness: Revision Processes of Basic Writers. En G. KIRSCH y D. H. ROEN, ed. *A sense of audience in written communication*. Newbury Park, C. A.: Sage Publications, 280-292.

Salager-Meyer, F., 1999. Referential behavior in scientific writing: a diachronic study (1810-1995). *English for specific purposes*, 13, 279-305.

Sales, M. J., 2007. La *instrumentalidad* de la cortesía verbal en la negociación de la identidad trasnacional de los emigrantes filipinos en España: *Problemas interlingüísticos y propuestas didácticas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Samraj, B., 2008. A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 55-67.

Sánchez Jiménez, D., 2006. *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Memoria de máster. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>

Sánchez Jiménez, D., 2010. La hispanización y la identidad hispana en Filipinas. *Revista Filipina*. 15 (3). Disponible en: <http://www.revista.carayanpress.com/hispanizacion1.html>

Santana-Seda, O., 1974. *An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students*. Tesis doctoral (PhD). New York: New York University.

Saussure, Ferdinand (1945): *Curso de Lingüística General*. Akal, Madrid.

Schembri, N., 2009. Citation practices: insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *Language Studies Working Papers*, 1, 16-24.

Scollon, R., 2000. Generic variability in news stories in Chinese and English: A contrastive discourse study of five days' newspapers. *Journal of Pragmatics*, 32 (6), 761-791.

Shadish, W.R., Tolliver, D., Gray, M. y Sengupta, S.K., 1995. Author judgments about works they cite – three studies from psychology journals. *Social Studies of Science*, 25, 477-98.

Sierra, J.C., Buela-Casal, G., Paz, Bermúdez, M.P. y Santos-Iglesias, P., 2009. Opinión de profesores titulados y catedráticos de universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 32 (3), 89-100.

Small, H. y Greenlee, E., 1979. Citation Context Analysis of a Co-citation Cluster: Recombinant-DNA. *Scientometrics*, 2 (4), 277-301.

Small, H., 1999. Visualizing Science by Citation Mapping. *Journal of the American Society for Information Science*, 50 (9), 799-813.

Smith, D. K., 2009. A 30 year citation Analysis of Bibliometric Trends at the archives of Environmental Health, 1975-2004. *Archives of Environmental & Occupational Health*, 64 (1), 43-54.

Smith, L. C., 1981. Citation Analysis. *Library Trends*, 30, 83-106.

Snyder, H.W., Cronin, B. y Davenport, E., 1995. What's the use of citation? Citation analysis as a literature topic in selected disciplines of the social sciences. *Journal of Information Science*, 21 (2), 75-85.

Söter, A., 1988. The Second Language Learner and Cultural Transfer in Narration. En: A.C. Purves, ed. *Writing Across Languages and Cultures: issues in Contrastive Rhetoric*. New York: Sage Publications.

Spinak, E., 2001. Indicadores cuantitativos. *Acimed*, 9 (Supl), 42-49.

Stehr, N. y Ufer, U., 2009. On the global distribution and dissemination of knowledge. *International Social Science Journal*, 60 (195), 1-24.

Summerfield, J., 2001. Writing Centers: A Long View. En: R.W.Barnett y J. S. Blumner, ed. *The Allyn and Bacon Guide to Writing Center Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 22-28.

Swales, J., 1981. *Aspects of Article Introductions*. Birmingham: Universidad de Aston.

Swales, J., 1985. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.

Swales, J., 1986. Citation Analysis and Discourse Analysis. *Applied Linguistics*, 7 (1), 39-56.

Swales, J., 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. England and New York: Cambridge University Press.

Swales, J., 2004. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: CUP.

Tamayo, O. y Sanmarti, N., 2005. Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), 3-21.

Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B., 2003. Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36 (54), 249-257.

Tarone, E., 1983. On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4 (2), 142-163.

Teufel, S., Siddharthan, A. y Tidhar, D., 2006a. Automatic classification of citation function. En: *Proceedings of EMNLP-06*, Sydney, Australia, 103-110.

Teufel, S., Siddharthan, A. y Tidhar, D., 2006b. An annotation scheme for citation function. En: *Proceedings of Sigdial-06*, Sidney, Australia, 80-87.

Thetela, P., 1997. Evaluated Entities and Parameters of Value in Academic Research Articles. *English for Specific Purposes*, 16 (2), 101-118.

Thompson, G. y Ye, Y., 1991. Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12 (4), 365-382.

Thompson, P. y Tribble, C., 2001. Looking at Citations: Using Corpora in English for Academic Purposes. *Language Learning & Technology*, 5 (3), 91-105.

Thompson, P., 2001. A pedagogically-motivated corpus-based examination of PhD theses: macrostructure, citation practices and uses of modal verbs. Tesis doctoral (PhD). Reading: University of Reading.

Thompson, P., 2005. Points of focus and position intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 307-323.

Torres, D., Delgado, E. y Jiménez, E., 2009. Redes de citación de las revistas españolas de Ciencias Sociales 1994-2006. *Revista Española de Documentación Científica*, 32 (2), 34-50.

Trujillo, F., 2001. Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua. *Lenguaje y Textos*, 17, 79-90.

Trujillo, F., 2002. *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*, Granada: Universidad de Granada.

Trujillo, F., 2003. Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso. En: M.D. Muñoz Nuñez, A.I. Rodríguez-Piñero Alcalá, G. Fernández Smith y V. Benítez Soto, eds. *Actas del IV Congreso de Lingüística General*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2.413-2.424. Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>

Trujillo, F., 2004. *Investigación en Retórica Contrastiva: Escritura y Cultura en conexión*. Conferencia ofrecida en la Universidad de Milán. Disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf>

Turabian, K. L., 2007. *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations* [7 ed.] Chicago: University of Chicago Press,

Tynjälä, P., 2001. Writing, learning, and the development of expertise in higher education. En: G. Rijlaarsdam, P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka, eds. *Studies in Writing: Writing as a learning tool: Integrating Theory and Practice*. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 37-56.

University of Chicago, 2003. *The Chicago Manual of Style* [15th ed.]. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Urbano, C., 2000. El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998. Tesis doctoral (PhD). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Urdín, C., Vázquez, M. y Roman, A., 2003. Los criterios de calidad editorial Latindex en el marco de la evaluación de las revistas españolas de ciencia y tecnología. *Revista Española de Documentación Científica*, 26 (1), 56-73.

- Valdez, P.N., 2011. English for Colonization, Neo-Colonization, and Globalization in the Philippines: Challenging Marginalization in the Profession. *TESOL Journal*, 4 (1), 72-80.
- Valenciano Valcárcel, J., Villamón, M. y Devis-Devis, J., 2008. Evaluación y clasificación de las revistas científico-técnicas españolas de ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista española de Documentación Científica*, 31 (3), 396-412.
- Valero-Garcés, C., 1996. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts. *English for Economic Purposes*, 15 (4), 279-294.
- Van Dijk, T. A., 1977. *Texto y contexto* [1980] Madrid: Cátedra .
- Van Dijk, T. A., 1980. Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A., 1981. *Studies in the pragmatics of discourse*. The Hague/Berlin: Mouton.
- Van Dijk, T A., 1993. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4 (1), 249–283.
- Vargas, A., 2005. Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Revista Lenguaje*, 33, 97-125.
- Vázquez, G., coord., 2001a. *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G., coord., 2001b. *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G., 2004. La enseñanza del español con fines académicos. En: J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1129-1148.
- Vázquez, G., 2010. Análisis didáctico del discurso académico español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido. *MarcoELE*, 10, 213-221.

- Venegas, R., 2006. La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente. *Revista Signos*, 39 (60), 75-106.
- Vez Jeremías, J.M., 2002. De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico. *Carabela*, 51,5-25.
- Vinkler, P., 1987. A quasi-quantitative citation model. *Scientometric*, 12, 47-72.
- Vinkler, P., 1988. Comparative investigation of frequency and strength of motives toward referencing. The reference threshold model. *Scientometrics*, 43 (1), 107-127.
- Vinkler, P., 1998. Comparative investigation of frequency and strength of motives toward referencing: the reference threshold model. *Scientometrics*, 43, 107-127.
- Wang, B., 2004. A survey of research in Asian Rhetoric. *Rhetoric Review*, 23 (2), 171-181.
- Wang, P. y Soergel, D., 1998. A cognitive model of document use during a research project. Study I: Document selection. *Journal of the American Society for Information Science*, 49, 115-133.
- Wang, P. y White, M.D., 1999. A cognitive model of document use during a research project. Study II. Decisions at the Reading and Citing Stages. *Journal of the American Society for Information Science*, 50 (2), 98-114.
- White, H.D., 2004a. Citation Analysis and Discourse Analysis Revisited. *Applied Linguistics*, 25, 1, 89-116.
- White, H. D., 2004b. Reward, persuasion, and the Sokal hoax: A study in citation identities. *Scientometrics*, 60, 93-120.
- White, H.D. y McCain, K.W., 1998. Visualizing a Discipline: An Author Co-Citation Analysis of Information Science, 1972–1995. *Journal of the American Society for Information Science*, 49 (4), 327-355.
- White, H.D., Wellman, B. y Nazer, N., 2004. Does citation reflect social structure? *Journal of the American Society for Information Science*, 55 (2), 111-26.

White, M.D. y Wang, P.L.,1997. A qualitative study of citing behavior: contributions, criteria, and metalevel documentation concerns. *Library Quarterly*, 67, 122-54.

Williams, J., 2004. *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill.

Yadav, M., 2010. The decline of conceptual articles and implications for knowledge development. *Journal of Marketing*, 74, 1-19.

Young, A. y Fulwiler, T., 1986. *Writing across the disciplines*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

Young, L., 2008. *La enseñanza del componente no verbal en los cursos de E/LE para filipinos*. Memoria de Máster. Valladolid: Universidad de Valladolid.

ANEXO I. CITAS DE LAS MEMORIAS DE MÁSTER FILIPINAS Y ESPAÑOLAS CLASIFICADAS POR SU FUNCIÓN RETÓRICA

FILIPINO 1 (F1). mujer, Universidad de Filipinas, presentada Universidad de Salamanca, 2007, 89 páginas, Total palabras: 24.106, Palabras analizadas: 22.995, análisis comparativo de materiales españoles y filipinos para la enseñanza del español

INTRODUCCIÓN MARCO TEÓRICO

FUNCIÓN	Nº	CITA
INT.AP.	x1	He optado por utilizar la definición que dió Smith S. (1994: 208) al termino segunda lengua en su trabajo <i>Second Language Acquisition: Theoretical</i>
INT.AP.	x1	No estamos a favor del aislamiento de los conceptos adquisición y aprendizaje . De hecho, la manera en que empleamos ambos terminos aquí coincide con el uso que ha hecho Ellis (1985).
INT.AP.	x1	Ahora bien, cada vez que nos referimos al otro punto de vista que Krashen ha difundido entre el termino “adquisición” y “aprendizaje”, cuyo trabajo de investigación recogimos con más detalle posteriormente, ponemos estos términos entre comillas.
INT.AP.	x1	Adoptamos el uso matizado de las terminologías alumno y aprendiz que ha introducido Peris en su Análisis de Las Actividades de Aprendizaje en los Manuales de ELE (Capítulo 3: p.3).
INT.AP.	x1	La distinción entre los dos términos, aprendizaje/instrucción formal y aprendizaje/instrucción informal, es precisa ya que todos los autores los utilizan homogéneamente. Pero en este trabajo, el significado de estos términos que vamos a aplicar coincide con lo que proporciona Ellis.
INT.AP.	x1	Como señala Corder (1981 en Smith 1994) podemos distinguir el input — lo que se le presenta al aprendiz— del intake —lo que realmente el aprendiz está dispuesto a procesar mentalmente.
NOI.AT.	x1	Desde ahora que las investigaciones de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) se han centrado en el aprendiz, de quien podemos destacar unas estrategias complejas de aprendizaje, los campos que estos estudios abarcan ya han sido multidisciplinares: lingüística, sociolingüística, y psicolingüística. (Ellis, 1997).
NOI.AT.	x1	Pese a que postulan posturas variadas sobre la ASL, ellos comparten una intención común: la de buscar explicaciones al sistema que emplea un aprendiz para adquirir una lengua, fomentado por el interés de descubrir el mejor método de la didáctica de lenguas que antes se veía desde una perspectiva conductista. (McLaughlin, 1987).
NOI.AT.	x1	Así pues, se supone que el conjunto de los procesos de aprendizaje se controla por medio de la presentación de la segunda lengua en una dosis conveniente, asegurando que el aprendiz continúa la práctica hasta que obtenga el dominio de los rasgos de la lengua. (McLaughlin 1987: 7).
INT.AT.	x1	En una evaluación de la teoría conductista, Ellis (1997: 31-32) la estima insuficiente para explicar el proceso de ASL ya que sólo cuenta los fenómenos observables: los del input dado al aprendiz; y los de su producción.
INT.AT.	x1	No obstante, esa última opinión de Ellis no sugiere que la teoría conductista merece un abandono total por carecer de explicaciones de los fenómenos de ASL.
INT.AT.	x1	Al fin y al cabo, como sostiene Ellis (1997) “ <i>la producción no es una mera reproducción del input</i> ”.
INT.AT.	x1	En la década de los 60, Chomsky (En: Smith N. 1999) llegó a una conclusión importante sobre la cuestión mencionada.
INT.AT.	x1	No obstante, el input sigue siendo imprescindible pero este es sólo para poner en operación el Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL), uno de los órganos mentales que interaccionan con el input para producir la competencia lingüística. (Smith, 1999.).
INT.AT.	x1	Contrario a la preocupación conductista, Chomsky se preocupó del órgano cerebral y distinguió el DAL que se muestra en el estado inicial de un niño, antes de recibir un input lingüístico de su medio ambiente.
INT. AT.	x1	Pese a ello, Chomsky aboga por su hipótesis diciendo que la habilidad de utilizar DAL declina con la edad, de hecho, los adultos dependen más de la operación lógica de sus órganos mentales. (McLaughlin, 1987).
INT.AT.	x1	Uno de los primeros trabajos destacados fue el de Stephen Krashen.
INT.AT.	x1	Con sus estudios sobre los morfemas, Krashen consiguió formular unas hipótesis que luego experimentaron antítesis, sobre todo los cognitivistas, por falta de clarificación de algunos conceptos que él había mencionado en sus teorías.
INT. AT.	x1	Fijémonos en cinco de ellas que mencionan Larsen-Freeman y Long (1991):
INT. AT.	x1	Adquisición/ Aprendizaje. Krashen sostiene que los aprendices adultos tienen dos maneras de desarrollar la competencia en una lengua: primero, por la “adquisición”,
INT. EN	x2	Inspirado por el concepto de DAL introducido por Chomsky, Krashen creó el monitor.
INT.EN.	x2	El filtro afectivo por Dulay y Burt. Esta teoría implica que las actitudes individuales de los aprendices intervienen en el éxito de la adquisición de la lengua. Según Krashen, los niños logran un nivel más alto en el desarrollo lingüístico que los adultos porque los primeros tienen el filtro afectivo más bajo o en algunos casos no existe en ellos, y esto se fortalece durante la adolescencia.
INT.EN.	x2	Las diferentes posturas de Krashen provocaron muchas críticas sobre todo de los psicolingüistas. Uno de los más destacados fue McLaughlin (1987: 21) quien discrepó de la separación que Krashen hizo en los conceptos “adquisición” y “aprendizaje”.
INT.EN.	x1	McLaughlin contradice esta separación porque según él, aquella insinúa que el entorno educativo no proporciona una “adquisición” sino sólo una instrucción de formas y que la “adquisición” sucede fuera del aula mediante la recepción de opiniones de amigos o quienquiera que sea en un entorno comunicativo.
INT. EN.	x2	Por otra parte, McLaughlin cuestiona el tema del “consciente” e “inconsciente”, conceptos que Krashen afirma en su argumentación.
INT.EN.	x2	Según él, Krashen ha fallado al destacar el margen de la separación de los dos conceptos. Por lo que respecta a su experimentación a partir de esos dos conceptos determinando bajo qué sistema operativo, del “consciente” o “inconsciente”, los alumnos respondieron a unas preguntas, McLaughlin cuestiona la validez de sus resultados.
INT.EN	x2	Larsen-Freeman y Long (1991: 228-229) también han expresado desacuerdo en los estudios sobre los morfemas de Krashen

INT. EV.	x1	orden de la adquisición, sino que tratan de investigar el orden de precisión o de dificultad. Esa última afirmación de Larsen-Freeman y Long concuerda con mi experiencia en el aula como profesora de lenguas.
INT. AT.	x1	Con respecto a sus tres hipótesis originales— monitorización, orden natural, y la separación entre “aprendizaje” y “adquisición”— Larsen-Freeman y Long señalan que tienen defectos y estos se evidencian en las oposiciones que otros autores han hecho ante esas ideas, por lo que son problemáticas y sus tests empíricos son difíciles de interpretar.
INT. EN	x2	Nuestra postura sobre las hipótesis de Krashen concuerda con las modificaciones que señalan Larsen-Freeman y Long (1991) para que ésta sea admisible en la situación general de ASL.
INT. AT.	x1	<i>El papel que desempeña esa modificación en la negociación del significado ayuda a hacer comprensible el input siempre que contenga elementos lingüísticos desconocidos y por tanto pueda servir de «intake» para la adquisición.</i> (Larsen-Freeman y Long, 1991: 136-137).
INT. AT.	x1	Por su parte, Long (1983 en Larsen-Freeman y Long, 1991) añade que un input queda incomprensible si no se ha sometido a modificaciones de la estructura interactiva,
INT. AT.	x1	Ellis (1997: 48) nos proporciona otra perspectiva al investigar la relación entre el discurso y la L2 en su hipótesis del discurso colaborativo.
INT. AT.	x1	Otros teóricos, como Vygotsky (1982:38), parten de la noción “zona de desarrollo próximo” para explicar los principios subyacentes de ASL.
NOI. AT.	x1	Un conocimiento de L2 construido socialmente es una condición necesaria para el desarrollo de la interlengua. (Vygotsky, 1982).
INT. AT.	x1	La posición de Stephen Krashen sobre la separación de adquisición y aprendizaje ha generado muchas polémicas que dieron lugar a la mejor perspectiva para ver la ASL.
INT. EN.	x2	El concepto de <i>Interlengua</i> (IL) constituye uno de los primeros intentos para explicar el sistema lingüístico que el aprendiz construye, junto con el <i>dialecto idiosincrático</i> de Corder, y con el <i>sistema aproximado</i> de Nemser (Larsen-Freeman y Long, 1991).
NOI. AT.	x1	Sin embargo, los dos últimos conceptos se diferencian de IL en que aquellos sugieren un enfoque hacia la lengua meta (LM). (Sridhar 1980 en Larsen-Freeman y Long).
INT. AP	x1	para este trabajo elegimos IL como el recurso lingüístico para buscar explicaciones a fenómenos lingüísticos por la razón pragmática proporcionada por Larsen-Freeman y Long,
INT. AP.	x1	El término “interlengua” (IL) fue concebido por Larry Selinker en reconocimiento del hecho de que un aprendiz de L2 sea capaz de construir un sistema lingüístico que procede en parte de su L1 pero que es diferente de ella y de la lengua extranjera (LE).
INT. EN	x2	Esta teoría es el resultado del intento de Selinker de integrar las hipótesis procedentes de “La Importancia de los Errores de los Aprendices”, un artículo que Corder publicó en 1967, con los conceptos actuales de IL. (Selinker, 1992: 1).
INT. EN.	x3	En lo que respecta a la pedagogía pragmática de lenguas, IL es producto del empeño de Selinker por reformular las hipótesis provenientes de las literaturas clásicas relacionadas con el Análisis Contrastivo (AC) de C.C. Fries, y luego de su colega R. Lado. Con una frase muy citada, C.C. Fries escribió en 1945.
INT. AT.	x1	El vínculo intelectual entre la cita anterior y el estudio de AC lo hizo explícito Lado (Lado 1957 en Selinker 1992: 6) cuando señaló que para obtener un eficaz material didáctico de lenguas deberíamos tener en cuenta la suposición fundamental de AC.
INT. AT.	x1	Desde entonces, se estableció el vínculo directo entre el propósito de Fries y el AC.
INT. AT.	x1	Selinker (1992: 7) hace constar que el objetivo explícito de Fries es desarrollar materiales didácticos que dirijan a los aprendices a aprender el nuevo sistema de la L2,
NOI. AT.	x1	Andersen (1983 en Selinker 1992) sostiene que cuando decimos ‘transferencia de L1’, debe ser la operación por la que se transfiere el sistema de la L1 a otra lengua y no a la LM.
INT. EN	x2	La posición que ocupa Fries en la cadena AC es crucial para el campo de la investigación de ASL. Sin embargo, en realidad fue Lado (1975 en Selinker, 1992) quien elaboró la ciencia de AC.
INT. EN.	x3	Selinker nos hace notar que esa comparación a que Lado se refiere no es una mera mezcla de antiguos materiales didácticos. También hay que destacar que los dos últimos conceptos— los errores y las dificultades de aprendizaje— no son necesariamente equiparables el uno al otro. (Selinker, 1992: 10). Proveniente de la propuesta de comparación de Lado, Weinreich hizo una investigación del fenómeno implicado en ella.
INT. AT.	x1	Weinreich (1954 en Selinker, 1992) llegó a la conclusión de que el aprendiz no traslada el sistema entero de sintaxis de su L1 a la IL.
INT. EJ.	x1	Esencialmente, el ejemplo que pone Weinreich— ‘He comes tomorrow home’ —
INT. EN.	x2	Igual que Lado, Weinreich cree que la comparación explícita de la L1 y la LM, delimitando sus diferencias, nos proporciona una lista de formas de interferencias posibles en una situación de contacto con los hablantes de LM.
INT. AT.	x1	En cuanto a la fonología, Weinreich indica que el aprendiz tiende a identificar a través de su L1 y la LM las unidades idénticas
INT. EN.	x5	No obstante, Corder (1983 en Selinker, 1992) destaca que hay una diferencia clara entre la adquisición de la fonología y de la sintaxis. Como se puede ver, Weinreich dejó abierta la cuenta psicológica de la identificación interlingual, por la cual Selinker junto con Lamendella, en 1978, postularon una estructura oculta del cerebro que se activaría cuando el aprendiz intentara expresar significados en la LM. Adicionalmente, propusieron que debido a dicha estructura oculta, hagan lo que hagan los aprendientes, aún fosilizarán algunas partes de su IL. Pienemann y sus colegas (En: Selinker, 1992) suponen que esa fosilización es inevitable porque cada aprendiz construye su propia gramática. Por la realidad de fosilización de estructuras desemejantes con la L1, Selinker así opina que la L1 no es enteramente el punto de partida de la adquisición de la LM.
INT. AT.	x1	Ellis (1997: 34), destaca la variabilidad de las interlenguas de los aprendices.
INT. AT.	x1	Sólo queremos hacer hincapié en la opinión dada por Larsen-Freeman y Long (1991:64) de que en IL ya no se ve al aprendiz como un receptor pasivo de la lengua, sino que juega un papel dinámico
INT. AT.	x1	Ellis (1997) subraya los aspectos psicolingüísticos de la investigación de ASL que han aportado varios modelos de ella.
INT. AP	x1	Sin embargo, en relación con nuestro estudio, destacamos dos fenómenos particulares de IL que menciona Ellis en su investigación: la transferencia lingüística y las estrategias de comunicación.
INT. AP.	x1	Con la transferencia lingüística, Ellis (1997: 51-52) se refiere a la influencia que la L1 ejerce sobre la adquisición de la L2.
INT. AT.	x1	Últimamente, Selinker reconceptualizó esa transferencia dentro del marco cognitivo.
INT. AT.	x1	Su propuesta en la definición y la función de estrategias fue elaborada en una investigación realizada por Tarone (1977),
INT. AT.	x1	La diferencia de las estrategias de comunicación con las de producción está en la intención del hablante de considerar el efecto de su expresión en su interlocutor, ya que uno de los objetivos principales de los aprendices de lenguas que recurren a las estrategias de comunicación es el mantenimiento y control de la conversación. (Tarone, 1980b en Larsen-Freeman y Long 1991: 120).
INT. AT.	x1	A continuación, ordenamos en la figura 1.0 esas estrategias de comunicación observadas por Tarone.

INT. AT.	x1	Bialystok (1990: 145) opina que una enseñanza directa de las estrategias de comunicación no es posible.
INT. AT.	x1	Ellis expresa un idéntico punto de vista: <i>“La enseñanza de estructuras gramaticales específicas constituye un intento de intervenir directamente en el desarrollo de IL. Un acercamiento alternativo es la intervención indirecta mediante la identificación de estrategias y la provisión de entrenamiento necesario de ellas que probablemente fomente la adquisición de la LM.”</i> (Ellis, 1997: 87)
INT. EN	x2	Lantolf (2000) postula que el aprendizaje de lenguas es también un fenómeno social. Sin embargo, Ellis (1997: 40-41) entiende que en el caso de las lenguas extranjeras es dudoso que el concepto de ‘grupo social’ sea aplicable a los aprendices en el aula.
INT. AT.	x1	Ellis (1997: 75-76) identifica varios tipos de motivaciones que influyen en el aprendizaje. Las resumimos a continuación.
NOI. AT.	x1	Este factor es muy importante como para ser ignorado (Ellis, 1997).
INT. AT.	x1	Según Carroll (1981 en Ellis, 1997) el reconocimiento de que la aptitud lingüística del aprendiz tiene algo que ver con los avances en la lengua pretendida.
INT. AT.	x1	O’Malley y Chamot (1989) señalan que para aprender nuevas informaciones mediante una L2,
INT. AT.	x1	Y, como dice Ellis (1997), es tentador fundamentar nuestra postura pedagógica sólo en un modelo presentado por un autor, sin embargo, hay buenas razones para no hacerlo.
NOI. AT.	x1	poseen habilidades universales de procesamiento y estrategias de aprendizaje lingüístico que son innatas (como señala Wode en Larsen-Freeman 1991).
NOI. AT.	x1	Wode no explica explícitamente qué se refiere con el ‘ir en contra’.

METODOLOGÍA

NOI. AT.	x1	Junto a unos conceptos básicos, atribuibles a los dictámenes de un diseño curricular, los autores suelen usar el término “contenidos” para referirse tanto a los objetivos como a los contenidos de la unidad didáctica, aunque en muchas ocasiones coinciden. (Peris, 1991).
INT. AT.	x1	Sobre esto, Van Lier (1996: p.188) nos recuerda que, como docentes, debemos concebir nuestros objetivos pedagógicos también a largo plazo.
INT. AP.	x1	Además de los principios de aprendizaje que hemos mencionado en la parte teórica de la presente memoria, para agrupar determinados objetivos, metodologías, y contenidos, es especialmente importante tener en cuenta el <i>currículum</i> que García Santa-Cecilia (1995 en Fernández 2004) define como un “conjunto de fundamentos teóricos, decisiones, y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo, y la evaluación de un proyecto educativo”.
INT. AT.	x1	Van Lier (1996) nos presenta un modelo de planteamiento de un <i>currículum</i> que va de los principios a las estrategias, y desde estas a la acción pedagógica.
NOI. AT.	x1	Esto implica que, a la hora de planificar un <i>currículum</i> , necesitamos contemplar el aprendizaje desde una visión a largo y a corto plazo para considerar de forma integrada los principios de aprendizaje y enseñanza que adoptamos y las circunstancias diarias que encontramos en la clase mientras estamos trabajando las actividades de aprendizaje con los alumnos. (Van Lier, 1996).
INT. DE.	x1	Los ítems que incluimos en la tabla para el análisis de los contenidos han sido adoptados de la plantilla para los <i>principios y planificación de unidades didácticas</i> de Estaire (2004).
INT. AT.	x1	De todos modos, éstos son los contenidos que, según afirma Estaire (2004), podemos añadir a nuestra programación de unidades didácticas.
INT. AT.	x1	Como opina Sans (2004), los textos aportados sirven como “modelo de actuación para el trabajo específico de destrezas o como motor de otra actividad”.
INT. EV.	x1	Para esto, Sans propone un criterio que nos parece muy acertado para la selección de los textos aportados.
INT. DE.	x1	Tomamos también otros ítems para el criterio de análisis, los de Alonso (1994: 167-169), que incorporamos en la tabla que exponemos a continuación.
INT. DE.	x1	Como suponemos que los aprendices negocian significados mediante actividades comunicativas, basamos nuestras preguntas en las características propuestas para una ejercitación comunicativa por Nunan et. al (en Hernández 1996).
INT. AP.	x1	En cuanto a la “lección”, adoptamos la definición propuesta por Peris (1991): “conjunto cerrado de textos y ejercicios que tiene una secuencia más o menos fija a lo largo de un libro, y que se repite de forma cíclica”.
INT. DE.	x1	A fin de indagar sobre la conceptualización de las lecciones en cada manual, formulamos unas preguntas adoptadas de los criterios para la elaboración de materiales de enseñanza de las lenguas que aportaron Sans (2004) y Nunan et. al (en Hernández).
INT. AT.	x1	Tal como señala Nunan 1988 (en Peris 1991) es indudable que a la hora de analizar las necesidades de comunicación de los aprendices, siempre tomamos en consideración sus necesidades comunicativas pero no sus necesidades de aprendizaje.
INT. AT.	x1	Como respuesta a esta preocupación centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje, la enseñanza empezó a tomar un nuevo enfoque, el denominado “enfoque por tareas”, que proviene de la concepción de la competencia comunicativa (Peris, 1991).
INT. DE.	x1	Para nuestro análisis, determinamos la muestra de tareas que se presentan en los manuales que analizamos. Y para tal efecto, las analizamos según cinco conceptos mayores, que consisten en los elementos y la estructura de una tarea que identificó Nunan (en Peris 1991) y que enumeramos a continuación.
INT. DE.	x1	Hemos utilizado el modelo de Munby (1978 en Fernández, 2004), para analizar las variables de los aprendices antes de la interpretación estadística.

RESULTADOS

INT. DE.	x1	Y aunque no insistamos en el dictamen del Marco Común Europeo de Referencia Para el Aprendizaje y la Evaluación de Lenguas (Marco) sobre los descriptores que se especifican para el nivel A1 (Acceso) y A2 (Plataforma), tampoco es apropiado soslayarlo.
NOI. AP.	x1	Según el programa curricular del español establecido por nuestro departamento, el curso inicial Español 10 en la Universidad de Filipinas equivale a los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia Para el Aprendizaje y la Evaluación de Lenguas . (Diseño Curricular de Español 10, 2003).
INT. AT.	x2	En cambio, el <i>ELE 1</i> , que se realizó de acuerdo con el plan curricular del Instituto Cervantes, adaptó las especificaciones del Marco.

CONCLUSIONES

FILIPINO 2 (F2). mujer, Universidad de Filipinas, presentada Universidad de Valladolid, 2009, 122 páginas, Total palabras 56.521, Palabras analizadas: 50.606, dominio del uso de español por inmigrantes filipinos

INTRODUCCIÓN

NOI.AT.	x1	Hay 6909 idiomas que se hablan en el mundo (Lewis 2009),
NOI.AT.	x1	"El bilingüismo es más común que la gente en general, darse cuenta, también es más complejo" (Thompson 2003:57).
NOI.AT.	x1	A veces, en algunas de ellas, conviviendo con dialectos indígenas (Lamela 2008:75-85).
NOI.AT.	x1	Está estimada como la cuarta lengua más hablada en el mundo (Ostler 2005, citado en Graddol 2006:62 véase a Apéndice 3).
NOI.AT.	x1	se espera que los hablantes de esta lengua vayan a crecer en los próximos 50 años y estará igual a la altura del inglés en 2050 (Graddol 2006; Lamela 2008:82).
NOI.AT.	x1	Aunque según un dato más reciente, el español se coloca como la segunda en el ranking mundial de los idiomas con al menos 3 millones de hablantes como lengua materna o L1 (Lewis 2009, véase a Apéndice 4).
NOI.AT.	x1	Además, la presencia de español en el Internet sigue creciendo (Lamela 2008:83).
NOI.AT.	x1	"la mayoría de la gente intenta aprender otro idioma... durante su edad adulta, en unas pocas horas cada semana en la escuela...con un montón de otras ocupaciones y con ya un idioma conocido para la mayoría de sus necesidades de comunicación diaria" (Yule: 1996:190-191).
NOI.AT.	x1	nuestro punto de partida actual consiste en preguntarnos por el modo en que se produce el aprendizaje de una segunda lengua y por aquello que debemos hacer para facilitarlo (Ellis 1992:37).

MARCO TEÓRICO

NOI. AT.	x1	No obstante, en general ha sido más estudia la orientación integradora por lo que en los textos suele aconsejarse más, pero hay que tener en cuenta que normalmente se piense en emigrantes (Gardner 2001:7).
INT. AT.	x1	La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1987:30-32, citado en Gass y Selinker 2001:201-202) explica que "las variables afectivas" se refieren al proceso de la adquisición de la segunda lengua.
INT. AT.	x1	Krashen propone que para adquirir una lengua los alumnos se tienen que relajar.
INT. EN	x2	Allport (1935, citado en Mann 2006) define la actitud como "un estado mental y neutral de disposición, organizado a través de la experiencia, ejercer una directiva o dinámica influencia en las personas la respuesta a todos los objetos y situaciones con las que se relaciona." [...] Aunque Sarnoff (1970:279, citado en Mann 2006) dice que la actitud es "una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una clase de objetos".
INT.AT.	x1	Cook (1991) sugiere que L1 y L2 se influyen mutuamente y cuando uno habla la L2 no traduce desde de L2 sino que usa las reglas directamente.
INT.AT.	x1	Según Chomsky, el conocimiento del las diferencias paramétricas entre L1 y L2 puede ser de gran ayuda para el profesor y un alumno de L2.
INT. AT.	x1	La 'interlengua', término acuñado por Selinker (1972), es un constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas.
INT. AT.	x1	Martín Peris (1998) explicó que lo interesante de la interlengua (cada uno de estos estadios) es lo siguiente.
NOI. AT.	x1	Mientras la <i>interferencia lingüística</i> con respecto a su relación con las dos lenguas en contacto son aquellas características lingüísticas que se encuentran en la lengua B, la lengua receptora, que no corresponden a las características ni en la lengua A ni de la lengua B como la usan los monolingües, pero que se encuentran en el habla de los hablantes bilingües (Escobar 2000:20).
NOI. AT.	x1	Son estos fenómenos del habla, así como su impacto en las normas de cualquiera de las lenguas expuestas al contacto, los que suscitan el interés del lingüista (Weinreich 1953:1; Escobar 2000:21).
INT.AT.	x1	Pero según Thomason y Kaufman (1988:19) la supervivencia y el desarrollo de una interferencia lingüística en el sistema de la lengua receptora dependen de la historia social de sus hablantes,
INT. EV.	x2	Aunque para nosotros, la interferencia lingüística es la combinación de lo que dicen Escobar y Thomason y Kaufman.
INT. AT.	x1	Eric Lenneberg (1964) estuvo a favor de la hipótesis de que los niños tienen capacidades naturales, específicas a una lengua que facilitan y obligan el aprendizaje de idiomas; pasado este periodo crítico no se puede adquirir una primera lengua.
INT.AT.	x1	Krashen (1987) sostuvo que el nivel de filtro afectivo afecta el aprendizaje, no existe entre los niños, pero existen para adolescentes y adultos.
INT. AT.	x1	Este factor se puede explicar a través de la teoría de Krashen según niveles de afecto filtro y inmersión donde se hablaba la lengua meta o más conocido como el modelo de aculturación de Schumann (1978).
NOI. AT.	x1	Las competencias generales tienen una importancia especial en el aprendizaje de las lenguas (Consejo de Europa 2001).
INT. DE	x1	Para entenderlas, hemos consultado el Diccionario de términos clave de ELE por Instituto Cervantes (2009).
INT. AP	x1	En primer lugar, las que el documento del Consejo de Europa denomina 'destrezas y habilidades prácticas'.
INT. (X4) NOI (X1).EN.	x5	competencias comunicativa. Es un término empleado por la sociolingüística (Hymes 1970; Saville-Troike 1982:3) para referirse a los conocimientos y aptitudes necesarios para que un individuo pueda realizar todos los sistemas de signos de su comunidad sociocultural. [...] Hymes (1974) explicó que, "la competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias". Mientras según Berruto (1979), "la competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante- oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme". Más recientemente, Girón (1992) definió que, "la competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada". [...] Marín (1997:205) describe la competencia sociolingüística como un "dominio de la lingüística que estudia las relaciones entre el lenguaje y los comportamientos sociales. En este sentido, se ocupa de la descripción de las normas sociales que determinan el comportamiento lingüístico. Otro tema fundamental es el estudio de las variaciones lingüísticas vinculadas con comportamientos sociales y la relación del lenguaje con los

		diferentes contextos comunicacionales”.
NOI. AT.	x1	Mientras la competencia discursiva se refiere a “ la habilidad que tiene un individuo de una comunidad sociocultural para elegir el discurso más adecuado a sus intenciones y a la situación comunicativa en que está” (Marín 1997:25).
INT (x1), NOI (X1) EN.	x2	Por un lado, la competencia comunicativa, como hemos visto anteriormente, incluye tres componentes son competencia gramatical que entraña el uso exacto de las palabras y las estructuras de L2, competencia sociolingüística que permite al alumno saber cuándo decir una expresión particular de acuerdo con el contexto social y estratégica que la competencia es la capacidad de organizar un mensaje con eficacia y compensar las estrategias de las dificultades (Yule 1998:197). Orti (2004) precisa que las dos competencias están interrelacionadas y son necesarias para el uso de la lengua.
INT. AT.	x1	Deberíamos ver estas competencias en relación al Marco Común Europeo de Referencia (MCER, véase Apéndice 5) que propone el uso de una escala de niveles de dominio.
NOI. AT.	x1	que puede alcanzar el usuario en el proceso de aprendizaje de una lengua o describir las competencias y las capacidades que cada aprendiz tiene para todos los idiomas (Instituto Cervantes 2002).
INT.DE.	x1	MCER es un instrumento de gran utilidad para los que trabajan en la formación de profesores, el diseño de programa, exámenes y criterios de evaluación y la elaboración de manuales y materiales didácticos. Por todo ello, hemos diseñado la prueba diagnóstica como tal antes de administrársela a nuestros informantes.
INT.AT.	x1	Según Ringbom (1985), es un principio generalmente aceptado de que los alumnos de L2 constante encaminada a facilitar su difícil tarea por hacer uso de todas las partes de sus conocimientos previos que consideren (potencialmente) pertinentes. Como consecuencia, es necesario incluir el análisis de error debido a la necesidad derivada de la enseñanza de español como lengua extranjera.
INT. COMP.	x4	Entre los autores que han trabajado en la clasificación de errores de la lingüística en el ámbito de español son Graciela Vázquez (1991), Isabel Santos Gargallo (1993), Sansoles Fernández (1997) como las más representantes aplicadas al español según Penadés Martínez (2003).
INT. AT.	x1	Para Fernández (1997:44-48 en Penadés Martínez 2003:17-19) los errores se pueden clasificar por subsistemas lingüísticos: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos a las que afectan los errores. Pero en su tipología deberíamos añadir los errores del subsistema fonológico.
INT.REF	x1	teniendo en cuenta los tipologías señalados por Fernández (1997, véase Apéndice 6).
NOI.AT.	x1	Una razón por hacerlo surge de la hipótesis de que todas las lenguas humanas comparten características fundamentales de la forma lingüística, y así nuestra comprensión de la forma lingüística sólo puede lograrse en su totalidad comprendiendo el mayor número de lenguas distintas que se pueda (Fabb 2005:31).
INT. AT.	x1	Según Wardhaugh (1970), la primera se refiere a que es algo impredecible y la segunda a que tiene posibilidades de ser útil.
INT.AT.	x1	Según el índice de diversidad de Greenberg, Filipinas tiene un nivel alto de diversidad, 0.855 (Lewis 1009).
NOI. AT.	x1	Las lenguas oficiales son inglés y filipino (basado en tagalo) y ocho dialectos principales: tagalo, cebuano, ilocano, hiligainon o ilonggo, bicol, waray, pampango y pangasinan. Además, cabe añadir que el número de lenguas vivas que figuran para Filipinas es 181 y 171 de ellas son indígenas (Lewis 2009) y cuatro (4) se han extinguido (Gordon 2005).
NOI. AT.	x1	El valor más alto posible, 1, indica que la diversidad total (es decir, no hay dos personas tienen la misma lengua materna), mientras que el valor más bajo posible, 0, indica que no hay diversidad en absoluto (es decir, todo el mundo tiene la misma lengua materna).- (Lewis 2009).
INT. AT.	x1	y el idioma nacional de Filipinas designados por la Constitución de Filipinas de 1987 (Republic Act No. 7104).
NOI. AT.	x1	Es la primera lengua de los filipinos que viven en la zona metropolitana de Manila y la segunda lengua de la mayoría de los filipinos (La. Julian 2007).
NOI. AT.	x1	Ricardo Ma. Nolasco (presidente de la <i>Komisyon ng Wikang Filipino</i> o Comisión de idioma filipino) reconoció que el filipino era simplemente el tagalo en la sintaxis y la gramática, sin elemento gramatical o de léxico próximos ilocano, Ilonggo y otros idiomas principales de Filipinas (La. Julian 2007).
NOI. AT.	x1	Es la lengua dominante en la mitad norte de Camarines Norte y en algunas ciudades de Zambales incluso las ciudades de Davao, Cotabato y General Santos en la isla de Mindanao (Quilis 1992:116).
NOI. AT.	x2	Ethnologue (Gordon 2005; Lewis 2009) lista Lubang, Manila, Marinduque, Bataan, Batangas, Bulacan, Puray, Tanay-Paete, y Tayabas como dialectos de tagalo.
NOI.AT./R EF.	x2	El alfabeto tagalo es latino (Gordon 2005) aunque su carácter antiguo era <i>Baybayin</i> o <i>Alibata</i> (Morrow 2008, véase en Apéndice 8).
INT. AT.	x1	Según Alcántara Antonio (1998:22-23, en Casado-Fresnillo 2006:944), esta medida ha permitido que ‘los hispanismos puedan entrar con más facilidad que antes, y mezclarse con la lengua filipina con mucha naturalidad, como se fuesen voces autóctonas.
NOI. EJ.	x1	Por ejemplo, el tagalo tiene más de 4.000 palabras y expresiones de procedencia española, empezando por uno de los saludos más comunes, ‘ <i>kumustá?</i> ’ (Centenera 2009).
NOI. AT.	x1	El español y el inglés también tienen influencia sobre la sintaxis y la morfología del tagalo, aunque mucha menos de la que poseen respecto a su fonología (de la Fuente Iglesias, et al. 2001:3).
INT. AT.	x1	Las siguientes palabras son algunas de origen filipino que se pueden encontrar en el RAE (el diccionario publicado por la Real Academia Española).
NOI. AT.	x1	Un censo de Filipinas nos informó de que el tagalo es hablado por aproximadamente 64,3 millones de filipinos, el 96,4% de los hogares de población (National Statistic Office 2005).
NOI. AT.	x1	21.5 millones, es decir, el 28,15% total de la población de Filipinas (National Statistic Office 2002), lo hablan como lengua materna.
NOI. AT.	x1	Se habla también en Canadá, Estados Unidos, Australia, Hong-Kong, Singapur, Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos, Guam, Libia y Reino Unido (Gordon 2005, Lewis 2009).
NOI.AT.	x1	Se ha dicho con mucha frecuencia que en Filipinas, los Estados Unidos era capaz de hacer en 50 años lo que España nunca fue capaz de llevar a cabo en 300 años porque la hispanización iba extendiéndose en las islas lentamente mientras desde 1898, los Estados Unidos trabajaron denodadamente para introducir el uso del inglés, y demostrar sistemática y cuidadosamente, aprovechando todos los medios del siglo XX (<i>Pro Cervantes</i> 1939:35, en Quilis 2000:317).
NOI.AT.	x1	En un país de más de 80 millones de personas (National Statistic Office 2007) que hablan no menos de 8 idiomas, inglés es un segundo idioma.
INT.AT.	x1	Según Kachru (1988:5 citado en Crystal 2003:61-62; 1996) que presenta el perfil sociolingüístico de inglés en términos de tres círculos concéntricos que representan diferentes maneras en que el idioma se ha adquirido.

INT.AT.	x1	según Lewis (2009), hay 3.400.000 hablantes de inglés en Filipinas.
NOI. AT.	x1	Como consecuencia de la influencia del inglés en la sociedad filipina, el inglés se ha convertido en 'localizado' o 'nativized' mediante la adición de algunas características de su lenguaje propio, como los sonidos, el patrones, estructuras de frases, palabras, expresiones (Platt, Weber, and Ho 1984:2-3).
INT. (X1)/NOI.(x1) EN.	x2	Justo lo que Nelson (1992:327) sostiene que "al acercarse a un idioma trasplantado a un nuevo contexto cultural y lingüística, se lleva una a las diversas realizaciones de la noción de la lengua y las variedades que pueden desarrollar un lenguaje". Esto puede ser demostrado, por ejemplo, por la existencia del <i>taglish</i> e inglés de Filipinas. Hay una gran afluencia de palabras inglesas se ha asimilado en el tagalo y otros idiomas nativos que resulta <i>taglish</i> (que se refiere a tagalo infundido con términos de inglés americano). Sin embargo, hay un debate sobre si existe diglosia o bilingüismo, o incluso semilingualismo (Martin-Jones 1986), entre el filipino y el inglés.
NOI.COM P.	x1	El inglés Filipinas (Dayag 2003; Trudgill y Hannah 2002:136-138; Gramley y Pätzold 1992:332-335).
INT. AT.	x1	En Filipinas, millones de filipinos llevan apellidos españoles y hay miles de palabras de origen español en 170 idiomas nativos del país pero según Otero (2006:417), la colonización española en Filipinas no llegó a tener la misma profundidad que en Cuba o Puerto Rico.
INT. AT.	x1	durante la Primera República de Filipinas de 1899 (según el Artículo 93 de la Constitución de Filipinas en 1935) optó por el español como su idioma oficial.
INT.AT.	x1	De ahí, fue retrocediendo desde entonces hasta casi desaparecer aunque el español sigue siendo una de las lenguas oficiales del gobierno hasta la ratificación de una nueva constitución en 1973 (Artículo XIV, Sección 3 de la Constitución de Filipinas en 1935; Lamela 2008:80).
NOI.AT.	x1	El español dejó de ser lengua oficial para ir a ocupar el mismo estado del árabe (Quilis 1992:83).
NOI. AT.	x1	Hung (2007) aclaró que "inglés Filipinas', ' inglés China', ' inglés Japonés' etc. son sólo etiquetas descriptivas inventado por los lingüistas para describir un fenómeno general. Estrictamente hablando, no hay tal cosa como 'inglés China', al igual que no hay tal cosa como 'inglés Británico' (etc.).
INT.AT.	x1	Sólo el 5,4% de los centros de enseñanza superior impartía clases de español en 1995, con poco más de 15.000 alumnos y 170 profesores, según datos recogidos por M ^a Dolores Pita (1996).
INT.(x2)/NOI.(x1)EN.	x3	Mientras según datos del profesor E. T. L. Bautista (2004 en Otero 2005), de la Universidad de Filipinas (UP), en el primer semestre del curso 2004-2005 eligieron el español como lengua extranjera 1.126 estudiantes [...] Según el censo de 1990 de Filipinas (Gordon 2005), hay 2.660 nativos de habla hispana en Filipinas, 607.200 más hablan el chabacano. Por otra parte, Rodríguez-Ponga (2003) explica que hay 3.000 hablantes nativos, concentrados sobre todo en la región de Manila.
NOI.AT.	x1	El léxico es un 91,77% (Quilis 1997:766).
NOI. AT.	x1	Es lengua criolla fruto del "contacto del español con el tagalo, el cebuano y otras lenguas, y que quizá esté emparentado con los criollos malayo-portugueses" (Rodríguez-Ponga 2003).
INT (X2), NOI (X1).EN.	x3	Francisco Moreno y Jaime Otero (1998) calculaban 3% como 1.816.289 hablantes de español en Filipinas. Mientras según Quilis (2000:318), para junio de 1988, son los siguientes: algo más del 3% de la población habla español, lo que supone una cifra superior a 1.761.690 hispanohablantes; a ellos, hay que añadir 689.000 hablantes de chabacano; el total, sobrepasaría los 2.450.000. En datos más reciente, el número de hispanohablantes podría situarse entre el millón y medio y los dos millones si se tienen en cuenta los hablantes de español como segunda, tercera o incluso cuarta lengua (Otero 2006:418).
NOI. AT.	x1	En actualidad, como el idioma español está creciendo en importancia y o influencia económica tanto en América Latina, los Estados Unidos (Graddol 2006:63; Lamela 2008:83-84) y otros países del mundo.
NOI. AT.	x1	el Departamento de Educación de Filipinas declaró el regreso del castellano a Filipinas como asignatura opcional u optativa, en los años tercero y cuarto de unas escuelas secundarias públicas en Filipinas (Tubiza 2009).
NOI.AT.	x1	Se comienza por la creación de un centro piloto en cada una de las 18 provincias de Filipinas y si el programa tiene éxito, se ampliará (Terra Actualidad – EFE 2008).
INT.AT.	x1	Y no es la lengua familiar, porque los filipinos hablan en casa sus propias lenguas vernáculos", subraya Rodríguez-Ponga (2003) en un informe del Real Instituto Elcano.
INT. AT.	x1	Alcántara Antonio (2006:891) escribió que "aunque los anglicismos entran sin cesar en filipino, no los admitimos 'crudos' como hacemos con los hispanismos".
INT.AT.	x1	Como Contreras y Gracia dicen (2005): "Conocer la gramática de las lenguas de los alumnos sin duda puede ayudar en la tarea de enseñarles nuestra lengua, puesto que algunas de las dificultades más comunes están relacionadas con su primer lengua y los errores pueden resultar extraños a los profesores sin no se conoce su origen. Saber algo de estas lenguas favorecerá la comprensión de las dificultades de los aprendices y, por ende, permitirá al profesor preparar el material didáctico y las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada caso."
INT.AT.	x1	Como Matte Bon (1998:55) explicó, durante la explicación gramatical de la lengua meta se integran consideraciones contrastivas con respecto a otros idiomas.
NOI. COMP.	x5	En este apartado se presenta un análisis comparativo de las similitudes y diferencias más sobresalientes entre los idiomas español (Alonso Raya 2005; Cerrolaza Gili 2007; Valero Garcés 2008) e inglés (De la Cruz y Trainor:1989) sobre todo a los que podría ser una importante fuente de problemas para anglohablantes que están adquiriendo y/ o estudiando el español como L2 o lengua extranjera.
NOI.COM P.	x5	Ahora vemos las características morfosintácticas del tagalo (Quilis 1992, 1997; San José 1997) en relación a las del español (Alonso Raya 2005; Cerrolaza Gili 2007; Valero Garcés 2008).
NOI. AT.	x1	Se usa cuando la persona que hace la pregunta espera una respuesta en plural (San José 1997:45-47).
INT.AT.	x1	Quilis (1997:762) explicó en el contacto entre español y las lenguas de Filipinas, se produjo la transferencia de algunas unidades gramaticales a los sistemas de aquellas lenguas.
INT.AT.	x1	Quilis (1997:763) añade que el diminutivo español {-ito} (raramente {-ilyo}) funciona como tal algunas veces.
NOI.AT.	x1	Cuando se quiere expresar el sexo de los seres animados, se usa <i>lalaki</i> como morfema de masculino y <i>babae</i> como morfema de femenino (Quilis 1992:139-140).
NOI. EJ.	x1	Habían pasado algunos sufijos españoles con palabras tagalas como <i>-al</i> (<i>kugon 'variedad de hierba' al cogonal 'lugar donde abunda esta hierba'</i>), <i>-eria</i> (<i>pansit 'tallarines chino' al pansiteria 'restaurante donde se vende pansit'</i>), <i>-ero, -era, -ilyo, -ito, -oso, y -osa</i> . Al contrario, hay afijos filipinos con palabras españolas como <i>-an</i> , (kásalan de <<casar>>) <i>-han</i> (eskwelahan de <<escuela>>), <i>-on, -hon, ma-, na-, mag-, nag-, magkaka-, maka-, etc.</i> (Quilis 1992:141-144).
NOI. AT.	x1	Cabe añadir que pasaron algunos elementos de relación de español al tagalo como <i>pero, ni, o, de, y para</i> (Quilis 1992: 145).

INT.AT.	x1	Quilis y Fernández (2003:3) sostuvieron que la <i>lengua</i> es un modelo general y constante que existe en la conciencia de todos los miembros de una comunidad lingüística determinada.
INT. AP.	x1	Los elementos fónicos que estudia la fonética son los <i>sonidos</i> , y los elementos fónicos que estudia la fonología son los <i>fonemas</i> con lo cual, adoptamos los símbolos de Quilis y Fernández (2003: XXVIII-XXX).
NOI. AP.	x1	Asimismo, para describir la fonética y la fonología de los tres idiomas, describimos las vocales y las consonantes de los idiomas según el lugar de articulación o donde se aproximan en contacto dos órganos articulatorios para producir el cierre o la abertura del conducto vocal (Quilis 2002a:26).
INT. AT.	x1	Según Quilis y Fernández (2003:47), las vocales son los sonidos que representan la mayor abertura de los órganos articulatorios, el mayor número de vibraciones de las cuerdas vocales en una unidad de tiempo (frecuencia), y el máximo de hipertonos o armónicos,
NOI.AT.	x1	Lo más importante de la vocal es la formación de su timbre (Quilis y Fernández 2003:47).
NOI.AT.	x1	Mientras una consonante es un <i>sonido</i> de la <i>lengua</i> oral originado por el cierre o estrechamiento del tracto vocal por acercamiento o contacto de los órganos de articulación de tal manera que cause una turbulencia audible (Ladefoged 2005).
INT.AT.	x1	En cuanto a la clasificación fonética de las consonantes, Ladefoged explicó que toda consonante queda caracterizada fonéticamente por un conjunto de rasgos distintivos como el <i>modo de articulación</i> .
NOI.AT.	x1	El final de la vocal inglesa no es tan rápido tampoco como el de la española que es rápido, contante y seco (Quilis y Fernández 2003:58-60).
INT. AT.	x1	Lado (1957:102) explicó unos problemas en el aprendizaje del español para los anglohablantes.
INT. AT.	x1	También, Valero Garcés (2008) explica que los estudiantes en el aprendizaje del español cuya lengua materna (L1) es el inglés pueden tener algunas dificultades.
INT. DE.	x1	Tras ver el contrastivo de los dos idiomas y los dificultades que surgen por ello, Valero Garcés (2008) nos ofrezca a tres tipos de errores básicos tanto en el caso del inglés como L2.
INT. AT.	x1	Como Evgenij Polivanov (1931:80 en Quilis 1992:121) dijo, "oyendo una palabra extranjera desconocida..., intentamos encontrar en ella un complejo de nuestras representaciones fonológicas, y descomponerla en los fonemas propios de nuestra lengua materna, e incluso de acuerdo con nuestras leyes de reagrupación de fonemas"
NOI.AT.	x1	En posición final de palabra, el tagalo tiende a mantener [-e] mientras que el cebuano es más propenso a realizar [-i] (Quilis 1992:123).
NOI. AT.	x1	El fonema español /u/ se adapta al equivalente de las lenguas tagalo y cebuano: <i>kupón</i> <<cupón>> (Quilis 1992:123).
INT. EJ./AT.	x1	Alcántara Antonio (2006:887) explicó que ha habido cambios o sustituciones. La <i>e</i> en español se ha cambiado a la vocal <i>a</i> , por ejemplo: ahora dice <i>detalya</i> [detályah], en vez de <i>detalye</i> .
NOI. AT.	x1	No es una lengua tonal, aunque posee entonaciones interrogativas y exclamativas con fines meramente expresivos, al igual con el inglés y el español (Schachter y Otanes 1972 en Quilis 1997:761).
INT.AT.	x1	Pero después su conversión se fue haciendo cada vez más frecuente, hasta el punto de llegar a crearlos donde no existían: en cebuano y tagalo <i>tribusón</i> "tirabuzón", etc. (Quilis 1997:762).
INT. AT.	x1	Además, expuso en tagalo, el número de hispanismos hallado es del 20,4%. Esta cifra es muy importante según Quilis porque no solo se manifiesta en términos matemáticos, sino también lingüísticos y culturales: en el aspecto lingüístico porque los préstamos lexicales pueden afectar al sistema fonológico y morfológico del tagalo (Quilis 1997:764).

