



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



TESIS DOCTORAL

Estudio comparativo de la competencia gramatical y metadiscursiva en la escritura en inglés en estudiantes españoles con niveles lingüísticos B2 y C1 del MCER

REALIZADA POR: CHIARA TASSO

DIRIGIDA POR: DRA. MARÍA LUISA CARRIÓ-PASTOR

Marzo 2017

AGRADECIMIENTOS

En esta tesis muchas personas han estado a mi lado ofreciéndome ayuda, consejos y buena energía.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora, la doctora María Luisa Carrió-Pastor, su capacidad de dirección que, junto con su extrema disponibilidad, apoyo constante y sus preciosos consejos, han sido fundamentales durante todo el proceso de realización de esta tesis doctoral. De la misma manera, quiero agradecer a mis compañeros del Departamento de Lengua Inglesa de la Universidad Católica de Valencia y en particular, a Inma, Laura, Neus, Rosa y Ruth, por ayudarme tanto a nivel profesional como a nivel personal. Por último, quiero agradecer a mi familia, a mis padres y a mi hermana, por haber estado a mi lado, demostrando que la distancia física no es un impedimento.

Quiero dedicar estas últimas líneas a mis hijas Emma y Claudia, por haber entendido mis ausencias y por sus dibujos, y a mi marido Borja, por su infinita paciencia y comprensión y porque sin su extrema positividad no hubiera podido realizar esta ardua tarea.

RESUMEN

Esta tesis doctoral se centra en analizar la competencia gramatical y la competencia metadiscursiva en la producción escrita en inglés realizada por aprendientes españoles con niveles de conocimiento de lengua inglesa B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Así pues, el objetivo principal es identificar y comparar la competencia gramatical y del metadiscurso de estudiantes con niveles de conocimiento del inglés B2 y C1 con el fin de analizar y diferenciar los rasgos de conocimiento de cada uno de los niveles lingüísticos. La razón por la que se llevó a cabo este trabajo fue la constatación de la ausencia de investigaciones que estudien simultáneamente estas competencias.

Para alcanzar este objetivo, se recopiló manualmente un corpus de 120 redacciones, que contenían un total de 26.998 palabras, producidas por 120 aprendientes españoles, con un rango de edad comprendido entre 18 y 46 años y que estudian inglés como lengua extranjera en España. La metodología utilizada para responder al objetivo general planteado fue una combinación del análisis cuantitativo y cualitativo del corpus. Cada redacción fue examinada con el fin de etiquetar manualmente los elementos relativos a la competencia gramatical y metadiscursiva de los alumnos. En el análisis de la competencia gramatical se distinguieron dos tipologías, el análisis de los elementos morfológicos y el análisis de los elementos sintácticos, basándonos en la distinción entre nivel morfológico y sintáctico incluida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001). Respecto al nivel metadiscursivo, se distinguió entre el análisis de las estrategias metadiscursivas textuales y el análisis de las estrategias metadiscursivas interpersonales, usando como referencia la clasificación propuesta por Hyland (2005). Los elementos morfosintácticos y metadiscursivos se etiquetaron de forma manual y a continuación se realizó un recuento informático.

Los resultados globales obtenidos del análisis de las redacciones de aprendices españoles con niveles B2 y C1 del MCER (2001) evidenciaron lo siguiente: los alumnos de ambos

niveles lingüísticos poseen, en la competencia gramatical, un conocimiento superior de los elementos y procesos morfológicos que de los sintácticos. En cuanto al nivel metadiscursivo, el estudio evidenció un mayor dominio de las estrategias interpersonales que de las textuales. La interpretación de los resultados nos llevó a la identificación de los rasgos característicos de la competencia gramatical y metadiscursiva. Así mismo, se identificaron los elementos que dominan los alumnos en los niveles de conocimiento de lengua inglesa B2 y C1 y se identificaron las necesidades específicas de los alumnos según su nivel lingüístico.

RESUM

Aquesta tesi doctoral tracta de l'anàlisi de la competència gramatical i la competència metadiscursiva en la producció escrita en anglès realitzada per aprenents espanyols amb nivells de coneixement de llengua anglesa B2 i C1 del Marc Comú Europeu de Referència per les Llengües (2001). Així doncs, l'objectiu principal és identificar i comparar les competències gramaticals i de metadiscurs d'estudiants amb aquests nivells de coneixement per tal d'analitzar-ne i diferenciar-ne els diversos trets de coneixement. La motivació per dur a terme aquest treball ha estat la constatació de la manca de recerques que estudien simultàniament aquestes competències.

Per assolir aquest objectiu, es va recopilar manualment un corpus de 120 redaccions, que contenen un total de 26.998 paraules, produïdes per 120 aprenents espanyols, amb un interval d'edat comprès entre 18 i 46 anys i que estudien anglès com llengua estrangera a Espanya. La metodologia utilitzada per tal de respondre a l'objectiu general plantejat ha consistit en una combinació de l'anàlisi quantitativa i qualitativa del corpus. Cada redacció va ser examinada per tal d'etiquetar manualment les competències gramaticals i metadiscursives dels alumnes. En l'anàlisi de les competències gramaticals es van distingir dues tipologies, l'anàlisi dels elements morfològics i l'anàlisi dels elements sintàctics, basant-nos en la distinció entre nivell morfològic i sintàctic inclosa en el Marc Comú Europeu de Referència per les Llengües (MCER, 2001). Respecte al nivell metadiscursiu, es va distingir entre l'anàlisi de les estratègies metadiscursives textuais i l'anàlisi de les estratègies metadiscursives interpersonals, prenent com referència la classificació proposta per Hyland (2005). Els elements morfosintàctics i metadiscursius es van etiquetar de forma manual i a continuació es va realitzar un recompte informàtic.

Els resultats globals obtinguts de l'anàlisi de les redaccions d'aprenents espanyols amb nivells B2 i C1 del MCER (2001) van evidenciar que els alumnes d'ambdós nivells lingüístics posseeixen, en la competència gramatical, un coneixement superior dels elements i processos morfològics que dels sintàctics. Pel que fa al nivell metadiscursiu,

l'estudi va posar de manifest un major domini de les estratègies interpersonals que de les textuais. La interpretació dels resultats ens va portar a la identificació dels trets característics de les competències gramatical i metadiscursiva. Tanmateix, es van identificar els elements que dominen els alumnes en els nivells de coneixement de llengua anglesa B2 i C1 i es van detectar les necessitats específiques dels alumnes segons el seu nivell lingüístic.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to analyse both the grammar competence and the metadiscourse competence in the written production in English made by Spanish learners with B2 and C1 English levels of language of the Common European Framework for Languages (2001). Thus, the main objective is to identify and compare the students' grammar competence and metadiscourse grammar in levels B2 and C1 of English in order to be able to analyse and differentiate the knowledge features existing in every language level. The motivation behind this work was the lack of research which studies these competences simultaneously.

In order to meet this objective, a corpus of 120 essays was manually compiled, all of them having a total of 26,998 words written by 120 Spanish learners, aged between 18 and 46, who are studying English as a foreign language in Spain. The methodology used to achieve the stated objective was a combination of quantitative and qualitative analysis of the corpus. Each piece of writing was examined so as to be able to manually label the students' grammar and metadiscourse competences. Within the analysis of grammar competence, a distinction between two typologies was made, the analysis of the morphological elements and that of the syntactical elements, following the differentiation between the morphological and the syntactical level included in the Common European Framework of References for Languages (CEFRL, 2001). With respect to the metadiscourse level, a distinction was made between the analysis of the textual metadiscourse strategies and the analysis of the interpersonal metadiscourse strategies, taking as a reference Hyland's (2005) classification. Both the morphosyntax and the metadiscourse elements were labelled manually, and a computer recount was subsequently made.

The overall results from the analysis of the essays made by Spanish students having B2 and C1 CFRL levels showed that the students of both levels have, in grammar competence, a higher knowledge of the morphological elements and processes than that of syntax. As for the metadiscourse level, the study also found that the students have a higher competence in interpersonal rather than in textual skills. The interpretation of the results allowed us to

identify the characteristic features in grammar and metadiscourse competences. Likewise, the elements that students master at B2 and C1 levels were identified, as well as the students' specific needs in every language level.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.....	11
2.1 Enfoques en el aprendizaje de segundas lenguas	22
2.2 Diferencias individuales en el aprendizaje de segundas lenguas	29
2.3 Segundas lenguas en el aula	38
2.4 La interlengua.....	44
2.5 La escritura en segundas lenguas: teorías, definición y orígenes	57
2.6 Orientaciones pedagógicas en la enseñanza de la escritura en segundas lenguas	62
3. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	79
3.1 Los descriptores de referencia específicos del inglés como segunda lengua o lengua extranjera y el proyecto English Profile	84
4. LA GRAMÁTICA.....	89
4.1 La competencia gramatical.....	92
4.2 Adquisición y enseñanza de la gramática de una segunda lengua	100
5. EL METADISCURSO	111
5.1 Modelos de clasificación de elementos metadiscursivos	121
5.2 Adquisición y enseñanza del metadiscurso	131
6. METODOLOGÍA	143
6.1 La investigación-acción.....	145
6.2 La lingüística de corpus.....	147
6.3 Los corpus de aprendientes de lenguas extranjeras	151
6.4 Descripción del corpus de estudiantes recopilado en esta tesis.....	156
6.5 Descripción del método utilizado en el procesamiento y análisis de los datos	158

6.6 Descripción de las etapas seguidas en esta investigación.....	174
7. RESULTADOS	185
7.1 Resultados del análisis de la competencia gramatical (morfológica y sintáctica) en los niveles B2 y C1 del MCER (2001).....	187
7.1.1 Sintagma Nominal	192
7.1.2 Sintagma Adjetival	203
7.1.3 Sintagma Verbal	213
7.1.4 Sintagma Adverbial	221
7.1.5 Sintagma Preposicional	228
7.2 Resultados del análisis del uso de las estrategias metadiscursivas en los niveles B2 y C1 del MCER (2001).	234
7.2.1 Resultados de las subcategorías textuales e interpersonales en el nivel B2	243
7.2.2 Resultados de las sub-categorías textuales e interpersonales en el nivel C1	253
7.3 Resumen de los resultados globales del análisis de la competencia gramatical y metadiscursivas en los niveles B2 y C1 del MCER	266
8. CONCLUSIONES	271
BIBLIOGRAFÍA	289
ANEXOS	323

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases del aprendizaje de una segunda lengua de Santos (1993,p.128)	47
Figura 2. Modelo computacional de la adquisición de la interlengua de Ellis (1997,p.35) .	48
Figura 3. The writing process de Zemach y Stafford-Yilmaz (2008, p.4).	69
Figura 4. Inventario de competencias lingüísticas organizadas por niveles de North, Ortega y Sheehan (2010 p.10)	88
Figura 5. Variables en la creación de un corpus de estudiantes de Ellis (1994, p.49).	154
Figura 6. Ejemplo extraído de la hoja de cálculo para el etiquetado, análisis y recuento de los elementos morfológicos y sintácticos en los niveles B2 y C1	165
Figura 7. Ejemplo de los resultados del dominio en el uso de elementos morfológicos en el sintagma adjetival en B2 y C1	168
Figura 8. Ejemplo de los resultados del dominio en el uso de estructuras sintácticas en el sintagma nominal en B2 y C1	168
Figura 9. Tabla Excel para el análisis de las estrategias metadiscursivas	171
Figura 10. Ejemplo extraído de la tabla de resultados metadiscursivos textuales en B2 y C1	173
Figura 11. Ejemplo extraído de la tabla de resultados metadiscursivos interpersonales en B2 y C1	173
Figura 12. Tratamiento de los datos de investigación (contenido adaptado de Hyland 2004)	182
Figura 13. Gráfico del dominio de los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel B2.	190
Figura 14. Gráfico del dominio de los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel C1.	191
Figura 15. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SN en los niveles B2 y C1	202
Figura 16. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SN en los niveles B2 y C1	203
Figura 17. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SADJ en los niveles B2 y C1	211

Figura 18. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SADJ en los niveles B2 y C1.....	212
Figura 19. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SV en los niveles B2 y C1.....	220
Figura 20. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SV en los niveles B2 y C1.....	221
Figura 21. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SADV en los niveles B2 y C1.....	227
Figura 22. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SADV en los niveles B2 y C1.....	228
Figura 23. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SPREP en los niveles B2 y C1.....	233
Figura 24. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SPREP en los niveles B2 y C1.....	234
Figura 25. Gráfico comparativo del uso de las subcategorías textuales e interpersonales en los niveles B2 y C1.....	242
Figura 26. Gráfico de las subcategorías textuales en el nivel B2.....	243
Figura 27. Gráfico de las subcategorías interpersonales en el nivel B2.....	247
Figura 28. Gráfico de las subcategorías textuales en C1.....	253
Figura 29. Gráfico de las subcategorías interpersonales en el nivel C1.....	260
Figura 30. Gráfico resumen de la competencia gramatical en el nivel B2.....	267
Figura 31. Gráfico resumen de la competencia gramatical en el nivel C1.....	267

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ejemplo de una tabla de sustitución de Hamp- Lyons y Heasley (1987, p.23)	63
Tabla 2. Patrones organizativos para un ensayo problema/solución (contenido adaptado de Zemach y Stafford-Yilmaz 2008).....	65
Tabla 3. Contenido de un libro de enseñanza de escritura en L2 con enfoque funcional (contenido adaptado de Jordan, 1990)	66
Tabla 4. Fases del proceso de escritura de Flower y Hayes, 1981 (contenido adaptado de Hyland, 2006).....	68
Tabla 5. Resumen de las principales orientaciones en la enseñanza de la escritura en segunda lengua (contenido adaptado de Hyland, 2003)	72
Tabla 6. Explicación de Yes/No questions de Murphy (2004, p.4)	92
Tabla 7. Escalas de competencias lingüísticas del MCER (2002, p. 107)	95
Tabla 8. Organización de la competencia gramatical (contenido adaptado del MCER, 2002)	98
Tabla 9. Corrección gramatical (MCER 2002, p.111)	99
Tabla 10. Adquisición del morfema gramatical adaptada de Dulay y Burt (1973).....	101
Tabla 11. Adaptación de la taxonomía de estrategias metadiscursivas de Vande Kopple (1985, en Hyland, 2005)	122
Tabla 12 Taxonomía de elementos metadiscursivos de Crismore Markkanen y Steffensen (1993, p. 47-54)	125
Tabla 13- Taxonomia de las estrategias metadiscursivas adaptada de Hyland (2004)	130
Tabla 14 Metodo de conocimiento del potencial lector de White and Arndt, (1991, p.32).....	140
Tabla 15. Descripción y dimensión del corpus	157
Tabla 16. Nivel de análisis morfológico y sintáctico (contenido adaptado del MCER, 2002).....	160
Tabla 17. Plantilla para el análisis de los elementos morfológicos.....	162
Tabla 18: Plantilla para el análisis de los elementos sintácticos	164
Tabla 19. Plantillas para el analisis de las estrategias textuales.....	170
Tabla 20. Plantillas para el analisis de las estrategias interpersonales.	171
Tabla 21. Diferencias entre paradigma cualitativo y cuantitativo (contenido adaptado de Reichardt y Cook , 1979)	178
Tabla 22. Dominio en el uso de los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel B2	188

Tabla 23. Dominio en los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel C1	189
Tabla 24. Elementos morfológicos y sintácticos en el SN en el nivel B2.....	193
Tabla 25. Uso correcto de los elementos morfológicos y sintácticos en el SN en el nivel C1	198
Tabla 26. Ejemplos de los elementos morfológicos y sintácticos el SN extraídos de los sub-corpus de B2 y C1	201
Tabla 27. Elementos morfológicos y sintácticos en el SAdj en el nivel B2	204
Tabla 28. Competencia gramatical en el SAdj en el nivel C1	207
Tabla 29. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SAdj extraídos de los sub-corpus de B2 y C1	210
Tabla 30. Competencia gramatical en el SV en el nivel B2.....	214
Tabla 31. Competencia gramatical en el SV en el nivel C1.....	216
Tabla 32. Ejemplos de los elementos gramaticales en el SV extraídos de los sub-corpus de B2 y C1	219
Tabla 33. Competencia gramatical en el SAdv en el nivel B2	222
Tabla 34. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SAdv en el nivel C1.....	225
Tabla 35. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SAdv extraídos de los sub-corpus de B2 y C1	226
Tabla 36. Competencia gramatical en el SP en los niveles B2 y C1	230
Tabla 37. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SPREP extraídos de los sub-corpus de B2 y C1	232
Tabla 38. Competencia metadiscursiva en los niveles B2 y C1.....	239
Tabla 39. Competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas en las subcategorías textuales e interpersonales en el nivel B2.....	240
Tabla 40. Competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas en las subcategorías textuales e interpersonales en el nivel C1.....	241
Tabla 41. Transiciones utilizadas por escritores con nivel B2	244
Tabla 42. Estructuradores utilizados por escritores en el nivel B2	245
Tabla 43. Códigos de glosa utilizados por escritores con nivel B2.....	246
Tabla 44. Subcategorías de marcadores endofóricos y de evidencialidad utilizados por escritores con nivel B2.....	247
Tabla 45. Intensificadores utilizados por escritores con nivel B2.....	249

Tabla 46. Marcadores de participación utilizados por escritores con nivel B2.....	249
Tabla 47. Atenuadores utilizados por escritores con nivel B2.....	250
Tabla 48. Automenciones utilizadas por escritores con nivel B2	251
Tabla 49. Marcadores de actitud utilizados por escritores con nivel B2.....	252
Tabla 50. Transiciones utilizadas por escritores con nivel C1	254
Tabla 51. Subcategorías de estructuradores utilizadas por escritores con nivel C1.....	256
Tabla 52. Códigos de glosa utilizados por escritores con nivel C1.....	257
Tabla 53. Marcadores endofóricos y de evidencialidad utilizados por escritores con nivel C1	258
Tabla 54. Marcadores de participación utilizados por escritores con nivel C1.....	261
Tabla 55. Automenciones utilizadas por escritores con nivel C1	262
Tabla 56. Intensificadores utilizados por escritores con nivel C1.....	263
Tabla 57. Marcadores de actitud utilizados por escritores en el nivel C1	264
Tabla 58. Atenuadores utilizados por escritores con nivel C1	265
Tabla 59. Resumen de la competencia gramatical en los niveles B2 y C1	268
Tabla 60: Resumen de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas en los niveles B2 y C1	268
Tabla 61: Comparación entre los tipos de estrategias textuales empleadas en nuestro corpus y las identificadas por Hyland (2005).....	269
Tabla 62: Comparación entre los tipos de estrategias interpersonales empleadas en nuestro corpus y las identificadas por Hyland (2005)	270

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la producción escrita realizada por estudiantes no nativos de inglés ha sido objeto de estudio por un elevado número de autores como, por ejemplo, Kroll (1990), Connon (1996), Hansen (2002), Ellis (2004), Hyland (2005) y Filipòvic (2012), que han analizado la interlengua de los escritores de una lengua extranjera, estudiando aspectos lingüísticos, retóricos, culturales o discursivos. Al revisar la literatura que hace referencia a las competencias lingüísticas en la producción escrita de hablantes no nativos de la lengua inglesa, se identificó una temática todavía no abordada, que coincidió con la ausencia de estudios que combinaran dos niveles de análisis: el gramatical y el metadiscursivo. Fue por esta razón que se emprendió la presente tesis doctoral que analiza la competencia gramatical y metadiscursiva en la escritura en inglés realizada por estudiantes españoles.

Una vez presentado el tema de esta tesis doctoral, se considera importante especificar a qué se refieren los términos *competencia gramatical* y *competencia metadiscursiva*. El conocimiento de una lengua no nativa, denominado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, de ahora en adelante MCER) competencia comunicativa, incluye competencias tanto estrictamente lingüísticas como comunicativas y retóricas que se clasifican en: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Según el MCER (2001), la competencia gramatical se encuentra dentro de la competencia lingüística, mientras que la competencia discursiva es uno de los elementos de la competencia pragmática. Con el término competencia gramatical se hace referencia, en este estudio, al dominio del conjunto de normas morfológicas, por un lado, y sintácticas, por otro, que gobiernan todos los sistemas lingüísticos incluidos en el MCER (2001) y cuyo grado de dominio varía según el nivel lingüístico de los aprendices. Por otro lado, las competencias discursivas hacen referencia al conocimiento de las normas de organización y estructuración de la comunicación. La competencia discursiva analizadas en este trabajo pertenecen al ámbito más específico del metadiscurso y se define por Hyland (2005), uno de los investigadores más importantes en el ámbito del análisis metadiscursivo, como el conjunto de recursos lingüísticos que incluyen tanto las estrategias retóricas de coherencia y cohesión textual (estrategias textuales), como las estrategias comunicativas empleadas por

un escritor para transmitir el contenido de su texto y comunicarse con su lector (estrategias interpersonales).

La razón por la que se decidió combinar el análisis de estas dos tipologías de competencias en un mismo estudio, en vez de centrarnos solamente en una de los dos, como la mayoría de los estudios existentes, no se encuentra solamente en la constatación de la ausencia de investigaciones que estudien simultáneamente estos dos niveles, sino también porque la competencia comunicativa no consiste solo en la competencia lingüística sino también en otras competencias, entre ellas, la pragmática. Las competencias relativas al uso de las estrategias metadiscursivas son un elemento fundamental del proceso de adquisición de una lengua no nativa y, conjuntamente con la competencia gramatical, pueden utilizarse como datos para determinar el nivel de competencia comunicativa de los escritores. Hyland (2005), recalca la importancia de los elementos metadiscursivos de la siguiente manera:

Students are often told that successful writing in English is reader-friendly. It must fit together logically, be sign posted to guide readers and take their likely responses and processing difficulties into account. But it also needs to work for the writer too, as we communicate for a reason. We use language to persuade, inform, entertain or perhaps just engage an audience, and this means conveying an attitude to what we say and to our readers (p. IX).

La capacidad de emplear correctamente y de manera variada las estrategias metadiscursivas mejora la calidad de cualquier tipología de texto escrito, confiriéndole coherencia y cohesión interna y haciendo manifiesta la relación del autor del texto tanto con el propio texto como con su potencial lector. Una vez especificado el significado y el ámbito de análisis de las competencias objeto de estudio de este trabajo y expuesta la razón que subyace en la base de la decisión de incluir las estrategias metadiscursivas, se expone a continuación la predicción de partida que impulsó esta investigación y que se concretó en la siguiente *hipótesis de investigación*:

Mediante el análisis de la producción escrita de estudiantes españoles con niveles de conocimiento de lengua extranjera B2 y C1 (MCER, 2001) es posible determinar los

elementos que se incluyen en las competencias gramatical y metadiscursiva e identificar las distintas características específicas del conocimiento de cada nivel lingüístico considerado.

La decisión de centrarse en los niveles B2 y C1 del MCER se tomó tras constatar que es a partir del nivel B2 cuando los marcadores discursivos toman importancia y se consideran como uno de los contenidos principales dentro del proceso de enseñanza del inglés como lengua no nativa. Esta decisión se tomó basándonos en el documento *A core inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) y en la información publicada en la página web del proyecto *English Profile* (2017, <http://www.englishprofile.org> véase punto 3.1.) llevado a cabo por University of Cambridge, Cambridge University Press y la asociación Cambridge English Language Assessment.

Es importante recalcar que esta investigación no tiene como finalidad identificar los errores cometidos en la lengua inglesa por escritores no nativos, si no, al contrario, evidenciar sus competencias por medio del análisis de un corpus de redacciones escritas por estudiantes con niveles B2 y C1 del MCER (2001). Siguiendo la hipótesis planteada y las observaciones anteriormente realizadas se plantea para este trabajo el siguiente *objetivo general*:

Identificar los elementos específicos que forman parte de la competencia gramatical y del metadiscurso de estudiantes españoles de lengua inglesa con niveles B2 y C1 del MCER (2001).

Con el fin de que el objetivo general pudiera alcanzarse con mayor facilidad, este se fragmentó sucesivamente en diferentes objetivos específicos divididos en dos áreas de estudio, la competencia gramatical y la competencia metadiscursiva y en dos sub-corpus que se gestan desde el corpus de redacciones escritas por aprendientes con niveles B2 y C1 del MCER (2001).

En primer lugar, respecto al ámbito de análisis de la competencia gramatical, se persiguen los siguientes *objetivos específicos*:

1. Descubrir el grado de dominio de los alumnos en la competencia gramatical y analizar la evolución en el dominio de dicha competencia desde el nivel B2 hasta el nivel C1.
2. Identificar los elementos de la competencia gramatical en los que se registró un dominio inferior y contrastar los resultados obtenidos con el dominio de la competencia gramatical requerida según el nivel lingüístico.
3. Identificar las necesidades específicas de la competencia gramatical de los aprendices de lengua inglesa con niveles de aprendizaje B2 y C1 del MCER (2001).

En segundo lugar, los *objetivos específicos* trazados para el análisis de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas fueron los siguientes:

1. Identificar los elementos de las estrategias metadiscursivas utilizados por los alumnos y observar cómo evoluciona esta competencia desde el nivel B2 hasta el nivel C1.
2. Comparar los tipos de estrategias metadiscursivas empleadas por los escritores del corpus con los tipos de estrategias identificadas por Hyland (2005, p. 218-224).
3. Identificar las necesidades específicas de los aprendices de lengua inglesa con niveles de aprendizaje B2 y C1 del MCER (2001) en el uso de las estrategias metadiscursivas.

Un objetivo adicional de este estudio es incrementar los conocimientos que los docentes españoles de inglés como lengua extranjera poseen de la competencia gramatical y del metadiscurso de sus alumnos. Pretendemos facilitarles información detallada sobre los elementos que se han de tener en cuenta al enseñar la competencia gramatical y del metadiscurso de los alumnos españoles con niveles B2 y C1 del MCER (2001).

Consecuentemente, las *preguntas de investigación* que se pretenden contestar a través de este trabajo son las siguientes:

- I. ¿Cuáles son los elementos que se incluyen en la competencia gramatical en la producción escrita de los estudiantes españoles de inglés con niveles B2 y C1?
- II. ¿Qué diferencias existen entre la competencia gramatical de los alumnos con niveles B2 y C1 de lengua inglesa?
- III. ¿Cuál es la relación entre la competencia gramatical registrada en las redacciones de los alumnos con niveles lingüísticos B2 y C1 del MCER (2001) con la que se describe en los descriptores específicos del inglés recopilados en el proyecto English Profile y en el documento *Core inventory for General English* (2010)?
- IV. ¿Qué elementos de la competencia gramatical deberían de profundizarse más en la enseñanza del inglés a aprendices españoles en los niveles B2 y C1 del MCER (2001)?
- V. ¿Cuáles son los elementos que se incluyen en la competencia metadiscursiva de los estudiantes españoles de inglés con niveles B2 y C1 del MCER (2001)?
- VI. ¿Qué diferencias existen entre los tipos de estrategias metadiscursivas encontradas en el corpus y los tipos de estrategias localizadas por Hyland (2005, p. 218-224)?
- VII. ¿Qué elementos en el uso de las estrategias metadiscursivas deberían de profundizarse más en la enseñanza del inglés a aprendices españoles de los niveles B2 y C1 del MCER (2001)?

Con el fin de alcanzar los objetivos trazados, contestar a las preguntas de investigación y verificar la hipótesis planteada en este primer capítulo apoyándose en datos empíricos, esta tesis doctoral se estructuró de la siguiente manera.

Siendo el tema de nuestra investigación el análisis de la competencia gramática y la competencia metadiscursiva en la producción escrita por estudiantes españoles con niveles lingüísticos B2 y C1 del MCER (2001), se ha dedicado el segundo capítulo a la investigación realizada sobre la adquisición de una segunda lengua, proporcionando una definición del término, especificando los diferentes enfoques que coexisten en este ámbito

y ofreciendo información acerca de las variables que influyen en el aprendizaje de lenguas no nativas. A continuación, se han descrito las características propias del aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua en un contexto artificial, como lo son las aulas. Posteriormente, se define el término interlengua considerado concepto fundamental en una tesis cuyo material de análisis consta de un corpus de redacciones que evidencia que existen niveles de interlengua. Una vez determinado el significado del término interlengua se aborda, en los últimos dos apartados del segundo capítulo, los estudios sobre la escritura en segundas lenguas, revisando las principales teorías en este ámbito y examinando sus diferentes orientaciones existentes en la enseñanza.

El tercer capítulo está dedicado al MCER (2001), considerado documento indispensable en cualquier tesis que analice las competencias lingüísticas en la enseñanza de una lengua no nativa. Se describe el contexto en el que este documento fue originado, se proporciona un resumen de los objetivos principales y se aporta información acerca de los niveles lingüísticos de referencia.

El cuarto capítulo está dedicado a la definición del término gramática. Se describen las diferentes tipologías de gramáticas existentes y sucesivamente se aborda el tema de la competencia gramatical, una de las subcompetencias que componen la competencia lingüística, considerada uno de los elementos fundamentales del desarrollo de la competencia comunicativa. Se examinan a continuación los procesos de adquisición de la competencia gramatical, diferenciando entre adquisición y aprendizaje. Este cuarto capítulo concluye con un análisis de la enseñanza de la gramática, proporcionando una definición del término, reflexionando sobre su inclusión o no en el currículo formativo de los aprendientes de segunda lengua, y sobre qué estilo de enseñanza sería el más adecuado.

Tras haber definido la competencia gramatical se pasa, en el quinto capítulo, a investigar el concepto de metadiscurso, identificando su esencia y subrayando su vínculo con las esferas del discurso y de la comunicación. A continuación, se exploran las ideas que subyacen en la base del metadiscurso y se presentan distintas interpretaciones del término. El capítulo termina revisando y contrastando las distintas y principales clasificaciones de

los elementos metadiscursivos existentes, haciendo hincapié en la taxonomía propuesta por Hyland (2005), por su conexión con el método empleado en este estudio.

El sexto capítulo se destina a la descripción del método empleado en este estudio, proporcionando en los primeros tres apartados las bases teóricas de la metodología utilizada y dedicando los últimos tres a la descripción del material y del método, detallando minuciosamente todos los pasos seguidos en el proceso y análisis de los datos. En el último apartado se describen las diferentes fases de desarrollo de esta investigación, incluyendo desde su comienzo hasta su final.

En el séptimo capítulo, se presentan e interpretan los resultados de la investigación. En primer lugar, se detallan los resultados obtenidos del análisis de la competencia gramatical, organizándolos por sintagma oracional y realizando comparaciones tanto entre los elementos utilizados por los alumnos en los ámbitos morfológicos y sintácticos del mismo nivel de conocimiento de la lengua, como entre los dos niveles lingüísticos analizados. En segundo lugar, se exponen los resultados procedentes del análisis de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas, agrupando los resultados por nivel de conocimiento de la lengua y diferenciando entre los elementos de la categoría textual, por un lado, y la categoría interpersonal, por el otro. En ambos niveles de análisis se aportan datos tanto cuantitativos como cualitativos.

En el octavo y último capítulo, se comentan las principales conclusiones de esta investigación, comprobando la consecución de los objetivos trazados y contrastando la hipótesis inicialmente planteada. De igual manera, se incluyen apreciaciones finales sobre las aportaciones de este trabajo y se esbozan futuras investigaciones que complementarían la investigación realizada.