METODOLOGÍA

INT. DE.	x1	orales (la prueba de la interpretación de los textos escritos y orales son basados a la DELE Nivel Inicial del Instituto Cervantes en 10 de noviembre de 2007), la conciencia comunicativa, la competencia gramatical (incluso si distingue el uso entre los verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> y <i>tener</i>) y la expresión oral.
NOI. AP.	x1	Para la expresión oral, hemos pedido a los informantes a escuchar y repetir el alfabeto español con palabras para comprobar cómo se producen los sonidos del español (empleando la grabación número 1 de la CD de VV.AA. 2007).
NOI. AP.	x1	En segundo lugar, hemos hecho un poco de "limpieza" (Lecompte 2000:148) de los datos, poniendo los datos en categorías.
INT.AP.	x1	Lecompte (2000:148) se refiere a esto como un "examinación y clasificación".
INT. DE.	x1	En cuanto a los datos que hemos recogido para comprobar las competencias comunicativas de los informantes sobre todo para la parte escrita vimos primero a la clasificación de Fernández (1997), y luego el análisis de los errores en él existentes y lo veremos en la parte de presentación de los resultados.

RESULTADOS

NOI.AT.	x1	Lengua hablada por el 7,63% de la población (Quilis 1992:117).
NOI. EN.	x2	Por otro lado, la lengua <i>cebuana</i> , también llamado <i>sebuano</i> , <i>sugbuhanon</i> , <i>sugbuanon</i> , <i>cebú</i> o <i>cebuán</i> , <i>binisaya</i> , <i>bisayan</i> , <i>visayan</i> es la lengua que predomina en Agusan, Bohol, Bukidnon, Cebú, Davao, Lanao del Norte, la mitad oeste de Leyte, Misamis occidental, Misamis oriental, Negros oriental, Surigao, Zamboanga del Norte y Sur y en algunas ciudades de Cotabato y hablado por el 24,74% del país (Quilis 1992:117) o 15.800.000 personas (Lewis 2009).
NOI. AT.	x1	El <i>Ilocano</i> , también llamado <i>iloco</i> e <i>ilocán</i> , es el idiomas dominante en todas las provincias del norte del Luzón, excepto en la de Batanes donde predomina el Ivátan, en Tarlac, en Pangasinán, en Zambales y algunas ciudades de Mindoro Occidental, Mindoro Oriental y Cotabato en Mindanao (Quilis 1992:116).
NOI. AT.	x1	Lo habla el 6.920.000 de los filipinos (Lewis 2009).
NOI.AT	x1	El <i>ilonggo</i> , conocido también como <i>ilongo</i> , <i>hiligayon</i> , <i>hiligayna</i> , y <i>panayan</i> , es el idioma que predomina en Capiz, Iloilo, Negros Occidental, Romblón y en algunas ciudades de Cotabato, Mindoro Occidental y Mindoro Oriental (Quilis 1992:117).
NOI.AT	x1	Es hablado por 5.770.000 de la población filipina (Lewis 2009).
NOI.EN.	x2	Hablado por el 6,25% de la población (Quilis 1992:117) o 2.570.000 filipinos (Lewis 2009).
INT. AP.	x1	Aquí podemos mencionar la hipótesis postulada por Mann (2002, en Mann 2006) que se llama <i>the socio-communicational need hypothesis</i> , que establece que habrá un idioma con cada vez más vitalidad si hay una necesidad de comunicación social y para ello, incluso si tiene una baja condición social, la baja demografía, y sin apoyo institucional.
INT.AT.	x1	Fishman (1965: 67-68) introdujo el término <i>domains of language usage</i> (los ámbitos del uso del lenguaje) como " <i>a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord</i>

		<i>with the institutions of a society and the spheres of a speech community</i> ".
INT.AT.	x1	Romaine (1996: 576) ofrecen una definición reciente como " <i>an abstraction that refers to a sphere of activity representing a combination of specific times, settings, and role relationships</i> "
INT.EN.	x2	Fishman (1965: 67-68) introdujo el término <i>domains of language usage</i> (los ámbitos del uso del lenguaje) como " <i>a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of a speech community</i> ". Romaine (1996: 576) ofrecen una definición reciente como " <i>an abstraction that refers to a sphere of activity representing a combination of specific times, settings, and role relationships</i> ".
INT.EN.	x6	Fishman (1972a:442) identificó cinco ámbitos: la familia, la amistad, la religión, la educación y el empleo en sus investigaciones sobre la comunidad puertorriqueña en Nueva York. Considerando que, en un estudio realizado por García y Díaz (1992:20) en los adolescentes hispanos, que sus preguntas agrupadas en tres "contextos de interacción social": íntimo, informal y formal. En cambio, MacGregor-Mendoza (1999, citado en Hasson 2006: 48) se refiere a cuatro dimensiones para el uso del lenguaje: receptivo, interno, emocional, y útil como un medio de identificar específicamente el idioma de su elección de temas. Spolsky (2004:42-56) examinó los diversos ámbitos de uso del lenguaje: las familias, la escuela, la religión y las organizaciones religiosas, el lugar de trabajo, el gobierno local, nacional y supranacional agrupaciones como factores importantes para la planificación lingüística. En literatura filipina, Sibayan (1989:24-27) explicó los ámbitos del filipino (pilipino), inglés y 'taglish "en el sentido de las esferas de actividades: el comercio y la industria, los tribunales, derecho, legislación, educación, entretenimiento, gobierno ; hogar; las relaciones internacionales, literatura, comunidad y mercado, medios de comunicación de masas, las fuerzas armadas; las profesiones, la religión y la ciencia y la tecnología. Debemos tener en cuenta también que el MCER precisa la necesidad de considerar en nuestra práctica docente la existencia de cuatro ámbitos o contextos de uso de la lengua.
INT.AT.	x1	El MCER (Instituto Cervantes 2002:49) explica que comunicamos por motivos personales (en conversaciones con amigos o familiares: <i>ámbito personal</i>), con intenciones públicas (obtener bienes o servicios en la sociedad: <i>ámbito público</i>), en situaciones laborales (en el trabajo o en la formación profesional: <i>ámbito profesional</i>) y dentro del aula (en el propio proceso de aprendizaje de la lengua: <i>ámbito académico</i>).
INT.DE.	x1	Es por todo esto por lo que vamos a responder a la pregunta de investigación en este apartado, haciendo referencia a las preguntas 1, 6, 7, y 5 del cuestionario con alusión a la clasificación de los ámbitos de uso de lengua por MCER por que en su clasificación engloba lo que están realmente relacionado con nuestro estudio.
INT.CO.	x1	Por eso, estamos de acuerdo con Baker (1988:112-115) cuando declaró que, "las actitudes son fundamentales en el lenguaje o la decadencia de crecimiento, la restauración o la destrucción; la situación y la importancia de una lengua en la sociedad y dentro de un individuo se deriva en gran parte adoptadas o actitudes aprendidas".
INT.CO.	x1	y a Cristal (1992) que sostuvo, "las actitudes lingüísticas son los sentimientos de las personas que tienen acerca de su propia lengua o las lenguas de los demás".
INT.CO.	x1	Los resultados de este estudio revelan que casi todos los informantes filipinos utilizan el idioma español en todos los dominios del uso de lengua explicado por MCER (2002).
INT. CO.	x1	Como consecuencia, podemos decir que el español se utiliza en todos ámbitos señalados por el MCER con más frecuencia para el ámbito personal,
INT.CO.	x1	Los resultados es contra con el estudio del Antonini (2002) en relación con el uso del idioma irlandés en el ámbito familiar, los resultados de este estudio muestran claramente que el idioma se ha transmitido con éxito en el hogar, lo que condujo a una nueva generación de hablantes que se espera transmitir irlandés a sus hijos.
INT.CO.	x1	A continuación, más de la mitad (17 de 27) de los informantes nos informaron que hablan Taglish de acuerdo con el estudio de Barrios, et. al. (Citado en Pascasio 1977:83-90) que descubrió que los bilingües en tagalo e inglés, en su estudio, utilizaron una mezcla de mezcla de idiomas, ya sea predominantemente tagalo o inglés.
INT.EN.	x4	Aquí recordamos el estudio del Vygotsky (1962, citado en Piller, 2002:173) sobre otro tipo del dominio de la lengua que se llama "interior usos o funciones" que según Mackey (1968:565) se encuentran los siguientes: contabilidad, cuentas, rezar, maldecir, soñar, diario escrito y tomar notas. Romaine (1995:173) señala que "las funciones internas" no es un evento reconocido discurso hasta Weinreich (1968) la hipótesis de que una situación bilingüe fuerte / idioma principal sería elegido para dichas funciones."
AP.	x1	Aquí recordamos el estudio del Vygotsky (1962, citado en Piller, 2002:173) sobre otro tipo del dominio de la lengua que se llama "interior usos o funciones".
INT.AT.	x1	Esta pregunta tiene la intención de abordar la cuestión del <i>periodo crítico</i> propuesto por Lenneberg (1967).
INT.AT.	x1	Según Lenneberg (1967:125-178), el <i>periodo crítico</i> se refiere a la adquisición de lenguaje que finalizaba junto con la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y de la plasticidad cerebral.
INT.AT.	x1	La explicación biológica que Lenneberg da a las diferencias entre niños y adultos en cuanto al grado de adquisición de una lengua constituye "una afirmación muy seria para quienes estamos interesados en la adquisición de segundas lenguas en adultos y que podría implicar menores expectativas tanto por parte de los profesores como parte de los estudiantes" (Krashen 1979:205).
INT.CO.	x1	En totalidad, en este grupo todo han aprendido el español cuando estaban por encima del periodo crítico propuesto por Lenneberg (1964).
INT.CO.	x1	Entonces, en nivel léxico podemos decir que Krashen (1987) tenía razón cuando sostiene que el uso de la lengua materna es un rendimiento de estrategia.
INT.CO.	x1	Pero si hablamos sobre lo que Krashen dijo que un alumno utiliza su primer idioma cuando le falta una norma de la L2, por ejemplo en nivel gramatical, esto no es cierto en el caso de nuestros encuestadores porque según ellos, utilizan más el inglés.
INT. AP.	x1	En términos de las cinco habilidades, los idiomas que todos los informantes tienen competencia son tagalo, español e inglés. Como Bloomer, Griffiths y Merrison (2005:371) dijeron, "de las lenguas utilizadas por cualquier persona, habrá un lenguaje que pueda ser clasificada como su idioma dominante... el idioma que la persona se siente más cómodo usando".
INT.CO.	x1	Relacionado con los resultados de nuestro estudio es la encuesta realizada por Barcelona (como se cita en Pascasio 1977:64-71) sobre "el uso del lenguaje y la preferencia". Su encuesta reveló que tagalo y inglés parecen ser los dos más ampliamente comprendido, hablado, leído y escrito por la mayoría de los encuestados, además de su lengua materna.
NOI.EN.	x3	Aunque es un hecho comúnmente aceptado que los filipinos hablan bien el inglés, la autoevaluación dice que tienen mejor competencia en español que el inglés. Una razón para explicarlo podría ser lo que Romaine (1995:31) dijo que, "a menudo, el conocimiento y el uso de una lengua es una necesidad económica" y "la elección del idioma parece responder principalmente a la competencia lingüística de los hablantes" (Romaine 1982:259). También Mann (2002, citado en Mann 2006) sostuvo que esto realidad se puede explicar por el hipótesis de necesidad de comunicación social (<i>socio-communicational need hypothesis</i>) que establece que habrá un idioma cada vez más vitalidad si hay una necesidad de comunicación social y para ello, incluso si tiene una

		baja condición social, la baja demografía, y sin apoyo institucional.
CO.	x2	Aunque es un hecho comúnmente aceptado que los filipinos hablan bien el inglés, la autoevaluación dice que tienen mejor competencia en español que el inglés. Una razón para explicarlo podría ser lo que Romaine (1995:31) dijo que, "a menudo, el conocimiento y el uso de una lengua es una necesidad económica" y "la elección del idioma parece responder principalmente a la competencia lingüística de los hablantes" (Romaine 1982:259).
NOI.CO.	x1	Los resultados también llevaron a cabo otra importante característica de la mayoría de los encuestados, son multilingües porque tienen la capacidad de utilizar más de una lengua de comunicación (Mann, 2007b).
NOI.CO.	x1	Por otra parte, es observable escuchar que el /i/ se convierte al /e/ o /i <e/ como ellos han pronunciado <i>Irlanda, Libano, Vietnam, y Taiwán</i> porque los hablantes de estos idiomas, como el cebuano, son más propenso a realizar /i/ (Quilis 1992:123).
INT.CO.	x1	Los resultados de este estudio confirman lo que había escrito por Alcántara Antonio (2006:887-891) sobre el impacto (el comportamiento fonológico) del inglés a los filipinos en la pronunciación de algunos fonemas españoles.
NOI.CO.	x1	El fonema /r/ se pronuncian como en inglés, dicho en otra manera, sin vibración alguna y en lugar de eso, se articula elevando la punta de la lengua hacia el paladar duro (Alcántara Antonio 2006:889).
INT.CO.	x1	Los informantes del Grupo 4 nos han dado muestras de escrito que son perfectas, en otras palabras, no han cometido ningún error según la tipología de Fernández (1997).
INT.EN.	x2	Oliveras (2000:38) propuso la definición de la competencia intercultural, siguiendo a Meyer (1991) "La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas".

CONCLUSIONES

INT.CO.	x1	A pesar de las respuestas contrarias, es decir, del nivel de importancia, nuestros informantes utilizan el español en todos los ámbitos señalado por MCER.
INT.CO./COMP	x5	Nuestros informantes hacen lo que Harris (1977:96; también mencionados en los estudios de Grosjean 1982, Leopold 1949, Ronjat 1913, Shannon, 1987) llama traducción natural, o la traducción que es "realizado por bilingües en situaciones cotidianas, sin una formación especial para ella."
NOI.CO.	x1	Aunque en algunos estudios, el cambio desde el lenguaje patrimonio al lenguaje meta generalmente se produce lentamente por la tercera generación para los hispanoparlantes en los EE.UU. (López 1982, Velthman 1983) pero no es el caso de los filipinos en Valladolid (España).
INT.CO.	x1	Esto puede explicarse por el hecho de que en la etapa inicial de la inmigración a menudo incluye la documentación y así los adultos pueden vivir y trabajar libremente dentro de la sociedad a diferencia de los inmigrantes en el estudio de Shannon (1991).
NOI.CO.	x2	Obviamente, los inmigrantes filipinos (especialmente los que permanecieron más de 10 años) ha dado a la hegemonía del español (hegemonía describe una relación que los idiomas en la competencia pueden tener, cuando más de una lengua o idioma existen variedad en conjunto, su situación en relación con la uno del otro es a menudo simétrica –(Shannon 1996:100-101, Foucault 1977).
INT.EN.	x2	Como había mencionado por Lenneberg (1964) las personas que habían aprendido pasado del periodo crítico tendrán una fonética peor que los niños esto hemos observado a nuestros informantes.... Krashen alegó que el nivel de filtro afectivo afecta el aprendizaje (o bloquear la adquisición), no existe entre los niños, pero existen para adolescentes y adultos.
INT.CO.	x1	Como Quilis (1997:761) sostuvo, "cuando un elemento pasa de una lengua a otra", lo más frecuente es que se produzca alguna modificación. La palabra hispánica que pasa a las lenguas autóctonas ve modificada su configuración fonológica en determinados puntos, porque incluso percibiendo palabras o frases de una lengua con un sistema fonológico completamente diferente, nos inclinamos a descomponer estas palabras en representaciones fonológicas de nuestra lengua materna".
NOI.CO.	x1	Además, los errores en el significante fonológico se manifestaron en la ortografía del signo o en su pronunciación, en caso de las producciones orales (Penadés Martínez 2003:22-23).
NOI.AT.	x1	A pesar de los problemas que enfrentan en con la producción de sonidos españoles, los docentes tienen a su favor las escasas diferencias de pronunciación entre el español y el tagalo, la lengua nacional filipina, y su abundante vocabulario en común fruto de cuatro siglos de coexistencia. Incluso sobrevive aún un dialecto del castellano, el chabacano, en la provincia de Zamboanga, al sur del país (Quilis 1997:762).
INT.EJ.	x1	Por ejemplo, según Quilis (1997:763), el número de préstamos lexicales españoles que existen en las lenguas indígenas es muy elevado.
INT.AT.	x1	Esto también había señalado en una obra publicó por la Oficina de Educación Iberoamericana (Quilis 1972, en Quilis 1997:763) se titulaba Hispanismos en el tagalo, en la que el número de hispanismos asciende a unos 40.000.
INT.AT.	x1	Sabemos que es indispensable enseñar la gramática para el aprendizaje de una lengua, pero la pregunta es, ¿cómo hacerlo? Sarmiento (1998:38), aconsejó que "una enseñanza eficaz de la gramática descriptiva, como componente principal de la enseñanza de español a extranjeros, debe apoyarse en una mezcla de los tres estrategias (la situacional, la de práctica de modelos y la explicación gramatical) de la formación de hábitos analítico-deductivos, en proporciones variables según la naturaleza del aprendizaje y los intereses de los estudiantes"
INT.AT.	x1	Además, como Polo (1976:35-50 en Gadre 2006:51) había dicho, "queremos o no, los estudiantes comparan las formas y los significados y las dos lenguas, la L1 del estudiante y la lengua meta.
INT.AT.	x1	Como Moulton (1968:30) recomienda, cuando una secuencia existe en la lengua extranjera y no se halla en la nativa o cuando la tienen los dos aunque en distintas distribución, se programen ejercicios autónomos en la lengua extranjera sin referencia a la nativa.
INT.AT.	x1	Además, Quilis y Fernández (2003:58-63) dieron unos consejos, en primer lugar, explicar a los alumnos cuales son las diferencias entre las vocales de ambas lenguas y luego darles ejercicios fonéticos (la pronunciación de las cinco vocales en sus tres posiciones), fonológicos (vocales tónicas y átonas Apéndice 21, Cuadro 2 y 3), dar prácticos de pronunciación (véase Apéndice 21, Cuadro 4) más, y enseñar a los alumnos la homonimia (Apéndice 21, Cuadro 5) que se define como igualdad al oído que se da entre palabras de distinto significado.
NOI.AT.	x1	Sin embargo, debemos informar a las clases del español que hay variación fonética (como los andaluces o latinos americanos) aunque se manifiestan una pronunciación favorecida y el conservadurismo etimológico y ortográfico, que puede existir la unión en medio de la diversidad y también puede existir diversidad sin una jerarquía de lo correcto y lo incorrecto (Lipski 1997:131).
INT.CO.	x1	Los profesores de español deberían considerar la pragmática a la hora de plantear y enseñar el español porque esto habla de la cultura que para los expertos, que prepararon el MCER y nuestros informantes, es muy importante a la hora de aprendizaje del español por eso queríamos recomendar a incluirla en el aula.

INT.AT.	x1	MCER (Instituto Cervantes 2002:100-102) propuso a enseñar a los alumnos estas capacidades relacionada con la pragmática: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.
INT.AT.	x1	Porque como Caballero Díaz (2005:38-39) había dicho para concluir su trabajo, 'aprender una lengua es aprender la forma de vivir, las costumbres, las creencias y los valores de los nativos del idioma que están estudiando.
NOI. AT.	x2	Como algunos autores habían dicho, uno de los temas que pude ayudar los alumnos en el aprendizaje de español es la explicación que existen la disponibilidad léxica (C. López & S. Torner 1999, Ortolano Ríos 2008).
NOI. AT.	x1	Encima, deberían enseñar a los alumnos las palabras de procedencias extranjeras, es decir, no heredadas de la cuna grecolatina ni del árabe peninsular, más conocido como extranjerismo (Larousse 1999:136).
NOI. EJ.	x1	Incluso las palabras que tienen dos formas de escribirse, una de las cuales suele ser más común como por ejemplo: <i>acera</i> y <i>hacera</i> , <i>armonía</i> y <i>harmonía</i> , <i>carabao</i> y <i>karabao</i> , <i>Mejico</i> y <i>Mexico</i> (Larousse 199:111-113).
NOI.AT.	x1	Después de haber corregido, igualmente, presentar a los alumnos las incorrecciones más frecuentes especialmente cuando se los hagan esos errores (Celdrán Gomariz 2006:39-199).
NOI.AT.	x1	También no olvidamos que la corrección que demos a nuestros alumnos sea dependiente del momento del proceso de composición en el que se encuentra el alumno (Ortega Ruiz 1996:254-258).
INT.AT.	x1	Como el MCER precisa una enseñanza centrada en el sujeto (el alumno-usuario), la carga de la evaluación de los progresos de los alumnos no suele ser solo a los profesores pero a los alumnos también.
INT.EN.	x3	Nevado Fuentes (2006:44) explica las ventajas del trabajo en grupo en el aula de E/LE porque demuestran que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora significativa del aprendizaje de todos los alumnos que se implican en él. Asimismo, Sikora (1979:74) señaló las dos ventajas del trabajo en grupo: el grupo como banco de información y el grupo como fuente de energía. También Nevado Fuentes (2006:45) ha añadido la formulación de objetivos concretos.
INT.AT.	x1	También, López García (2005: 19-21) expuso que aprendemos expresiones lingüísticas relativas a un mundo que estamos viendo. Los objetos del mundo no siempre se perciben igual, que todo depende del punto de vista adoptado, de que los percibimos de frente, de perfil, etc.
INT.AT.	x1	Entonces, López García (2005: 21-23) explicó que como consecuencia, la enseñanza de ELE mezcla con el método visual.
NOI. AT.	x1	Encima queríamos proponer que los profesores de español de los filipinos que sigan la didáctica por tareas (el etapa más reciente del enfoque comunicativo que según Zanón 1990 se pretende fundamentalmente enseñar mediante la comunicación, más que enseñar comunicación) para la enseñanza de ELE para que puedan manejarse en las situaciones a las que se enfrenta día a día.
NOI. AT.	x1	la atención de los estudiantes al ejecutar cada tarea debe estar centrada en el significado más que en la forma, puesto que en su diseño se han de potenciar elementos de similitud con acciones que los alumnos u otras personas realizan en la vida cotidiana (Carabela 43 1996:104).
INT. AT.	x1	Encima, cualquier propuesta didáctica es incompleta si no tiene en cuenta el concepto de competencia comunicativa por el MCER del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.
NOI.AT.	x1	Es decir, la competencia comunicativa, además de los conocimientos lingüísticos, engloba también la competencia discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural (Giovanni et. al. 1996: 29).
NOI.AT.	x1	Puesto que la lengua es un instrumento social, que siempre se usa para comunicarse con otros, lo importante es enseñar a comunicar (Littlewood 1996).
NOI.AT.	x1	Otra fuente de recursos que intenta hacer las clases accesibles y entretenida para los alumnos y alumnas extranjeras pero es necesario que el material utilizado se actual, es decir, los anuncios estén presentes en la memoria y cultura colectiva del grupo o pertenezcan a campañas del momento (Domínguez Cuesta 2002:644-645).
INT.AT.	x1	Cortés Parazuelos escribió (1996:287-295) su experiencia en clase utilizando el chiste como instrumento en la pedagogía.
INT. AT.	x1	Cortés Parazuelos (1996:290) puntualizó que los chistes que empleaba en clase no pertenecían al grupo de los llamados "verdes" (porque los alumnos podrían sentirse incómodos) y más bien de chistes lingüísticos, es decir, los que permite la aplicación de la teoría, para que dominen la morfología, la sintaxis, y la semántica, etc.
NOI.AT.	x1	En cuanto a las nuevas tecnologías, sin duda, las tecnologías (como el uso del correo electrónico en la elaboración de tareas escritas, uso de materiales publicitarios en formato de video, etc.) tienen un lugar en la clase de E/LE porque es útil para apoyar y potenciar el proceso del aprendizaje, y puede mejorar la calidad del medio de aprendizaje ofreciendo al estudiante variedad de medios estimulantes y un centro de aprendizaje autónomo (Peña Calvo 2002:52).
INT. AT.	x1	Según Fraczak (1999), las nuevas tecnologías dan "autonomización y responsabilización de los aprendientes, individualización de la progresión" aunque requiere una preparación rigurosa por la parte del profesor.
NOI.AT.	x1	Además cuando un profesor las emplee, él tiene un papel que consiste entonces en guiar al alumno para que evite limitarse a su modo habitual de abordar el aprendizaje y que pueda sacar provecho el programa (Peiffer 2002:43).
INT.AT.	x1	Artuñedo (2008) nos enseñó posibles actividades que se puede hacer por pareja y por grupo para desarrollar las destrezas comunicativas.

FILIPINO 3 (F3). hombre, Universidad de Filipinas, presentada Universidad de Valladolid. 2007, 104 páginas, Total palabras: 32.090, Palabras analizadas: 27.119, la cortesía verbal de los emigrantes filipinos en España

INTRODUCCIÓN

INT.AT.	x1	Estefanía (2006), en su análisis para el mismo periódico, aclarece aun más el fenómeno con algunos datos numéricos.
INT.AT.	x1	Citando el libro de los profesores Antonio Izquierdo y Belén Fernández de la Universidad de A Coruña, dice que: (e) 1 de enero de 2005 se hallaban empadronados 3,7 millones de extranjeros (el 8,4% de la población total), se contaban dos millones de autorizaciones de residencia en vigor y había 1,1 millones de trabajadores afiliados en la Seguridad Social que no eran de nacionalidad española. El nivel de los flujos de entrada durante los últimos cinco años adquiere una gran intensidad rondando el medio millón anual; en concreto, durante 2004, alrededor de 650.000 extranjeros se dieron de alta en los municipios españoles. <i>(Anatomía de la inmigración en España, 23 de julio de 2007,</i>

		http://www.elpais.es/articulo/elpdompnm/20060723elpdmgpan_5/Tes/Anatomía/inmigración/España
NOI.EN.	x3	Estos datos acerca del flujo migratorio implican la incorporación de los inmigrantes en la comunidad española y suponen diversos ajustes socio-económicos y políticos, tales como la diversificación de la mano de obra y la consiguiente expansión de la seguridad social española (Ortega-Masagué 2005), la creciente participación extranjera en la vida comunitaria (Rivas Nina 1995), y la urgente necesidad de proteger los derechos humanos especialmente en ámbitos laborales (Gallardo Rivas, Gil Araújo & Paredes Minaya 2005).
INT.AT.	x1	La tercera noticia nos asoma a un paisaje mucho más internacional. Los resultados de una encuesta de la revista internacional <i>Reader's Digest</i> (RD) rompieron los estereotipos culturales a la primera vista.
INT.AT.	x1	Los resultados publicados en el artículo <i>Uncommon courtesy</i> de la edición de julio de 2006 revelaron que los neoyorquinos son los más corteses.
NOI.REF.	x1	Afirma también que los asiáticos no son tan corteses tal y como dicta la creencia popular (véase Escandell Vidal 2003: 137).
INT.AP.	x1	El imperativo de supervivencia, es decir, el imperativo de trabajar y «ganarse la vida», ha empujado a mucha gente a lugares lejanos, agrupándose en lo que Banerjee (2002) llama <i>mercados geolingüísticos</i> .
NOI.COM P.	x5	las dificultades de homogeneizar y luego cuantificar conceptos como la cortesía en un entorno internacional, ya que tales conceptos están íntimamente ligados con la cultura, la cual se comprende en gran medida por medio de interpretación (Lindloff 1995, Padilla-Maggay 2002, Spradley 1979, Tolentino 2000, Tolson 1996).
NOI. EJ.	x1	Un buen ejemplo ilustrativo es el de los servicios sanitarios en Estados Unidos. Recurramos al artículo “ <i>Communication is key</i> ,” 26 de julio de 2006, en el periódico Kansas City Star.
NOI. EN.	x2	Ya se ha notado la escasez de atención a la pragmática en la pedagogía de lenguas pese a que como componente significativo del idioma es enseñable y de hecho está más eficaz cuando se da integrada en las lecciones (Kasper & Rose 2001). Bravo & Briz (2004), en la introducción de su libro, señalan también una similar escasez de estudios sobre la pragmática española y lamentan la publicación de pocas investigaciones sobre el tema de forma aislada.
INT.AT.	x1	La razón es muy sencilla y Fernández (1997) la declara elocuentemente: A nadie le gusta verse a sí mismo como racista, o como opresor; por ello, siempre que sea posible, se intentará buscar supuestos ‘hechos objetivos’ que justifiquen la discriminación. Y entre tales hechos supuestamente objetivos, la percepción negativa de la competencia comunicativa de los grupos étnicos minoritarios ocupa un lugar destacado.
NOI. AP.	x2	Puesto que los antecedentes circunstanciales de una persona inciden sobre la utilización de una determinada lengua (Kasper & Blum-Kulka 1993, Larsen-Freeman & Long 1994), queremos perfiles a los inmigrantes filipinos en España en general y caracterizar la trayectoria profesional que han seguido nuestros informantes desde sus estudios hasta su actual empleo en el país;
NOI.AP./ COMP.	x6	Puesto que la lengua es un componente importante de la cultura y la identidad del hablante (Atienza, M. 1996, Graham 1999, Moran 1998, Tinio 1990) y las sociedades en la actualidad se están convirtiendo en entidades multiculturales y multilingües a través del flujo migratorio (Díaz 2004, Hernández Sacristán & Morant Marco 1997), queremos comparar y contrastar la lengua de los emigrantes filipinos en contacto con la de la sociedad de acogida, y a través de lo cual detallar cómo los filipinos se ven a sí mismos;
NOI.AP./ COMP.	x5	Puesto que la lengua materna (L1) afecta al aprendizaje de segundas lenguas (L2) (Kasper & Blum-Kulka 1993, Larsen-Freeman & Long 1994: 94, Pastor Cesteros 2005: 363) y los diferentes sistemas lingüísticos poseen distintos actos pragmáticos y comunicativos (Bravo & Briz 2004, Escandell-Vidal 2003, Vergaro 2002), queremos mostrar cómo el sistema pragmático de la L1 de los emigrantes influencia en la realización de la cortesía verbal del español como L2;
NOI. AP/ COMP.	x3	Puesto que el aprendizaje del idioma requiere no sólo un mero dominio de las reglas gramaticales sino también la compatibilidad práctica del repertorio lingüístico en actuaciones reales (Bravo & Briz 2004, Escandell Vidal 2003, Pastor Cesteros 2005: 391-392), queremos esbozar los problemas de los emigrantes filipino a la hora de aprender la pragmática española en un entorno de inmersión e inmediatez, identificando las áreas de docencia que todavía puedan mejorarse;
NOI. AP/ COMP.	x3	Puesto que el aprendizaje de un idioma extranjero entre los inmigrantes radica en un porqué sumamente laboral (Hernández Sacristán 1999: 47-50, Hernández Sacristán & Morant Marco 1997, Hoyos Hoyos 2005: 1566) y es de suponer que la cortesía en estos ámbitos desempeña un papel central, queremos describir cómo figura la cortesía verbal en la variante del español culto general que los inmigrantes filipinos han aprendido.

MARCO TEÓRICO

NOI.AT.	x1	Llamados <i>super maids</i> (<i>súper criadas</i> , refiriéndose al personaje ficticio Superman), estos filipinos tendrían conocimientos acerca de primeros auxilios, procedimientos durante una emergencia y la lengua hablada en el país de acogida (<i>Philippine Daily Inquirer</i> , 3 de agosto de 2006).
INT.AT.	x1	Otra vez recurrimos a <i>Philippine Daily Inquirer</i> que nos pinta un cuadro bastante perturbador: Three out of every 10 Filipino adults, or around 14 million, will migrate today if it was possible for them, as levels of public hopefulness amid uncertain times have dropped to their lowest at 49 percent since July 2002, according to the latest nationwide survey of Pulse Asia Inc... A total of 8 million Filipinos, or 10 percent of the country's population, either live or work abroad... As of December 2004, nearly 3.2 million Filipinos were permanently residing abroad, according to the Commission on Filipinos Overseas. (<i>Philippine Daily Inquirer</i> , 10 de agosto de 2006).
NOI. EJ.	x1	Conviene decir que dicha propuesta ha sido criticada severa y lógicamente por muchos políticos, pensadores y columnistas en Filipinas. Destaquemos, por ejemplo, el artículo de D. Isagani Cruz, ex-magistrado de la Corte Suprema (<i>A nation of servants</i> , <i>Philippine Daily Inquirer</i> , 13 de agosto de 2006).
INT. AT.	x1	El último censo oficial del gobierno (www.census.gov.ph) en el año 2004 corrobora los resultados de Pulse Asia, indicando que ha habido un aumento de 8,2% de trabajadores filipinos en otros países, la mayoría de ellos, un 77,1%, se han instalado en otras naciones asiáticas.
INT.AT.	x1	Tan sustancial ha sido la aportación de los filipinos en el extranjero a la economía interior de Filipinas que el Ministerio de Trabajo atribuyó el 10% del producto nacional bruto del 2005 a las remesas de los OFWs (<i>Department of Labor and Employment</i> , agosto de 2006).
INT.AT.	x1	Las citadas estadísticas ponen de forma más patente la observación de Kelly (2000) de que Filipinas no desconoce la globalización.
NOI. EN.	x4	Filipinas es actualmente el segundo país del mundo y el primero en Asia con el mayor número de ciudadanos trabajando en el exterior (Carlos 2002, Lan 2003, Piper & Ball 2002), con lo cual se percibe como una economía prototípica basada en la exportación de recursos humanos (Semyonov & Gorodzeisky 2005).

COMP.	x3	Filipinas es actualmente el segundo país del mundo y el primero en Asia con el mayor número de ciudadanos trabajando en el exterior (Carlos 2002, Lan 2003, Piper & Ball 2002),
NOI.COM P.	x7	Numerosos estudiosos también recalcan y se asombran de la «oficialidad» de la exportación de la labor en la plataforma de gobierno de cualquier dirigente de las Filipinas de post-EDSA, esto es, la extensa promoción gubernamental de la migración como fuente legítima y recomendada de trabajo para la gente (Armstrong 2003, Martin, Abella & Midgley 2004, Gibson, Law & McKay 2001, Sampson 2003, Semyonov & Gorodzeisky 2005, Tyner 2000, Tyner & Kuhlke 2000).
INT.AT.	x1	se ve un interés similar en la legislación filipina con la promulgación del <i>Migrant Workers and Overseas Filipino Act of 1995</i> (Decreto para trabajadores inmigrantes y filipinos en el exterior del año 1995), la llamada Magna Carta de los OFWs.
NOI. REF.	x2	Un extenso resumen nos lo ofrecen Martin, Abella & Midgley (2004) y Tyner (2000) que rastrean el camino demográfico e histórico de la presente situación laboral en Filipinas.
NOI.AP.	x3	Los emigrantes se denominan los <i>Bagong Bayani</i> (los nuevos héroes) y los que vuelven a Filipinas después de una larga estancia laboral, los <i>Balikbayan</i> (los “regresadores” a la nación) o, con un matiz más romantizado, los <i>Balik-bayani</i> (los héroes que regresan) (Rafael 1997, Rodríguez 2002, Sampson 2003).
NOI. EN.	x6	Aunque otros resaltan la persecución política (Menjivar, DeVanzo, Greenwell & Valdez 1998), y el amor a distancia (Constable 2003), entre otras razones, como fundamentos de la inmigración, varios expertos están de acuerdo con que el deprimente estado de la economía en el Archipiélago es el motivo más significativo por el que muchos filipinos se instalan en ultramar (Armstrong 2003, Semyonov & Gorodzeisky 2005; véanse también Dos Santos & Postel-Vinay 2003, Massey 1999).
COMP.	x4	varios expertos están de acuerdo con que el deprimente estado de la economía en el Archipiélago es el motivo más significativo por el que muchos filipinos se instalan en ultramar (Armstrong 2003, Semyonov & Gorodzeisky 2005; véanse también Dos Santos & Postel-Vinay 2003, Massey 1999).
REF.	x2	varios expertos están de acuerdo con que el deprimente estado de la economía en el Archipiélago es el motivo más significativo por el que muchos filipinos se instalan en ultramar (Armstrong 2003, Semyonov & Gorodzeisky 2005; véanse también Dos Santos & Postel-Vinay 2003, Massey 1999).
INT. AT.	x1	Low (1995) comenta además que [i]nequalities in wages and incomes, accompanied by flows of trade, capital and technology and the phenomenon of globalization, may be some reasons for the significant movement of people in the Asia Pacific region. (p. 1)
NOI.REF.	x2	Dicho de otra manera, mientras la continua expansión económica de los países desarrollados provoca la profesionalización de su población, se va dejando un vacío en ciertas áreas de la vida cotidiana, tales como la construcción, la labor doméstica, el servicio sanitario, etc., (véanse Cheng 2004, Salazar Parreñas 2001a).
NOI.AT.	x1	En este vacío clasificado con las tres D – <i>Dirty, Dangerous, Demanding</i> , es decir, Sucio, Peligroso, Exigente (Semyonov & Gorodzeisky 2005).
NOI.AT.	x2	los inmigrantes que proceden de países de alta natalidad pero de lento progreso donde se produce como consecuencia un superávit laboral (Carlos 2002, Cohen 2002).
NOI.EN.	x2	Aunque no son muchos los filipinos que han podido colocarse en el país, la mano de obra filipina cuenta con una presencia notable en el servicio hogareño (Ortega Masagú 2005: 6 & 9). España es uno de los países que otorga nacionalidad a los filipinos que la soliciten después de un determinado periodo de estancia (Salazar Parreñas 2001b).
INT.AT.	x1	Conviene poner de realce que según la <i>National Statistics Office</i> de Filipinas, hay 1,06 millones de OFWs documentados en 2004.
NOI.EN.	x6	La mano de obra en el exterior también está ya bastante feminizada, es decir, más de la mitad de todos los OFWs – un 50,7% – son mujeres (Cheng 2004, Piper 2003 & 2004, véase también Andrés 1989: 63-67). Los hombres tienden a trabajar de conductores u operadores de maquinaria; las mujeres se encargan del sector de servicio doméstico (véanse Eelens & Speckmann 1990 y Tyner 2002 citados en Semyonov & Gorodzeisky 2005).
REF	x3	La mano de obra en el exterior también está ya bastante feminizada, es decir, más de la mitad de todos los OFWs – un 50,7% – son mujeres (Cheng 2004, Piper 2003 & 2004, véase también Andrés 1989: 63-67). Los hombres tienden a trabajar de conductores u operadores de maquinaria; las mujeres se encargan del sector de servicio doméstico (véanse Eelens & Speckmann 1990 y Tyner 2002 citados en Semyonov & Gorodzeisky 2005).
NOI.AT.	x1	La violación y el maltrato son muy comunes especialmente entre las mujeres que trabajan de cantantes, bailarinas y asistentes (Grande & Kerr 1998).
NOI.EN.	x6	De hecho, los filipinos son generalmente la élite de entre los trabajadores migratorios en la escala global (Gibson et.al. 2001), gracias a su reconocida fluidez en la lengua inglesa (Anderson 2001, Armstrong 2003, Carlos 2002). Este don de saber inglés les potencia para ganar relativamente más que los demás provenientes del Tercer Mundo (Menjivar et.al. 1998), hasta el punto de que aun los empresarios no anglófonos «temen» la destreza lingüística de los OFWs (Lan 2003).
COMP.	x3	gracias a su reconocida fluidez en la lengua inglesa (Anderson 2001, Armstrong 2003, Carlos 2002).
NOI.EN.	x2	Citando a Basch et.al., Rodríguez (2002) los califica como <i>trasmigrantes</i> (<i>transmigrants</i> en inglés), o sea, gente involucrada en la <i>trasmigración</i> (Levitt, DeWind & Vertovec, 2003).
NOI.AP.	x1	[transmigrante] la cual se define como: ...a pattern of migration in which persons, although they move across international borders and settle and establish social relations in a new state, maintain social connection within the polity from which they originated. In transnational migration, persons literally live their lives across international borders. That is to say, they establish transnational social fields. Persons who migrate and yet maintain or establish familial, economic, religious, political, or social relations in the state from which they moved, even as they also forge such relationships in a new state or states in which they settle, can be defined as “transmigrants”... Transmigrants differ significantly from people with a diasporic tradition. Transmigrants are people who claim and are claimed by two or more nation-states, into which they are incorporated as social actors, one of which is widely acknowledged to be their state of origin. (Glick Schiller 1999: 96).
NOI.COM P.	x3	Es bien sabido que los OFWs ahorran una considerable fracción del salario y se la envían a los familiares en el Archipiélago (Martin et.al. 2004, Salazar Parreñas 2001, Semyonov & Gorodzeisky 2005).
NOI.EN.	x3	Su religiosidad, dimensión muy destacada de la identidad filipina, permanece robusta; de hecho los trabajos de campo sobre la emigración filipina siempre remiten a las iglesias como sitio del estudio (Anderson 2001, Lan 2003). Se ha observado también que en comparación con los salvadoreños, por ejemplo, los filipinos en EE.UU. propenden a llevarse a sus familiares al país del trabajo (Menjivar et.al. 1998).
NOI.EN.	x4	No son pocos los estudiosos que han reparado en la negociación de la identidad filipina mediante redes de conexiones personales (Anderson 2001, Lan 2003) o virtuales (Law 2003, Tyner & Kuhlke 2000).
NOI.EN/COMP	x7	Lo que ocurre subsiguientemente es la constante evolución de la identidad (Cheng 2004, Constable 2003, Díaz 2004, Lan 2003) y la lógica redefinición de la idea de comunidad (Anderson 2001, Díaz 2004, Glick Schiller 1999).

NOI.AT.	x1	Apreciaremos más la conclusión de que la identidad es una construcción y re-construcción al fijarnos en que los trabajadores filipinos en el extranjero: ...have opted to use another strategy for achieving a sense of belonging in globalization. They have particularly turned to the transnationalization of their nationalist identity as migrant Filipino domestic workers by forging the creation of an "imagined" (global) community. (Salazar Parreñas 2001b: 14-15).
INT.AT.	x1	Levitt (1998) respalda lo mencionado en su propio estudio sobre los dominicanos en EE.UU.
NOI.EN.	x9	Como factor sociográfico, es decir, como determinante del nivel social de los emigrantes, la lengua rige en el nivel salarial de los inmigrantes (Carlos 2002, Lan 2003, Menjivar et.al. 1999), en la integración de trabajadores en la comunidad de acogida (Sampson 2003), o bien – y, con mucho más importancia en el presente estudio – en la negociación de una determinada identidad en un contexto pluricultural (Anderson 2001, Law 2003, Levitt 1998, Mackie 1998, Salazar 1996).
COMP.	x3	la lengua rige en el nivel salarial de los inmigrantes (Carlos 2002, Lan 2003, Menjivar et.al. 1999)
COMP.	x5	en la negociación de una determinada identidad en un contexto pluricultural (Anderson 2001, Law 2003, Levitt 1998, Mackie 1998, Salazar 1996).
INT.AT.	x1	De Lucas (1997) lo plantea en palabras más sucintas: La cultura como hecho social, como memoria heredada – no genética – de los grupos sociales, es <i>producto de la comunicación, del intercambio y del dinamismo del grupo, tanto en su interior como en la relación con otros.</i> (p. 28, nuestro propio énfasis).
NOI.AT.	x1	La cultura, por tanto, está circunscrita a límites tanto geográficos como lingüísticos (Díaz 2004, véase también Lipski 1996: 17).
REF.	x1	La cultura, por tanto, está circunscrita a límites tanto geográficos como lingüísticos (Díaz 2004, véase también Lipski 1996: 17).
NOI. REF.	x4	Tanto es así que para muchos estudiosos, hablar sobre una determinada cultura es hablar sobre su lengua (véanse Duranti 1997, Hernández Sacristán 1999, Padilla-Maggay 2002, Salazar 1996).
NOI. REF.	x2	Acaso sea por esto por lo que la identidad filipina resulta ambigua para muchos observadores (véanse Andrés 1989: 94, Kelly 2000), pues la cacofonía lingüística filipina es intensa.
INT.AT.	x1	La Constitución del 1987 es testimonio de la pluralidad lingüística de Filipinas.
NOI.AT.	x1	Esta impresionante confluencia de lenguas la caricaturiza González así (1985): One must speak of the Philippines as multilingual rather than as bilingual, since there is hardly such a person as a monolingual Filipino. Even among smaller cultural communities isolated from the mainstream of Philippine life, continuing contacts with coastal lowlanders and urban dwellers force the average Filipino, no matter of what socioeconomic status and however isolated, to speak the regional <i>lingua franca</i> ...
NOI.EN.	x9	Se considera el inglés como lengua de prestigio (González 1992, Maceda 1996, Melendrez-Cruz 1996, Paz 1996, Ramos 1996), la que se valora más en las organizaciones laborales (Guzmán et.al. 1998). Muchos filipinos, empero, no son totalmente capaces de producir las estructuras del idioma y de hecho dominan solamente unos cuantos registros (González 1992). Se ha desarrollado una variedad distintivamente filipina del inglés que lleva incorporadas algunas vertientes de la lengua indígena, tales como los clíticos y la sintaxis (González 1992, Bautista 1995). Padilla-Maggay (2002: 136) también nos llama la atención a la carencia de los filipinos de defenderse por completo bajo las reglas pragmático-cinésicas anglosajonas.
COMP.	x5	Se considera el inglés como lengua de prestigio (González 1992, Maceda 1996, Melendrez-Cruz 1996, Paz 1996, Ramos 1996),
NOI.COM P.	x3	Es por tanto lógico que tal convergencia de idiomas dé lugar a una compleja situación lingüística a nivel nacional (Abueg 1996, Atienza, M.E. 1996, Tinio 1990).
INT.REF.	x1	Una de las críticas más severas en contra del filipino como lengua nacional es que éste es simplemente el tagalo so pretexto de nacionalidad (véase Maceda 1996).
NOI. AT.	x1	La elección de la lengua tagala como esqueleto del filipino se ha encarado con la insatisfacción de los no tagaloparlantes, especialmente los cebuanos, por razones demográficas e históricas (Atienza, M.E. 1996: 140-141)
NOI.REF.	x1	y por el supuesto peligro de anquilosamiento de las lenguas regionales que el uso de una lengua nacional promovería (véase Constantino 1996: 180).
INT.EV.	x2	Diremos entre paréntesis que dichas posturas son muy simplistas y aquí nos hacemos eco del optimismo de Constantino (1996) y Cruz (2003) hacia el filipino como lengua nacional.
NOI.EV.	x1	Reproducimos y resumimos a continuación la explicación magistral de Cruz (2003: 78-81) sobre la diferencia entre el filipino y el tagalo.
NOI.EN.	x4	Esta tradición multilingüe filipina también supone diversas dificultades, especialmente en la planificación lingüística (Constantino & Atienza 1996), en la educación bilingüe (Appel & Muysken 1996, Benton 1980, Sibayan 1978).
COMP.	x3	en la educación bilingüe (Appel & Muysken 1996, Benton 1980, Sibayan 1978).
NOI.EN.	x3	Como ya hemos indicado, hay partículas como los clíticos de cortesía que se dan sólo en tagalo, la base, y no en las demás lenguas filipinas (Cruz 2003), con lo cual los no tagalohablantes a veces temen expresarse en la lengua por miedo a cometer un error lingüístico en general y un error pragmático en particular (Maceda 1996: 192-193). Asimismo, se sabe que la distinción entre los pronombres <i>ikaw</i> , <i>kayo</i> , <i>sila</i> , refiriéndose al interlocutor con distintos grados de cortesía (Padilla-Maggay 2002: 85), se neutraliza en inglés con el pronombre <i>you</i> .
NOI.AT.	x1	Es lo que hay debajo de las estructuras, sin embargo, que nos tiene más peso. A la pregunta cómo se expresan los filipinos generalmente, diremos que: ...ang pahiwatig marahil ang pinakalaganap at maaaring masabing pinakabuod ng ating kulturang pangkomunikasyon. Ang dami ng mga salitang kaugnay nito ay indikasyon na ang karaniwang pamamaraan ng ating pamamahayag ay palihis at padaplis. Ipinababatid ang mga mensahe sa pamamagitan ng maiingat na paggamit ng mga kilos at kumpas ng katawan, pagtitinginan, pagpaparinig, at iba pang verbal at di-verbal na palatandaan. (Padilla-Maggay 2002: 25).
NOI.REF.	x1	En resúmenes cuentas, lo cortés en filipino es lo indirecto (véase también Marti 2006).
NOI.EN.	x3	Las palabras en filipino sobre el sexo son tabúes (Sales 2004), así que casi siempre se recurre al inglés para referirse al sexo en contextos formales (Cruz 2003: 297) o se emplea una complicadísima red de argot de voces acuñadas del inglés, español, chino, japonés y los idiomas locales para evitar un término vulgar (Zorc 1993).
NOI.AT.	x2	La comunicación con personas ajenas requiere un grado elevado de cortesía que se expresa en un discurso esmerado y acomodaticio en el que la tercera persona plural (i.e., <i>sila</i> ≈ ellos) suple sintactico-semánticamente a la segunda singular o la segunda plural (Andrés 2002: 59, Padilla-Maggay 2002: 85).
NOI. COMP.	x3	Los hermanos son <i>kuya</i> (el primero), <i>diko</i> (el segundo), <i>sangko</i> (el tercero) y las hermanas, <i>ate</i> , <i>ditse</i> , <i>sanse</i> o <i>dete</i> (Andrés 2002: 52, Medina 1991: 24, Padilla-Maggay 2002: 95).
NOI.EN.	x2	El rechazo es generalmente muy descortés en filipino (Andrés 2002: 59), con lo cual es normal que un hablante de la lengua diga <i>no</i> incluso en situaciones donde no quiere hacer lo que se le pide. Jocano (1997: 71-72) afirma que un prototípico filipino diría un sí cuando (a) no sabe nada del tema de la conversación, (b) quiere causarle una buena impresión a su interlocutor, (c) está enfadado, (d) quiere terminar la conversación, (e) no entiende completamente lo que se ha dicho, o (f) se cree mejor de su interlocutor.

NOI.EN.	x2	Pese a la recomendación de Cruz (2003: 81) de que su utilidad debe aminorarse en filipino porque los demás idiomas indígenas no poseen ningún morfema similar, estas partículas junto con sus derivaciones todavía son ineludibles en discursos corteses. Padilla-Maggay (2002: 85) detecta un uso generalizado del <i>po</i> y <i>ho</i> , en ámbitos no familiares conforme a la confianza percibida entre los interlocutores, tanto como en contextos de familiaridad dependiendo de la edad que tenga el oyente.
NOI.AT.	x1	Los clíticos en filipino siempre se encuentran en la segunda posición sintáctica (Kroeger 1993: 119-123),
NOI.AT.	x1	Reconozcamos, sin embargo, el obstáculo para el hablante nativo de describir todo el parámetro pragmático de su propio idioma (Schmidt 1993: 22).
NOI.EN.	x2	Se siente más anglófono que hispanohablante, merced a la difusión masiva del inglés durante el colonialismo norteamericano (González 1992) y la actual política lingüística en detrimento del español (Atienza, M.E. 1996).
INT.(x2)/ NOI. (x1) EN.	x3	Le Pair (1996) observa, por ejemplo, que los hispanohablantes están inclinados a llevar a cabo una petición con estrategias directas. Esta franqueza brota de la cosmovisión española, ya que: «...uno de los contenidos más fundamentales de la imagen de <i>autonomía</i> española es la expresión de <i>autoafirmación</i> («mostrarse original y consciente de las buenas cualidades propias», junto a éste, el del honor u honradez, del orgullo – familiar, laboral, de amistad –, la palabra dada), del mismo modo que la <i>confianza</i> es el ideal de la imagen de <i>afiliación</i> . <u>Alguien, ajeno al grupo cultural, por ejemplo, un inglés, puede no entender que una petición en español no aparezca atenuada, del mismo modo que la indirección de aquellos sería evaluada como una toma de distancia en cierto modo hostil.</u> (Briz 24: 82, nuestro propio subrayado). Haverkate (2004: 64) lo ratifica de manera muy brown-levinsoniana, diciendo que «...la cultura española forma parte de la clase de las culturas en las que la cortesía positiva constituye el centro de gravedad.»
EJ.	x1	Le Pair (1996) observa, por ejemplo, que los hispanohablantes están inclinados a llevar a cabo una petición con estrategias directas.
INT.AT.	x1	Curcó (1998) en su estudio contrastivo entre el español peninsular y el español mexicano, concluye cualitativa y cuantitativamente que los españoles consideran corteses muchos mandatos directos no atenuados, los cuales serían descorteses para los mexicanos.
INT.AT.	x1	Haverkate (2004) propone otro caso curioso desde la óptica interlingüística en lo que concierne a los actos directivos entre su lengua materna, el holandés, y el español.
NOI.(x1)/ INT. (X1). EN.	x2	La herramienta mitigadora en los actos directivos, por tanto, consiste en traer el vocablo <i>Please</i> a la oración u otro préstamo del inglés (Pascasio 1978: 83), o bien encabezar la frase con <i>Maaari</i> [po] <i>ba...?</i> , <i>Pu[pu]wede</i> [po] <i>ba...?</i> (≈ ¿Es posible que...?) o el morfema informal <i>Paki</i> , siempre que haya la requerida parte introductoria (una excusa, muy a menudo). Padilla-Maggay (2002: 80) también describe el acto de pedirle algo a alguien en filipino como una acción de ponerse en una posición discursiva más baja que la del destinatario.
INT.EN.	x2	Es preciso aclarar que todo nuestro planteamiento hacia la dicotomía directo-indirecto en los actos de habla corteses quedaría casi irrelevante en el famoso paradigma de Brown y Levinson. Escandell Vidal (1998: 8, 2003: 148) señala que de acuerdo con este paradigma, lo cortés en un intercambio se encuentra en la «indirección» de un enunciado.
INT. (X5)/ NOI. (X1). EN.	x6	Sin embargo, compartimos con Bravo (1998), Mao (1994), Matsumoto (1988), Escandell Vidal, y muchos otros autores su advertencia de que en numerosas tradiciones se realizan actos corteses con distintos grados de indirección y la universalidad de la cortesía adquiere validez en el sentido de que es el requisito de ser cortés el que es universal y no las varias manifestaciones de cortesía que surjan de esa necesidad, de modo que el modelo de Brown y Levinson lo tenemos que afinar según las particularidades de cada cultura, sobre todo en contextos no occidentales (Kerbrat-Orecchioni 2004: 41-53).
COMP.	x4	Sin embargo, compartimos con Bravo (1998), Mao (1994), Matsumoto (1988), Escandell Vidal, y muchos otros autores
NOI.EJ.	x1	Por poner un ejemplo, el saludo en español y en demás culturas occidentales hace referencia al tiempo (<i>Buenos días, Good morning, Bonjour, Guten Morgen</i> , etc., véase Haverkate 1993: 154).
REF.	x1	Por poner un ejemplo, el saludo en español y en demás culturas occidentales hace referencia al tiempo (<i>Buenos días, Good morning, Bonjour, Guten Morgen</i> , etc., véase Haverkate 1993: 154).
NOI.EJ./ REF.	x1	Aunque en filipino existen similitudes (<i>Magandang araw</i> ≈ Buen día, <i>Magandang umaga</i> ≈ Buena mañana, véase Schachter & Otones 1972: 549), suenan poéticas, inapropiadas o excesivamente formales en muchas ocasiones.
NOI.AT.	x1	La justificación probablemente estriba en una tradición asiática en la que el interactuante se preocupa más por el bienestar del otro para autoconvalidarse a sí mismo solidariamente, conforme a las pautas de la sociedad (Haverkate 1994: 87).
INT.AT.	x1	Otra vez, todo esto nos conduce a pensar en que la dinámica de la cortesía oriental tal vez no cuadre en el concepto de la imagen y la dualidad de cortesía de Brown y Levinson.
INT.AT.	x1	Una aclaración antropológica de este fenómeno pragmatolingüístico en filipino nos la da Jocano (2001), quien dijo que el repertorio cortés está enraizado en cómo los filipinos interpretan su realidad. Según él, [s]ubjectivism as a value gives rise to personalism... [The Filipino] puts emphasis on face-to-face encounters, roughly or smoothly. Personalism must be distinguished from the American concept of individualism.
INT.(X1)/ NOI. (X1). EN.	x2	Los saludos son actos fosilizados y rutinarios que en el fondo “...no se intercambian para expresar una descripción del mundo extralingüístico” (Haverkate 1994: 84). Si tenemos en cuenta la observación de Padilla-Maggay (2002), veremos algo semejante en la cultura filipina: <i>Ang panahon... ay elastiko, tila gomang nababanat at dagling bumabalik sa dating anyo.</i>
INT.AT.	x1	Repasando el listado de ademanes filipinos recopilados por Padilla-Maggay (2002: 144-154), nos damos cuenta de que no aparecen los gestos de dar la mano ni de besarse.
NOI. REF.	x1	Este ademán, denominado <i>pagmamano</i> (derivado sin duda de la palabra <i>mano</i> , véase también Andrés 1994:104),
NOI. AT.	x1	Andrés (1988: 18-19) señala que sí se estrecha la mano en conversaciones entre colegas, pero deben de estar en un contexto formal y comercial, y normalmente sólo entre hombres.
NOI.AT.	x2	Encontraremos semejantes discordancias en demás actos de habla. El agradecimiento en español peninsular no es común en ámbitos donde los interlocutores están involucrados en un acto rutinario, tales como la relación camarero-cliente, pasajero-revisor de billete y similares (Haverkate 1994: 95, Kerbrat-Orecchioni 2004: 48).
NOI.AT.	x2	La gratitud en la cultura filipina no se parece a la de otras culturas, pues para los filipinos, toda relación interpersonal es recíproca (Andrés 1989: 3, Jocano 1997: 60-61, 81-82).
NOI.AT.	x2	Aquí entra otro concepto de la cosmovisión filipina, el de <i>kapwa</i> (≈ co-ser humano, Jocano 1997: 60-61, Padilla-Maggay 2002: 10) que forma parte de aquel determinante imprescindible, la comunidad.
NOI.AT.	x1	Del mismo modo, el cumplido también es muy normal en la cultura española y muchas veces desempeña una función cortés (Haverkate 2004: 61-62);
NOI. AT.	x2	Ante un piropo un usuario del filipino tiene que rechazarlo, rendirse a una especie de autohumillación y al final aceptar el cumplido agradeciendo al interlocutor y enfanzando que la virtud piropeada no es un mérito personal sino un producto de factores externos a él (Bautista 1979: 150, Padilla-Maggay 2002: 76-77).

METODOLOGÍA

NOI.AP.	x1	Además, al hacer una casuística <i>quasi</i> -biográfica de los emigrantes filipinos, queremos sacar a la luz sus historias, relacionarlas con la temática de nuestra investigación e interpretar el repertorio pragmático a la vista de la propia cosmovisión de los informantes (Lindlof 1995: 18-19).
NOI.AP.	x1	Para nuestro trabajo, vamos a emplear <i>encuestas de grupos de enfoque</i> , a las que de aquí en adelante nos referimos como FGI (<i>focus group interviews</i> , la sigla reconocida en la bibliografía en estudios cualitativos, Lindlof 1995: 174-175).
NOI.AT.	x1	Las encuestas realizadas por escrito para estos tipos de estudio perderán la riqueza de los datos a pesar de que son más fáciles de administrar (Brown 2001: 320), por lo que nosotros las hacemos como entrevistas semidirigidas.
NOI. AP/COMP.	x3	Ya que hacemos un estudio cualitativo, preferimos los términos <i>conceptos e indicadores a variables y medición</i> , pues no nos empeñamos en reducir los datos empíricos a datos numéricos sino interpretarlos como un acto sustantivo de la comunicación intercultural mediante una especie de introspección focalizada (Brown & Rodgers 2002: 53-56, Larsen-Freeman & Long 1994: 21-25, 45, Lindlof 1995: 92).
NOI.AP.	x1	Lengua materna (L1). La primera lengua que adquiere un hablante, en la que aprende a hablar, a la que normalmente recurre cuando piensa o sueña (Pastor Cesteros 2005: 363).
NOI.AP.	x1	Segunda lengua (L2). Una lengua que un hablante ha aprendido después de la L1 (Pastor Cesteros 2005: 363-364).
NOI.AP.	x1	Lengua extranjera (LE). Como la L2, una lengua que un hablante ha aprendido después de la L1, pero “...no se halla presente en el entorno inmediato del aprendiz” (Pastor Cesteros 2005: 364).
NOI.AP.	x1	Aprendizaje. Un sistemático esfuerzo para entender y utilizar una L2 o una LE basado en una enseñanza formal (Larsen-Freeman & Long 1994: 221).
NOI.AP.	x1	Ambos son <i>actos expresivos</i> , cuyo objetivo ilocutivo es “...la expresión de un estado psicológico del hablante, causado por un cambio, que atañe al interlocutor o a él personalmente” (Haverkate 1994: 80).
INT.DE.	x1	Precisando aun más esta definición según la taxonomía de Haverkate, proponemos los siguientes indicadores para nuestras unidades de análisis.
NOI.AP.	x1	Mención especial merece la C donde hemos confeccionado una serie de preguntas en aras de los objetivos propuestos, teniendo siempre en cuenta la mejor manera de desarrollar una entrevista con un filipino, es decir, situar las preguntas en una escala de gradación y tratar de relacionarlas con un tema aparentemente familiar y personal (Padilla Maggay 2002).
NOI.REF.	x1	Hay numerosos artículos sobre esta faceta de la psicología filipina, con la cual una entrevista dirigida a filipinos siempre lleva aspectos personales. Véase, por ejemplo, Pe Pua 1982.

RESULTADOS

NOI.AT.	x1	“Clasificación de Nacionalidad. En el caso de doble nacionalidad, si una de ellas es la española se toma ésta. Con valores: Españoles, Extranjeros” (Glosario INE 2001).
NOI.AT.	x1	“Están ocupadas todas aquellas personas de 16 ó más años que tienen un trabajo por cuenta ajena o que ejercen una actividad por cuenta propia. A pesar de la limitación legal para ejercer una actividad remunerada, si alguna persona menor de 16 años ha respondido que estaba ocupado, se incluye en esta variable.” (Glosario INE 2001).
NOI.AT.	x1	“Porcentaje de la población activa de 16 años o más respecto al total de la población de 16 años o más. Se considera población económicamente activa a todas las personas de 16 o más años que satisfacen las condiciones necesarias para su inclusión entre las personas ocupadas o paradas. Una persona está ocupada si durante la semana de referencia ha tenido un trabajo por cuenta ajena o han ejercido una actividad por cuenta propia. Una persona está parada si está simultáneamente:
INT.CO.	x1	Confirmamos con estas cifras la observación de Ortega Masagué (2005: 6 & 9) citada en la revisión bibliográfica.
NOI.CO.	x1	La misma tendencia se nota en la encuesta de 2001, el año cuando se hizo el Censo de Población y Vivienda que usamos en nuestra investigación.
NOI.CO.	x1	pero estos rasgos jamás les impiden a entenderse con un usuario competente del idioma, lo cual demuestra que la enseñanza de una lengua extranjera no debe centrarse sólo en la gramática (Hymes 1972, en Bravo 2004: 19).
NOI.REF.	x1	Para esto conviene leer el séptimo capítulo de Appel & Muysken (1996).
NOI.REF.	x1	Otros textos que proponemos con respecto al tema son el de Elder (2000) y un texto en inglés colgado en la página web italiana <i>Lang Edizioni</i> http://www.langedizioni.com/varie/aggiornadid/bettinelli_bc03/speaker2.html en el cual se recomienda el término <i>usuario competente de la lengua</i> .
NOI.AT.	x1	Es muy tentador concluir que dicha expresión corresponde a una educación formal (i.e., estudios superiores), con todos los antecedentes que tiene la cortesía como un fenómeno diferenciador entre la corte y el pueblo común durante la Edad Media mediante unas estrictas pautas de etiqueta (Haverkate 1994: 11-12).
NOI.AT.	x1	Es un error común entre los aprendices del español el pensar que cuando reciban parecido saludo, tienen que responderle al interlocutor con una narración que conteste contundentemente a la pregunta (Haverkate 1994: 85).
NOI.AT.	x1	En francés, en cambio, no está ritualizada la transliteración de dicho saludo, con lo que la respuesta a la pregunta incluirá hasta los más minuciosos detalles que el interlocutor quiere contar (Liddicoat & Crozet 2001: 131).
NOI.AT.	x1	Aquí funcionan tres asunciones conversacionales, a saber: (1) el inglés está muy correlacionado con la élite filipina (Paz 1996);
NOI.CO.	x1	L.B.A., sin embargo, piensa que en muchos casos el agradecimiento es innecesario u opcional porque la persona en cuestión sólo cumple con su deber laboral. También influye el hecho de que el servicio prestado se va a reconocer mediante la remuneración que recibe el interlocutor. Esta forma de pensar se asemeja a la de un español (Haverkate 1994: 94-95).
INT.EJ.	x1	El primero de los tres ítems es una modificación del ejemplo de Haverkate (1994: 95). Si en España los revisores del billete de tren no suelen agradecer al pasajero al inspeccionarle el billete y si sus homólogos en Holanda lo hacen normalmente, no sería inusual que en un intercambio similar en Filipinas.
NOI. REF/COM P.	x4	Si la lengua, especialmente la parte hablada, se aprende a través de actos y no a través de estructuras comunicativamente aisladas (véanse Liddicoat & Crozet 2001, Rose & Ng Kwai-fun 2001, Tateyama 2001, Yoshimi 2001).

CONCLUSIONES
PROPUESTAS DIDÁCTICAS

FILIPINO 4 (F4). mujer, Universidad de Filipinas, presentada Universidad de Salamanca, 2005, 203 páginas, Total palabras: 57.286, Palabras analizadas; 39.524, análisis de errores de estudiantes filipinos,

INTRODUCCIÓN

INT.AT.	x1	La consecuencia, como reseña Mariñas Otero en su obra <i>Literatura filipina en castellano</i> : El español no se habló en su época de mayor expansión sino por la octava parte de los habitantes de Filipinas, aunque fuese lengua común en la capital, donde era hablado por la mitad de la población. (Mariñas en Delfín Colomé, 2000).
INT.AT.	x1	En la ley XXVII de abril de 1584, Felipe II ordenaba: Mandamos a nuestros virreyes y gobernadores de la Nueva España y encargamos a los prelados de las religiones, que procuren con toda diligencia e especial cuidado, que los religiosos enviados a las Islas Filipinas pasen sin detenerse, en Méjico y no lo confieran en otras provincias, ni admitan ninguna excusa.
INT.AT.	x1	En la Ley XVIII se hace referencia a la dificultad de la enseñanza en Filipinas: Habiendo hecho particular examen sobre si aún en la más perfecta lengua de los misterios de nuestra Santa Fe Católica se ha reconocido que no es posible sin cometer grandes disonancias e imperfecciones,
INT.AT.	x1	Estas prioridades se repiten en la Ley XXIX del 9 de agosto: Que sin mucha consideración y causa razonable no se dé la licencia a salir a ningún religioso para abandonar a Filipinas...que no pasen de Filipinas a la China.
INT.AT.	x1	Durante el reinado de Felipe IV se insistió en crear escuelas y colegios, donde era obligatorio utilizar el idioma y enseñarlo a los nativos filipinos. También el mensaje religioso tenía que ser enseñado en esta lengua, así insiste en la Ley V: Rogamos y encargamos a los Arzobispos y Obispos que provean y den orden en sus diócesis que los Curas y Doctrinarios de Indias, usando de los medios más suaves, dispongan y encaminen a todos los Indios, sea enseñada la lengua española y en ella la Doctrina de nuestra Santa Fe Católica, lo que aprovechen para su salvación y consigan otras utilidades, en su gobierno y modo de vivir.
INT.AT.	x1	Ley 197 de 1686: A los Arzobispos y Obispos de las iglesias metropolitanas y catedrales de las provincias de la Nueva España, Guadalajara, Guatemala, Islas Filipinas y de Barlovento, que ordenen a los Curas doctrineros de sus diócesis, que los Sacristanes y Fiscales que pusieran sus curatos y doctrinas, hayan de saber explicar la lengua castellana y enseñarla a leer y escribir a los indios muchachos, para el efecto y en la forma que se encarga.
NOI.REF.	x1	Por eso se crearon Escuelas Normales de enseñanza gratuita, con el fin de formar maestros y ayudantes, donde además era obligatorio utilizar el idioma español como medio de instrucción. (cf. Harper)
NOI. AT.	x1	Masc. Filipinas. Durante el régimen español, juez pedáneo con jurisdicción correccional, de policía o civil en asuntos de menos cuantía. RAE, 2001.
INT.AT.	x1	Delfín Colomé (2002), en su libro <i>La Caución Más Fuerte</i> distingue cuatro etapas.
INT.AT/REF.	x1	En esta constitución, se podía leer en el Art. 93 que: El empleo de las lenguas usadas en Filipinas es potestativo. No puede regularse sino por la ley, y solamente para los actos de la autoridad pública y los asuntos judiciales. Para estos actos se usará por ahora la lengua castellana.” (cf. The Laws of the First Philippine Republic).
NOI.AT./REF.	x1	Los filipinos tuvieron una actitud ambivalente respecto a su relación con España, al igual que en el resto de los países latinoamericanos durante sus procesos de independencia: España podía ser odiada y se podía resistir lo más posible a su dominación, no obstante, frente a la lengua no había oposición, puesto que estaba asimilada como propia, en cuanto a la mayoría de los sublevados eran criollos descendientes de inmigrantes. Así, ante la casi separación total con la península y el desinterés de la nueva potencia colonial, el español en Filipinas se puso a caminar con su propio pie. (cf. Rodao).
INT.AT.	x1	En 1935, se redactó la segunda constitución, en cuyo artículo XIV, sección 2 y 3 se ordenaba: La constitución se promulgaba oficialmente en inglés y en español, pero en caso de conflicto prevalecerá el texto en inglés. El congreso adoptará medidas a favor del desarrollo de un lenguaje nacional común, basado en una de las lenguas nativas existentes. Hasta que otra no se establezca por Ley, el inglés y el español continuarán siendo las lenguas oficiales.
INT.AT.	x1	Luego, la Constitución del 17 de enero de 1973, más racionalista, imponía el uso del “filipino”, y decía también que los nombres de las oficinas del gobierno tenían que escribirse en este idioma, i.e. “Batasan Pambansa” en lugar del nombre del Legislativo. En el artículo XV, sección 3 podemos leer: (...) se promulgará en inglés y en filipino y será traducida a todo dialecto hablado por más de 50.000 personas, así como al español y al árabe. En caso de conflicto prevalecerá el texto inglés.
NOI.AT/REF.	x1	Cuando se suprime el idioma español del entorno académico, hay una gran incertidumbre sobre el futuro del español en Filipinas no sólo para los profesores de español, sino también para todos aquellos que aman el idioma, quienes lucharon por su causa y la defendieron vigorosamente con el respaldo administrativo de la Confederación Nacional de Profesores de Español. (cf. Verano 1990).

MARCO TEÓRICO

INT.AT.	x2	Stephen Krashen (1982) en su libro <i>Principles and Practice in Second Language Acquisition</i> y Tracy Terrell, en su libro <i>The Natural Approach</i> establecen cinco hipótesis al hablar de cómo los aprendices adquieren una segunda lengua (L2).
NOI.AT.	x1	La teoría del aprendizaje se refiere a los procesos conscientes, reflexivos y controlados, que comportan el conocimiento que se construye a partir del contacto reflexivo con los datos de la lengua objeto, en contextos institucionales o formales. Baralo, Marta. Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. (Material de clase, Máster ELE de la Universidad de Valladolid, 2001).
NOI.REF.	x1	En el caso del aprendizaje, los adultos tienen los procesos “monitorizados” (cf. Krashen, 1976) por correcciones de sus fallos y errores.
NOI.AT/REF.	x1	Esto significa que “el sistema adquirido activa la expresión y el sistema aprendido actúa en la planificación” (cf. Larsen-Freeman y Long, 1991).
INT.AT.	x1	Stephen Krashen conceptuó ésta en la fórmula $i + 1$.
INT.AT.	x1	Esta fase del proceso lingüístico $i + 1$ es el equivalente al de <i>interlengua</i> , denominado así por Larry Selinker (1972).
NOI. REF./EJ.	x1	Por ejemplo, el marcador progresivo -ing (i.e. “He is playing basketball”) y el marcador del plural -s (two dogs) fueron los primeros que adquirieron los niños mientras el marcador de la tercera persona singular /s/ (i.e. “He lives in New York”) y el posesivo /s/ (i.e. John’s hat) fueron los que se adquirieron después. (cf. Krashen y Terrell).
INT.AT.	x1	Esta hipótesis fue propuesta por Dulay y Burt (1977), quienes afirman que el éxito o el buen rendimiento de los aprendices en la adquisición de la lengua también depende del grado del filtro afectivo que tienen.

NOI. AT./REF.	x1	Por otro lado, los que tienen una actitud propicia para la adquisición de la L2 no sólo encontrarán y ganarán más <i>input</i> , sino que también tendrán un filtro afectivo más bajo o más débil, lo que significa que serán más receptivos al <i>input</i> y éste llegará más a la “profundidad”. (cf. Stevick, 1976).
NOI. AT./REF.	x1	Muchas veces, a pesar de lo mucho que se le posibilita a un aprendiz con la enseñanza de una gran cantidad del <i>input</i> comprensible, ésta quedará bloqueada y no penetrará en el “mecanismo” cerebral como consecuencia del filtro afectivo, no llegando así a equipararse a los procesos mentales que sigue en el hablante nativo (“fossilización”; cf. Selinker, 1972).
INT.AT.	x1	El “filtro afectivo” propuesto por Dulay y Burt (1977) impide que se utilice el <i>input</i> en la adquisición del lenguaje. Se suponía que los aprendices que tienen actitudes óptimas tienen el filtro afectivo “bajo”
INT. (X1)/NOI. (X1). EN.	x2	Estaban muy motivados ante el hecho de que podrían identificar diferencias y rasgos en común entre lenguas nativas y lenguas meta. “Ellos creían que al tomar en consideración estas últimas se lograría que la enseñanza fuera más eficaz”. (cf. Larsen-Freeman y Long, 1991). Pero Wardaugh, en el año 1970, distinguió entre una versión <i>fuerte</i> y una versión <i>débil</i> de la hipótesis del análisis contrastivo.
REF.	x1	Estaban muy motivados ante el hecho de que podrían identificar diferencias y rasgos en común entre lenguas nativas y lenguas meta. “Ellos creían que al tomar en consideración estas últimas se lograría que la enseñanza fuera más eficaz”. (cf. Larsen-Freeman y Long, 1991).
INT.AT.	x1	Él sostiene que la versión fuerte implica predecir errores en el aprendizaje de SL, mientras que en la versión débil los investigadores trataban de distinguir primero los errores del aprendiz y después explicar una parte de ellos de los que se puede mostrar las similitudes y diferencias entre las dos lenguas (Ibid.).
NOI.REF.	x1	Esto permite además estudiar lenguas maternas no conocidas o no descritas por los investigadores. (cf. Fernández, 1997).
INT.AT.	x1	Chomsky (en Pinker, 1997) establece dos hechos fundamentales sobre el lenguaje.
NOI.AT.	x1	Se establece que la adquisición del lenguaje es un proceso de imitación y reforzamiento. Crystal, D. Enciclopedia del Lenguaje, Cambridge U.P., p. 234.
NOI. AT.	x1	Esto responde a la pregunta de por qué algunos adquieren la L2 más rápido que los demás. Los investigadores han señalado tres posibles causas: 1. diferencias en la aptitud y en la inteligencia; 2. diferencias en la actitud y en la motivación; 3. diferencias en la personalidad. Fernández, Jesús. Material de clase. Máster ELE. Universidad de Salamanca, 2002. pp. 10-11.
INT.AT.	x1	Palmer (en Corder, 1967), en cuanto al proceso de aprendizaje de L2 de los adultos, sostiene que tenemos por naturaleza mucha capacidad para asimilar la lengua aunque hayamos adquirido la lengua materna.
NOI.REF.	x1	Un niño adquiriendo español como lengua materna utiliza formas como <i>cabío</i> , <i>rompido</i> o <i>sabo</i> en lugar de <i>cupo</i> , <i>roto</i> o <i>sé</i> (cf. Cristal, 1987).
NOI.REF.	x1	Esto significa que los niños no reaccionan como esponjas a lo que dicen los padres o los que están en su entorno, sino que ellos mismos forman palabras y conceptos para construir nuevas combinaciones guiadas por reglas (cf. Pinker, 1999).
NOI.REF.	x1	Esto significa que igual que los niños, tenemos nuestra propia <i>interlengua</i> (cf. Selinker 1972).
NOI.REF.	x1	Como los niños, durante el proceso de la adquisición reciben palabras y conceptos nuevos, es decir, nuevo <i>input</i> + 1 (cf. <i>i</i> + 1 Krashen 1982),
INT.AT.	x1	Según la hipótesis de Wardaugh (en Larsen-Freeman y Long, 1991) sobre la versión débil de AC, los errores desempeñan un papel muy importante para el estudio de la adquisición de segundas lenguas.
INT.AT.	x1	De esto se deduce que los errores son un “proceso de formación de reglas en el que éstas se interiorizaban mediante un proceso de formación y comprobación de hipótesis.” (Ibid.).
INT.AT.	x1	Brown y Frazer (en Corder, 1967) afirman que la evidencia más importante de si el niño domina las reglas de las estructuras es mediante los errores sistemáticos que comete ya que si fuera todo correcto, sería muy posible que sólo estuviera repitiendo lo que había oído.
INT.AT.	x1	Corder (1967) establece tres modos por los cuales resultan significantes los errores: primero, a los objetivos del profesor, que va a hacer unos análisis sistemáticos.
INT.AT.	x1	Richards (1974) afirmó que el AE permite al aprendiz formular su propio conjunto de reglas para formar su propio sistema interlingual.
INT.AT.	x1	Stevick (1976) ha llamado esta forma de comportamiento “aprendizaje defensivo” (defensive learning).
INT.AT.	x1	Norrish (1983) recuerda que, en primer lugar, el aprendizaje de lenguas no equivale a Geografía.
INT.AT.	x1	Hay errores, como define Corder (1967), que son productos de circunstancias ocasionales que se refieren a lapsus de memoria, estado físico así como cansancio o condiciones psicológicas, como sentimientos fuertes.
INT.AT.	x1	En palabras de Norrish (1983), el error es una desviación sistemática cuando el aprendiz todavía no ha aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal.
INT.AT.	x1	Burt y Kiparsky (1972) sugirieron una distinción entre errores que se relacionan con la comprensibilidad del habla o enunciado.
INT.AT.	x1	Dulay y Burt (1977) propusieron la hipótesis del filtro afectivo en la que se establece la relación entre la adquisición de la lengua y el grado del filtro afectivo que los aprendices tienen.
INT. EN.	x2	En la interferencia radica lo que sostiene Skinner (1957) de la teoría conductista de la lengua, donde propone que si la lengua es un conjunto de hábitos y que si la aprendemos, los hábitos anteriormente adquiridos interfieren con los nuevos. A esto le llama la interferencia de la lengua materna. Se relaciona con la creencia de que los seres humanos aprenden el lenguaje por la formación de hábitos. Ante esto Odlin (1989) establece que la noción conductista de la transferencia implica la extinción de los hábitos anteriores, pero la adquisición de la lengua no requiere y normalmente no llega a sustituir la primera lengua del aprendiz.
INT.EN.	x3	Pinker (1994) se posiciona en contra de la noción conductista, que conlleva el descrédito la teoría del mecanismo de la mente y la naturaleza humana. En la fig. 2, se muestra la “controversia” sobre la herencia, el ambiente o la interacción entre los dos causados por la conducta. Greene (en Norrish 1983), en contraste con el conductismo, sostiene que los aprendices no pueden estar condicionados a reacciones (<i>responses</i>), sino que formulan hipótesis sobre la lengua y sobre cómo funciona; aprenden las reglas y las modifican según el nuevo <i>input</i> al que vayan a estar expuestos. Además, como dice Chomsky, el ser humano tiene la predisposición innata a la adquisición de la lengua.
INT.AT.	x1	Odlin (1989) preferirá llamarla “transferencia”, la cual es una influencia resultado de las similitudes y diferencias halladas entre la LO y cualquier otra lengua que ha sido adquirida.
NOI.AT.	x1	Algunos investigadores reservan el término “transferencia” para los casos de incorporación de rasgos de una lengua u otra, i.e. rasgos de la L1 que aparecen en la interlingua, y han adoptado “influencia interlingüística (Sharwood-Smith en Larsen-Freeman y Long, 1991) como denominación más apropiada.

NOI. AT.	x1	Se trata de un término de cobertura teóricamente neutra apropiado al extenso abanico de fenómenos que actualmente resultan del contacto de lenguas; entre éstos se incluyen la interferencia, la transferencia positiva, la omisión, los préstamos, la sobreproducción y los aspectos de pérdida de la lengua relacionados con la L2. (Kellerman y Sharwood-Smith; Weltens; de Bot; y van Els en Larsen-Freeman y Long 1991).
INT.AT.	x1	En palabras de Torijano (Tesis Doctoral, 2002): La interferencia se define como una forma de estrategia comunicativa que consiste en aplicar, en el sistema de la interlengua, alguna forma, concepto, o estructura ya conocida, como si perteneciera a la lengua meta. Ésta se puede entender como una estrategia universal que se da al inicio del proceso de aprendizaje y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos que la LO presenta rasgos marcados o similares, mientras que en la LM, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante y más universal.
INT.(x1)/ NOI. (X1). EN.	x2	La hipergeneralización, tal como la denomina Richards (1971) que también se relaciona con la reducción por redundancia (H.V. George en Norrish, 1983),
NOI.EJ.	x1	Por ejemplo, regularizan los verbos irregulares así como <i>*cabo (en lugar de quepo)</i> o <i>*conducí (en lugar de conduje)</i> u otros como <i>*carnero por carnecero</i> y <i>*malignosa por maligna</i> . (cf. Fernández 1997).
INT.AT.	x1	Richards (1971) sugirió dos posibles causas por las que esto induce a error.
NOI.EN.	x2	El error de desarrollo muestra a un aprendiz que intenta construir hipótesis sobre la L2 a partir de su experiencia limitada en el aula o de textos de libros que utiliza. (Lado, 1957) Esto se denomina también errores transitorios que aparecen <i>en determinadas etapas del aprendizaje, sin mayor importancia que la de ser pasos intermedios efímeros en el proceso de adquisición o aprendizaje de la lengua</i> . (Torijano, 2002)
INT.AT.	x1	Según Larry Selinker, la fosilización es un mecanismo que existe en la estructura latente psicológica.
NOI.REF.	x1	<i>A priori</i> , los errores pueden ser <i>fosilizados y fosilizables</i> . El aprendiz que comete el error fosilizado tiene consciencia del error que ha cometido. Sin embargo, el error fosilizable no lo reconoce inmediatamente el aprendiz. (cf. Torijano, 2002).
INT.AT.	x1	Larry Selinker (1972) distinguió la importancia de las dos perspectivas, la de la enseñanza y la del aprendizaje.
INT.AT.	x1	Selinker escribió el ensayo "Interlengua", publicado en IRAL (<i>Internacional Review on Applied Linguistics</i>) en 1972 desde la perspectiva del aprendizaje, donde plantea la pregunta.
INT.AT.	x1	Esto fue definido después de que Lenneberg (1967) sugiriera el concepto de la <i>estructura lingüística latente</i> (ELL) que, según él.
INT.EN.	x2	De estas tres definiciones, la EPL de Selinker coincide con la ELL de Lenneberg en cuanto a la primera mencionada arriba.
NOI. REF.	x1	Esto significa que no tiene garantía de que el intento de aprender consiga el éxito deseado y que siempre existe la posibilidad de que se produzca una superposición entre la adquisición del lenguaje latente y otras estructuras intelectuales. (cf. Torijano, 2002).
INT.EN.	x2	La ELL de Lenneberg, según opina Selinker, de una manera u otra, se reactiva para que aquellos aprendices que tienen éxito en el aprendizaje de L2 consigan la competencia de un hablante nativo.
INT.AT.	x1	Lo que más le interesa a Selinker y, quizás, a los profesionales de la psicolingüística, es el número de aprendices que no alcanzan el nivel de competencia de un hablante nativo.
INT.AT.	x1	En cuanto al estudio de los aprendices de L2 que no alcanzan la competencia de un hablante nativo, el concepto de "aprendizaje intentado" es independiente de aquel "aprendizaje logrado" y lógicamente lo precede. (Selinker en Torijano, 2002).
INT.AT.	x1	Para responder a la pregunta que previamente nos plantea Selinker sobre la constitución de los datos pertinentes, debemos considerar tres conjuntos de oraciones, que son datos psicológicamente pertinentes en el aprendizaje de la L2.
INT.AT.	x1	Selinker afirma que el más interesante de los fenómenos en el rendimiento IL son los elementos, reglas y subsistemas que son fosilizables en cuanto a los procesos que arriba hemos mencionado.
NOI. REF.	x1	Puede que esto no sólo influya en un aprendiz, sino en todo un grupo de aprendices, del que podría surgir un nuevo dialecto donde las competencias IL fosilizadas se utilizan en situaciones normales. (cf. Selinker, 1972).
INT.EN.	x2	Igual que la interlengua de Selinker, este otro sistema lingüístico que el aprendiz construye a partir del <i>input</i> lingüístico al que se le ha expuesto, lo llama Nemser (1971) <i>sistema aproximado</i> (La); con ello se refiere a un sistema lingüístico incorrecto utilizado por los aprendices que intentan producir frases en la LO.
INT.AT.	x1	He aquí el argumento de Nemser sobre la La (en Larsen-Freeman y Long, 1991): Nuestro presupuesto consta de tres partes: 1) El habla del aprendiz en un momento dado es el resultado modelado de un sistema lingüístico (La)
INT.EN.	x3	Otro término equivalente a la interlengua de Selinker (1972) y al sistema aproximado de Nemser (1971), es el de Dialecto Idiosincrásico que utiliza Corder (1971); se refiere al mismo sistema lingüístico y lo clasifica como un dialecto de los aprendices de L2.
INT.AT.	x1	Corder propuso dos consideraciones en las cuales se basa este tipo de dialecto.
INT.AT.	x1	Según Corder, es una lengua y tiene gramática.
INT.AT.	x1	Sin embargo, el dialecto al que se refiere Corder no es el dialecto que habla un grupo social, sino un dialecto idiosincrásico, que es lingüístico y no es dialecto social, cuyo conjunto de reglas es peculiar al del aprendiz.
INT.AT.	x1	Corder clasifica la lengua poética como deliberadamente incorrecta, porque el autor de poesía opta por no seguir las convenciones del dialecto social.
INT.EN.	x2	Dicho esto, Corder coincide con lo que propuso Selinker sobre la interlengua.
INT.AT.	x1	Lo llamaría también Corder dialecto transitorio, haciendo hincapié en el estado inestable de tal dialecto.
INT.AT.	x1	Claus Færch y Gabriela Kasper (1983) compendian las estrategias de comunicación que utilizan los aprendices en su interlengua.
NOI. REF.	x3	Dado que el nivel de competencia de un hablante nativo no se adquiere en bloque, sino paulatinamente, las producciones del aprendiz no pueden ser consideradas como desviadas, ya que forman parte del proceso del aprendizaje de L2, y que además de estar llenas de significado, implican la existencia de su propia gramática y, en consecuencia, de su propio dialecto idiosincrásico (DI) (cf. Corder, 1971) o interlengua (cf. Selinker, 1972) o sistema aproximado (La) (cf. Nemser, 1971).
INT.AT.	x1	Hay que distinguir primero entre estrategias de comunicación y las de aprendizaje, en las que Corder (1983) establece que las últimas contribuyen al desarrollo del sistema IL.
INT.EN.	x3	Según Tarone (1981, en Færch y Kasper 1983), la estrategia de aprendizaje es un intento de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la LO para incorporarlas en la competencia IL del aprendiz. No es como la estrategia de comunicación que tiene el objetivo de transmitir el significado, ésta tiene el fin de aprender la LO. Færch y Kasper (Ibid.) sostienen que estas estrategias se encuentran en cada aprendiz, en cuyos planes estratégicos piensa y decide para "solucionar el problema". En palabras de Tarone, Cohen y Dumas (1983), las estrategias de comunicación se definen como un intento sistemático por parte del aprendiz por expresar

		o entender frases en la LO o en situaciones donde las reglas de la LO todavía no están bien establecidas.
INT.AT.	x1	La tercera estrategia de comunicación en la interlengua de los aprendices es lo que Hakuta (en Færch y Kasper 1983) define como rutina prefabricada.
INT.AT.	x1	Ésta la clasifica Corder (ibid.) como parte de las <i>estrategias de adaptación (message adjustment strategies)</i> .
INT.EN.	x2	Tarone, Frauenfelder y Selinker (en Færch y Kasper 1983) la definen como <i>Appeal to authority</i> que se traduce en español como apelación a la justicia, pero que, en realidad, se refiere a preguntas dirigidas por algunos aprendices al profesor o, simplemente, al compañero que está a su lado o más bien a algún compañero que muestra un buen nivel de la LO. Recurren a ella cuando están en la situación en que no conocen el léxico. En algunas ocasiones, tratan de buscar la palabra en el diccionario, por lo cual, también es una forma de solicitud tan válida como las anteriores. Si se trata de preguntas sobre la forma, preguntan cuál es la correcta y cuál no. Según Færch y Kasper (Ibid.), se refiere a la <i>estrategia cooperativa</i> , dentro de las <i>estrategias de consecución</i> , en que se encuentran dos interlocutores ayudándose mutuamente en buscar la mejor solución para el “problema”, i.e. falta de léxico, desconocimiento de las nuevas formas de la LO, etc.
NOI.AT.	x1	En su artículo <i>Strategies of Communication</i> en Færch y Kasper, 1983, Corder propuso dos opciones o estrategias para poder comunicarse.
INT. AT.	x1	Corder (en Færch y Kasper 1983) la define como “préstamo” si se utiliza solamente una palabra en esta función.
NOI.AT.	x1	Con el uso de esta estrategia, el aprendiz intenta solucionar los problemas de comunicación para ampliar sus recursos comunicativos en lugar de reducir su objetivo comunicativo. (Færch y Kasper, 1983, p.45).
INT.EN.	x2	Igual que la estrategia de adaptación o “evitar el riesgo” de Corder, la estrategia de reducción, definida por Færch y Kasper en su artículo <i>Plans and strategies in foreign language communication</i> , también se refiere a la situación en la que el aprendiz evita el problema debido a, por ejemplo, recursos lingüísticos insuficientes.

RESULTADOS

INT.CO.	x1	Según afirma Fernández (1997), “la forma «menos marcada», la más asequible, es la del perfecto compuesto, dado que es la más corriente en el lenguaje del coloquio – por las referencias al pasado más cercano –, la que podría transportarse con más facilidad desde algunas de las lenguas maternas y la más fácil de conjugar”.
NOI.AP.	x1	Las preposiciones (...) son muy difíciles de definir sin caer en los contextos concretos de utilización, debido a que se encuentran, sin lugar a dudas, entre los operadores más abstractos de los que dispone la lengua. Matte Bon (1992), p. 273.
NOI. CO.	x1	Otras preposiciones entre las que se confundieron son <i>por</i> y <i>para</i> . Según dice Matte Bon (1992), <i>estos dos operadores tienen fuertes parecidos entre sí, por lo que plantean bastantes problemas a los extranjeros que aprenden español</i> .
INT.AP.	x1	Remitimos aquí a la definición de Matte Bon (1992) sobre los usos conceptuales de las dos preposiciones para aclarar con el análisis.
INT.AP.	x1	Esto, según afirma Fernández (1997) que «hay cambio de género en masculino por el femenino que viceversa, lo cual demuestra que la forma no marcada (el masculino) se usa preferentemente; y que el respecto a la concordancia en número, hay preferencia por la forma del singular frente a la de plural.
NOI. AT.	x1	Citada en Pastor Cesteros y Salazar García (2001).
INT.AP.	x1	Otro caso que podemos referir en relación con la alteración del orden de las oraciones es lo que Sonsoles Fernández (ibid.) denomina cambio de dependencia en la que.
NOI. AP.	x1	Como hemos visto, la aprendiz que emite la primera oración se confundió en la función morfosintáctica intercambiando el sustantivo con el adjetivo. La <168> se debería estructurar « <i>mi divertí con su familia</i> » en la cual el sujeto agente es el aprendiz, pero en la producción <168> lo utiliza como complemento beneficiario (Torrego, 2002), cometiendo un error en la función semántica.
NOI.AT.	x1	Como hemos dicho anteriormente, la interferencia de la función semántica del verbo <i>ser</i> en las producciones de aprendices filipinos desempeña un papel importante, por la razón de que este es el único lexema verbal que utilizan en tagalog o inglés para indicar el estado de salud, el aspecto y el modo como <i>bien, mal, etc.</i> (Gonzales Hermoso 1994).
INT. AP.	x1	Como dice J. Agustín Torijano Pérez (2002) en su tesis doctoral, “una de las causas más habituales del error por un aprendiz de L2 es el conocimiento de otras lenguas. Por lo tanto, utiliza interferencia de esa lengua conocida.”
NOI.AP.	x1	También se incluyen en este apartado aquellas frases que llamamos <i>enunciados prefabricados</i> (Hakuta en Tarone y Cohen y Dumas 1976).
INT.DE.	x1	Teniendo en cuenta el Marco común europeo de referencia para las lenguas, estos dos cursos están todavía en el nivel A+2,
NOI. AP.	x1	Aunque debemos tener en cuenta que en el apartado donde se expone descriptivamente la escritura creativa de los diferentes niveles, los cursos cuyos trabajos de los estudiantes los vamos a analizar en continuación están más o menos en el nivel B1 o nivel Umbral [MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA] B1: Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia. (p.65)
INT. DE.	x1	En cuanto al contenido funcional del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel intermedio, coincide con los de los cursos Spanish 12 y 13
NOI.REF.	x1	Véase Marco común europeo de referencia para las lenguas, p. 65.
NOI.DE.	x1	Como ya hicimos en el nivel inicial, descartamos los errores que tienen relación con los pronombres, artículos, preposiciones, el pronombre que como nexo subordinante y otros que ya hemos analizado en este apartado gramatical, con lo cual sólo vamos a registrar en la estructura de la oración los errores que pertenecen a las categorías: alteraciones del orden de la oración, omisión de elementos, distorsión, elementos sobrantes y negación (Fernández, 1997).
INT.AP.	x1	Por lo tanto, según la estructura de niveles del Marco de Referencia Europeo, el estudiante está por debajo del nivel umbral, por lo que puede corresponderse con la competencia del nivel A2+, en nivel intermedio.
INT. AP.	x1	Sin embargo, equivale al curso de nivel avanzado si tenemos en cuenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes en que el contenido gramatical del nivel avanzado coincide con el de la programación de Spanish 31 y 40 del Departamento de Lenguas Europeas de la Universidad de Filipinas.
NOI.REF.	x1	La oración se refiere a un acto hecho en el pasado que está dando nueva información (véase Matte Bon, 2002:p. 57).
NOI.AP.	x1	El presente de indicativo se refiere a hechos de alcance general, o universal, que rebasan toda temporalidad. (...) Se considera lo expresado por el verbo como un rasgo que describe una situación, como una característica inherente del sujeto, más que como la enunciación de un acto. (Matte Bon, 2002: p. 15).

CONCLUSIONES

FILIPINO 5 (F5). hombre, Universidad de Filipinas, presentada Universidad de Valladolid, 2008, 118 páginas, Total palabras: 20.293, Palabras analizadas: 18.246, hispanismos en ELE,

INTRODUCCIÓN

NOI.AT.	x1	Es preciso destacar que los numerosos neologismos que las ciencias técnicas modernas van creando, el tagalo los incorpora, en su mayoría, en la forma de hispanismos y no de anglicismos. Cuadrado, Adolfo Muniz, <i>Hispanismos en el Tagalo</i> . página LXXV.
NOI.AT.	x1	Así, las lenguas filipinas son una compleja red de palabras en español (los días de la semana, los meses, etc., aunque su escritura y pronunciación se vea deformada levemente); inglés en aquellas circunstancias donde la modernidad impone el uso de términos más técnicos; y también algo de náhuatl, sobre todo en comida y algunas tradiciones ancestrales (zapote, camote, tamales, tianguis, etc.). En línea. 26 de marzo de 2008. Disponible: http://www.sre.gob.mx/filipinas

MARCO TEÓRICO

INT.AT.	x1	El baybayin (a veces nombrado alibata) es un sistema de escritura que servía para escribir el tagalog antes de la llegada de los europeos. Se deriva del sistema de escritura kavi de javanés, tal como señala Ignacio Villamot, en su obra: "La Antigua Escritura Filipina", Manila, 1922.
NOI.AT.	x1	Las diferencias entre el tagalo y el filipino, Lacuesta, Geruncio. <i>Filipino (Manila Lingua Franca) versus Pilipino (Abakada Tagalog)</i> , Delco Publishers, Inc., Quezon City, 1967.
NOI.AT.	x1	El idioma nacional de Filipinas ha sido centro de diversas controversias y malentendidos, que aún hoy se mantienen. La mayoría de los filipinos se adhieren a uno de los siguientes pensamientos al ser consultado sobre el idioma filipino. En línea. 28 de agosto de 2008. Disponible: < http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_filipino >.
NOI.AT.	x1	El español en Filipinas En línea. 13 de septiembre de 2008. Disponible: < http://es.wikipedia.org/wiki/Dialecto_del_castellano_en_Filipinas >.
INT.AT.	x1	El D. Javier Galván Guijo, director del Instituto Cervantes de Manila, describió la situación del español en Filipinas en el anuario del Instituto Cervantes como siguiente: Aunque Filipinas perteneció a la Corona española durante más de 300 años, el español no arraigó en Filipinas de la misma manera en Hispanoamérica; es lógico si se tiene en cuenta que el número de españoles en aquellas islas fue siempre reducido (un máximo de 600 españoles por millón de habitantes). Como lingua franca desempeñó un papel esencial en la gestación de la identidad nacional filipina, e influyó de forma decisiva en la evolución de las lenguas autóctonas del archipiélago, a la que aportó innumerables vocablos y expresiones. En español escribieron sus obras figuras clave de la cultura filipina, como el héroe nacional José Rizal, o los poetas Fernando M ^a . Guerrero y Claro M. Recto. Instituto Cervantes. <u>El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes</u> . Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 1998 : 163.
NOI.AT.	x1	Los siguientes son algunos artículos relacionados a la situación actual de la lengua española en Filipinas y su caso especial que lo hace diferente al de los otros países en cuanto al aprendizaje del español. Esquizofrenia cultural En línea. 27 de marzo de 2008. Disponible: http://www.aresprensa.com/cms/cms/front_content.php?idart=208 .
NOI.AT.	x1	Geopolítica y coyuntura En línea. 27 de marzo de 2008. Disponible: http://www.aresprensa.com/cms/cms/front_content.php?idart=208 ,
NOI.AT.	x1	La pluralidad lingüística en Filipinas. Quilis, Antonio. <u>La lengua española en el mundo</u> . Valladolid: Gráficas Andrés Martín, S.L., 2002 : 26.
NOI.AT.	x1	No hay duda de que en Filipinas, los resultados en cuanto al arraigo y difusión de la lengua española fueron bien distintos. Quilis, Antonio. <u>La lengua española en el mundo</u> . Valladolid: Gráficas Andrés Martín, S.L., 2002: 93
INT.AT.	x1	En su libro, Antonio Quilis ha señalado las diferencias de la situación del español en Filipinas de los demás países de habla hispana sobre todo los de las Américas. Una de estas diferencias es la fragmentación política del país.
NOI.AT.	x1	Otra razón por qué no se difundió el español en Filipinas es que la enseñanza del español se generaliza a partir del siglo XVIII, debido a las insistentes órdenes dictadas por la corona.
INT.AT.	x1	Quilis también relató los acontecimientos que afectaron a la lenta hispanización de Filipinas y posteriormente su retroceso. Si estas islas fueron tenidas como las más pobres de Oceanía, es comprensible que la emigración hacia Filipinas fuese siempre escasa.
NOI.REF.	x1	Cuando en 1934 se establece que la soberanía norteamericana debería cesar en 1946, se ordena que se incorpore en la nueva constitución filipina la obligatoriedad de mantener el inglés como lengua de enseñanza. (164 Vid.Pro Cervantes, Manila, febrero de 1939,35.)
NOI.AT.	x1	Existe la <i>Asociación Asiática de Hispanistas</i> , que promueve la organización de congresos periódicos en diferentes países del área y la difusión de la cultura hispánica y de la lengua española. Quilis, Antonio. <u>La lengua española en el mundo</u> . Valladolid: Gráficas Andrés Martín, S.L., 2002 : 136.
INT.AT.	x1	Mientras tanto, en Filipinas, después de la pérdida del peso del español en el sistema educativo filipino, vuelve a retomar una importancia su conocimiento. En su libro, Quilis explicó el desarrollo de la enseñanza del español en Filipinas: La enseñanza del español como segunda lengua en los centros de enseñanza filipinos contó, a partir de la segunda guerra mundial, con una legislación relativamente abundante que declaraba obligatoria la enseñanza de la mencionada lengua, como consecuencia lógica de ser una de las lenguas oficiales de la República. Quilis, Antonio. <u>La lengua española en el mundo</u> . Valladolid: Gráficas Andrés Martín, S.L., 2002 : 136.

METODOLOGÍA

INT. AT.	x1	El Diccionario para la enseñanza de la lengua española la describe como una pieza de tela con que recubre el suelo de una habitación o una escalera, como adorno o para dar calor. Universidad de Alcalá de Henares. <u>Diccionario para la enseñanza de la lengua española</u> . Gavá (Barcelona): Litografía Rosés, S.A., 2003: 53.
INT.AP.	x1	Para acercarnos más al tema, describimos la disponibilidad léxica como una herramienta en la enseñanza. C. López & S. Torner (1999) «Disponibilidad léxica y ponderación en el discurso académico: el uso de los adjetivos en el Corpus 92". 6 de julio de 2008.
INT.AT.	x1	El trabajo en la Universidad de Huelva por Bárbara Ortolano Ríos explica muy bien la noción de la disponibilidad léxica.
INT.AT.	x1	Tal y como explica López Morales en "Los estudios de disponibilidad léxica, pasado y presente, II".

INT.AT.	x1	Son aquellas palabras que otros autores identifican con el “vocabulario” de una lengua. Como propone Michéa.
INT.AT.	x1	Es lo que Gougenheim llamó “índice de espontaneidad”, que no pudo concretarse en los primeros trabajos de léxico disponible hasta que en los años ochenta.

RESULTADOS

NOI.AT.	x1	Para entender bien la morfología de los hispanismos, vamos a dar un vistazo a la morfología filipina. Ramos, Teresita V. <u>Tagalog Structures</u> , The University of Hawaii Press, Honolulu, Hawaii, 1971, pp.14-16..
NOI.AT.	x1	Los afijos pueden limitar, aportar o totalmente cambiar el significado de la raíz de una palabra. Primero vamos a ver el significado de algunos afijos filipinos. Cuadrado, Adolfo Muniz, <u>Hispanismos en el Tagalo</u> . pp. LXXIV-LXV.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS CONCLUSIONES

INT.AT.	x1	Como dice Amparo Morales de la Universidad de Puerto Rico, el currículo y la práctica en la escuela es fundamental para explicar los logros.
NOI.AT.	x1	El aula no sólo es el medio más básico de aprender la lengua, materna o extranjera, sino que tiene la importantísima función de ser la entidad que compensa y remedia las deficiencias que se le puedan presentar al alumno en su entorno social. Morales, Amparo. “Acerca de la enseñanza bilingüe: español e inglés en la escuela. Puertorriqueña”, en Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española REALE 9-10: 107-123, Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1998: 115.
NOI.AT.	x1	Enseñanza del español,... Instituto Cervantes. <u>El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes</u> . Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 1998 : 164. Si bien el español dejó de ser asignatura obligatoria en el programa de estudios universitarios filipinos, las universidades de prestigio lo mantienen como asignatura optativa, impartida en más de 30 centros. Unos 20.000 estudiantes filipinos emprenden al año algún curso de español, de ellos más de 12.000 en el nivel universitario.
INT.AT.	x1	Para ver la evolución en la última década disponemos del estudio «Algunos datos sobre la enseñanza del español en Filipinas», elaborado para Maruxa Pita en 1995. Si comparamos los datos que arroja este estudio con los del curso académico 2005-2006, vemos un ligero descenso en el nivel universitario.
INT.AT.	x1	Los datos de primaria y secundaria no incluían todo el país en el estudio de Pita, por lo que podemos suponer que también ha habido un descenso en estos niveles. Teniendo en cuenta la explosión demográfica que ha experimentado Filipinas en esta década, el descenso en términos relativos sería mayor.
INT.AT.	x1	Sólo el Instituto Cervantes experimenta un fuerte incremento en la demanda de español, duplicando con creces el número de alumnos en sus aulas.
NOI.AT.	x1	Futuro del español en Filipinas, .. Instituto Cervantes. <u>El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes</u> . Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 1998: 165.

FILIPINO 6 (F6). mujer, Universidad de Filipinas, presentada Universidad de Valladolid, 2008, 88 páginas, Total palabras: 19.434, Palabras analizadas: 15.454, la enseñanza no verbal en ELE para filipinos

INTRODUCCIÓN

INT.DE.	x1	Elaborar una propuesta didáctica y unas actividades que sirvan para integrar mejor el componente no verbal en una clase de ELE que tiene como grupo meta a adultos filipinos que estudian en una universidad o en un centro de idiomas. Dichos ejercicios se elaborará desde una perspectiva enfocada por tareas, los cuales proporcionarán a los alumnos un escenario de un acto comunicativo real en el aula, asimismo para acatar las pautas indicadas en el <i>Marco común europeo de referencia</i> (MCER).
INT.DE.	x1	Para conseguir estos objetivos, vemos necesario acudir a algunas bases teóricas sobre el acto comunicativo, la competencia comunicativa y el papel que desempeña lo no verbal en ambos. De los estudios existentes sobre este tema, tomamos como fuentes principales los trabajos elaborados por Carlos Hernández Sacristán (1999), Michael Canale (1983), Fernando Poyatos (1994) y Ana M ^a Cestero Mancera (1999).
INT.DE.	x1	También es importante estudiar el rol que ha de desempeñar el componente no verbal en el aula del ELE en general, según las pautas del MCER.
INT.AP.	x1	En el Capítulo 1 se parte de la comunicación desde la perspectiva de intencionalidad (Ortega Olivares: 2007).
INT.AP.	x1	En el Capítulo 2 se examina el papel que desempeña el componente no verbal en la enseñanza de ELE. Se define primero en qué consiste la competencia comunicativa, que es el objetivo final del método comunicativo y enfoque por tareas, las metodologías más corrientes de la didáctica de lengua extranjera. Se estudia también su inclusión en el MCER asimismo en los manuales de ELE.