2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

En la presente tesis doctoral se analizarán la competencia gramatical y la competencia metadiscursiva en la producción escrita realizada por estudiantes españoles de inglés con niveles B2 y C1 del MCER (2001). Al tratarse de estudiantes españoles que escriben sus redacciones en España, la lengua meta en la que producen sus redacciones se considera *lengua extranjera*. Pero la mayoría de la literatura británica y americana se refiere al proceso de adquisición de una lengua no nativa como *adquisición de una segunda lengua*. Apoyándonos en Gass, (2013) con el término adquisición de segundas lenguas nos referimos en este estudio, al proceso de adquisición de una lengua diferente a la nativa y cuyo aprendizaje tiene lugar después de que la lengua nativa haya sido adquirida. Según la autora, (Gass, 2013).

The important aspect is that SLA refers to the learning of a non native language after the learning of one's native language or primary language. L2 can refer to any language learned after the L1 has been learned regardless of whether it is the second, third, fourth or fifth language. Foreign language is generally differentiated from second language in that former refers to the learning of a non-native language in the environment of one's native language. The important point is that learning in a second language environment takes place with considerable access to speakers of the language being learned. (pp. 4-5)

Según el contexto social en el que el aprendizaje de la lengua no nativa tiene lugar se distingue entre segunda lengua o lengua extranjera. El objetivo final de esta tesis no es cómo influye el contexto social en el aprendizaje de una lengua no nativa, sino qué competencias morfosintácticas y metadiscursivas poseen este determinado grupo de escritores españoles. Por esta razón tanto el contexto social en el que tuvo lugar el aprendizaje como los conocimientos de otras lenguas no nativas no fueron objeto de análisis de este estudio. Entre los autores que proporcionan un análisis profundo de adquisición de una segunda lengua encontramos a Ros Ellis. Según el autor (1997), la mayoría de los profesores han sido formados para enseñar un segundo idioma, pero no para reflexionar sobre cómo éste se aprende. Sin embargo, no hay que olvidar que todo lo que se consigue dentro del aula depende de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las mentes de los estudiantes (Cook, 1991). Para que la enseñanza sea efectiva, es fundamental que los profesores conozcan los procesos de aprendizaje de una segunda lengua ya que como apunta Cook (1991):

Without an understanding of why people need to learn other languages and of how knowledge of other languages is stored and learnt, teachers will always be less effective than they could be (p.11).

El conocimiento de los procesos de aprendizaje de una segunda lengua (de ahora en adelante L2) se considera como elemento indispensable en la formación de cualquier profesor de lenguas extranjeras. Entender la manera en la que cada estudiante aprende una L2 significa analizar en qué consiste una lengua. Según Halliday (en Cook, 1975) existe una diferencia fundamental entre adquirir una lengua nativa y aprender una L2. La adquisición de una lengua nativa consiste en “learning how to mean” (Halliday en Cook, 1975, p. 7), es el instrumento necesario para poder expresarse y relacionarse. Sin embargo, los que aprenden una L2 ya saben comunicarse y expresarse. Hay algo que no podemos olvidar: los aprendices de una L2, a diferencia de los niños que adquieren su lengua nativa, ya tienen un lenguaje desarrollado en sus mentes que influirá inevitablemente en el aprendizaje de la L2.

Como base para el presente estudio se considera fundamental aportar una definición del concepto de adquisición. Si se analizan diferentes teorías lingüísticas, observamos que existe una diferenciación entre el concepto de adquisición y el concepto de aprendizaje. Esta contraposición nace con la teoría del *Modelo Monitor* de Krashen, (1978, 1982) quien marca una distinción entre los términos adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Por el momento, nos centraremos solo en la distinción entre adquisición y aprendizaje ofrecida por el autor y sucesivamente analizaremos de manera más detallada otros aspectos de esta teoría.

Por un lado, el término *adquisición* define una serie de procesos considerados como inconscientes y automáticos que tienen lugar cuando se adquiere una segunda lengua en un entorno natural, es decir, sin recibir una formación explícita. Se refiere al conjunto de procesos inconscientes que permiten el desarrollo de la habilidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una segunda lengua con el fin de ser capaces de comunicarse. Por otro lado, el término *aprendizaje* define una serie de procesos de estudio conscientes que se generan a partir de la enseñanza de una L2. Según Krashen, (1981) el término adquisición

se refiere al desarrollo de una lengua nativa mientras que el termino aprendizaje hace referencia al desarrollo de habilidades en segundas lenguas.

Aunque parezca que son conceptos muy diferenciados, sin embargo, en la práctica resulta muy difícil determinar cómo, cuándo y por qué se produce un proceso consciente o subconsciente. Investigadores y profesores llevan varias décadas estudiando sobre cómo se aprende el inglés como L2 (Krashen, 1987; Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1994; Long, 1996; Gass, 2013). Los lingüistas han buscado, y continúan haciéndolo, el sistema que facilite dicho aprendizaje en los estudiantes, algo que sirva para salvar obstáculos como las influencias socio-culturales del país donde se aprende inglés. Por lo tanto, la investigación del aprendizaje de una L2 no se circunscribe sólo al ámbito de la lingüística aplicada, sino que también se incluye dentro de campos tan diferentes como la psicología, la antropología, la educación y la comunicación.

Diferentes investigaciones en el ámbito del aprendizaje de una L2, llevadas a cabo en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, han recalcado el carácter multidisciplinario de este contexto que, por un lado, se basa en teorías lingüísticas puramente teóricas y, por otro, en estudios empíricos conectados con la lingüística aplicada. Ellis (1994) describe así el estado de la cuestión en el ámbito del aprendizaje de una L2. Existen diferentes ámbitos de estudio en este campo; uno de los primeros se ocupa del aspecto lingüístico y formal de la L2, en particular de los aspectos gramaticales, con una orientación psicolingüista. Sucesivas investigaciones se han centrado en aspectos pragmáticos, acercándose cada vez más a una perspectiva sociolingüística. Como consecuencia de este amplio ámbito de estudio, Ellis (1997) afirma que “[the] scope of SLA [Second Language Acquisition] research is now much wider than in the 1970s or even early 1980s”. (p. 1)

Este autor nos ofrece un estudio sistemático del proceso de aprendizaje de una L2, describiendo sus orígenes, y analizando en profundidad diferentes aspectos relativos a este contexto. El estudio sistemático del proceso de adquisición de un segundo idioma es un fenómeno relativamente reciente que aparece en la segunda mitad del siglo XX. Esta fecha

no es casual, sino que coincide con la creciente necesidad de aprender otro idioma para poder hacer uso de las tecnologías de la comunicación (Ellis, 1997):

This has been a time of global village and the World Wide Web [...]. As never before, people have had to learn a second language, not just as a pleasing pastime, but often as a means of obtaining an education or securing an employment. (p.3).

La comunicación global incita al aprendizaje de un segundo idioma, no solo como forma de entendimiento, sino como ampliación del horizonte laboral. La adquisición de una L2 es definida por este autor como: “L2 acquisition, is the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom”, (Ellis, 1997, p.3) y el estudio de ese proceso se denomina adquisición de una segunda lengua. Como señala Ellis, (1997) “[...] the role of SLA is the description and explanation of the learner’s linguistic or communicative competence”. (p.15) La adquisición de L2 tiene por objeto examinar e investigar sobre la producción de la L2 de un hablante no nativo.

Existen diferentes tipos de enfoques y análisis en el estudio del aprendizaje de una segunda lengua; uno de ellos consiste simplemente en preguntar a los estudiantes que hayan conseguido aprender una segunda lengua cómo lo han conseguido. Ellis (1997) explica que esta perspectiva ha sido utilizada y ha aportado importantes resultados, pero también describe su limitación (Ellis, 1997): “[...] it is however somewhat limited in that learners are probably not aware of or cannot remember the actual learning process they engaged in” (p.3). Este enfoque de estudio tomaba como referencia únicamente al estudiante, sin observar que en la mayoría de los casos los estudiantes no conocen cuál es el funcionamiento de este tipo de procesos lingüísticos y no pueden explicarlos. Preguntándoles cómo han aprendido otro idioma diferente del nativo, la mayoría de los estudiantes respondería que, en un primer momento, no entendían nada, pero después llegaron a una segunda fase en la que empezaban a entender. Finalmente, en tercer lugar, empezaban a expresarse intentando traducir desde su lengua materna y que, de repente, las frases se expresaran solas y podían pensar en la L2.

Un enfoque de investigación más riguroso consiste en descubrir lo que los estudiantes hacen, contrastándolo con lo que creen hacer mientras intentan aprender una L2. Este análisis se puede ejecutar, como en el caso del presente estudio, recopilando muestras del lenguaje del estudiante, lo que Ellis (1997) denomina “[...] learner language, the language that learners produce when they are called onto use an L2 in speech or writing” (p.4) y analizarlas minuciosamente. Estas muestras son una prueba de lo que los estudiantes saben de la lengua que están estudiando. Recopilando muestras en momentos diferentes dentro del proceso de aprendizaje también sería posible analizar cómo se desarrolla el conocimiento de la L2. El aprendizaje de segundas lenguas (de ahora en adelante ASL) deja a un lado el análisis de aspectos comunicativos, como la capacidad de relacionarse o el nivel de fluidez, para centrarse en el estudio de aspectos formales. La mayoría de los estudios en ASL tienen como objeto las estructuras gramaticales: los investigadores seleccionan una estructura gramatical específica, como pueden ser los plurales o las frases relativas, y analizan cómo la habilidad de producir estas estructuras va evolucionando en el tiempo. Otros estudios se focalizan en aspectos formales como la pronunciación o la selección del léxico. Sin embargo, el presente estudio se centra tanto en aspectos formales, analizando la competencia gramatical, como en aspectos comunicativos, cuyo análisis se lleva a cabo centrándose en la competencia del uso de las estrategias metadiscursivas, que, como veremos en el capítulo 5, tienen un fuerte carácter comunicativo.

Uno de los objetivos de los estudios anclados en el ámbito de análisis del ASL es la identificación de (Ellis 1997) “[...] external and internal factors that account for why learners acquire an L2 in the way they do” (p. 4). Uno de los factores externos es el contexto social en el que el aprendizaje se realiza. Las condiciones sociales influyen las posibilidades que cada estudiante tiene de escuchar y hablar la lengua que está aprendiendo, y también las aptitudes que desarrolla hacia ésta. Por ejemplo, es muy diferente aprender una lengua si respetas y eres respetado por los hablantes nativos de esa lengua, que si percibes hostilidad o deseo de diferenciarte de ellos. Otro factor externo es el *input* que los estudiantes reciben, definido por Ellis (1997) como: “[...] the samples of language to which a learner is exposed” (p.5).

Es importante recalcar que el aprendizaje de una lengua tanto nativa como no nativa, no puede producirse sin un *input* externo. El ASL puede explicarse solamente en parte por los factores externos al contexto social o *input*, pero necesitamos referirnos también a los factores internos. Los estudiantes poseen mecanismos cognitivos que les permiten extraer información del *input* que reciben; por ejemplo, son capaces de darse cuenta de que, en inglés, el plural se forma añadiendo una *-s* a un sustantivo o que los pronombres relativos *who* and *which* se utilizan respectivamente para sustantivos que indican personas y cosas. Los estudiantes de una L2 tienen una serie de conocimientos previos que utilizan en el ASL. En primer lugar, ya han pasado por un proceso de aprendizaje de una lengua, su lengua nativa, y recurrirán a ello en el aprendizaje de la L2. Además, poseen conocimientos genéricos del mundo que pueden utilizar para entender el *input* que reciben. Por último, poseen estrategias de comunicación que les ayudarán a poner en práctica sus conocimientos de la L2. Ellis nos da este ejemplo (Ellis, 1997): “[...] even if they have not learned the word art gallery they may be able to communicate the idea of it by inventing their own word term: picture place”. (p.5)

El último grupo de factores internos explica dos variables del ASL: el tiempo empleado en aprender la L2 y el nivel alcanzado. Varios investigadores han apuntado que existe una facilidad por aprender un idioma (Ellis, 1997), “[...] natural disposition for learning an L2” (p.5), y piensan que es diferente en cada persona. En resumen, siguiendo la teoría de este autor hemos identificado dos objetivos del ASL: describir cómo se desarrolla el ASL, explicando este proceso, y el por qué algunos estudiantes parecen tener más facilidad en el aprendizaje de una L2 respecto a otros.

Para poder comprender el funcionamiento y los impedimentos del ASL, Ellis (1997) analiza dos casos diferentes. El primer caso describe el proceso de adquisición del inglés como L2 en un adulto de 31 años de nacionalidad japonesa realizado por Schmidt (Schmidt y Frota, 1986). El segundo caso, llevado a cabo por Ellis, (1997) describe el proceso de aprendizaje del inglés como L2 en niños de 10-11 años de origen pakistaní y portugués. En el caso analizado por Schmidt (Schmidt y Frota, 1986) el estudiante de lengua nativa japonesa había recibido una formación básica del inglés en el colegio, que había dejado a

los 15 años. En Japón había tenido escasos contactos con hablantes nativos, hasta que por razones laborales empezó a viajar a Hawái, utilizando el inglés con regularidad. Wes (el estudiante analizado) representa un caso definido por Ellis (1997) como “[...] naturalistic learner: [...] someone who learns the language at the same time as learning to communicate in it” (p.6). Schmidt (Schmidt y Frota, 1986) analizó el desarrollo del inglés en Wes durante 3 años, desde que empezó a viajar a Hawái hasta que se mudó allí. Entre otras cosas, el investigador estaba interesado en el desarrollo de aspectos gramaticales, como el uso del auxiliar *to be* o del plural. Al final del estudio, Schmidt (Schmidt y Frota, 1986) registró mejoras a nivel gramatical pero el estudiante todavía estaba muy lejos del nivel de los nativos y seguía siendo incapaz de utilizar determinadas estructuras gramaticales como, por ejemplo, las formas progresivas acabadas en *-ing*. Sin embargo, el inglés de Wes se había desarrollado en otros aspectos como, por ejemplo, la habilidad en el uso de expresiones fijas como *Hi! How's it?* o *So, than what's new?*

Por su aproximación con nuestro estudio, es de mayor relevancia el segundo análisis, el realizado por Ellis, ya que analiza el ASL en dos niños estudiantes con desconocimiento total de la lengua inglesa que reciben clases de inglés en Londres para poder acceder a la enseñanza secundaria. Se trata del aprendizaje de la L2 como fruto de un método de enseñanza en un aula. En este caso, Ellis analizó principalmente la evolución del uso de las frases interrogativas en estos dos niños a lo largo del periodo de enseñanza, dando lugar a un estudio longitudinal. Al final del estudio, ambos habían mejorado notablemente su capacidad de formular preguntas, pero todavía se quedaban muy lejos del nivel de los nativos.

Estos dos casos plantean importantes cuestiones metodológicas acerca de cómo se debería analizar el ASL. Una de ellas tiene que ver con lo que se describe en el proceso de aprendizaje, que a su vez se divide en dos puntos de vista diferentes. Para Schmidt (Schmidt y Frota, 1986), era importante saber cómo un estudiante desarrollaba la habilidad de comunicarse en una L2 examinando su desarrollo gramatical, su capacidad de utilizar el inglés en situaciones concretas, y el cómo aprendía a mantener una conversación correcta. Según este autor, el proceso de aprendizaje es demasiado complejo para focalizarse en

aspectos concretos, y prefiere tomar en consideración todo el proceso de manera global. Por el contrario, el objetivo de Ellis (1997) es más específico y se basa en el análisis de cómo los dos estudiantes adquieren la habilidad de utilizar una única función del lenguaje, las preguntas. El enfoque del estudio de Ellis es más típico dentro del ASL, ya que según él (Ellis, 1997) “[...] language is such a complex phenomenon that researcher have generally preferred to focus on some specific aspect rather than on the whole of it” (p.11).

Otro problema era el de definir en qué momento un estudiante ha adquirido una determinada estructura de la L2. Según Schmidt (Schmidt y Frota, 1986), se presupone adquirida cuando el estudiante comienza a manifestar patrones de lenguaje similares a los de los hablantes nativos. Pero esta perspectiva se contradice si se analiza el uso de expresiones fijas denominada por Ellis *fórmulas* (1997, p.11), ya que los estudiantes demuestran ser capaces de utilizar determinadas estructuras incluidas dentro de expresiones fijas, pero sin haber adquirido la capacidad de utilizar dichas expresiones de manera productiva, es decir fuera de expresiones fijas. El lingüista pone como ejemplo la capacidad de utilizar pronto el patrón *Can I have...?* sin saber utilizar el modal *can* en otros contextos. El uso de expresiones fijas ayuda a los estudiantes a desarrollar funciones comunicativas que contribuyen a mejorar la fluidez de un discurso no planificado y plantean la posibilidad de que las expresiones fijas como *Can I have...?* les ayuden a descubrir los aspectos gramaticales del modal *can*.

Los resultados de estos dos casos plantean la hipótesis de que el ASL supone dos tipos de aprendizaje: por un lado, los estudiantes interiorizan partes de estructuras del idioma a través de las *formulas* y, por otro, adquieren reglas gramaticales. El primer tipo lo denomina Ellis (1997:13) *ítem learning*, y se verifica cuando los estudiantes aprenden a utilizar la expresión *Can I have...?* como una unidad, y como un todo sin analizar las diferentes partes que la compone. El segundo tipo se denomina *system learning* (Ellis, 1997:13) y consta del aprendizaje de las reglas gramaticales de *can*, por ejemplo, en sus diferentes funciones: habilidad, posibilidad, etc.

El proceso de adquisición de un segundo idioma pasa por diferentes fases, que se repiten en todo aprendiz de una segunda lengua, tanto en el contexto de aprendizaje natural como en el aula. Primero se describirá la reacción de un aprendiz de una L2 en situaciones comunicativas. Algunos estudiantes, sobre todo los niños, pasan por una fase denominada por Ellis (1997:20) *silent period*, en la que se limitan a escuchar y a leer, pero no intentan expresarse. Esta fase es muy importante, ya que sirve como preparación para sucesivas producciones orales y escritas. Cuando empiezan a hablar utilizan una gran cantidad de expresiones fijas, como por ejemplo *Can I have..?* o *How do you do?*. Estos tipos de expresiones fijas resultan muy útiles al aprendiz en cuanto les ayudan en situaciones comunicativas en la L2. Sin embargo, las utilizan sin tener conocimiento de las reglas gramaticales presentes en ellas y a menudo ofrecen una impresión equivocada del nivel lingüístico del aprendiz generando una falsa impresión de competencia lingüística, que realmente el aprendiente no posee. Otra característica de la primera fase de producción, en este caso oral, en una L2, es la simplificación oracional. Los aprendientes tienden a simplificar al máximo la estructura de una frase limitándola a sujeto y verbo. Por ejemplo simplificarían la frase *I don't usually wake up early in the morning* en *I sleep mornings*. En este caso podemos comparar la simplificación realizada por el aprendiz con la realizada por un niño que aprende su lengua materna.

Con el tiempo, los estudiantes empiezan a aprender las reglas gramaticales de la L2. En los dos casos anteriormente resumidos, Schmidt (Schmidt y Frota, 1986) y Ellis (1997) notaron que existe un orden de adquisición de las estructuras gramaticales y que hay estructuras que se aprenden antes que otras. Por ejemplo, en ambos casos los estudiantes aprendían antes a utilizar el gerundio que el pasado simple regular o el genitivo sajón. El descubrimiento de que existen patrones comunes en el aprendizaje de un segundo idioma y que el idioma evoluciona en el tiempo según un esquema que se repite en diferentes estudiantes en contextos diferentes, es uno de los resultados más importantes de la ASL, ya que demuestra que el ASL funciona de manera sistemática y en gran parte universal (Ellis, 1997), “[...] reflecting ways in which internal cognitive mechanisms control acquisition, irrespective of personal background of learners or setting in which they learn” (p.24-25). El

concepto de patrones comunes en el aprendizaje de segundas lenguas se analizará en profundidad en el apartado 4.2, dedicado a la adquisición de la gramática en una L2.

2.1 Enfoques en el aprendizaje de segundas lenguas

En el ámbito del ASL destacan dos enfoques principales, el conductista y el psicolingüista, derivados de la teoría de Chomsky (1957). Según la teoría conductista, el lenguaje se considera como un sistema de sonidos y el aprendizaje de la lengua se basa en un sistema de hábitos fundamentados en ejercicios y repetición. Las teorías psicológicas de carácter conductista generaron una serie de teorías lingüísticas fundadas en los principios conductistas, entre las cuales la más relevante fue la teoría propulsada por Bloomfield (1933). Sucesivamente, dichas teorías lingüísticas, se acercaron al ámbito de la lingüística contrastiva con Lado (1957), quien se centró en el estudio de las interferencias que la primera lengua producía en el aprendizaje de la segunda (Lado, 1957).

Las aplicaciones pedagógicas de las teorías conductistas del ASL se manifestaron a través del método audioverbal para la enseñanza de la L2, que centraba el esfuerzo en la enseñanza de habilidades perceptivo-motoras, en la práctica, en el ejercicio constante y en las tareas basadas en la memorización (Brooks, 1964). Las teorías conductistas despertaron las críticas de diferentes lingüistas, quienes abogaban por un método psicolingüístico de carácter formal, negando la eficacia de la repetición, y reconociendo el rol de un *input* apropiado, como elemento fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas.

Entre los opositores a las teorías conductistas encontramos a Chomsky (1965) y Rivers (1964) quienes incitaron un cambio de enfoque marcado apoyándose en las teorías de estampo psicolingüistas de Chomsky. Las teorías psicolingüistas defienden aquellas técnicas de aprendizaje que desarrollen un uso creativo del lenguaje. Otorgan un rol fundamental a la competencia lingüística, responsable de la capacidad tanto de comprender como de producir una lengua. Esta competencia está basada en el dominio de las reglas de la gramática y en la capacidad de, por un lado, discernir la gramaticalidad de los actos comunicativos y por otro, producir un número infinito de enunciados derivados de la

combinación de dichas reglas. En esta tesis doctoral, analizaremos en detalle la competencia gramatical en el capítulo 4.

Por la importancia que tiene en el presente estudio la competencia gramatical, consideramos de interés ofrecer una descripción de la teoría de paradigma psicolingüista desarrollada por Chomsky (1965), denominada teoría de la *Gramática Universal*. Dicha teoría está relacionada con el concepto de los *universales lingüísticos* a lo que dedicaremos una breve descripción, necesaria para introducir las ideas propulsadas por el autor.

Un universal lingüístico es una determinada característica, o proceso, común a todas las lenguas. La investigación sobre los universales lingüísticos pertenece a la rama de la lingüística teórica, complementaria de la que estudia la tipología de las lenguas, es decir, la que estudia los rasgos que las diferencian entre sí. El interés por este concepto aparece por primera vez en la obra conocida como *Gramática de Port Royal* publicada en 1660 por un grupo de estudiosos del monasterio francés del mismo nombre, cerca de Versalles. Esta vertiente iniciada en Port Royal no se desarrolló, ya que los estudios de filología y de lingüística se orientaron durante muchos años hacia las diversidades de las lenguas y la comparación entre ellas más que hacia el análisis de los rasgos comunes a todas las lenguas.

Sucesivamente, en el siglo XX, con los trabajos de Greenberg (1961), primero, y de Chomsky (1965) algunas décadas más tarde, renace el interés por los universales lingüísticos. Sin embargo, estos lingüistas centran su interés en las relaciones que se establecen en el interior del propio lenguaje, y no en el de la conexión que de forma universal se pueda establecer entre lenguaje y lógica, como hacían los lingüistas de la escuela de Port Royal. Actualmente, el concepto de universal lingüístico está estrechamente relacionado con el de gramática universal y con la teoría de los principios y parámetros. Los trabajos de Greenberg (1961) integran factores psicológicos, funcionales y pragmáticos en el análisis de los universales. Así, el autor atiende a las habilidades o capacidades comunes a todos los individuos como, por ejemplo, los mecanismos auditivos, las necesidades comunicativas o los sistemas de procesamiento de la información. La

identificación de los universales lingüísticos se realiza a partir de datos empíricos procedentes de una gran cantidad de lenguas.

El análisis de Chomsky (1965), por el contrario, se limita estrictamente a la capacidad del lenguaje, dejando de lado el resto de capacidades o habilidades humanas. Los universales se explican mediante el estudio de las propiedades formales del lenguaje, ya que se considera que para identificarlos basta con analizar detalladamente una sola lengua y no es necesario recurrir a varias de ellas. Según Chomsky (en Ellis, 1997) “language is governed by a set of highly abstract principles that provide parameters which are given particular settings in different languages” (p.65). Los principios abstractos presentes en todas las lenguas, constituyen la Gramática Universal, es decir, el conjunto de principios, reglas y condiciones comunes a todas las lenguas. Este es el concepto fundamental de la teoría de la gramática generativo-transformacional, con la que Chomsky propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua.

Según esta teoría, todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua cualquiera porque disponen de una gramática universal. Apoyándonos en la teoría de Chomsky (1965), cada persona está dotada de una predisposición genética lingüística, una especie de gen del lenguaje lo que Chomsky denomina *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje*, es decir la capacidad innata de cada persona para adquirir un lenguaje. Esta capacidad funciona como un verdadero órgano mental, existente solo en la especie humana, localizado en el sistema nervioso central y considerado de carácter innato (Chomsky, 1965; Kaplan 1966). Esta dotación genética denominada por Ellis (1997, p. 66) ‘*innate knowledge*’ y que constituye la Gramática Universal, se encuentra en todas las personas y es la responsable de la capacidad de aprender tanto una lengua nativa como una segunda lengua. Según Chomsky (1965) cualquier niño cuando aprende su lengua nativa se apoya en un conocimiento innato de la lengua, de otras maneras, le sería imposible aprender cualquier idioma porque sería una tarea demasiado difícil para un niño. “Learning the grammar of a [second language] is not so much learning completely new structures, rules, than discovering how to set the parameters for the new language” (Cook, 1991: 24).

Este conocimiento innato del lenguaje, una vez entrado en contacto con una lengua natural, se desarrolla dando lugar a una estructura mental denominada la lengua interna de un hablante nativo. La habilidad innata, solamente humana e independiente del resto de capacidades, se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y las características específicas de cada una. Cualquier hablante es capaz de entrar en contacto con el contenido de la gramática universal activando el dispositivo de adquisición del lenguaje. El proceso de adquisición de una lengua consiste en aprender a implementar en la lengua en cuestión los rasgos universales, y en identificar el valor adecuado de cada uno de los parámetros.

La publicación *Syntactic Structures*' (Chomsky, 1957) se considera como el inicio del generativismo o gramática generativo-transformacional. Desde entonces, esta teoría ha experimentado sucesivas reformulaciones por parte del propio autor y de algunos de sus discípulos. Siguiendo una reciente investigación llevada a cabo por Liceras y Díaz (2000) uno de los objetivos generales planteados por la teoría Chomskiana de la Gramática Universal (1957) consiste en explicar el problema lógico de la adquisición del lenguaje, conocido como el problema de la 'aprendibilidad' (Liceras y Díaz en Muñoz 2000, p. 40). Es decir, explicar cómo puede el hablante aprender el lenguaje en un período de tiempo relativamente breve y de manera regular, superando las deficiencias del input que recibe. Según Chomsky (1965), el estímulo al que los niños se encuentran expuestos no es suficiente para habilitarles a descubrir las reglas de la lengua que están intentando adquirir.

Esta insuficiencia del input para dar lugar por sí solo a la adquisición se debe, por un lado, al hecho de que contiene elementos propios de la actuación lingüística (por ejemplo: falsos principios, errores, expresiones agramaticales, etc.) que entorpecen la adquisición, y, por el otro, al hecho de que nunca proporciona información sobre el carácter deficitario, erróneo o agramatical de tal actuación, lo cual impide al individuo identificar los elementos agramaticales. ¿Si en el estímulo no hay suficiente información cómo logran los niños adquirir la gramática de su lengua nativa? La explicación que Chomsky da a este proceso es precisamente el uso de la Gramática Universal: los niños deben de poseer un conocimiento previo de lo que se considera gramaticalmente correcto o incorrecto y que les

permita seleccionar adecuadamente el input y adquirir las reglas particulares de la lengua en cuestión.

La teoría de Chomsky, generalmente aceptada en el mundo de la lingüística, ha recibido algunas críticas en varios aspectos. En los estudios en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas de corte Chomskiano (Liceras 1986, White 1987; Strozer 1994; Beck 1998; entre otros) se ha discutido repetidamente el problema del acceso directo o indirecto a la Gramática Universal respecto al cual existen tres tipos de opinión:

1. No existe un consenso acerca del contenido de la Gramática Universal.
2. Para los estudiantes de una L2, sobre todo los adultos, resulta imposible tener acceso a la Gramática Universal.
3. La Gramática Universal es uno de los factores que intervienen tanto en el proceso de adquisición como en el de aprendizaje de una L2, pero no el único.

Aunque existan posiciones diferentes respecto al papel de la Gramática Universal y a la accesibilidad a ella, no podemos negar que tanto la teoría de los universales lingüísticos como la de la Gramática Universal poseen una gran importancia en el aprendizaje y producción de una lengua, así como en la corrección de errores, ya que (Ellis, 1985) “[...] features that are universal or show a strong tendency to be universal will be easy to learn and so will be learnt early” (p.210).

El modelo de la Gramática Universal ofrece una posible explicación sobre la existencia de características comunes a todos los lenguajes naturales y sobre cómo los humanos poseen capacidades específicas de adquirir tanto su lengua nativa como adquirir o en su caso, aprender, otras lenguas. Este modelo puede considerarse de gran utilidad en cuanto ayuda a comprender las fases que los aprendientes experimentan durante el proceso de desarrollo tanto de la lengua nativa como de una segunda lengua. Las teorías de Chomsky impulsaron sucesivas investigaciones, entre las cuales podemos nombrar las llevadas a cabo por Lenneberg (1967), McNeill (1970) y Slobin (1973).

Alrededor de 1970, diversos autores (Wunderlich, 1970; Habermas, 1970; Hymes, 1971; Munby, 1978) afirmaron que la adquisición de lenguaje no se basaba solamente en la competencia lingüística, tesis defendida por la vertiente psicolingüista previamente descrita, sino en una competencia comunicativa de carácter más genérico. Sin embargo, otros autores (Bever, 1970; Clark y Haviland, 1974) introducían como variante a la competencia lingüística, una también genérica competencia cognitiva. En el ámbito del ASL las teorías de tipo reduccionista (conductista y psicolingüista), empezaron a perder fuerza y predominaron otras teorías según las cuales el proceso de adquisición de un lenguaje podía explicarse de manera apropiada solo si se consideraban múltiples agentes, variables o dimensiones, entre los cuales resaltaban tanto los comunicativos, pragmáticos y contextuales, como los distintos componentes y procesos cognitivos (Mayor, 1989). La posición según la cual el ASL se da gracias a la participación de diferentes factores no tiene que considerarse incompatible con la existencia de ciertos universales lingüísticos propios del aprendizaje de una segunda lengua (Eckman, Bell, y Nelson, 1984).