MARCO TEÓRICO

NOI. EN/COMP.	x5	Cabe entonces tratar la comunicación desde dos perspectivas: la de la intencionalidad (Ortega Olivares: 2007, B. Fraser: 1983 y J.R. Searle: 1983) y la del proceso comunicativo como acto interpretativo (Hernández Sacristán: 1999 y Sperber & Wilson: 1986).
INT.AP.	x1	Por eso, es necesario partir también de la perspectiva de la comunicación como acto interpretativo. Hernández Sacristán (1999: 17-18) nos explica: —Comunicar no puede entenderse como —transmitir al otro mi pensamiento, imponerle de alguna forma mi pensar, sino como un acto que estimula la capacidad interpretativa del otro...
NOI.AT.	x1	Es por eso que en ese sentido, cabe considerar otra dimensión u otro factor en el proceso comunicativo, siendo más que un acto donde simplemente hay emisor, receptor, mensaje y medio, y es la dimensión de interculturalidad de la comunicación (Hernández Sacristán 1999:70).
INT.AT.	x1	Ya que hemos tratado el aspecto intercultural de la comunicación, es necesario definirla siempre teniendo en cuenta su influencia e importancia en el acto comunicativo. Para esto, acudimos a la definición que nos ofrece Fernando Poyatos (1994a:25-26): —Una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base),

INT.AP.	x1	(No se puede negar que son difíciles aprender los signos no verbales de cualquier cultura extranjera puesto que el lenguaje del cuerpo, muy a menudo, no es codificado. No obstante, es mucho y diverso su significado en distintas culturas, a pesar de ser iguales las señales y movimientos corporales) Dra. Melba Padilla Maggay (2002: 48). La observación que nos ofrece la profesora y socio-antropóloga filipina hace hincapié en la variedad de significado que tienen los signos no verbales en las diferentes culturas.
NOI.AP.	x1	El lenguaje no verbal se define como todos los signos o sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se usan para comunicar. (Cestero Mancera: 1999a).
NOI.AT.	x1	signos no verbales son imprescindibles en la comunicación y sirven para apoyar al enunciado, cuando vienen acompañados, o para sustituir al enunciado, y así, son actos comunicativos en sí mismos y para dar más énfasis e ilustrar a lo verbal. (Kendon: 1983).
NOI.AT.	x1	Abarcan las características siguientes: (a) poseen significado; (b) pueden o no representar redundancia, es decir, funcionan para apoyar el mensaje de lo verbal o por sí mismos, tener su propio significado fuera de lo enunciado por las palabras; (c) el significado de un signo no verbal no es universal ni constante incluso dentro de grupos que hablan el mismo idioma. (Weiner, et.al. 277 – 278).
INT.AP.	x1	El sistema quinésico: Forma parte integral de la estructura triple del discurso: lenguaje-quinésica-paralenguaje (Poyatos: 1994b).
INT.AT.	x1	Muchos de los signos quinésicos sirven para apoyar la expresión en los actos de habla, funcionar como marcas deícticas y regular y organizar conversaciones (Hernández Sacristán: 1999).
INT.AT.	x1	Las maneras son las formas de hacer movimientos y las posturas son las posiciones que adopta el cuerpo sin mover (Cestero Mancera: 1999a).
INT.EJ.	x1	En ese sentido nos da un ejemplo Melba Padilla Maggay (2002:135-136): (Dicha dificultad en leer el verdadero sentimiento o pensamiento de un asiático, por ejemplo, es por el gran esfuerzo que hace para que no se revelen a los demás sus sentimientos de sufrimiento, dolor o rencor, algo que ejercen muchas culturas del sureste asiático. Este acto de esconder emociones es con frecuencia el origen de malentendidos entre el filipino y un extranjero de Occidente.)
NOI.EN.	x6	El paralenguaje comprende las cualidades fónicas y personales que sirven para “determinar la información o matizar el contenido de un enunciado o acto de comunicación” (Cestero Mancera 1999a:32). Forman parte de este sistema las cualidades de la voz que varían según el contexto del proceso comunicativo, a saber, timbre, resonancia, intensidad o volumen, tempo, registro, entonación, ritmo y duración silábica (Poyatos 1994b:28&30). Incluye también los elementos cuasi-léxicos como las interjecciones (¡Ah!, ¡Uff!), las onomatopeyas (Miau, Guau), y emisiones sonoras como roncar, chistar, sisear, etc. (Cestero Mancera 1999a:32-33 y Poyatos 1994b: capítulo 3). Asimismo figuran dentro de este sistema los signos sonoros fisiológicos o emocionales, tales como, el suspiro, el llanto, el grito, la tos y el carraspeo, la risa, el bostezo, el jadeo, el escupir, el eructo y el hipo (Poyatos 1994b: 91 – 140). Abarca también este sistema la pausa, que es la ausencia de habla durante 1 segundo, como máximo, y el silencio, que es la ausencia o suspensión de habla durante más de un segundo (Cestero Mancera 1999a: 35).
NOI.EJ.	x2	Incluye también los elementos cuasi-léxicos como las interjecciones (¡Ah!, ¡Uff!), las onomatopeyas (Miau, Guau), y emisiones sonoras como roncar, chistar, sisear, etc. (Cestero Mancera 1999a:32-33 y Poyatos 1994b: capítulo 3).
NOI.EJ/AP.	x1	El silencio por ejemplo, en una cultura occidental puede significar un fallo comunicativo (Cestero Mancera 1999a: 35) pero en una cultura asiática, un recurso que denota desconocimiento (Véase el capítulo 3 de este estudio).
NOI.AP.	x1	La proxémica es un sistema de comunicación no verbal cultural que implica el uso del espacio, es decir, la distancia medida entre personas en el momento del acto comunicativo (Cestero 1999:17).
NOI. AP.	x1	Se distingue cuatro tipos de distancia: íntima, personal, social y pública (Cestero 1999: 58 y Hall 1963 y 1966).
INT. (x1)/NOI.(x2)EN.	x3	Dependiendo de la cultura, este espacio personal aumenta o disminuye. Se dice que los estadounidenses generalmente tienen un espacio vital más amplio mientras los latinos y los asiáticos lo tienen más reducido (Maggay 2002:173). Watson y Graves en un estudio hecho en 1966, según el punto de vista de la proxémica, clasificaron las culturas en dos categorías: las culturas de contacto, o las que tienen un concepto más estrecho del espacio personal, y las culturas de no contacto o las que tienen un espacio vital más largo (Ardila y Neville: 2002).
NOI.EN/A P.	x9	La cronémica: Es el otro sistema de comunicación no verbal cultural que implica la concepción, la estructuración y el uso del tiempo, por ejemplo, el tiempo que se necesita para realizar un acto comunicativo (Cestero 1999a:17, Bruneau 1980, Hall 1959 y 1966, Poyatos 1972, 1975 y 1976). Se distingue tres tipos de tiempo: el tiempo conceptual, el tiempo social y el tiempo interactivo (Cestero 1999a:59 y Poyatos 1975:15).
COMP.	x7	Es el otro sistema de comunicación no verbal cultural que implica la concepción, la estructuración y el uso del tiempo, por ejemplo, el tiempo que se necesita para realizar un acto comunicativo (Cestero 1999a:17, Bruneau 1980, Hall 1959 y 1966, Poyatos 1972, 1975 y 1976).
NOI.AT.	x1	Dentro de este tipo se clasifican las nociones de puntualidad e impuntualidad, prontitud y tardanza, un rato, mucho tiempo y una eternidad, actividad e inactividad (Cestero 1999a:59).
NOI.COM P.	x3	El tiempo social encuadra los signos culturales que tienen que ver con el uso del tiempo en las relaciones sociales. Por ejemplo, la estructuración de actividades cotidianas como desayunar, comer, merendar y cenar o los momentos adecuados del día para hacer una actividad social (Cestero 1999:59-60, Cestero y Gil 1995a y 1995b).
EJ.	x3	Por ejemplo, la estructuración de actividades cotidianas como desayunar, comer, merendar y cenar o los momentos adecuados del día para hacer una actividad social (Cestero 1999:59-60, Cestero y Gil 1995a y 1995b).
NOI.AP.	x1	El tiempo interactivo por su parte, denota “la duración de signos de otros sistemas de comunicación que tiene valor informativo, bien porque refuerza el significado de sus elementos o bien porque especifica o cambia su sentido” (Cestero 1999:60).
INT.DE.	x1	El socio-antropólogo Edward Hall divide a las culturas en dos grupos según su percepción del tiempo: las culturas monocrónicas y las culturas policrónicas (López Fernández: 2006).
INT (x1)/NOI.(x2)EN.	x3	Según Dell Hymes que introdujo el término y la idea de la competencia comunicativa en los años 60, hay ciertas reglas de uso de la lengua sin las cuales serán inútiles las reglas gramaticales. Se define entonces, como los sistemas de conocimiento y habilidad requeridos para llevar a cabo una comunicación eficaz (Canale 1983 y Canale y Swain 1980).
INT.AT.	x1	Según el modelo de competencia comunicativa elaborado por Canale en 1983, se divide esta competencia en cuatro subcompetencias, a saber:
INT.AT.	x1	De este modo, como propuso Richards en 1981, tiene algo que ver con la quinésica y la proxémica.
INT.AT.	x1	Canale dice que “hay una tendencia en los programas de L2 a tratar la competencia sociolingüística como si fuese menos importante que la competencia gramatical”
NOI.AP./E J.	x1	En este sentido, cabe incluir algunos signos paralingüísticos, como los reguladores interactivos <i>Eee</i> , que significa mantenimiento de turno o la pausa, que funciona como regulador de cambio de turno o el silencio, que aunque se use poco frecuentemente en español, se puede utilizar como presentador de actos comunicativos o como enfatizadores del contenido de los enunciados (Cestero Mancera: 1999a).

INT.AT.	x1	En el aula, Canale nos recomienda la práctica de esta competencia, comentando además que <i>—...más aún, los aprendientes deben ser estimulados para usar esas estrategias (en lugar de permanecer callados si no pueden producir formas gramaticalmente correctas...) y se les deben dar oportunidades para usarlas.//</i>
NOI.AT.	x1	En una clase de lengua extranjera, se tiende a considerar el componente LNV como “lo demás puede aprenderse luego”, “una vez que esté uno en la cultura” y “cuando practiquemos la lengua en el país mismo.” (Poyatos: 1994b).
INT.AT.	x1	Nos explica Fernando Poyatos (1994b: 227): <i>—No podemos prescindir de ninguna de las dos formas básicas de comunicación que utilizamos diariamente junto con el lenguaje verbal, es decir, el paralinguaje y la kinésica, cualquier profesor de una lengua extranjera tiene que reconocer la indispensabilidad de los dos sistemas para la comunicación natural y espontánea.</i>
INT.AT.	x1	El Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación ¹ (MCER) es un trabajo hecho por el Consejo de Europa en 2001 que sirve de estándar para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en todos los países miembros de la Unión Europea.
INT.AT.	x1	Dice el MCER que <i>—el enfoque adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreta//.</i>
INT.AT.	x1	Asimismo, se define el uso de lengua desde la perspectiva del alumno y/o del usuario como el siguiente (9): <i>El uso de la lengua – que incluye el aprendizaje – comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular.</i>
NOI.AP.	x1	De esta definición, se destacan algunos términos que vemos necesario definir a fin de analizar el rol que desempeña el LNV en ellos: a. Las competencias (tanto generales como comunicativas) son <i>—la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones//</i> (MCER.9).
NOI.AP.	x1	El texto , se define como <i>—cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso//</i> (MCER,10).
NOI.AP.	x1	El ámbito se refiere a los sectores de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Se clasifica en los siguientes ámbitos: educativo, profesional, público y personal (10).
NOI.AP.	x1	La estrategia se refiere a <i>—cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo//</i> (10).
NOI.AP.	x1	Una tarea , finalmente, es <i>—cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, etc//</i> (10).
INT.REF.	x1	El lenguaje no verbal, siendo forma integral del uso de la lengua del alumno o del usuario, tal como está definido en el MCER, se incluye de forma bastante detallada y amplia en el capítulo 4 del Marco. Aunque la clasificación de sus componentes es diferente de la que hemos ofrecido en el capítulo anterior, siguen iguales los elementos y sólo varía la organización.
INT.AT./D E.	x1	La comunicación no verbal, según el MCER, se divide en tres: los gestos y acciones, las acciones paralingüísticas y las características paratextuales. Ya que sólo nos concentramos en la parte cultural y pragmática de este componente, sólo definiremos las dos primeras categorías.
INT.AP.	x1	Los gestos y acciones [MCER] son los que acompañan las actividades de la lengua y que normalmente se hacen durante actividades orales cara a cara. Son los casos donde el enunciado no se puede interpretar sin la percepción de la acción. Abarcan las siguientes actividades: (a) Señalar con el dedo, con la mano, con la cabeza, etc. para identificar objetos y personas; (b) Demostrar, con déicticos y (c) Acciones observables con claridad que son las que se pueden suponer como conocidas en textos, como ¡No hagas eso! (86 – 87).
INT.AP.	x1	Las acciones paralingüísticas comprenden las siguientes: el lenguaje corporal, los sonidos extralingüísticos en el habla y las cualidades prosódicas. El lenguaje corporal en el MCER se distingue de los gestos y acciones descritos anteriormente en que éste tiene significados convencionales que pueden variar de una cultura a otra. Dentro del lenguaje corporal figuran los gestos (a diferencia de los gestos que siempre acompañan el enunciado, estos tienen significado propio y no necesita ningún enunciado), expresiones faciales (la sonrisa, por ejemplo), posturas (dejar caer los hombros para expresar desesperación), contacto visual (el guiño), contacto corporal (dar dos besos para saludar) y proxémica.
INT.AP./EJ.	x1	Los sonidos extralingüísticos en el habla son los que tienen significado y son convencionales pero no forman parte del sistema fonológico de la lengua, por ejemplo, el “chss” que se utiliza para pedir silencio, o el “bah” que expresa desprecio (87).
INT.AP.	x1	Además de la estructura y categoría detallada de este tipo de comunicación, también se hace unas preguntas el MCER que sirven de puntos de reflexión por parte del profesor, del alumno o del usuario, por ejemplo, <i>—¿Qué destrezas (de gestos o acciones) tendrá que aprender el alumno?, ¿En qué situaciones tendrá que ponerlas en práctica el alumno?, ¿Qué comportamientos paralingüísticos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno? y ¿Cómo se le capacitará para ello?</i> (87 – 88). Son estas mismas preguntas que intentaremos contestar en los siguientes capítulos siempre teniendo en cuenta las necesidades del alumno filipino.
INT.DE.	x1	Después de estudiar cómo figura o ha de figurar el LNV en la clase de español en general según la definición que estamos siguiendo, las pautas recomendadas y la definición del MCER y su cargo en algunos manuales de ELE.

RESULTADOS

INT.AP.	x1	En Filipinas, es el concepto de <i>—pahiwatig//</i> lo que predomina la cultura de comunicación que tienen los filipinos. Melba Padilla Maggay nos explica: (Se puede decir que el concepto de “pahiwatig” es una manera indígena de comunicar indirectamente y que se puede percibir a través de una sensibilidad intensificada en observar y leer las señales o los marcadores verbales y no verbales. Se trata de un mensaje con mucha ambigüedad en el significado.) (25)
NOI.EN.	x2	Además, hay una tendencia de esconder o camuflar sentimientos, especialmente, emociones negativas, para mostrarle respeto al interlocutor o guardar buenas apariencias (Maggay: 2002). En Filipinas, existe una propensión a envolver toda interacción social en un ambiente armonioso, agradable y cortés (Roces y Rocés: 2006).
INT.AT.	x2	La sonrisa tiene muchos significados para los filipinos. Citándoles a Maggay (2002) y Rocés y Rocés (2006), los filipinos sonríen en las siguientes situaciones: mostrar alegría, ocultar tristeza, dar elogios, dar y recibir críticas, sentir vergüenza (por no conocer alguna información preguntada o por haber cometido un error que no es grave), negar una petición, conceder una petición.
NOI.EN.	x4	Existe también la frase en la lengua vernácula, <i>—Makuha ka sa tingin//</i> que emplea alguien de posición superior, los padres por ejemplo, para reprender a sus hijos en público sin verbalizar el reproche (Roces y Rocés: 2006). Falta de contacto visual puede

		expresar un sentimiento de vergüenza o algún sentimiento que separa los interlocutores que no se quiere mencionar (Maggay: 2002). Sin embargo, clavar la mirada en alguien es considerado demasiado directo y descortés y se puede interpretar como una clara provocación (Roces y Rocés: 2006). En España, se valora también el contacto visual. En reuniones de negocios por ejemplo, se recomienda mantener contacto visual y no hacer esto se puede percibir como descortés. No obstante, como los filipinos, tampoco se clava la mirada ya que hacer esto puede provocar muchos malentendidos (Ardila, 2002).
EJ.	x1	Existe también la frase en la lengua vernácula, — <i>Makuha ka sa tingin</i> ! que emplea alguien de posición superior, los padres por ejemplo, para reprender a sus hijos en público sin verbalizar el reproche (Roces y Rocés: 2006).
NOI.EJ.	x1	En España, se valora también el contacto visual. En reuniones de negocios por ejemplo, se recomienda mantener contacto visual y no hacer esto se puede percibir como descortés. No obstante, como los filipinos, tampoco se clava la mirada ya que hacer esto puede provocar muchos malentendidos (Ardila, 2002).
NOI.EN.	x2	Los gestos, como los demás signos no verbales, forman parte integral del acto comunicativo. Cuando hablamos, usamos la cabeza, las manos y el cuerpo para comunicarnos de forma expresiva (Axtell: 1998) [...] Aunque hay gestos “universales” que se puede entender en muchas culturas, como el saludo con la mano o la acción de encogerse los hombros para mostrar desconocimiento de algo, hay también los llamados “falsos cognados” (Poyatos: 1994b) que se refiere al mismo gesto pero con una interpretación distinta dependiendo de la cultura.
INT. DE.	x7	La elaboración de la sección de gestos filipinos se hizo a través de una encuesta (para el cuestionario y los resultados, véase el anexo) junto a los inventarios de gestos existentes llevados a cabo por Covar (1988), Peralta y Racelis (1976), Hernández y Agcaoili (1976) y Medina (1975) que fueron recopilados en el estudio de Maggay (2002). La sección de gestos españoles procede de los inventarios hechos por Cestero Mancera (1999b) y Gelabert y Martinell (1990).
NOI. AP.	x1	Los dibujos vienen de las ilustraciones en el libro DICCIONARIO DE GESTOS de Gelabert y Gifre (1990), dibujados por TD-Guach y Josep Coll Mestre.
NOI. EN.	x2	Sin embargo, el pueblo español es más directo y muy expresivo, lo que significa que normalmente se habla en voz alta (lo cual puede asombrar a los filipinos) y el silencio es poco frecuente e incluso poco apreciado. No obstante, puede ser también usado para mostrar desacuerdo (Schneider: 2001) o para enfatizar algún contenido en el enunciado (Cestero Mancera: 1999a).
INT. AP.	x1	En el capítulo previo, hemos tratado las cuatro distancias básicas según Edward Hall.
NOI.(X3)/I NT. (X2)EN.	x5	Los filipinos pertenecen a las llamadas “contact cultures” o culturas de contacto (Ardila: 2002 y Watson & Graves: 1966), es decir, las culturas que necesitan poco espacio personal y cuya distancia interactiva es más estrecha que, por ejemplo, la de las culturas anglosajonas. Asimismo, se conserva una orientación amplia del espacio público y privado (Maggay: 2002). Sin embargo, la cultura española coincide con la filipina en que también se clasifica como una cultura de contacto. Según Schneider (2001), el espacio personal de los españoles mide entre 25 y 35 centímetros, mientras Ardila (2002) lo pone a menos de 45 centímetros, lo que para una cultura anglosajona entra en la llamada distancia íntima.
INT.AT.	x1	Según Maggay (2002:141), los filipinos tienen una tendencia de pellizcar (el brazo o la mejilla, por ejemplo), acariciar, abrazar y andar cogidos de brazo a sus interlocutores, especialmente cuando se trata de familiares o amigos, para mostrar gusto, placer y alegría.
NOI.EJ.	x1	En cuanto a los españoles, un ejemplo que demuestra el hecho de que pertenecen a los grupos con mucho contacto físico es en su manera de saludar. Es costumbre española, por ejemplo, dar besos incluso cuando se presentan dos personas por primera vez si la situación es informal (Ardila: 2002).
NOI.(X6)/ INT. (X2)EN.	x8	Las culturas filipina y española, pertenecen a las culturas policrónicas, que Edward Hall define como una visión o percepción circular del tiempo (López Fernández: 2006 y Hall: 1966). En ambas culturas, como hay muchas cosas que ocurren al mismo tiempo, la puntualidad es menos importante (Schneider: 2001 y Gesteland: 1999). En Filipinas, por ejemplo, no se adopta generalmente una actitud urgente en cuanto a la terminación de una acción. Es decir, si entre el comienzo y el fin de una actividad hay una larga duración, a los filipinos no les importa y mientras esperan a que se termine, se ponen a hacer otra cosa (Maggay: 2002). Asimismo se habla cariñosamente o irónicamente en Filipinas de lo llamado “Filipino time” o “el tiempo filipino” para referirse a la costumbre filipina de llegar siempre con retraso a citas con amigos e incluso reuniones de trabajo. Maggay (2006) dice que este comportamiento se debe a que el eje orientador de los filipinos son las personas y no el tiempo fijado. Por ejemplo, antes de ir a una fiesta, se suele preguntar primero quiénes están ya y poco importa si la hora puesta en la invitación ya ha pasado. Del mismo modo, existe en España el concepto de “mañana”, que se caracteriza por un alto nivel de flexibilidad en el manejo del tiempo. Esto se debe a la evasión por parte de los españoles de rehusar una petición. O sea, en lugar de decir “no, porque no tengo tiempo para hacerlo”, puede decir “luego” o “mañana”, significa “en algún momento” (Meaney: 2003 y Schneider: 2001), o “ahora mismo”, que en lugar de significar en el mismo momento del enunciado, significa “pronto”.
EJ	x1	En Filipinas, por ejemplo, no se adopta generalmente una actitud urgente en cuanto a la terminación de una acción. Es decir, si entre el comienzo y el fin de una actividad hay una larga duración, a los filipinos no les importa y mientras esperan a que se termine, se ponen a hacer otra cosa (Maggay: 2002).
EJ.	x1	Maggay (2006) dice que este comportamiento se debe a que el eje orientador de los filipinos son las personas y no el tiempo fijado. Por ejemplo, antes de ir a una fiesta, se suele preguntar primero quiénes están ya y poco importa si la hora puesta en la invitación ya ha pasado.

PROPUESTA DIDÁCTICA

INT.CO.	x1	Con todo esto, sólo nos falta reiterar que el componente no verbal encaja en todos los niveles del MCER.

CONCLUSIONES

INT.AP.	x1	Para nuestro estudio, hemos usado la definición de Cestero Mancera (1999a: 11) del lenguaje no verbal, que se refiere a todos los signos o sistemas de signos no lingüísticos que comunican y se usan para comunicar.
INT.CO.	x1	asimismo hemos visto que para tener competencia comunicativa en cualquier lengua extranjera, es imprescindible llegar a dominar no sólo el componente verbal, sino también el componente no verbal. Además, hemos visto que forma parte de las pautas mencionadas en el Macro Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas.

FILIPINO 7 (F7). mujer, Universidad de Filipinas, presentada Universidad de Salamanca, 2007, 237 páginas, Total palabras: 74.106, Palabras analizadas: 67.645, propuesta para la enseñanza del español I2 con fines laborales a inmigrantes filipinos

INTRODUCCIÓN

NOI.AT.	x1	Si se añade a la estimación de los organismos oficiales el número de los inmigrantes que ahora viven en España sin tarjeta o autorización de residencia, la cifra antes mencionada aumentará hasta un millón más (Andión Herrero 2006:9).
INT.AT.	x1	En septiembre de 2004, unos treinta profesionales de distintos ámbitos educativos se reunieron en el Campus de las Llamas de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander, donde redactaron y firmaron el «Manifiesto de Santander sobre la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes (2004).
INT.AT.	x1	Dos años después, se concretaron las conclusiones del Manifiesto de Santander en un conjunto de 64 propuestas recogidas en un documento titulado «Propuestas de Alicante» (2007).
NOI.AT.	x1	Uno de los más importantes es el de disponer de una adecuada tipología de programas que dé respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes inmigrantes (Hernández, Roca. y Villalba 2007).
INT.AT.	x1	Según Andión Herrero (2006:9-14), se puede dividir el colectivo de inmigrantes que no tienen el español como lengua materna en cuatro grupos:
INT. AT.	x1	Los miembros del último grupo, los que Andión Herrero (2006:13) llama inmigrantes económicos, son la gente que deja su país, muchas veces por su situación económica precaria y viene a España con la motivación de encontrar mejores condiciones de vida .
NOI. AT.	x1	Dicha enseñanza se ha llegado a denominar español con fines laborales (EFL) (Hernández y Villalba 2005:74).
INT.AT.	x1	La situación se complica más si se tiene en cuenta otra consideración: un alumno inmigrante debe ser entendido de manera individual de acuerdo no sólo por la situación en la que vive y su proyección en la sociedad de acogida, sino también por su procedencia y sus referentes. (Andión Herrero 2006:21).
NOI.AT.	x1	Varias organizaciones no gubernamentales hasta elevan las cifras mencionadas a unos 50,000, ya a mediados de los noventa (Pe Pua 2005:58).
NOI.AT.	x1	Un 90% de filipinos trabajan principalmente en el servicio doméstico y en el sector de la hostelería (Pe Pua 2005: 58).
NOI.AT.	x1	Como otros grupos de inmigrantes, los filipinos reúnen características propias de su colectivo. Para poner algunos ejemplos: 1) El 57% de ellos son mujeres (Pe Pua 2005:58); 2).
NOI.AT.	x1	muchos de ellos han completado los estudios universitarios y han ejercido profesiones en Filipinas antes de venir a España (Pe Pua 2005:58); 3) aunque desconozcan el idioma,
NOI.AT.	x1	los filipinos no suelen arriesgarse por el miedo de cometer errores ante sus compañeros de clase y sobre todo, ante su profesor (Morta 2005:144).

MARCO TEÓRICO

INT.EN.	x7	Se suele clasificar la enseñanza de español para inmigrantes bajo el epígrafe de la enseñanza de español con fines específicos, como muestran las publicaciones sobre la didáctica de la lengua española, los trabajos de investigadores sobre el tema y el diseño de algunos programas de Master en ELE. Mateo (1995:126) ofrece la siguiente justificación: Tanto por las circunstancias personales del alumnado, como por la particularísima infraestructura en la que se desarrollan, así como por las expectativas de aprendizaje a las que es preciso hacer frente en el diseño curricular. Así considera que dicha especificidad vendrá dada por: emplear estas enseñanzas fuera de los circuitos habituales para solventar necesidades comunicativas, sociales e incluso humanas, igualmente infrecuentes en los cursos estándar de lenguas extranjeras. Soto Aranda (2001) expresa acuerdo con la clasificación de Mateo: Consideramos así que la enseñanza a inmigrantes también entra en el marco de la enseñanza de lenguas para fines específicos [...] Se hacen necesarios, pues, programas en los que se identifiquen áreas temáticas cercanas y válidas para los inmigrantes. Por su parte, Hernández y Villalba (2005:75) proponen una caracterización de la enseñanza de español para inmigrantes desde otra perspectiva. Apuntan el uso de una lengua común y no restringida en muchos de los cursos de español para inmigrantes adultos, a diferencia de los cursos de español con fines específicos, que requieren el uso de una lengua especializada, lo que define Cabré (2004) como «[el] conjunto de los conocimientos morfológicos, léxicos, sintácticos y textuales que, según el tema, conforman el conjunto de recursos expresivos y comunicativos necesarios para desenvolverse adecuadamente en el contexto profesional de dicha especialidad». Esto significa que los temas que se tratan en el aula de español para inmigrantes implican conocimientos generales que comparten la mayoría de los hablantes de la lengua, mientras que en el aula de español con fines específicos se trabajan temas que son conocidos sólo por los especialistas que, por su formación específica, pueden apreciar las características determinadas que marcan la lengua de especialidad, como tecnicismos, símbolos, íconos, etc. para usarla en su determinado contexto profesional. Según la definición de Hernández y Villalba (2005:75), no es la enseñanza de español para inmigrantes la que es parte de la enseñanza de español con fines específicos sino al revés.
NOI.AT.	x1	la enseñanza de español como lengua de instrucción (ELI), destinada a hijos de inmigrantes escolarizados, y la enseñanza de español con fines laborales (EFL), destinada a inmigrantes trabajadores (Hernández y Villalba 2005:76).
INT.AP.	x1	La diferencia entre la enseñanza de español con fines profesionales y la enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes radica, pues, como destacan Hernández y Villalba (2005:77), en la formación profesional, innecesaria en la primera y de mucha importancia en la segunda.
NOI.AT.	x1	Si se toma como modelo la experiencia de un país con mayor tradición en inmigración, Estados Unidos, veremos que se puede clasificar los cursos de lenguas con fines laborales en tres tipos: cursos de lengua pre-laborales, cursos de lengua centrados en el trabajo, y cursos de lengua centrados en las necesidades de los trabajadores (McGroarty y Scott 1993).
NOI.AT.	x1	La identificación de necesidades. El análisis de necesidades es necesario para poder identificar lo que hay que enseñar a los alumnos, pero un análisis comprehensivo requiere un largo tiempo de preparación que es poco realizable (McGroarty y Scott 1993).
NOI. AT.	x1	En el ámbito de la enseñanza de lengua con fines laborales, existe una dificultad en elaborar medidas de evaluación apropiadas, dado el gran número de factores que pueden afectar el proceso de aprendizaje-enseñanza en este tipo de instrucción lingüística (McGroarty y Scott 1993).
NOI.AT.	x1	Relacionada con este punto es la necesidad de crear acreditaciones adecuadas para los cursos de enseñanza de L2. Estos documentos servirán como reconocimiento del esfuerzo de aprendizaje e integración que realizan los estudiantes adultos que acuden a los cursos y también como estímulo para seguir aprendiendo y avanzando en el dominio del idioma (Hernández, Roca. y Villalba 2007).
INT.	x3	Las expectativas y actitudes de los participantes. Muchas veces los profesores de lengua en el mundo laboral tienen que hacer

(X1)/NOI.(X2). EN.		frente al escepticismo o a las grandes expectativas por parte de los alumnos y/o de los empleadores (McGroarty y Scott 1993). Hernández, Roca y Villalba, en las «Propuestas de Alicante» (2007), describen la paradoja que se produce respecto al desarrollo de esta área docente: Por una parte, se entiende la necesidad de impulsar cursos que capaciten lingüísticamente a los trabajadores inmigrantes. Se ve en estos cursos una herramienta de progresión laboral aunque se tienen dudas de su viabilidad dentro del actual marco laboral de nuestro país. Por otra parte, se quiere remarcar el hecho de que el conocimiento de la L2 debe servir para progresar profesionalmente, y nunca puede utilizarse como criterio de exclusión laboral.[...] Otra dificultad que presenta la puesta en marcha de cursos de L2 con fines laborales es establecer el equilibrio entre la adquisición de una competencia general en la nueva lengua con la de una competencia específica que se requiere para el lugar de trabajo (Hernández, Roca. y Villalba 2007).
NOI.AT.	x1	La necesidad de colaboración. La provisión de cursos de lengua con fines laborales es una iniciativa cuyo éxito precisa la colaboración de varios organismos (órganos del gobierno, empresas, sindicatos, profesionales de la enseñanza de lenguas, etc.) y es imprescindible que cada uno de los implicados reconozca las preocupaciones y las contribuciones de los demás (McGroarty y Scott 1993).
NOI.AT.	x1	Los autores de las «Propuestas de Alicante» reconocen la necesidad de coordinación en el plano didáctico, informativo y formativo entre las distintas iniciativas que trabajan en la enseñanza de L2 a inmigrantes, con el objetivo de rentabilizar los esfuerzos y recursos existentes y proporcionar una respuesta mejor y más eficaz a la población inmigrante (Hernández, Roca. y Villalba 2007).
NOI. AT.	x1	Las «Propuestas de Alicante» hacen hincapié en la importancia de la especialización de los profesores en la didáctica de las L2 para la efectividad de las medidas que se propongan en esta área educativa (Hernández, Roca. y Villalba 2007).
INT.AT.	x1	¿Cuáles son las motivaciones para la provisión de cursos de lengua con fines laborales? Según Holland (2003:61), hay tres razones principales. La primera es económica:
NOI.AT.	x1	Otro estímulo es el deseo de fomentar un sentimiento patriótico entre los ciudadanos del país, una prioridad en países como los del este de Europa, cuya reciente historia como nación les impulsa a promover el uso de su propia lengua y la apreciación de su propia cultura hasta entre los refugiados que han recibido en los últimos años (Holland 2003:61).
NOI.AT.	x1	La última motivación es la justicia social (Holland 2003:62). Se produce la desigualdad cuando algunos miembros de la sociedad no tienen acceso a las oportunidades asequibles a los demás.
NOI.AT.	x1	En Estados Unidos, por ejemplo, algunos estudios muestran una relación positiva entre el dominio del inglés y la autosuficiencia económica (Burt 2003).
INT.AT.	x1	Una firme política gubernamental es imprescindible en la financiación de los proyectos, en el establecimiento de los derechos de los trabajadores, en el desarrollo de profesionales para este servicio tanto del terreno educativo como del ámbito industrial, y en el mantenimiento del balance entre los beneficios sociales y económicos que permitirá la división equilibrada de responsabilidad entre el estado y las empresas (Holland 2003:62).
NOI.AT.	x1	Bélgica a su vez está desarrollando su propia política de capacitación lingüística para sus trabajadores extranjeros. Se ha establecido en el país un programa para la promoción del uso del neerlandés en el trabajo con un modelo de enseñanza del idioma en el contexto laboral (Holland 2003:63-64).
NOI.AT.	x1	En otros países, proveedores, sindicatos, empresas y otras organizaciones han puesto en práctica varios programas con sus propias iniciativas y colaboraciones (Holland 2003:63-64).
INT.AT.	x1	El derecho de los inmigrantes a la educación está protegido por la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que establece que «los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles» y que «los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural».
INT.AT.	x1	Respecto a la educación de personas adultas, el Título III de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990 determina que «el sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional»,
INT.AT.	x1	Por otra parte, el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS), aprobado por el Consejo de Ministros en febrero de 2007, también pretende dar respuesta a las necesidades educativas de la población inmigrante en España. Uno de sus objetivos en el área de la educación es mejorar el acceso de los inmigrantes a la formación de adultos: La formación permanente es hoy en día un requisito imprescindible para impedir la aparición y consolidación de fracturas sociales.
INT.AT.	x1	Según la Encuesta de Población Activa, en el tercer trimestre de 2005, eran extranjeros cerca de 2,4 millones del total de millones de activos que había en España (MTAS 2007:235).
INT.AT.	x1	El número de extranjeros afiliados a la Seguridad Social superaba 1,8 millones de trabajadores en noviembre de 2006, cerca del 10 por ciento del total de 18,9 millones de afiliados en situación de alta (SESS 2006:2).
INT.AT.	x1	Consciente del papel del gobierno en solucionar este problema, el Consejo de Europa (2004:9), en los Principios Comunes Básicos sobre Integración señala que: El empleo es un medio importante para que los inmigrantes aporten una contribución visible a las sociedades de los Estados miembros y participen en la sociedad de acogida.
INT.AT.	x1	La enseñanza de español con fines laborales es un tipo de acción formativa que cumple las condiciones mencionadas por el Plan Estratégico. Es una enseñanza con una clara orientación social, que, según Hernández y Villalba (2005:78), podría servir para:
NOI.AT.	x1	La elaboración de tal documento puede ser una colaboración entre expertos en la enseñanza de ELE y profesionales que pertenecen a los sectores de interés (Hernández y Villalba 2005:82).
NOI.AT.	x1	Plantear la educación intercultural como un objetivo importante en la formación lingüística-ocupacional, evitar los prejuicios y desinformación sobre las culturas de los inmigrantes en los textos didácticos que se utilicen, mantener un clima abierta a la multiculturalidad en los lugares donde se impartan las clases y crear una metodología basada en el diálogo y la comunicación intersubjetiva (Formariz, Casanovas y Balaguer 2003:69).
NOI.AT.	x1	Los programas nacionales de formación del Red de Aptitudes Básicas en el Lugar de Trabajo (Workplace Basic Skills Network) del Reino Unido y de ITTA de los Países Bajos son ejemplos de programas de capacitación de profesores que han dado muy buenos resultados (Holland 2003:66).
NOI.AT.	x1	También cabe reproducir aquí las «Propuestas de Alicante» en las áreas temáticas de Educación de Adultos y enseñanza de una L2 con fines laborales (Hernández, Roca. y Villalba 2007).
INT.AT.	x1	Es necesaria y prioritaria la redacción de currículos de enseñanza de L2 adaptados al Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).
INT.AT.	x1	Estas acreditaciones tendrán un valor informativo y en ellas deberá recogerse: la cantidad de horas cursadas y el nivel alcanzado, así como una pequeña descripción de los contenidos que se han trabajado en el curso, según los descriptores del MCER.

NOI.AT.	x1	Se ofrecen cursos de español a inmigrantes cuyo objetivo es «proporcionar al inmigrante, en la mayor celeridad posible, una competencia comunicativa de nivel preintermedio que facilite la autonomía personal en la búsqueda de empleo y la interacción sociolaboral en el propio contexto de trabajo» (Hidalgo Salido 2007:3).
INT.AT.	x1	Según la definición de Hutchinson y Waters (1987:65), el diseño de cursos de lengua con fines específicos, como es un curso de lengua con fines laborales, es «el proceso en el que se interpreta la información sobre una necesidad de aprendizaje para producir una serie integrada de experiencias de enseñanza-aprendizaje».
NOI.AT.	x1	Para obtener dichos datos fundamentales, es preciso plantearse una serie de preguntas cuyas respuestas tienen que ver con los factores que afectan el proceso de aprendizaje de una lengua (Hutchinson y Waters 1987:21-22):
NOI.AT.	x1	Cabe destacar la dependencia recíproca de los factores que pretenden identificar estas preguntas, una relación de interdependencia que se representa en el diagrama siguiente (Hutchinson y Waters 1987:22):
NOI.AT.	x1	La orientación centrada en la lengua tiene como eje el uso del idioma meta en la situación meta. Es caracterizada por un procedimiento lineal, directo y sistemático que se ilustra en el diagrama siguiente (Hutchinson y Waters 1987:66):
NOI.AT.	x1	La única participación que los trabajadores tenían en el proceso era cuando se invitaba a los empleados que se consideraban buenos trabajadores y se les hacían preguntas cerradas como: «¿Qué herramientas necesita usted para realizar su trabajo?» «¿Cómo las utiliza?» «¿Qué hace en caso de avería?» (Grognet 1997).
INT.AT.	x1	Aunque este planteamiento presta más atención al alumno y a sus puntos fuertes, Hutchinson y Waters (1987:70) lo critica por considerar al alumno sólo como un usuario y no un aprendiente de la lengua y por centrarse sólo en los procesos del uso del lenguaje y no en los procesos de su aprendizaje.
NOI.AT.	x1	Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, cada vez más programas adoptan un término medio, una orientación centrada en el aprendiente que responde al mismo tiempo a las exigencias del lugar de trabajo (Grognet 1997).
NOI.AT.	x1	Malcolm Knowles, en su teoría de andragogía, el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender, ofrece la imagen de un adulto que aprende de manera práctica, deliberada y autodirigida (Knowles, Holton y Swanson 2005:4).
INT.EN.	x2	Dicen Hutchinson y Waters (1987:72) que hay que tener cuidado con dicha definición del aprendizaje, que para ellos no es sólo un proceso mental sino también un proceso de negociación entre los individuos y la sociedad. Por ejemplo, es preciso pensar como las características generales de un alumno adulto cambian en diferentes culturas. Los alumnos que vienen de culturas donde se consideran a los profesores como a la única autoridad en el aula suelen exhibir desgana en una clase donde se espera que tomen las decisiones ellos mismos, y hasta pueden sentirse «abandonados» por el profesor. Hutchinson y Waters afirman que en el proceso de aprendizaje existen otros factores que hay que considerar aparte de los conocimientos y procesos mentales.
NOI. AT.	x1	La complejidad del mismo proceso de aprendizaje sirve como base de este tratamiento, que se representa en el diagrama siguiente (Hutchinson y Waters 1987:74).
INT.DE.	x1	Por esta razón se ha decidido adoptar la orientación centrada en el aprendizaje de Hutchinson y Waters como modelo del diseño de la presente propuesta curricular, que se explicará detalladamente en los siguientes capítulos.
INT.AP.	x1	El primer paso en el diseño de cualquier curso de lenguas, ya sea un curso de lengua general o un curso de lengua para fines específicos, es plantearse la pregunta: ¿por qué los alumnos deben aprender la lengua? Todos los cursos de lengua se basan en una serie de necesidades y, según Hutchinson y Waters (1987:53), la diferencia entre un curso general y un curso para fines específicos radica en la conciencia de estas necesidades.
INT.AP.	x1	A partir de esa primera pregunta fundamental, se puede formular una lista de cuestiones a las que un diseñador de curso tiene que responder. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2002:48) ofrece algunas de ellas:
INT.(x4)/N OI.(x1)EN.	x5	Para encontrar las respuestas a estas preguntas, es preciso realizar un análisis de necesidades. Existe en la literatura una buena cantidad de obras sobre por qué y cómo realizar este tipo de análisis. Philippi (1991) considera que un análisis de necesidades consiste en observar los alumnos en el lugar de trabajo, entrevistar a las partes interesadas y recopilar documentos específicos del entorno laboral para identificar las habilidades básicas que requiere un determinado puesto de trabajo. Sin embargo, hay autores que critican dichos análisis de tareas laborales por ser demasiado centrados en los requisitos del puesto de trabajo, ya que creen que estos análisis deben incorporar un marco de conocimiento más amplio (U.S. Department of Education, 1992). Burt y Saccomano (1995) recomiendan un análisis de necesidades que incluyan no sólo observaciones directas en el lugar de trabajo sino también de otros lugares donde los trabajadores interactúan. Auerbach y Wallerstein (1987) proponen un análisis de necesidades que cuente con la participación de los trabajadores y les permita hablar de sus propias necesidades de aprendizaje. Mansoor (1995) apoya la realización de un análisis de necesidades no sólo para los puestos que tienen los alumnos sino también para los puestos a los que aspiran.
INT.EN.	x2	Otra consideración muy importante es el tiempo que hace falta para llevar a cabo un análisis de necesidades exhaustivo. Según Thomas, et al. (1991) el mínimo es seis semanas de planificación para un curso de 40 horas, un periodo de preparación que no es siempre factible. McGroarty y Scott (1993) señalan la imposibilidad de predecir todas las necesidades en el lugar de trabajo incluso después de mucha preparación y apunta la importancia de diseñar cursos que dejen espacio para la flexibilidad y la espontaneidad.
INT.(x2)/N OI (x1)EN.	x3	Los miembros de la Red Odysseus, una red de especialistas en la enseñanza de L2 en el entorno laboral, después de buscar una denominación más adecuada para el proceso de análisis de necesidades que refleje su carácter integral, han decidido adoptar la expresión análisis de necesidades de comunicación (Kaufmann y Grünhage-Monetti 2003:34). Han seleccionado dicho término para dar énfasis a la comunicación en el trabajo y a todas las necesidades y exigencias que surgen de dicha comunicación. Relacionan el concepto de un análisis de necesidades con los requerimientos de una comunidad de práctica, un término que utiliza Wenger (1998) para designar a un grupo social que comparte un discurso y una práctica común. Según Wenger (2001: 71), esta «cultura» compartida consiste en: Incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto.
INT.AT.	x1	Antes de diseñar un curso de enseñanza de L2 con fines laborales a inmigrantes, es necesario realizar un análisis de necesidades de comunicación que se centre en todos los aspectos que definen una comunidad de práctica: el pragmático, el lingüístico y el sociocultural. Los datos que revelará dicho análisis serán imprescindibles en la elaboración de un curso que contemple todas las dimensiones del lenguaje, según las categorías de Green (1997):
INT.AT.	x1	Es importante también determinar el tipo de programa de enseñanza de L2 en el que se inscribe el curso que se planea. Kaufmann y Grünhage-Monetti (2003:36) hablan de un continuo que empieza con programas generales de enseñanza de L2 y termina con programas específicos a un lugar de trabajo determinado.
NOI.AT.	x1	En este caso no hay una organización específica ni políticas y prácticas definidas (sistemas de comunicación, jerarquías, cadenas de mando, estructuras y cambios estructurales) que se pueden analizar para determinar necesidades individuales y organizacionales. Por consiguiente, se trata de un diseño de curso más general (Kaufmann y Grünhage-Monetti 2003:40).

NOI.AT.	x1	Al realizar el análisis de necesidades de comunicación para este tipo de programa, es preciso tener en cuenta los puntos siguientes (Kaufmann y Grünhage-Monetti 2003:40): Se trata normalmente de un grupo muy heterogéneo de alumnos que presentan una variedad de experiencias y posibilidades laborales.
INT.AT.	x1	Según Kaufmann y Grünhage-Monetti (2003:40), el análisis de necesidades de comunicación para los programas de L2 en preparación para el trabajo se compone de dos fases: primero, el análisis a priori de las prácticas dentro del contexto laboral y las necesidades lingüísticas relacionadas con ellas; y segundo, el análisis de necesidades de comunicación a partir de las experiencias que los alumnos cuentan en clase.
NOI.AT.	x1	los aspectos jurídicos del trabajo (permisos de trabajo, contratos de empleo, derechos de los trabajadores, etc.); la seguridad social (seguros médicos, pensiones, prestaciones por desempleo, etc.); la organización del trabajo (conflictos y cooperación); las ramas de actividad/los sectores económicos, etc.; la formación continua (ofertas de formación, escuelas, etc.); la búsqueda de trabajo (solicitud y entrevistas de trabajo); la participación de los trabajadores. (Kaufmann y Grünhage-Monetti 2003:41)
INT.AT.	x1	Dichas actividades tendrán la ventaja de impulsar a los alumnos a reflexionar sobre sus experiencias y problemas con el uso de la lengua y darse cuenta de su papel central en su propio aprendizaje (Klepp 1996).
NOI.AT.	x1	La experiencia de ITTA de la Universidad de Ámsterdam es un modelo de cómo se puede realizar la primera fase del análisis de necesidades de comunicación. ITTA utiliza tres métodos en la identificación de los requerimientos lingüísticos en el mundo laboral (Berntsen 2000a:11).
INT.AP.	x1	Las respuestas a estas preguntas giran en torno al alumno y lo que Hutchinson y Waters (1987:60) denominan sus necesidades de aprendizaje.
INT.AT.	x1	«Los filipinos abundan aquí: los hay comerciantes, viajeros, turistas, empleados, militares, estudiantes, artistas, abogados, médicos, comisionistas, políticos, cocineros, criados, cocheros, mujeres, niños y viejos. Yo no alcanzo a medir lo que será eso al cabo de diez años. Es muy conveniente que no nos quedemos atrás. A pesar de que no todo lo que se siembra se recoge, sin embargo yo creo que la cosecha superará a lo sembrado.» Así escribió el Dr. José Rizal, médico, escritor y héroe nacional filipino, el 11 de septiembre de 1883, comentando en una carta a sus padres (Ortiz Armengol 1996).
NOI.AT.	x1	Rizal fue uno de los estudiantes filipinos que venían a realizar sus carreras en universidades españolas, un grupo que formaba parte del colectivo que se considera ahora la primera comunidad de asiáticos importante que se estableció en territorio español propiamente dicho (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:16).
NOI.AT.	x1	El colectivo continuó creciendo hasta superar a los indios en 1981, ocupando la primera posición hasta el año 1997 en que fueron relevados por los chinos que actualmente siguen ocupando ese lugar (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:18).
NOI.AT.	x1	El dinero que envían los emigrantes a casa no sólo ayuda a sus familias, sino también a la economía nacional, favoreciendo el consumo doméstico y creando nuevos cauces financieros. Por su importante contribución al bienestar de Filipinas y por el sacrificio que hacen para ayudar a sus familias, a los trabajadores filipinos en el extranjero se les conoce como a los «nuevos héroes» de su país (Pe Pua 2005:55).
NOI.AT.	x1	Europa es la tercera región receptora, con Italia como principal país europeo de destino (Pe Pua 2005:54).
INT.AT.	x1	El estudio del Colectivo Ioé (1996:86) desvela la importancia relativa de inmigrantes de origen filipino dentro del conjunto de inmigrantes asiáticos en Europa del sur, sobre todo en Italia y España.
NOI.AT.	x1	Europa atrae cada vez más filipinos gracias a la percepción de una situación más estable en esa zona y a la tradición católica que Filipinas comparte con algunos países mediterráneos (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:42).
NOI.AT.	x1	Sin embargo, a diferencia de los países del Oriente Medio y de Asia, que establecieron sistemas de contratación de trabajadores filipinos, España no ha tenido hasta muy recientemente una política específica para la exportación de mano de obra filipina (Pe Pua 2005:58).
NOI.AT.	x1	ya que es muy difícil encontrar un empleador español dispuesto a pasar por el complicado proceso de contratación a menos que la necesidad sea real o que el empleador sienta compasión por su asistente filipina actual (Pe Pua 2005:59).
NOI.AT.	x1	Otro vehículo para la entrada de filipinos en España es el programa de reagrupación familiar, un medio que utilizan normalmente los trabajadores que quieren traer a sus cónyuges a España. Pero con este sistema sólo les concede a los cónyuges o familiares un permiso de residencia o uno de residencia y de trabajo en el sector doméstico o de hostelería (Pe Pua 2005:59).
NOI.AT.	x1	También son habituales las maneras más irregulares de entrar en España, como entrar como turistas con documentos falsos y después quedarse para trabajar (Pe Pua, 2005:59).
NOI.AT.	x1	Según las normas del Código Civil, el mínimo de diez años de residencia legal y continuada en España que se exige para acceder a la nacionalidad española se reduce a dos en el caso de ciudadanos latinoamericanos, andorranos, portugueses, ecuatoguineanos, gibraltareños, judíos sefardíes y filipinos (Colectivo Ioé 1996:116).
NOI.AT.	x1	la comunidad filipina que tiene el mayor número de naturalizados españoles, con 5.118 (aproximadamente la mitad del total de las nacionalizaciones de asiáticos de 1980-1999) (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:22).
NOI.EN.	x4	Estos derechos y libertades son la libertad de movimiento y de elección de residencia, el derecho a la educación, derechos a formar asociaciones, a celebrar reuniones públicas y a participar en manifestaciones y el derecho a afiliarse a sindicatos españoles u organizaciones profesionales (Colectivo Ioé 1996:115). También según las normas especiales de esta Ley, los filipinos se encuentran con un trato preferencial a la hora de solicitar permisos de trabajo (Pe Pua, 2005:56). Sin embargo, La Ley de 1985 también estableció una norma restrictiva respecto al ingreso de extranjeros: la implantación de visados obligatorios para los nacionales de determinados países no-comunitarios (Colectivo Ioé 1996:121). [...]La misma Ley que estabilizó la situación de muchos filipinos también complicó la vida de muchos otros que tuvieron dificultades para obtener permisos de residencia y de trabajo (Pe Pua, 2005:56).
NOI.AT.	x2	En 1991 se puso en marcha un programa de regularización de extranjeros que incorporó a más de 100.000 inmigrantes sin papeles, una medida que obtuvo resultados notables en el colectivo filipino: en 1992, constaban oficialmente 25.000 filipinos en España (Colectivo Ioé 1996:115, Pe Pua 2005:57).
NOI.AT.	x1	Se aumentaron los períodos de vigencia de los permisos de trabajo y residencia, y se lanzó un nuevo período de regularización (Colectivo Ioé 1996:119).
INT.AT.	x1	Pero el conjunto de inmigrantes filipinos siguen manteniendo una representación significativa en cuanto al total de extranjeros en España. Según Beltrán Antolín y Sáiz López (2002:21), los asiáticos residentes en el año 2001 representan el 7,5% del total de los residentes extranjeros.
NOI.AT.	x1	las organizaciones no gubernamentales que elevan la población de filipinos a hasta alrededor de los 50.000, ya a mediados de los noventa (Pe Pua 2005:58).
NOI.AT.	x1	A pesar de esta especial concentración también es importante su presencia en las Islas Baleares y Canarias (Beltrán Antolín y Sáiz

		López 2006b:13).
NOI.AT.	x1	por ser las zonas donde residen los madrileños de elevado poder adquisitivo, demandantes del servicio domestico como internas, el tipo de trabajo que desempeña gran parte de las filipinas inmigrantes (Nadali Betrisey 2006:58).
NOI.AT.	x1	Los que siguen trabajando en régimen de internado tiene una presencia importante en el barrio de Sant Gervasi (Beltrán Antolín y Sáiz López 2006a:42).
NOI.AT.	x1	En las décadas recientes se han producido flujos de ciudadanos de Filipinas a los archipiélagos de Canarias y Baleares, y ciudades turísticas como Málaga, donde encuentran trabajo en hoteles y restaurantes (PESC 2007).
NOI.AT.	x1	En el caso del archipiélago canario, destacan los filipinos en las dos capitales, Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife, y en el municipio de Adeje (López Sala 2006:85).
NOI.AT.	x1	Entre los filipinos había mayor proporción en los niveles altos de estudios y menor en los más bajos. De cada veinte madrileños, había uno con estudios de nivel universitario mientras que entre los filipinos los tenía uno de cada diez (Colectivo Ioé 1996:143).
INT. (x4)/NOI. (x1) EN.	x5	Investigaciones realizadas CFMW y KAIBIGAN (1995), Lobera (1993) y Zlotnik (1995) manifiestan que el 41% de la mano de obra migratoria filipina en España ha realizado estudios universitarios, con diplomas en comercio, educación, económicas, odontología, tecnología médica, obstetricia y enfermería (Pe Pua 2005:58). Además, según los mismos estudios, muchos de ellos tienen mayor experiencia profesional anterior puesto que ejercían profesiones en Filipinas antes de ir a trabajar en el extranjero. Beltrán Antolín y Sáiz López (2002:43) subrayan el mayor nivel de estudios de las mujeres filipinas en España relativa a los hombres, siendo las maestras y comadronas las profesionales más numerosas.
NOI.(x1)/ INT. (x1)EN.	x2	Según Alburo y Abella (2002:15), 43.8% de los filipinos que se encuentran fuera de su país tienen títulos universitarios. Una investigación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) muestra que alrededor de 10% de los ciudadanos titulados de Filipinas viven y trabajan en países miembros de la OCDE, uno de ellos siendo España (Carrington y Detragiache 1999).
NOI.AT.	x1	Los programas de bachelor's degree normalmente dedican los dos primeros años a un currículo de educación general y los dos últimos años a cursos específicos a cada disciplina (Alburo y Abella 2002:5).
INT.AT.	x1	Según el Colectivo Ioé (1996:143) se estima que el 75% de los filipinos menores de 14 años están escolarizados en dicha red.
NOI.AT.	x1	En muchos casos la emigración filipina corresponde a una estrategia familiar donde un miembro de la familia que trabaja en otro país se convierte en su principal sustentador, como en el caso de las mujeres casadas que trabajan en el extranjero para enviar remesas a los hijos que han dejado en Filipinas al cuidado de su esposo o de otros miembros de la familia (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:43).
NOI.AT.	x1	Como se ha mencionado anteriormente, en el caso de los filipinos la experiencia laboral, contactos y conocimientos de los coétnicos ya establecidos en España facilitan la entrada de nuevos inmigrantes y también ayuda al establecimiento inicial e inserción en el mundo laboral español de los recién llegados (Beltrán Antolín 2005:40).
INT. (x1)/NOI. (x2) EN.	x3	Una proporción muy pequeña trabaja como administrativos, obreros de fábricas, profesores y profesionales (Pe Pua 2005:58). Su dedicación al sector servicios explica la feminización del colectivo y su concentración en Madrid y Barcelona, así como su escasa relevancia en trabajos por cuenta propia (Comamala 1998). Los datos del POLO, de la Embajada Filipina en Madrid y de la División de Europa Mediterránea del Ministerio de Asuntos Exteriores de Filipinas corroboran los datos citados por Pe Pua. A continuación se desglosa la distribución de los trabajadores filipinos en España por dedicación laboral (OPS):
INT.AT.	x1	Beltrán Antolín (2005:42), en su análisis de las características de los nuevos contratos realizados a trabajadores asiáticos durante el primer trimestre del año 2004, observa que la comunidad que ha realizado más contratos a mujeres es la japonesa (56%), dejando en segunda posición a la filipina (42,7%).
NOI.AT.	x1	Algunos hombres también trabajan junto con sus mujeres como asistentes domésticos en el servicio interno (Pe-Pua 2005:59).
NOI.AT.	x1	Con la llegada y el establecimiento de mujeres solas (solteras y casadas), cuyas familias permanecen en Filipinas, la responsabilidad de empezar las cadenas de migración, remitir remesas de dinero a sus familias e iniciar el proceso legal para conseguir la reunificación familiar ha caído en manos de las filipinas (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:40).
NOI.AT.	x1	una fuerte demanda de este servicio no sólo de las familias burguesas sino también del creciente número de mujeres incorporadas al mercado laboral que quieren liberarse del trabajo doméstico y pueden pagar por estos servicios (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:41).
NOI.EN.	x2	Pero algunas mujeres prefieren el trabajo externo por horas o días en varias casas, con lo cual trabajan menos horas, reciben un sueldo más elevado y pueden aceptar trabajo de otros empleadores (Pe-Pua 2005:60). Suelen elegir esta opción los que llevan más tiempo en España o los que residen aquí con su marido e hijos (Comamala 1998).
NOI.AT.	x1	Una proporción menor pero significativa de la comunidad filipina en España se dedica a la hostelería, un sector que se divide en los subsectores de alojamiento (hoteles, apartamentos, hostales, pensiones, camping, albergues, etc.), restauración (restaurantes, comida rápida, comedores colectivos, cafeterías, bares, etc.) y actividades complementarias (discotecas, salas de juego, agencias de viaje, etc.) (Colectivo Ioé 1999:24).
INT.AT.	x1	Un estudio llevado a cabo por el Colectivo Ioé (1999:262) sobre los trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería española revela que el colectivo filipino, junto con el peruano, dominicano y argentino, forma parte de los colectivos no comunitarios de tamaño menor que trabajan en la hostelería.
INT.AT.	x1	Un 49% de los trabajadores filipinos encuestados por el Colectivo Ioé se incluye en el grupo profesional de auxiliares y ayudante.
NOI.AT.	x1	Son los filipinos también que tienen las jornadas laborales más prolongadas (superiores a 50 horas por semana) y horarios de tipo variable (Colectivo Ioé 1999:266).
NOI.AT.	x1	Los filipinos que tienen la autorización para trabajar también tienen derechos como la asistencia médica, bajas por enfermedad y maternidad, invalidez permanente, pensiones de jubilación, subsidio por defunción y pensión de viudedad, prestaciones por desempleo y ayudas familiares (Pe Pua 2005:57).
INT. EN.	x2	Pe Pua (2005:60) reafirma los resultados de su estudio anterior (Pe Pua 2003), a partir de los informes de la embajada filipina, que muestran la satisfacción de los empleados domésticos filipinos con su trabajo en España.
NOI.AT.	x1	Los sueldos entre 550-1.000 dólares al mes (datos de 1999) junto con las sobrepagas, seguridad social, pagas de vacaciones y días de permiso que también obtienen las internas, son más que lo que reciben filipinos con trabajo similar en Hong Kong y Singapur (Pe Pua 2000).
NOI.AT.	x1	Son los trabajadores domésticos mejor pagados en las principales ciudades (Pe Pua 2005:60).
NOI.EN.	x3	En cuanto a la retribución monetaria, los filipinos figuran entre los colectivos mejor retribuidos, siendo el más propenso a realizar horas extra (Colectivo Ioé 1999:267). Los salarios relativamente elevados de los que disfrutan los filipinos pueden explicar la dependencia de su colectivo del empleo por cuenta ajena, una situación que afecta prácticamente al 99% de su población activa

		(Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:31). La filipina es la comunidad asiática que cuenta con el menor porcentaje de trabajadores por cuenta propia, a mucha distancia del resto de los asiáticos con más representación en el estado español (Beltrán Antolín y Sáiz López 2006b:25). Puesto que ya reciben ingresos bastante elevados, no encuentran la necesidad de arriesgarse en la creación de negocios.
NOI.AT.	x2	la dura competencia en el mercado laboral y la tendencia de favorecer a los nacionales frente a los extranjeros a la hora de presentarse a un trabajo (Pe Pua 2003 y POLO Madrid 2003).
INT.EJ.	x1	Por ejemplo, el Colectivo Ioé (1999:272) subraya la inclinación de la mayoría de inmigrantes de permanecer en el mismo sector laboral, sea por convicción o por resignación, un hecho que lleva a una situación de mayor «estancamiento» laboral,
INT.AT.	x1	Pe Pua (2005:64) destaca la importancia del aprendizaje de idioma para la plena integración laboral de la mano de obra inmigrante:
NOI.AT.	x1	Las mujeres filipinas forman el asentamiento feminizado más conocido en España debido a su larga historia e importante volumen (Beltrán Antolín 2005:39).
NOI.AT.	x1	La alta tasa de feminidad es otra especificidad del colectivo filipino que se puede atribuir al trabajo de las mujeres filipinas en el servicio doméstico, segmento laboral en el que se han especializado (Beltrán Antolín y Sáiz López 2002:25).
NOI.AT.	x1	Las razones por el número muy bajo de personas mayores pueden ser que los más mayores se hayan nacionalizado españoles o que regresen a sus países de origen al alcanzar la edad de jubilación (Beltrán Antolín 2005:68).
NOI.AT.	x1	La distribución de edad de los inmigrantes filipinos confirma que su población en España es fundamentalmente joven y se encuentra en plena edad productiva. Esto muestra que la comunidad filipina permanece en España con el principal motivo de trabajar (Beltrán Antolín 2005:68).
NOI.AT.	x1	los mayores niveles de fertilidad se encuentran entre las mujeres rurales y de menor nivel educativo (Colectivo Ioé 1999:105).
NOI.AT.	x1	cada vez más filipinos optan a traer a sus familias a España para que puedan vivir juntos en la misma casa (Pe Pua 2005:57).
INT.AT.	x1	Según el Colectivo Ioé (1996:145), en general se afirma que alrededor de un tercio de los filipinos procede de la región ilocana.
INT.EN.	x2	La tesis doctoral de Natalia Ribas (Ribas 1996) establece como provincias de origen de filipinos en España las provincias de Pangasinan, Batangas, Pampanga, Ilocos e Isabela. Los datos recogidos en el estudio del Colectivo Ioé (1999:107) sobre inmigrantes en el sector de la hostelería revelan que la inmigración filipina radicada en España
NOI.AT.	x1	La procedencia frecuentemente rural de los inmigrantes filipinos no significa que el flujo migratorio provenga de las regiones más pobres: de hecho, los que emigran son los que pertenecen a sectores «moderadamente pobres», personas calificadas que poseen los recursos que el proyecto migratorio requiere (Colectivo Ioé 1996:77).
NOI.EN.	x2	Para ellos, nacionalizarse es sólo una estrategia que les permite disfrutar de los privilegios de una ciudadanía igual que la población nativa, una que no significa romper sus vínculos afectivos y económicos con su comunidad originaria (Beltrán Antolín 2005:22). La solidaridad de los filipinos queda demostrada por su asociacionismo. Según un estudio del Colectivo Ioé realizado en 1986, la tendencia a asociarse entre los filipinos era la más alta de todos los colectivos extranjeros en España, una tendencia que se mantenía a lo largo de la década de los 80 y la primera mitad de los 90 (Colectivo Ioé 1996:149).
INT.AT.	x1	Una inmigrante filipina entrevistada por el Colectivo Ioé (1996:196) dijo lo siguiente: Nosotros siempre tenemos manía que cuando vienes a un país el domingo tenemos que ir a la iglesia; en todos los sitios que hay filipinos se juntan en las iglesias y se conocen;
NOI.AT.	x1	La frecuente asistencia de los filipinos en España a las ceremonias eclesásticas y la preponderancia de grupos religiosos exhiben la importancia del elemento religioso en su colectivo, que se acentúa en el extranjero «debido posiblemente a la dificultad del ambiente externo y la mayor necesidad de soporte emocional» (Colectivo Ioé 1996:150).
INT.AT.	x1	El Colectivo Ioé (1996:196) apunta la reacción negativa de algunos filipinos ante ciertos comportamientos que consideran «excesos» de sociedades occidentales como la española.
INT.AT.	x1	Esto puede hacer que los trabajadores filipinos lleven un tipo de doble vida como describe el Colectivo Ioé (1996:196): A pesar de su antigüedad, que le habría permitido desarrollar contactos, conocer el medio y penetrar en el tejido social autóctono, existe un sector muy importante cuya vida se desarrolla prácticamente entre connacionales, salvo las horas de trabajo.
NOI.EN.	x3	Este sentimiento puede llevar a veces a una imagen negativa acerca de los compañeros españoles de trabajo como personas que por ser autóctonos tienen tendencia a imponerse sobre los inmigrantes, arrogándose derechos de autoridad que no le corresponden (Colectivo Ioé 1999:251). Sin embargo, los filipinos están dispuestos a rechazar dichas afirmaciones y reconocer que sólo puede juzgarse a partir del comportamiento de cada cual y que en cualquier país hay todo tipo de jefes y compañeros de trabajo (Colectivo Ioé 1999:252). Aprecian los empleadores que les tratan con amabilidad y consideración, como parte de la familia y no como extranjeros (Pe Pua 2005:61).
NOI.AT.	x1	que describe a los españoles como buenos proveedores y responsables empleadores en general y la relación entre los españoles y los filipinos como una caracterizada por el respeto mutuo y la empatía (Pe Pua 2005:60).
NOI.AT.	x1	La comunidad filipina, considerada el grupo más antiguo de inmigrantes de origen asiático en España, se caracteriza por su organización y solidaridad y su baja conflictividad (Pe Pua 2005:58).
INT.AT.	x1	Los empleadores españoles confían en sus trabajadores filipinos: les dan las llaves de su casa y las dejan al cuidado de sus hijos cuando se marchan a trabajar. Además, como señala Pe Pua (2005:61):
INT.AT.	x1	Según los resultados de una encuesta que el Colectivo Ioé (1999:230) ha realizado a cien empresarios, o encargados de establecimiento en empresas del sector de la hostelería, el filipino es el único colectivo al cual los empleadores no suelen atribuir la baja productividad.
NOI.AT.	x1	Las únicas desventajas que se achacan a los filipinos son los problemas de idioma y de papeles (Colectivo Ioé 1999:230).
NOI.EN.	x3	Filipinas es un país de gran diversidad lingüística, con más de 100 lenguas indígenas que se pueden clasificar en ocho grupos lingüísticos principales (Asuncion-Lande y Pascasio 1979; Maher 1994). La mayoría de los filipinos habla al menos dos idiomas desde niño y se puede considerar bilingües (Ledesma y Morris 2005).
INT.AT.	x1	La Constitución filipina de 1987 define al filipino como lengua nacional y oficial de Filipinas.
NOI.AT.	x1	Es el idioma dominante en los medios de comunicación en Filipinas y, junto con el inglés, lengua de instrucción en el sistema educativo filipino (González 1998).
NOI.(x1)/I NT.(x1) EN.	x2	Los idiomas que se hablan en Filipinas pertenecen al ramo malayo-polinesio de la familia austronesia de lenguas (Dyen 1965). No suelen ser mutuamente inteligibles uno con otros (véase Cuadro IV.2), pero González (1998) indica las siguientes características comunes a estas lenguas:
INT.AT.	x1	El segundo idioma oficial de Filipinas, según establece la Constitución de 1987, es el inglés.
NOI.AT.	x1	Se puede resumir el perfil lingüístico de Filipinas en la siguiente manera: la lengua vernácula es la lengua del hogar y del barrio, filipino es la lengua nacional unificadora e inglés es la lengua del discurso científico, comercial, académico y diplomático (González 1998).

NOI.AT.	x1	Los filipinos inmigrados a España cumplen este perfil lingüístico: los idiomas filipinos más hablados son el ilocano y el filipino, éste último como vehículo común entre las lenguas diversas de las regiones de origen. También emplean el inglés en las celebraciones religiosas y en muchas conversaciones cotidianas con otros coétnicos (Colectivo Ioé 1996:147).
INT.AT.	x1	Según la estimación de Alcántara (2006:17) 33% del vocabulario del filipino viene del español. A estas palabras se les dominan hispanismos.
NOI.AT.	x1	En el cuadro que aparece a continuación, se resumen los procesos lingüísticos que han sufrido las palabras españolas hasta llegar a ser palabras filipinas (Alcántara 2006:2-9).
NOI.AT.	x1	Como estudiantes en una clase de lengua, los filipinos no suelen arriesgarse por el miedo de cometer errores ante sus compañeros de clase y sobre todo, ante su profesor (Morta 2005:144).
INT.AP.	x1	El curso objeto del presente estudio se encuentra en el medio del continuo de cursos de L2 propuesto por Kaufmann y Grünhage-Monetti (2003:36).
INT.AP.	x1	Siguiendo el modelo del instituto neerlandés ITTA, la finalidad de este análisis es determinar situaciones comunicativas que puedan surgir en distintos ámbitos y las funciones comunicativas que un alumno debe estar capacitado para realizar a la hora de enfrentarse a las exigencias de dichas situaciones comunicativas.
INT.DE.	x1	Se han agrupado las funciones comunicativas en cuatro distintos ámbitos en los que se encuentran contextualizadas, según la clasificación establecida por el MCER (2002:49):
NOI.AP.	x1	En cada ámbito las situaciones externas que surgen pueden ser descritas en función de: el lugar y los momentos en que ocurren; las instituciones u organizaciones: las estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir; las personas implicadas, sobre todo según la relevancia de sus papeles sociales en relación con el usuario o alumno; los objetos (animados o inanimados) del entorno; los acontecimientos que tienen lugar; las intervenciones realizadas por las personas implicadas; los textos que se encuentran dentro de esa situación. (MCER 2002:50)
INT.EJ.	x1	De esta extensa bibliografía, destacan los siguientes ejemplos de tareas extraídas de «Nivel Umbral 1990» («Threshold Level 1990») (Ek y Trim 1991), por ser relativas al ámbito profesional: La comunicación en el trabajo. Como residentes temporales, los alumnos deberían saber lo siguiente: buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado; preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario,
INT.DE.	x2	El esquema se basa principalmente en los siguientes documentos: Para el ámbito personal, el ámbito público y el ámbito educativo, la lista elaborada por el instituto alemán DIE para el proyecto «Alemán en el lugar de trabajo 1996-99» («Deutsch am Arbeitsplatz, 1996-99»), traducida del alemán al inglés; y el documento titulado «Análisis de los requerimientos lingüísticos de trabajadores inmigrantes en el servicio doméstico en España», desarrollado por Félix Villalba Martínez y Maite Hernández García.
INT.DE.	x1	Para el ámbito profesional, se han elegido dos ramas de actividad en las que la mayoría de los miembros del público meta encuentra empleo: el servicio doméstico y la hostelería. Para el servicio doméstico, se ha utilizado el análisis de Hernández y Villalba y para la hostelería, tres cualificaciones profesionales dentro de la familia profesional de Hostelería y Turismo del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
INT.AT.	x1	La Ley Orgánica 5/2002 define la cualificación profesional como «el conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral» y la competencia como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo».
NOI.AP.	x1	Cada cualificación se organiza en unidades de competencia, «el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial» (Ley Orgánica 5/2002).
INT.AT.	x1	Hutchinson y Waters (1987:23) advierten contra el uso equivocado de términos como «comunicativo», «estructural», «funcional», etc. Para evitar esta confusión, subrayan la diferencia entre las teorías lingüísticas y las teorías del aprendizaje.
INT.AT.	x1	Hutchinson y Waters (1987:24-36) identifican seis principales descripciones de la lengua, desarrolladas por diferentes escuelas lingüísticas, que han tenido aplicaciones pedagógicas.
INT.AT.	x1	Ferdinand de Saussure, cuya obra «Curso de lingüística general» («Cours de linguistique générale») fue la inspiración para esta corriente lingüística, y su alumno Charles Bally.
INT.AT.	x1	También fue considerable la influencia del lingüista norteamericano Leonard Bloomfield en las escuelas estructuralistas.
INT.AT.	x1	En 1957, el lingüista norteamericano Noam Chomsky publicó «Estructuras sintácticas» («Syntactic Structures»),
INT.AT.	x1	Chomsky criticaba la entonces dominante perspectiva estructural para describir la estructura del lenguaje sólo desde la superficie.
INT.EN.	x3	Con esta distinción Chomsky reestableció la idea de la lengua regida por reglas. En las teorías descritas anteriormente, se considera la lengua sólo desde el punto de vista de su forma. Pero a partir de los años 70 se evidenció un cambio de paradigma con el desarrollo del concepto de la competencia comunicativa, propuesto por el sociolingüista Dell Hymes (1972), frente al concepto de competencia lingüística de Chomsky.
INT.AT.	x1	Hutchinson y Waters (1987:31), sin embargo, advierten contra la sobrevaloración de este concepto, señalando que la tendencia de algunos registros de lengua de utilizar ciertas formas no significa que éstas son distintivas,
INT.AT.	x1	Una manera de evitar este problema, según Hutchinson y Waters (1987:32), es utilizar el programa nociofuncional no para reemplazar al tradicional programa estructural, sino para complementarlo y enriquecerlo.
INT.AT.	x1	Además, como dicen Hutchinson y Waters (1987:37), aceptar que el hecho de haber identificado patrones oracionales no significa que los alumnos los puedan utilizar en la comunicación real, tampoco es de esperar que los alumnos puedan utilizar patrones de discurso en la comunicación real sólo por haberse dado cuenta de su existencia
INT.AT.	x1	Después de este breve repaso de varias descripciones del lenguaje que se han planteado a lo largo de los años, cabe destacar algunos puntos clave, según recogen Hutchinson y Waters (1987:37):
INT.AT.	x1	Tanto la teoría conductista como el método audiolingual fueron perdiendo terreno poco tiempo después de la publicación de los primeros trabajos de Chomsky.
INT.AT.	x1	Sin embargo, la influencia de las teorías conductistas sólo se vio frenado por el desarrollo de la hipótesis innatista de Chomsky.
INT.AT.	x1	Chomsky cuestionó el conductismo por no poder explicar la capacidad de hablantes de crear oraciones nuevas que no son producto de la imitación.
NOI.AT.	x1	El profesor crea situaciones propicias de aprendizaje en las que los alumnos puedan relacionar conocimientos nuevos con conocimientos previos, y guía a los aprendientes, pero son éstos los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje. (Enfoque del código cognitivo. Diccionario de términos clave de ELE).
INT.AT.	x1	Arnold (2000:19) apunta que: La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última

		palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.
NOI.AT.	x1	Esto se consigue mediante diversos procedimientos que fomentan, entre otras cosas: la colaboración activa del alumno en todas las actividades del aula; la disminución o neutralización de sus emociones negativas; el estímulo de la vivencia de sentimientos de gratificación y logro en el aprendizaje. (Variable afectiva. Diccionario de términos clave de ELE).
INT.AT.	x1	Hutchinson y Waters (1987:49) ofrecen un modelo de aprendizaje concebido a la luz de las teorías vistas en esta sección. Este modelo práctico, que puede servir como referencia tanto para profesores de idiomas y diseñadores de cursos de lenguas, se basa en los siguientes preceptos:
INT.AT.	x1	Se concluye este capítulo con dos puntos claves que subrayan Hutchinson y Waters (1987:37) respecto a las teorías sobre el proceso del aprendizaje humano y sus implicaciones en la enseñanza de idiomas:
INT.AP.	x1	En este trabajo se utilizan los términos «enfoque» y «método» según la definición del Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes.
INT.AP.	x1	Según el Diccionario, el enfoque es «la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica», mientras que el método es «un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos».
INT.AT.	x1	El Diccionario también señala que «tradicionalmente, los diferentes enfoques han tendido a plasmarse en diversos métodos con el objetivo de prescribir los procedimientos pedagógicos adecuados para enseñar la lengua.
NOI.AT.	x1	A pesar de lo revolucionario y prometedor que el enfoque comunicativo parecía en un primer momento, los problemas aparecieron a la hora de aplicarlo, como señala García González (1995:442): Bajo la etiqueta de «comunicativo» surgieron cursos o métodos que no pueden considerarse, salvo exteriormente, como tales. La gramática siguió ejerciendo su dominio en la organización de los contenidos y en las actividades mismas,
NOI. AT.	x1	Aunque no fueron desarrollados específicamente para la enseñanza de la L2 con fines laborales, son significativos por reflejar la evolución metodológica de la enseñanza de las L2 y LE en Europa en las últimas décadas del siglo XX y por representar la práctica actual en varios países e instituciones con distintas tradiciones en la didáctica de idiomas y la educación de personas adultas (Berntsen, Halewijn, Hernández y Klepp 2003:43).
INT.AT.	x1	Los tres enfoques se basan en el concepto de las competencias generales y comunicativas definidas por el MCER.
INT.AT.	x1	Un aspecto común a los tres enfoques es la concepción del aprendizaje de idiomas como una «interacción continua de cada individuo con su entorno y sus experiencias» (Berntsen, Halewijn, Hernández y Klepp 2003:43).
INT. AT.	x1	En el enfoque por temas, se seleccionan los contenidos de cada lección a partir de un tema central. El MCER (2002:55).
INT.REF.	x1	Berntsen (2000b:17) ofrece un diagrama que resume las diferencias entre el enfoque por temas y el enfoque funcional, basado en la gramática funcional-nocional (véase p. 83).
INT.AP.	x1	Es una clasificación presentada en el capítulo 7 de «Nivel Umbral 1990» («Threshold Level 1990») (Ek y Trim 1991):
INT.AT.	x1	El MCER (2002:56) destaca la importancia del análisis de necesidades en la selección de temas, subtemas y nociones específicas:
NOI. REF.	x1	El término «escena» está relacionado con conceptos lingüísticos y pedagógicos como «géneros», «tipos de diálogo», «tipos de texto» y «tipos de discurso» (véase p. 84).[MCER]
INT.AP.	x1	Bencke (1995) ofrece la siguiente definición de «escena»: «una serie de actos comunicativos (puramente verbales, puramente no-verbales o una mezcla de los dos). La coherencia de las escenas se basa en el conocimiento esquemático compartido [por los participantes]».
INT.AP.	x1	Varios estudios de pragmática, semiología y análisis de discurso aportan conocimiento sobre la estructura de escenas de interacción social. Ehrlich y Rehbein (1972) ofrecen un modelo de la interacción en restaurantes, una serie de decisiones, interacciones y acciones que se producen en todos los establecimientos de restauración, desde los finos restaurantes con ambiente exquisito hasta los bares:
NOI.AT.	x1	ENTREGAR LA COMIDA/ BEBIDA AL CLIENTE CONSUMIR QUERER PAGAR ¿NOS TRAE LA CUENTA? HACER LA CUENTA PRESENTAR LA CUENTA ACEPTAR LA CUENTA PAGAR (Ehrlich y Rehbein 1972).
INT. AP.	x1	Ventola (1987:69) propone un modelo general de la estructura de encuentros de servicio que se compone de las siguientes etapas:
NOI.AT.	x1	SALUDO ATENCIÓN, ASIGNACIÓN OFRECIMIENTO DE SERVICIO RESOLUCIÓN PAGO ENTREGA DEL PRODUCTO CIERRE DESPEDIDA (Ventola 1987:69).
INT.(x1)/N OI.(x1)EN.	x2	El enfoque por escenas está basado en la concepción de la lengua como acción: transacción (intercambio de información) e interacción (intercambio interpersonal) (Berntsen, Halewijn, Hernández y Klepp 2003:50). Esta definición está en sintonía con el concepto del lenguaje como práctica social: dominar una lengua es ser consciente de las reglas culturales de una específica comunidad de práctica. El enfoque por escenas es especialmente útil porque permite contemplar todas las dimensiones del lenguaje descritas por Green (1997): la operativa, la cultural y la crítica.
INT.AT.	x1	Estaire y Zanón (1994:13-15) resumen las características de tareas en la siguiente manera: 1. Son actividades negociadas y realizadas en el aula que implican comprensión, producción e interacción por parte de los estudiantes. 2. Centran la atención del alumno más en el significado que en la forma. 3. A semejan actividades realizadas en la vida real.
INT.AT.	x1	Galván y Cereza (1995: 473) resaltan algunas pautas para la realización de tareas en las clases de español para personas inmigrantes: [Hay que considerar las] necesidades de comunicación en la sociedad española [de los inmigrantes];
INT.AT.	x1	Sin embargo, el enfoque también tiene algunas desventajas, como advierte García González (1995:442), que subraya la necesidad de un material con este enfoque para superar estos obstáculos:
INT. (x1)NOI.(x 1)EN.	x2	Los tres enfoques descritos en esta sección son enfoques interactivos y participativos que exigen mayor responsabilidad al alumno en su aprendizaje y desarrollan las dos «inteligencias personales» que Entwistle (1998) define como «el sentido del yo en desarrollo y la capacidad de interpretación de las intenciones y sentimientos de otras personas en un contexto social». Estos enfoques conciben el proceso de enseñanza como «una conjunción de aspectos cognitivos y emocionales, de información transmitida y de relaciones sociales y didácticas que se establecen en el aula en torno a los que la participación del alumnado se hace imprescindible» (Galván y Cereza 1995:471).
INT.AT.	x1	La incorporación del enfoque por escenas al enfoque por temas resultará en un modelo metodológico donde contenidos lingüísticos y contenidos relacionados con el buen desempeño del trabajo vienen integrados (Berntsen, Halewijn, Hernández y Klepp 2003:49).
INT.DE.	x1	Esta propuesta curricular es para un curso que contempla de 80 a 120 horas lectivas, siendo su nivel el subnivel A1 del Nivel A en los niveles que sugieren las «Propuestas de Alicante» (2007) (véase p. 21).
INT.AP.	x1	Según el MCER (2002:36) el nivel A1 (Acceso) es: [...] el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las

		personas que conoce y sobre las cosas que tiene;
INT.DE.	x1	En la selección de contenidos, esta propuesta curricular recurre a la «Lista de competencias para y en el trabajo» que aparece en el Apéndice F del documento «Odysseus – la segunda lengua en el lugar de trabajo: las necesidades lingüísticas de los trabajadores migrantes: la organización del aprendizaje de lenguas para fines profesionales» («Odysseus – Second Language at the Workplace: Language Needs of Migrant Workers: Organising Language Learning for the Vocational/Workplace Context») (Grünhage-Monetti, Halewijn y Holland 2003).
INT.AT.	x1	Dicha lista se fundamenta en el concepto de las competencias comunicativas según el MCER.
INT.AP.	x1	El MCER define la gramática de una lengua como «un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí» y la competencia gramatical como «la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios».
NOI.AT.	x1	procesos (sustantivación; afijación; flexión; gradación; transposición; transformación; régimen: sintáctico o semántico; etc.), relaciones (concordancia: gramatical o ad sensum; valencias; etc.) (MCER 2002:110)
NOI.AT.	x1	También pertenecientes a la gramática son la morfología, que se ocupa de la organización interna de las palabras (formación y modificación de la forma de las palabras), y la sintaxis, que se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas (MCER 2002:111-112).
INT.AT.	x1	La primera tarea para concretar contenidos gramaticales es secuenciar las componentes gramaticales que correspondan a las situaciones comunicativas identificadas en el análisis de necesidades. Después, desde los parámetros de la teoría lingüística en la que se basa esta propuesta curricular, se plantea el aprendizaje de estos componentes gramaticales a través de las «tareas formales» (Zanón 1999).
INT.AP.	x1	La competencia léxica, según el MCER, es «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo [que] se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales».
INT.AT.	x1	Los elementos léxicos pertenecen a clases abiertas de palabras. En el contexto laboral, los inmigrantes tienen que familiarizarse con tres tipos de vocabulario (Berntsen 2000a: 12).
NOI.AT.	x1	Aparte de las palabras individuales, los elementos léxicos también comprenden: a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen: • Fórmulas fijas, que comprenden: – Exponentes directos de funciones comunicativas (como, por ejemplo, saludos: Encantado de conocerle, buenos días, etc. – Refranes, proverbios, etc. (MCER 2002:108)
NOI.EJ.	x1	Además, los contenidos léxicos deben incluir los elementos gramaticales, que pertenecen a clases cerradas de palabras, por ejemplo: • artículos (el, la, los, las...) • cuantificadores (algo, poco, mucho...) • demostrativos (éste, ésta, éstos, éstas...)(MCER 2002:109)
INT.DE.	x1	En este sentido, puede ser útil la lista de palabras de tagalo básico («Basic Words in Tagalog») preparada por Aspillera (1950). Este documento tiene interés porque incluye, según la autora, «todas las palabras necesarias para la vida cotidiana en el hogar, la sociedad, los negocios, la ciencia y la conversación general». Es una lista que se puede tomar como base para la selección de hispanismos para su inclusión en los contenidos léxicos de esta propuesta curricular. El listado completo aparece en el Apéndice B.
NOI.AT.	x1	El aprendizaje del vocabulario también comprende el aspecto semántico en sus tres vertientes: la semántica léxica, la semántica gramatical y la semántica pragmática (MCER 2002:112-113).
NOI.AT.	x1	La semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras y las relaciones entre ellas en términos de significado: • Relación de las palabras con el contexto general: – Referencia. – Connotación. – Exponencia de nociones específicas generales, (MCER 2002:112-113).
INT.AT.	x1	Pronunciar bien es otra condición indispensable para entender y hacerse entender en una lengua. La competencia fonológica, según el MCER (2002:114), supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: • Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos). • Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
INT.AP.	x1	En el caso de los filipinos, MacKenzie (2001) ofrece los siguientes rasgos de su pronunciación de español: • cambia las vocales medias /e/ y /o/ por las vocales altas /i/ y /u/ [tinia] tenía [kumen] comen
INT. AT.	x1	Para el MCER (2002:116), la competencia sociolingüística incluye el dominio de las siguientes áreas: • los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas), las normas de cortesía (cortesía positiva: mostrar interés por el bienestar de una persona, expresar admiración, afecto o gratitud, etc.; cortesía negativa: evitar comportamientos amenazantes, disculparse por ellos, etc.; descortesía deliberada: brusquedad, antipatía, reprimendas, etc.);
INT.AT.	x1	Es preciso introducir explicaciones prácticas que acerquen al alumno inmigrante al conocimiento pragmático de la lengua española, puesto que la falta de competencia pragmática no sólo dificulta la comprensión del mensaje, sino también provoca equívocos muy graves que trascienden lo lingüístico y llegan a lo personal (Narbona Reina y Paulauskaite 2003:11).
INT.AT.	x1	El MCER (2002:107-127) presenta descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística. Las descripciones del nivel A1 sirven para fijar los objetivos específicos y los contenidos de esta propuesta curricular.
NOI.AT.	x1	Tener que reconfigurar su visión del mundo al encontrarse en un contexto social nuevo, puede hacer que el alumno reaccione negativamente a la nueva cultura (Ullman 1997).
INT.AT.	x1	EL MCER (2002: 100-101), ofrece una lista de los conceptos relacionados con dichas características distintivas: 1. La vida diaria, por ejemplo: • Horas y prácticas de trabajo. • Días festivos. • Actividades de ocio • Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
INT.AT.	x1	Sáez Ortega (1995:487) propone los siguientes objetivos para el desarrollo de la interculturalidad como área transversal de un currículum de formación lingüística para inmigrantes extranjeros:
INT.(x1)/N OI.(x2)EN	x3	Galvín (1995) habla del currículo migratorio, una construcción previa que conlleva la persona inmigrante que se elabora desde lo colectivo según la cultura, la nación, la posición social, la formación, el género que la persona en cuestión pertenezca (Giménez et. al. 1993) y también desde lo individual según el bagaje que cada persona realiza para llevar a cabo su trayecto migratorio (Zapata 1995).
INT.DE.	x1	A continuación se reproducen las escalas ilustrativas que establece el MCER (2002:61-82) de las actividades comunicativas que «puede hacer» el usuario de la lengua en cuanto a las destrezas de comprensión, interacción y expresión. Se han utilizado estos descriptores como guía para la selección y gradación de las actividades comunicativas trabajadas en esta propuesta curricular.

PROPUESTA CURRICULAR

INT.DE.	x1	La propuesta curricular que aparece a continuación es para un curso que contempla de 80 a 120 horas lectivas, siendo su nivel el subnivel A1 del Nivel A en los niveles que sugieren las «Propuestas de Alicante» (2007). Se debe conocer esta propuesta como una programación orientativa, abierta y flexible que pretende facilitar la organización de cursos con el mismo fin y dirigidos al mismo colectivo.
INT.DE.	x1	Para la elaboración de esta propuesta curricular, se ha consultado los siguientes documentos: el «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas» (2002), la «Programación para la enseñanza del español como L2 a adultos inmigrantes» (Villalba Martínez y Hernández García 2002) y la programación del manual «Proyecto Forja: Lengua Española para Inmigrantes» (Galvín, García Moreno y Santiago 1998).
INT.DE.	x1	Las actividades marcadas con (*) son adaptadas del manual «Proyecto Forja: Lengua Española para Inmigrantes» (Galvín, García Moreno y Santiago 1998).

CONCLUSIONES

INT.DE.	x1	Después, se ha elegido como modelo de diseño de curso el enfoque propuesto por Hutchinson y Waters (1987), un modelo con una orientación centrada en el aprendizaje.

ESPAÑOL 1 (E1). mujer, Universidad de Salamanca, presentada Universidad de Nebrija, 2008, 134 páginas, Total palabras: 35.726, Palabras analizadas: 28.737, motivación en el proceso de adquisición de la lengua

INTRODUCCIÓN

NOI.AT.	x1	“La mente humana es como un iceberg cuya punta diminuta emerge a la conciencia mientras que la parte mucho más grande permanece oculta bajo la superficie” (Hansen, G, 1999:232).
INT.REF./E V.	x1	Antonio Damasio (1994) ha escrito con detalle y de forma fascinante la fisiología de las relaciones existentes entre emoción y cognición.
INT. AT.	x1	Tanto la psicología humanística como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner que expondremos en nuestro trabajo de investigación reconocen que aprender incluye los aspectos físico, afectivo y cognitivo.
INT. AT.	x1	El modelo cognitivo de Gardner propone que los seres humanos necesitan desarrollar no sólo sus capacidades cognitivas sino también otras habilidades físicas, artísticas y espirituales.
NOI.AT.	x1	Efectivamente, “los aspectos físicos, emocionales y cognitivos del alumno no se pueden aislar en la práctica el uno del otro: lo que ocurre en una de estas áreas repercute inexorablemente en las demás” (Stevick,1980:187).
INT.AT.	x1	Zoltan Dörny (2001) se lamenta de que los centros educativos olviden incluir la motivación y los aspectos emocionales en el currículo.
INT.AT.	x1	Dörny insiste en que los profesores deben formarse en el área de la afectividad, pues esto les dará muy buenos resultados a largo plazo consiguiendo que el ambiente del aula sea más agradable y que el aprendizaje sea más efectivo.
NOI. AT.	x1	Goleman propone que los centros de enseñanza eduquen globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula (1995:22,24).
NOI.AT.	x1	Incluir los aspectos afectivos nos puede llevar a un aprendizaje de idiomas más efectivo: “Attention to affective aspects can lead to more effective language learning” (Arnold, 1999:2).
NOI. AT.	x1	Figura 2 en (Revell y Norman, 1997)
NOI.AT.	x1	El análisis de necesidades desempeña un papel importante, ya que es la herramienta que proporciona los datos para establecer los objetivos (García Santa-Cecilia, 2000).

MARCO TEÓRICO

INT.AT.	x1	Brindley (1989) afirma que se han hecho dos interpretaciones distintas del análisis de necesidades.
INT.AT.	x1	Dörny (2001) señala que las actividades extracurriculares (cenas, comidas con los alumnos, karaoke en español....) resultan muy motivadoras para los alumnos.
INT.AT.	x1	Damasio ha comprobado durante años de trabajo clínico y experimental, que las emociones son una parte de la razón y ha podido observar que la ausencia de éstas pone en riesgo nuestra capacidad racional, afirmando que “algunos aspectos del proceso de las emociones y de los sentimientos resultan indispensables para la racionalidad” (1994:23).
INT.AT.	x2	Le Doux, investigador en el campo de la neurología, insiste en que ha llegado el momento de “reconciliar la cognición y la emoción en la mente” (1996:39) y afirma que “la mente sin emociones no es mente” (1996:25).
NOI.AT.	x1	“Posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje es la ansiedad. La ansiedad es el temor o aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera”(Gardner y MacIntyre, 1993).
INT.AT.	x1	Siguiendo la clasificación de Heron, podemos diferenciar varios tipos de ansiedad.
INT.AT.	x1	Heron (1989:33) hace referencia a lo que denomina ansiedad existencial, que surge de una situación grupal y tiene tres componentes ligados entre sí.
INT.AT.	x1	El origen de la ansiedad existencial puede encontrarse en lo que Heron denomina ansiedad arcaica, que es una angustia reprimida del pasado, una herida personal que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente.
NOI.AT.	x1	Por esto, en esta memoria destacamos la importancia de establecer un marco afectivo adecuado con el fin de que “los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado” (Dufeu, 1994:89-90).
NOI.AT.	x1	El entorno es fundamental en el aprendizaje de un idioma. Un aula de idiomas agradable creará un ambiente propicio para el aprendizaje (Lozanov,1978).

NOI.AT.	x1	"We should not forget that the classroom is not only a psychological but also a physical environment. The classroom atmosphere will be strongly influenced by the decoration: posters, bulletin board displays ... are all welcome" (Dörney 2001:41-42).
NOI.AT.	x1	"El Tao es la fuerza primigenia que produce todos los fenómenos del universo, de lo infinito a lo infinitesimal. El Tao, invisible pero omnipresente, impregna al mundo con el hábito de vida y aquellos que aprenden a ponerse en armonía con él pueden utilizar esta fuerza para mejorar y prolongar su propia vida" (Reid D, 1989).
NOI.AT.	x1	Varias investigaciones indican que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima (Waltz y Bleuer, 1992).
NOI.AT.	x1	En consecuencia, el estudio de la motivación accede de forma directa al estudio del comportamiento, tanto si este es perceptible como si no lo es, y a aspectos tan definitorios del aprendizaje como la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la L2 (Pintrich y Schunk, 1996; Garrido, 1996).
INT. AT.	x1	Dörney (1994) habla de las teorías cognitivas de la psicología educativa que consideran que la motivación es una función del proceso de pensamiento de una persona.
INT.AT.	x1	Dörney menciona tres sistemas conceptuales principales descritos por Weiner (1992) relacionados con la motivación:
INT.AT.	x1	[la autoeficacia] Ehrman (1996: 137) la define como "el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje".
NOI.AT.	x1	El interés por la motivación respecto a la adquisición de una L2 surgió a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado en Canadá (Lambert, 1955),
NOI.AT.	x1	como desarrollo de la intuición, hasta ese momento simplemente especulativa, de que un cierto grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una segunda lengua afectaba de forma determinante el desarrollo del bilingüismo (Lorenzo, 2004:307).
INT.EN	x5	En el campo de segundas lenguas se desarrollaron varios modelos teóricos que dan un enfoque social a la motivación, como el Modelo de Aculturación de Schumann (1978) o el Modelo Intergrupal de Giles y Byrne (1982). El más influyente, sin duda, ha sido el modelo desarrollado por Gardner, Lambert y sus asociados a lo largo de más de cuatro décadas. Según el modelo de Gardner de 1985, el grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores.
INT.AT.	x1	La elaboración teórica de Gardner parte de la distinción entre: La motivación instrumental – asociada a intereses de tipo pragmático (especialmente orientados al mundo laboral). La motivación integradora- asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta.
INT.AT.	x1	Aunque toda la elaboración teórica de Gardner parte de esta distinción entre la motivación integradora y la instrumental (ambas pertenecen a un componente del constructo motivacional propuesto desde la psicología social),
NOI.COM P.	x3	tal disyunción constituye únicamente el germen de la confección de modelos socioeducacionales, sucesivamente revisados por el propio autor, que ofrecen una visión del desarrollo de la competencia bilingüe (Gardner 1982, 1985; Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997).
NOI.AT.	x1	Sin embargo, "esta visión de la motivación hacia el aprendizaje ha impuesto una perspectiva con un marcado carácter social, relativamente inaplicable al estudio de idiomas como lengua extranjera, con lo que se ha entendido que la discusión en los términos expresados" no hacía justicia a la forma en que los profesores de segunda lengua han utilizado el término motivación (Crookes y Schmidt, 1991:469).
NOI.(x1)/I NT.(X5).E N /COMP.	x6	"El desequilibrio en la formulación del concepto en cuestión, provocado por una excesiva carga de factores sociales, ha dado lugar a lo que se ha denominado el giro educacional en los estudios de motivación hacia L2, iniciado en los primeros noventa con el estudio seminal de Dörney (1990). Junto con éste, Crookes y Schmidt (1991), Dörney (1994), Oxford (1994) y Oxford (1994) y Oxford y Shearin (1994), han debilitado la teoría gardneriana al hacer evidentes sus limitaciones, y al orientar el debate motivacional hacia el contexto aula como entorno con capacidad reparadora de la motivación" (Lorenzo, 2004:309-310).
NOI.AT.	x1	"Por lo tanto, el aula – entendida como un contexto propio que resulta dinámico, cambiante y complejo- sirve como un marco de referencia distintivo para el estudio de la motivación. Desde perspectivas de análisis bien establecidas en el terreno de la Lingüística Aplicada se considera la clase como marco con entidad propia para establecer las constantes motivacionales tanto individuales como grupales, sin dejar de reconocer la existencia e influencia de niveles de orden superior". (Lorenzo, 2006:39).
INT.AT	x1	Deci y Ryan (2000) plantean un modelo en el que se incluyen diversos tipos de motivación, pudiendo manifestarse cada uno de ellos a diferentes niveles.
NOI.AT.	x1	Figura 3 Taxonomía de la motivación humana (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000b)
INT.AT.	x2	El alumno desmotivado carece de intencionalidad. Ryan y Deci (2000, 2002) y Vallerand (1997) apuntan algunos desencadenantes de esta situación:
INT. AT.	x1	Deci, Passer y Ryan (1997:61) definen la motivación extrínseca como "cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada".
INT.AT.	x1	Deci y Ryan (2000) proponen cuatro tipos de motivación extrínseca:
INT.AT.	x1	Deci y Ryan (2000:233) explican que las actividades intrínsecamente motivadas son "las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias" o "las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno".
INT.AT.	x1	Precisando algo más, Ryan y Deci (2002:10) las definen como "las actividades cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella".
INT.AT.	x1	En el contexto de la enseñanza, Ryan y Deci (2000:70) consideran la motivación intrínseca como "una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender".
INT.AT.	x1	En este contexto, Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca:
NOI.AT.	x1	Es muy importante porque constituye el estado ideal del aprendizaje eficaz: "Debido a que uno se siente muy bien con el flujo, resulta intrínsecamente gratificante. Es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones" (Goleman, 1995:91).
NOI.AT.	x1	aunque la retroalimentación (feedback) que aumenta los sentimientos de competencia y de autodeterminación sea una recompensa extrínseca que fomenta la motivación intrínseca. (Brown, 1994:39).
NOI.AT.	x1	En cualquier caso, lo importante es que los alumnos interioricen los aspectos externos y les den un sentido personal (Williams y Burden, 1997).
INT.AT.	x1	Csikszentmihalyi (1990:69) afirma que "si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro."
INT.AT.	x1	Brown (1994:43-44) propone algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas:
INT.AT.	x1	Según Alderman (1999), el sentimiento de autonomía se sitúa entre dos extremos: origen e instrumento.

INT.AT.	x1	En este sentido, Deci y Ryan (1992) aseguran que los factores contextuales favorecedores de la autonomía mantienen la motivación intrínseca.
INT.AT.	x1	Skinner y Belmont (1993) creen que los profesores pueden apoyar la autonomía ofreciendo a sus alumnos posibilidades de elección y razones para actuar.
INT.AT.	x1	Posibilidad de elección. Paris y Turner (1994) consideran que la esencia de la motivación intrínseca radica en la posibilidad de elegir entre diferentes cursos de acción.
NOI.AT.	x1	La persona se percibe competente si se implica en tareas de dificultad adecuada, si recibe evidencias de que es eficaz en la ejecución de las mismas y si se considera responsable del resultado (Deci y Ryan: 1992).
NOI.AT.	x1	Un destacado apoyo a la motivación intrínseca viene dado por la posibilidad de acceso a relaciones positivas con los compañeros y los profesores (Deci y Ryan: 2000).
INT.AT.	x2	Vallerand (1997) y Ratelle (2002), reconociendo los distintos condicionantes que inciden en la motivación (personales, ambientales y de tarea).
INT.AT.	x1	en el marco de la teoría de Deci y Ryan, diferencian tres niveles de motivación (global, contextual y situacional) que influyen sobre la actuación en una tarea concreta.
INT.AT.	x2	Figura 4. Niveles de motivación. Resumido de Vallerand (1997) y Vallerand y Ratelle (2002).
NOI.AT.	x1	extranjerías. “El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información (Alonso Tapia, 1991:12).
NOI.AT.	x1	El concepto de mediación confiere al profesor un papel muy importante. La mediación se refiere a la intervención de otras personas (en el aula, sobre todo del profesor) en el proceso de aprendizaje por medio de la selección de experiencias de aprendizaje y la interacción con los alumnos. (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991).
NOI.AT.	x1	En la mediación, “los desarrollos cognitivo, social y emocional están íntimamente relacionados, y tan importante como el contenido de lo que se transmite es la creación de un ambiente apropiado en el hogar o en el aula, dentro del cual se pueda fomentar esto con eficacia” (Williams y Burden, 1997:67).
NOI.AT.	x1	Una faceta muy importante del trabajo del profesor en la mediación es “ayudar a los individuos a que vean el significado que tiene para ellos lo que se les ha pedido que hagan”, incluyendo “objetivos de carácter más duradero” y “una actitud más holística hacia el aprendizaje que suponga el desarrollo global de la persona” (op.cit 205).
INT.DE.	x1	La obra de Dörny (2001), nos aporta una base teórica sobre la que apoyamos algunas de las ideas que exponemos en esta memoria.
NOI.AT.	x1	Figura 5: Componentes de la enseñanza motivadora en la clase de L2 (Dörny 2001:29).
NOI.AT.	x1	Los profesores han de nutrirse y apoyarse a sí mismos como primer paso hacia una enseñanza más eficaz (Waters, 1998:11).
NOI.AT.	x1	Asimismo, “los educadores de segundas lenguas tienen que modelar la inteligencia emocional que están intentando enseñar por medio de interacciones cuidadosas, respetuosas y sinceras con los alumnos y los colegas” (Christison, 1997:3).
NOI.AT.	x1	Éste puede ser la llave que abra la puerta del aprendizaje de idiomas: “los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual” (Pine y Boy, 1977:3).
NOI.AT.	x1	El alumno debe percibir el entusiasmo del profesor, ha de sentir que al profesor le apasiona su asignatura. “If a teacher does not believe in his job, does not enjoy the learning he is trying to transmit, the student will sense this and derive the entirely rational conclusion that the particular subject matter is not worth mastering for its own sake” (Mihaly Csikszentmihalyi, 1997:77).
INT.AT.	x1	Dörny (2001:33) comparte esta misma idea: “many scholars share Csikszantmihalyi’s belief that enthusiasm for ones’ s specialisation area and the ability to make this enthusiasm public rather than hiding it is one of the most important ingredients of motivationally successful teaching.
NOI.AT.	x1	Asimismo, los estudiantes se sienten motivados cuando ven que el profesor se preocupa por su proceso de aprendizaje y que tiene altas expectativas acerca del progreso de los alumnos. “If students can sense that the teacher doesn’t care this perception is the fastest way to undermine their motivation. The spiritual (and sometimes physical) absence of the teacher sends such a powerful message to the students, that everybody, even the most dedicated ones, are likely to be affected and become demoralised” (Dörny 2001:35).
NOI.AT.	x1	El profesor ha de intentar en la medida de lo posible establecer una buena relación con los estudiantes y que estos sientan que está disponible para resolver sus dudas. “Building trust in a classroom is a show process and results from many small incidents in which the teacher has responded honestly and dependably (Raffini 1993:145-6).
NOI.AT.	x1	Otro aspecto importante es que los estudiantes del aula de idiomas formen un grupo cohesionado en el que se sientan satisfechos de pertenecer. “Cohesiveness is often manifested by members seeking each other out, providing mutual support, and making each other welcome in the group” (Ehrman and Dörny,1998).
NOI.AT.	x1	En los grupos de clase cohesionados aumenta la motivación individual de los estudiantes ya que entre los alumnos se animan en el proceso de aprendizaje de una lengua y lo hacen más agradable (Dörny, 2001:44-45).
INT.AT.	x1	Dörny (2001) las describe en cinco puntos:
NOI.AT.	x1	“The simplest way to ensure that students expect success is to make sure that they achieve it consistently...” (Brophy 1998:60).
INT.AT.	x1	Para ello, Dörny (2001) propone varias estrategias:
NOI.AT.	x1	Incrementar la orientación de metas: “It is fundamental to the successful working of a group to have a sense of direction and a common purpose. Defining and agreeing aims is one of the hardest tasks that the group has to undertake together” (Hadfield 1992:134).
NOI.AT.	x1	Hacer el material relevante para los alumnos: “If the teacher is to motivate pupils to learn, then relevance has to be the red thread permeating activities. If pupils fail to see the relationship between the activity and the world in which they live, then the point of the activity is likely to be lost on them...If pupils do not see the relevance of a subject, the teacher has from the outset a major challenge” (Chambers 1999:37).
INT.AT.	x1	Dörny señala las siguientes formas de actuación para crear material relevante para el alumno:
INT.AT.	x1	Dörny (2001) establece ocho estrategias:
INT.AT.	x1	Proporcionar estrategias automotivadoras de aprendizaje que Dörny divide en cinco clases:
INT.AT.	x1	Para facilitar esta evaluación positiva Dörny nos propone varias estrategias.
INT.AT.	x1	Como expusimos anteriormente, Deci y Ryan (apartado 3.1.2.3.3) consideran que la retroalimentación puede influir en la motivación