Pasaremos ahora a describir una serie de modelos que aparecieron en la última década del siglo XX, como consecuencia del nuevo enfoque integrador del ASL, antes descrito. Los modelos que se considerarán son los siguientes: el modelo Monitor de Krashen (1981; 1982), el Modelo de Competición de Bates y MacWhinney (1989), el Modelo Integrador de Stern (1983), y el Modelo de Procesamiento Cognitivo de Carroll (1986). El Modelo Monitor de Krashen (1981; 1982) está compuesto por las siguientes tres hipótesis: el orden natural, el input comprensible y el filtro afectivo que juntas constituyen la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada por el autor. Ya en el primer párrafo de este apartado habíamos nombrado este autor como propulsor de una diferenciación entre los términos adquisición y aprendizaje. La adquisición del lenguaje se refiere al aprendizaje natural y por lo tanto de carácter implícito, informal y subconsciente, mientras que el aprendizaje define los procesos de desarrollo de una lengua de carácter formal (resultantes de procesos de instrucción) y por lo tanto explícito y consciente. Justo esta diferenciación constituye la base del Modelo Monitor según el cual el conocimiento lingüístico y gramatical generado a partir de la enseñanza formal (sistema aprendido) actúa solamente como un sistema corrector de las locuciones formuladas, es decir como un

monitor o control. El Modelo Monitor se formula a partir de tres principios o hipótesis el primero de ellos es la hipótesis del *orden natural* según la cual existe un orden de adquisición de los elementos de una L2 relativamente invariable y parecido al orden de adquisición de los elementos en una L1 (Krashen 1981; 1982). Todos los aprendientes adquieren estructuras y reglas gramaticales según un orden determinado que se considera de carácter predecible. Estos procesos naturales que llevan al desarrollo de adquisición de una L2 explicarían el porqué de la similitud en la mayoría de errores que aparecen en estudiantes con diferentes lenguas de origen y que aprenden diferentes L2. En el ámbito de la hipótesis del orden natural y dentro del campo del ASL, diferentes estudios, entre ellos el de Dulay y Burt (1974), que se analizará en detalle en el apartado 4.2, afirman que algunas estructuras o morfemas gramaticales, que en la mayoría de los casos coinciden con los más sencillos, se adquieren o aprenden antes que otros.

La segunda hipótesis que compone el modelo del monitor es la hipótesis del *input comprensible*. Según esta teoría, una L2 puede ser aprendida solamente cuando el aprendiente es capaz de entender un input cuyo mensaje incluya elementos lingüísticos de un nivel ligeramente superior a su competencia lingüística actual. Krashen (1982) describe el input comprensible con la siguiente fórmula “I+1”, describiendo de esa manera el Input (I) que contiene elementos lingüísticos superiores a la fase de desarrollo de L2 (+1) en la que se encuentra el aprendiente. Para que un input pueda considerarse comprensible deberá de tenerse en consideración tanto el contexto lingüístico como el extralingüístico. Krashen, (1982) considera esta tipología de input como elemento esencial en la adquisición de otras lenguas. Con la teoría del input comprensible el autor recalca la importancia de la comprensión respecto a la producción.

La tercera teoría que compone el Modelo Monitor de Krashen es la *hipótesis del filtro afectivo*. Según este paradigma, las aptitudes y las actitudes influyen positivamente o negativamente en los procesos de adquisición de una L2. Un filtro afectivo de tipo positivo facilita la entrada del mensaje del input mientras que uno negativo la bloquea. Los aprendices dotados de un filtro afectivo positivo se caracterizan por los siguientes rasgos: tienen interés en buscar el input y se manifiestan más receptivos a los estímulos y poseen

una mayor confianza en los actos comunicativos, relacionándose con sus interlocutores con un bajo nivel de ansiedad. Con esta teoría podemos afirmar que cada proceso de aprendizaje es diferente dependiendo de las actitudes y aptitudes de cada aprendiente.

Para concluir este panorama sobre los modelos arriba nombrados podemos afirmar que el ASL puede explicarse haciendo referencia por un lado a la gramática universal y por otro a habilidades y factores cognitivos específicos de cada aprendiente, objeto de estudio del siguiente apartado.

2.2 Diferencias individuales en el aprendizaje de segundas lenguas

En el anterior apartado hemos centrado nuestra atención sobre la descripción y explicación de aspectos universales en el ASL. Pero no podemos olvidar que existen factores psicológicos, distintos en cada estudiante, que intervienen en el proceso de aprendizaje. En particular nos centraremos en dos factores personales: la aptitud y la motivación psicológica hacia el aprendizaje de una L2. Las habilidades naturales o aptitudes lingüísticas consisten en el conjunto de habilidades y capacidades que hacen posible el proceso por parte del aprendiente y son distintas en cada sujeto. Según Carroll (1986) la aptitud para aprender una lengua está compuesta por cuatro habilidades independientes:

1. Habilidad para codificar la fonética: habilidad en identificar los sonidos de una lengua extranjera y recordarlos sucesivamente.
2. Sensibilidad gramatical: habilidad en reconocer las funciones gramaticales de las palabras dentro de una frase.
3. Habilidad para aprender por repetición: habilidad de crear y recordar asociaciones entre estímulos. Esta destreza es importante en el aprendizaje de vocabulario.
4. Habilidad para aprender una lengua inductivamente: habilidad en identificar patrones de correspondencia y relaciones entre la forma y el contenido.

Como podemos notar, el autor reduce la concepción sobre la lengua a sus aspectos formales, en particular a los gramaticales y fonéticos.

Además de identificar los elementos que componen la aptitud específica para el aprendizaje de lenguas extranjeras, Carroll (1986) sostiene que ésta puede ser analizada mediante diversos sistemas de medición; entre ellos destacan, por una parte, el *Test de Aptitud para Lenguas Modernas* o elaborado por Carroll y Sapon entre el 1953 y el 1958; y, por otra parte, la Batería de Aptitud Lingüística de Pimsleur elaborado entre 1958 y 1966. Investigaciones sobre los resultados obtenidos en las pruebas antes mencionadas, demuestran que los estudiantes cuya puntuación era elevada tenían más facilidad en aprender una L2 respecto a estudiantes cuyos resultados eran inferiores.

Mientras que las aptitudes de una L2 tienen que ver con las habilidades cognitivas en las que se apoya el ASL, la motivación consiste en un conjunto de razones, actitudes y estados afectivos que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo personal y ambiental, son muy distintas y han sido agrupadas en dos bloques de categorías: por un lado, la motivación instrumental e integradora y la motivación extrínseca y la intrínseca por el otro. Respecto al primer bloque, Tragant y Muñoz (2000) realizan un estudio sobre la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera y, apoyándose en las primeras teorías sobre el rol de la motivación en el ASL, elaboradas por Gardner en 1985 en su libro *Social Psychology and second language learning: the role of Attitudes and Motivation*, definen en su investigación las cuatro tipologías de la motivación. Según las autoras, la motivación instrumental e integradora pertenecen al ámbito de la psicología social y las definen de la siguiente manera (Tragant. y Muñoz, 2000):

La motivación instrumental, asociada a intereses de tipo pragmático, [especialmente orientado al mundo laboral], contrasta con la motivación integradora, asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta (p.81).

Con la motivación instrumental, el sujeto persigue objetivos de tipo práctico y se da en estudiantes que aprenden una L2 por razones funcionales, como, por ejemplo: mejorar su currículum académico, obtener un trabajo mejor o aprobar un examen. La integradora se

corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e integrarse en ella.

La motivación extrínseca y la motivación intrínseca, a su vez, pertenecen al ámbito de la psicología educativa. La motivación extrínseca está (Tragant y Muñoz, 2000) “[...] asociada a fuentes externas de motivación” (p.81). Según otra investigación que analiza la dicotomía entre motivación extrínseca e intrínseca, realizada por Deci y otros investigadores en 1991, la motivación extrínseca tiene lugar (Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. y Ryan, R. 1991) “[...] cuando uno lleva a cabo una tarea, no por un interés personal, sino porque ésta le conduce a conseguir o evitar unos objetivos externos” (p.330). La motivación intrínseca, al contrario, se contrapone a la extrínseca porque (Tragant y Muñoz, 2000) “[...] es asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje como finalidad última” (p.81). Este tipo de motivación se encuentra en estudiantes que poseen interés, curiosidad y atracción por aprender una determinada L2 y tienen placer de aprenderla. Según Deci (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991) las características asociadas a la motivación intrínseca son “[...] el desarrollo de la creatividad, la potenciación del conocimiento conceptual y la predisposición personal hacia la realización de la tarea o actividad en cuestión” (p.330). Para demostrar la correlación entre motivación por un lado y aprendizaje por el otro, Gardner, uno de los principales investigadores del concepto de motivación en el ámbito de la L2, creó en 1985 una batería de cuestionarios llamada AMTB (Attitude Motivation Test Battery), que permite medir la intensidad de la motivación de un estudiante de lenguas. Aunque existan pruebas de medición de la motivación, este es, sin duda, un fenómeno complejo de analizar. Para concluir esta descripción sobre las diferentes tipologías de la motivación, podemos afirmar que las cuatro tipologías de motivación deberían de considerarse complementarias. Ellis (1997) afirma que “[...] learners can be both integratively and instrumentally motivated at one at the same time” (p.76).

Actualmente se investiga la interrelación entre los cuatro tipos de motivación caracterizados hasta el momento (instrumental, integradora, extrínseca e intrínseca,) y la influencia que sobre ellos ejercen la edad y el contexto escolar, o la relación entre la

motivación y la aptitud. Por ejemplo, Tragant y Muñoz (2000) estudian la relación entre edad y motivación como características individuales que no son indiferentes al contexto social del aprendizaje y presentan diferentes tipos de motivación en grupos de escolares de varios cursos. Estas investigadoras afirman que alumnos mayores muestran una clara orientación hacia una motivación instrumental, mientras que en alumnos de menor edad se le da mayor importancia a una motivación de naturaleza más intrínseca. Además, las autoras concluyen que hay una clara interacción entre la motivación y las actitudes, por un lado, y la edad, las horas de clase recibidas y el rendimiento lingüístico, por otro. Las aptitudes para el aprendizaje de una L2 y la motivación son factores que intervienen en el ritmo de aprendizaje y en el nivel de competencia que cada aprendiz alcanza. Según Ellis (1997), estos dos factores afectan sobre la naturaleza y frecuencia de uso con la que los aprendices de una L2 utilizan las llamadas *estrategias de aprendizaje*.

Las estrategias de aprendizaje pertenecen al ámbito de la psicología cognitiva y forman parte de la explicación que esta rama de la psicología proporciona sobre el proceso genérico del aprendizaje. Esta vertiente da mucha relevancia al papel del aprendiente en el proceso de aprendizaje y a su participación activa en el mismo. El éxito del aprendizaje, junto a otros factores personales anteriormente descritos, como la motivación o las aptitudes, depende también de la capacidad de cada estudiante para poner en práctica, en cada contexto de aprendizaje, todos sus recursos de la manera más efectiva posible. Las estrategias de aprendizaje constituyen un amplio conjunto de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Debido a su carácter heterogéneo, ofrecer una definición resulta complicado. Con el fin de proporcionar, de la manera más objetiva posible, una descripción y delimitación del concepto de estrategias de aprendizaje, en este apartado se proporcionan distintas definiciones planteadas por diferentes autores. Según Gulick (1979):

Si consideramos el aprendizaje como un proceso de comunicación, las estrategias de aprendizaje son un protocolo fundamental o marco organizativo de las comunicaciones, utilizado por los estudiantes para mejorar la recepción y facilitar el procesamiento de la información que sobre el tema les va llegando (p. 249).

Otros autores conectan el concepto de estrategia no solamente con el proceso de aprendizaje, sino también con el concepto de inteligencia. Según Oxford (1991), por ejemplo, comenta la teoría de que las estrategias pueden ser un factor fundamental de una conducta inteligente, ya que ésta consiste, en su gran mayoría, en una tendencia a utilizar determinadas estrategias de aprendizaje, comprensión o solución de problemas. Sin embargo, el núcleo básico de las estrategias de aprendizaje está relacionado con el proceso de aprendizaje y el procesamiento de la información. En esta línea Dansereau (1985) afirma que “[...] una estrategia efectiva de aprendizaje puede ser definida como un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (p.120). Weinstein y Mayer (1986) también definen las estrategias como conductas o pensamientos activados por el aprendiente para facilitar el proceso de codificación de la información, de modo que se pueda mejorar la integración y recuperación del conocimiento. Derry y Murphy (1986) ofrecen una definición más específicamente conectada con la realización de tareas y las definen como la manera de abordar una determinada tarea de aprendizaje, desde la decisión del plan de actuación adecuado, a la resolución de una determinada tarea, hasta la puesta en práctica de procedimientos específicos para adquirir el conocimiento. Es decir, las estrategias de aprendizaje se consideran como los procesos de pensamiento que implementamos las personas en situación de aprendizaje cuando queremos adquirir nuevos conocimientos. Ellis (1997), a su vez, define las estrategias como: “[...] the particular approaches or techniques that learners employ to try to learn an L2” (p.76). Todos los autores relacionados anteriormente coinciden en la idea de que las estrategias de aprendizaje son técnicas que los aprendices deberían de utilizar durante su proceso de aprendizaje, con el fin de facilitarlos.

Existen diferentes posturas sobre la categorización de dichas estrategias, algunos investigadores como Nisbet y Shucksmith, (1986) establecen una diferenciación entre destrezas y estrategias. Según ellos, una destreza es una habilidad que el aprendiz posee, como, por ejemplo, recordar palabras haciendo asociaciones mentales con imágenes, o con sonidos, o mediante procedimientos mnemotécnicos; mientras que una estrategia se da cuando el estudiante selecciona las destrezas más adecuadas para cada contexto y las aplica correctamente. En consecuencia, estos autores categorizan las estrategias por su

intencionalidad y por su orientación a un objetivo. Otra categorización de las estrategias, es la propuesta por Ellis (1997), en la que distingue entre estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas se dan cuando un estudiante analiza, sintetiza o transforma el material de estudio. Rigney (1978) también ofrece una definición de estas estrategias:

Las estrategias cognitivas son entendidas como operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución [...] suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (auto programación y autocontrol) (p.165).

Ellis (1997) ofrece como ejemplo de la estrategia cognitiva la recombinación que se da cuando el estudiante reconstruye “[...] a meaningful sentence by recombining known elements of the L2 in a new way” (p.77).

Respecto a las estrategias metacognitivas, éstas ocurren cuando el sujeto planifica, monitoriza y evalúa su propio proceso de aprendizaje. Son facilitadoras del conocimiento, de la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene, su control, su dirección y su aplicación a la resolución de problemas o tareas. Siguiendo a Flavell y Wellman (Flavell, 1976, 1977; Flavell y Wellman, 1977), las estrategias metacognitivas se dan cuando el estudiante es consciente de sus propios procesos cognitivos, cuando posee el conocimiento del conocimiento, y están relacionadas con la capacidad de controlar dichos procesos, organizándolos, dirigiéndolos y modificándolos para lograr las metas del aprendizaje. Para Monereo (1991) son macro estrategias, ya que son estrategias generales, de dirección mental, y por esta razón son difíciles tanto de aprender como de enseñar. Ellis (1997) ofrece como ejemplo de estrategia metacognitiva la denominada atención selectiva: “[...] where the learner makes a conscious decision to attend to particular aspects of the input” (p.77). También incluye en esta tipología las estrategias de tipo afectivo y social que están relacionadas con el modo con el que un aprendiz decide interactuar con otros hablantes, como, por ejemplo, la estrategia de (Ellis, 1997) “questioning for clarification” (p.77) que

ocurre cuando el estudiante requiere una aclaración o repetición por parte del hablante con el que se relaciona.

Debido a que el presente estudio se centra en análisis de textos en inglés como lengua extranjera, pasaremos a ofrecer una descripción más detallada de las investigaciones que se centran en las estrategias de aprendizaje empleadas en la escritura inglesa como L2. Por un lado, encontramos investigaciones sobre las estrategias utilizadas en la escritura de una L2 con un enfoque social, que se centran en analizar las estrategias implementadas por escritores en la L2 con el fin de adecuarse al contexto social. En esta vertiente, los investigadores (Cumming, 1989; Uzawa 1996; Chenoweth y Hayes, 2001) tienen como objetivo de estudio los mecanismos de solución de problemas y de control. Por otro, encontramos a investigadores (Leki, Cumming y Silva, 2008; De Larios, Manchón y Manchón, 2006) que analizan el comportamiento de los autores en una L2 conectando la fase de planificación, formulación y revisión de textos con la de generación de ideas (Victori, 1999; Lally 2000) y su edición (Zamel, 1983; Wong, 2005). En cualquiera de estas vertientes de investigación se reconocen que el uso de estrategias está influenciado por diversas variables como, por ejemplo, el género del texto producido, la dificultad de la tarea a llevar a cabo (Woodall 2002), la experiencia previa de los autores en la escritura de textos (Yasuda 2004) y los objetivos del autor (Cumming, Bush y Zho 2002; Hyland 2005;). Las variables que más interés han suscitado son las habilidades lingüísticas de los escritores y su dominio de la L2. Considerando el grado de dominio de la L2, algunos investigadores, entre ellos Raimés (1994), han resaltado que los estudiantes con mayor dominio lingüístico tienden a editar y revisar sus textos con más frecuencia respecto a estudiantes con niveles lingüísticos inferiores. Por el contrario, estos últimos se centran en aspectos textuales más conectados con el nivel morfosintáctico del texto (Rinnert y Kobayashi, 2001; Sasaki, 2004). Según otros autores (Jones y Tetroes, 1987; Akyel, 1994), existe también una relación entre niveles bajos de la competencia lingüística de una L2 y la incapacidad o escasez en la planificación de textos en una L2, resaltando especialmente aquellos autores que utilizan sus L1 durante la fase de planificación.

Es difícil determinar qué estrategias de aprendizaje son las más importantes en el ASL, pero un modo de identificar las más eficaces es a través del análisis del *buen aprendiente de lenguas*. Este término se utiliza en el ámbito de ASL para referirse a aquellos estudiantes que consiguen mejores resultados gracias a su esfuerzo. Esta idea se relaciona con la capacidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje y con la capacidad que los buenos aprendices tienen de implementar estrategias y técnicas con el fin de lograr los objetivos de su aprendizaje. Esta expresión fue creada a partir de la investigación denominada *The Good Language Learner*, realizada en los años 1974-75 por un grupo de investigadores del Centro de Lenguas Modernas del OISE en Toronto, Canadá. El objetivo de este proyecto consistía en comprobar de qué manera los estudiantes utilizaban las estrategias de aprendizaje. Uno de los investigadores, Stern, proporcionó un listado de diez estrategias implementadas por los buenos aprendices: planificación, acción, empatía, atención a la forma, atención al sentido, experimentación, práctica, comunicación, monitorización e internalización.

A raíz de este proyecto, diversos autores intentaron describir el perfil ideal del buen aprendiz mediante unos rasgos que sintetizaran la gran diversidad y heterogeneidad de dichas estrategias. Uno de los perfiles del buen aprendiz es el que propone Ellis (1997); según el autor, esta tipología de estudiantes presta atención tanto a la forma como al contenido de la L2 que desea o necesita aprender. Además, posee una actitud activa, muestra ser consciente de su propio proceso de aprendizaje y es capaz de utilizar de manera flexible y dinámica diferentes estrategias de aprendizaje. El autor remarca, sobre todo, la tendencia del buen aprendiente hacia el frecuente uso de las estrategias de tipo metacognitivo. Según Ellis, (1985; 1997) el buen aprendiz de lenguas responde positivamente a dinámicas de grupo en la situación de aprendizaje y no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad ni inhibiciones. A continuación, proponemos una síntesis de los rasgos principales del buen aprendiz, basándonos en la descripción ofrecida por Ellis (1985; 1997).

El buen aprendiz complementa el aprendizaje logrado mediante el contacto directo con hablantes de la L2, con el aprendizaje logrado mediante técnicas de estudio (como, por

ejemplo, la elaboración de listas de vocabulario), prestando así atención a la forma del mensaje. Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la L2, así como para monitorizar sus errores. Tiene potentes razones para aprender la L2 (que pueden ser reflejo tanto de una motivación integradora como de una instrumental) y al mismo tiempo desarrolla una potente motivación para la tarea, es decir, responde positivamente a las tareas de aprendizaje que ha elegido o le han sido propuestas. Está dispuesto a experimentar y correr riesgos, sin temor a hacer el ridículo. Es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje. Los estudios que tienen como objeto definir los rasgos comportamentales del buen aprendiente y las estrategias que aplica durante el proceso del ASL han demostrado ser particularmente interesantes por la conexión que establecen con la didáctica. En el presente trabajo de investigación, consideramos fundamental recalcar el papel del profesor en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, debido a que el corpus utilizado para nuestro estudio procede de estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera que han recibido una formación previa a la producción escrita analizada en nuestra investigación. Por eso, las carencias que puedan encontrarse en las competencias tanto gramaticales como del metadiscurso, podrían solucionarse mejorando la enseñanza de estrategias, en nuestro caso, aplicables a la producción escrita.

En este sentido, es importante que los docentes consideren no sólo el ámbito de la enseñanza, sino también el del aprendizaje, intentando guiar a sus estudiantes hacia un proceso efectivo de aprendizaje. Muchos alumnos basan su proceso de aprendizaje en técnicas como la memorización de términos o reglas gramaticales y no son capaces de utilizar de manera eficaz el material de clase que el profesor les ofrece. Esta situación, que la autora de esta investigación personalmente constata como docente universitaria de inglés, muestra que los estudiantes de una L2 carecen, en general, de estrategias de aprendizaje efectivas y apropiadas. Por esta razón, creemos que es necesario que los docentes enseñen a sus alumnos dichas estrategias para incrementar el grado de competencia de una L2.

Como indican Dansereau (1985) y O'Neil (1978) las estrategias de aprendizaje se relacionan con lograr un aprendizaje efectivo. Así, por ejemplo, para Rigney (1978) es

posible e importante enseñar a los estudiantes a ser aprendices eficaces, es decir, capaces de retener y recuperar la información que tienen a su alcance. Para Gulik (1978) las estrategias de aprendizaje son, al igual que para O'Neil (1978), una condición necesaria para que tenga lugar el aprendizaje eficaz, junto a otros factores básicos: la instrucción de alta calidad y la buena motivación de los estudiantes.

El papel de la instrucción es uno de los factores a tener en cuenta en la implementación de las estrategias de aprendizaje. En este ámbito, se han publicado numerosas obras en las que se intenta aplicar a la enseñanza los resultados de investigaciones sobre el uso de estrategias de aprendizaje. Los resultados provenientes de estudios de estrategias de aprendizaje en general y del modo en el que el buen aprendiz las utiliza, pueden considerarse de extremo valor para los docentes de segundas lenguas, que deberían utilizar los resultados de estas investigaciones para formar a sus estudiantes en cómo utilizar las estrategias, con el fin de mejorar tanto la velocidad de su proceso de aprendizaje como la competencia en el mismo. Podemos identificar dos tipologías de propuestas didácticas: las que incluyen el tratamiento de las estrategias como parte de las actividades de aprendizaje de la lengua, y las que proporcionan un programa específico de enseñanza de aprendizaje de estrategias. A la última tipología pertenece la propuesta elaborada por O'Malley y Chamot (1990), el enfoque llamado *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA), un programa de entrenamiento de estrategias para el aprendizaje del inglés.

La importancia que tiene la instrucción de las estrategias de aprendizaje en el proceso de formación de estudiantes de una L2 nos lleva a focalizar nuestra atención hacia un determinado tipo de aprendizaje de segundas lenguas, el que tiene lugar en el aula y a analizar, en el siguiente apartado, el papel de la enseñanza en el ASL.

2.3 Segundas lenguas en el aula

En este apartado estudiaremos de qué manera la enseñanza puede facilitar el proceso de aprendizaje de una L2 y, con ello, mejorar la calidad de la interlengua de cada estudiante. Consideramos interesante tratar este tema debido a que el corpus de redacciones

analizado en esta investigación proviene de estudiantes de inglés que han recibido una formación anual previa a la producción escrita analizada, es decir, todos han experimentado un proceso de aprendizaje en el aula.

Con el término enseñanza de segundas lenguas nos referimos a cualquier tipo de actividad didáctica en un contexto de aprendizaje de lenguas no maternas, cuya finalidad consiste en la adquisición de dichas lenguas por los estudiantes. La enseñanza de segundas lenguas engloba el currículo, el método, el enfoque utilizado durante las clases, la planificación de clases, los materiales curriculares y las actividades en el aula por parte de los docentes.

Confirmar la utilidad de la enseñanza en el proceso de aprendizaje de una L2, es una ardua tarea debido a la existencia de diferentes teorías con enfoques distintos acerca de este tema. El estudio del rol de la enseñanza en el ASL, ayuda a esclarecer cuál es el papel del entorno en el aprendizaje de segundas lenguas. Podemos diferenciar entre dos tipos de aprendizaje, el natural, que tiene lugar cuando el aprendiente se encuentra en contacto real con la L2 y la aprende intuitivamente en situaciones comunicativas, y el aprendizaje en el aula, en el que el estudiante se encuentra en un entorno ficticio en el que aprende la L2 siguiendo las instrucciones de un profesor. El aprendizaje en el aula proporciona un tipo de input totalmente diferente al que se encuentra expuesto el aprendiente que experimenta un aprendizaje natural.

Existen numerosas investigaciones sobre los efectos de la enseñanza en el proceso de aprendizaje, y muchas de ellas pertenecen al ámbito de la pedagogía del lenguaje como, por ejemplo, la teoría del *Monitor Model* de Krashen (1981) descrita en el apartado 2.1; la teoría de la *Interaction hypothesis* de Long (1996); la *Input processing theory* de Van Patten (2002) y la *Instructed language learning theory* de Ellis (1994), que analizan desde diferentes enfoques el papel de la enseñanza en el proceso del aprendizaje. Al margen de que estas teorías concuerdan en la influencia positiva de la enseñanza en el proceso de aprendizaje de una L2, no existe homogeneidad sobre la manera en la que la enseñanza facilita dicho proceso. Analizando las teorías previamente nombradas, podemos concluir

que no existe uniformidad sobre los principios de una enseñanza eficaz. Al respecto, Ellis (2006) analiza las diferentes posturas y afirma la ausencia de una única visión sobre los principios en los que debería basarse la enseñanza de una L2. Hay enfoques que se basan en la enseñanza de la forma, es decir en la enseñanza de estructuras gramaticales, otros que consideran que la enseñanza de una L2 tiene que basarse en la realización de tareas que desarrollen las destrezas comunicativas, y otros que funden los dos enfoques. Según Ellis, la presencia de diferentes posturas pone de manifiesto (Ellis, 2005) “[...] both the complexity of the object of enquiry (instructed language acquisition) and also the fact that SLA is still in its infancy” (p. 210). Debido a la variedad de enfoques, es muy complicado discernir los elementos sobre los que construir una enseñanza eficaz, pero a pesar de ello, Ellis (2005) formula una serie de principios que pueden guiar el docente en su labor de enseñanza de una L2, basándose también en investigaciones anteriores llevadas a cabo por Stenhouse (1975) y Lightbown (2000).

En primer lugar, la enseñanza tiene que fomentar el desarrollo tanto de secuencias formulaicas como de competencias gramaticales. El docente tiene que guiar a los estudiantes en el aprendizaje de expresiones formulaicas, cuyo uso incrementará la fluidez, y también instruirles en conocimientos gramaticales específicos que llevarán al estudiante a dominar las complejidades de una L2. Anteriormente, en los años 90, la enseñanza de una L2 se había basado exclusivamente en enseñar las reglas gramaticales, siguiendo las teorías propuesta por Long (1991). Sin embargo, posteriormente, Foster (2001) apoya la visión de Ellis (2005) acerca de la importancia de introducir la enseñanza de esta tipología de expresiones, afirmando que los hablantes nativos hacen un uso muy frecuente de dichas expresiones, comparado con la frecuencia de uso registrada en hablantes no nativos con niveles avanzado de la L2. Por esta razón, para que un aprendiente alcance el nivel de competencia lingüística de un hablante nativo, tendrá que ser capaz de utilizar con frecuencia este tipo de lenguaje. Investigaciones sobre el análisis de expresiones fijas aprendidas en un contexto de aula (Myles et al. 1998, 1999; Myles 2004) demuestran que los estudiantes primero interiorizan dichas expresiones y posteriormente las analizan. De esta manera, el aprendizaje de expresiones fijas puede resultar la base para un sucesivo aprendizaje de reglas gramaticales incluidas en estas expresiones. Según Ellis (2005) “[...]”

a complete language curriculum needs to ensure that it caters to the development of both formulaic expressions and rule-based knowledge” (p. 211).

Además, la enseñanza tiene que garantizar que los estudiantes sean capaces de contextualizar lo que han aprendido en una determinada situación comunicativa. Este principio se basa en el aprendizaje pragmático de una L2. Para que los estudiantes tengan la posibilidad de realizar un acto comunicativo es necesario plantear en la enseñanza la realización de tareas en las que los aprendientes utilicen la L2 como medio de comunicación. Según diferentes autores (Prabhu, 1987; Long, 1996), el aprendizaje de una L2 tiene lugar solamente cuando los estudiantes participan en codificar y decodificar mensajes en actos de comunicación. De acuerdo con Dekeyser (1998), para alcanzar un elevado nivel de fluidez, los docentes tienen que crear situaciones comunicativas en las que los aprendices participen generando actos de comunicación y activando los recursos lingüísticos previamente aprendidos. Según Ellis (2005) “[...] to be effective, instruction must include such opportunities and that, ideally, over an entire curriculum, they should be predominant” (p. 212).

Según Hatch (1978) “one learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of the interaction syntactic structures are developed” (p. 404). Siguiendo al autor, la interacción no es solamente un medio para automatizar recursos lingüísticos previamente aprendidos, sino también una manera de crear nuevos recursos. Lantolf (2000) por su parte resalta que a través de la interacción los estudiantes construyen nuevas formas y ponen en práctica nuevas funciones comunicativas de manera cooperativa. Johnson (1995) destaca la importancia de crear situaciones en las que los estudiantes tengan que utilizar obligatoriamente la L2, y también la necesidad de generar oportunidades de utilizar la L2 para expresar sus propias opiniones. Ellis (1999), a su vez sugiere la incorporación en las clases de trabajos en pequeños grupos, que generan interacción entre los alumnos. No obstante, resaltamos que este tipo de actividad tiene el peligro del excesivo uso de la L1 por parte de los estudiantes.

Fomentar situaciones comunicativas en el aula resulta fundamental también para el desarrollo de un tipo de conocimiento implícito de la L2. El objetivo final de la enseñanza tiene que ser el conocimiento implícito de una L2, considerado como (Ellis, 2004) “[...] the ability to communicate fluently and confidently in an L2” (p. 214).

La pregunta que muchos docentes se cuestionan es cómo desarrollar en los estudiantes el conocimiento implícito de una L2, considerado como el objetivo principal de la enseñanza. Existen diferentes posturas al respecto. Según la teoría denominada *Skill-Building* (Dekeyser, 1998), el conocimiento implícito se genera a partir del explícito, primero asimilado y posteriormente interiorizado a través de la práctica. Sin embargo, según Krashen (1981), el conocimiento implícito se desarrolla naturalmente a partir de actos de comunicación. A pesar de que existan diferentes posturas al respecto, hay uniformidad de opiniones respecto a que el conocimiento implícito de una L2 se genera participando en actividades comunicativas.