		intrínseca del alumno.
INT.AT.	x1	Wheldall y Merrett (1987) han elaborado un enfoque de enseñanza basado en este principio,
NOI.AT.	x1	Como hemos visto la afectividad tiene una gran importancia en lo que sucede en el aula. La relación enseñanza-aprendizaje puede pasar de transmisión a diálogo (Malderez, 1999).
NOI.AT.	x1	En esta visión del proceso de aprendizaje, “la enseñanza ya no se considera como impartir algo y hacer cosas para el alumno, sino que ahora se define como la facilitación del aprendizaje autodirigido” (Heron, 1989:12).
NOI.AT.	x1	Íntimamente ligada a la facilitación se encuentra la dinámica de grupos, que podemos considerar como “la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios” (Heron, 1989:16).
INT.AT.	x1	Puede ser sumamente significativa a la hora de establecer el éxito o el fracaso de la experiencia de aprendizaje porque, como apunta Heron, “la dinámica del grupo (...) también podía denominarse dinámica emocional: está asentada en la vida del sentimiento, que constituye el núcleo de la existencia del grupo” (1984:94).
INT.AT.	x1	Una de las clasificaciones más conocidas es la del indicador tipológico de Myers-Briggs (citado en Ehrman, 1996), inventario basado en la teoría de los tipos psicológicos, elaborada por Jung.
INT.AT.	x1	Según Jung (1923) las personas poseen diferencias fundamentales y cada individuo tiene preferencias de “funcionamiento” típicas de ese individuo concreto.
INT.EN.	x4	La prueba tipológica Myers-Briggs incluye cuatro polos de trabajo. Estos polos conducen a dieciséis perfiles de personalidad que han descrito Keirsey y Bates (1984). Ehrman y Oxford (1990) y Ehrman (1996) han aplicado estos conceptos a la enseñanza de idiomas.
NOI.AT.	x1	Estos deben aprender a identificar los rasgos que determinan sus propias tendencias y preferencias, con el fin de conocer las ventajas e inconvenientes de sus formas de aprender (Ehrman, 1996:129).
NOI.AT.	x1	El profesor debe centrarse en ampliar lo que denominan zonas de confort (Ehrman y Oxford, 1990).
INT.AT.	x2	H. Gardner (1983,1999) establece nueve tipos de inteligencia.
NOI.AT.	x1	Al introducir el arte y la estética en el aula no sólo contribuimos a crear un estado mental propicio para el aprendizaje sino que al integrar y armonizar la mente mejoramos nuestra salud física y mental (Lozanov, 1978).
NOI.AT.	x1	La finalidad de infiltrar las artes en otras asignaturas del currículo no es crear artistas sino fomentar la educación integral del individuo: “only those persons who are well and broadly educated will be able to function productively in this new World” (Gardner, 2001).
NOI.AT.	x1	Numerosos autores han señalado la importancia de fomentar la capacidad creadora en el niño, argumentando que ésta se manifiesta en la creación tanto artística como en la científica y técnica y que por tanto es crucial para el desarrollo global del individuo (Vigotskii 1930).
INT.AT.	x1	Para Gardner, el arte constituye una forma irremplazable de simbolización humana que hoy en día corre el riesgo de ser aplastada por modos de simbolización más escolásticos.
INT.AT.	x1	Gardner concede a las artes una categoría especial que debe fomentarse, protegerse e incluso incorporarse a otros campos de aprendizaje.
NOI.EN.	x3	La expresión “inteligencia emocional” la introdujeron por primera vez en el campo de la psicología en 1990 los investigadores Peter Salovey y John D. Mayer definiéndola como la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo. Goleman presentó mediáticamente este concepto en su libro publicado en 1995.
NOI.(X1)/I NT.(X1).E N.	x2	Por tanto, es fundamental que la educación vaya orientada hacia el desarrollo pleno de las potencialidades del individuo (Suzuki & Fromm 1964). Para Angoloti, hay una necesidad imperante de desarrollar las capacidades expresivas de los colegiales si no queremos crear generaciones que sólo se puedan expresar por estereotipos.
NOI.AT.	x1	Según este autor, sólo fomentando la creatividad de los alumnos se logrará que adquieran un criterio propio y sean capaces de aportar elementos de sí mismos (Angoloti 1990).
INT.AT.	x1	Helena y Carola Aikin (2002) proponen interesantes ideas para introducir la dimensión artística en el aula de idiomas.
INT.AT.	x1	La sugestopedia fue creada por Lozanov.
INT.AT.	x1	Lozanov adoptó diferentes técnicas del yoga.
INT.AT.	x1	La programación neuro-lingüística fue fundada por John Grinder y Richard Bandler en 1976.
NOI.AT.	x1	En los años 80 la programación neuro-lingüística comenzó a convertirse en una expresión habitual en los círculos de la enseñanza de inglés para alumnos extranjeros. “Durante los últimos años han surgido aproximaciones teóricas de carácter neurolingüístico que describen las bases biológicas de la motivación hacia la adquisición de segundas lenguas (Schumann, 1998).
NOI.AT.	x1	Se sostiene de esta forma que la motivación, junto con el resto de factores afectivos, tiene una importante incidencia en el procesamiento de la información de la L2 tanto en contextos académicos como naturales de aprendizaje, explicando las diferencias individuales en grado de adquisición de la lengua”. (Lorenzo, 2006:14).
INT.AT.	x1	El método natural parte de las teorías de Krashen sobre la adquisición de lenguas supone un intento de incluir los aspectos afectivos en conjunción con una teoría fundamentalmente cognitiva.
INT.AT.	x1	Los fundamentos de este método se recogen en The Natural Approach, escrito por Terrell y Krashen en 1983.
INT.AT.	x1	El aprendizaje comunitario o tutelado tiene como punto de partida la teoría del “asesoramiento psicológico” creada por Rogers a mediados del siglo XX.
INT.AT.	x1	Fue creado por Curran y se desarrolló fundamentalmente en algunas universidades americanas.
NOI.AT.	x1	Esta teoría fue creada por Carl Rogers uno de los pioneros del movimiento humanista en psicología.
NOI.AT.	x1	El efecto motivacional en el uso de este método es una constante y como causa o consecuencia también lo es el aumento en los niveles de competencia lingüística. (Lorenzo 2006:51,52).
INT.AT.	x1	Hernest Hilgard, notable especialista en aprendizaje y cognición, reconoció a este respecto la necesidad de adoptar un enfoque integrador: “Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad” (1963:267).
NOI.AT.	x1	Cada vez hay una mayor toma de conciencia de la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje y “se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es sólo el de transmitir información de contenidos” (Ehrman, 1998:102).
INT.AT.	x1	Stevick (1998:166) habla de infundir en la enseñanza de idiomas una preocupación por “metas más profundas”, por la consecución de nuevas metas vitales, no sólo por la consecución de metas lingüísticas concretas.
NOI.AT.	x1	Por tanto, “la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad

		puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones" (Arnold, 1999:21).
INT.AT.	x1	Lozanov (1978) consciente de ello da una gran importancia al entorno en las aulas en las que se utiliza la sugestopedia, cuidando la decoración e iluminación del aula, el diseño del mobiliario...
INT.AT.	x1	La investigación de Lehmann demuestra también que la respuesta emocional tiene lugar tanto si el oyente presta atención a la música como si no lo hace (Lehmann, 1988).
NOI.AT.	x1	Según Lozanov (1979) la música es un método sugerente y relajante que crea un estado mental relajado.
NOI.AT.	x1	quizá el más congruente con el trabajo de Lozanov es el análisis de la fisiología de la expresión emocional dentro de la música realizado por Manfred Clynes, pianista y neurocientífico (Clynes, 1982).
INT.AT.	x1	Clynes comprobó la hipótesis de que cada emoción tiene una impronta expresiva específica de pautas reconocibles, y que la emoción también se trasmite a través de estas pautas.
INT.AT.	x1	Beethoven, según Clynes, expresó generalmente el dolor, y en el movimiento final solía trabajar mediante la catarsis para llegar a la resolución (Clynes, 1991).
INT.AT.	x1	imitación que Lozanov (1979) aplica a las artes plásticas.
INT.AT.	x1	Así Lozanov, reproduce arte clásico inglés como ilustración en sus libros.
NOI.AT.	x1	Lozanov también llena sus textos con poesía, símbolos y paradojas.
INT.EN. /COMP.	x4	No sólo Lozanov otorga una gran importancia a la influencia del entorno en el proceso de aprendizaje. Autores como Arnold (1999), Lorenzo (2001) y fundamentalmente Dörnyei (2001) consideran que crear una atmósfera relajada...
INT.(X3)/ NOI.(X1) EN.	x4	el aula es una macroestrategia fundamental para incrementar la motivación del alumno y su rendimiento académico. "En el aula ha de reinar una atmósfera relajada que permita la tensión propia que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación" (Lorenzo, 2001). Asimismo, Dörnyei (2001:41) describe el ambiente ideal de una clase de idiomas de la siguiente manera: "There is no tension in the air; students are at ease; there are no sharp- let alone hostile- comments made to ridicule each other. There are no put-downs or sarcasm. Instead, there is mutual trust and respect. No need for anyone to feel anxious or insecure. Scheidecker and Freeman (1999:138) have summarised very expressively the essence of the classroom with a motivational climate for learning. 'When one watches students enter such a classroom, one gets an overwhelming sense that the students shed emotional baggage at the doorway'. This is an 'emotional safe zone'. Según Dörnyei el ambiente psicológico de la clase está formado por varios componentes tales como la relación del profesor con los estudiantes o la relación de los estudiantes entre sí.
NOI.AT.	x1	En un ambiente de estas características, la salud general mejora considerablemente (Too, 2005).
NOI.AT.	x1	Figura 6 en (Webster, 1998: 17)
NOI.AT.	x1	Figura 7 en (Webster, 1998: 18)
NOI.AT.	x1	Figura 8 en (Webster, 1998:24)
NOI.AT.	x1	El Feng Shui nos puede ayudar: "In a classroom, Feng Shui can cause amazing things to happen. It may be as small as a reluctant child finally asking a question aloud or as significant as a disinterested student awakening to the virtues of school. You may find yourself reading more inventive creative writing, grading higher test scores, enjoying more active listening, seeing neater desks, finding your room so quiet you could hear a pin drop, or simply feeling excited every day you go to work." (Keller, 2004)
INT.AT.	x1	Heiss (2004) resume en varios puntos los principios fundamentales del feng shui en el aula:
INT.AT.	x1	Fotografía obtenida de Staden (2007).
NOI.AT.	x1	Además de todo esto es fundamental que haya una buena iluminación en el aula para que el Chi fluya libremente: "The more natural light in a classroom the better. Its chi is energizing and uplifting and can inspire students to reach new heights...Increase light levels with bright pictures, metal frames, mirrors, glass, and crystals. Refrain from turning on overhead lights unless you absolutely need them" (Keller, 2004).
INT.AT.	x1	Fotografía obtenida de Staden (2007).
INT.AT.	x1	Asimismo, Heiss (2004) recomienda poner una pecera y añadir plantas para que el chi fluya libremente.
NOI.AT.	x1	En caso de que tengamos alguna de éstas en nuestras aulas, podemos aplicar los siguientes remedios (Heiss, 2004):
NOI.AT.	x1	Figura 9: la distribución ideal de una clase siguiendo los principios del Feng Shui en Feng Shui for the Classroom (Heiss, 2004).
NOI.AT.	x1	El mobiliario debe colocarse de manera que el profesor pueda circular libremente por los pupitres de los estudiantes. "When students sit in rows, the arrangement discourage interaction, is that what you truly want in a classroom-25 passive, immobile learners? (Heiss, 2004:4).
NOI.AT.	x1	La mesa del profesor se debe situar en frente de la puerta: "A teacher's desk should always face the classroom door. Not only will this allow you to keep a watchful eye out for tardiness, but the Chi that flows between you and your class will encourage academic strength" (Keller, 2004).
NOI. AT.	x1	Extracto Heiss, R (2004), Feng Shui for the Classroom: 101 Easy-to-Use Ideas E.
INT.AT.	x1	Teniendo en cuenta que no existe una única forma de aprender ni el método perfecto, exponemos en este apartado los diversos tipos de inteligencias según Gardner (1983, 1999) aplicándolas a la enseñanza de idiomas.
NOI.AT.	x1	Cada vez se toma más conciencia de que no prevalece un único método válido de enseñanza (Prabhu, 1990).
NOI.AT.	x1	Estas formas alternativas, incluyen experiencias interactivas con las artes(pintura, música, literatura, etc.) que reducen la ansiedad en el aula de lengua extranjera y potencian el desarrollo de la inteligencia emocional, ejercicios que activan las imágenes mentales, técnicas de aprendizaje cooperativo o actividades que alternan energía activa y energía pasiva, entre otras (Fonseca, 2002).
NOI.AT.	x1	Se trata de encontrar la vía para asegurar que los alumnos quieran pertenecer al aula de español, porque "las experiencias que tienen un resultado positivo tienden a ser repetidas y aquellas con resultados negativos a ser evitadas" (Chastain, 1988: 167).
INT.AT.	x1	Los estudiantes se beneficiarían en su proceso de aprendizaje si son conscientes de su propio estilo de aprendizaje como señala la Reid (1999:301):
INT.AT.	x1	Fue presentada por Howard Gardner en su libro Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (1983) en el que formuló la existencia de siete inteligencias:
INT.AT.	x1	En 1999 identificó [Gardner]también la inteligencia naturalista y la existencial.
INT.(x2)/N OI.(x1)AT.	x3	La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983,1999) es una aportación importante a la ciencia cognitiva y constituye una filosofía basada en el estudiante que constituye "an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are

		unique and to developing instruction to respond to his uniqueness" (Richards & Rodgers, 2001:123).
INT.AT.	x1	Ninguna de estas inteligencias es considerada superior a las otras (Arnold y Fonseca, 2004).
INT.AT.	x1	La investigación de Gardner ha demostrado que la habilidad humana cognitiva es pluralista más que unitaria y que los estudiantes de cualquier materia progresarán más si tienen la oportunidad de utilizar sus áreas más fuertes para llegar a dominar los conocimientos requeridos.
INT.AT.	x1	Rogers (1975:40-41) afirma que las instituciones educativas "have focused so intently on the cognitive and have limited themselves so completely to educating from the neck up that this narrowness is resulting in serious social consequences".
NOI.AT.	x1	En cuanto a la relación entre el aprendizaje y el cuerpo, la neurofisióloga Hannaford señala los beneficios de considerar el lado físico de los estudiantes y de incorporar el movimiento en la clase: "Intelligence, which is too often considered to be merely a matter of analytical ability measures and valued in TQ points depends on more of the brain and the body than we generally realize. Physical movement, from earliest infancy and throughout our lives, plays an important role in the creating of nerve cell networks which are actually the essence or learning (Hannaford, 1995:96).
INT.AT.	x1	El neurobiólogo Damasio (1994:xii) afirma que nuestra vida emocional es "an integral component of the machinery of reason".
NOI.AT.	x1	Gardner establece un concepto muy completo del término inteligencia. "Ser una persona inteligente puede significar tener una gran capacidad memorística, un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como la formación de lo cognitivo" (Fonseca, 2007).
INT.AT.	x1	Según Gardner (1993) para que una capacidad sea denominada inteligencia han de observarse en ella al menos las cuatro características siguientes.
INT.AT.	x1	Los siete tipos de inteligencia (1983) nos llevan a siete formas de enseñanza en vez de una.
NOI.AT.	x1	La empatía es una cualidad muy útil para el aprendizaje de idiomas y es susceptible de un desarrollo con imágenes. "Utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona; esto es importante en la conducta comunicativa y especialmente cuando el aprendizaje de idiomas supone el aprendizaje de la cultura" (Miller, 1981:118).
NOI.AT.	x1	Otras actividades más sencillas tales como preguntar a los alumnos por el color, la talla y el material que mejor expresa sus sentimientos o leer actividades en las que los alumnos desarrollan estrategias para solucionar un problema son ejemplos de cómo funciona la inteligencia intrapersonal en la clase de idiomas. (Arnold y Fonseca, 2004).
INT.AT.	x1	Tanto la inteligencia naturalista como la existencial fueron identificadas posteriormente por Gardner (1999).
NOI.AT.	x1	Lesiones en el área posterior del hemisferio derecho pueden causar desorientación u olvido de caras o lugares (Gardner, 1993:22).
NOI.AT.	x1	Las imágenes mentales están presentes en el pensamiento y ejercen una fuerte influencia en el razonamiento (Arnold, 1999).
NOI.(X1)/I NT.(X1)EN	x2	En el informe sobre la especialización de los hemisferios del cerebro, Springer y Deutsch (1993:199) llegan a la conclusión de que hay motivos para creer que el hemisferio derecho es el dominante. Se ha comprobado que los textos que evocan imágenes facilitan enormemente su comprensión (Sadovski, Goetz & Ávila, 1995).
NOI.AT.	x1	y que el interés por la lectura está relacionado con las imágenes (Long, Winograd & Bridge, 1989).
NOI.AT.	x1	Ciertamente las imágenes mentales son una buena estrategia de aprendizaje debido a que visualizar mientras intentamos entender un texto es crucial para la comprensión de significados (Tomlinson, 1998).
NOI.AT.	x1	Una imagen es "un compuesto que percibimos como resultado de la interacción entre lo que tenemos almacenado y lo que está ocurriendo en este momento" (Stevick, 1986:16).
NOI.AP.	x1	En esta memoria vamos a utilizar el término visualización (tal y como lo hace Arnold, 1999) para referirnos a las imágenes mentales traídas a la conciencia con alguna finalidad.
NOI.AT.	x1	El aprovechamiento del espacio interior revolucionará la enseñanza y el aprendizaje" (Majoy, 1993:64).
INT. AP.	x1	Recogemos en esta memoria la propuesta de Murdock (1987: 27-28) que presenta un ejercicio llamado "Imágenes mentales multisensoriales" en el que se trabajan todos los sentidos así como el trabajo con imágenes utilizando ambos hemisferios cerebrales.
INT.EJ.	x1	Adjuntamos un ejemplo que recoge también Jane Arnold (1999:283) y que nos parece muy interesante y útil para aplicarlo en nuestra clase de idiomas:
INT.REF	x1	Brown (1991:86) describe este ejercicio analizando sus efectos positivos.
INT.AT.	x1	Houston (1982:153) habla de los resultados de esta forma: "es posible concentrar el procesamiento psíquico para que parezca que se abre un camino hacia el conocimiento previamente oculto".
INT.AT.	x1	Arnold (1999) propone que pidamos a los alumnos que se vean a sí mismos tal como son ahora con relación a sus destrezas de aprendizaje de idiomas y después que se imaginen cómo les gustaría ser al final del curso.
NOI.AT.	x1	Está demostrado que las palabras a las que asociamos una imagen se recuerdan con mayor facilidad. "Las imágenes tienen una función importante en la memoria. La intensidad de las imágenes (...) facilita la precisión de los recuerdos" (Marks, 1973:23).
NOI.AT.	x1	Según investigaciones realizadas la mnemotécnica de imágenes además de mejorar la eficacia cognitiva del recuerdo también puede influir en los aspectos de la motivación posiblemente haciendo que el aprendizaje sea más sencillo y entretenido. "Las imágenes y las palabras juntas crean un episodio de aprendizaje muy vigoroso" (Fogarty, 1994:23).
NOI.EJ.	x1	Adjuntamos un ejemplo de visualización para relajar a nuestros alumnos antes de comenzar la clase (Arnold, 1999:283):
INT.AT.	x1	Neville (1989:103) registra algunas formas de mejorar los estados afectivos de los alumnos que consideramos muy interesantes y que podemos aplicar en nuestras aulas: "Los alumnos pueden enfrentarse a las dificultades de aprendizaje imaginándose a sí mismos como capaces de realizar la tarea con facilidad.
INT.AT.	x1	La introducción de actividades artísticas en materias en ocasiones difíciles ayuda en gran medida a los alumnos en su proceso de aprendizaje. "Art education is too important to be left to any one group, even to the group designated as art educators. Rather, art education needs to be a cooperative enterprise involving artists, teachers, administrators, researchers and students themselves" (Gardner, 1993:43).
INT. DE.	x1	A continuación proponemos actividades y materiales para trabajar en el aula de lengua basados en las propuestas de Helena y Carola Aikin (2002).
INT.AP.	x1	Helena Aikin (2002) propone que cada alumno cree su propio títere y el mundo que le rodea (de que especie es, edad, personalidad.....).
INT.AT.	x1	La elaboración y uso de títeres en el aula es una actividad que involucra varias de las inteligencias múltiples definidas por Gardner.

NOI.AT.	x1	Esta actividad nos permite aunar la introducción de elementos fantásticos (véase apartado 5.3) y la utilización de la inteligencia visual – espacial (Gardner, 1983).
INT.AT.	x1	La realicé en cursos de formación de profesores en el Instituto Cervantes de Beirut y de Alejandría y con mis alumnos libaneses de último año de Traducción de la Universidad Saint Joseph de Beirut. Resultó muy motivadora y el grado de participación fue muy alto. La actividad fue realizada con plastilina. Trabajar con este material además de desarrollar las estrategias visual–espaciales estimula la psicomotricidad fina, proporciona al alumnado un gran medio de expresión plástica, estimula la imaginación, fomenta la creatividad y proporciona una experiencia social compartida (Ellis y Brewster, 1991).
INT.AP.	x1	A continuación, repartimos al azar a los grupos las figuritas de plastilina de manera que cada uno tenga los personajes de distintos cuentos. La confusión de cuentos de diversos relatos es una de las sugerencias creativas de Gianni Rodari.
NOI.AT.	x1	Gianni Rodari (1920-1980) Maestro y escritor italiano. Su principal obra teórica es Gramática de la fantasía (1972) en la que propone diversas maneras de jugar con las palabras a través de lo fantástico. El concepto fundamental es la técnica del binomio fantástico.
NOI.AT.	x1	La creación de cuentos permite introducir elementos fantásticos que resultan muy motivadores. “Tasks are inherently captivating if they engage the learner’s fantasy. Everybody, children and adults alike, enjoy using their imagination for creating make-believe stories, identifying with fictional characters or acting out pretend play” (Dörnyei, 2001:76). En un taller de formación de Arnold “La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas” impartido en Baeza en agosto de 2006,
NOI.AT.	x1	Introducir elementos personales en las actividades puede resultar muy motivador para los estudiantes. “There is something inherently interesting about learning about the everyday life of real people; this has been capitalised on by TV soap operas and their generally high viewing rates prove that the principle works. In a similar vein, many stilted coursebook tasks can be made stimulating by personalising them, that is, by relating the content to the learners’ own lives (Dörnyei, 2001:76).
INT.AP.	x1	Esta idea de Dörnyei nos llevó a introducir el diario en clase.
NOI.AT.	x1	Por último, recomendamos actividades que requieran la creación de un “producto final” puesto que motivan mucho a los alumnos y les permiten trabajar en grupos. “Tasks which require learners to create some kind of a finished product as the outcome (e.g student newsletter, a poster, a radio programme, an information brochure or a piece of artwork) can engage students to an unprecedented extent” (Dörnyei, 2001:77).

METODOLOGÍA

INT.AT.	x1	Nuestro interés por la investigación en la dimensión afectiva comenzó en septiembre de 2004 con la asistencia a un interesante taller de Helena Aikin titulado “actividades artísticas en el aula de inglés” impartido en septiembre de 2004 en la Universidad de Castilla la Mancha.
INT.AT.	x1	Con el objetivo de conocer nuevas formas de introducir los aspectos emocionales en el aula asistimos en agosto de 2006 a un taller de Jane Arnold “la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras”

CONCLUSIONES

NOI.AT.	x1	Asimismo, al terminar el curso debemos animarlos a realizar una autoevaluación positiva y motivarlos para que continúen su aprendizaje (Dörnyei, 2001).
INT.AP.	x1	La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983: 274) puede ayudar a que los alumnos con un rendimiento lingüístico no muy alto desarrollen creencias positivas sobre su capacidad de aprendizaje y se facilite la adquisición de la L2 por diferentes rutas.

ESPAÑOL 2 (E2). mujer, Universidad de León, presentada Universidad de León, 2007, 76 páginas, Total palabras: 22.019 Palabras analizadas: 19.737, dinámicas de grupos en ELE

INTRODUCCIÓN METODOLOGÍA

NOI. AT.	x1	“El profesor debe acceder a mayores cotas de autonomía profesional en cuestiones académicas donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo, y esto sólo se puede conseguir si desde los centros formativos se articulan experiencias de campo provechosas que favorezcan esa formación profesionalizada”. (L. M. Villar, 1988).
NOI. AP.	x1	“La investigación –acción es un proceso reflexivo que vincula directamente la investigación, la acción y la formación, realizado por profesionales de las ciencias sociales o en nuestro caso de la educación, por lo que se refiere a su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo (...). (M. Bartolomé, en J. Mateo y otros 2001:10).
NOI. AT.	x1	“La elaboración de diarios por parte de profesores va dirigida a potenciar el hábito reflexivo y la capacidad de integrar los conocimientos teóricos con sus referentes prácticos” (M. P. Cólás Bravo y L. Buendía EISMAN, 1994).
NOI. AT.	x1	“Una de las técnicas de elicitación, junto a la encuesta y a la entrevista, en las que el investigador no hace nada al objeto o sujeto de investigación, sino que simplemente observa y pregunta con el fin de obtener datos. (D. Nunan:1989)
NOI. AT.	x1	“La observación es el procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de tal manera que después puedan ser analizados.” Allwright (1998)
INT.AT.	x1	Tal y como afirma M. T. Anguera, sirve a un objetivo ya formulado de investigación, es planificada sistemáticamente, es controlada y está sujeta a cuestiones de validez y fiabilidad.
INT.AP.	x1	Uno de sus principales inconvenientes es lo que W. Labov denominó “La paradoja del observador”.
INT.AP.	x1	El análisis, debido al tipo de investigación llevado a cabo, es de tipo cualitativo, con lo cual las características principales, según R. Tesch, y que he intentado poner en práctica, son las siguientes:

MARCO TEÓRICO

INT. DE.	x1	De toda esta búsqueda, me gustaría señalar los autores que han sido para mí definitivos en este trabajo, y algunas de sus ideas más

		importantes con respecto a este tema: Zoltán Dornyei y sus colaboradores, Madeline Ehrman, Tim Murphey y Angi Malderez con un libro titulado <i>Group Dynamics</i> de Cambridge.
INT. DE.	x1	Jane Arnold Morgan, profesora de la Universidad de Sevilla, y autora, entre otros, del artículo: <i>Exploring Aspects of group Dynamics in Holistic Language Learning</i> en <i>Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés</i> . Sevilla 2001. Pag 113-126
INT.AT.	x1	Ella subraya la cita de Stevick con la que introduzco este trabajo, y añade que: “El éxito en una clase depende menos de las <<cosas>> y más de las <<personas>>”.
INT.DE.	x1	Encina Alonso y su libro sobre <i>¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?</i>
INT.DE.	x1	Jacobs, G (1998): <i>Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference</i> , en W. Renandya y G.Jacobs (eds.), <i>Learners and Language learnig</i> .
INT.DE.	x1	<i>Vamos a jugar. 175 juegos para la clase de español</i> , de Ana Lúcia. E. S. Costa y Prosolina Alves Marra.
INT.DE.	x1	<i>Actividades lúdicas para la clase de español</i> , de Concha Moreno, Josefa García Naranjo, Maria Rosa Pimentel y Antonio José Hierro Montosa.
INT.REF.	x1	Otros materiales sobre el tema: <i>Técnicas de animación sociocultural y dinámica de grupos: aplicación en el aula de ELE</i> . Autores: Francisco Javier Cobos Ruiz, Francisca Erena Mármol. Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, octubre de 1991.
INT.REF.	x1	<i>DIDACTIRED</i> , del Centro Virtual Cervantes. Son unas 500 actividades, integradas en 6 volúmenes. El sexto volumen aborda la gestión de clase y ofrece actividades para reflexionar sobre la autoformación del profesor, sugerencias para dinamizar la clase, instrumentos para planificar las clases, para negociar con los alumnos etc.
NOI.AT.	x1	El aprendizaje cooperativo se trata de un método de enseñanza que consiste en formar grupos pequeños y heterogéneos de aprendientes para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común (Kagan, 1994).
INT.EJ.	x1	Joan Crandall asegura, por ejemplo, que se ha demostrado que este método reduce la ansiedad, hace aumentar la motivación, facilita el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y fomenta la autoestima.
INT.AT.	x2	La respuesta nos la dan D.W.Johnson y R.T. Jonson, 1999;M Kagan y S. Kagan, 1994, que insisten en que algunos planteamientos didácticos del aprendizaje cooperativo hacen hincapié en que todas las actividades tienen que realizarse en clase
INT.AT.	x1	Crandall asegura: “A través de este proceso, los alumnos adquieren o depuran las estrategias metacognitivas y socio-afectivas de observar, aprender de los demás, compartir ideas y turnos”.
NOI.AT.	x1	Probablemente, el carácter de estas interacciones influirá significativamente en la calidad del aprendizaje lingüístico. “El interaccionismo social destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos, y tareas, y supone que el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros” (Williams y Burden, enfoque constructivista).
NOI.AT.	x1	Según esta perspectiva, el aprendizaje lingüístico supone un proceso creativo, dinámico e interactivo. Uno de los objetivos de la metodología comunicativa establece la necesidad de desarrollar la habilidad del alumno de participar eficazmente en cualquier acto conversacional (Hedge, 2000).
INT.EV.	x1	Muy interesante la visión de Richards y Lockhart (1998:142) respecto a la dinámica de la interacción en el aula de lengua extranjera:
NOI.AT.	x1	“El domino afectivo atañe a todos los aspectos de nuestra existencia y de forma muy directa al aula, incluyendo el aula de español como lengua extranjera” (Jane Arnold).
INT.AT.	x1	El Marco Común europeo de referencia reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. En el apartado 5.1.3 [La competencia “existencial” (saber hacer)] se señala que: “La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores.
INT.AT.	x1	Goleman propone una nueva visión del papel de la educación donde se educa holísticamente, uniendo mente y corazón en el aula.
NOI.EJ.	x1	En un estudio sobre la influencia de la dinámica de grupos en una clase de lengua extranjera (Arnold 2001), se vio lo siguiente:
NOI.AT.	x1	“Si el profesor crea una relación afectiva que apoya a los alumnos por medio de la proximidad y la amistad, esto predispone al alumno a dedicar más tiempo a las tareas de aprendizaje y por tanto lleva a mejores resultados cognitivos en el aula” (Rodríguez,Plax and Kearney 1996:303).
INT.EN.	x6	Definiciones de algunos autores, representativos de los diversos criterios: “Un grupo es un número reducido de miembros que interaccionan cara a cara y forman lo que se conoce como grupo primario” (Olmsted). Sport opina que la interacción de los miembros es básica para definir un grupo. Para este autor, un grupo, en sentido psicosociológico, “es una pluralidad de personas que interaccionan en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona”. Otro autor en esta línea es G.C. Homans, para quien el único criterio de la existencia de un grupo es también la interacción de los miembros. Así pues, nos dice: “Se entiende por grupo cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás en forma directa”. Por otra parte, W.Smith considera a la conciencia del grupo, como factor importante y define al grupo social como “una unidad consistente en un grupo plural de organismos que tienen una percepción colectiva de dicha unidad y que poseen, además, el poder de actuar de un modo unitario hacia el ambiente”. Monton Deutsch describe al grupo de acuerdo a los fines comunes, y hace hincapié en que “los grupos son entidades dinámicas, y no colecciones de individuos hechas al azar”. Otros autores, como Kelch, toman en cuenta las normas y dicen “un grupo puede definirse como dos o más personas, con relaciones interdependientes y que comparten una ideología, es decir, valores, creencias, y normas que regulan su conducta mutua”. Lo que sí que es común para todos ellos, y que podrían ser las características principales de un grupo, según Didier Anzieu, es que un grupo:
NOI.AT.	x1	Deben de compartir metas grupales y conocidas: “Una clase con éxito tiene objetivos claros, específicos, verificables y breves, y sus participantes tienen objetivos personales similares o compatibles con los del grupo”. (Fernández, 1991:74).
INT.AT.	x1	Según la RAE, la dinámica es un sistema de fuerzas dirigidas a un fin.
INT.AT.	x1	Para Jonh Dewey: “Toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”.
INT.AT.	x1	Los orígenes de las dinámicas para grupo se remontan al trabajo experimental de Kurt Lewin (1890-1947), creador de la Teoría de campo.

RESULTADOS

INT.AT.	x1	Los beneficios potenciales del trabajo en grupo pueden ser según Jacobs, 1998:

CONCLUSIONES

INT.EV.	x1	Creo que la afirmación de Stevick con la que empecé este trabajo es cierta, es decir, el éxito depende del “dentro” y del “entre”: si algo positivo pasa entre la gente de la clase, algo positivo pasará en el aprendizaje de nuestros alumnos.

ESPAÑOL 3 (E3). mujer, Universidad de Salamanca, presentada Universidad de Salamanca, 2006, 139 páginas, Total palabras: 39.008, Palabras analizadas: 35.303, subordinación causal: una propuesta didáctica para extranjeros

MARCO TEÓRICO

NOI.AP.	x1	Utilizamos en esta memoria tres términos: “alumno”, “aprendiente” y “estudiante”, como propone E. M. Peris: <i>el primero cuando en la referencia a los protagonistas del aprendizaje pesan más las relaciones de orden interpersonal e institucional (relación profesor-alumnos, clases de alumnos adultos, etc.); el segundo, cuando pesan más las relaciones de orden discente (relaciones aprendiente - L1 ó L2, los factores del aprendiente, etc.)</i> MARTÍN PERIS, E. (1997: 68)
INT.AT.	x1	Una clara oposición entre una gramática que enseña la norma y otra que se centra en el uso ha creado en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas dos tendencias didácticas casi antagónicas. En su <i>Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera</i> A. Sánchez lo expresa así:
INT.AT.	x1	Como señala Emilio Prieto de los Mozos la afirmación de que la lingüística científica es necesariamente no prescriptiva es, cuando menos, inquietante.
INT.AT.	x1	Pero, como sigue diciendo Prieto de los Mozos, el lingüista es con frecuencia profesor y, entonces, está en la obligación de valorar y calificar determinados usos lingüísticos, es decir, de establecer normas.
INT.EV.	x1	Decía Alarcos, con toda la razón, que “toda gramática termina, o empieza, por ser normativa”
NOI.AT.	x1	En esta memoria presentaremos una descripción normativa de la subordinación causal, una descripción en el sentido más estricto del término, esto es, en el sentido en que describir significa mostrar o representar un objeto <i>explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias</i> (DRAE).
INT.AT.	x1	En palabras de E. Prieto de los Mozos: <i>tanto las normas de corrección como las normas de prestigio (...) forman múltiples modelos, que, en aspectos sustanciales, son conocidos y respetados por los hablantes.</i>
INT.AT.	x1	Como explica Prieto de los Mozos, los hablantes de una misma lengua no nos expresamos de la misma manera y lo hacemos de manera consciente.
INT.EN.	x2	Por lo tanto, si lo que pretendemos es llevar al aula “pedazos vivos de lengua”, aquello que nuestros estudiantes esperan y que nosotros estamos en la obligación de enseñarles es la realidad: un “oral real” del que, como señala E. Prieto de los Mozos, parecen haberse olvidado muchos gramáticos de este siglo. De esta manera, como apunta Llobera, <i>El discurso aportado al aula idealmente tendría que ser el resultado de investigaciones lingüísticas fiables que describan de la manera más fidedigna posible la actuación real de los hablantes fuera del contexto de aula y de las modificaciones didácticas mínimas para que se adaptase al uso pedagógico adecuado.</i>
INT.AT.	x1	Por tanto, no es cierto que los nativos nos acomodemos al estándar con fidelidad, esta identidad entre el estándar y el español usado es, como afirma Prieto de los Mozos, más un deseo que una realidad.
NOI.AP.	x1	Según Stern, el término “lengua extranjera” (y sus sinónimos L2, lengua segunda, lengua no nativa, lengua secundaria o lengua más débil) se opone al de “lengua materna” (y los correlativos L1, lengua primera, lengua nativa, lengua primaria o lengua más fuerte) en que aquella es aprendida después de que ya ha sido aprendida una L1, y en que quien la habla posee sobre ella “un nivel inferior de suficiencia en comparación con la lengua primaria” STERN, H. H. (1983: 12)
INT.AT.	x1	Pero ello no ha de impedirnos que utilicemos la variedad estándar como un modelo que, en palabras de J. A. Pascual Rodríguez y E. Prieto de los Mozos “no se puede imponer a los hablantes sino que se conforma e implanta lentamente, y el pueblo hablante la va adoptando cuando la considera útil, rentable, rica y beneficiosa.
INT.AT.	x1	lo que el profesor de gramática tiene que enseñar es la norma, un concepto que en palabras de L. Gómez Torrego, <i>entendido como corrección idiomática, presenta dos caras bien distintas en la enseñanza de una lengua a extranjeros.</i>
INT.AT.	x1	Aprendizaje y adquisición suponen dos tipos distintos de conocimiento lingüístico que Rod Ellis denomina conocimiento explícito y conocimiento implícito.
INT.AT.	x1	Es lo que Ellis denomina una intervención didáctica directa y una intervención didáctica indirecta.
INT.AT.	x1	Esta sensibilización lingüística es lo que se ha denominado “gramática por descubrimiento”. Ellis nos explica las consecuencias didácticas de esta intervención didáctica directa:
INT.AT.	x1	El concepto de aprendizaje significativo es una de las aportaciones más relevantes a una teoría general del aprendizaje realizada desde el campo de la psicología, en concreto de la psicología cognitiva. E. Martín Peris, resumiendo los principios básicos compartidos por las diferentes teorías de esta disciplina, explica
INT.AP.	x1	Compartimos así la hipótesis de la diferencia entre adquisición y aprendizaje propuesta por Krashen según la cual la adquisición es un proceso inconsciente mediante el cual se desarrolla la competencia lingüística como consecuencia del uso de la lengua para una comunicación real.
NOI.AT.	x1	<i>La idea de aprendizaje significativo, frente a aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico se refiere a la creación de un vínculo (substantivo y no arbitrario) entre el nuevo material de aprendizaje y los nuevos conocimientos previos del alumno. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndoles significados. [...]</i> MARTÍN PERIS, E. (1997: 108).
INT.DE.	x1	Adoptamos de esta manera el modelo teórico propuesto por Wilkins. Su planteamiento, que parte del estudio de los significados presentes en los usos comunicativos de la lengua, propone dos categorías fundamentales: las nocionales y las funcionales.
INT.AT.	x1	De esta manera el modelo nocional-funcional será en nuestra propuesta más una forma de descripción y organización que un método o enfoque de enseñanza, pues, en efecto, como señala García Santa-Cecilia, <i>ha sido habitual en los últimos años la confusión terminológica entre la idea de nociofuncionalismo y la de enfoque comunicativo. Muchos autores han empleado y siguen empleando ambos términos indistintamente.</i>
INT.AT.	x1	Las circunstancias por las que un hablante produce un enunciado causal son muy variadas. Francisco Matte Bon distingue al menos cuatro:
INT.AP.	x1	Con <i>por culpa de</i> que estamos especificando una causa, bien es cierto que de algo mal aceptado, pero esto, creemos, constituye un rasgo semántico de este nexos y no debe, como propone Matte Bon, adquirir la categoría de función, pues en ese caso éstas serían infinitas.
INT.EN.	x3	Esta distinción latina es enunciada por Bello en términos más concretos “causa de lo dicho” (real) y “causa del decir” (lógica).

		Oposición que Marcos Marín hace corresponder con las “causales del enunciado” y las “causales de la enunciación”. Esta diferenciación entre causa real y lógica no será parte de nuestra explicación, pues como afirma Emilio Alarcos Llorach, <i>siendo diferentes estos dos sentidos, es, sin embargo, la misma su estructura sintáctica, según ocurre también cuando en este tipo de oraciones las que están traspuestas son substituidas en su función de adyacente circunstancial por grupos nominales, como al decir: Está enfermo por su mala vida. Está enfermo por su mal aspecto.</i>
INT.AP.	x1	Consideramos que tanto las integradas como las periféricas son subordinadas, como lo afirma la Real Academia española: “Las causales y consecutivas se dividían en coordinadas y subordinadas, siguiendo la pauta de la Gramática latina. Ahora forman sendos grupos de subordinadas circunstanciales.
INT.DE.	x1	Para la presentación de los nexos de las subordinadas causales seguiremos la descripción que Carmen Galán Rodríguez propone en el capítulo 56, <i>La subordinación causal y final</i> , de la <i>Gramática descriptiva de la lengua española</i> .
INT.AP.	x1	Utilizamos la denominación general de <i>nexo</i> , pues como señala M ^a Victoria Pavón Lucero en esta misma gramática: <i>las conjunciones subordinantes y, concretamente, las que establecen relaciones del tipo “adverbial” en sentido amplio presentan una particularidad destacable.</i>
INT.AT.	x1	Pero aunque el subjuntivo es el modo más utilizado en estos contextos, también el indicativo es posible. En estos casos, como explica Manuel Pérez Saldanya: <i>a pesar de negar la efectividad de la causa es posible utilizar el indicativo sobre todo si se repite un enunciado previo sin cuestionarlo o si el hablante desea realzar el carácter verdadero del contenido de la subordinada y otorgarle una cierta relevancia informativa.</i>

RESULTADOS

INT.AP.	x1	Adoptamos la definición de Martín Peris y llamamos <i>manual al juego completo de materiales que, publicados en uno solo o varios soportes físicos (impreso, sonoro, informático, visual, audiovisual...), forman un conjunto didáctico que se comercializa como único paquete, y libro de texto al libro que sirve de eje de todo el conjunto.</i>
NOI.AT.	x1	Lamentablemente no hemos podido encontrar los manuales representativos de los dos primeros métodos, el de gramática y traducción y el método directo. <i>Español para extranjeros</i> de Martín Alonso, <i>Curso breve de español para extranjeros</i> De Francisco de Borja Moll y el <i>Método Berlitz-Parte Española</i> .
INT.AT.	x1	El nivel 1B tampoco presenta una explicación de las subordinadas causales, tal vez porque, como se indica en el prólogo, el objetivo es que el alumno sea capaz de “expresarse con corrección en frases no complejas” SÁNCHEZ, A., M. RÍOS y J. DOMÍNGUEZ (1992: V)
INT.AT.	x1	Español 2000 de Nieves García Fernández y Jesús Sánchez Lobato se presenta como un método que pretende “proporcionar los mecanismos necesarios para acceder a la lengua española y, por ende, a su cultura” SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (1999: 5).
INT.AT.	x1	Dentro de las subordinadas adverbiales aparecen las causales, de las que se afirma que “explican algo que lógicamente puede ser la causa y que vacilan entre las coordinadas y las subordinadas; entre el grupo sustantivo y el adverbial”. SÁNCHEZ LOBATO, J. y N. GARCÍA FERNÁNDEZ (1998: 185).
INT.AT.	x1	El <i>Curso Intensivo de español</i> , de J. Fernández, R. Fente y J. Siles, consta de una serie compuesta de tres libros de Ejercicios graduados, por orden de dificultad, a partir del nivel cero de conocimientos hasta el superior avanzado, y una gramática que pretende completar esta ejercitación. El aprendizaje propuesto es inductivo, pues como se afirma en la introducción: <i>el principio guía que ha dirigido toda la serie, y naturalmente también este libro, es facilitar la enseñanza y aprendizaje de la teoría gramatical mediante la presentación graduada de una profusión de ejercicios que den pautas y claves precisas para preparar la teoría correspondiente</i> FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990: 7).
INT.AT.	x1	La <i>Gramática</i> dedica un capítulo a la <i>Oración adverbial</i> , en el de las subordinadas causales únicamente se enumeran los nexos (mezclados con los nexos consecutivos): <i>porque, como, puesto que, ya que, dado que</i> y se afirma equivocadamente que estas partículas causales sólo admiten el indicativo, “por lo que carecen de especial dificultad”. FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990: 74).
INT.AT.	x1	Pero hay una gran diferencia, ahora la progresión gramatical está ordenada según el grado de dificultad: “En este segundo libro de la serie se abordan ya decididamente todos los problemas sintácticos pertenecientes al campo de la oración compuesta” FERNÁNDEZ, J., R. FENTE y J. SILES (1990: 7).
INT.AT.	x1	Aunque somos partidarios de una explicación aislada de la subordinación causal consideramos que de presentarse junto a otras subordinadas, éstas deberían ser las finales, pues, como señala Carmen Galán, causales y finales están muy unidas: <i>Ya en la concepción aristotélica de la causa se expresa la intuición tradicional de que las finales son la versión invertida de un tipo de causales.</i>
INT.AT.	x1	Junto a <i>Para Empezar, Intercambio</i> es para Pilar Melero Abadía, “uno de los manuales representantes del Enfoque Comunicativo que más se ha utilizado (y se sigue utilizando) en España (y en otros países europeos).
INT.AT.	x1	Esta enseñanza mediante tareas no es, como apunta Pilar Melero Abadía, ni un método ni un enfoque aunque, como señala la autora, el término “enfoque por tareas” se utilice ampliamente.
NOI.AT.	x1	La autora recurre a la obra <i>Approaches and Methods in Language Teaching</i> de J. C. Richards y Th. S. Rodgers para adoptar un modelo base, según el cual todo método de enseñanza de lenguas extranjeras puede ser descrito a partir del análisis de sus tres elementos constitutivos: el enfoque, el diseño y el procedimiento.
NOI.AT.	x1	Así, afirma que “según este modelo, un método está relacionado con un enfoque determinado por las teorías subyacentes, su organización está condicionada por un diseño particular y se lleva a la práctica por medio del procedimiento”. MELERO ABADÍA, P. (2000: 14 -15)
INT.AT.	x1	Si nos remitimos a la definición de función dada por Wilkins, “la intención del/ de la hablante en el uso de la lengua”, nos llama la atención la enunciación de ciertas funciones como: <i>expresar futuro de formas diferentes, emplear recursos para transmitir las palabras de otros...</i> ,
INT.AT.	x1	<i>Avance</i> se presenta como un manual basado en una metodología ecléctica “que se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques y persigue una completa integración de la civilización y la cultura hispanas”. MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2004: 3).
INT.AT.	x1	Este manual distingue los siguientes conectores: <i>es que, que, puesto que, ya que, como y en vista de que</i> . De todos ellos sólo se explican dos: “ <i>Es que</i> expresa la causa y una justificación o excusa. <i>Que</i> suele ir precedido de un imperativo para justificar la petición o la orden” MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2004: 59).
NOI.AT.	x1	En el apartado dedicado al <i>VOCABULARIO</i> el tercer ejercicio pretende practicar también la expresión de la causa, <i>Explica a tus</i>

		<i>compañeros qué arte te gusta más y por qué</i> , aunque el ejemplo que lo acompaña no presente ninguna estructura causal: <i>A mí me encanta la pintura. Cada vez que voy a una ciudad nueva, una de las primeras cosas que hago es visitar una pinacoteca. Las paredes de mi dormitorio están llenas de reproducciones de mis cuadros favoritos</i> . MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2004: 63).
NOI.AT.	x1	Lo que se explica sobre <i>es que</i> es demasiado concreto pues sólo hace referencia a dos situaciones (“lo usamos para explicar o justificar por qué rechazamos una invitación o por qué llegamos tarde, por ejemplo”) MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2004: 190)
NOI.AT.	x1	La unidad 10 subordina el contenido gramatical de las oraciones causales a cuatro funciones comunicativas: “explicar el motivo o la causa de una acción, explicar la verdadera causa de algo negando otra explicación, justificar una opinión negando otra anterior y dar explicaciones o disculparse por algo”. EQUIPO PRISMA (2003: 7).
NOI.AT.	x1	A continuación se explica de forma clara y concisa la selección modal: <i>porque</i> se construye con indicativo cuando “explica el verdadero motivo de la acción”, EQUIPO PRISMA (2003: 121).
NOI.AT.	x1	con subjuntivo cuando “desecha otra posible interpretación o justificación de la acción”. EQUIPO PRISMA (2003: 121).
NOI.AT.	x1	Unas páginas más adelante se completa esta explicación: “Cuando quieras negar algo para dar una opinión nueva o explicar algo con más detalle, usa: <i>no es que...sino que</i> ; cuando quieras negar algo para dar una justificación nueva, puedes usar: <i>no porque...sino porque</i> ”. Toda la explicación se acompaña de acertados ejemplos. EQUIPO PRISMA (2003: 126).
INT.AT.	x1	En <i>Así es el español básico</i> , “libro destinado a las personas que se inician en el aprendizaje de la lengua española”.
NOI.AT.	x1	Esta regla que explica el uso del subjuntivo incorpora también una ampliación: “detrás de <i>no porque (no)</i> , sobre todo en la lengua coloquial, no es extraño oír el indicativo” GARCÍA SANTOS, J. F. (1993: 109)
INT.AT.	x1	Una ejercitación que considero insuficiente, pues ciertamente, como apunta el autor, “una vez más, ofrece más dificultades el uso de las partículas que el de los modos”.
INT.AT.	x1	Puesto que la presente obra está dirigida a estudiantes franceses, los autores han decidido emplear un método de exposición en el que: <i>plusieurs questions sont abordées à partir du français parce qu’elles posent des problèmes délicats d’équivalence lorsqu’on passe d’une langue à l’autre. Dans des nombreux cas, au contraire, nous avons choisi d’étudier le système espagnol en lui-même pour mieux en faire apparaître la cohérence</i> .
INT.AT.	x1	Desde el prólogo suponemos que la explicación de las subordinadas causales se verá reducida a la selección modal, pues los autores manifiestan ya en estas primeras líneas que “dans ce type de proposition, l’étude de l’opposition modale entre l’indicatif et le subjonctif était plus intéressante et plus profitable que le simple choix d’un mot subordonnant” COSTE, J y A. REDONDO (1990: 449).
INT.AT.	x1	Es en el apartado dedicado a los usos del subjuntivo donde encontramos una explicación que hace referencia a las proposiciones causales. <i>Dans une proposition subordonnée introduite par « parce », en corrélation avec la négation « no » dans la proposition principale, ainsi que dans une proposition subordonnée de conséquence introduite par « No...tan...que »</i> , COSTE, J y A. REDONDO (1990: 449)
INT.AT.	x1	El autor del prólogo afirma que esta gramática está adaptada a las necesidades de los alumnos francófonos, pero que las autoras han decidido abordar los problemas de traducción partiendo únicamente del español, pues <i>constatant d’abord que les grammaires « traditionnelles » qui ont rendu de précieux services à des générations d’hispanistes</i> ,
NOI.AT.	x1	Por otra parte, la explicación de los modos presentada por esta Gramática está ampliamente superada, pues el indicativo es todavía “le mode du fait constaté dans la réalité”, y el subjuntivo aquel de “l’anticipation, de la projection dans l’avenir, du possible. Il traduira, donc, le fait non encore effectué dont l’exécution est seulement envisagée”. Es en esta explicación general del subjuntivo donde encontramos una referencia a la lengua francesa: “L’emploi du subjonctif, à divers temps, est beaucoup plus répandu qu’en français”.
INT.AT.	x1	<i>Prisma</i> es un método de español para extranjeros realizado según los requerimientos del <i>Marco de referencia europeo</i> y del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> .
NOI.AT.	x1	Ya Bello, en su <i>Gramática de la lengua castellana</i> , comprendía por modos “las inflexiones del verbo en cuanto provienen de la influencia o régimen de una palabra o frase a que esté o pueda estar subordinado”, y no de criterios tan poco lingüísticos como la irrealidad o la subjetividad.
INT.AT.	x1	La <i>Grammaire espagnole</i> , de Jean Bouzet, dirigida a « des élèves qui ont déjà une certaine connaissance de l’espagnol », BOUZET, J. (1992; préface)
INT.AT.	x1	se propone como una obra completa que privilegia la sintaxis, « partie sur laquelle il était difficile jusqu’à présent de trouver des renseignements sûrs et précis » BOUZET, J. (1992; préface)
INT.AT.	x1	La explicación de la gramática de una lengua extranjera según este autor no debe contentarse con presentar las relaciones existentes entre el pensamiento y la expresión, porque en su opinión: <i>Il était souvent plus utile d’établir un parallèle entre le mode d’expression français et le mode d’expression espagnol d’une même pensée</i> ; BOUZET, J. (1992; préface)
INT.AT.	x1	De esta manera, al contrario de las anteriores gramáticas analizadas, ésta sí nos ofrece elementos de unión causales. Según esta gramática: <i>Les propositions causales peuvent être introduites par les conjonctions: porque, parce que, car; como que, étant donné que; puesto que, attendu que; ya que, puisque, du moment que; en vista de que, vu que; pues, car; cuando, du moment que; como, como quiera, comme</i> . BOUZET, J. (1992; 391)
NOI.AT.	x1	De todos ellos nos centraremos en los que parten de <i>un hispanisme à expliquer</i> y expresan una relación de subordinación. Es decir: <i>como que, por cuanto, y que</i> . BOUZET, J. (1992: 391)
NOI.AT.	x1	Los contextos comunicativos en los que debe utilizarse esta partícula son en efecto, entre otros, “après l’énoncé d’un ordre, d’un conseil ou d’une décision” BOUZET, J. (1992: 392)
NOI.AT.	x1	La selección modal se explica en apenas una línea: “ces prépositions sont suivies du verbe à l’indicatif, sauf como et como quiera , dans le sens causal” BOUZET, J. (1992: 391).
NOI.AT.	x1	Seguidamente aparece una referencia a otro capítulo en el que se explica este uso del subjuntivo con las partículas <i>como</i> y <i>como quiera que</i> : « La conjonction como (ou como quiera) est souvent accompagné d’une idée de causalité; dans ce cas, le verbe qui suit peut, comme en latin, être mis au subjonctif; ce changement de mode n’a lieu, qu’aux temps du passé et reste tout à fait facultatif » BOUZET, J. (1992: 390).
INT.AT.	x1	Las autoras manifiestan que <i>tout en tenant compte du fait que cet ouvrage s’adresse en priorité à des étudiants francophones, nous n’avons pas voulu expliquer les structures espagnoles à partir du français. C’est la langue espagnole qui fournira le point de départ et le point d’arrivée de cette grammaire</i> LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: X).
INT.AT.	x1	Una decisión con la que ya hemos mostrado nuestro total acuerdo. A continuación las autoras exponen la razón que les ha llevado a adoptar este modo de presentación: « bien qu’il s’avère souvent très utile, le passage d’une langue à l’autre devra faire objet d’un ouvrage spécialisé, car les techniques de traduction posent des problèmes que la grammaire ne peut pas résoudre à elle seule »

		LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: X).
INT.AT.	x1	Esta gramática ofrece un capítulo dedicado a las proposiciones subordinadas y en él encontramos un apartado en el que se explican los diferentes tipos. Las proposiciones causales se definen como “celles qui expliquent le contenu de la proposition principale ou justifient son énonciation” LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 288)
NOI.AT.	x1	La única explicación de uso que se ofrece es que “les subordonnées causales introduites par « como » précèdent toujours la principale”. LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 289)
NOI.AT.	x1	Se pasa entonces a la selección del modo: <i>porque</i> deberá construirse con subjuntivo cuando “est précédé par un énoncé négatif ou par la négation” LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 289)
INT.AT.	x1	pues como señalan J. Borrego, J. G. Asencio y E. Prieto, “el uso del subjuntivo cuando se precisa indicativo produce secuencias inaceptables o, con ciertos nexos y si el contexto lo permite, secuencias de significado diferente”
NOI.EV.	x1	La última información que se ofrece: “ <i>porque</i> suivi du subjonctif a une valeur finale”, es también confusa, porque es cierta únicamente cuando el subjuntivo no se debe a la ineffectividad de la causa o a la falta de compromiso del hablante respecto a la verdad o cumplimiento de ésta. LIGATTO, D. y B. SALAZAR (1993: 290)
INT.AT.	x1	La <i>Grammaire de l'espagnol moderne</i> , de Jean Coste y Monique Baqué, se propone como un manual para aquellos que comienzan a estudiar español.
INT.EN.	x2	Al igual que la <i>Grammaire espagnole contemporaine</i> de Marie-France Bruegel y Mariette Grelier, esta gramática presenta una explicación del modo basada en criterios tan poco lingüísticos como la irrealidad o la subjetividad.
INT.AT.	x1	El hecho de dirigirse a usuarios francófonos implica para esta gramática proporcionar a los estudiantes “modèles de traduction et des listes de mots dont la construction diffère d’une langue à l’autre” COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: III).
INT.AT.	x1	Para Coste y Baqué el indicativo sigue siendo el modo de la realidad y la objetividad: <i>L’indicatif est le mode du réel. Il indique qu’une action est réalisée au moment où l’on parle, ou qu’elle est en cours de réalisation.</i>
INT.AT.	x1	El subjuntivo es para estos autores el modo que debe expresar la irrealidad y la subjetividad: <i>Le subjonctif est le mode de l’irréel.</i> COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: 191)
INT.AT.	x1	En el apartado titulado <i>Les emplois des modes</i> se afirma que: <i>Dans les propositions subordonnées, l’espagnol fait de l’indicatif un usage plus restreint que le français.</i> COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: 179)
INT.AT.	x1	Del uso del subjuntivo se afirma que « il n’apparaît, à quelques rares exceptions près, que dans les subordonnées circonstancielles, relatives et complétives, où, conformément à sa valeur profonde, il indique la non-réalité du fait secondaire » COSTE, J. y M. BAQUÉ (1993: 191)
INT.AT.	x1	El subjuntivo <i>reniegue</i> se debería así según esta gramática a la irrealidad o subjetividad de la causa formulada, cuando ésta puede ser totalmente real y objetiva, pues es posible producir el siguiente enunciado: <i>Si, me he cortado el pelo, no porque reniegue (que reniego) de mi fiera melena, sino porque en estos meses de verano da mucho calor.</i>
INT.AT.	x1	La <i>Grammaire d’usage de l’espagnol contemporain</i> , de Pierre Gerboin y Christine Leroy, se plantea como propósito enseñar a organizar en español la expresión del pensamiento. Para ello se propone, entre otras cosas, « expliquer les phénomènes grammaticaux français auxquels on souhaite apporter une traduction espagnole »
INT. AT.	x1	En el estudio que sobre esta partícula realiza M ^a Victoria Pavón Lucero se explican su valor condicional, exclamativo, interrogativo y concesivo, pero no el causal.
INT.AT.	x1	Como señala Carmen Galán Rodríguez, la presencia obligatoria de la pausa, y de ahí la menor vinculación sintáctica entre la oración introducida por <i>pues</i> y la principal, ha motivado a algunos gramáticos a incluir este nexo en el grupo de las conjunciones coordinantes.
NOI.AT.	x1	De <i>pues</i> , en cambio, no se da ninguna explicación acerca de su uso, información que sin duda sería más interesante que la reflexión ofrecida sobre la capacidad de este nexo de transformar la subordinada causal en proposición coordinada.
NOI.AT.	x1	Como señala Carmen Galán Rodríguez, la presencia obligatoria de la pausa, y de ahí la menor vinculación sintáctica entre la oración introducida por <i>pues</i> y la principal, ha motivado a algunos gramáticos a incluir este nexo en el grupo de las conjunciones coordinantes.
NOI.AT.	x1	La explicación de la selección modal se divide en dos grandes apartados: - <i>La subordonnée de cause est au mode indicatif</i> : donde se justifica el uso del indicativo con criterios ya superados: « la subordonnée de cause est au mode indicatif parce qu’elle présente un fait réel, une action réalisée ou considérée comme telle » GERBOIN, P. y C. LEROY (1994: 473)
NOI.AT.	x1	« La subordonnée dépend d’une principale négative », afirmación correcta pues se matiza : « le locuteur veut refuter d’emblée la cause qu’il propose » GERBOIN, P. y C. LEROY (1994: 474)
NOI.AT.	x1	Estos sistemas se establecen « en fonction des repères choisis et des visées retenues » POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 216)
NOI.AT.	x1	La subordinación causal se explica en el primero de estos sistemas, aquel que representa « un point de visée central par rapport à des éléments antérieurs et postérieurs saisis sur un temps continu » POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 216)
INT.AT.	x1	Según esta gramática, es al construir un enunciado en el presente (<i>phase II</i>) cuando aparece la construcción subordinada causal: me quejo POTTIER, B., B. DARBORD y P. CHARAUDEAU (1995: 218).
NOI.AT.	x1	Únicamente hay una referencia al francés a propósito de una locución en concreto: “Comme en français, le verbe qui suit cette locution négative (<i>no es que no</i>) est alors au subjonctif”. DE BRUYNE, J. (1998: 516)
INT.AT.	x1	En el apartado dedicado a la subordinación causal se afirma que “normalement, le verbe d’une subordonnée introduite par la conjonction à sens causal <i>porque</i> est à l’indicatif. Cependant, il est au subjonctif lorsque la conjonction est précédée d’un <i>no</i> et lorsque la principale est à la forme négative ». DE BRUYNE, J. (1998: 516)
INT.AT.	x1	La <i>Grammaire de l’espagnol moderne</i> , de Jean-Marc Bedel, se ofrece como una obra que, a medio camino entre lo descriptivo y lo normativo, expone una explicación de los mecanismos sintácticos de la lengua española.
INT.AT.	x1	<i>supuesto que</i> y <i>por cuanto</i> porque, como apunta el Diccionario de uso de Manuel Seco, son nexos propios de un registro literario cuyo uso es equivalente a <i>puesto que</i> y a <i>porque</i> respectivamente.
NOI.CO.	x1	<i>Cuando</i> tiene ciertamente un valor causal pero nosotros no lo presentaremos como nexo porque éste no es uno de sus valores más característicos. El Diccionario de Seco lo presenta en la quinta acepción.
INT. EV.	x1	Pero la explicación propuesta vuelve a ser confusa. Según esta gramática: <i>le subjonctif s’emploie après la conjonction « porque » pour exprimer une cause hypothétique, éventuelle ou irréelle.</i> BEDEL, J-M. (2000: 586).
INT.EV.	x1	Las otras dos pruebas que aporta Saldanya son más complicadas, pues trabajan con conceptos gramaticales más específicos.
INT. AP.	x1	Manuel Pérez Saldanya ofrece una serie de pruebas sintácticas que muestran el carácter focal de la oración subordinada respecto a

		la negación. A un alumno que posea un nivel de usuario competente podemos enseñarle al menos las dos primeras pruebas.
PROPUESTA DIDÁCTICA		
INT.EN./A P.	x3	Fue Chevalard quien en 1985 introdujo el concepto de “transposición didáctica” en un trabajo sobre la didáctica de las matemáticas. Para este autor hay determinados riesgos en este proceso de transposición didáctica, de los cuales los más graves están relacionados con la pureza del objeto que se quiere trasponer. Autores como Bronckart continúan interrogándose sobre la eficiencia de la transposición didáctica de los conceptos lingüísticos y se dan una respuesta parcialmente negativa, E. Martín Peris resume las razones:
AP	x1	Fue Chevalard quien en 1985 introdujo el concepto de “transposición didáctica” en un trabajo sobre la didáctica de las matemáticas.
INT.DE.	x1	Ciertamente los modelos lingüísticos a partir de los que podíamos estudiar la subordinación causal eran muchos y muy diferentes, y ninguno de ellos se presentaba como definitivo. Elegimos el estudio que Carmen Galán propone en la <i>Gramática descriptiva de la lengua española</i> por su claridad y precisión.
INT.DE.	x1	Para la explicación de la subordinación causal recurrimos al estudio propuesto por la <i>Gramática descriptiva</i> ;
INT.DE.	x1	para su didáctica nos servimos fundamentalmente de las líneas de enseñanza y aprendizaje marcadas por el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> .
INT.AT.	x1	S. P. Corder lo explica así: <i>Los criterios para juzgar la validez de una descripción lingüística son internos de la lingüística. (...).</i>
INT.AT.	x1	En efecto, la lingüística y la didáctica son disciplinas diferentes que aunque comparten determinados campos de interés poseen objetivos e intereses distintos. Stern lo expresa con las siguientes palabras: <i>En ciertos aspectos la perspectiva de la lingüística y la de la didáctica son diferentes.</i>
INT.AP.	x1	Las competencias generales que distinguiré son las señaladas por el <i>Marco común de referencia para las lenguas</i> , esto es, conocimientos, destrezas, competencia existencial y capacidad de aprender.
INT.EN.	x2	Fue J. R. Anderson quien introdujo la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. E. Martín Peris explica: <i>El conocimiento declarativo es el que nos permite decir “Yo sé que...”, y consiste en la información relativa a hechos tales como las definiciones de las palabras, las reglas, y el recuerdo de imágenes y secuencias de acontecimientos.</i>
AP.	x1	E. Martín Peris explica: <i>El conocimiento declarativo es el que nos permite decir “Yo sé que...”, y consiste en la información relativa a hechos tales como las definiciones de las palabras, las reglas, y el recuerdo de imágenes y secuencias de acontecimientos.</i>
NOI. AT.	x2	Entendemos por estrategias “las técnicas o procedimientos que puede utilizar el aprendiente para adquirir conocimientos de una segunda lengua” Definición de Rubin traducida al español por MARTÍN PERIS (1997: 169).
INT.AT.	x1	Esta enseñanza de estrategias de aprendizaje tiene como objetivo fundamental la consecución de aprendientes más autónomos. En palabras de E. Martín Peris: <i>El concepto de autonomía (Holec, 1980) se refiere fundamentalmente a la toma de responsabilidad.</i>
INT.AT.	x1	Para el lingüista norteamericano N. Chomsky la teoría lingüística que proporcionaba el estructuralismo además de no poder explicar las características fundamentales de una lengua no daba cuenta del aspecto creativo de su uso.
INT.EN.	x3	El concepto chomskyano de <i>competencia lingüística</i> fue ampliado años más tarde por el sociolingüista Hymes al concepto de <i>competencia comunicativa</i> . Hymes rechaza el concepto chomskyano de competencia, “el conocimiento inconsciente que el hablante tiene de las reglas del sistema”.
INT.EN.	x2	Este concepto de Hymes se ha ido enriqueciendo hasta llegar a la definición actual que nos propone Pilar Melero Abadía: <i>La competencia comunicativa comprende las siguientes competencias relacionadas entre sí:</i>
INT.AT.	x1	E. Martín Peris nos recuerda la importancia de la atención a la forma como medio para superar las limitaciones de un aprendizaje natural: <i>En la perspectiva de un aprendizaje instruido, que aspire a una eficacia semejante a la del naturalista, en cuanto a la utilización efectiva de la lengua,</i>
INT.AT.	x1	R. Ellis ofrece técnicas concretas para las actividades centradas en el significado.
INT.AT.	x1	E. Martín Peris las resume: <i>La intervención indirecta: práctica comunicativa en el aula.</i>
INT.AT.	x1	E. Martín Peris nos recuerda las ventajas del trabajo en grupo: <i>El trabajo en pequeños grupos se ha convertido en el medio más eficaz para establecer unas actividades de interacción que se benefician de todas las ventajas que ésta reporta.</i>
NOI.AT.	x1	La motivación es sin duda un factor fundamental en todo proceso de aprendizaje. Stern llega a afirmar que <i>el componente afectivo contribuye al aprendizaje al menos en la misma medida, y muchas veces en mayor medida, que las destrezas cognitivas</i>
INT.AT.	x1	La práctica de la gramática deberá así contextualizarse en ámbitos. Según <i>El Marco europeo de referencia para las lenguas</i> , estos ámbitos son cuatro y su manifestación en actividades donde se trabaja la subordinación causal puede ser la siguiente.
INT.AT.	x1	El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> señala también como parámetros a tener en cuenta el contexto mental del usuario o alumno y el contexto mental de los posibles interlocutores.
INT.AT.	x1	Sí, como señala el <i>Marco común europeo</i> , el término “texto” designa “cualquier fragmento de lengua, ya sea enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian”, no podemos entender la comunicación si no es mediante textos.
INT.DE.	x1	Los niveles que adoptaremos serán los tres niveles amplios propuestos por <i>El Marco de referencia</i> .
INT.AP.	x1	En la escala global que presenta el <i>Marco de referencia</i> la necesidad del aprendizaje de la subordinación causal se manifiesta en uno de los descriptores utilizados para la definición del nivel global de un usuario independiente.
NOI.EV./ AP.	x1	La denominación de causales propias y explicativas no se utilizará en la clase de gramática, en su lugar utilizamos los conceptos de causa activa y causa pasiva que propone el profesor Juan Felipe García Santos por su mayor claridad y facilidad de comprensión.
NOI.AT.	x1	La morfología verbal debe irse presentando a medida que se necesita para que el alumno la estudie o la repase subordinada a una función comunicativa. Bien es cierto que los nombres de los tiempos no son imprescindibles para aprender gramática, pero un consenso en la terminología ayuda tanto al profesor como a los alumnos. Como apunta E. Martín Peris resumiendo la propuesta didáctica de Larsen-Freeman: <i>Desde un punto de vista didáctico, parece oportuno presentar de forma cíclica las formas lingüísticas, de modo que los aprendientes puedan encontrar las distintas correspondencias entre formas y funciones.</i> MARTÍN PERIS E. (1997: 193).
NOI.AT.	x1	El SUBJUNTIVO también se utiliza con las llamadas <i>excepciones universales</i> . Denominación y explicación propuestas por el profesor Juan Felipe García Santos.

RESULTADOS

INT.AT.	x1	Este estudio contrastivo se justifica por la convicción de que la lengua meta puede aprenderse y adquirirse de forma más eficaz si se ponen de relieve las similitudes y diferencias que median entre ésta y la lengua materna. Consideramos que la lengua de partida ha de ser siempre la lengua meta y que la lengua materna debe servir sólo como referencia comparativa. En palabras de De Kock: <i>Más de una vez hemos mantenido que no interesa enseñar una lengua extranjera partiendo de la primera lengua del estudiante.</i>
NOI. AT.	x1	No encontramos en el francés actual un uso general de las locuciones conjuntivas equivalentes a: <i>a causa de que, por causa de que, por razón de que, debido a que, gracias a que, por culpa de que y por aquello de que</i> . Las gramáticas consultadas (<i>Le bon usage</i> de Grevisse, <i>La Grammaire</i> de Gardes-Tamine y la <i>Grammaire du français contemporain</i> de Chevalier) no presentan locuciones equivalentes a las españolas, con la excepción de <i>à cause que</i> presentada por Grevisse y Chevalier, y de <i>pour ce que</i> y <i>faute que</i> también por Grevisse.
INT.EJ.	x1	Presentamos como ejemplos dos oraciones que Grevisse propone como ejemplificaciones del valor de <i>fausse cause</i> de esta locución.
INT.AT.	x1	Que es, como en español, muy frecuente en la lengua coloquial. Y también, como en español, se utiliza para evitar la repetición del primer nexo causal en una secuencia de subordinadas causales. Como explica Grevisse: <i>Au lieu de répéter ces conjonctions ou locutions conjonctives dans une suite de subordonnées compléments circonstanciels de cause,</i>
INT. AT.	x1	Sin embargo, la lengua francesa utiliza de forma más general que el español el modo indicativo. En español, como explica Manuel Pérez Saldanya “Aunque el subjuntivo es, con mucha diferencia, el modo menos marcado en estos contextos donde la causa está focalizada por la negación, también es posible el indicativo”. BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999: 3289).
INT.AT.	x1	Sin embargo, si utilizamos el subjuntivo no es necesario especificar la causa real: <i>Marie n’est pas venue en cours parce qu’elle fût intéressée</i> . Pero como señala Adeline Nazarenko «cette différence n’est pas toujours significative: nombre de formes conjuguées sont en fait identiques à l’indicatif et au subjonctif.
INT.AT.	x1	También ha utilizado en este contexto la locución <i>faute que</i> , hoy en día poco o nada usada. De esta locución Grevisse explica: <i>La locution faute que (venue en usage dans le deuxième tiers du XXème siècle et ignorée de la plupart des dictionnaires), est parfois considérée comme marquant une fausse cause. Elle est suivie du subjonctif.</i>

ESPAÑOL 4 (E4). mujer, Universidad Complutense, presentada Universidad Complutense, 2007, 123 páginas, Total palabras: 40.185, Palabras analizadas: 38.235, interculturalidad en los manuales de ELE

INTRODUCCIÓN METODOLOGÍA

INT.DE.	x1	La clasificación según la forma del input responde a la tipología propuesta por Dominique Macaire y Wolfram Hosch, recogida por Ch. Cuadrado, Y. Díaz y M. Martín (1999).
INT.EN.	x2	En cuanto a la clasificación temática del input, se ha seguido la propuesta basada en el <i>MCRE</i> que toma Pilar González (2002) para su análisis de los contenidos culturales e imagen de <i>España en los manuales de E/LE de los años noventa</i> ³ . Esta propuesta de análisis fue, a su vez, seguida por Laia Porta Santos en su trabajo sobre <i>la imagen de España en los manuales de ELE</i> .
DE.	x1	En cuanto a la clasificación temática del input, se ha seguido la propuesta basada en el <i>MCRE</i> que toma Pilar González (2002) para su análisis de los contenidos culturales.
INT.DE.	x1	Temática del input: Fue el apartado que más comentarios suscitó. Varias expertas coincidieron en que la división entre lo <i>social</i> y lo <i>cultural</i> no presentaba límites claros. Por ello, se eliminó esta distinción y se optó por la propuesta que hace el <i>MCR</i> para los conocimientos socioculturales.

MARCO TEÓRICO

NOI.AT.	x1	Al igual que veíamos al principio con el contexto aula, en Marruecos resulta casi imposible encontrar un espacio en el que se utilice una sola lengua. Normalmente encontramos dos, tres o más lenguas que están, en la mayoría de los casos, en situación de diglosia (Pierre Bordieu: 1992).
INT.AT.	x1	En cuanto al estatus de las lenguas en Marruecos, A. Moustauoi (2004) habla de lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias.
NOI.AT.	x1	Esta compleja situación plurilingüe provoca conflictos lingüísticos. (Moustauoi: 2004).
INT.AT.	x1	La causa, según Moustauoi, está en que las dos lenguas son institucionales y minoritariamente vehiculares.
NOI. AT.	x1	Así, por ejemplo, en los primeros años de la Independencia las fuerzas políticas del país opinaban que la identidad nacional de Marruecos sólo se asociaba a una única lengua, el árabe, como “lengua nacional enseñada y de enseñanza” EL KHOUTABI, Mohamed (2005),
NOI.AT.	x1	En cuanto a la situación actual de estas lenguas extranjeras en <i>el mercado lingüístico</i> marroquí (Pierre Bordieu: 1992) ¹⁰ , su situación y dominio es bastante diferente.
INT.AT.	x1	Según el profesor Adil Moustauoi ¹¹ (2004), en Marruecos existe un conflicto de intereses socioeconómicos entre la <i>Francofonía</i> , la <i>Hispanofonía</i> y la <i>Anglofonía</i> sobre todo.
INT. AT.	x1	Comparemos ahora los sistemas educativos marroquí y español con la tabla que proporciona la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos.
INT.AT.	x1	En cuanto a las novedades de la reforma educativa en relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras, <i>la Carta Nacional de Educación y Formación</i> recoge explícitamente la importancia del conocimiento de estas lenguas para los alumnos marroquíes.
INT.AT.	x1	El documento oficial explica que su importancia se debe, entre otras razones, a “la posición geoestratégica del país como encrucijada de civilizaciones, los lazos de vecindad en su dimensión magrebí, africana y europea, y su inserción en la actual corriente de apertura y comunicación a escala mundial”.
INT.AT.	x1	El propósito de la <i>Carta Nacional de Educación y Formación</i> para que los estudiantes marroquíes reconozcan la gran importancia que tienen las lenguas extranjeras en el Marruecos actual se refleja por un lado.
INT.AT.	x1	La <i>Carta Nacional de Educación y Formación</i> establece que el estudio de la segunda lengua extranjera comience en <i>Quinto de Primaria</i> .
INT.AT.	x2	El español tiene una gran presencia en el sistema educativo público marroquí. Presencia que algunos autores como Mohamed El Khoutabi y Mostafa Ammadi explican, por un lado, por razones socioeconómicas y geopolíticas y, por otro, por razones históricas muy relacionadas con las características del Protectorado Español en Marruecos (1912- 1956), ya que los marroquíes de las regiones del norte, según estos autores, “no han conservado de España la imagen de una potencia avasalladora”.

INT.AT.	x2	Según autores como Mohamed El Khoutabi y Mostafa Ammadi, después de los años del Protectorado Español, España parecía no estar demasiado preocupada por la difusión de su lengua en Marruecos.
NOI.AT.	x1	La experiencia piloto se llevó a cabo en 24 centros públicos, con 31 profesores de la plantilla de <i>Secundaria de Cualificación</i> de otros centros de la zona, que fueron los encargados de impartir esta materia a más de 2.000 alumnos. Datos obtenidos del MUNDO ESTUDIA ESPAÑOL: http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/marruecos.pdf
NOI.AT.	x1	Pero este estudio del español no vino acompañado de un interés y esfuerzo por parte de España en la difusión de su lengua en Marruecos, pues España parecía tener en estos años otros problemas de más prioridad que la enseñanza de su lengua en Marruecos (KHOUTABI: 2005).
NOI.AT.	x1	En estos manuales de español, la imagen de la cultura y los países hispanos venía impuesta por la óptica e intereses de Francia. Lo mismo ocurría con la visión de la didáctica de las lenguas extranjeras. ROLDÁN, Magdalena, (2006).
NOI.AT.	x1	Así, el método de estos primeros manuales de español franceses era el método clásico de gramática-traducción y más tarde el <i>método activo</i> ROLDÁN, Magdalena, (2006).
INT.AT.	x1	Así, el método de estos primeros manuales de español franceses era el método clásico de gramática-traducción y más tarde el <i>método activo</i> . Incluso, como nos indica Serghini (2005) en estos primeros manuales podemos encontrar las explicaciones gramaticales y las consignas de los ejercicios en francés.
INT.AT.	x1	A pesar de esta primacía francesa en la enseñanza del español, el <i>Programme d'Espagnol</i> propuesto por el Ministerio Educación Marroquí para la Enseñanza Primaria y Secundaria en 1976 se mostraba reacio hacia esa presencia francesa constante en la enseñanza del español y así se puede leer en el documento: "La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. Es peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera" MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE, (Septiembre 1976.) <i>Programme d'Espagnole</i> .
INT.AT.	x1	La desfiguración de la realidad de España, según Khoutabi (2005), respondía a un interés muy claro por desanimar a los alumnos animados a estudiar español pues, según este autor, ningún libro es inocente y menos los destinados a la enseñanza de las lenguas extranjeras.
INT.AT.	x1	En estas jornadas el Director del Centro de Cultura de Rabat, R. Gil Grima (ROLDAN, M.: 2006) resume la mala situación de la enseñanza del español en Marruecos.
INT.AT.	x1	En 1985 la visión de España y de Hispanoamérica que se transmite en los manuales de español utilizados en Marruecos comienza a cambiar (ROLDÁN, M: 2006).
INT. COMP.	x2	Los más utilizados en estos años fueron los manuales de los autores J. Villégier, F. Molina y C. Mollo <i>La pratique de l'Espagnol en Première</i> (1972) y <i>La pratique de l'Espagnol en Seconde</i> (1969), editados en Francia por Hatier.
INT.COMP.	x3	A esta serie de manuales les acompaña en la escuela marroquí los manuales <i>Lengua y Vida 1</i> (1979), <i>Lengua y Vida 2</i> (1980), <i>Lengua y Vida 3</i> (1978) cuyos autores son P.Dormangeat, L. Puveland, J. Fernández Santos.
INT.AT.	x1	También en estos años era de uso muy habitual el emblemático manual <i>¿Qué tal Carmen? Grands Commençants, 1er livre</i> (1968). Este manual se utilizaba también en otros países del Magreb, como fue el caso de Argelia, donde, al igual que en Marruecos, muchos alumnos estudiaron español con él.
INT.AT.	x1	A este manual diseñado por Louise Debène. Dirección de J. Rebersat y A. Mercier, le siguió otro de los mismos autores y que pretendía ser la continuación del primero <i>¿Adónde? Grands Commençants, 1er livre</i> (1972).
INT.COMP.	x3	Los primeros manuales publicados bajo las características que acabamos de mencionar fueron la serie de <i>El español en 1º</i> (1993), <i>El español en 2º</i> (1993) [cfr. Apéndice 2, imagen 3] y <i>El español en 3º</i> (1998).
INT.AT.	x1	Viene como respuesta a la Reforma Oficial, ya que entre los objetivos fundamentales del sistema educativo figuran la revisión de los programas y métodos así como la mejora en la enseñanza de las segundas lenguas" (2005:3).
INT.AT.	x1	Así lo exponen las autoras en su Prólogo del manual: "Adquisición por parte de los alumnos de competencias básicas que les capaciten para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas. Para eso utiliza un español usual y comunicativo" (2005:3).
NOI.AT.	x1	El manual es analizado en este trabajo aplicando los criterios de coherencia, autenticidad, claridad, variedad, equilibrio, rentabilidad, adecuación, flexibilidad, potencial de motivación y sentido ético. Dossier y apuntes de la asignatura <i>Análisis y Diseño de materiales</i> en la UB Virtual impartida por Nuria Sánchez-Quintana en el curso 2005-2007
INT.AT.	x1	Así, se observa, entre otros puntos, en el propio prólogo al manual en el que las autoras escriben "El profesor podrá alterar el orden de las actividades según sus criterios y las necesidades de sus alumnos" (2005:3),
INT.AT.	x1	No obstante, en general, es posible encuadrarlo dentro de una metodología cercana a la que está mucho comunicativa de la primera generación (método nocional funcional). RAHALI, Ahmed. MEDELE.
NOI.AT.	x1	De ahí, trae elementos lingüísticos, culturales, conceptuales que ayudarán al alumno a comprender, ser comprendido, descubrir y formarse, desarrollando en él el sentido del esfuerzo y el trabajo metódico" (2005:3).
INT.AT.	x1	La autonomía del alumnado en el proceso de adquisición es uno de los propósitos de las autoras con <i>Español para Dialogar</i> y así lo indican en su prólogo: "Adquisición progresiva de una autonomía que permita al alumno desarrollar estrategias de uso de la lengua para solucionar problemas". (2005:3).
INT.AT.	x1	En ellas "el léxico y la gramática son introducidos de manera concreta y activa. Ilustran situaciones de la vida cotidiana española e hispanoamericana y de la vida del alumno" (2005:3).
INT.AT.	x1	Las situaciones comunicativas que el manual propone sí son rentables; como ya se señala al inicio, están pensadas para capacitar al alumno "para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas" (2005:3).
INT.AT.	x1	También el manual es flexible en el plano de la estructura y el orden de las actividades, ya que "el profesor podrá alterar el orden de las actividades según sus criterios y las necesidades de sus alumnos" (2005:3).
INT.AT.	x1	Esta es la idea que trasciende de la intención de las autoras recogida en el prólogo, en el que abogan por la "construcción de competencias culturales que no se limitan a la mera transmisión de informaciones históricas, geográficas, sociológicas... de los países de habla hispana. Se trata más bien de sensibilizar al alumno a las especificidades culturales y concienciarles tanto de las similitudes como de las diferencias que pueden existir entre su cultura y la de los países de habla hispana en los usos, costumbres..., teniendo en cuenta que aprender una lengua extranjera es aprender a respetar al otro en su diferencia y adquirir el espíritu de tolerancia" (2005:3).
INT.EJ.	x1	Un ejemplo de lo que se entiende por cultura, fuera del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lengua, es la definición que la UNESCO propuso en 1982.
NOI.AT.	x1	Para él la cultura es "aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre." (Tylor, 1995: 29).
INT.AT.	x1	<i>El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> entiende la cultura y las competencias socioculturales de la siguiente

		forma: “Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
INT.EN.	x7	En este caso la definición del <i>MCER</i> no se distancia demasiado de aquella que veíamos de Tylor. Por su parte, Mar Galindo Merino en su artículo “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas Lenguas”, (2006:7) citando a Pastor Cesteros (2004), define la competencia sociocultural como “El conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. En la misma línea del <i>MCER</i> y la idea de englobar bajo la denominación de “cultura” múltiples aspectos presentes en una sociedad, Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) escriben lo siguiente sobre este tema: “resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto <i>aprendido/ adquirido socialmente</i> de tradiciones, estilos de vida y modos de pensar, actuar y pensar. Definición a la que podríamos añadir la de Porcher (1986) “ <i>Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad,</i>
INT.AT.	x1	Lourdes Miquel y Neus Sans. Estas autoras en el artículo titulado “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, dividen el término <i>cultura</i> en: <i>Cultura con mayúsculas, cultura a secas y Kultura con K</i> , para aclarar esta clasificación la ilustran con el siguiente esquema:
INT.AT.	x1	en el <i>Vademecum para la formación de profesores</i> en el capítulo dedicado a estos aspectos Lourdes Miquel escribe: “el componente sociocultural.
INT.AT.	x1	olvidarlos o dejarlos de lado sería como enseñar una lengua a la mitad porque como indican Lourdes Miquel y Neus Sans en su artículo <i>El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua</i> (2004) “enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales.
INT.AT.	x1	MORENO LÓPEZ, Isabel. (2006) “La enseñanza de la cultura en la clase de ELE” <i>El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE</i> .
INT.EN.	x4	Para poder capacitar comunicativamente al alumno y aportarle una serie de conocimientos socioculturales, el <i>Marco Común de Referencia</i> (2002: 70) aconseja a los profesores de lenguas extranjeras y segundas lenguas que tengan “presente en qué temas tendrá que desenvolverse el alumno, cómo se le capacitará para ello o que se le exigirá al respecto”. Es cierto que los aspectos socioculturales relacionados con la lengua objeto de estudio pueden producir en el alumno un choque cultural, pero, tal y como nos recuerda Isabel Moreno López (1997:559) “la enseñanza de la cultura como práctica social provoca reacciones positivas y negativas en clase, pero casi nunca da cabida a la indiferencia”. Visión de la sociedad y la cultura hispana en las imágenes del manual <i>Español para Dialogar</i> Antonia Liberal Trinidad. Sobre esta posible reacción ante la cultura de la lengua meta, Dolores Soler-Espiauba (2006:15) insta a “provocar en el grupo el choque cultural que pueda llevar a una mejor comprensión de la otredad y de la diferencia [...]Esta idea de comprensión de la otredad y distanciamiento relativo de la propia cultura para comprenderla mejor se relaciona en cierta medida con la ya propuesta por Lourdes Miquel (1999:33). Según esta autora “los miembros de una cultura no son conscientes de la relatividad de esa cultura.
INT.EN.	x2	Para Van Ek la respuesta a estas preguntas es muy clara y rotunda, los aspectos socioculturales deben incluirse ya desde la primera clase de lengua, puesto que para este autor la adquisición de la competencia sociocultural es inseparable de la adquisición de la competencia lingüística. Además de ser incluidos desde la primera sesión según Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) los elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales,
INT.EN.	x3	Estas obras son el <i>Marco Común de Referencia</i> , <i>El Proyecto Curricular del Instituto Cervantes</i> y <i>El Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> . El <i>Marco Común de Referencia</i> (2002:19) entiende la cultura desde una dimensión social, por ello sus recomendaciones al respecto son que la enseñanza de la cultura debe permitir al alumno “desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar a ello a los extranjeros que residen en su propio país. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos. Alcanzar una comprensión más profunda de la forma de vida y de pensamientos de otros pueblos y de sus patrimonios culturales”. El <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> también concede un papel importante a la enseñanza de los aspectos socioculturales en las clases de E/LE. El <i>Plan Curricular</i> (1993:19) aboga porque a las características “de tipo formal hay que añadir otras, que desempeñan un papel igualmente importante: los elementos socioculturales,
INT.AT.	x1	Además, uno de los objetivos de la enseñanza del español según <i>El Proyecto Curricular del Instituto Cervantes</i> (1994:23) es “mediante la enseñanza del español, promover el acercamiento entre la cultura y la sociedad española y la del país de origen:
INT.EN.	x2	En cuanto al tema del análisis de los aspectos socioculturales, hay varios estudios sobre esta cuestión referidos a otros manuales de español como el realizado por P. González (2002) sobre los manuales de ELE de los años noventa, o el artículo de R.M. Abella (2004) sobre los manuales italianos.
INT.AT.	x1	Según el <i>Diccionario de términos ELE</i> del Centro Virtual Cervantes, con el término input o aducto “se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.”
INT.COMP.	x3	Las muestras de lengua meta a las que está expuesto el alumno desempeñan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera, tal y como demuestran los estudios realizados por Krashen (1985) y McLaughlin (1987) y continuados por Bialystock (1990).
INT.EN.	x2	En este sentido Ana Hermoso (2004) nos recuerda que la importancia de estos inputs radica sobre todo en la medida en que son aprehendidos o adquiridos. Y de esta manera, gracias al conocimiento que podemos obtener de los procesos que se suceden en la mente de los alumnos, será posible conocer exactamente que tipo de input hay que administrar. Y es que como Dondis (1976) nos recuerda se hace necesaria la construcción de un sistema básico para el aprendizaje,
INT.AT.	x1	Además, como afirma Dondis (1976), es de gran ayuda para transmitir conocimientos socioculturales por su relación con la realidad, pues la experiencia visual es esencial en el aprendizaje para comprender el entorno y reaccionar ante él.
INT.AT.	x1	Y es que como señalan Kress y Van Leeuwen los estudios sobre la multimodalidad son muy importantes actualmente, y no sólo en el ámbito de la enseñanza de LE o L2 pues “la comunicación visual se convierte cada vez menos en un dominio de especialistas y es cada vez más crucial en los dominios de comunicación pública....
NOI.EJ.	x1	Sin embargo, la modalidad es fuertemente dependiente de las convenciones culturales de cada género comunicativo; en las publicaciones científicas, por ejemplo, la modalidad de verificación de un diagrama o esquema no realista puede ser mucho mayor que la fotografía del mismo dispositivo, al resaltar los elementos que resultan relevantes para la convención disciplinaria (Lemke: 2002).
INT.AT.	x1	Además, no son demasiados los estudios que se han centrado en los manuales de español en Marruecos y, añadido a esto, los que lo han hecho ha sido para dar una visión de conjunto antes de centrarse en otro tema más específico, como es el caso de la tesis doctoral de Zineb Benyaya que tiene por título <i>La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos</i> .

INT.AT.	x1	Sobre este tema específico de análisis de la imagen de España en los manuales se encuentra, el artículo de Rosa María Rodríguez Abella.
INT.AT.	x1	El artículo de Rosa María Abella sobre <i>El componente cultural en algunos manuales de español para italianos</i> hace un recorrido por cómo se reflejan los contenidos culturales en tres manuales de español para italianos publicados entre los años 60 y 80,
INT.AT.	x1	Para dar respuesta a estas preguntas la profesora Rosa María Abella hace un recorrido por cada uno de los manuales viendo qué tipo de cultura se represente y cómo se transmite.
INT.AT.	x1	Después de la lectura del artículo de Rosa María Abella sobre <i>El componente cultural en algunos manuales de español para italianos</i> podemos concluir que la cultura no tiene un papel fundamental en ellos y que es casi exclusivamente una cultura “con mayúsculas”,
INT.AT.	x1	En el ámbito de los manuales españoles el trabajo de Laia Porta Santos titulada <i>Imagen de España en los manuales de E/LE</i> nos aporta una valiosa información sobre qué tipo de aspectos socioculturales se transmiten en algunos de los manuales españoles más utilizados para la enseñanza del español como LE o L2.
INT.AT.	x1	Este manual, destinado especialmente a un público joven, transmite una visión relacionada con casi todos los ámbitos socioculturales recogidos en el <i>MCRE</i> menos el socioeconómico, social y político,
INT.AT.	x1	El manual <i>Gente 2</i> aporta, según Laia Porta, una visión de España muy parecida a la que veíamos reflejada en los dos manuales analizados anteriormente.
INT.AT.	x1	Además este manual recoge todos los ámbitos socioculturales recogidos en el <i>MCRE</i> .
INT.AT.	x1	La autora del estudio <i>Imagen de España en los manuales de E/LE</i> pone en relación el hecho de que se de una mayor variedad de temas culturales con el nivel avanzado de español de los destinatarios del manual.
INT.AT.	x1	Laia Portas concluye con la idea de que todos los manuales analizados privilegian la parte ociosa de la sociedad española y por el contrario, la política, la economía y la problemática social sólo se recoge en los niveles superiores y de forma muy limitada.

RESULTADOS

NOI.AP.	x1	La clasificación formal del input es importante para nuestro estudio porque, como se comentaba anteriormente, la importancia de la imagen no radica sólo en el tipo de muestra, sino principalmente en la medida en la que es aprehendida o adquirida. HERMOSO, Ana (2004)
NOI.AT.	x1	Dentro de esta distinción temática de “ <i>La vida diaria</i> ” se pueden encuadrar imágenes relacionadas con las “ <i>Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación)</i> ”. Los subtemas que se indican este capítulo son los propuestos por el <i>MCRE</i> para el trabajo de los aspectos socioculturales.
INT.AT.	x1	No obstante, en el manual no aparecen días festivos en contexto hispanoamericano o marroquí. La información que acompaña a estos inputs visuales sobre “La vida diaria: Visión de la sociedad y la cultura hispana en las imágenes del manual Español para Dialogar” ha sido tomada de la <i>Guía de usos y costumbres de España</i> de Máximo Cortés Moriano (2003).
INT.AT.	x1	“ <i>Los valores, las creencias y las actitudes</i> ” es la temática sociocultural más recurrente a lo largo del manual. Y es que, como veíamos anteriormente, la cultura es, según Porcher (1986) “un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundamentadas más en convicciones que en un saber”.

CONCLUSIONES

ESPAÑOL 5 (E5). mujer, Universidad de Barcelona, presentada Universidad de Barcelona, 2008, 89 páginas, Total palabras: 32.042, Palabras analizadas: 22.343, gramática: uso de marcadores discursivos en ELE,

INTRODUCCIÓN

NOI.AP.	x1	El corpus de análisis va a ser la producción oral de tres estudiantes de E/LE de nivel C1 (MCER).
NOI.AT.	x1	(B2-C1 del MCER).
INT.EV.	x1	Llevo dos años dando clase casi exclusivamente a niveles avanzados superiores. Tras reflexiones personales sobre el porqué de tal dificultad y después de haber leído investigaciones sobre pragmática y E/LE, me sumo a la opinión expresada por Martín Zorraquino, M ^a A. (1998: 55).
NOI.EN.	x4	Esta última es, en mi opinión, de especial importancia porque afecta a la imagen social (Goffman, E. 1967) que el hablante transmite. Partiendo del presupuesto que: “Toda función comunicativa o acto de habla está predeterminado por una serie de parámetros culturales que rigen, no solamente el componente contextual (o sociopragmático), sino que también el lingüístico (o pragmalingüístico)” (González, C. 2007: 110). Una carencia en sentido pragmático puede tener repercusiones mucho más funestas a nivel social que un error gramatical, ya que el hablante puede ver afectada de forma negativa su imagen social (<i>face</i>) (Brown, P. y Levinson, S. 1987). Es decir, el oyente nativo podría llevarse la impresión de que el hablante no-nativo es maleducado o poco cooperativo, en ocasiones hasta podría ofenderse. Y es que: “Mientras que un error gramatical se puede corregir en cualquier momento, el error pragmático se valora moralmente”. (González, C. 2006: 7).
INT.AT.	x1	El <i>error pragmático</i> es muy difícil de subsanar, porque se entra en categorías socioculturales y en contenidos implícitos (presuposiciones y sobreentendidos). Como apunta Hernández, C. (1997), autor de estudios sobre pragmática contrastiva o intercultural: dada la particular imbricación entre código lingüístico y código cultural que las categorías pragmáticas representan, los errores pragmáticos pueden ser valorados.
NOI.AT.	x1	<i>Face’, the public self-image that every member [of a society] claims for himself, consisting in two related aspects: (a) negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction –i.e. to freedom of action and freedom from imposition; (b) positive face: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants.</i> (Brown, P. y Levinson, S. 1987: 61).
NOI.AT.	x1	“Por error pragmático podemos entender todo tipo de usos incorrectos de las categorías pragmáticas, que de manera prototípica se observan en praxis conversacionales intercódigo o exolingües” (Hernández Sacristán, C. 1997: 138).
INT.AP.	x1	Analizar los marcadores discursivos usados durante una entrevista personal a tres aprendientes de ELE nivel C1 del MCER.

MARCO TEÓRICO

INT.DE.	x1	La adscripción a una escuela u otra ha dificultado la comprensión y la elección de los términos con los que se trabajaría en esta memoria. De ahí que haya optado por elegir el marco teórico en el que desarrollan sus estudios los investigadores Martín Zorraquino, M ^a A., y Portolés, L. (1999), es decir, la <i>Teoría de la Relevancia</i> .
NOI. AP./EN.	x2	La <i>Teoría de la relevancia</i> (Wilson, D. y Sperber, D. 1986) se basa en el principio según el cual, el oyente no descodifica el mensaje, sino que infiere (<i>concepto de sistema inferencial</i> , Teoría de Grice4, P. 1957, 1968) a partir de procesos en los que la relevancia desempeña un papel fundamental, su significado.
INT.EN.	x2	En su camino hacia la elaboración de una nueva teoría pragmática que solvente este tipo de casos, Wilson, D. y Sperber, D. (1986) ponen en entredicho, y posteriormente amplían, la teoría de Grice, P. (1957, 1968);
INT.AT.	x1	[marcadores discursivos] Según el <i>Diccionario de Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> (1999: 4057): [son] <i>unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional</i> .
NOI. AT.	x2	<i>Teoría de Grice, máximas conversacionales y Principio de Cooperación</i> propuestos por Grice, P. (1975, 1978).
INT.COMP.	x10	Autores como Barros, P. (1993, 1995); Biedma, A. (1993); Briz, A. (1993, 1997, 1998); Fuentes, C. (1987, 1993, 1995, 2001) están inmersos en la investigación y análisis de los fenómenos que se suceden en los intercambios orales.
INT.COMP.	x6	En concreto, sobre marcadores discursivos cabe destacar la aportación de autores como Portolés, J. (1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2004); Martín Zorraquino, M ^a .
NOI. COMP.	x3	El estudio de los <i>marcadores discursivos</i> en lengua española es reciente. De hecho, en los últimos quince años abundan los estudios centrados en el análisis de uso (Briz, A. 1998; Martín Zorraquino, M ^a A. 1999; Portolés, J. 1999).
NOI.COM P.	x2	Esta falta de propuestas de mecanismos para el procesamiento del conocimiento pragmático en el aprendiente, fenómeno común a otras lenguas, ha sido ya denunciada por varios autores de lengua inglesa que piden más estudios sobre su adquisición y desarrollo (Kasper, G. y Rose, K. R. 2000, 2003).
INT. EJ.	x4	Un buen ejemplo es el hecho de que se haya dedicado, en 2006, el XVI Congreso de ASELE a: “La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera” (Oviedo, 2006); Otros ejemplos del interés mostrado por ASELE son los artículos publicados a lo largo de los últimos doce años sobre <i>marcadores discursivos</i> : Sanz, D. y Berzosa L. (VIII Congreso Internacional de ASELE 1997); Porroche, M. (IX Congreso Internacional de ASELE 1998); Balibrea, É. (XIV Congreso Internacional de ASELE 2003).
INT.EJ.	x1	De entre ellos, cito como ejemplo: “Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica” de Marchante, M ^a P. (RedEle octubre 2004).
INT.EN.	x2	“El tratamiento de los marcadores contraargumentativos en los manuales de E/LE” de Marchante, M ^a P. (FIAPE, I Congreso internacional: <i>El español lengua del futuro</i> Toledo 20-23/03/2005); en que se denuncia la confusión existente tanto en la denominación como en la descripción de este tipo de marcadores en los manuales de E/LE, y se propone un enfoque pragmático para su enseñanza/aprendizaje; o “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial” de Albelda, M. y Fernández, M ^a J. del grupo de investigación Val.Es.Co (Revista de Didáctica 2006); en que los autores defienden la necesidad de trabajar el discurso oral, y en concreto el registro coloquial, a partir de transcripciones reales.
INT.COMP.	x3	En los modelos de <i>competencia comunicativa</i> , en efecto, es objeto de especial atención (Canale, M. y Swain, M. 1980; Bachman, L. 1990; Celce-Murcia, M. y Dörnyei, Z. 1995).
NOI.AT.	x1	Su importancia en el aprendizaje de la L2 queda clara con palabras de Fernández, S.: el objetivo principal del aprendizaje de las lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita. (Fernández, S. 2003: 28).
NOI.AT.	x1	La <i>competencia comunicativa</i> es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (<i>Diccionario de términos clave de ELE</i> . Martín Peris, E. et al.).
INT.EN.	x9	La primera, con la que se lleva más tiempo trabajando, es el concepto propuesto por Canale, M. (1983) y Van Ek, J. (1986). Éste parte de la definición de Hymes, D. (1966) que se refiere tanto a la habilidad del aprendiente de L2 de aplicar y usar las reglas gramaticales, como de construir enunciados correctos y de saber cómo usarlos de forma apropiada. Hymes, D. (1971) propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, que si se aplican a una determinada expresión han de permitir establecer si esta es: formalmente posible (reglas gramaticales y culturales), factible, apropiada (situación comunicativa) y se da en la realidad (uso real en la comunidad de habla). La ampliación llevada a cabo por Canale, M. (1983) y Van Ek, J. (1986) propone el desglose de la <i>competencia comunicativa</i> en las siguientes subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica (Canale, M. 1983), sociocultural, social (Van Ek, J. 1986). La segunda y más reciente es la de Bachman, L. (1990). tercera y última, aparece en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
INT.AP.	x1	En líneas generales, la competencia pragmática se refiere a: la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no sólo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (<i>Diccionario de términos clave de ELE</i> , Martín Peris, E. et al.).
INT.(x1)/N OI.(x2) EN.	x3	En un segundo nivel de descripción, el MCER desglosa la <i>competencia pragmática</i> en tres subcompetencias: discursiva, funcional y organizativa. Por tanto, para poder hablar una lengua no es suficiente la competencia lingüística (Hymes, D. y Van Ek, J.).
INT.AT.	x1	En torno al concepto de <i>competencia pragmática</i> también han trabajado otros autores. Por ejemplo, Faerch, C. y Kasper, G. (1984) hablan de que ésta está formada por dos tipos de conocimiento, uno declarativo y otro <i>procesual</i> .
NOI.AT.	x1	En conclusión, la adquisición de una buena competencia pragmática se revela fundamental en el proceso de aprendizaje de una L2, y por tanto, debería desarrollarse a la par con la competencia gramatical, ya que: “ <i>although grammatical competence may not be a sufficient condition for pragmatic development, it may be a necessary condition</i> ” (Bardovi-Harlig, K. 1999: 677).
NOI.AT.	x1	Es decir, la adquisición de segundas lenguas en el aula “está muy limitada en cuanto a la cantidad de input, a la variedad de registros o a las posibilidades de interacción natural con los interlocutores más expertos” (Muñoz, C. 2000: 18).
NOI.EN.	x9	Es decir, la adquisición de segundas lenguas en el aula “está muy limitada en cuanto a la cantidad de input, a la variedad de registros o a las posibilidades de interacción natural con los interlocutores más expertos” (Muñoz, C. 2000: 18). En cambio, el que se lleva a cabo en el ambiente natural ofrece a los discentes la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia pragmática mayor, debido al tipo de interacción que se establece con el ambiente y con los hablantes nativos. Hecho que se explica, entre otras cosas, por la calidad del input que el aprendiente tiene a disposición y por las posibilidades de interacción (Bardovi-Harlig, K. 2001). Como demuestran las investigaciones, los aprendientes pueden verse empujados por la retroalimentación de sus interlocutores a producir

		un output más comprensible, sociolingüísticamente más adecuado y más apropiado (Swain, M. 1995). Estas características del aprendizaje en el ambiente natural, benefician no sólo la adquisición de rutinas pragmáticas, sino el progreso en el desarrollo de los marcadores discursivos - aumento del repertorio y extensión de la frecuencia, variedad y distribución de tales marcadores- (Bardovi-Harlig, K. y Dörnyei, Z. 1998). Según algunos autores, esto sucede, incluso, durante una estancia corta en el país de la lengua meta (Hoffman-Hicks, S. 1999). Sin embargo, estos elementos no bastan para el desarrollo pragmático. Según algunos estudios, aparte del input nativo y de las oportunidades de producir output del aprendiente, se revela necesario un estudio de la forma (Doughty, C. y Williams, J. 1998).. En pocas palabras, el aprendiente necesita: input, output, retroalimentación (Pica, P. 1994, 1996; Long, M. H. 1996; Gass, S. 1998) y un estudio explícito de la forma.
COMP.	x4	En pocas palabras, el aprendiente necesita: input, output, retroalimentación (Pica, P. 1994, 1996; Long, M. H. 1996; Gass, S. 1998) y un estudio explícito de la forma.
INT.(x1)/N OI.(x2)EN.	x3	Tal carencia podría conllevar que las múltiples funciones interactivas de los marcadores discursivos se lleven a cabo en la L1 o no aparezcan en absoluto (Kasper, G. 1989). De manera que podría deducirse que la ausencia de uso o el uso inadecuado de los marcadores discursivos se debe a un déficit de conocimiento declarativo (de las funciones que cumplen) y/o procesual (de su uso en situaciones en tiempo real) por parte de los aprendientes, por lo que sería necesario enseñarlos de forma explícita: explicarlos y contextualizarlos (Yoshimi, D. 2001). Puesto que, como afirman Giovannini, A. (1996: 100), “mientras que los conocimientos pueden adquirirse mediante la observación y la reflexión, las capacidades se desarrollan mediante su ejercitación”.
INT.AP.	x1	En este trabajo cuando se usa el concepto de <i>marcador discursivo</i> , nos referimos a la definición propuesta por Martín Zorraquino, M ^a . A. y Portolés, J. en la <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> (1999): los marcadores son signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados (auxilian la condición de verdad), sino al de procesamiento (colaboran para la elaboración de inferencias).
INT.AP.	x1	Con éste “se apunta a un concepto “pragmático” o “enunciativo”: la integración de las <i>unidades de predicación</i> (las oraciones, las entidades equivalentes a ellas, o bien algunos de sus miembros) en el discurso” (Martín Zorraquino, M ^a . A. 1998a: 26).
INT.(x1)/N OI.(x3)EN.	x4	Así, por ejemplo, no se hablará de <i>partículas</i> , concepto amplio y poco definido presente en casi todas las gramáticas de la lengua española desde Nebrija, A. en adelante; tampoco se hablará de <i>enlaces extraoracionales</i> , entendidos como partículas discursivas con propiedades gramaticales (regulares o sistemáticas), según la definición ofrecida por Gili Gaya, S. (1970) en su <i>Curso superior de sintaxis española</i> ; ni de <i>operadores pragmáticos</i> (Barrenechea, A. M. 1969), concepto según el cual “la posición de los marcadores sólo parece aportar matices estilísticos y no influye en el “alcance significativo” o “pragmático” de las partículas -como “comentarios” marginales- respecto del contenido proposicional”. (Martín Zorraquino, M ^a . A. 1998a: 42). Es el concepto de <i>marcador discursivo</i> entendido como compendio de las varias aportaciones que los diferentes autores han ido haciendo de estas “ <i>partículas</i> ” el que va a ser usado a lo largo de este estudio, y que puede sintetizarse en: [los marcadores discursivos] son unidades invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional -son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino, M ^a . A. y Portolés, J. 1999: 4057)
INT.EN.	x2	Por un lado, desde el punto de vista gramatical, se va a usar la clasificación en cuatro grandes grupos “en función de su distribución y de su alcance pragmático en relación con el núcleo oracional al que se refieren” ofrecida por la investigadora Martín Zorraquino, M ^a . A. (1998a: 52) en el artículo “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical [...] Por otro, desde el punto de vista de las funciones discursivas que los marcadores desempeñan se parte de la clasificación de Martín Zorraquino, M ^a . A. y Portolés, J., que aparece en la <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> (Bosque, I. y Demonte, V. (coords.) 1999: 4050-82): <i>-estructuradores de la información</i> (apartado 5.2.1): se caracterizan por señalar la organización informativa de los discurso”:
INT.DE.	x1	Además, para completar el estudio, se incluirán algunos de los marcadores textuales que no se analizan en esta memoria, pero que aparecen en el discurso de los entrevistados (apartado 5.3.2) a partir de la clasificación propuesta en el artículo “Lingüística del texto y marcadores del discurso” de Casado, M. en <i>Los marcadores del discurso. Teoría y análisis</i> . (Martín Zorraquino, M ^a . A. y Montolío, E. (coords.) 1998).