Aunque anteriormente hayamos recalcado que la docencia no puede tener como único objetivo la enseñanza de la estructura de una determinada L2, no podemos dejar de lado la importancia de que los profesores garanticen los conocimientos estructurales y formales (es decir, las reglas morfosintácticas) de una L2. Según Schmidt (1994) sin prestar atención a la forma de una L2 no hay lugar al aprendizaje. La enseñanza puede contribuir al aprendizaje de la forma de diferentes maneras: explícitamente, a través de clases de gramática cuyo objetivo es enseñar determinadas estructuras gramaticales, realizando tareas en las que los estudiantes tengan que trabajar estructuras, o implícitamente por ejemplo proporcionando un *feedback* de correcciones, el denominado *corrective feedback* (Lyster, 2004). Esta metodología permite enseñar estructuras gramaticales mientras los estudiantes realizan otras tareas cuyo objetivo no era la enseñanza de una determinada estructura gramatical. Sin embargo, algunas estructuras gramaticales necesitan de una explicación directa y una práctica constante para ser aprendidas. Según Harley (1989), estudiantes anglófonos de francés como L2, tras una larga exposición y una retroalimentación correctiva (Lyster 2004) no consiguen adquirir la diferencia entre los tiempos verbales pretérito e imperfecto pasado, sin embargo, muestran mejorías después de haber recibido

una enseñanza intensiva y explícita de estos tiempos verbales. No obstante, hay que reconocer que este tipo de enseñanza puede resultar agotadora, si pensamos que en los estudios de Harley (1989) la enseñanza de determinadas estructuras gramaticales se extendía por un periodo de ocho semanas.

Otro factor a tener en consideración para garantizar una enseñanza eficaz es proporcionar estímulos constantes de una L2. Como estímulos entendemos la exposición a la L2. Los estudiantes necesitan estar expuestos a la lengua meta que desean aprender, ya que sin exposición no existe el aprendizaje. Según Ellis (2004) “[...] the more exposure they receive, the more and the faster they will learn” (p. 217). Krashen también (1981, 1994) remarca la importancia de generar estímulos en el aula para fomentar el aprendizaje y especifica también algunas características del estímulo. A parte de la fórmula de estímulo “I+1” anteriormente descrita (véase sub-apartado 2.1) Krashen (1994) especifica también que el estímulo tiene que ser comprendido por el estudiante, por eso, si fuera necesario, el docente tendrá que modificarlo para que los aprendices puedan entenderlo. Para que los estudiantes tengan acceso a un estímulo constante, los docentes tendrán que maximizar el uso de la L2 en el aula, de esta manera, la L2 será tanto el medio como el objetivo de la enseñanza. También tendrán que crear oportunidades para que los estudiantes reciban estímulos fuera del aula, a tal fin, Krashen (1989) propone fomentar un programa de lecturas adaptadas al nivel de los estudiantes. Los estímulos que los estudiantes reciben en las horas de clase no son suficientes para alcanzar el dominio en la L2, por eso, es fundamental que los estudiantes sean expuestos a la lengua meta también fuera del aula.

Para que los aprendices dominen la lengua meta, la enseñanza no solo tiene que facilitar a los estudiantes un ambiente que estimule la comprensión de la L2, sino también crear oportunidades de producción en la L2. Según Swain (1995) la producción fomenta la reflexión sobre procesos sintácticos y obliga al estudiante a prestar atención a las estructuras gramaticales. Además, ayuda a interiorizar conocimientos previos y proporciona la oportunidad de desarrollar habilidades discursivas. Según Ellis (2003), la producción genera también un auto-estímulo, el estímulo creado por el estudiante a través de su propia producción. Pueden crearse oportunidades para la producción a través de tareas de

producción escrita guiadas, adaptando la extensión y complejidad de las mismas al nivel de los estudiantes.

En la enseñanza de una L2 no podemos olvidar considerar la existencia de diferencias individuales, por esta razón, Ellis (2004) afirma que la enseñanza tiene que adaptarse a la particular aptitud hacia el aprendizaje que tengan los estudiantes de una determinada aula. Wesche (1981) propone utilizar el test de aptitud para el aprendizaje para identificar los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula. Otros estudios acerca del aprendizaje de lenguas (Naiman, Fröhlich, Stern, y Todesco, 1978) sugieren que una enseñanza exitosa requiere un enfoque flexible hacia el aprendizaje.

2.4 La interlengua

Considerando que el corpus de redacciones utilizado para esta tesis doctoral consta de redacciones escritas en inglés por alumnos españoles, es fundamental definir y describir el término *interlengua*. Para poder entender el significado de la palabra interlengua y la razón por la que se empezó a utilizar dicho término hay que describir brevemente dos enfoques de las teorías del aprendizaje: el enfoque conductista y el mentalista.

El conductismo apareció por primera vez en 1913 gracias al trabajo de Watson *La psicología como un behaviorista la ve* (Watson, 1913) y fue retomado por Skinner entre los años 50 y 60 del siglo XX. El principio básico del conductismo es que el aprendizaje se genera a través de la formación de hábitos. Dichos hábitos se crean cuando un estudiante responde a un estímulo. Si la respuesta al estímulo es correcta se refuerza positivamente, en caso contrario se ofrece un refuerzo negativo para que esta conducta no vuelva a repetirse. Aplicado al ámbito del aprendizaje de idiomas, se creía que dicho aprendizaje tenía lugar cuando el estudiante respondía de manera correcta a un estímulo o input externo y, por eso, recibía un refuerzo positivo. Este enfoque, se basaba exclusivamente en el análisis de elementos directamente observables e ignoraba cualquier proceso que tuviera lugar dentro de la mente del aprendiente. El aprendizaje de una lengua no puede considerarse solamente como una respuesta a un estímulo externo. La deficiencia de la teoría conductista en la

explicación del proceso de aprendizaje de una L2 hizo que los investigadores buscaran otras teorías que fueran capaces de explicar este proceso.

En los años 60 del siglo XX tuvo lugar un cambio en las teorías psicológicas y lingüísticas y se pasó de una preocupación por cómo el entorno y los estímulos influían en el aprendizaje a cómo las habilidades innatas de la mente humanas formaban el aprendizaje. El nuevo paradigma, (véase sub-apartado 2.1) fue denominado mentalista y su precursor fue Chomsky (1965). La teoría mentalista describía el aprendizaje de la lengua materna y se centraba en los siguientes puntos:

1. Solamente los humanos son capaces de aprender un idioma.
2. La mente humana posee la facultad de aprender idiomas llamada por Chomsky (1965) *Language acquisition device* y definida como “The innate language faculty responsible for L1 acquisition” (p. 25).
3. El input es necesario solo para activar esta facultad.

El concepto de interlengua se generó justo a raíz de las teorías mentalistas sobre el aprendizaje de la L1. Definido por Selinker en 1969 y reelaborado posteriormente en 1972, fue utilizado para referirse al sistema lingüístico que el estudiante de una determinada L2 crea partiendo del lenguaje que desea aprender. Selinker en su libro *Rediscovering Interlanguage* (1992) afirma que el término apareció anteriormente en Fries, en 1945. Poco después, el concepto aparece en Lado (1957), quien apunta que los hablantes imitan su lengua nativa y su propia cultura durante el proceso de aprendizaje de otra lengua. En ese periodo se empieza a notar la aparición de una nueva corriente, ya que cada vez se era más consciente de las necesidades específicas de las personas que utilizaban una L2, por lo que la enseñanza de una lengua se debía adaptar a tales necesidades.

Selinker (1972) define el término de interlengua de la siguiente manera “[...] es un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el output de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta” (p.214). El autor estableció cinco procesos que desembocaban en la interlengua:

- 1) La transferencia lingüística.
- 2) La generalización de las reglas de la lengua meta.
- 3) La transferencia del aprendizaje.
- 4) Las estrategias de aprendizaje de la L2.
- 5) Las estrategias en la comunicación de la L2

A través de estos cinco procesos, el aprendiente de la L2 genera su propia interlengua, intenta ajustar todos los conceptos de la lengua meta, simplificando el proceso de aprendizaje. La interlengua es un proceso que posee fundamentalmente tres características intrínsecas que la convierten en un sistema lingüístico único. Éstas son, según Ellis (1985), el ser *permeable*, es decir que está compuesta por normas que no son fijas y acepta variaciones, el ser *dinámica* o *transicional*, estar en cambio constante, añadiendo nuevas reglas y, por último, es *sistemática* ya que, aunque posee una gran variedad, es posible detectar las reglas del uso de la L2.

En *Rediscovering Interlanguage*, Selinker (1992) realiza una amplia revisión bibliográfica desde la aparición del concepto de interlengua con Fries hasta el momento de la publicación de su investigación. Según Selinker, el concepto de interlengua se inició con Fries (1945) con la comparación entre la L1 y la L2. Sucesivamente, Lado (1957) recoge los conceptos iniciados por Fries centrandolo en el análisis contrastivo. Adjemian (1976), a su vez, recalca que todas las lenguas poseen una estructura común, incluidas las interlenguas, que, según el autor, funcionan de la misma manera que las lenguas naturales y, por lo tanto, tienen las mismas reglas. Esta teoría se refleja en la afirmación de Ellis (1994) según el cual “[...] la tarea para conocer todas las estructuras debería ser el llegar a conocer los universales lingüísticos” (p. 417). Resulta entonces fundamental analizar y entender los elementos comunes a todas las lenguas, ya que, de esta manera, podrían solucionarse los errores que cada estudiante produce en distintas lenguas metas. Otro de los investigadores que aparece en la reseña bibliográfica sobre el concepto de interlengua realizada por Selinker (1992) es Weinreich, definido por el autor “[...] the scholar whose insights have proven most important to the continuing discovery of interlanguage” (p. 26). Weinreich (1974) realiza un exhaustivo análisis del bilingüismo e introduce el concepto de

identificación intralingüística, muy relacionado con la interlengua. La identificación intralingüística es un proceso que ocurre cuando un hablante identifica dos sonidos o letras de dos lenguas distintas como iguales y las pronuncia igual o incluso copia el mismo orden gramatical que el de su lengua originaria. Este concepto nos lleva a afirmar que el aprendiz de una L2 transfiere las habilidades que posee en su L1 durante el proceso de aprendizaje de una L2. El sujeto en cuestión, según Weinrich (1974), basa el aprendizaje de otra lengua en copiar o buscar una equivalencia intralingüística entre las dos lenguas, creando su propia interlengua, entendida como una forma única de entender la lengua y transmitirla.

En estudios más recientes, Ellis (1997), define el término interlengua como “[...] a term coined by Selinker to refer to the systematic knowledge of an L2 that is independent of both the target language and the learner’s L1” (p. 140). El lingüista identifica tres rasgos inherentes al concepto de interlengua (Ellis, 1985), por un lado, la interlengua que se desarrolla a partir de la L1 es distinta de la creada en la L2, por otro, se trata de un sistema lingüístico en continua evolución y, por último, la interlengua que se germina en personas con el mismo perfil raramente coincide, aunque se ocasione la misma situación. Por esas razones puede considerarse como un sistema lingüístico único. Según Carrió- Pastor (2002):

Hoy en día, el término más utilizado es el de interlengua para referirnos al fenómeno de producción de un sistema particular de cada persona para producir una L2; siendo un mecanismo que atraviesa distintas etapas dentro del aprendizaje y cada una de ellas tiene unas características determinadas (p.137).

A continuación, pasaremos a detallar cómo diferentes autores describen las distintas fases por las que pasan los aprendices de L2 en el proceso de producción de una interlengua. Según Santos (1993) las fases representativas del aprendizaje de una segunda lengua, que llevan a la creación de una interlengua son las siguientes:

LENGUA MATERNA... IL1...IL2... IL3... IL4...ILn...

Figura 1. Fases del aprendizaje de una segunda lengua de Santos (1993, p.128)

Según la figura 1, el aprendizaje de una lengua meta pasa por varias etapas en las que cada vez la complejidad de las estructuras que se aprenden de la L2 es más grande hasta llegar a su conocimiento total. A propósito de la competencia lingüística de los aprendientes, Selinker (1972) comenta que unos cuantos adultos (aunque no muchos) llegan a conseguir el dominio de la lengua que posee un hablante nativo, logrando transformar la gramática universal con la estructura de la gramática de la lengua meta y así adaptando como propios los patrones de la L2.

Ellis (1997), a su vez, ofrece una explicación distinta del proceso de adquisición de la interlengua comparando el funcionamiento de la mente humana con el de un ordenador, como muestra la siguiente figura:

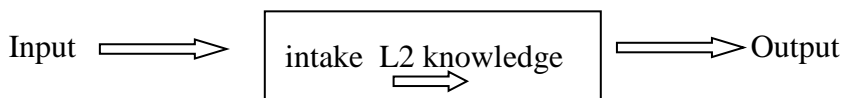


Figura 2. Modelo computacional de la adquisición de la interlengua de Ellis (1997, p.35)

En la figura 2, Ellis nos transmite que el aprendiente de una L2 está expuesto a una determinada cantidad de información, denominada *input*, que se procesa en dos fases: primero, algunos elementos del estímulo son memorizados y almacenados en la memoria a corto plazo, durante un periodo de tiempo denominado (*intake*). Sucesivamente, una porción de este conocimiento se guarda en la memoria de manera definitiva y pasa a formar parte del conocimiento de la L2 (*L2 knowledge*). Finalmente, el aprendiz de una L2 utiliza ese conocimiento para expresarse tanto a nivel escrito como oral en la L2 (*output*).

Ellis (1997) proporciona, además, una descripción de los patrones que se repiten en la adquisición de la competencia gramatical en una L2, que consideramos relevantes describir, debido a que uno de los objetivos de la presente investigación es el análisis de la adquisición de la competencia gramatical en estudiantes no nativos. Siguiendo al autor, los aprendientes de una L2, antes de lograr alcanzar el nivel de competencia gramatical de un hablante nativo, pasan por un proceso compuesto por distintas fases de asimilación de una

determinada estructura gramatical. En el caso concreto del aprendizaje del pasado simple del verbo *eat*, es decir, *ate*, los estudiantes pasan por las siguientes 5 fases:

1. Al principio no son capaces de producir un pasado simple y utilizan la forma base del verbo: *eat*.
2. Comienzan a usar pasados simples irregulares, pero de manera inconsciente: *ate*.
3. Aplican una generalización de la regla del pasado simple regular, a verbos irregulares *eated*.
4. Producen formas híbridas: *ated*.
5. Producen conscientemente, formas correctas de pasados simples irregulares: *ate*.

Analizamos el punto 2, en el que, aparentemente, los estudiantes utilizan una forma irregular de pasado simple y lo comparamos con el 3 o el 4, y con ello entenderemos porqué Ellis (1997) afirma que el aprendizaje de una determinada estructura gramatical tiene forma de *U*. La regresión en el uso de una estructura va seguida por la toma de consciencia de la misma, llevando finalmente el sujeto a un uso correcto de la estructura gramatical en cuestión. Este ejemplo demuestra que los procesos cognitivos que ocurren en la asimilación de nuevos contenidos gramaticales en sujetos que aprenden una L2 tienen un carácter sistemático. Es importante recalcar que los estudiantes pueden encontrarse, en el mismo momento, en fases diferentes en el aprendizaje de estructuras gramaticales, por ejemplo, estar en una fase 3 en el uso de verbos modales y haber logrado la fase 5 en el uso de los artículos. La investigación sobre la sistematicidad de dichos patrones demuestra, además, la existencia de estructuras gramaticales más fáciles de aprender. Por esa razón, los resultados de dichas investigaciones podrían utilizarse en la enseñanza de una L2, con el fin de modificar los patrones de asimilación a través del aprendizaje formal.

También cabe destacar que, en algunos aprendientes, puede ocurrir una fosilización en la evolución de determinadas estructuras gramaticales en las que no llegan a alcanzar nunca el uso correcto. Según Selinker (1972), solo el 5% de los estudiantes logra alcanzar el mismo nivel de competencia gramatical de los hablantes nativos. El autor explica el fenómeno de fosilización de la siguiente manera (Selinker, 1972):

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL (native language) will tend to keep in their IL (interlanguage), relative to a particular TL (target language), no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (p. 215).

Según esta definición, en ciertos contextos, un determinado hablante de una L2, aunque haya aprendido todas las características de una lengua meta, no consigue romper la conexión con su lengua nativa y sigue reflejando su L1 en determinadas estructuras de su interlengua, sin poder alcanzar nunca el nivel de competencia de un hablante nativo.

Ellis (1985) describe este fenómeno como “They stop learning when their interlanguage contains at least some rules different from those of the target language system” (p.48) o también como (Ellis, 1997) “The process responsible for the cessation of learning some way short of target language competence” (p.139). Según Selinker (1972) pocos alumnos se igualan al nivel de competencia de un hablante nativo, ya que sufren uno u otro tipo de fosilización, siendo incapaces de procesar o adquirir la gramática universal que existe latente en cada hablante, por lo que, para poder ofrecer una producción lingüística adecuada en la L2, deben utilizar otro tipo de estrategias de aprendizaje.

En su desarrollo de la interlengua, cada estudiante utiliza estrategias de aprendizaje que se reflejan a través de los errores que cada estudiante comete. Errores que implican la omisión de un determinado elemento lingüístico, por ejemplo, la omisión de una preposición, demuestra una estrategia de simplificación por parte del aprendiente en un tentativo de lograr comunicarse en un determinado contexto situacional o lingüístico.

A pesar de que Ellis (1997) recalque la existencia de una sistematicidad en la interlengua, también afirma la presencia de una variabilidad en la elección de las expresiones anteriormente descritas. Esta variabilidad se debe al contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico en el que se encuentra el aprendiente.

Por esta razón, aunque la figura 2 resulta muy útil a la hora de ejemplificar el proceso de creación de la interlengua, podemos afirmar que podrían ser añadidos otros

elementos fundamentales que influyen en la producción final de la interlengua como: los factores sociales, de género, culturales, etc. La interlengua intenta descubrir los mecanismos internos responsables del desarrollo de la misma se encuentra en una estrecha relación con la psicolingüística y, por esta razón, debemos prestar atención a los aspectos sociales de la interlengua y todo lo que ellos comportan. Los autores que han analizado la interlengua desde este enfoque son Tarone (1983), que la considera como una sucesión sin fin de estilos; también a Schumann (1978), con su teoría sobre el distanciamiento social, o a Peirce (1995), que relaciona las características de la interlengua con la identidad social que posee la persona que la ha generado. Además del factor social, hay que considerar los aspectos del discurso, que también influyen en la creación de la interlengua, si cabe de forma más profunda que los elementos sociales. Respecto al discurso, hay que considerar tanto los factores que influyen en la forma en la que se asimilan las reglas sobre el discurso, así como la gramática y, por otro, la forma en que el tipo de discurso influye en los errores que se realizan y en las etapas por las que atraviesa. Ellis (1997) también considera importante el factor psicolingüístico de la interlengua, ya que, según el autor, de él depende la transferencia de la L1 sobre la L2, concepto clave para la interlengua. Después de este resumen de las características de la interlengua, pasaremos a explicar cómo la lengua materna de los estudiantes (en este estudio el español) influye en el ASL y en la creación de la interlengua en el inglés.

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es importante analizar de qué manera la lengua nativa de los estudiantes influye en este proceso y si esta influencia tiene efectos positivos o negativos. El papel de la lengua nativa en el aprendizaje de una segunda lengua ha sido objeto de debate durante mucho tiempo. Inicialmente, el debate se centraba sobre el valor del uso de la lengua nativa en el aula. Ya en las escuelas de la antigüedad, según Kelly (1969), los maestros apuntaban observaciones acerca de las lenguas que los estudiantes conocían y las que querían aprender.

Los debates acerca de la transferencia lingüística suelen datarse entre los años cuarenta y cincuenta gracias al trabajo de los lingüistas americanos Fries (1945) y Lado (1957). A pesar de que los estudios de Lado fueron sin duda fundamentales para el sucesivo

desarrollo de investigaciones, es necesario apuntar que las primeras reflexiones acerca de la transferencia aparecen en el siglo XIX, aunque no están relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua, sino con los estudios de clasificación y los cambios lingüísticos. Estos primeros debates consideraban las situaciones de contacto entre diferentes idiomas y promocionaron los estudios sobre la transferencia lingüística. Las situaciones de contacto entre diferentes idiomas aparecen cada vez que un grupo de hablantes con diferentes lenguas nativas necesitan comunicarse entre ellos. Las lenguas que se aprenden en situaciones de contacto podrían mostrar signos de lo que definió Odlin (1989) como: “[...] language mixing, that is the merging of characteristics of two or more languages in any verbal communication” (p.6). Cuando este proceso se produce, la influencia de la lengua nativa es solo una de las formas en las que esta mezcla se manifiesta. Así mismo, Sorenson (1967) y Jackson (1974) analizaron el proceso de mezcla lingüística en los poblados indígenas multilingüísticos en la selva amazónica. En estos poblados la mezcla lingüística se consideraba como algo negativo, como una pérdida de identidad.

Con respecto a los orígenes del francés durante el Renacimiento, los eruditos afirmaban que los hablantes nativos de otros idiomas habían corrompido la lengua llevada a los galos por parte de los romanos. Los estudios realizados antes del siglo XIX sobre el contacto entre lenguas eran muy generales y no analizaban en detalle las características de la naturaleza de la transferencia lingüística. Fue a partir de entonces cuando los debates acerca de la importancia del contacto e influencia entre lenguas se intensificaron, debido a la influencia de este tema en dos cuestiones de profundo interés para los académicos en ese siglo: la clasificación de las lenguas y los cambios lingüísticos. Según Robins (1979), la acumulación de gramáticas de lenguas en numerosos lugares del mundo hizo cada vez más claras las diferencias entre los idiomas, y el desafío científico de clasificarlas creció. Muchos eruditos afirmaban que la gramática era una sólida base en la que construir las clasificaciones. Conscientes de que los préstamos léxicos dificultaban las clasificaciones, los académicos consideraban que la gramática era un sistema lingüístico que no se veía afectado por el contacto y, por eso, era un elemento útil para distinguir y clasificar las lenguas. Müller (1965), por ejemplo, era consciente de la gran cantidad de préstamos, provenientes del latín y del francés, presentes en la lengua inglesa, pero consideraba que la

gramática inglesa era inmune a estos préstamos e influencias intralingüísticas (Müller, 1965):

The grammar, the blood and the soul of the language, is as pure and unmixed in English as spoken in the British Isles, as it was when spoken on the shores of the German ocean by the Angles, Saxons, and Juts of the continents (p.75).

La creencia de este autor y de otros académicos acerca de la unicidad de la gramática estaba relacionada con el modelo en árbol de los cambios lingüísticos en el que las lenguas se consideran parte de un árbol genealógico. En este modelo, el latín, por ejemplo, es una lengua materna y el francés, el español, el italiano y otras lenguas romances son las L2. El patrón de cambio en este árbol se basa en desarrollos internos, en los que las lenguas que provienen de la misma lengua materna desarrollan cambios que se manifiestan en todas las L2. Por ejemplo, en francés, español e italiano el sintagma nominal incluye un artículo definido:

Francés: *le mont*

Español: el monte

Italiano: *la montagna*

Rumano: *munte-le*

En latín, el artículo no existía mientras que en las L2 sí que aparece. El desarrollo de las innovaciones en las L2 sugiere la existencia de lo que Whitney (1881) define como “[...] forces which are slowly and almost insensibly determine the growth of language” (p. 25).

Llegados a este punto, cabe preguntarse si las explicaciones acerca de la mezcla entre lenguas son necesarias, ya que los desarrollos internos explican los cambios lingüísticos. Según muchos eruditos de los siglos XIX y XX, la respuesta a esta pregunta es afirmativa. A pesar de que las pruebas que soportan el modelo del árbol genealógico sean firmes, existe también otro modelo de explicación llamado *wave model* (Bloomfield, 1933; Bynon, 1977; Zobl, 1980). Este modelo fue creado en el siglo XIX y, aunque sufrió muchos

cambios, su idea principal era que los cambios en los patrones lingüísticos de un dialecto o de una lengua pueden provocar cambios en dialectos o lenguas en áreas geográficas que están en contacto con ellas. Por ejemplo, el rumano y el búlgaro provienen de dos grupos diferentes, el rumano es una lengua romance y el búlgaro es una lengua eslava, pero siglos de contactos entre hablantes rumanos y búlgaros han producido semejanzas en estos dos idiomas que no se deben a desarrollos internos. Según esta teoría, el hecho de que en el sintagma nominal en rumano el artículo siga al sustantivo, a diferencia que, en las otras lenguas romances, es debido al contacto con el búlgaro y el albanés.

Después de este apunte relativo a los orígenes del debate sobre la transferencia lingüística, pasaremos a analizar el desarrollo de la cuestión a partir de mediados del siglo XX, con el trabajo de los americanos Lado y Fries. En esta primera fase, la existencia de diferencias entre una L1 y una L2 hacía afirmar que el aprendizaje de una segunda lengua fuera considerado un proceso completamente diferente al aprendizaje de la L1. Fries (citado en Odlin, 1989) en el prefacio de *Linguistic across cultures* de Lado (1957) afirmaba:

Learning a second language constitute a very different task from learning the first language. The basic problem arise not out of any essential difficult in the features of the new language themselves but primarily out of the special set created by the first language habits (p. 15).

Como muchos de los lingüistas de su época, Fries también aceptaba la teoría conductivista de Bloomfield (1933) que consideraba el aprendizaje de una lengua como una serie de hábitos. La influencia de la lengua nativa era entonces la influencia de antiguos hábitos, algunos positivos y otros negativos. En esta primera fase se creía que las dificultades del ASL se podían determinar a través de un análisis contrastivo como confirmó Lado (1957):

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them (p. 2).

Siguiendo esta teoría, aparecieron muchos análisis contrastivos que se basaban en analizar las diferencias entre L1 y L2 para predecir las dificultades de los estudiantes. Fueron estas dos afirmaciones de Fries y Lado, acerca del uso del análisis contrastivo para predecir las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, las que en los años 70 empezaron a recibir críticas dando lugar a un nuevo debate sobre el significado de la transferencia y abriendo nuevas líneas de investigación. La capacidad de predecir atribuida al análisis contrastivo parecía dudosa, ya que investigaciones empíricas empezaban a demostrar que las dificultades lingüísticas no dependían siempre de las diferencias intralingüísticas, y que las dificultades no siempre se podían predecir con un análisis contrastivo, como afirmaba Odlin (1989) “[...] some differences between languages do not always lead to significant learning difficulties” (p.17). Estudios realizados a finales de los años 60 analizan que en inglés el verbo *to know* corresponde a dos verbos en español *conocer* y *saber*. Los resultados nos muestran que los hablantes ingleses que aprendían español han manifestado dificultades en la elección de la forma léxica correcta, mientras que los hablantes españoles que aprendían inglés no han mostrado dificultades en asociar un solo significado con dos formas léxicas presentes en su lengua nativa (véase Stockweel, Bowen y Martin, 1965). Entonces, la diferencia entre el español y el inglés por sí misma no es suficiente para justificar predicciones de dificultad.

Otra crítica a la validez del análisis contrastivo es la presencia de errores que no dependen de la influencia de la lengua nativa. Por ejemplo, el análisis contrastivo de español e inglés no presupone la omisión por parte de estudiantes que tienen el español como L1 del verbo copulativo *be*, ya que el español tiene estructuras gramaticales parecidas. Sin embargo, estudios realizados a finales de los años 70 del siglo XX demuestran que hablantes españoles cometen errores de este tipo (Peck, 1978): *That very simple* en vez de *That's very simple*. El Análisis de Errores realizado entre los años 60 y 70 del siglo XX no solo pone en duda la validez del análisis contrastivo, sino también otros aspectos relativos a la transferencia. Estudios realizados en el ámbito del Análisis de Errores demostraron que estudiantes con L1 diferentes producían el mismo tipo de error y que existía una semejanza entre el aprendizaje de la lengua nativa y el de una lengua extranjera. Según investigadores que escribieron estudios a finales de los años setenta

(Huang y Hutch, 1978), la omisión de la copula *is* en *That very simple* es un error cometido por hablantes chinos, japoneses y de otros idiomas asiáticos.

Para muchos investigadores, estos errores son indicadores de fases de desarrollo que pueden encontrarse tanto en el aprendizaje de la lengua nativa como en el de una segunda lengua. Entre 1973 y 1974, Dulay y Burt realizaron trabajos de carácter sincrónico con dos grupos de niños estudiantes de inglés, uno hispano hablante y otro chino, que les llevaron a la conclusión de que existía un orden de adquisición de la lengua y que este orden era idéntico en ambos grupos. Son los estudios de Dulay y Burt (1974), confirmados por otras investigaciones de Bailey (1974) y Krashen (1978), los que demuestran la existencia de patrones comunes en el aprendizaje de un segundo idioma. Según Barbasán (2010) “[...] el idioma evoluciona en el tiempo según un esquema definido que se repite en diferentes estudiantes en contextos diferentes, y la adquisición de la L2 no viene guiada por la L1 sino por mecanismos innatos” (p. 35). Fue por esto que, en los años 70 del siglo XX, Dulay y Burt afirmaban que la transferencia lingüística de una L1 tiene un papel mínimo en el aprendizaje de una segunda lengua. Entonces, en esta segunda fase de los años 70 se minimiza el papel de la lengua nativa en el ASL. En este sentido, Odlin (1989) también confirma estas argumentaciones, “[...] the succession of structures that are mastered constitute a developmental sequence that is a succession of phases of learning to master new structures” (p. 20).

A partir de los años ochenta del siglo XX, el peso de la L1 en el proceso del aprendizaje disminuyó, ya que comenzaba a no ser percibida como el único elemento responsable de una transferencia mecánica de estructuras, alejándose así de la visión defendida por el análisis contrastivo. La L1 aparecía como responsable de una influencia menos sistemática, se trataba más de una *influencia interlingüística* que de una inferencia (Kellerman y Sharwood Smith, 1986). En la tercera fase, la que corresponde a las investigaciones actuales, se analizan los aspectos cualitativos de la influencia de la lengua nativa. Hoy en día, la L1 sigue manteniendo un papel relevante en el ASL en diversas corrientes lingüísticas. Últimamente, ha aparecido una perspectiva más equilibrada que reafirma la importancia de la transferencia lingüística junto con otros factores. Según

afirma Ellis (1997), ninguna teoría del aprendizaje puede descartar la acción de la transferencia de formas de la L1 a la L2.

Tras habernos detenido en las fases históricas de la transferencia lingüística, pasaremos a proporcionar una definición del término *transfer*. Odlin (1989) en *Language transfer* intenta definir este término empezando por lo que no es: “transfer is not simply a consequence of habit formation” (p. 25) y con esta definición se descarta la teoría conductivista explicada anteriormente. Muchas críticas al término *transfer* se deben a su asociación con esas teorías como nos explica Odlin (1989):

Transference is not simply interference [...], transfer is not simply a falling back on the native language [...] transfer is not always native language influence. Transference is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired. (p. 26-27).

Tras haber proporcionado una definición del término interlengua y analizado los conceptos de influencia interlingüística y transfer, pasaremos en el punto 2.5 a centrarnos en una determinada manifestación de la interlengua: la expresión escrita.

2.5 La escritura en segundas lenguas: teorías, definición y orígenes

Escribir en una L2 es una de las habilidades que cada estudiante de inglés como lengua no nativa tiene que desarrollar, junto con saber expresarse oralmente y saber comprender un texto oral y escrito. Solamente cuando un estudiante de inglés, o de cualquier otro idioma, desarrolle las cuatro destrezas lingüísticas de la lengua meta, será capaz de comunicarse en dicho idioma. Como veremos más adelante en el punto 3, existen diferentes niveles de dominio de una lengua extranjera, descritos en el MCER (2001). Para que un usuario de una L2 pueda comunicarse en todos los contextos tendrá que dominar las cuatro destrezas, pero, debido a que el corpus del presente estudio está compuesto por textos escritos, en este apartado nos centraremos solamente en analizar la capacidad de producir textos, sin considerar las otras destrezas.

Proponer una definición de la capacidad de escribir en una segunda lengua es una tarea ardua (Weigle, 2002), por esta razón se considerarán varias teorías clasificadas por su enfoque. Primero es necesario recalcar que, debido a la multitud de aspectos que intervienen en la escritura, diferentes investigadores, entre ellos Johns (1990) concuerdan en la imposibilidad de desarrollar una teoría sobre la escritura que incluya los diferentes puntos de vista proporcionados por aquellos autores que hayan intentado delinear una teoría sobre la escritura. Como solución a la existencia de visiones múltiples se proponen diversas teorías, cada una basándose en aspectos diferentes. En el caso del modelo de escritura en segundas lenguas, Silva (1990) destaca la necesidad de considerar cinco aspectos: teoría, naturaleza, investigación, formación y práctica de la escritura en L2. Sin embargo, el autor resalta la falta de una teoría integradora sobre la escritura en L2, afirmando que todas las teorías existentes hacen referencia a la escritura en lengua nativa. (Silva, 1990) Entre las teorías sobre la escritura en L1 destacan la de Flower y Hayes (1977) y la de Bereiter y Scardamalia (1987). Ambas analizan factores que influyen durante el proceso de escritura como, por ejemplo: la memoria a largo plazo y los procesos cognitivos del autor (Flower y Hayes, 1977) o la diferenciación entre autores expertos e inexpertos (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En el intento de definir en qué consiste la escritura en una L2 tenemos que considerar diferentes variables entre las cuales se encuentran: la finalidad del texto y su potencial lector. Harris (1993) propone una clasificación de la escritura apoyándose en la retórica que clasifica los diferentes tipos de escritura considerando la exposición, el argumento, la descripción y la narración. Otros autores (White, 1980; Pincas, 1982) distinguen entre escritura personal y profesional. Vähäpassi (1982, 1993), por su parte, identifica dos variables que afectan el proceso de la escritura en una segunda lengua, respectivamente: la finalidad y el proceso cognitivo. Dentro del proceso cognitivo, el autor identifica tres niveles, ordenados según su dificultad, siendo el más fácil la reproducción de información, seguido por la organización y considerando como el más difícil la escritura que tiene como objetivo transformar el conocimiento. Acerca de la finalidad de un texto, identifica los siguientes seis niveles: enseñar, transmitir emociones, informar, convencer persuadir, entretener y establecer un contacto. Sin embargo, para la finalidad de un texto no

aparece una clasificación jerárquica ni especificaciones acerca de cuál es la más complicada de llevar a cabo.

Otros autores se centran en analizar la variable del lector (Britton y Rosen, 1975) y distinguen entre textos dedicados al propio escritor, a un docente (como en el caso del corpus empleado en esta tesis doctoral), a un lector conocido o desconocido. Otro conjunto de variables que pueden considerarse en el intento de definir la escritura en una L2, se centran en las características específicas y particulares del autor del texto, distinguiendo entre autores niños, adultos inmigrantes, figuras académicas y estudiantes de lenguas extranjeras (Weigle, 2002). Acerca de esta última categoría aportaremos más detalles debido a su conexión con el Corpus del presente estudio. Entre los estudiantes de L2 se diferencia en aquellos estudiantes que escribirán solo en un contexto de aula, es decir como una tarea parte de su proceso de instrucción, y quienes tendrán que escribir para llevar a cabo necesidades relacionadas con su contexto personal, como puede ser un trabajo. En este último caso hablamos de estudiantes que utilizarán la escritura en L2 en un contexto que se extiende fuera del aula.

Desde el punto de vista de los procesos cognitivos relacionados con la escritura en un L2, varios autores (Raimes, 1983; Hedge, 1988; Cook, 2001) han recalcado la alta dificultad cognitiva relacionada con dicha actividad. Los autores de un texto tanto en la L1 como en la L2, tienen que ser capaces de utilizar diversas dimensiones contemporáneamente y de coordinarlas para que trabajen al unísono. Tendrán que dominar destrezas locomotoras, lingüísticas, de contenidos, y conocimientos relacionados con su potencial lector. Describiremos con más detalle la relación entre el autor de un texto y su lector en el capítulo 5 dedicado al metadiscurso. En resumen, siguiendo a Tribble (1996) los escritores estudiantes de una L2 tendrán que tener conocimientos relacionados con el tema de su texto, conocimientos más específicamente lingüísticos, como por ejemplo el sistema morfosintáctico, conocimientos relacionados con el contexto y con el proceso de escritura. Según varios autores (Hedge, 1988; Weigle, 2002) los conocimientos previos necesarios para llevar a cabo un proceso de producción en una L2, se alcanzan a través de la instrucción, no son entonces fruto de un proceso de adquisición sino más bien de

aprendizaje. Es decir, los potenciales autores de un texto, no podrán por su cuenta llegar a asimilar automáticamente estos conocimientos, sino que tendrán que pasar por un proceso de instrucción, sea explícita o implícita, de dichas destrezas. Según Grabe y Kaplan (1996) la necesidad de recibir una formación se requiere sobre todo en aquellos procesos de producción escrita de tipo compositivo “which requires more than simply the sum of the meanings of the individual sentences (p.4).

Aunque todos los autores citados anteriormente recalquen la importancia de poseer las competencias necesarias para poder expresarse de forma escrita, el análisis de la escritura en una L2 es un ámbito de investigación relativamente joven. Hasta los años 90 del siglo XX, la escritura en una L2 se consideraba solo como instrumento para desarrollar o mejorar las destrezas de producción oral (Silva, 1990). Al principio, las investigaciones se centraban en analizar las diferencias entre destrezas orales y escritas y solo a posteriori la escritura en L2 se consideró como un objeto de estudio independiente. Lingüistas como Seassure (1986) y Bloomfield (1987) consideraban la expresión oral como primaria mientras que la escrita se delineaba como un reflejo de la oral. Estudios sobre la enseñanza en primeras lenguas demuestran que las destrezas de producción escrita se desarrollan a partir de destrezas orales. Sin embargo, otros investigadores (Grabe y Kaplan, 1996) consideran la modalidad escrita como la representación de la forma correcta de la lengua y por eso afirman que tendría que ser considerada de mayor importancia.

Después de esta primera fase en la que se trataba la escritura en L2 solo en relación a la producción oral, los primeros estudios centrados en analizar la producción escrita en una L2 de manera independiente fueron llevados a cabo en los años 60 del siglo XX y se basaban en un enfoque pedagógico de la escritura en L2, considerándola como sub-campo en el ámbito de los estudios de L2. Los años 60 del pasado siglo se consideran una década clave tanto para la historia como para la pedagogía de la escritura en lenguas no nativas. La importancia relacionada con esa época se debe a la introducción de nuevas metodologías aplicadas a la lengua en territorio británico y estadounidense. Apareció un rechazo hacia el método audiovisual considerado ineficaz a la hora de mejorar las destrezas relacionadas con la escritura (Grabe y Kaplan 1996; Matsuda 2005). Sucesivamente, en la década de los 50 y

60 del siglo XX se experimentó una elevada movilidad estudianta hacia el Reino Unido y los Estados Unidos, tendencia que sigue activa durante toda la segunda mitad del siglo XX.

El nuevo panorama educativo nacido en Estados Unidos, donde en una misma aula concurrían estudiantes provenientes de L1 distintas, empujó el estudio en el ámbito de escritura en L2, con el fin de proporcionar a esta nueva tipología de estudiantes una mejor formación. Al final de los años 50 del siglo XX, la escritura en lenguas diferentes de la nativa, empezó a ser objeto de análisis de lingüistas especialistas en este sector que empezaron a separarse de los especialistas en composición en lengua nativa. La incorporación a las aulas de estudiantes de inglés como L2 o como lengua extranjera generó inseguridad en los docentes de escritura quienes no consideraban poseer la formación adecuada para impartir clase a esta nueva categoría de estudiantes. Para hacer frente a este nuevo contexto educativo, en 1941 fue fundado el Instituto de Lengua Inglesa (*English Language Institute*) en la Universidad de Michigan, con el fin de impartir los primeros cursos de formación para docentes de inglés como lengua no nativa. Fue en estos años que el ámbito de la escritura en L2 empezó a considerarse como un sub-campo en el área de la enseñanza del inglés como segunda lengua.

La comparación entre textos en inglés producidos por estudiantes nativos y no nativos empujó al lingüista Kaplan (1966) al estudio de los patrones culturales del pensamiento y a analizar hasta qué punto las destrezas de producción escrita en la lengua madre, podían ser empleadas positivamente en la escritura en una lengua no primaria. Los estudios sobre escritura en L2 han beneficiado la enseñanza de esta destreza y han sido considerados por los docentes como un precioso instrumento sobre el cual basar su práctica en las aulas, con el fin de transformar la enseñanza de la escritura en lengua extranjera en eficaz y exitosa. El autor dio comienzo a una nueva área de análisis del discurso denominada retórica contrastiva. En las últimas décadas de los años '90 del siglo XX aparecieron numerosas investigaciones centradas en analizar la producción escrita por estudiantes con diferentes L1 y abundaron sobre todo los estudios basados en la comparación entre producción escrita en inglés por estudiantes nativos españoles y nativos ingleses (Grabe y Kaplan, 1996). Diferentes estudios (Collado, 1981, Grabe y Kaplan 1996)

constataron que los estudiantes españoles implementaban frases más largas, incluyendo un mayor número de conectores, subordinadas y digresiones, reflejando así el carácter no lineal del texto en lengua española. Sin embargo, investigaciones más recientes (Monroy-Casas, 2008) revelaron que las diferencias en la organización retórica de textos escritos en inglés y en español no eran estadísticamente significativas. Según este estudio el único elemento que merece ser resaltado es la diferencia en el uso del tono personal en un texto de tipo discursivo.

Según Silva (1990), la escasa calidad de la producción escrita por aquellos estudiantes universitarios extranjeros en Estados Unidos, junto con la falta de una teoría lingüística en la escritura en segundas lenguas, llevó a los lingüistas a emplear una combinación entre el nuevo concepto de retórica contrastiva propuesto por Kaplan (1966) y las teorías sobre composición en L1, con el fin de mejorar la escritura de aquellos estudiantes. Fue en este panorama educativo cuando empezaron a analizarse las diferentes posibilidades pedagógicas de enseñanza de la escritura en L2, objeto de análisis del siguiente apartado.

2.6 Orientaciones pedagógicas en la enseñanza de la escritura en segundas lenguas

En el ámbito de la enseñanza de la escritura en L2 se diferencia entre enfoques cuyo punto de interés es (Hyland, 2003):

- el producto
- el proceso de creación del texto
- el contenido
- el género

El enfoque en el producto niega tanto cualquier tipología de técnica de escritura libre, como el concepto de escritura como proceso creativo y se basa exclusivamente en la calidad del producto final, es decir en la calidad del texto, de allí la nomenclatura de

enfoque en el producto (Richards, 1990). En la enseñanza de la escritura un enfoque centrado en el producto enfatiza aspectos mecánicos de la escritura, se interesa por el análisis de estructuras sintácticas y gramaticales y en imitación de modelos proporcionados por el docente. Dentro del enfoque basado en el producto se reconocen dos orientaciones pedagógicas principales (Hyland, 2003): la orientación basada en la forma o estructura y la orientación basada en la función.

En la orientación basada en la forma, el texto se considera como combinación de palabras en frases, frases en párrafos y párrafos en textos. Esta vertiente pedagógica apareció en la segunda mitad del siglo XX como fruto de la fusión entre las teorías de la lingüística estructural y las teorías de enseñanza de L2 de características conductistas. Niega tanto cualquier tipología de técnica de escritura libre, como el concepto de escritura como proceso creativo y se basa exclusivamente en la calidad del producto final es decir el texto. El objetivo principal de este tipo de enseñanza es principalmente lograr (Hyland, 2003) “[...] the linguistic knowledge and the vocabulary choices, syntactic patterns, and cohesive devices that comprise the essential building blocks of texts” (p.3). Según el autor, los estudiantes que reciben una enseñanza de la escritura en L2 basada en estructuras atraviesan un proceso compuesto por cuatro fases: en la primera fase los aprendientes reciben formación a nivel gramatical y léxico, por medio de análisis de textos escritos. En la segunda producen oraciones guiadas a través de la manipulación de patrones fijos, haciendo uso de tablas de sustitución. En la figura 3 se muestra un ejemplo de dichas tablas:

Tabla 1. Ejemplo de una tabla de sustitución de Hamp- Lyons y Heasley (1987, p.23)

There are		Types		: A, B and C.
The	Y	Kinds	of X	These are A, B and C.
		Classes		are A, B, and C
		Categories		
X	Consists of		categories	These are A, B and C.
	Can be divided	Y	classes	: A, B, and C
	into		kinds	
	classes		types	
A, B, and C are	kinds			
	types	Of X		
	categories			

El objetivo de las tablas de sustitución consta en entrenar a los estudiantes en la composición de frases lingüísticamente correctas y en minimizar sus errores.

En la tercera fase escriben textos imitando modelos de textos escritos por expertos y en la última ponen en práctica los conocimientos aprendidos y se convierten en autores de diferentes géneros de textos como, por ejemplo: ensayos, cartas o narraciones. Los criterios de evaluación de este enfoque se basan en la exactitud y en la exposición clara, dejando para fases más maduras el contenido del texto. Actualmente, la enseñanza de la escritura basada en la forma, se utiliza sobretodo en cursos de inglés como L2 dirigidos a estudiantes con niveles lingüísticos entre A2 y B1, con el fin de mejorar su nivel léxico y sintáctico e incrementar su confianza. El principal problema de una enseñanza basada en las estructuras reside en dejar de lado la función comunicativa de los textos. Este enfoque pedagógico no tiene en consideración dos de las variables fundamentales de la producción escrita, su contexto y su objetivo, por el cual determinadas estructuras modelos han sido originariamente producidas. Toda oración y texto, implementado como modelo en este enfoque, tiene detrás un autor que escoge determinadas estructuras lingüística como respuesta de un contexto lingüístico y extralingüístico (situacional) y teniendo bien presente su futuro lector (véase apartado 5). Afortunadamente hoy en día la mayoría de los docentes integran el enfoque en las estructuras con el análisis de los objetivos y del contexto, con el fin de garantizar que sus estudiantes sean capaces de escribir textos gramaticalmente correctos y que sepan aplicar estos conocimientos a objetivos y contextos específicos.

La segunda orientación pedagógica en el ámbito del enfoque basado en el producto es la que se interesa en las funciones. Para que los estudiantes sean capaces de producir textos en inglés como L2, es fundamental que conozcan las estructuras gramaticales, pero también tendrán que saber cómo utilizarlas. La orientación en la función se basa en el concepto de que cada estructura lingüística lleva a cabo una determinada función y que los docentes tendrán que enseñar a sus estudiantes las funciones que respondan a sus necesidades. La función puede definirse como el medio a través del cual se alcanza el objetivo de la escritura. En esta orientación el texto se considera como un conjunto de diferentes párrafos correctamente organizados. El primer objetivo consta en enseñar a los

estudiantes la estructura interna de párrafos efectivos compuestos por: oración temática, oraciones de apoyo, oraciones de transición y conclusión. Las tareas que se utilizan en este enfoque incluyen: reordenar frases modelos en párrafos, seleccionar las frases correctas para completar párrafos incompletos y escribir párrafos utilizando la información proporcionada. Después de haber aprendido la estructura interna de los párrafos, los estudiantes reciben formación acerca de la estructura de un texto, considerado como el producto de la combinación de diferentes párrafos que desempeñan a su vez la función de: introducción, desarrollo y conclusión. Sucesivamente los docentes analizan los diferentes tipos de textos clasificándolos por su función y se centran en la enseñanza de los patrones organizativos típicos de cada tipo de texto. La figura 4 muestra dos opciones de patrones organizativos para un ensayo cuya función es la solución de un problema.

Tabla 2. Patrones organizativos para un ensayo problema/solución (contenido adaptado de Zemach y Stafford-Yilmaz 2008)

Type one: several solutions	Type two: one solution
The introduction describes the problem	The introduction describes the problem
First paragraph: one way to solve the problem	First paragraph: description of the solution
Second paragraph: a second way to solve the problem	Second paragraph: more information about the solution
Third paragraph: another way to solve the problem	Third paragraph: more information about the solution
Conclusion	Conclusion

A continuación, en la tabla 3, se proporcionan los contenidos incluidos un libro de texto de escritura en inglés como L2 con enfoque principalmente funcional.

Tabla 3. Contenido de un libro de enseñanza de escritura en L2 con enfoque funcional (contenido adaptado de Jordan, 1990)

Unit 1	Structure and cohesion
Unit 2	Description: Process and procedure
Unit 3	Description: Physical
Unit 4	Narrative
Unit 5	Definitions
Unit 6	Exemplification
Unit 7	Classification
Unit 8	Comparison and contrast
Unit 9	Cause and Effect
Unit 10	Generalization, qualification and certainty
Unit 11	Interpretation of data
Unit 12	Discussion
Unit 13	Drawing conclusions
Unit 14	Reports: studies and research
Unit 15	Surveys and questionnaires

En cada unidad de este libro se incluyen ejercicios de comprensión lectora de modelos escritos por diferentes autores, y ejercicios que se centran en el análisis del lenguaje utilizado para expresar determinadas funciones, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para sus propias producciones escritas. En este caso, el principal problema de una orientación funcional es que los estudiantes aprenden una serie de patrones de organización textual y funciones lingüísticas que muy a menudo son completamente desconectadas de su contexto real y de sus necesidades. Tanto la orientación estructural como la funcional se centran en el producto, es decir en el texto, olvidándose que detrás de cada texto hay un autor, un lector y un proceso de creación.

Los enfoques pedagógicos centrados en el proceso de creación del texto aparecieron por primera vez en los años 80 y 90 del siglo XX, cuando los procesos cognitivos relacionados con la escritura en L1 empezaron a atraer el interés de diferentes investigadores, siendo uno de los pioneros Emig (1971). Los resultados de estos estudios fueron aplicados también al ámbito de la escritura en L2 en estudios publicados en los años 80 por Chelala (1981), Zamel (1983) y Raimés (1985). A raíz de estas investigaciones el foco de interés de los estudios sobre escritura en L2 se desplazó hacia el proceso, dejando en segundo plano el producto y centrándose en (Lynch, 1996) “the route that one takes to the goal” (p.148). En el ámbito del enfoque centrado en el proceso existen diferentes

orientaciones, entre ellas encontramos (Hyland, 2003) la orientación basada en *la expresión creativa* y la orientación basada en los *procesos cognitivos*.

En la orientación basada en la expresión creativa el punto de interés se desplaza desde el producto hacia el autor basándose en las teorías compositivas de Elbow (1998) y Murray (1985). En el centro de la orientación de escritura en el sentido de expresión creativa se encuentra el autor del texto junto con una serie de acciones cognitivas que permiten la producción de un determinado texto considerado expresión personal del autor. Según White y Arndt (1991) el autor es el responsable de tomar decisiones relacionadas con la lengua, el contenido y la organización que juntos llevan a la producción del texto, considerado fruto de un proceso de creación. Este enfoque otorga particular importancia al texto como expresión personal del autor. Las actividades propias de este enfoque se centran en las experiencias y opiniones personales de los estudiantes y la escritura se considera como un acto creativo de autodescubrimiento. Según Friere (1974), esta concepción de la escritura ayuda a activar el autoconocimiento social del escritor y sus posibles habilidades compositivas y además favorece (Moffett, 1982) “clear thinking, effective relating, and satisfying self-expression” (p.235). Esta orientación docente se sintetiza en las palabras de un docente de escritura en inglés en Japón (en Cumming, 2003): “I try to challenge the students to be creative in expressing themselves. Students learn to express their feelings and opinions so that others can understand what they think and like to do”. En el centro de esta orientación encontramos la creatividad, nada más lejos que el enfoque en la estructura o en la función. Se invita a los estudiantes a crear un texto que refleje su experiencia y sus opiniones acerca de un determinado tema. El papel del docente consiste en proporcionar a los estudiantes el entorno adecuado que facilite su proceso de creación. La escritura está considerada como un tipo de proceso en el que los docentes tienen que estimular a sus estudiantes a través de tareas como la escritura de diarios, un tipo de texto de carácter fuertemente personal. Según Murray (1985) los docentes tienen que proporcionar un comentario crítico de las ideas creadas por los estudiantes sin centrarse en la exactitud formal.

Siguiendo a Hyland (2003), aunque el concepto expresionista de escritura incite a los estudiantes al auto conocimiento, esta orientación resulta demasiado individualista, centrándose solamente en la persona del autor y dejando de un lado los objetivos comunicativos de la escritura, olvidando que la escritura siempre tiene que ser considerada como un acto de comunicación en el que participan dos agentes: el autor y el lector. Además, resulta casi imposible elaborar principios de enseñanza, ya que este enfoque supone que todos los estudiantes poseen un potencial innato de escribir y la única tarea del profesor es hacerlo aflorar.

El segundo enfoque en la escritura considerada como proceso es el que se centra en los procesos cognitivos que se activan durante la creación de un texto. El foco de interés de esta orientación es el análisis de los procesos cognitivos que se activan durante la creación de un texto. También en este caso el interés recae en el autor yendo sin embargo más allá, en el intento de delimitar qué deberían de hacer los docentes para ayudar a los estudiantes a llevar a cabo una tarea de producción escrita. El modelo de enseñanza basado en proceso con mayor aceptación, es el ideado por Flower y Hayes (1981, en Hyland 2006), basado en cuatro fases de escritura: planificación, composición, edición y revisión, que a su vez se constituyen por distintas fases secundarias como muestra la figura 6:

Tabla 4. Fases del proceso de escritura de Flower y Hayes, 1981 (contenido adaptado de Hyland, 2005)

Selection of topic: by teacher and /or students
Pre-writing: brainstorming, collecting data, note taking, outlining, etc.
Composing: getting ideas down on paper
Response to draft: teacher/peers respond to ideas, organization, and style
Revising: reorganizing, style, adjusting to readers, refining ideas
Response to revision: teacher/peers respond to ideas, organization, and style
Proof reading and editing: checking and correcting form, layout, evidence, etc.
Evaluation: Teacher evaluates progress over the process
Publishing: by class circulation or presentation, notice boards, websites, etc.
Follow-up tasks: to address weaknesses

Es importante tener en cuenta que las fases de planificación, escritura, revisión y edición no siguen un orden secuencial si no que pueden tanto tener lugar simultáneamente como ser recurrentes en un mismo proceso de escritura. Siguiendo a Zamel (1983) el proceso de escritura se considera como “non-linear, exploratory and generative” (p.165)

como ejemplifica la figura 7 extraída del manual *Writers at work: the essay* (Zemach y Stafford-Yilmaz, 2008).



Figura 3. The writing process de Zemach y Stafford-Yilmaz (2008, p.4).

Los enfoques de enseñanza de escritura basados en el proceso reconocen dos tipologías de procesos principales: los procesos que tienen lugar en autores expertos y los procesos en autores noveles (Bereiter y Scardamalia, 1987). Según los autores, los escritores expertos producen textos cuyo objetivo es la transformación de determinados conocimientos, es decir escriben con la intención de analizar y o reflexionar sobre problemáticas, con el fin de modificar ideas. Al contrario, los autores noveles producen textos cuyo objetivo reside en generar contenidos. Para analizar dichos procesos los investigadores implementan técnicas introspectivas y retrospectivas.

El papel de los docentes es el de guiar a los estudiantes durante el proceso de escritura evitando el énfasis en la forma y centrándose en ayudarles a desarrollar habilidades de planificación, definición de un problema retórico, propuesta y evaluación de soluciones (Hyland, 2003). Las actividades que se proponen en esta orientación constan en (Raimes, 1992): tareas previas a la redacción cuyo objetivo es la recopilación de ideas, entre ellas encontramos las diferentes técnicas de *brainstorming*, tareas basadas en la creación de guiones, la redacción de múltiples borradores y tareas de evaluación entre iguales. En esta orientación la corrección de las estructuras lingüística se retrasa hasta la fase de edición, hasta entonces la exactitud lingüística no se valora. La prioridad de este enfoque consiste en activar en los estudiantes su conciencia metacognitiva de los procesos

que intervienen en la escritura. Los docentes tendrán que desarrollar (Hyland, 2003) “[...] their (students’) ability to reflect on the strategies they use to write” (p.12). En esta orientación, para que los estudiantes puedan avanzar en las diferentes fases del proceso de escritura, es fundamental que reciban un comentario, o bien de parte del docente, a través de entrevistas personales entre el docente y el estudiante autor del texto o de forma escrita añadiendo comentarios al texto, o bien de parte de un compañero de clase, a través de la técnica de evaluación conocida como evaluación entre iguales.

El enfoque cognitivista, que enfatiza los factores psicológicos en el proceso de escritura, recibió diversas críticas (Faigley, 1986; Bizzel, 1992;) por centrarse exclusivamente en el autor del texto sin considerar los elementos externos al individuo. La orientación basada en los procesos psicológicos pone demasiado énfasis en (Swales, 1990) “[...]the cognitive relationship between the writer and the writer’s internal world” (p.220), olvidando la función comunicativa de la escritura. Aunque según Hyland (2003) el enfoque en el proceso sea quizás el más utilizado en la enseñanza de la escritura en L2, no hay que olvidar que los estudiantes tienen que aprender no solo el cómo escribir un texto sino también de qué manera el tema, el público, la finalidad y las normas culturales, influyen en la escritura de un texto (Hyland, 2003).

Una orientación muy distinta de la psicológica es la basada en el contenido del texto, es decir la que enfatiza el tema sobre el cual verte un texto. En esta orientación (Mohan, 1986), los docentes analizan durante el curso diferentes áreas temáticas consideradas de interés por el perfil de los estudiantes de una determinada aula proporcionando material como, por ejemplo, lecturas centradas en dichas áreas o ejercicios para desarrollar áreas lexicales, con el fin de preparar los estudiantes a la escritura de un texto sobre un tema previamente analizado. En este enfoque, los estudiantes suelen trabajar en equipos para generar ideas y buscar información. Los ejercicios de comprensión lectora se consideran fundamentales en este tipo de metodología en cuanto no solo proporcionan a los estudiantes información acerca del contenido de un determinado tema, sino que también les llevan a reflexionar sobre la forma en la que dicho contenido se plasma en el texto. El enfoque basado en el contenido evidencia la importancia de la lectura en L2 como medio a

través del cual mejorar la escritura en L2. Según Krashen (1993), la capacidad de escribir correctamente en una L2 no puede alcanzarse solamente a través de ejercicios de escritura, sino que tiene que ser acompañada por ejercicios basados en la comprensión lectora. A través de la lectura se desarrollan tanto las habilidades de tipo cognitivo-procesual como las lingüísticas y se activan conocimientos previos, tanto a nivel de estructuras gramaticales como de contenidos (Carson y Leki, 1993; Grabe, 2001).

La cantidad de material proporcionado varía según la competencia lingüística de los estudiantes, siendo superior en niveles más bajos e inferior en niveles más altos. En la metodología basada en el contenido se considera fundamental seleccionar temas de áreas de interés cercanas al grupo de estudiantes, cuyo análisis pueda tener alguna aplicabilidad en su vida profesional, personal o académica.

Tanto la orientación basada en los procesos cognitivos como la orientación basada en el contenido dejan de un lado uno de los aspectos fundamentales de la escritura, su función social, aspecto considerado central en la metodología de enseñanza de escritura basada en el género. El concepto clave de este enfoque es que los estudiantes siempre escriben con el fin de alcanzar un objetivo, un contexto determinado, y para un determinado lector. Los textos pueden tener diferentes objetivos como por ejemplo explicar, describir, informar o narrar (Martin, 1989; Butt, 2000) y por cada finalidad existen patrones organizativos del texto, llamados géneros. El género se define como (Hyland, 2003) “[...] abstract, socially recognized ways of using language for particular purposes” (p.18). Un género se diferencia por dos factores: el objetivo y la estructura organizativa. Textos que pertenecen al mismo género, tienen el mismo objetivo y la misma estructura, pero contenido distinto. Por ejemplo, un ensayo siempre tendrá el mismo objetivo y la misma estructura organizativa que otro, pero se diferenciarán por el contenido y su lector.

La orientación basada en el género proviene de las teorías de la lingüística funcional sistémica de Halliday (1994) según las cuales el lenguaje es un sistema formal utilizado para expresar determinados significados. Para que los estudiantes adquieran la consciencia del género, los docentes de escritura que adoptan este tipo de orientación, proponen tareas

de dificultad ascendente. Primero proponen ejercicios basados en el análisis de los patrones retóricos propios de cada género, utilizando como modelo textos de diferentes géneros escritos por autores expertos. Sucesivamente, los estudiantes tendrán que llevar a cabo tareas de escritura de texto de determinados géneros con la ayuda del docente y finalmente construirán textos de manera autónoma.

La principal crítica hacia este enfoque reside en su rigidez y su coacción de la creatividad de los estudiantes, quienes podrían percibir los géneros como un conjunto de reglas estrictas una (Freadman, 1994) “recipe theory of genre” (p.44), una especie de prisión retórica. Por esta razón es importante que los docentes encuentren el justo equilibrio entre el fomento de la creatividad y la enseñanza de las convenciones lingüísticas que rigen los géneros en cada contexto social.

Tras haber descrito las diferentes orientaciones en la enseñanza de la escritura en L2, en la tabla 5 se resumen las diferentes perspectivas comparando: énfasis, objetivos y principales técnicas de cada enfoque pedagógico.

Tabla 5. Resumen de las principales orientaciones en la enseñanza de la escritura en segunda lengua (contenido adaptado de Hyland, 2003)

Orientación	Énfasis	Objetivos	Principales Técnicas pedagógicas
estructura	Estructura lingüística	Precisión gramatical Desarrollo del vocabulario Dominio de la L2	Redacción guiada, rellenar huecos, substitución, evaluación indirecta, ejercicios de patrones retóricos
función	Uso y función de la lengua	Organización de los párrafos y del texto	Escritura libre, ordenación de párrafo, imitación de textos paralelos.
expresión	escritor	Creatividad individual Auto-descubrimiento	Lectura, escritura de diarios, escritura de borradores, evaluación entre iguales
proceso	escritor	Control sobre la técnica	Lluvia de ideas, planificación, edición a posteriori, colaboración entre iguales, evaluación por portafolio
contenido	Tema del texto	Escribir acerca de temas relevantes para el escritor	Lectura extensiva e intensiva, proyecto en equipo
genero	Texto y contexto	Control de estructuras retóricas de determinados tipos de texto	Tareas de dificultad ascendientes para la activación de la conciencia retórica (análisis de textos-modelos de cada género, escritura guiada, escritura individual)

La mayoría de los docentes suelen tener preferencia por las orientaciones basadas en el proceso y en el género (Hyland, 2003), aunque siempre combinadas, de manera personal según el estilo de cada docente, con otras tipologías. Para que los estudiantes de escritura en una L2 reciban una enseñanza efectiva, los docentes tendrán que incluir tanto las orientaciones basadas en el proceso, como las centradas en el producto, incluyendo conceptos de organización textual pero también de corrección estructural.

En cualquier proceso de enseñanza en escritura en una L2, sea cual sea la orientación pedagógica elegida por el docente, se tendrán que considerar una serie de características típicas de los autores en una L2 y adaptar los procesos de enseñanza a estas últimas. Un docente no puede olvidar que existen diferencias importantes entre autores que escriben en una L1 y autores que escriben en una L2.