METODOLOGÍA
RESULTADOS

NOI.AP.	x1	Este primer apartado tiene por objeto hacer un breve comentario posterior a la recogida de muestras, sobre: el proceso, las características de las muestras y cómo el entrevistador ha vivido la experiencia. Tal comentario pretende suplir una deficiencia del estudio debida a su especificidad. Ya que, a pesar de ser conscientes de que el lenguaje vivo tiene una triple e inseparable realidad, “[...] que existe sólo como un continuo verbalparalingüístico- kinésico [...]” (Poyatos, F. 1994), este trabajo va a reducirse al análisis del aspecto verbal del discurso.
NOI.REF.	x1	la triple estructura básica de la comunicación en Calsamiglia, H. y Tusón, A.: <i>Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso</i> . (2004: 30).
NOI. REF./AP.	x1	En otras ocasiones, a causa del tipo de discurso, la entrevista, la forma de intercambio en que se organizan los turnos de palabra se reduce al par adyacente formado por dos intervenciones (2), destacadas en negrita, normalmente consecutivas: NOTA AL PIE EN “PAR ADYACENTE” . concepto definido por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) en Calsamiglia, H. y Tusón, A.: <i>Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso</i> . (2004: 35).
INT.DE.	x1	En cambio, la organización dialogal (10) se estructura en turnos de palabra que podemos dividir en tres secuencias básicas: inicio, desarrollo y final. Tomando en consideración las tres dimensiones de análisis propuestas por Calsamiglia, H. (1997):
INT.DE.	x2	Los criterios de selección de los marcadores que se analizarán en este trabajo se resumen en dos. Por un lado, se parte de los marcadores discursivos que aparecen en el volumen 3, capítulo 63 de la <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> : “Los marcadores del discurso” (Martín Zorraquino, M ^a . A. y Portolés, J. 1999: 4051-4213); por otro, de los incluidos en el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008) para el análisis tanto de la adecuación en el uso como para la descripción de la función de cada uno de los marcadores elegidos.
INT.DE.	x1	En primer lugar, se analizarán los marcadores incluidos en la clasificación en cinco grupos de Martín Zorraquino, M ^a . A. y Portolés, J. (1999: 4050-82).
INT.DE.	x1	Y luego se contrastará la información con la presente en el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> , disponible en la red, de Briz, A. et al. (2008).
NOI. AT.	x1	no se toma en consideración el <i>Diccionario de Partículas</i> de Santos, L. (2003) al no haber podido acceder a dicho diccionario.
INT.DE.	x2	En segundo lugar, se enumerarán los marcadores incluidos en artículos complementarios: - artículo de Porroche, M. “Sobre algunos

		usos de QUE, SI y ES QUE como marcadores” (Martín Zorraquino, M ^a A. y Montolío Durán, E. (coords.) 1998a), los usos de <i>que</i> como marcador discursivo (apartado 5.3.1); - artículo de Casado, M.: “Lingüística del texto y marcadores del discurso” (Martín Zorraquino, M ^a A. y Montolío Durán, E. (coords.) 1998a), se agruparán aquellos marcadores no analizados del corpus según la propuesta hecha por el autor (apartado 5.3.2).
INT.AT.	x1	Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4083-84), de entre los <i>comentadores</i> , <i>pues</i> (adv.) es el más frecuente en la lengua oral.
INT. AP.	x1	Ordenadores de clasificación del discurso Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4086-7) este tipo de marcadores tiene por objeto ordenar varios miembros de un comentario.
INT.AP.	x1	El <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008) coincide en la caracterización de <i>primero</i> , pero añade que: “en la correlación <i>primero... luego/ después</i> , primero indica el orden temporal de los acontecimientos”.
INT.AP.	x1	Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4093-4121), los <i>conectores discursivos</i> vinculan semántica y pragmáticamente dos miembros de una enunciación. Éstos se agrupan en: aditivos, consecutivos y contraargumentativos.
INT.AP.	x1	Aditivos Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4093-9), este grupo de marcadores une a un miembro anterior otro, cuya función es guiar las inferencias, con su misma orientación.
INT.AP.	x1	Consecutivos Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4099-4109), los <i>conectores consecutivos</i> introducen una consecuencia de lo dicho en el antecedente.
INT. AP.	x1	Este uso corresponde con lo expuesto por Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4099-4109).
INT.AP.	x1	Una vez más, el uso corresponde con el descrito por Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4099-4100),
INT.AP.	x1	Contraargumentativos Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4109-21), este grupo de marcadores tiene como función eliminar alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior. En las entrevistas, sólo aparece un <i>marcador contraargumentativo: en cambio</i> , utilizado adecuadamente por A1 y por A2.
INT. CO.	x2	Tanto Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4110) como el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008) coinciden en que el marcador <i>en cambio</i> vincula dos miembros del discurso.
INT.CO.	x1	En ambos ejemplos, encontramos que <i>en cambio</i> aparece entre pausas y en posición inicial de su miembro del discurso (32) o en el interior de éste (31), como de hecho apunta el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008).
INT.CO.	x1	Al observar los ejemplos y contrastarlos con los dos textos teóricos de referencia, vemos que el marcador ha sido empleado adecuadamente. Sin embargo, Briz, A (et al.2008) destaca que el uso que hace un nativo de este marcador es más común en el registro formal que en el coloquial.
INT.AP.	x1	Reformuladores, Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4121-39), los <i>reformuladores</i> introducen un miembro que reformula el anterior.
INT.AP.	x1	Explicativos, Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4122-6), los <i>reformuladores explicativos</i> cumplen la función de presentar el nuevo miembro del discurso como una explicación del anterior.
INT. EN.	x2	El <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008) coincide en la caracterización ofrecida por Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4123). y añade algunos datos importantes como: el hecho de que <i>o sea</i> pueda aparecer entre pausas; que se sitúe en posición inicial de su miembro del discurso.
INT.AP.	x1	En efecto, la hablante A2, hace un uso continuo y repetido de este marcador en el sentido que señala el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008), es decir, “es un tic lingüístico de algunos hablantes, sobre todo, jóvenes. Ahora bien, puede que la repetición de varios <i>o sea</i> seguidos mantenga su valor explicativo o de precisión informativa”.
INT.AP.	x1	Rectificativos, Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4126-8) los <i>reformuladores rectificativos</i> corrigen un miembro discursivo anterior.
INT.AP.	x1	Para el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008), también se utiliza para introducir un argumento más fuerte o de más peso que conduce a la conclusión.
INT.AP.	x1	De hecho, como confirma el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008),
INT.AP.	x1	Para el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008), el marcador discursivo <i>digamos</i> : “presenta el miembro del discurso al que afecta como una expresión que se debe entender de un modo aproximado y no literal, a menudo con el fin de atenuar lo dicho y evitar responsabilidades ante el interlocutor”.
INT.CO.	x1	En ambos ejemplos aparece en posición intermedia o interior, distinguiéndose del resto de miembros, de acuerdo con la posición señalada por el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008).
INT.AP.	x1	Además, añade el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008), <i>digamos</i> aparece sobre todo en el discurso oral. Por tanto, se podría deducir que la hablante ha adquirido este marcador a través del input oral, seguramente durante sus estancias en España.
INT.AP.	x1	De distanciamiento, A partir de la descripción de Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4128-33), podemos afirmar que A2 usa adecuadamente el <i>reformulador de distanciamiento, de todas formas</i> .
INT.AP.	x1	Como apuntan Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4131-3), el marcador <i>de todas formas</i> asume o anula “las posibles opciones expresadas o sobreentendidas”.
INT.AP.	x1	Operadores argumentativos, Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4139-43), los <i>operadores</i> condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen,
INT.AP.	x1	Marcadores conversacionales, La clasificación propuesta por Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4143-99).
NOI.AT.	x1	De hecho, muchas veces, estos marcadores pueden convertirse en “meros soportes o indicadores fáticos” (Calsamiglia, H. y Tusón, A. 2004: 4144).
INT.AP.	x1	Como señalan Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4148-9), <i>efectivamente</i> , adverbio oracional sinónimo del marcador <i>en efecto</i> , es más coloquial que éste último. En el ejemplo (47) se usa de forma adecuada para remitir al discurso precedente y a las creencias y conocimientos compartidos por ambos interlocutores.
INT.AT.	x1	El <i>marcador conversacional de evidencia efectivamente</i> es uno de los más usados por los hablantes nativos españoles como confirman tanto Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4148-9) como la consulta del CREA.
INT.CO.	x1	<i>Naturalmente</i> , según la caracterización que hacen Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4149-51, 4154-5), es una partícula modal de evidencia. En la muestra de lengua recogida, funciona semánticamente como conector con significado de “procesamiento” (47).
INT.CO.	x1	En este caso, A2 ha empleado el marcador <i>por lo visto</i> . Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4159-61) este marcador actúa como operador y disfruta de un valor modal específico:

NOI.CO.	x1	El <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008) coincide en su caracterización, pero añade que <i>por lo visto</i> “presenta el miembro del discurso en el que aparece como un hecho conocido a través de una fuente indirecta” y “está marcado por su mayor frecuencia en el registro formal”.
NOI.CO.	x1	Según el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008), la posición normal de <i>por lo visto</i> es la intermedia, “a modo de inciso que añade impersonalidad («no lo digo yo, lo dicen otros»)”.
NOI.CO.	x1	En conclusión, <i>por lo visto</i> no es empleado como marcador en las ocurrencias L-50 y L-52, puesto que actúa como complemento circunstancial, y <i>visto</i> conserva su sentido recto, como apunta el <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008).
INT.CO.	x1	De modalidad deóntica Según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4161-71), A3 ha sido el único de los tres hablantes en utilizar un <i>marcador de modalidad deóntica: bien</i> .
INT.CO.	x1	Metadiscursivos conversacionales, A partir de la descripción de Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4191-99), podemos afirmar que los tres hablantes usan adecuadamente los <i>marcadores metadiscursivos conversacionales</i> :
INT.EN.	x5	Este grupo de marcadores, según palabras de Briz, A.: “forma[n] parte de los procedimientos que utilizan los interlocutores para construir la conversación. Vienen a representar trazos del esfuerzo que realizan los hablantes para formular e ir organizando su discurso (Briz, A. 1993a, 1993b; Briz, A. e Hidalgo 1998)” (1999: 4191). Asimismo, para los autores: Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4143-99) los <i>marcadores conversacionales</i> son partículas vinculadas con los elementos “estructuradores de la conversación” y con los “reformuladores”.
COMP.	x3	Este grupo de marcadores, según palabras de Briz, A.: “forma[n] parte de los procedimientos que utilizan los interlocutores para construir la conversación. Vienen a representar trazos del esfuerzo que realizan los hablantes para formular e ir organizando su discurso (Briz, A. 1993a, 1993b; Briz, A. e Hidalgo 1998)” (1999: 4191).
INT.AP.	x1	Como apuntan Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4191-99), los <i>marcadores metadiscursivos</i> : - constituyen enunciados autónomos,- van destacados por pausas, - indican operaciones relacionadas con la propia configuración del discurso.
INT.AP.	x1	El <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (Briz, A. et al. 2008), por el contrario, distingue tres usos diferentes del marcador discursivo <i>bueno</i> :
INT.CO.	x1	La descripción que más se adecua a las ocurrencias reportadas, es la ofrecida por Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4191-99),
INT.CO.	x1	Además, según apuntan Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4193-7), normalmente <i>bueno</i> da un carácter cortés positivo al discurso. De hecho, con <i>bueno</i> los hablantes ofrecen su colaboración al desarrollo de la entrevista.
INT.CO.	x1	<i>Bien</i> , según la descripción de Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4197-8), comparte con <i>bueno</i> algunas propiedades metadiscursivas, pero, a diferencia de éste, carece de los mismos valores expresivos.
INT.CO.	x1	Como <i>estructurador de la información</i> , la partícula <i>eh</i> ha sido usada de manera adecuada por los hablantes para mantener el turno de habla. <i>Eh</i> se emplea, según Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J. (1999: 4199), tanto para indicar que el hablante trata de ir ajustando la expresión a lo que quiere decir sin ceder la palabra al oyente.
INT.DE.	x1	En este apartado, por un lado, se va a comentar el uso de <i>que</i> como marcador; por otro, se van a enumerar y clasificar los marcadores no analizados, pero presentes en el corpus, según los artículos consultados en: <i>Los marcadores del discurso. Teoría y análisis</i> (Martín Zorraquino, M ^a A. y Montolio Durán, E. (coords.) 1998a): “Sobre algunos usos de QUE, SI y ES QUE como marcadores”. (Porroche, M.) y “Lingüística del texto y marcadores del discurso”. (Casado, M.).
INT.DE.	x1	Usos de <i>que</i> como marcador discursivo (Porroche, M.) Partiendo como base teórica de la interacción conversacional descrita mediante un modelo jerárquico y funcional (presupuestos teóricos básicos de Roulet), la investigadora analiza algunos de los usos de estos <i>marcadores discursivos</i> .
INT.DE.	x1	Manuel Casado Velarde propone una clasificación general basada en los diferentes tipos de sentido a los que pueden servir de instrumento de expresión. De entre ellos destacamos los grupos que han sido usados en las entrevistas analizadas:
INT.COMP./EJ.	x3	Se debería, por tanto, potenciar la puesta en común de las investigaciones hechas para publicarlas en forma unificada, como por ejemplo, un diccionario. De hecho, el proyecto aquí consultado de <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> de Briz, A. et al., o el apartado dedicado a los marcadores discursivos de la <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> son ejemplos del esfuerzo que se está llevando a cabo por la comunidad investigadora española. Otro ejemplo es el <i>Diccionario de Partículas</i> de Santos, L.

CONCLUSIONES

INT.AP.	x1	Analizar los marcadores discursivos usados durante una entrevista personal a tres aprendientes de ELE nivel C1 del MCER.
NOI.AP.	x1	Por último, se ha comentado la elección de uso de los <i>marcadores discursivos</i> aparecidos en el habla de los entrevistados. Se ha tomado en consideración la frecuencia de uso de los mismos en el habla de los nativos según los estudios consultados (Briz, A. et al. : <i>Diccionario de Partículas Discursivas del Español</i> (2008) y por Martín Zorraquino, M ^a A. y Portolés, J.: <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> , vol. 3, cap. 63 (1999: 4051-4213)) y el corpus lingüístico CREA.

ESPAÑOL 6 (E6). hombre, Universidad de Salamanca, presentada Universidad de Salamanca, 2001, 109 páginas, Total palabras: 46.888, Palabras analizadas: 33.005, análisis de errores e interlengua

INTRODUCCIÓN MARCO TEÓRICO

INT.EV./A T.	x1	El profesor F. Corriente, uno de los más insignes arabistas de nuestro país en la actualidad, afirma: “ <i>Es un hecho conocido, y por cierto nada excepcional, que en los países de habla árabe existe una situación de diglosia en la que, mientras en actuaciones formales se utiliza una lengua panárabe, tradicionalmente transmitida, pero no nativa de nadie y aprendida en la escuela, en la vida cotidiana se usan diversos dialectos, más o menos divergentes, que son y han sido siempre, dentro de una evolución, la lengua nativa de todos los arabófonos, y la única de los que no llegan a aprender la primera.</i> ”
INT.AT.	x1	incluso es llamado “árabe culto”. Cito de nuevo a F. Corriente, que lo define así: “ <i>La verdad es que la lengua media no es un sistema lingüísticamente bien definido, sino una mezcla en proporciones distintas de ingredientes heterogéneos, clásicos y de un dialecto variable según los hablantes, aunque con una cierta tendencia a suprimir particularismos y a adoptar formas del núcleo común [el árabe clásico].</i> ”

INT.EV.	x1	en mi opinión tal vez sea excesivo afirmar que no son lengua nativa de nadie, como dice el profesor Corriente (v. supra):
NOI.REF.	x1	Estas circunstancias hacen que algunos autores hablen más de una situación de diglosia que de estricto bilingüismo en el mundo árabe, Vid. OLMSTED, J.: <i>Cairene Egyptian Colloquial Arabic</i> , Croom Helm, London, 1981, p.1.
NOI.AT.	x1	El concepto de diglosia fue delimitado y sistematizado por Ferguson en 1959. De acuerdo con él, el fenómeno es definido a partir de nueve rasgos fundamentales, a saber: distribución funcional de los dos códigos; mayor prestigio de uno de ellos; herencia literaria del más prestigiado; necesidad de adquisición de éste frente al aprendizaje natural de su variedad baja; fuerte estandarización de la variedad alta; estabilidad de la variedad alta; mayor complejidad gramatical de dicha variedad; mayor riqueza léxica de la misma y, por último, variaciones fonológicas entre ambos códigos, aunque ésta es una circunstancia menos frecuente que las otras.
NOI.REF.	x1	Una exposición resumida pero sumamente práctica de estos factores puede encontrarse en LÓPEZ MORALES, H.: <i>Sociolingüística</i> , Madrid, Gredos, 1989, pp. 64-72.
NOI.REF.	x1	Sobre la oposición entre el árabe moderno y el dialecto en la escritura, v. FLEISCH, H.: <i>Études d'arabe dialectal</i> , Beirut, 1974, pp. 28-41.
INT.AT.	x4	Los trabajos que estudiaban las actuaciones de los aprendices árabes de diversas nacionalidades en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras no han sido una excepción a esta “moda científica”, y autores como Swam, Broselow o Scott y Tucker han realizado abundantes investigaciones por lo que respecta al inglés como L2 de iraquíes, jordanos o egipcios.
INT.AT.	x1	Sin embargo, la producción dedicada a estudiar los errores de los estudiantes árabes de español no parece tan extensa; el trabajo de referencia más conocido hoy en nuestro país es tal vez el de S. Fernández, al que haremos alusión a continuación.
NOI. REF.	x4	Vid. SWAM, M. y SMITH, B.: <i>Learner English</i> , Cambridge University Press, Cambridge, 1987; BROSELOW, E.: “ <i>Transfer and Universals in Second Language Epenthesis</i> ”, en GASS & SELINKER (Eds.) <i>Language Transfer in Language Learning</i> , Philadelphia, 1992, 71-86; SCOTT, M. y TUCKER, R.: “ <i>Error Analysis and English Language-Strategies of Arab Students</i> ”, en <i>Language Learning</i> , 24-1, pp. 69-97.
NOI.REF.	x1	Vid. FERNÁNDEZ, S.: <i>Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera</i> , Edelsa, Madrid, 1997.
INT.AT.	x1	Así, Swam, por ejemplo, afirma lo siguiente a propósito de la puntuación en árabe: “ <i>The use of full-stops and commas is much freer than in English, and it is common to begin each new sentence with And or So. Connected writing in english tends therefore to contain long, loose sentences, linked by commas and Ands.</i> ”
INT. AP.	x1	De este modo [Swam] anticipa un problema cuya verdadera dimensión tal vez tengamos ocasión de comprobar.
INT. EV.	x1	Otro aspecto interesante que este autor [Swam] refleja es el de la morfología del árabe.
INT.AT.	x1	No es por tanto de extrañar – siempre de acuerdo con Swam – que los árabes encuentren dificultades para discriminar los modelos morfológicos de lenguas como el inglés, puesto que nombres, verbos y adjetivos no siguen patrones tan regulares para diferenciarse unos de otros.
INT.AT.	x1	S. Fernández llevó a cabo un estudio transversal con cuatro grupos de aprendices de lenguas maternas diferentes, una de ellas el árabe.
INT. EJ./EV.	x1	El trabajo en su conjunto [S. Fernández] arrojó algunos datos interesantes sobre los aprendices árabes, como por ejemplo la especial incidencia de los errores gráficos en sus ejercicios.
NOI. EV.	x1	Junto a las innegables virtudes que atesora [S. Fernández], esta investigación oculta en mi opinión algunos defectos de naturaleza metodológica que merecen atención. En primer lugar, para la recogida de datos se contó con la división en cursos que hace para la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, y más concretamente con los cursos 2º, 3º y 4º, que, teóricamente, debían corresponder al nivel medio bajo, medio alto y avanzado, respectivamente.
INT. EV.	x1	En todo caso, es conveniente reconocer que los resultados de la investigación de S. Fernández acerca de la interlengua de sus informantes árabes no carecen de utilidad ni pueden considerarse completamente desacertados, como habrá ocasión de comprobar a lo largo de las páginas que siguen.

RESULTADOS

INT.AP.	x1	Según la clasificación de procedimientos de recogida de datos que realizan Larsen-Freeman y Long, se trataría en este caso de una prueba a medio camino entre la redacción libre y la producción escrita dirigida.
NOI.AP.	x1	La caracterización general del aprendiz que obtiene el D.B.E. se encuentra perfectamente detallada en las pp. 10-15 de la <i>Guía para la Obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.)</i> , editada por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1992.
NOI.AP.	x1	Partiremos del concepto tradicional de error como desviación o transgresión involuntaria de la norma, (CORDER, 1967).
INT.AP.	x1	Por otra parte, y siguiendo a J.M. Bustos, tal vez sería conveniente relativizar la idea de error que se ha manejado tradicionalmente, atendiendo a los objetivos en pos de los cuales esa desviación es cometida.
INT.AT.	x1	Como afirma el profesor Bustos, el error no lo es <i>per se</i> , sino en relación con un determinado nivel al que corresponde una descripción determinada de contenidos.
INT.DE.	x1	la tipología adoptada ha sido básicamente la propuesta por J. M. Bustos para este tipo de trabajos.
NOI. REF.	x2	Las tipologías manejadas hasta ahora han correspondido fundamentalmente a cinco tipos de criterio diferente: descriptivo, pedagógico, lingüístico, comunicativo o explicativo, como es el caso que nos ocupa. Para saber más sobre las ventajas e inconvenientes de cada una de estas clases de inventario, v. BUSTOS GISBERT, J. M., <i>Op. Cit.</i> pp. 22-24; Bantas reduce a cuatro los criterios a que responden las taxonomías: 1) de acuerdo con los dominios en que éstas ocurren, 2) el tipo de error y la extensión y relevancia de la unidad a la que afecta; 3) el comportamiento del aprendiz o su reacción; y, 4) la gravedad comunicativa de la desviación. V. BANTAS, A.: “ <i>Suggestions for Classifying Errors in foreign language Acquisition</i> ”, en <i>Revue Roumaine de Linguistique</i> , XXV, 1980, pp.135-144.
AT.	x1	Bantas reduce a cuatro los criterios a que responden las taxonomías: 1) de acuerdo con los dominios en que éstas ocurren, 2) el tipo de error y la extensión y relevancia de la unidad a la que afecta;
NOI. AP.	x1	De acuerdo con la <i>Guía para la Obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera</i> , esta composición podía tener un tono descriptivo, narrativo o discursivo.
NOI. CO.	x1	Este dato concuerda – hasta cierto punto – con los postulados actuales sobre la incidencia de los fenómenos de transferencia en la interlengua de los aprendices, que otorgan una importancia relativa a tales desviaciones. NOTA AL PIE. Recordemos que Dulay, Burt y Krashen relativizan explícitamente la relevancia de este tipo de desviaciones en los siguientes términos: “[...] <i>in the area of grammar, including syntax and morphology, the incidence of errors that are traceable to characteristics in the first language is relatively low</i> ”
NOI.CO./R	x2	Aunque por imperativo de brevedad no es posible detenerse a examinar con detalle cada ejemplo, las pequeñas diferencias

EF.		encontradas entre los distintos casos certifican que los aprendices no parecen haber asimilado plenamente el concepto de coordinación en español, desde la perspectiva de equivalencia de los sintagmas coordinados. NOTA AL PIE. Cfr. CAMACHO, J.: <i>La Coordinación</i> , en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (Dir.): <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> , Espasa, Madrid, 1999; II, pp. 2637-2694.
NOI. AP.	x1	Como ya han puesto de relieve algunos investigadores, uno de los criterios que condiciona los fenómenos de esta naturaleza es la conciencia que tiene el aprendiz de lejanía entre los códigos implicados; NOTA AL PIE. Las investigaciones de Kellerman, entre otros, sirvieron para acuñar el término de transferibilidad percibida.
NOI.REF.	x1	el cuantificador indefinido “varios” ocupa el lugar que le correspondería al gradativo comparativo “tantos”. A este respecto, Cfr. SÁNCHEZ LÓPEZ, C.: “Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”, en <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> , Espasa, Madrid, 1999; I, pp. 1025-1129.
NOI. EV.	x1	S. Fernández afirma en el transcurso de su investigación que “ <i>dado que el Pr. Imperfecto no existe en las lenguas maternas de los tres GLM no romances [árabes, japoneses, alemanes], se espera que el Pr. Perfecto sea el tiempo fuerte tanto en la producción correcta como en el uso en caso de conflicto</i> ”. Quizás sea conveniente recordar que, en árabe, la principal oposición entre formas verbales se articula en torno al aspecto perfectivo / imperfectivo de aquéllas, y que el criterio principal es, en consecuencia, la calidad de “acabada / no acabada” que puede presentar la acción. Nuestro Pret. Imperfecto no es considerado una forma propiamente independiente en la gramática árabe, pero no es en absoluto extraño para los hablantes de esta lengua, ya que existe como matiz temporal: se construye con el Perfectivo del verbo auxiliar <i>kana</i> (???) y el verbo conjugado en Imperfectivo, por lo que parece aventurado afirmar de antemano que su presencia será menor que la del Pret. Perfecto. Por otra parte, ese Pret. Perfecto del que S. Fernández asegura que probablemente tendrá más presencia en la prueba, es precisamente un tiempo verbal sin correlato en árabe: su lugar es ocupado invariablemente por el Perfectivo – que se traduce casi siempre por nuestro Indefinido – y su presencia en esta lengua sólo puede ser deducida del contexto, y no con demasiada frecuencia, por cierto. El razonamiento de la investigadora es equivocado desde su mismo origen, y en consecuencia no es extraño que, en un momento determinado, llegue a afirmar:
NOI. REF.	x1	“ <i>El mayor número de confusiones se produce, contra lo que cabría esperar, por la elección del Pr. Imperfecto en lugar del Perfecto. La explicación se encuentra posiblemente en un fenómeno de hipercorrección que lleva al aprendiz, en el momento de duda, a elegir lo diferente, lo que siente como más específico de la lengua meta</i> ”. Vid. FERNÁNDEZ, S.: <i>Op. Cit.</i> , pp. 136-137.
NOI. AP.	x1	por eso, tal vez sería mejor establecer las explicaciones sobre el uso de este tiempo verbal a partir del matiz de “acción en desarrollo”. NOTA AL PIE: Alarcos nos recuerda muy oportunamente que “ <i>la duración o momentaneidad de la raíz léxica es independiente de cómo la enfoca el hablante [...]. Cuando se dice ‘Aquí vivían mis abuelos’, no se hace referencia al término concreto de su morada; mientras que al decir ‘Aquí vivieron mis abuelos’ señalamos el cese de su vivir en el período pretérito al que aludimos</i> ;
NOI. REF.	x2	La separación del pronombre complemento sufijado al verbo se produjo en 8 Ocasiones. NOTA AL PIE. Como es sabido, la coda (el sintagma que aparece a continuación de los elementos de grado comparativo) es introducida en español por <i>de</i> , <i>que</i> o <i>como</i> ; básicamente es introducida por <i>de</i> cuando el sintagma que la compone tiene como núcleo un numeral, y por <i>que</i> si es un sustantivo o un elemento oracional completo. V. SÁEZ DEL ÁLAMO, L.A.: “Los Cuantificadores: las construcciones comparativas y superlativas”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (Dir.): <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i> , Espasa, Madrid, 1999; I, pp. 1129-1188. V. ALCINA, J. y BLECUA, J.M.: <i>Gramática Española</i> , Ariel, Barcelona, 1975; pp.1044-1045.
NOI.AP.	x1	Quizás sea ocioso recordar que, de acuerdo con la <i>Guía para la Obtención de los D.E.L.E.</i> , el candidato deberá actuar y comunicarse apropiadamente utilizando hasta tres registros (informal, semiformal, formal);

PROPUESTA DIDÁCTICA

NOI. AP.	x1	Se trata de la secuencia de exposición de contenidos que se encuentra en ASENCIO, G.; BORREGO, J., y PRIETO DE LOS MOZOS, E.: <i>Temas de Gramática Española</i> ,
NOI. AP.	x1	Idea adaptada a partir de IGLESIAS CASAL, I., Y PRIETO GRANDE, Mª: <i>¡Hagan juego! Actividades y Recursos Lúdicos para la Enseñanza del Español</i> , Edinumen, Madrid, 1998.
INT.AP.	x1	Podría introducirse un ejercicio como el que propone el manual <i>Abanico</i> , donde se formula la actividad en los siguientes términos:
INT.AP.	x1	En el ejemplo que se ofrece aquí, se ha elegido el ámbito socio-económico mundial, y se ha adaptado un artículo de <i>EL PAÍS</i> , 10-9-99:
NOI. AP.	x1	Tomado del cuento de Almudena Grandes “ <i>Los Ojos Rotos</i> ”, en <i>Modelos de Mujer</i> ; Colección <i>andanzas</i> 263, Tusquets, Barcelona, 1996, p.64.
INT.AP.	x1	presenta un texto real, literario, informativo o de opinión, pero desprovisto de puntuación y de separación en párrafos; en este caso, se ha elegido el siguiente, de Javier García Sánchez.

CONCLUSIONES

ESPAÑOL 7 (E7). mujer, Universidad de Salamanca, presentada Universidad de UIMP/IC, 2006, 141 páginas, Total palabras: 35.095, Palabras analizadas: 32.239, competencia intercultural, didáctica

INTRODUCCIÓN

NOI.AT.	x1	Tradicionalmente, el profesor se limitaba a transmitir información sobre la gente del país y sobre sus actitudes generales y formas de ver el mundo, sin tener en cuenta que esta mera exposición de datos resultaba insuficiente para desarrollar activamente actitudes positivas, de apertura, hacia otros pueblos y culturas (Byram, 2001).
INT.AT.	x1	Como afirma Cots (en Oliveras, 2000), mientras nadie parece cuestionarse la importancia que se le da a la enseñanza de una estructura sintáctica, los errores pragmáticos, discursivos y culturales suelen pasar desapercibidos, a pesar del enorme impacto que pueden tener en un encuentro intercultural.
INT.AP.	x1	Por esta razón, hemos decidido presentar ocho actividades independientes para los seis niveles descritos por el nuevo <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (2006).

MARCO TEÓRICO

NOI.EN.	x4	No obstante, el concepto de competencia intercultural en el marco de la enseñanza de ELE, a pesar de nacer directamente del de competencia sociocultural, va más allá. El objetivo final no es ya, únicamente, adquirir el conocimiento de la otra cultura ni los patrones de comportamiento de la misma. <i>“Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales [...]”</i> (Byram, 1995, en Oliveras, 2000). la competencia intercultural incluye otros aspectos como la adquisición de destrezas que ayuden a entender e interpretar distintos modos de pensar y vivir relacionados con la lengua que se estudia, así como la capacidad de reconsiderar la posición de nuestra propia cultura y nuestras prácticas culturales en comparación con las de otras culturas. <i>La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un <u>conocimiento</u> de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la <u>habilidad</u> de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (<u>actitud</u>). (Meyer, 1991, en Oliveras, 2000).</i>
INT.AP.	x1	El modelo de competencia intercultural propuesto por Byram presenta las siguientes características:
INT.AT.	x1	(AARUP JENSEN, A. (1995), “Defining Intercultural competence for the Adult Learner” en <i>Intercultural Competence</i> Vol.II, Aalborg University). Para Aarup Jensen, la competencia intercultural consiste en la habilidad para comportarse adecuadamente en situaciones interculturales,
INT.AT.	x1	Según el <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> (2001), todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad para comunicar del alumno.
INT.AT.	x1	No obstante, el MCER diferencia entre las competencias generales, no relacionadas directamente con la lengua, y las competencias lingüísticas.
INT.AT.	x1	Las competencias generales descritas por el MCER recogen la propuesta que Byram y Zarate (1997) resumieron en cuatro saberes,
INT.AT.	x1	Marandón (2003) recoge las siguientes aptitudes como esenciales: un primer grupo de aptitudes compuesto por la suspensión del yo, el interés/respeto/consideración hacia el otro y la postura interactiva (disposición para entrar en contacto) como necesarias para desarrollar la empatía.
INT.(X2)/N OI.(X1)EN	x3	Se pretende que el alumno sea capaz de desempeñar el papel de actor intercultural , mediando entre culturas en contacto. Se trata, pues, de favorecer la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales como procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural. (Oliveras, 2000). Según Meyer (1991, en Oliveras, 2000), en el desarrollo de la competencia intercultural, la actitud del alumno ante la cultura meta experimenta un proceso desde el etnocentrismo (<i>nivel monocultural</i>) hacia la tolerancia y comprensión de la otra cultura (<i>nivel transcultural</i> , pasando por el <i>nivel intercultural</i>). Denis y Matas (2002) proponen cinco fases en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:
INT.AT.	x1	Por otra parte, y como veremos más adelante, el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes especifica tres fases: aproximación, profundización y consolidación .
INT.EN.	x7	Cuando, a principios de los años noventa, Byram elabora el concepto de <i>competencia intercultural</i> influido por el concepto de <i>interlengua</i> de Selinker, advierte que todos los modelos sobre competencia comunicativa, desde Hymes hasta Van Ek, están basados en prescripciones de lo que es (o debería ser) un hablante nativo ideal, sin recoger las verdaderas necesidades del estudiante. Nace así el concepto de hablante intercultural , un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las que tiene que comprender las relaciones entre culturas y mediar entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo (Byram, 1997). Kramsch (2001) se refiere así al hablante intercultural: <i>es lo que caracteriza a un “competente usuario de un idioma”: no la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por un cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del “hablante intercultural” que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales</i> . Para Byram y Fleming (2001), el hablante intercultural sustituye al hablante nativo como norma; es consciente de su propia identidad y cultura, de cómo otros las perciben y conoce las identidades y culturas [...]Por otra parte, el MCER señala que el hablante intercultural posee una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales,
INT.EN.	x2	El nuevo <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (2006) (de ahora en adelante PCIC), consciente de la importancia del desarrollo de la competencia intercultural del alumno, considera el objetivo de convertir al alumno en hablante intercultural uno de los ejes centrales del currículo. Parte de la idea de que el aprendiente debe ser el centro de cualquier planificación curricular y del tratamiento que hace el MCER de las competencias lingüísticas pero también de las generales.
INT.AT.	x1	Esta perspectiva permite acceder a una visión amplia de las facetas que el alumno ha de ser capaz de desarrollar en el pleno ejercicio de su competencia comunicativa y sirve para fijar los objetivos generales del PCIC. Las tres dimensiones constituyen un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones.
INT.AT.	x1	El <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> recomienda que todo currículo que tome como base estos objetivos tenga en cuenta las necesidades, la tradición educativa y los factores del entorno del público, pero, en cualquier caso
INT.AT.	x1	Esta dimensión está en consonancia con aspectos definidos en las competencias generales del MCER como las destrezas y habilidades interculturales, los contenidos socioculturales o actitudes como la empatía.
INT.AT.	x1	En términos de objetivos , de lo que esperamos que sea capaz el alumno tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, el nuevo PCIC recoge: las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el conocimiento del mundo y la capacidad para aprender
INT.AT.	x1	En la dimensión del aprendiente como hablante intercultural, el planteamiento de los objetivos del PCIC es modular, puesto que no se establecen objetivos determinados para cada nivel, sino que se considera que será el usuario del PCIC quien haga las valoraciones oportunas a la hora de establecer los criterios de distribución.
NOI.AT.	x1	No obstante, también entre los objetivos de las actitudes y los factores afectivos se plantea la necesidad de <i>desarrollar la capacidad de enfrentarse a episodios eventuales de intolerancia a la ambigüedad o estrés cultural, mediante la reflexión y el análisis de situaciones potencialmente conflictivas</i> (Instituto Cervantes, 2006).
INT.EN.	x2	El enfoque es modular y no establece fases ni grados pues, tal y como indica el MCER y como ya hemos visto, el desarrollo de la competencia intercultural no tiene por qué coincidir con el de la competencia lingüística. El PCIC recomienda al usuario la distribución de estos procedimientos de acuerdo con <i>el grado de desarrollo de las competencias interculturales que vayan mostrando los alumnos en cada situación particular de enseñanza y aprendizaje</i> .
INT.EV.	x1	En conclusión, consideramos que el PCIC supone una descripción muy novedosa y arriesgada de cómo debemos desarrollar la competencia intercultural de nuestros alumnos.

INT.AT.	x1	Asimismo, este tipo de comunicación nos ayudará, inconscientemente, a percibir la cultura propia, ya que muchos de los aspectos de ésta permanecen invisibles para nosotros y sólo aparecen en esta situación de encuentro, comparación e identificación (Cañas, 2005).
INT.AT.	x1	Siguiendo la clasificación de Carol Morgan (1998, en González Blasco, 2000) encontramos tres tipos de factores:
INT.AT.	x1	Podemos llegar a sentirnos desorientados debido a las diferencias en la forma de ver las cosas y en el comportamiento, diferencias que encontramos de forma inesperada porque no contábamos con ellas. Morgan explica que pueden llegar a provocar una desorientación con uno mismo o una vacilación entre ambas culturas.
NOI.AT.	x1	La dimensión afectiva es un aspecto esencial, ya que aprender una cultura a través de una lengua consiste también en querer descubrir al otro, así como implicarse a nivel personal y de manera consciente con lo que se va descubriendo del otro (Denis y Matas, 1999).
INT.AT.	x1	Desde el punto de vista afectivo, el proceso de aculturación se desarrolla para autores como Oberg o Brown en cuatro etapas:
INT.AT.	x1	No obstante, el choque cultural, como apuntó Peter Adler, también debe ser visto como una profunda experiencia positiva de aprendizaje en el intercambio intercultural cuando el individuo toma conciencia de su propio crecimiento, aprendizaje y cambio.
INT.EN.	x3	Estas etapas fueron replanteadas por M. Bennett (Byram, 2001), para quien el choque cultural no es sino un caso especial de típica respuesta humana ante una nueva transición: pérdida o cambio. En su estudio Bennett recoge uno de los principales intentos de desarrollo de los procesos de adaptación intercultural, el <i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i> , que intenta elaborar una descripción de la evolución de este proceso. A partir de este modelo, plantea una propuesta específica para desarrollar la competencia intercultural en el aula de LE. Para ello, relaciona las tres etapas en el proceso (<i>negación y defensa, aceptación y adaptación-integración</i>) con los distintos niveles de lengua (inicial, intermedio y avanzado). Denis y Matas (2002) dan un paso más y apuestan por el proceso dividido en cinco etapas (sensibilización, concienciación, relativización, organización e implicación/integración) que ya hemos analizado en este capítulo.
INT.AT.	x1	Factores cognitivos Según Morgan (en González Blasco, 2000) son tres los factores cognitivos a tener en cuenta:
INT.AT.	x1	Según Jaspas y Hewstone, autores de la Teoría de la atribución, el observador tiende a entender las acciones como resultado de las características del actor, mientras que el actor tiende a verlas como resultado de factores situacionales.
INT.AT.	x1	Como afirma Lado (1973) en González Blasco (2000), <i>un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura así como la distribución de estas formas y los significados a la lengua y cultura extranjera, no sólo (...) al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino (...) al tratar de comprender la lengua y la cultura según las practican los nativos.</i>
NOI.AT.	x1	Al estar entendiéndose lingüísticamente, ambos interlocutores tienen expectativas de que el otro actúe como él piensa que se debe actuar (todos poseemos una serie de esquemas mentales íntimamente relacionados con nuestras experiencias previas, nuestra educación... tal y como expuso Greene)
NOI.AT.	x1	El mecanismo típico de los malentendidos, por tanto, consiste en sacar una observación de su contexto, clasificarla e interpretarla según los propios baremos culturales y llegar a conclusiones erróneas y negativas (Wessling, 1999).
NOI.AP.	x1	Por su parte la Pragmática define la interferencia pragmalingüística como la transferencia de fórmulas, comportamientos lingüísticos y estrategias de actos de habla propios de una lengua en una segunda lengua de manera que se ocasionan malentendidos en la comunicación (Escandell, 1996).
NOI.AP.	x1	Un error pragmático es cualquier uso incorrecto de las categorías pragmáticas que se observa en las prácticas conversacionales entre dos códigos (González Blasco, 2000).
INT.AT.	x1	pero cuando se trata de un error sociocultural, se atribuye a la personalidad. Como Lourdes Miquel pone de manifiesto (1997), <i>los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo.</i>
NOI.AT.	x1	Incluso si han pasado una temporada en nuestro país, esto no quiere decir que el mero contacto con la lengua y el país garanticen por sí mismo el acercamiento, la comprensión y la tolerancia (Coronado González, 1999).
INT.AT.	x1	Beyrich y Borowsky (2000) afirman que es mucho más alto el porcentaje de malentendidos entre personas de culturas próximas en el espacio, como en el área europea,
INT.AT.	x1	Oliveras (2000) establece siete niveles como causa de malentendidos culturales:
NOI.EJ.	x1	Por ejemplo los japoneses que estudian español tienen muchos problemas para distinguir “tú” y “usted” y, cuando intentan comprender el código español de distancia tomando como base el japonés surgen malentendidos en los que piensan que tratar al otro de “tú” en español consiste en tomar plena confianza, tratarlo como si fuera un amigo de toda la vida y esperar el mismo trato por su parte (Inui, 2000).
INT.AT.	x1	E.T. Hall definió tres conceptos clave en su obra <i>The Hidden Dimension</i> : el contexto, el espacio (la <i>Proxémica</i> estudia el uso del espacio personal que hacemos para comunicarnos).
INT.AT.	x1	Para Wessling (1999), los objetivos básicos del aprendizaje intercultural en la clase de E/LE son cuatro y van en progresión: comprender cuáles son los factores que condicionan nuestra percepción de la realidad;
NOI.AT.	x1	Por esta razón, los contenidos socioculturales no pueden quedar subordinados a la gramática, no pueden constituir sólo un telón de fondo de las situaciones de comunicación y el aprendizaje de vocabulario, aunque tampoco se trata de convertirlos en protagonistas privilegiados. (González Blasco, 2000).
INT.COMP.	x3	García y Sales (1997), Ortí (2004) y Neuner (1997) destacan la importancia del aprendizaje compartido.
NOI.AT.	x1	A través del diálogo y la búsqueda del entendimiento del otro, cada persona intenta ver el mundo a través de los ojos del otro sin perderse de vista a sí mismo (Kramsch, 1993).
INT.AT.	x1	Para entender la cultura extranjera en sus propios términos, como defiende Kramsch, debemos conocer las imágenes y realidades de la propia cultura que ayudan o impiden el entendimiento de la extranjera.
NOI.AT.	x1	Necesitamos cambiar el punto de vista, ampliar nuestra perspectiva, descubrir cómo percibimos las cosas que nos rodean y analizar esa percepción, aprender a retrasar los juicios, aprender a entender. Y la mejor manera de conseguirlo es desarrollando las siguientes estrategias: diferenciar observación de interpretación, distinguir hechos y opiniones, buscar causas de hechos en el contexto de la cultura meta, reconocer la propia actitud y comportamiento, plantearse la autenticidad de una interpretación, jugar a cambiar puntos de vista (González Blasco, 2000).
INT.AT.	x1	El profesor debe esforzarse por incentivar en sus alumnos la capacidad de cuestionarse constantemente su propia cultura y la cultura meta sembrando la duda productiva , término acuñado por Wessling (1999).
NOI.AT.	x1	Debemos ayudar a los alumnos a preguntarse y a interpretar la respuesta o reacción de sus interlocutores. (Cañas, 2005).
INT.AT.	x1	El objetivo consiste en ir más allá de la comprensión superficial, en superar lo que Iglesias (2000) denomina el efecto escaparate ,
INT.AT.	x1	Ese cambio de perspectivas en el aula ayuda al alumno a entenderse mejor a sí mismo y su forma de vida. Es lo que Byram y Fleming

		(1998) denominaron impacto reflexivo : cuando el centro de atención se pone en la propia cultura del alumno y no sólo en una forma de mirar las otras culturas desde fuera.
INT.AT.	x1	Los alumnos deberían llegar a la conclusión de que lo que es normal para ellos no tiene porqué serlo para otro y que, como afirma González Blasco (2000), cada uno actúa como considera que es normal, según sus propias expectativas culturales.
INT.AT.	x1	De la misma forma, comparar es inevitable. Para algunos autores como Porcher (1988, en González Blasco, 2000), la comparación es incluso la única vía de aproximación posible a la cultura extranjera,
NOI.AT.	x1	Y lo primero que deben hacer es construir las condiciones de la comparación, aprender a comparar categorías homólogas y conducir la comparación hacia la objetivación y la explicitación (González Blasco, 2000).
NOI.AT.	x1	Aprender a comparar nos ayuda a enfrentarnos a futuras situaciones inesperadas de incompreensión e incomunicación pues desarrollamos lo que Neuner denominó la tolerancia de la ambigüedad .
INT.AT.	x1	Las actividades de clase tienen que ayudar a aprender a comparar actos comunicativos, actitudes, situaciones... Como afirma Kramsch (2001), debemos añadir al diálogo de clase una dimensión contrastiva.
INT.AT.	x1	No cabe duda de que el alumno sólo podrá descubrir la otra cultura de manera contextualizada, adaptar los parámetros de interpretación en función de cada situación. Como afirman Denis y Matas (2002), se trata de aportar contextos ricos que permitan a los alumnos cuestionarse aspectos culturales que daban por seguros.
NOI.AT.	x1	El aula debe convertirse en un espacio de encuentro, en un escenario intercultural en el que el alumno se sienta seguro y los riesgos de malentendidos sean mínimos (González Blasco, 2000).
INT.AP.	x1	Lo que nos proponemos con estas actividades es alcanzar lo que Iglesias Casal (2000) denomina la <i>fase de comprobación</i> ,
NOI.AT.	x1	Nuestro papel fundamental como profesores ahora consistirá en prestar atención a las culturas de aprendizaje de nuestros alumnos, plantearnos que nos corresponde acercar nuestra cultura a los estudiantes y posibilitar la comunicación entre personas de diferentes culturas facilitando una aproximación comprensiva a las culturas de los otros (Martínez Lafuente, 2005).
NOI.AT.	x1	Por esta razón, queda claro que el profesor deja de ser un transmisor pasivo de conocimientos culturales para convertirse en un intérprete social y cultural, en un “mediador intercultural” (Byram, 1997):
NOI.AT.	x1	El profesor se convierte en “puente” entre ambas culturas, construye el espacio intermedio entre lo similar y lo diferente, lo lejano y lo próximo (Byram y Zarate, 1997).
NOI.AT.	x1	No obstante, antes de estimular la conciencia intercultural de los alumnos, el profesor debe haber pasado por el mismo proceso crítico y de reflexión y, por tanto, es necesario que haya modificado su autoconcepto, su actitud y sus destrezas (Sercu, 2001).
INT.AT.	x1	Citando a González Blasco (2000), <i>los alumnos deben ser positivos, perder el miedo y buscar soluciones a conflictos porque el objetivo final es que salgan a la calle, que hablen con nativos, que participen en actos culturales de la C2, que se arriesguen y experimenten, que descubran solos</i> .
NOI.AT.	x1	Al seleccionar contenidos hay que tener en cuenta las posibles barreras de comprensión intercultural que se tratarán explícitamente en la clase. (González Blasco, 2000).
INT.AT.	x1	La cercanía de los temas les posibilitará establecer conexiones con su propia forma de vida y eso les dará oportunidades para analizar y contrastar. Deben facilitar el contraste y el establecimiento de conexiones con la propia cultura, como recomiendan Byram y Morgan (1994).
NOI.AP.	x1	En los niveles intermedio, B1 y B2, y avanzado, C1 y C2, podemos analizar las implicaciones interculturales de los hábitos y rituales y centrarnos en el tratamiento sistemático de estructuras sociales y fenómenos culturales que amplíen los conocimientos y experiencias socioculturales inmediatas del alumno (González Blasco, 2000).
INT.(X1)/ NOI.(X1) EN.	x2	El Colectivo Amani (1995) considera que son el medio más adecuado, puesto que fomentan la participación de todos los alumnos, crean un clima de confianza y aprecio hacia los demás y permiten afrontar los conflictos de forma positiva. Además, todos los integrantes participan en la toma de decisiones. Los juegos maximizan los esfuerzos de los estudiantes consiguiendo un rendimiento espectacular en un ambiente relajado donde los grupos siguen reglas bien definidas. Suponen una herramienta poderosa para romper las barreras de la inhibición y fomentan la distensión emocional, intelectual y física. A través de los juegos los alumnos practican en el aula habilidades sociales como la empatía, el liderazgo compartido, la negociación y la resolución de conflictos (Carrilla Cajal, 2006).
INT.AT.	x1	Asimismo, y como señalan Denis y Matas (2002), si nuestra meta es incidir en los comportamientos de nuestros alumnos, tanto a nivel cognitivo como afectivo, nos hallamos ante el obstáculo de que lo que queremos medir no es la actitud sino sus futuras manifestaciones.
INT.AT.	x1	Nos parece evidente afirmar que no podremos basar nuestra evaluación de los cuatro <i>saberes</i> en criterios cuantitativos. Por esta razón, en general apostamos por una evaluación sumativa y formativa enfocada a la autoevaluación dirigida que, como explican Denis y Matas, permita al alumno expresar lo que espera, sus vivencias, así como sus actitudes y habilidades como intermediario cultural.
INT.AT.	x1	En cuanto a la evaluación del <i>saber aprender</i> , estamos de acuerdo con González Blasco (2000), que propone <i>enfrentar al aprendiente a prácticas culturales que le sean desconocidas y proponerle situaciones que deberá analizar y en las que pondrá de manifiesto su grado de comprensión de la cultura extranjera utilizando métodos lingüísticos y culturales</i> .

METODOLOGÍA

INT. AP.	x1	Estas dos afirmaciones se acercan al modelo de “hablante nativo” que, como hemos visto, critican autores como Byram y Kramsch, que abogan por un “hablante intercultural” que sepa lo que está haciendo, no que imite sin saber.

PROPUESTA DIDÁCTICA

INT.AP.	x1	Con el objetivo de demostrar que podemos trabajar con malentendidos culturales en cualquier nivel, y no solo en los más avanzados como sostienen algunos autores, proponemos ocho actividades basadas en los seis Niveles de referencia del español expuestos en el nuevo <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> (A1, A2, B1, B2, C1 y C2).
INT.AP.	x1	En el siguiente capítulo hemos incluido una Guía para el profesor en la que el docente encontrará una ficha didáctica para cada una de las actividades. En ella especificamos, entre otros aspectos, los objetivos, los contenidos (distribuidos en Actitudes y Habilidades interculturales, de acuerdo con el nuevo PCIC, Contenidos Funcionales y Contenidos Gramaticales y Léxicos), el procedimiento y observaciones.
INT.AT.	x1	Casto Fernández (1995) afirma que <i>el afán de conocer, de ir más allá de las fronteras culturales, de contrastar quienes somos en un</i>

		<i>mundo diferente al nuestro, pertenece a la raíz misma de la condición humana.</i>
INT.AT.	x1	Como afirma Pilar Melero (2000), <i>nuestras clases están llenas de estas ricas interferencias que hacen que enseñar/ aprender una lengua sean algo más que un mero ejercicio intelectual.</i>

CONCLUSIONES

ANEXO II. TABLAS DE LOS DATOS NUMÉRICOS DE LOS RESULTADOS

F1. Introducción

F1. Marco Teórico

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
83	9	44	10					1	1	36

F1. Metodología

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
16	2	9	2	6					1	

F1. Resultados

F1. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
2	1	1	1	1						

SUMA TOTAL

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
101	12	54	13	7				1	2	36

F2. Introducción

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
	9	9								

F2. Marco Teórico (+1)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
62	58	77	3	3	15		1	3	2	17

F2. Metodología

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
3	2		3	2						

F2. Resultados (+3)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
35	15	10	3	1		17				22

F2. Conclusión y recomendación (+5)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
30	19	29			5	13		2		5

SUMA TOTAL (+9)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
130	103	125	9	6	20	30	1	5	2	44

F3. Introducción (+18)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
5	31	5	20		22		1	1		5

F3. Marco Teórico (+41)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
29	140	40			53		20	4	3	88

F3. Metodología (+3)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1	13	1	11	1	3		1			

F3. Resultados (+4)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
2	16	7				8	6	1		

F3. Conclusiones

F3. Aplicaciones prácticas

SUMA TOTAL (+66)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
37	200	53	31	1	78	8	28	6	3	95

F4.Introducción (+3)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
10	4	13					4			

F4.Marco Teórico (+5)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
67	28	52					17	2		29

F4. Resultados

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
9	11	2	11	3		2	2			

F4. Conclusiones

SUMA TOTAL (+8)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
86	43	67	11	3		2	23	2		29

F5. Introducción

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
	2	2								

F5. Marco Teórico

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
5	10	14					1			

F5. Metodología

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
6		5	1							

F5. Resultados

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
	2	2								

F5.Propuestas didácticas

F5. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
4	3	7								

SUMA TOTAL

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
15	15	30	1				1			

F6. Introducción

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
5			2	3						

F6. Marco Teórico (+28)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
25	45	17	27	3	15		1	9		26

F6. Resultados (+3)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
16	22	3	3	7				5		23

F6. Propuestas didácticas

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1						1				

F6. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
2		1				1				

SUMA TOTAL (+31)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
49	67	21	32	13	15	2	1	14		49

F7. Introducción

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
5	8	13								

F7. Marco Teórico

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
96	109	132	8	5				2		58

F7. Resultados

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
36	16	28	10	4			2	1		7

F7. Propuestas didácticas

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
3				3						

F7. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1				1						

SUMA TOTAL

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
141	133	173	18	13			2	3		65

TODO (+114)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
559	573	523	115	43	113	42	56	31	7	318

E1. Introducción (+1)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
5	6	10					1		1	

E1. Marco Teórico (+10)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
119	95	175	5	2	13		1	2		26

E1. Metodología

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
2		2								

E1. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1	1	1	1							

SUMA TOTAL (+11)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
127	102	188	6	2	13		2	2	1	26

E2. Introducción

E2. Metodología

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
3	5	5	3							

E2. Marco Teórico

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
25	7	15		6			2	2	1	6

E2. Resultados

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1		1								

E2. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1									1	

SUMA TOTAL

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
30	12	21	3	6			2	2	2	6

E3. Marco Teórico

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
27	4	17	6	2					1	5

E3. Resultados

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
47	27	66	2			1			3	2

E3. Propuestas didácticas (+3)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
27	6	16	5	4					1	10

E3. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN

6	1	6						1		

SUMA TOTAL (+3)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
107	38	105	13	6		1		1	5	17

E4. Introducción

E4. Metodología (+1)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
4				3						2

E4. Marco Teórico

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
81	12	59			11			3		20

E4. Resultados

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
2	2	3	1							

E4. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN

SUMA TOTAL (+1)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
88	14	62	1	3	11			3		22

E5. Introducción

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
2	8	4	1						1	4

E5. Marco Teórico (+6)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
49	29	8	5	2	28			5		36

E5. Metodología

E5.Resultados (+7)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
58	8	4	25	10	6	15	2	3		8

E5. Conclusiones

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1	1		2							

SUMA TOTAL (+13)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
110	46	16	33	12	34	15	2	8	1	48

E6. Introducción

E6. Marco Teórico (+3)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
19	14	13	5	1			10	1	6	

E6. Resultados (+2)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
	12		4			3	6		1	

E6. Propuestas didácticas

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
3	3		6							

Conclusiones

SUMA TOTAL (+5)

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
22	29	13	15	1		3	16	1	7	

E7. Introducción

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
2	1	2	1							

E7. Marco Teórico

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
60	27	54	5		3			1	1	23

E7. Metodología

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
1			1							

E7. Propuesta didáctica

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
4			4							

SUMA TOTAL

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
67	28	56	11		3			1	1	23

TODO

INT	NOI	AT	AP	DE	COMP	CO	REF	EJ	EV	EN
552	269	461	82	30	61	19	22	18	17	142

ANEXO III. ESTRUCTURA DE LA TESIS DE LICENCIATURA EN LA ASIGNATURA EL200 EN LA UNIVERSIDAD DE FILIPINAS

- Title page
- Approval sheet
- Acceptance sheet
- Abstract
- Table of Contents
- List of Tables and/ or List of Figures
- 1. Introduction
 - 1.1. Statement of the Problem
 - 1.2. Research Objectives and/ or Hypotheses
 - 1.3. Definition of Terms
 - 1.4. Significance of the Study
 - 1.5. Scope and Limitation of the Study
- 2. Review of Literature
 - 2.1. Related Literature (International and Local Studies)
 - 2.2. Theoretical Framework (If needed)
 - 2.3. Conceptual Framework (If needed)
- 3. Methodology
 - 3.1. Design and Methods
 - 3.2. Variables and Measures
 - 3.3. Sampling Size and Procedures
 - 3.4. Respondents
 - 3.5. Research Instrument
 - 3.6. Data Collection
 - 3.7. Data Processing
 - 3.8. Plan of Analysis
- 4. Findings and Analysis
 - 4.1. Presentation of Findings
 - 4.2. Analysis of Findings
 - 4.3. Interpretations
- 5. Summary, Conclusion and Recommendations
 - 5.1. Summary
 - 5.2. Conclusion
 - 5.3. Implications of the Study
 - 5.4. Recommendations
- Bibliography
- Appendices

(Dentro de la guía para el curso EL200, agosto 2006)