Los autores en una L2 por ejemplo no poseen los mismos recursos o no son capaces de automatizarlos, por esto necesitan centrar su atención y sus recursos cognitivos sobre algunos de los aspectos del proceso de escritura, dejando a un lado otros, influenciando negativamente en la cualidad de sus producciones (Spelman Miller, Lindgren y Sullivan, 2008). Respecto a este propósito, Silva (1993) también notó que “L2 writing is strategically, rhetorically and linguistically different in important ways from L1 writing” (p.669). Entre las diferencias en autores que escriben en una L1 y una L2, Hyland (2003) destaca diferentes niveles lingüísticos y de experiencia en el uso de la lengua, diferente apreciación del lector, diferentes preferencias en la organización de textos, diferentes procesos de escritura y conocimientos del uso de textos y del valor social asociado a cada tipología textual.

Para que un aprendiente de inglés como L2 sea capaz de producir textos correctos en inglés tendrá que poseer las siguientes competencias (Canale y Swain, 1980): gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Como competencia gramatical los autores se refieren al conocimiento de la gramática, del vocabulario y del sistema lingüístico. La competencia discursiva se basa en el conocimiento de las características del género y de las convenciones retóricas que permiten crearlo. La competencia

sociolingüística se refiere a la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos, teniendo en consideración el lector y adaptando correctamente las aptitudes del autor a su potencial lector (este concepto se ampliará en el capítulo 5, dedicado al metadiscurso). Por último, la competencia estratégica es la capacidad de utilizar en textos una variedad de estrategias comunicativas. La competencia lingüística de esta categoría de autores es distinta de la de los autores nativos y muchos aprendientes adultos de una L2 nunca llegan a alcanzar un nivel nativo en una L2.

Como ha sido descrito en el punto 2.2, las diferencias individuales afectan ampliamente al proceso de adquisición de una L2. En este apartado nos centraremos en las diferencias individuales que afectan sobre la capacidad de producción escrita en una L2. Según Hyland (2003) “No two learners are the same and their different learning background and personalities will influence how quickly, and how well, they learn to write in a second language” (p.32). La producción escrita, así como otras actividades comunicativas, siempre se ven afectadas por la motivación, las aptitudes y la experiencia previa de cada estudiante. Los objetivos, aptitudes y habilidades de cada aprendiente se reflejarán en la adquisición de la capacidad de producir en una L2. Según Hyland (2003), uno de los factores que más claramente diferencia un autor de inglés como L2 de otro es la dificultad que manifiesta en expresarse correctamente en inglés. Los autores en una L2 poseen una base lingüística diferentes de la de autores nativos. A nivel de vocabulario, por ejemplo, los hablantes nativos de inglés, poseen un vocabulario de miles de palabras y a la hora de producir textos (Hyland, 2003) son capaces de utilizar la gramática de manera intuitiva. Al contrario, los autores de una L2, muy a menudo se ven obligados a realizar dos procesos de adquisición al mismo tiempo, es decir, tienen que aprender la L2 y aprender a escribir mediante ella. Según Silva (1997) son estos aspectos de aprendizaje los responsables de la calidad inferior de los textos escritos por aprendientes de L2 respecto a textos escritos por nativos. Según Purves (1988) los textos producidos por aprendientes de L2 suelen ser generalmente más cortos, menos cohesivos, menos fluidos y con mayor frecuencia de errores.

Los estudiantes de inglés como L2 identifican como principales dificultades el dominio de la gramática y del vocabulario. A este propósito consideramos significativas las siguientes muestras de textos escritos respectivamente por un estudiante nativo japonés y nativo taiwanés, durante un curso de escritura en inglés en Nueva Zelanda (Hyland, 2003):

“I have some ideas and I can’t, I can make it in my language or in my opinions, sometimes it’s in English, but I can’t write down correctly. (...) My essay always don’t be academic. It just tend to write personal writing always. Or my ideas don’t stay onepoint always. Still quite unskillful and what I want to say isn’t expressed, isn’t explained in my essay. (Maho Japanese student). I will never reach the advanced stage because another language is not my own language (...). If I have a good idea but I cannot write down my idea and I cannot graduate” (p.34).

Ambos extractos reflejan que los estudiantes poseen las ideas, pero se encuentran incapaces de expresarlas adecuadamente en inglés, debido a carencias lingüísticas. Estas carencias son las responsables de la frustración que se genera en ambos autores, frente a la imposibilidad de transmitir sus ideas en otro idioma diferente del idioma de origen. Siguiendo a Connor (1996) es importante recalcar que las convenciones lingüísticas y retóricas que se poseen en la lengua nativa no siempre se transfieren exitosamente a otras lenguas e incluso pueden interferir negativamente en la escritura en una L2. Como detallado en el apartado 2.4 existen dos tipos de transfer: el transfer negativo y el transfer positivo. Trasladando este concepto a la escritura en una L2 nos encontramos dos situaciones opuestas. Por un lado, están los estudiantes cuya L1 es similar a la L2, por pertenecer a la misma familia lingüística, como por ejemplo el caso del español y el italiano, ambas lenguas romances en estrecho contacto a lo largo de la historia. Según Zamel (1987) la transferencia positiva tiene efectos positivos en el desarrollo de las habilidades de escritura en una L2.

Por otro identificamos a los aprendientes cuya L1 ejerce un transfer negativo, por su extrema diversidad a nivel morfosintáctico. Aunque no podamos negar la influencia de la L1 en la escritura en la L2, es importante recalcar que (Hyland, 2003) “[...] we should not directly attribute all aspects of L2 writing to L1 abilities” (p.35) y que es fundamental marcar una distinción entre escritura en una L1 y escritura en una L2.

Diferentes autores (Krapels, 1990; Leki 1992; Silva, 1993) han tratado en sus investigaciones las diferencias principales entre escritura en una L1 y una L2 evidenciando las siguientes características: los procesos de composición en una L1 y una L2 se muestran parecidos; los autores expertos tanto en una L1 como en una L2 se diferencian de los novatos; los autores con nivel avanzado en una L2 muestran dificultades conectadas con competencias compositivas, mientras que autores en una L2 con niveles inferiores manifiestan dificultades a nivel de competencia lingüística; las estrategias de escritura en una L1 pueden o no ser transferidas a contextos de escritura en una L2; los autores en una L2 tienden a planificar menos antes de escribir, producen textos más cortos y menos eficaces, revisan más veces que los autores en una L1 pero reflexionan menos sobre ellos, además, muestran dificultades superiores en identificar los objetivos de sus textos y en generar el material.

Otro factor fundamental a tener en consideración a la hora de analizar la escritura en una L2 reside en las diferencias culturales. Los factores culturales influyen en los conocimientos de cualquier sujeto y en la capacidad de adquirir nuevos conocimientos. Según Kramsh (1993) y Hyland (2003), los elementos culturales ejercen un fuerte impacto en la escritura en una L2 en cuanto, tanto el lenguaje como la capacidad genérica de adquirir nuevos conceptos, están estrechamente conectados con la cultura de los sujetos. Por esta razón las diferencias culturales de estudiantes de una misma L2 se reflejan tanto en el cómo escriben como en el contenido de sus escritos. Según Kaplan, (1966) la lengua y la redacción son un fenómeno cultural, como consecuencia de ello todos los sistemas lingüísticos están gobernados por normas y convenciones específicas, que entran en juego a la hora de producir textos en una lengua no nativa (Connor, 1996). Cuando analizamos la escritura en una L2 es fundamental tener en consideración el contexto cultural en el que este texto ha sido producido. Cada autor de un texto escrito en una L2 está influenciado por su cultura de origen, como explica Currás (2009):

Todo texto es producto del contexto de la cultura en la que se ha originado, este contexto de cultura consiste en un entorno amplio en el que residen el conjunto de significados de una sociedad, y que se manifiestan en el texto literario a través del lenguaje, y más específicamente, por medio de lo que conocemos como referentes culturales. Por consiguiente, el proceso de interpretación de un texto se basa en la contextualización cultural en la que dicho texto literario se asienta (p.11).

Los docentes de escritura en una L2 pueden incluir el tema de las diferencias culturales de manera explícita en sus clases y utilizarlo como instrumento pedagógico. Es decir, analizar las diferencias retóricas propias de la cultura de origen de sus estudiantes, comparándolas con los patrones retóricos propios de la segunda lengua en cuestión, siempre respetando la inicial visión retórica de sus alumnos, es decir la que va conectada con su contexto cultural de origen. El objetivo de enseñar los patrones retóricos de una determinada L2 no es otro que las producciones de estos alumnos en una determinada L2 sean más eficaces en cuanto retóricamente mejor organizadas y, en consecuencia, mejor comprendidas por sus futuros lectores. En ningún momento el objetivo pedagógico tiene que ser el cancelar los signos culturales de los autores en una L2, sino solamente guiarles hacia el aprendizaje de patrones retóricos más adecuados a una correcta expresión escrita en la L2 que están aprendiendo. Según Hyland (2003):

[...] by openly addressing students' L1 writing experiences and rhetorical styles and by contrasting them with the expectations of target writing communities, teachers make both instruction and genres relative to context (p.50).

Analizar las características culturales que se reflejan en los textos en una L2 puede ayudar a los docentes en identificar la causa que yace bajo determinados errores que atañen al plano retórico de un texto, considerando que a menudo son el fruto de patrones culturales de los sujetos aprendientes de una determinada L2 y no de la incapacidad intrínseca de los aprendientes.

3. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

En una investigación de análisis de la competencia gramatical y metadiscursiva consideramos necesario ofrecer una breve descripción del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001) considerado como texto fundamental en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas no nativas que se centren en las competencias.

El MCER (2001) nace como fruto de la política lingüística del Consejo de Europa. Después de la segunda guerra mundial, empezó a hacerse manifiesta la necesidad de una reconstrucción de Europa no solo a nivel económico y político sino también a nivel cultural y educativo. El consejo de Europa, creado en 1949, fue la primera organización europea en interesarse en dicha reconstrucción. Este organismo tenía como objetivo difundir los conceptos de diversidad lingüística y cultural como elementos positivos y enriquecedores dentro de la Comunidad Económica Europea fomentando los beneficios que, el encuentro de culturas y lenguas, traerían a cada país miembro. La comunicación entre los países miembros empezó a cobrar importancia y las diferencias lingüísticas ya no se consideraban como un obstáculo sino como un estímulo hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, que conlleva también el conocimiento de las culturas de cada una de estas lenguas. En el ámbito de la política lingüística, el primer proyecto elaborado por el Consejo de Europa fue el proyecto *Threshold Level*, (van Ek, 1976). Se trataba de un texto específico para cada una de las lenguas europeas, cuya finalidad constaba en delimitar los objetivos a alcanzar para poder comunicarse en una determinada lengua de la Unión Europea como hablantes no nativos. Esta primera obra sirvió como punto de partida y estímulo para que la política lingüística del consejo de Europa considerara la creación de un texto más homogéneo y flexible que sirviera de referencia para la enseñanza y aprendizaje de todas las lenguas de la Comunidad Europea.

En el año 2001, fue publicado el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, una obra de carácter descriptivo y no normativo, utilizada actualmente para la reforma curricular, la formación de docentes, la elaboración de libros de textos y la evaluación de competencias lingüísticas. El MCER (Cádiz, en MCER, 2002) nace como fruto del “resultado de más de diez años de

investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada” (p.IX) y refleja las últimas investigaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Por esta razón, perteneciendo la presente investigación al ámbito del aprendizaje de una L2, consideramos fundamental resumir brevemente los objetivos del MCER (2001), centrándonos de manera más exhaustiva solo en las partes de este texto que consideramos clarificadoras para nuestra investigación.

Entre los objetivos generales encontramos la protección del patrimonio cultural y lingüístico de Europa, la promoción del plurilingüismo y el fomento de la movilidad de los ciudadanos europeos. Para facilitar esta movilidad hay que uniformar criterios de enseñanza y evaluación. A tal fin, el MCER (2001) tiene como objetivos lingüísticos más específicos: definir los objetivos y metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa y elaborar criterios comunes de evaluación. El proyecto incluye también bases para la elaboración de un sistema de reconocimientos de titulaciones expedidas en los países miembros, todo eso colaborando en la finalidad última del texto: facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos tanto a nivel académico como profesional. Consideramos el MCER (2001) como un texto de referencia para la presente investigación ya que propone principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras, aunque no analizaremos los aspectos de evaluación incluidos en el, debido a que no se consideran relacionados con nuestro estudio.

Por lo que respecta al proceso de aprendizaje de lenguas el MCER (2002, versión en español) describe diferentes teorías afirmando que “no existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el Marco de referencia se fundamente en una teoría de aprendizaje en concreto (p. 138). No explora de manera científica el concepto de aprendizaje de segundas lenguas, sino que se centra en la descripción de los objetivos de aprendizaje de los usuarios, describe las formas de desarrollar las capacidades necesarias para lograr estos objetivos y el cómo facilitar su alcance.

Según el MCER (2002):

Los fines y los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (p.129).

La enseñanza tiene que orientarse completamente hacia el alumno y el contexto situacional y se considera como instrumento para desarrollar las competencias necesarias para las necesidades del alumno. Consideramos de primordial importancia para nuestra investigación las definiciones de los niveles comunes de referencia incluidas en el MCER (2001), debido a que nos apoyamos en este documento para la definición de los niveles B2 y C1 analizados en el corpus de esta investigación.

El MCER (2001) describe la competencia lingüística en lengua extranjera adoptando una dimensión vertical y definiendo seis niveles comunes de referencia ascendentes denominados: nivel A, o de usuario básico, subdividido en A1 o Nivel de Acceso y A2 o Nivel de Plataforma; Nivel B, o de usuario independiente, subdividido en B1 o Nivel Umbral y B2 o Nivel Avanzado; y Nivel C, o de usuario experimentado, subdividido en C1 o Nivel de Dominio Operativo Eficaz, y C2 o Nivel de Maestría. Estos niveles se consideran flexibles y aceptan ulteriores ramificaciones. El propio documento incluye los niveles intermedios A2+, B1+ y B2+. Por cada nivel ofrece una descripción del grado de competencia de la lengua que deben alcanzar los aprendices. Los grados de competencia están ilustrados en forma de escalas descriptivas e incluyen las habilidades necesarias para realizar determinadas actividades en una lengua extranjera, como pueden ser comprensión, producción, interacción o mediación, tanto a nivel oral como escrito. Los factores empleados son: el contexto de uso, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, las competencias generales y comunicativas, los procesos comunicativos, los textos y las tareas. Por cada uno de los niveles se ofrecen ulteriores especificaciones, la primera de ellas describe las actividades de comprensión, expresión e interacción que puede realizar el alumno que haya alcanzado un determinado nivel lingüístico; sucesivamente cada una de esas habilidades se define por separado, especificando, dentro de cada una,

diferentes tipos; aparece por ejemplo una descripción general de la comprensión auditiva global y sucesivamente se añaden tablas descriptivas diferentes para cada uno de los siguientes tipos de comprensión auditiva: comprender una conversación entre nativos, escuchar conferencias y presentaciones, escuchar avisos e instrucciones, escuchar retransmisiones y material grabado.

El MCER (2001) ofrece además descriptores para la corrección lingüística, la fluidez en la expresión, la capacidad de interacción y la coherencia del discurso. Dejaremos la descripción específica de los niveles B2 y C1 del MCER, correspondiente al nivel de los autores de nuestro corpus de redacciones, para el apartado 4.1.

Después haber resumido la creación y los objetivos principales del MCER y haber facilitado información básica relativa a los descriptores lingüísticos, en el siguiente punto se especificará el significado de los descriptores lingüísticos específicos de cada idioma centrándose solamente en los descriptores del inglés como lengua no nativa y en los proyectos realizados y actualmente en curso relacionados con este ámbito.

3.1 Los descriptores de referencia específicos del inglés como segunda lengua o lengua extranjera y el proyecto *English Profile*

Los niveles de referencia de conocimiento de lenguas extranjeras incluidos en el MCER (2001) hacen referencia a las habilidades que poseen los estudiantes de lenguas extranjeras según el nivel de aprendizaje en el que se encuentren. Una de las características fundamentales del MCER (2001) es su carácter deliberadamente global y neutral, como afirma el Consejo de Europa: (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp). [29.03.2016]: “These descriptors were created without reference to any specific language, which guarantees their relevance and across-the-board applicability”.

Los descriptores pueden aplicarse a todos los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras de la Unión Europea y, justo por esta razón, tienen un enfoque pragmático centrado en lo que pueden hacer aprendientes adultos en diferentes contextos situacionales,

y no ofrecen información acerca de los conocimientos lingüísticos que poseen. La única información proporcionada acerca de la corrección gramatical asociada a cada nivel lingüístico es la ofrecida por el MCER (2001) en la tabla de corrección gramatical disponible en el capítulo 4 del presente estudio. Ante todo, hay que recalcar que la tabla de corrección gramatical se refiere a todos los idiomas de la Unión Europea y, por su carácter neutral, no puede incluir una clasificación detallada de qué aspectos gramaticales tiene que poseer cada usuario de una lengua extranjera en cada nivel.

Los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las diferentes tareas comunicativas incluidas en las escalas tienen que definirse por lo tanto fuera del MCER (2001), ya que son específicos de cada idioma. Con el fin de asegurar que el MCER (2001) sea utilizado de manera correcta y pueda ser aplicado a diferentes contextos lingüísticos, el Consejo de Europa, responsable de la producción de dicho texto, ha fomentado el desarrollo de descriptores de los niveles de referencia específicos para cualquiera de las lenguas nacionales y regionales europeas, considerando que "[...] for operators, textbook authors and teachers, the specification set out in the CEFR may appear excessively broad" (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp). [29.03.2016].

La nueva generación de los descriptores de los niveles de cualquiera de las lenguas nacionales y regionales de la Comunidad Europea deriva de los descriptores globales proporcionados por el MCER y tiene como objetivo (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp). [29.03.2016]:

[...] identifying the forms of a given language (words, grammar, etc.), mastery of which corresponds to the communicational, socio-linguistic, formal and other competences defined by the CEFR. These transpositions of the CEFR into a given language are known as Reference Level Descriptions (RLDs) for national and regional languages.

Los descriptores de referencia para cualquiera de las lenguas nacionales y regionales buscan proporcionar el material específico de cada lengua de la Unión Europea considerado necesario para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los aprendientes tal y como se plantean en el MCER (2001). La identificación de los descriptores específicos del inglés

como segunda lengua se encuentra resumida en el proyecto denominado *English Profile*, (2017) llevado a cabo por los siguientes departamentos de la University of Cambridge: Cambridge ESOL, Cambridge University Press, the Computer Laboratory and the Research Centre for English and Applied Linguistics, en colaboración con miembros del British Council, English UK, and the University of Bedfordshire (Centre for Research in English Language Learning and Assessment – CRELLA).

El proyecto incluye una primera fase *English Vocabulary Profile*, ya completada, y otras dos en proceso de creación, *English Grammar Profile* y *English Functions Profile*. El *English Grammar Profile* (2017) proporciona datos sobre qué elementos y estructuras gramaticales se detectan en cada nivel de conocimiento del inglés como lengua extranjera ofreciendo ejemplos extraídos del *Cambridge Learner Corpus* (2017). Este proyecto se apoya también en el documento *A core Inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) en el que se incluye un listado de las estructuras gramaticales que deberían de encontrarse en los niveles lingüísticos del MCER (2001) comprendido entre el A1 y el C1. Consideramos importante subrayar la existencia del proyecto *English Grammar Profile* (2017), en cuanto es el primer proyecto oficial que proporciona información sobre el uso de determinadas estructuras léxico-gramaticales en relación a los niveles de conocimiento MCER del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua.

Como hemos comentado anteriormente, el proyecto *English Grammar Profile* (2017) aporta datos sobre qué elementos y estructuras gramaticales se detectan en los niveles de conocimiento desde al A1 hasta el C1 del MCER (2001), en el caso específico del inglés como lengua extranjera, y ofrece ejemplos extraídos del *Cambridge Learner Corpus* (2017). La información allí incluida, aunque considerada de gran interés, resultó difícil de utilizar como base para alcanzar nuestros 2º objetivos específicos planteados para ambos niveles análisis (véase capítulo 1), por un lado, por su amplitud y presentación de datos y, por otro, por carecer de datos relativos a lo que se consideran por el MCER (2001) como aspectos morfo-sintácticos. De hecho, el *English Grammar Profile* (2017) aporta información detallada, tanto cuantitativa como cualitativa, acerca del uso de estructuras gramaticales, partes del discurso y algunos marcadores del discurso en cada nivel de

conocimiento del inglés, pero no incluye el análisis de las competencias morfológicas en cada nivel, es decir de la estructura interna de las palabras, o de las competencias sintácticas relativas al uso y formas de los diferentes sintagmas.

Frente a esta situación buscamos una fuente fiable en la cual apoyarnos para determinar qué estructuras se consideran relevantes en cada nivel lingüístico del inglés, y que, por lo tanto, deberíamos de encontrar en las redacciones de este corpus. Detectamos entonces la existencia de un documento creado antes del proyecto *English Grammar Profile* y sobre el cual este proyecto también se apoyó. Se trata del documento denominado *A core Inventory of General English* (North, Ortega y Susan Sheehan, 2010). En él se incluye un listado de las estructuras gramaticales consideradas relevantes en los niveles del MCER comprendidos entre A1 y C1 y que los autores del documento denominan como “*core points*”. (North, Ortega y Susan Sheehan, 2010.p. 9). Dicho documento se confeccionó con el fin de relacionar la información de los niveles lingüísticos incluida en el MCER (2001), por un lado, con la confección de los objetivos a alcanzar en cada nivel lingüístico de inglés como segunda lengua y, por otro, con la planificación de los cursos de inglés en los distintos niveles lingüísticos. El inventario se creó a partir del análisis de las siguientes fuentes: los descriptores lingüísticos procedentes del MCER (2001), los contenidos de las programaciones de cursos de inglés como segunda lenguas miembros de European Association for Quality Language Services (EAQUALS), una amplia gama de libros de textos y un elevado número de encuestas pasadas a docentes de inglés como segunda lengua. En la creación del inventario se consideraron como estructuras gramaticales en cada nivel lingüístico del MCER aquellas que se presentaban en un 80% de los casos como pertenecientes a un determinado nivel lingüístico. Sucesivamente tribunales de examinadores procedentes de Cambridge ESOL, City & Guilds y Trinity analizaron y validaron la información y proporcionaron ulteriores comentarios acerca de qué estructuras deberían considerarse como importantes. La figura muestra el resultado del análisis arriba descrito, es decir las características consideradas relevantes en cada nivel lingüístico organizándolas en las siguientes áreas: funciones, gramática, marcadores del discurso, vocabulario y temas.

Figura 4. Inventario de competencias lingüísticas organizadas por niveles de North, Ortega y Sheehan (2010, p.10)

	A1	A2	B1	B2	C1
Functions	Directions Describing habits and routines Giving personal information Greetings Telling the time Understanding and using numbers Understanding and using prices	Describing habits and routines Describing past experiences Describing people Describing places Describing things Obligation and necessity Requests Suggestions	Checking understanding Describing experiences and events Describing feelings and emotion Describing places Expressing opinions, language of agreeing and disagreeing Initiating and closing conversation Managing interaction (interrupting, changing topic, resuming or continuing)	Critiquing and reviewing Describing experiences Describing feelings and emotions Describing hopes and plans Developing an argument Encouraging and inviting another speaker to continue, come in Expressing abstract ideas Expressing agreement and disagreement Expressing opinions Expressing reaction, e.g. indifference Interacting informally, reacting, expressing interest, sympathy, surprise etc. Opinion, justification Speculating Taking the initiative in interaction Synthesizing, evaluating, glossing into	Conceding a point Critiquing and reviewing constructively Defining a point of view persuasively Developing an argument systematically Emphasizing a point, feeling, issue Expressing attitudes and feelings precisely Expressing certainty, probability, doubt Expressing agreement and disagreement Expressing reactions, e.g. indifference Expressing shades of opinion and certainty Responding to counterarguments Speculating and hypothesizing about causes, consequences etc. Synthesizing, evaluating and glossing information
Grammar	Adjectives: common and demonstrative Adverbs of frequency Comparatives and superlatives Going to How much/how many and very Common uncountable nouns I'd like Imperatives (+/-) Intensifiers - very basic Modals: can/can't/could/couldn't Past simple of 'to be' Past Simple Possessive adjectives Possessives s Prepositions, common Prepositions of place Prepositions of time, including in/on/at Present continuous Present simple Pronouns: simple, personal Questions There is/are To be, including question-negatives Verb + ing/has/have	Adjectives – comparative, – use of than and definite article Adjectives – superlative – use of definite article Adverbial phrases of time, place and frequency – including word order Adverbs of frequency Articles – with countable and uncountable nouns Countables and Uncountables: much/many Future Time (will and going to) Gerunds Going to Imperatives Modals – can/could Modals – have to Modals – should Past continuous Past simple Phrasal verbs – common Possessives – use of 's, 's Prepositional phrases (place, time and movement) Prepositions of time: on/in/at Present continuous Present continuous for future Present perfect Questions Verb + ing/negative: like/want/would like Wh-questions in past Zero and 1st conditional	Adverbs Broader range of intensifiers such as too, enough Comparatives and superlatives Complex question tags Conditionals, 2nd and 3rd Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Future continuous Modals – must/can't deduction Modals – might, may, will, probably Modals must/have to Past continuous Past perfect Past simple Past tense responses Phrasal verbs, extended Present perfect continuous Present perfect/past simple Reported speech (range of tenses) Simple passive Wh- questions in the past will and going to, for prediction	Adjectives and adverbs Future continuous Future perfect Future perfect continuous Mixed conditionals Modals – can't have, needn't have Modals of deduction and speculation Narrative tenses Passives Past perfect Past perfect continuous Phrasal verbs, extended Relative clauses Reported speech Will and going to, for prediction Wish Would expressing habits in the past	Futures (revision) Inversion with negative adverbials Mixed conditionals in past, present and future Modals in the past Narrative tenses for experience, and passive Passive forms, all Phrasal verbs, especially splitting Wish/v only regrets
Discourse Markers	Connecting words, and, but, because	Linkers: sequential – past time	Connecting words expressing cause and effect, contrast etc Linkers: sequential past time	Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Discourse markers to structure formal speech Linkers: although, in spite of, despite Linkers: sequential – past time – subsequently	Linking devices, logical markers Markers to structure and signpost formal and informal speech and writing
Vocabulary	Food and drink Nationalities and countries Personal information Things in the town, shops and shopping Verbs – basic	Adjectives: personality, description, feelings Food and drink Things in the town, shops and shopping Travel and services	Collocation Colloquial language Things in the town, shops and shopping Travel and services	Collocation Colloquial language	Approximating (vague language) Collocation Colloquial language Differentiated use of vocabulary Eliminating false friends Formal and informal registers Idiomatic expressions
Topics	Family life Hobbies and pastimes Holidays Leisure activities Shopping Work and jobs	Education Hobbies and pastimes Holidays Leisure activities Shopping Work and jobs	Books and literature Education Film Leisure activities Media News, lifestyles and current affairs	Arts Books and literature Education Film Media News, lifestyles and current affairs	Arts Books and literature Film Media News, lifestyles and current affairs Scientific developments Technical and legal language

Hay que destacar que el inventario de competencias mostrado en la figura 4 se centra en localizar una serie de estructuras gramaticales, tiempos verbales y uso de partes del discurso, característicos de cada nivel, pero carece de cualquier dato acerca de las competencias más específicamente morfológicas y sintácticas, objeto de nuestra investigación.

Tras haber ofrecido unas pinceladas del estatus quo de la creación de los descriptores específico para la lengua inglesa, en el siguiente capítulo, considerando que uno de los objetivos de este estudio es el análisis de la competencia gramatical, se abordará un análisis del concepto de gramática.

4. LA GRAMÁTICA

En primer lugar, resulta fundamental proporcionar una definición del término gramática, sucesivamente se describirán las diferentes tipologías de gramáticas y se finalizará el capítulo mostrando los principales puntos de vista existentes acerca de la enseñanza de la gramática.

Cook (2001) define la gramática como el conjunto de “patterns and regularities which are used to convey meaning” (p.14). El conocimiento gramatical es un elemento fundamental de cada sistema lingüístico considerado como nexo entre otras áreas como la pronunciación o el vocabulario. Respecto a otras áreas del lenguaje, la gramática es un área de estudio más fácil de analizar debido a su carácter sistemático, por esta razón la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito del ASL en las últimas décadas de los años 90 se centraron en aspectos gramaticales. Antes de describir el proceso de adquisición de la gramática en una L2, es importante ofrecer una breve descripción de las diferentes tipologías de gramática.

Se distinguen diferentes tipos de gramática y son los siguientes: prescriptiva, tradicional y estructural. La gramática prescriptiva es un enfoque no actual que describe la manera en la que una lengua debería de ser usada, pero no el uso real de la misma, conocido como gramática descriptiva. A partir de los años 60 este tipo de gramática se rechazó en cuanto que se consideraba inútil siendo que (Cook, 1991) “the foreign student should learn to speak the same kind of language as a native, not an artificial form that a native never uses”. (p.16). Los estudiantes de una L2 tienen que ser capaces de utilizar una L2 tal como la usa un nativo y no como debería teóricamente usarse. El uso de formas prescriptivas genera una L2 poco natural que se difiere del lenguaje hablado por los nativos de dicha L2.

La segunda acepción de gramática es la llamada gramática tradicional, que se ocupa del estudio de las oraciones categorizando sus elementos como partes del discurso, diferenciando entre por ejemplo sustantivos, adjetivos, adverbios, etcétera. La gramática tradicional analiza los mecanismos de combinación de dichos elementos extrapolando reglas de combinación. Se inspira en la gramática del latín y los estudios de gramática

inglesa que utilizaron este enfoque en el siglo XVIII. Uno de las críticas realizadas hacia los manuales de gramática que adoptan este enfoque, es el dar por hecho que los estudiantes conozcan el significado de términos gramaticales como *sustantivo* o *plural*, es decir consideran las partes del discurso como universales lingüísticos compartidos por todas las lenguas. Este conocimiento podrá darse en lenguas como el español o el inglés que tienen estas categorías, pero no en el chino por ejemplo donde la noción de *plural* no existe.

El tercer tipo de gramática que describiremos brevemente es la gramática estructural. Esta tipología de gramática se basa en el concepto de estructura de una frase y se ocupa de cómo las palabras se combinan dando lugar a frases y estas últimas se combinan generando oraciones. En numerosos manuales de gramática todavía encontramos tablas explicativas de determinadas estructuras gramaticales que tienen su origen en la gramática estructural, como muestra la tabla explicativa 6 extraída del manual *English Grammar in Use* (Murphy, 2012)

Tabla 6. Explicación de Yes/No questions de Murphy (2012, p.4)

do	I/ we/you they	work? drive? do?
does	He/she/ it	

Tras haber proporcionado una definición del término gramática y presentado un resumen de los diferentes tipos de gramática pasaremos en el siguiente sub-apartado a examinar el significado del término competencia gramatical.

4.1 La competencia gramatical

Diversos investigadores han considerado la competencia gramatical como uno de los factores fundamentales que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. Entre los defensores del rol fundamental de la gramática encontramos a Hymes (1974) quien define este concepto como el conocimiento de reglas para entender y producir el significado referencial y social de la lengua. Según este autor, la competencia comunicativa se alcanza a través del conocimiento de las reglas gramaticales y de las reglas del uso.

Sucesivamente en 1980, dos investigadores de prestigio, Canale y Swain (1980) proponen un modelo más exhaustivo de competencia comunicativa según el cual la competencia comunicativa se compone de cuatro subcompetencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Los autores definen la competencia gramatical como el conocimiento y la capacidad para usar la sintaxis y la semántica, es decir, aquellos usuarios de una L2 que sean competentes a nivel gramatical tendrán que ser capaces de utilizar correctamente el vocabulario, las reglas de fonética, la ortografía, la morfología y la estructura oracional. Ser gramaticalmente competentes significa ser capaces de utilizar el código lingüístico. Después, en 1990, Bachman desarrolla un ulterior modelo de competencia basado en dos competencias principales: la organizativa y la pragmática.

La competencia organizativa está compuesta por la competencia gramatical y la textual, mientras que la pragmática se compone de las competencias locutiva y sociolingüística. Como Hymes (1974) Bachman (1990) también considera que poseer la competencia gramatical significa ser capaces de usar correctamente la estructura formal de una lengua. Más tarde, en 2001, el MCER establece su propio modelo de competencia comunicativa compuesta por tres competencias principales: lingüística, sociolingüística y pragmática. Dentro de las competencias lingüísticas encontramos las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas que forman cada sistema lingüístico y que componen la competencia gramatical. La competencia gramatical se define como (MCER, 2002) “[...] el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos” (p.107). Los aprendientes que logran alcanzar el dominio de la competencia gramatical serán capaces de elaborar mensajes correctos tanto a nivel formal como de significado.

Como elemento novedoso en la descripción de la competencia comunicativa, destacamos que según el MCER (2001) la competencia lingüística no se refiere solo al grado de dominio léxico, fonológico o sintáctico de un determinado estudiante o usuario de la lengua, sino que incluye también la relación de los elementos lingüísticos con la esfera cognitiva de cada aprendiz. El MCER (2001) analiza aspectos cognitivos de la competencia lingüística haciendo referencia por ejemplo a la manera en la que determinados contenidos lingüísticos son almacenados por los aprendientes, la denominada *organización cognitiva*

que consiste en (MCER, 2002) “las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico” (p.13) o a la *accesibilidad* que consiste en la “activación, recuperación y disponibilidad” (ibíd.) de determinados conocimientos lingüísticos. De esta manera a nivel cognitivo se distingue entre conocimientos lingüísticos cuya asimilación es consciente y son fácilmente activados y recuperados por el aprendiz y otros cuya activación y recuperación resulta más complicada, como pueden ser los elementos lingüísticos relacionados con la competencia fonética. La organización y accesibilidad a determinados elementos lingüísticos son diferentes en cada aprendiz estando relacionadas con el entorno específico en el que tiene lugar el aprendizaje.

Según el MCER (2001) la competencia lingüística se compone a su vez de las siguientes competencias: competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. A continuación, se muestran las escalas que identifican las competencias lingüísticas que poseen los alumnos en cada nivel:

Tabla 7. Escalas de competencias lingüísticas del MCER (2002, p. 107)

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Tras haber descrito la competencia lingüística ofrecemos un breve resumen de las competencias que la componen profundizando en la competencia gramatical, uno de los objetos de estudio de la presente investigación.

La competencia léxica se basa en el “[...] conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”, (MCER, 2002. p. 108) e incluye tanto elementos léxicos como gramaticales. Entre los elementos léxicos encontramos, las expresiones hechas y las palabras polisémicas, mientras que los gramaticales incluyen clases cerradas de palabras: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

La competencia semántica está relacionada con el significado de las palabras y consta en (MCER, 2002) “la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno” (p. 113). Esta competencia está a su vez compuesta por: competencia semántica léxica, que analiza estructuras relacionadas con el significado de las palabras, como por ejemplo la sinonimia/antonimia o la homonimia e heteronimia, la competencia semántica gramatical que está relacionada con el significado de los elementos las categorías y las estructuras, y la semántica pragmática que se refiere a la relación entre los elementos como por ejemplo las vinculaciones o la presuposición.

La competencia fonológica se define como la habilidad de saber producir, es decir saber pronunciar y percibir, entenderlas unidades de sonido de la lengua, las características fonéticas que distinguen fonemas, la composición fonética de las palabras, la fonética de las oraciones y la reducción fonética.

La competencia ortográfica se basa en la capacidad de entender y saber utilizar los sistemas lingüísticos de textos escritos, es decir los alfabetos de la lengua de estudio. En particular se refiere a la habilidad de saber usar y entender las formas de las letras, la ortografía de las palabras, los signos de puntuación, los estándares tipográficos y los símbolos no incluidos en el alfabeto, como, por ejemplo: @ o &.

La competencia ortoépica está relacionada con la habilidad de leer un texto en voz alta y consta en la capacidad de articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Para alcanzar dicha competencia, los aprendices de una determinada L2 deberán por ejemplo conocer las normas ortográficas y el sistema de puntuación para así respetar la expresión y la entonación en la lectura de un texto escrito.

Pasaremos ahora a definir de manera más detallada la competencia gramatical que, junto con la competencia metadiscursiva, es objeto de nuestro estudio. Por esa razón resulta fundamental proporcionar una descripción de los elementos que la componen y que serán, aunque no en su totalidad, incluidos en nuestro sucesivo análisis del corpus.

La competencia gramatical viene definida en (MCER, 2002) “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (p.110). Con el término de recursos gramaticales nos referimos a un “conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (ibíd.). Según algunos enfoques lingüísticos modernos, como la, la gramática se considera el conocimiento, muy a menudo inconsciente, que los hablantes de una lengua poseen sobre las reglas y principios que determinan el modo como se combinan las unidades de dicha lengua para formar unidades lingüísticas mayores. Los sistemas lingüísticos se componen de elementos correspondientes a diferentes niveles. En el primer nivel, encontramos los sonidos las unidades constitutivas de todas las lenguas; la combinación de los sonidos lleva a la constitución de nuevas unidades lingüísticas, los morfemas, que a su vez se combinan entre ellos para generar las palabras. La agrupación de palabras da origen a los sintagmas, que a su vez se combinan dando como resultado las oraciones. Todas las combinaciones arriba descritas atienden a unas reglas, son estas las reglas que componen la gramática de la lengua.

Con competencia gramatical nos referimos a la capacidad para producir enunciados gramaticalmente correctos en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). En la siguiente tabla se muestran los elementos, categorías, clases y procesos que componen la competencia gramatical:

Tabla 8. Organización de la competencia gramatical (contenido adaptado del MCER, 2002)

elementos;	morfemas y alomorfaíces y afijos palabras
categorías;	número, caso, género concreto/abstracto, contable/incontable transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva tiempo pasado/presente/futuro aspecto perfectivo/imperfectivo
clases;	conjugaciones declinaciones clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, clases cerradas de palabras
estructuras;	palabras compuestas y complejas sintagmas: (nominal, verbal, etc.) cláusulas: (principal, subordinada, coordinada) oraciones: (simple, compuesta)
procesos	sustantivación por ejemplo: afijación flexión gradación transposición transformación régimen (sintáctico o semántico)

El dominio de la competencia gramatical y de todos sus componentes, varía según el nivel lingüístico de los usuarios de una determinada L2. La siguiente tabla muestra el grado de alcance de la competencia gramatical en cada nivel lingüístico.

Tabla 9. Corrección gramatical (MCER 2002, p.111)

C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar. Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido

Según el MCER (2001) dentro de la competencia gramatical hay que diferenciar dos grandes componentes la *morfología* y la *sintaxis*. La morfología estudia las reglas que rigen la flexión, la composición y la derivación de las palabras. La morfología analiza por un lado la organización interna de las palabras y por otro la categorización de distintas tipologías de palabras. A nivel de estructura interna, las palabras están constituidas por elementos denominados morfemas, unidades mínimas que poseen un significado. Los morfemas incluyen dos categorías: las raíces y los afijos, que a su vez se ramifican en afijos de derivación y afijos de flexión. Por lo que respecta a la formación de palabras la clasificación es la siguiente: palabras simples, cuya raíz sola forma la palabra, palabras complejas, constituidas por una raíz y uno o más afijos, palabras compuestas y lexías complejas, que constan de más de una palabra. Existen también otros mecanismos de modificación de palabras, que pertenecen al ámbito de la morfología, y son los siguientes: alternancia de vocales, modificación de las consonantes, formas irregulares, flexión verbal y formas invariables.

El segundo componente de la competencia gramatical es la sintaxis que se ocupa de la estructura interna de una oración, sus componentes y cómo estos últimos se combinan en función de categorías, elementos, clases y estructuras generando oraciones. Los hablantes

nativos poseen un elevado dominio de la sintaxis que han asimilado de manera casi siempre inconsciente. En el presente estudio se analizarán tanto aspectos sintácticos como morfológicos, pero será en el capítulo 6, dedicado a la metodología, donde se especificarán en detalle qué aspectos gramaticales se han considerados en el análisis de nuestro corpus de redacciones.

4.2 Adquisición y enseñanza de la gramática de una segunda lengua

Empezaremos este apartado proporcionando la definición del concepto de gramática ofrecida por Cook (1991) quien la define como “[...] the knowledge of language that the speaker possesses in the mind, known as linguistic or grammatical competence” (p.18). Los hablantes nativos tienen un conocimiento implícito de su lengua origen; cualquier hablante nativo de inglés sabe que la oración *My mum went shopping on Saturday* es correcta pero no son capaces de explicar el porqué. Solamente los hablantes nativos que hayan recibido una formación gramatical explícita son capaces de explicar de manera explícita por qué esa oración es correcta. Este conocimiento es parecido a una consciencia gramatical, denominada por Cook (2001) *competencia gramatical* y que consiste en una serie de conocimientos lingüísticos que se encuentran almacenados en la mente de los hablantes nativos de manera inconsciente. Uno de los interrogativos que muchos investigadores en el ámbito del ASL se han cuestionado es analizar la relación entre la gramática inconsciente, es decir el conocimiento implícito, y la gramática consciente, o conocimiento explícito y cómo el conocimiento implícito pueda ser de utilidad en el aprendizaje de una L2.

Después de haber ofrecido una definición del concepto de gramática pasaremos a analizar de qué manera esta se aprende en una L2, basándonos principalmente en investigaciones centradas en la adquisición de los morfemas gramaticales. Un morfema es la unidad mínima gramatical que puede constar o de una palabra por ejemplo *cat* o de una parte de palabra como *s* en *Mary's car*. Algunas palabras están compuestas por un solo morfema como es el caso de *bed* or *dog*, en otros casos las mismas palabras pueden incluir dos morfemas como por ejemplo *dogs* según la función que tengan dentro de la oración, y otras pueden constar de múltiples morfemas como es el caso de *mini-super-market*.

En la primera década de los años 70 investigaciones llevadas a cabo por Brown (1973) demostraron que en los niños nativos de lengua inglesa existe una secuencia de adquisición de los morfemas gramaticales. A raíz de este estudio el mismo año Dulay y Burt (1974) decidieron analizar las consecuencias de dicho descubrimiento en el ámbito del ASL. Su experimento se basaba en niños nativos españoles a los cuales se les pedía describir imágenes mediante la medición de la *Sintaxis Bilingüe* (Burt, Dulay y Hernandez-Chavez, 1975), un procedimiento de recogida de datos mediante láminas de dibujos a color. Los investigadores analizaron la frecuencia correcta en el uso de ocho morfemas gramaticales. Es decir, estudiaron en qué manera un estudiante nativo de español de nivel principiante, progresa por ejemplo de la locución *Mum go* a la *My mum is going to the cinema*. Los investigadores idearon una escala de puntuación que evaluaba si un determinado morfema se había utilizado adecuadamente en un contexto lingüístico obligatorio, si se había empleado incorrectamente o si se había omitido. La siguiente tabla muestra el orden de adquisición de morfemas gramaticales en niños españoles que aprenden el inglés.

Tabla 10. Adquisición del morfema gramatical (contenido adaptado de Dulay y Burt, 1974)

Plurales Regulares “-s”	Mums
Gerundio “- ing”	Going
Verbo Copulativo “- be”	Mum is here
Auxiliar “be”	Mum is going
Artículos	The mums
Pretérito perfecto simple (irregulares)	Mum went
Tercera persona “s”	Mum likes ice creams
Posesivo “s”	Mum’s ice cream

El morfema más fácil de adquirir es el plural *-s* y el más difícil el posesivo *s*. Uno de los descubrimientos más novedoso fue la semejanza entre los procesos de adquisición en diferentes sujetos. Este estudio no solamente demostró la existencia de una secuencia en la adquisición de morfemas gramaticales, sino que esta secuencia es la misma, aunque varíe la lengua nativa de los sujetos. Investigaciones llevadas a cabo por Makino (1980) y Lee (1981), demostraron el mismo orden de adquisición de morfemas gramaticales sea en sujetos adultos japoneses o chinos. Krashen (1978) también demostró que la edad de los sujetos no influye en el orden de adquisición. Por su parte, Larsen-Freeman (1976) se centró en el rol de la instrucción demostrando que la instrucción formal no influía el orden

de adquisición. Sin embargo, el orden de adquisición sigue siendo una cuestión controvertida ya que, a pesar de que se haya descubierto un orden natural de dificultad en la adquisición de morfemas, no se ha planteado el porqué de dicho orden (Cook, 1991). Otro problema acerca de esta cuestión es qué significado se da a la palabra secuencia. En los estudios de Dulay y Burt (1974) por secuencia se entiende un orden de dificultad, sin embargo, otros autores (Cook, 1991) utilizan este término para referirse a orden de adquisición. Diferentes investigadores, entre ellos Lee (1981) demostraron que, a pesar de que se dé en la mayoría de los casos, no siempre son los morfemas más fáciles los que primero se aprenden.

El estudio de morfemas gramaticales recibió críticas por parte de diversos investigadores como, por ejemplo, Wode, Bahns, Bedley y Frank (1978) quienes proponían otro modelo de investigación denominado estudio de las *secuencias de desarrollo*. Los autores afirmaban que el problema de las teorías sobre el orden de adquisición de morfemas reside en que este paradigma no considera el aspecto evolutivo en la adquisición de un lenguaje, es decir (Wode, Bahns, Bedley y Frank, 1978):

Como procesa el niño el lenguaje en la adquisición. Este procesamiento se ve reflejado en el modo en que descompone los patrones estructurales complejos para luego reconstruirlos paso a paso y finalmente lograr un dominio similar al de la LM. Así, las regularidades previas a ese momento deben verse como una parte esencial del proceso global de adquisición del lenguaje (p. 176).

El análisis de las secuencias de desarrollo se centra en analizar las fases evolutivas que experimentan los aprendices cuando adquieren una determinada estructura en una L2. La secuencia evolutiva (o secuencia de desarrollo) se define en cada uno de los sucesivos estadios por los que pasa el desarrollo de una determinada estructura gramatical. Según esta hipótesis los aprendientes de una L2 no pueden ni alterar las secuencias evolutivas ni saltarse ninguna de aquellas. El estudio de las secuencias se basa en investigaciones de tipo longitudinal en las que se graba el habla de uno o más sujetos y sucesivamente se analizan las transcripciones de cada estructura específica. Los primeros estudios sobre secuencias de desarrollo fueron llevados a cabo por Ravem (1968, 1970) quien se centró en la evolución de la negación inglesa e interrogativa *WH* en dos niños de habla noruega, Dato (1970)

analizó el desarrollo de la frase verbal española en hablantes nativos de inglés, Milon (1974) cuyo objeto fue la negación inglesa de hablantes japoneses y Wode (1976) quien consideró la negación inglesa en niños hablantes de alemán. Los estudios de dichos investigadores Ravem (1968, 1970), Dato (1970) y Milon (1974) coincidieron en que existía una semejanza entre las secuencias evolutivas de las L1 y las L2 mientras que los de Wode (1976) negaban la existencia de dicha similitud afirmando que las secuencias evolutivas de las L1 y de las L2 eran distintas y sistemáticas. Según Wode (1976) los hablantes alemanes se apoyaban en su L1 cuando había una similitud básica entre su L1, el alemán, y la L2, el inglés. Por ejemplo, en el caso de la adquisición de la negación inglesa los sujetos investigados por el lingüista colocaban la negación después del verbo *Sally not like ice-creams*. Esta estructura proviene de la transferencia de la posición de la negación en alemán.

A raíz de los estudios sobre secuencias de adquisición de morfemas gramaticales y secuencias de desarrollo apareció, en los años 80, otro paradigma llamado *modelo multidimensional*. Este modelo se basaba inicialmente en estudios llevados a cabo en el ámbito de la adquisición de competencias orales en alemán como L2, pero sucesivamente (Piemann, 1986) se extendió también a la adquisición del inglés como L2. Este modelo se fundamenta en la idea de que los enunciados se crean desplazando los elementos en diversas posiciones en las cuales asumen una función diferente. Por ejemplo, el enunciado afirmativo *Betty is happy* se convierte en interrogativo desplazando *is* al principio de frase *Is Betty happy?*. Según el modelo multidimensional el desplazamiento de elementos en el interior de un enunciado es un mecanismo fundamental en la adquisición de una lengua. Los aprendientes empiezan con estructuras fijas, es decir sin movimientos, para sucesivamente aprender a desplazar elementos.

El modelo reconoce diferentes fases de desarrollo de dicha capacidad: al principio los aprendices son capaces de usar solo una palabra a la vez, por ejemplo *table* o fórmulas como *What's your name?* En esta primera fase los sujetos pueden utilizar palabras, pero no tienen conocimientos sintácticos. Sucesivamente adquieren la capacidad de emplazar correctamente los elementos en las oraciones, que en caso del inglés es el de “sujeto-verbo-

objeto” (de ahora en adelante SVO) es decir *Betty is happy*. En esta fase los sujetos generalizan el orden de las palabras SVO también en la formación de las negativas, dando lugar a enunciados de este tipo *No me happy* o también a interrogativas basadas solo en el cambio de entonación como en *You are happy?*. En la tercera fase los aprendientes empiezan a añadir elementos al comienzo y final de los enunciados como en *What your name is?*, añadiendo una palabra *WH* y sin alterar el orden de SVO y aprenden a añadir elementos al comienzo del enunciado empezando a utilizar expresiones adverbiales como *On Monday I eat fish*. En la cuarta fase descubren que en inglés la preposición puede separarse de la frase como en “The children she took care of” en vez de *The children of which she took care* y utilizan el gerundio *I’m going to the cinema*. Sucesivamente aparecen las interrogativas con palabras *WH* e inversión de sujeto-verbo como es *What is he doing?*, el morfema *-s* de la tercera persona singular *He reads* y el dativo con *to* como en *Give it to me*. En la última fase aprenden el orden de los elementos en enunciados subordinados que en inglés es a veces distinto del orden de los elementos en el enunciado principal. Por ejemplo, el orden en una interrogativa directa es *Will she go to the party?* pero en el caso del estilo indirecto es *Tom asked if she would go*. En esta fase también adquieren estructuras en las que el dativo precede el objeto directo como en *They gave me the umbrella*. Como en el caso de las secuencias de morfemas gramaticales, según el modelo multidimensional, todos los sujetos pasan por las fases arriba descritas.

La explicación de porqué existen dichas fases no es otra que el reflejo de las limitaciones iniciales de los aprendientes en el procesamiento de una L2. Pasan de un primer estadio en el que no son capaces de desplazar elementos de un enunciado a una fase final, en las que dominan los desplazamientos tanto en un enunciado principal como en uno subordinado. Aunque el modelo afirme la existencia de estos estadios ascendentes, también destaca la existencia de diferencias entre un sujeto y otro. Algunos dominan todos los aspectos de un determinado estadio mientras que otros solo algunos. Esto nos lleva a afirmar que conviven dos dimensiones en la adquisición de una L2: una es el proceso de desarrollo, igual para todos, y otra es la variación presente en cada sujeto dentro de las mismas fases de desarrollo. La reflexión sobre el modelo multidimensional generó la teoría pedagógica llamada *Teachability hypothesis* (Piemann, 1984) según la cual “[...] an L2

structure can be learnt from instruction only if the learner's interlanguage is close to the point when this structure is acquired in a natural setting" (p. 201). Esta teoría se basa en el supuesto de que la enseñanza de un idioma tiene que seguir el orden de adquisición natural. Cualquier proceso de adquisición de una segunda lengua está compuesto por cuatro niveles de desarrollo lingüístico, caracterizados por el dominio lingüístico ascendente, por los cuales los sujetos tienen que pasar obligatoriamente, sin posibilidad de saltar ninguna de dichas fases. Hay que resaltar que este paradigma no hace referencia a las estructuras superficiales características de cada lengua y, por tanto, diferentes en cada una, sino al factor cognitivo conectado con las estructuras profundas, que se repiten muy a menudo en distintas lenguas. Según esta teoría, para que se produzca una enseñanza eficaz, los docentes tienen que seleccionar las estructuras que quieran enseñar, teniendo en consideración la fase de desarrollo en la que sus estudiantes se encuentran, ya que enseñar determinadas estructuras para cuyo aprendizaje el aprendiente no está maduro sería ineficaz. Sin embargo, enseña elementos lingüísticos para cuyo aprendizaje el aprendiente está preparado, puede acelerar la velocidad de ascensión en las secuencias.

Piemann (1981) también resalta que el proceso de enseñanza no puede alterar la secuencia evolutiva de adquisición de estructuras lingüística, por esa razón los docentes no tienen que incitar saltos de niveles en sus estudiantes. Por ejemplo, no deberían de enseñar el dativo *Gave it to me* en fases iniciales ya que esta estructura pertenece al quinto estadio en la secuencia de adquisición propuesta por el modelo multidimensional. Tanto los resultados extraídos de los estudios sobre morfemas gramaticales como el modelo multidimensional y la *Teachability hypothesis* (Piemann, 1984) plantean problemas todavía no resueltos en el desarrollo de los contenidos tanto en el diseño de los curriculums para la enseñanza de segundas lenguas como en la secuenciación de las actividades.

Respecto a la *enseñanza de la gramática*, diferentes autores han analizado tanto el rol de la instrucción formal de la gramática (Shintani, 2014) como el dilema entre qué tipo de instrucción deductiva o inductiva sea la más eficaz (Sik, 2015). En la actualidad diferentes investigadores, entre ellos Ellis (2006) analizan el ámbito de la enseñanza de la

gramática intentando definir primero la necesidad o no de enseñar la gramática en una L2, y sucesivamente sobre qué tipo de enseñanza sea la más adecuada.

Intentaremos primero definir en qué consiste la enseñanza de la gramática apoyándonos en las diversas definiciones que del concepto existen. Tradicionalmente la enseñanza de la gramática se considera como el conjunto de explicaciones y sucesivas prácticas de determinadas estructuras gramaticales, como demuestran diversos libros de textos dirigidos a docentes de inglés como L2 (Ur, 1996; Hedge, 2000) y también manuales de gramática inglesa dirigidos a estudiantes no nativos, entre ellos el conocido *English Grammar in Use* (Murphy, 2012). Sin embargo, la definición tradicional de la enseñanza de la gramática se considera demasiado cerrada en cuanto en la realidad, no siempre los docentes siguen el patrón de explicación-práctica. A raíz del carácter limitador del concepto tradicional de enseñanza, Ellis (2006) propone una definición más amplia de la enseñanza de la gramática:

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and /or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it (p. 84).

Según esta nueva definición, el objetivo final de la enseñanza de la gramática es asimilar y saber usar determinadas estructuras gramaticales. El debate más vivo en el ámbito de la enseñanza de la gramática analiza el dilema entre la necesidad o no de enseñar la gramática. Los estudios anteriormente analizados (Dulay y Burt, 1973) que demostraron la existencia de un orden natural en la adquisición de morfemas gramaticales, llevaron a investigadores (entre ellos Corder, 1967), a sugerir que cada estudiante tiene su propio programa de adquisición gramatical y se demostró, aunque parcialmente, que los estudiantes de L2 pueden adquirir la gramática naturalmente, es decir sin pasar por un proceso de enseñanza (Prahbu, 1987).

Apoyándose en esta línea de investigación Krashen (1981) afirmó que los estudiantes de una L2 no necesitan recibir una formación a nivel gramatical, ya que los conocimientos gramaticales que cada uno tiene ya interiorizados en una L1 se activarán

automáticamente a través de un estímulo comprensible. Numerosos estudios (Pica, 1983, Long, 1983; White, Spada, Lightbown y Ranta, 1991) compararon procesos de aprendizaje en estudiantes con y sin la intervención de enseñanza, demostrando que el orden de adquisición de diferentes estructuras gramaticales era el mismo en ambas tipologías de estudiantes, con la única diferencia de que aquellos que habían experimentado un proceso de formación progresaban de manera más rápida y alcanzaban un nivel superior de dominio de la lengua. Algunos investigadores, entre ellos Long (1988), afirmaron entonces que la enseñanza de la gramática podía considerarse efectiva solo si respetaba el orden natural de adquisición. Sucesivamente aparecieron estudios (Norris y Ortega, 2000) que confirmaron la eficacia de la enseñanza de la gramática tanto en procesos de adquisición, es decir sujetos que aprenden una L2 de manera natural, como en procesos de aprendizaje, sujetos que reciben una formación. Además, se afirmó que la enseñanza de la gramática (Ellis, 2002b) ayuda en el proceso de adquisición a pesar de que sus efectos no sean inmediatos (Ellis 2006). Basándonos en la vertiente de investigadores (Norris y Ortega, 2000; Ellis, 2002 a, b, y c; 2005, 2006,2008) que apoyan la necesidad de enseñar la gramática en una L2, resaltamos que (Sik, 2015) aunque no exista un consenso acerca de qué método sea el más eficaz, se distinguen dos enfoques principales en el ámbito de la enseñanza de la gramática: el tradicional y el moderno. El método tradicional se basa en la enseñanza de tipo deductivo y el más actual en la enseñanza de carácter inductivo. Los dos enfoques, el deductivo y el inductivo, se apoyan respectivamente en los conceptos de conocimiento explícito y conocimiento implícito, que Ellis (2008) define de la siguiente manera:

Implicit knowledge is intuitive, procedural, systematically variable, and automatic and thus available for use in fluent unplanned language use. It is not verbalizable. According to some theorists, it is only learnable before learners reach a critical age (e.g. puberty). Explicit knowledge is conscious, declarative, anomalous, and inconsistent (. . .) and is only accessible through controlled processing in planned language use. It is verbalizable, in which case it entails semi-technical or technical metalanguage. Like any type of factual knowledge, it is potentially learnable at any age (p. 6-7).

Según Hammerly (1975), el debate acerca de qué enfoque de enseñanza de la gramática es el más efectivo para estudiantes de una L2, es uno de los más interesantes y vivos en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas. Trasladando los efectos de la

diferenciación entre conocimientos explícitos e implícitos al ámbito de la enseñanza de la gramática en una L2 encontramos posiciones diferentes respecto a qué método sea el más adecuado. Los defensores del método deductivo, entre ellos Robinson (1996), consideran necesario que los docentes ofrezcan a los estudiantes de una L2 una clara explicación de diferentes estructuras gramaticales, y solo sucesivamente los estudiantes se familiarizarán con dichas estructuras a través de ejercicios hasta que el patrón sea interiorizado y asimilado. Nunan (1994) recalca que el razonamiento de tipo deductivo tiene lugar solo cuando las reglas gramaticales se enseñan de manera directa, ofreciendo a los estudiantes información específica acerca de la L2 que están aprendiendo.

El método deductivo dio a lugar al debate acerca de la capacidad de los estudiantes de asimilar conocimientos explícitos provenientes de este método. Por un lado, Krashen (1982) afirmó que los estudiantes no tienen capacidad de asimilación de conocimientos explícitos, y de ahí la inutilidad de proporcionarles demasiadas explicaciones que no son capaces de asimilar. Por otro lado (Green y Hecht, 1992) afirmaron que la capacidad de asimilar conocimientos explícitos es considerable. Según Krashen (1982) el principal problema reside en la capacidad de utilizar la información explícita recibida. Esta posición recibió también críticas por centrarse (Omaggio, 1986) “[...] on talking about the language rather than on talking in the language”(p. 419). En este enfoque los estudiantes aprenden acerca de la lengua, pero no son capaces de utilizar lo que han aprendido. Krashen (1982) recalca que:

Use of the conscious grammar [...] is limited to easily learned, late-acquired rules, simple morphological additions that do not make an overwhelming contribution to communicating the speaker or writer's message (p.112).

Diferentes autores, entre ellos Petrovitz (1997) destacan como la principal limitación del método tradicional, basado en la enseñanza deductiva, la falta de conexión con el contexto.

Según el enfoque inductivo, los estudiantes adquieren la gramática de una determinada L2 gracias a un proceso inconsciente basado en la exposición del sujeto a la

L2. A través de la exposición a la L2 (Krashen, 1982) los sujetos experimentan diferentes tipos de estructuras hasta que el uso de dichas estructuras se convierte en automáticas. En este enfoque los estudiantes experimentan un proceso de adquisición de la gramática de tipo innato sin recibir explicaciones gramaticales directas (Krashen, 1982) “[...] the learner is given a corpus and has to discover the regularities” (p. 113). En este enfoque los docentes no proporcionan explicaciones directas sino que utilizan ejemplos tanto orales como escritos para proporcionar a los estudiantes estímulos que activen sus conocimientos gramaticales y les empujen a crear conexiones y a formar generalizaciones acerca de los patrones gramaticales de la L2 en cuestión. En el enfoque inductivo la adquisición de la competencia gramatical es más rápida, aunque siguiendo a Allen (1990) algunos estudiantes pueden experimentar confusión debida a la carencia de explicaciones de las reglas gramaticales directas. El método inductivo es efectivo si el docente tiene como objetivo la enseñanza de patrones gramaticales regulares. La metodología deductiva al contrario (Allen, 1990) resulta “más adecuada en la enseñanza de las irregularidades gramaticales ya que por su naturaleza no pueden descubrirse por analogía” (p. 85).

Existe una conexión por un lado entre la enseñanza de la gramática con enfoque deductivo y el concepto de aprendizaje propuesto por Krashen (1982), y por otro entre la enseñanza de la gramática con enfoque inductivo y el concepto de adquisición. Sin embargo, el autor afirma que ambos (Krashen, 1982) “[...] are indeed learning and not acquisition” (p. 113) en cuanto los estudiantes experimentan un proceso de formación en un entorno ficticio: la asimilación de los contenidos gramaticales y su capacidad de utilizarlos no tienen lugar en un entorno natural, por eso no podemos hablar de adquisición. El método inductivo proviene del modelo computacional de adquisición basado en el estímulo. Según este modelo (Ellis 2006) la adquisición de una L2 tiene lugar cuando los estudiantes reciben y comprenden un estímulo y son capaces de producir un nuevo estímulo (véase Fig.2).

La aplicación de este modelo a la enseñanza de la gramática en una L2 conduce a los estudiantes a centrarse en la estructura de la lengua meta. El método inductivo tiene como objetivo enseñar las estructuras de una L2, no el contenido, y lo alcanza a través de múltiples opciones (Ellis, 2006):

Simply by contriving for numerous exemplars of the structure to be present in the input material, by highlighting the target structure in some way, by using bold or italics in written text or by means of interpretation tasks directed at drawing attention to form-meaning mapping (p. 98).

Sea cual sea la tarea planteada por el docente, el objetivo en el método inductivo, también denominado implícito, (Ellis, 2006) siempre recae en el análisis de los componentes estructurales del mensaje y no en su contenido. Los resultados de estudios llevados a cabo sobre enseñanza de la gramática a través de métodos deductivos e inductivos han sido heterogéneos. A favor del método deductivo encontramos a Hammerly (1975) quien sugiere que determinadas estructuras "are most amenable to a deductive approach while others [...] can be learned very well by an inductive approach" (p. 17). Seliger (1975) afirma que el método deductivo ayuda a retener los contenidos en el tiempo y junto a Robinson (1996), lo encuentra más eficaz. Otros autores, al contrario, afirman la superioridad del enfoque inductivo (Herron y Tomasello, 1992), y existe una última categoría que considera ambos enfoques como efectivos (Shaffer, 1989; Rosa y O'neill, 1999).

Considerando el debate acerca de qué método sea el más adecuado compartimos el punto de vista de Koran (1972) quien concluye el debate afirmando que la eficacia del método depende del perfil de cada estudiante. Apoyándonos en Krashen (1982) concluimos que:

If there are individual differences in preference of rule presentation, if some people prefer rules first and others prefer to figure things out for themselves, insistence on the "wrong" approach for the grammar portion of the language teaching program may raise anxieties and strengthen the affective filter (p.114).

Basándose en el estilo de aprendizaje de cada estudiante el docente tendrá que reconocer qué enfoque de enseñanza de la gramática será el más adecuado con el fin de favorecer un aprendizaje de la gramática eficaz y duradero.

5. EL METADISCURSO

Empezaremos este apartado ofreciendo un panorama de los conceptos claves relacionados con el metadiscurso, a continuación, propondremos diferentes interpretaciones del término, y finalizaremos aportando y comparando diferentes clasificaciones de los elementos metadiscursivos. En esta primera parte nos ocuparemos de proporcionar un significado genérico del término metadiscurso, su foco de atención y su relación con el discurso y la comunicación.

El metadiscurso pertenece al ámbito del análisis del discurso que se ocupa del estudio del uso de la lengua, de cómo determinadas formas lingüísticas se utilizan para alcanzar objetivos sociales y por ello, está estrechamente conectado al discurso en el sentido de comunicación. Los estudios sobre el metadiscurso empezaron a raíz de la diferenciación entre dos tipologías de lenguaje: el uso transaccional y el uso interaccional. En la interacción transaccional, el lenguaje se utiliza para transmitir información o discutir contenidos; en la interaccional, en cambio, se emplea para desarrollar y mantener una relación social o para la expresión de unos mismos (Jacobson, 1960; Brown y Yule, 1983). Esta última tipología se basa en la función social del uso del lenguaje. En un acto comunicativo en un contexto real participan tanto el uso transaccional del lenguaje como el interaccional, pero a raíz de las teorías propulsadas por Locke en el siglo XVII, muchos lingüistas han resaltado la función transaccional, considerando que el objetivo primario de la comunicación, tal como Locke lo indicaba, consiste en combinar palabras con ideas. Coates (1987) recalcó esta tendencia afirmando que “There has been a dangerous tendency among many linguists, philosophers and semanticists to concentrate on the referential function of language at the expenses of all others” (p. 113).

Los lingüistas se centraron al principio en el rol de la comunicación entendida como transmisión de conocimientos y contenidos, dejando a un lado las otras funciones. Al contrario, Sinclair (1981) enfatizó los aspectos interaccionales del lenguaje centrándose en cómo la lengua ayuda a los participantes de una conversación “share their experiences and not just their information”. (p.XX). Para lograrlo, según el autor, existen dos planos de discurso: el plano autónomo y el plano interactivo. El investigador señala que para un análisis conversacional se requiere considerar el plano interactivo o pragmático, que

relaciona el texto con los participantes, y el plano autónomo o semántico, es decir, las proposiciones semánticas, la cohesión, el tema y el contenido. El lenguaje no se utiliza solo para transmitir información acerca del mundo (uso transaccional) sino también transmite información acerca del emisor del mensaje conectándole con su receptor, a través de la elección de determinados elementos lingüísticos.

El primer autor que marcó una fase importante en el estudio del metadiscurso, fue Schiffrin (1980) una sociolingüista que estudió aspectos interaccionales del metadiscurso en la conversación espontánea. La autora analizó cómo el hablante, a través de determinadas expresiones como *Let me give you an example* o *I'm telling you that* modifica su rol en la conversación asumiendo una función animadora. Este estudio despertó interés hacia aspectos de la comunicación no conectados con el contenido de la información si no con la relación, entre el emisor del mensaje con el mensaje y con su potencial receptor.

La introducción del término metadiscurso en el ámbito de la lingüística aplicada, puede considerarse como un rechazo hacia aquellas teorías que consideraban como primordial el aspecto proposicional del lenguaje y un intento de resaltar la función social y comunicativa del uso de la lengua. Es un término utilizado en el ámbito del análisis del discurso para definir (Hyland, 2005) “[...] an interesting, and relatively new, approach to conceptualizing interactions between text producers and their texts and between text producers and users” (p.1). Según esta definición el metadiscurso considera dos tipos de relaciones que conviven en el escritor: la relación entre el escritor y su texto, y entre el escritor y su lector. El término metadiscurso fue acuñado por primera vez por Harrig en 1959 para referirse al intento del escritor o hablante de guiar la percepción que el receptor desarrolla a partir de un mensaje, escrito u oral. Sucesivamente el concepto de metadiscurso fue desarrollado por Williams (1981), Vande Kopple (1985) y Crismore (1989) quienes incluyeron en este término el estudio de diferentes elementos del discurso como los matizadores discursivos, los conectores y otros elementos textuales a través de los cuales el escritor o el hablante manifiestan su presencia en el texto influyendo en la manera en la que el interlocutor, lector en el caso de mensaje escrito, y receptor en el caso de mensaje oral, reciben el mensaje. Según Hyland (2005) el concepto de metadiscurso se basa en la idea de

que “communication is more than just the exchange of information, goods or services, but also involves the personalities, attitudes and assumptions of those who are communicating” (p. 3). En el centro del metadiscurso se encuentra el concepto de comunicación entendida no solamente como intercambio de información sino también como interacción de quien produce el mensaje tanto con el mismo mensaje como con quien lo recibe. En cualquier forma de discurso, entendido como comunicación e intercambio de información, participan dos partes, que llevan al acto comunicativo sus experiencias, aptitudes y sus conocimientos previos. El conjunto de estos elementos interpersonales afecta el modo en que los participantes interpretan el mensaje y en cómo interactúan en la comunicación.

Cuando un escritor o hablante produce un mensaje siempre tiene presente quién será su receptor, es decir quién será su lector o su público. El metadiscurso consiste en las opciones lingüísticas que el escritor o hablante elige tomar tanto para establecer un contacto como para influir en su receptor. Quien produce un mensaje puede acercarse o compartir el punto de vista con su receptor utilizando por ejemplo el pronombre *we* o expresar distancia a través del pronombre *you*. También puede expresar autoridad a través del uso de imperativos o influir en el receptor a través de adverbios. A través de las estrategias metadiscursivas el escritor o hablante hace manifiesta su presencia en el texto y se relaciona con su receptor. El metadiscurso también expresa la actitud de quien produce el mensaje hacia el mismo contenido del mensaje. Por todas estas razones gracias a los elementos metadiscursivos el mensaje no solo se transforma en una (Hyland, 2005) “reader-coherent and reader-friendly prose but also relate it to a given context and convey his or her personality, credibility, audience-sensitivity and relationship to the message” (p. 4).

Cualquier mensaje producido nunca puede considerarse como un acto neutral, siempre está incrustado en un contexto situacional, porque la finalidad de cualquier mensaje es la comunicación y cada acto de comunicación está relacionado con quien lo produce, quien lo recibe y en qué situación se da lugar este acto. El metadiscurso está estrechamente conectado con el concepto de público, lector o interlocutor. Tener en consideración las características del receptor del mensaje ayuda a que se alcance una comunicación efectiva. Según Camiciottoli (2003) el metadiscurso contribuye a que el

mensaje sea comprendido eficazmente. Los elementos metadiscursivos se definen como (Hyland, 2005):

“[...] various ways that these understandings of context and audience are realized in texts, the forms we use to transform what may otherwise be a lifeless text into discourse that meets the needs of participants” (p.5).

Una primera manifestación del metadiscurso aparece ya en la edad Media (Crismore, 1989) en diferentes tipos de discurso como el poético, científico o en biografías. Diferentes autores han analizado la importancia del metadiscurso en diferentes ámbitos como, conversaciones (Schiffrin, 1980), libros de textos (Crismore, 1989), narración oral Norrick (2001), manuales universitarios (Hyland, 2000), ensayos de posgrado (Swales, 1990; Bunton, 1999; Hyland, 2004;) y ensayos producidos por estudiantes universitarios (Ädel, 2006). La investigación llevada a cabo por esta última autora último resulta de especial importancia en cuanto se centra en el análisis de elementos metadiscursivos en estudiantes universitarios de inglés como una L2 resultando, por su proximidad contextual, de gran utilidad como precedente de investigación en un ámbito muy parecido al de nuestro estudio.

Uno de los factores a considerar en el análisis del metadiscurso es de hecho el potencial receptor del mensaje. Según Grabe y Kaplan (1996) existen cinco factores relacionados con el receptor, que influyen en el emisor en la producción de un mensaje y son los siguientes:

1. El número de receptores, considerado como factor que afecta en la elección de determinados elementos lingüísticos y retóricos.
2. La relación entre el escritor y su potencial lector; es decir si tiene conocimientos previos de él o no.
3. El estado social del lector respecto al escritor, que afectará sobre el uso de un registro formal o informal.
4. El grado de conocimientos previos que el lector comparte con el escritor acerca de un determinado tema. Si el escritor estima que su lector no tiene conocimientos previos optará por un tipo de discurso más explícito y descriptivo.

5. En el caso de que compartan un conocimiento previo, hay que considerar si el lector tiene un conocimiento profundo o superficial del tema. Según sea el grado de su conocimiento previo, el escritor podrá incluir respectivamente más o menos detalles, aportar más o menos explicaciones y utilizar un lenguaje más o menos implícito.

Tener en consideración las características del potencial lector de un texto lleva al escritor a contextualizar su mensaje anclándolo a un determinado contexto social representado por su lector.

Después de esta introducción a los orígenes del metadiscurso y de haber descrito los conceptos claves en el ámbito del análisis metadiscursivo, pasaremos a definir el concepto. El término metadiscurso ha sido definido por Hyland (2005) como “discourse about discourse” (p.16) recalcando que el objeto de análisis del metadiscurso está en el discurso en sí, en el estudio de las características internas del mensaje en general, o del texto en el caso de producción escrita. El término metadiscurso no se refiere solamente a cómo el escritor organiza sus ideas sino también a cómo se relaciona con el texto y con su potencial lector. Según Halliday (1994) cada emisor de mensaje toma determinadas decisiones a la hora de producir su mensaje, como puede ser utilizar un verbo pasivo o activo o un determinado tipo de conector. Estas elecciones dependen de la intención del emisor y responden al deseo de expresar unos contenidos u otros según el contexto situacional. Según Hyland (2005) el objeto de estudio del metadiscurso es analizar la relación que existe entre “[...] the often unconscious language choices we make and the social context in which we make them” (p.17). Diferentes lingüistas (Meyer, 1975; Lautamatti, 1978) concuerdan en que el metadiscurso analiza un tipo de significado no proposicional, es decir una clase de significado no relacionado con el contenido del mensaje. Williams (1981) define el metadiscurso como “whatever does not refer to the subject matter being addressed” (p.226), Vande Kopple (1985) como “the linguistic material which does not add propositional information but which signals the presence of an author” (p. 37) y Crismore (1983) como:

The author's intrusion into the discourse, either explicitly or non-explicitly, to direct rather than inform, showing readers how to understand what is said and meant. [...] Linguistic material [...] which doesn't add anything to the propositional content but that is intended to help the listener or reader organize, interpret and evaluate the information given. (p. 2, 40).

Con esta definición Crismore (1983) nos lleva, como hemos visto anteriormente, a afirmar que el objeto del metadiscurso es el estudio tanto de la dimensión transaccional como de la interaccional. El significado proposicional de un mensaje se ocupa de ofrecer al lector información sobre un determinado tema. Nos apoyamos en la definición de significado proposicional propuesta por Searle (1996) quien diferencia las proposiciones de los actos argumentando que “[...] propositions are not acts. A proposition is what is asserted in the act of asserting, what is stated in the act of stating” (p. 30). El metadiscurso se ocupa de cómo el emisor expresa un significado proposicional, pero no del significado proposicional en sí.

La distinción entre significado proposicional e interaccional fue abordada también por otros autores como por ejemplo Kopple (1985, 2002) quien analiza esta distinción afirmando la existencia de dos niveles de significado, el que proporciona al lector información acerca del tema y otro relacionado con la escritura en sí. La función del segundo nivel de significado consiste en ayudar al lector a organizar, interpretar y evaluar su actitud acerca de la información proporcionada en el texto. Según Hyland (2005) los dos niveles de significado presentes en un texto no pueden considerarse como elementos autónomos sino como interdependientes. El metadiscurso, o significado interaccional, no solo incluye el significado proposicional, sino que también tiene que considerarse como el medio a través del cual el contenido proposicional de un texto se hace coherente, comprensible y persuasivo para un determinado lector. El significado y la comprensión de un texto se alcanzan tanto a través de la dimensión proposicional, es decir el contenido, como de la dimensión interaccional o del metadiscurso. Por esta razón cada texto o mensaje incluye tanto una función proposicional como metadiscursiva que se consideran inseparables.

En cualquier acto comunicativo participan un autor o un emisor, un receptor o lector y un contenido poseyendo sus elementos dos tipos de contenidos (Hyland, 2005) “one concerned with the world” (p. 22) el proposicional y otro, el metadiscursivo, relacionado con “the text and its reception” (p.22).

Otra cuestión fundamental debatida en los estudios sobre el metadiscurso es la que concierne a su categoría, es decir el considerar el metadiscurso como una categoría funcional o sintáctica. La mayoría de los lingüistas adoptan un enfoque funcional e intentan clasificar las categorías metadiscursivas según la función que desempeñan en el texto (Lautamatti, 1978; Williams, 1981). Con el término funcional nos referimos a cómo diferentes usuarios utilizan el lenguaje para expresar diferentes funciones comunicativas, como puede ser por ejemplo afirmar, preguntar o convencer. El enfoque funcional considera que el significado de un texto está estrechamente relacionado tanto con su contexto lingüístico como con su contexto situacional. Es un enfoque que analiza cómo cada emisor usa la lengua para alcanzar fines comunicativos, se basa en el uso de la lengua en un determinado contexto y no en el significado abstracto de sus elementos. Un mismo elemento puede entonces poseer una función metadiscursiva en una oración y una función proposicional en otra. Lo que fija la función específica de un elemento lingüístico es su contexto. Considerar el metadiscurso como un elemento funcional del texto nos lleva a relacionarlo tanto con funciones pragmáticas de un texto como con funciones retóricas. El autor de cada texto utiliza elementos metadiscursivos como (Hyland, 2005) “[...] a social act through which people carry on a discourse about their own discourse for particular rhetorical purposes” (p.25).

El enfoque funcional del metadiscurso nos lleva a afirmar que el análisis metadiscursivo está relacionado con el estudio de las funciones de un texto, basado en la lingüística funcional sistémica desarrollada por Halliday (1994), centrándose especialmente en las funciones del lenguaje y en sus aspectos semánticos y pragmáticos. Según el autor el lenguaje desempeña tres funciones principales: ideacional, interpersonal y textual.

La función ideacional consiste en la representación verbal de la realidad y coincide con el significado proposicional anteriormente definido. La función interpersonal se define como la relación entre interlocutores, el uso de la lengua con fines comunicativos. Hace referencia tanto a la relación con el receptor del mensaje, caracterizando el tipo de interacción que el emisor desee instaurar con su receptor, como a la relación entre el emisor y su mensaje. A través de esta función el emisor expresa su punto de vista, sentimientos y actitudes acerca del contenido proposicional del texto. La función textual, es decir, la referencia de la lengua a sus propios mecanismos y estructuras se ocupa de garantizar la coherencia del discurso. Otros autores también analizaron las diferentes funciones de un texto, entre ellos destacamos a Kopple (1985) quien afirmó que la función textual:

shows how we link and relate individual proposition so that they form a cohesive and coherent text and how individual elements of those proposition make sense in conjunction with other elements of the text (p. 87).

Años después, Lyons (1977) reconfirma la definición de Kopple, (1985), describiendo la función textual como “[...] text reflexivity or the capacity of natural language to refer or describe itself (p.5).

Halliday (1994) calificó a las tres funciones del lenguaje como metafunciones y afirmó que aparecen simultáneamente en cada acto de habla o texto y que el significado de un mensaje se construye integrando estas tres funciones. En cuanto a las categorías lingüísticas encargadas de desempeñar las tres funciones textuales, Halliday y los seguidores de la lingüística sistemático-funcional, identifican solo dos tipos de categorías: las relaciones conjuntivas, que se ocupan de crear relaciones entre los elementos de un texto, y el aspecto modal que expresa el grado de certeza. La función textual según Halliday (1994) se lleva a cabo principalmente a través de dos estrategias textuales: por un lado, los recursos de cohesión textual, como el mecanismo de sustitución por pronombre o sinónimo y los conectores, y por otro, por la decisión tomada por el escritor de considerar una información como ya proporcionada o nueva, localizándola bien al principio o al final de una oración. En este último ejemplo, la elección de la posición de un tema, no solo ofrece información sobre el desarrollo textual sino también desempeña una función

ideacional e interpersonal en cuanto proporciona información acerca del contenido y también de cómo el autor cree que sea mejor presentarlo, para que pueda satisfacer las necesidades del lector y para que el lector pueda fácilmente comprenderlo.

El hecho de que un mismo elemento metadiscursivo desempeñe diferentes funciones lingüísticas llevó a Halliday (1994) a considerar las tres funciones del texto como inseparables.

Después de haber ofrecido un panorama del concepto de metadiscurso y de las diferentes cuestiones existentes a su alrededor, pasaremos a analizar de manera detallada qué elementos se consideran metadiscursivos y cómo se clasifican.

5.1 Modelos de clasificación de elementos metadiscursivos

Las investigaciones sobre aspectos metadiscursivos de textos se basan en analizar los recursos metadiscursivos explícitos, es decir los elementos físicamente presentes en un texto y que puedan identificarse. Pero si analizáramos la comunicación verbal, no podríamos excluir los recursos metadiscursivos implícitos, como por ejemplo los gestos, el volumen o tono de voz del hablante y su posición física respecto al receptor (Argyle, 1972). Cristmore (Cristmore, Markkanen y Steffensen, 1993) organiza los elementos metadiscursivos implícitos y no verbales según pertenezcan a una comunicación escrita u oral. En el caso de la comunicación oral diferencia entre: la paralingüística, es decir las cualidades no verbales de la voz, la entonación, el volumen y calidad de la voz, la proxémica, la distancia física entre los interlocutores y la kinésica, los gestos y movimientos corporales. Respecto a la comunicación escrita el autor diferencia entre: aspectos de la impresión, el color, el tamaño de letra o el tipo de papel, el género y el medio de comunicación, una carta, un libro por un lado y una pantalla o una página impresa por otro, y la puntuación, mayúsculas, cursivas, puntos de exclamación, comillas, etc.

Hyland (1985) considera como elementos metadiscursivos también las elecciones léxicas de un autor en cuanto que transmiten la actitud del autor expresando su punto de vista, como puede ser apreciar o despreciar. Por ejemplo, según Hyland (2005) la elección

de determinados adjetivos puede comunicar el punto de vista del autor, utilizar “frugal vs stingy, forthright vs blunt, or single vs spinster” (p.31) comunica respectivamente una posición neutral o despreciativa.

Describir de manera exhaustiva todos los marcadores del metadiscurso resulta prácticamente imposible, pero, con el fin de poder llevar a cabo un análisis de tipo metadiscursivo, diferentes autores han acotado el campo del metadiscurso, ofreciendo diferentes categorizaciones de sus elementos. La mayoría de las clasificaciones hacen referencia a la taxonomía propuesta por Vande Kopple (1985) que incluye siete tipologías de marcadores metadiscursivos clasificados como textuales e interpersonales. En la tabla 11 se resume la clasificación propuesta por el autor:

Tabla 11. Adaptación de la taxonomía de estrategias metadiscursivas de Vande Kopple (1985, en Hyland 2005)

Metadiscurso textual	
conectores textuales	Secuenciadores: First; in the second place Recordatorios: As I mentioned in chapter 2 Topicalizadores: With regard to; In connection with
Códigos de glosa marcadores de validez	As an example; (..) Atenuadores May; Might, Enfáticos: clearly; undoubtedly
narradores	Menciones a terceros: According to Darwin; as Halliday claimed; the Prime Minister announced that.
Metadiscurso interpersonal	
marcadores ilocutivos marcadores de actitud	In conclusion, To sum up; I hypothesize Unfortunately; interestingly; I wish that ; How awful that
comentarios	

Según el autor, los marcadores textuales se diferencian en: conectores textuales, códigos de glosa, marcadores de validez y narradores. Los conectores textuales se utilizan para relacionar las partes del texto. A esa categoría pertenecen los secuenciadores como *first* o *in the second place*, los recordatorios como marcadores endofóricos, que hacen referencia a otras partes del texto como por ejemplo *as I suggested in the first part of this chapter* y los topicalizadores que hacen referencia a un determinado segmento de texto, por ejemplo, *with regard to* o *in connection with*. Los códigos de glosa, elementos metatextuales, se utilizan para ayudar al lector a comprender el significado que el escritor

pretende comunicar. Esta clase de elementos está relacionada con el conocimiento previo del potencial lector sobre el tema tratado y tienen como finalidad, explicar, definir, clarificar o reformular el sentido de una expresión lingüística utilizada. A veces la reformulación aparece en paréntesis o proporcionada como ejemplo. Los marcadores de validez se utilizan para expresar el grado de certeza del autor hacia la probabilidad o posibilidad de una afirmación. A esta categoría pertenecen los modales, como *may* or *might*, los enfatizadores que marcan las expresiones de certeza como *clearly* o *undoubtedly* y los evidenciadores que aportan una posición apoyándose en una fuente externa al texto, por ejemplo, en otro autor, como en el caso de la expresión *according to Darwin*. La última categoría de los elementos textuales del metadiscurso está compuesta por los narradores, empleados para introducir una cita directa o indirecta, haciendo referencia a su autor, como por ejemplo la expresión *as Halliday claimed*.

Los marcadores interpersonales del metadiscurso están compuestos por las siguientes categorías: marcadores ilocutivos, marcadores de actitud y comentarios. Los marcadores ilocutivos se emplean con el fin de hacer explícito el acto discursivo del escritor en determinadas partes de su discurso, son constituidos por expresiones como “in conclusion”, *to sum up* o *I hypothesize*. Los marcadores de actitud se utilizan para expresar las actitudes del autor acerca del material proposicional presentado e incluyen adverbios como *unfortunately* o *interestingly* y expresiones como *I wish that* o *how awful that*. Por su parte, la función de los comentarios, consiste en referirse directamente al lector, instaurando un dialogo basado en posibles reacciones del lector al texto. A esta clase pertenecen expresiones como *you will undoubtedly think that* o *you will probably agree about that*. A pesar de que la taxonomía de Kopple (1985) ilustrada en la tabla 11 ofrece un amplio intento de clasificar y resumir todos los marcadores metadiscursivos, según Hyland (2005) esta taxonomía resulta difícil de poner en práctica, debido a la imprecisión de las categorías propuestas y a la dificultad de aislar las funciones. El autor propone el ejemplo de marcadores ilocutivos y de validez (1985):

When we try to disentangle examples of illocution and validity markers were cases such as ‘we suggest that’ and ‘I demonstrate that’ that seem to indicate both the degree of commitment that the writer wishes to invest in a statement and simultaneously the act that the discourse is performing at that point (p. 33).

Por la dificultad encontrada en aislar las funciones llevadas a cabo por las categorías propuestas y por su vaguedad, la inicial taxonomía de Kopple (1985) recibe revisiones tanto por su autor, que ofrece una versión revisada en 2002, como por otros autores, entre los cuales destacan las versiones de Crismore, y Steffensen (1993) y la de Hyland (1998 a, b,; 1999; 2000;2005). Ambas versiones reorganizan las categorías propuestas por Kopple en 1985. La tabla 12 muestra la taxonomía propuesta por Crismore, en 1993:

Tabla 12 Taxonomía de elementos metadiscursivos de Crismore, Markkanen y Steffensen (1993, p. 47-54)

Categoría	Función	Ejemplos
Marcadores textuales:		
Conectores lógicos	Muestran conexión entre las ideas	So; and; therefore
Secuenciadores	Indican secuencia y ordenan el material	First; next; finally
Marcadores endofóricos	Hacen referencia a otras partes del texto	In chapter one
Topicalizadores	Indican un cambio de tema	Well, now I will discuss
Marcadores interpretativos	Explican el material del texto	For example; that is
Referencias al código	Nombran el acto de discurso llevado a cabo en una determinada parte del texto	To conclude; to sum up
Marcadores ilocutivos	Anuncian material futuro	
Anunciadores		In the next section...
Metadiscurso interpersonal:		
Matizadores (hedges)	Expresan falta de certeza acerca de la verdad de una afirmación.	Might; likely
Marcadores de certeza	Expresan certeza hacia la verdad de una afirmación	Certainly; know
Marcadores atributivos	Proporcionan la fuente y aportan la información	Smith claims that...
Marcadores de actitud	Muestran los valores afectivos del autor	I hope; surprisingly
Comentadores	Construyen una relación con el lector	You may not agree that...

Comparando la taxonomía de Kopple (1985, véase tabla 11) con la de Crismore, Markkanen y Steffensen (1993, véase tabla 12) notamos que estos últimos eliminan la categoría de narradores y desplazan las referencias al código y los marcadores ilocutivos a una nueva categoría denominada marcadores interpretativos. Con esta nueva categoría los autores pretenden identificar las funciones textuales del metadiscurso con el fin de (Crismore, Markkanen y Steffensen 1993) “help readers interpret and better understand the writer’s meaning and writing strategies” (p. 47). Aunque los citados autores en 1993

intenten reorganizar las categorías de metadiscurso de Koppler (1985) según Hyland (2005) esta taxonomía sigue manteniendo rasgos de imprecisión, como el porqué de la subcategorización de metadiscurso textual en textual e interpretativo o la decisión de considerar los marcadores endofóricos, que se refieren a material presentado anteriormente en el texto, como marcadores textuales mientras que los anunciadores, que se refieren a material futuro, como marcadores interpretativos.

Tanto Kopple (1985) como Crismore, Markkanen y Steffensen (1993) coincidían en considerar que los elementos metadiscursivos no añaden un significado proposicional al texto, sin embargo según Hyland (2005) es fundamental considerar que tanto los conectores como otros elementos sintácticos llevan a cabo dos funciones contemporáneamente: por un lado conectan y organizan las diferentes partes de un discurso, y por otro conectan las actividades en el mundo real, fuera del texto representando las experiencias reales como una serie de eventos (Martin, 1992). Esta diferenciación se basa en la teoría de las tres metafunciones de un texto, propuesta por Halliday (1994). A pesar de que las taxonomías presentadas en las tablas 11 y 12 adopten un enfoque funcional, las categorías propuestas parecen confundir el criterio funcional con el sintáctico, (Hyland, 2005) contradiciendo el principio de la función tripartita de Halliday (1994) ya que, ambas clasificaciones, no consideran que los elementos lingüísticos poseen multifunciones y que funcionen como metadiscurso solo si se consideran en relación con otros elementos del texto (Hyland, 2005).

Otro aspecto a tener en cuenta en el análisis metadiscursivo es el contexto social. Muy a menudo los elementos metadiscursivos se basan en conocimientos compartidos tanto por el escritor como por el lector de un texto, pero el lingüista que lleva a cabo un análisis de elementos metadiscursivos no siempre tiene acceso a este conocimiento, porque no pertenece al contexto social en el que se ha producido. La falta de claridad de las anteriores taxonomías (Kopple, 1985; Crismore, Markkanen y Steffensen, 1993), llevaron a la creación de un nuevo modelo de metadiscurso, el modelo propuesto por Hyland (2004). El objetivo del autor es proporcionar un (Hyland, 2005) “more theoretically robust and analytically reliable model of metadiscourse, based on a number of principles and offering

clear criteria for identifying and coding features”. (p. 37) El fundamento del modelo ofrecido por este investigador se basa en la convicción que los elementos retóricos pueden entenderse solamente en relación al contexto en el que se han producido y por consecuencia los elementos metadiscursivos tienen que analizarse siempre teniendo en cuenta el contexto social en el que se han dado. El lingüista define así el metadiscurso (Hyland, 2005):

Metadiscourse is the cover term for self-reflective expressions used to negotiate interactional meanings in texts, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage with readers as members of a community (p. 37).

En esta definición queda de manifiesto que, tanto la interacción entre emisor y receptor como el contexto de producción del mensaje, son factores fundamentales para que puedan llevarse a cabo contenidos metadiscursivos. Los principios sobre los cuales se apoya este nuevo modelo de metadiscurso son los siguientes (Hyland y Tse, 2004):

1. El metadiscurso trata aspectos no proposicionales del discurso.
2. El metadiscurso se ocupa de aspectos textuales que involucran la relación entre escritor y lector.
3. El metadiscurso se ocupa solamente de las relaciones entre escritor y lector dentro de un determinado discurso.

Con el primer principio los autores hacen referencia a la distinción, anteriormente descrita, entre los dos niveles de significado de un texto: el proposicional y el metadiscursivo. El primero se refiere a (Hyland, 2004) “things in the world” (p. 38) mientras que el segundo a “things in the discourse” (p.38). Los autores especifican que en cualquier texto los dos niveles de significado concurren y son estrictamente necesarios para que el mensaje pueda ser coherente y para que pueda ser transmitido y comprendido. Cada elemento de un mensaje posee siempre dos contenidos: uno relacionado con el mundo externo y otro con el texto y su recepción. El metadiscurso tiene que considerarse como elemento fundamental dentro del proceso de comunicación en cuanto relaciona el texto con su contexto.

En el centro del segundo principio encontramos la interacción entre el escritor y el lector. La perspectiva de Hyland (2005) se diferencia de la de otros autores en que niega la diferenciación entre la función textual e interpersonal afirmando que cualquier metadiscurso es interpersonal. El tercer principio define dos tipos de relaciones, denominadas: relaciones internas y relaciones externas. Como ejemplo nos referiremos a los conectores. La relación interna de los conectores es conectar diferentes oraciones principales de un discurso mientras que su relación externa es relacionar las experiencias en el mundo real como una serie de eventos (Martin, 1992). Siguiendo a Halliday (1994) una relación interna conecta los eventos dentro de un discurso, mientras que una de tipo externo conecta esos eventos, o mejor dicho experiencias, en la realidad.

El autor distingue entre elementos ideacionales, a través de los cuales expresamos nuestra experiencia del mundo real, y elementos textuales e interpersonales. A pesar de que la teoría de Halliday (1994) tenga una cierta respetabilidad a nivel teórico, dividiendo los elementos en textual e interpersonal, según Hyland y Tse (2004) existen:

Serious difficulties in identifying two single, discrete functions of metadiscourse [...] because textual resources do not constitute a neatly separable set which can be clearly distinguished from either propositional or interpersonal aspects (p.162).

Es sobre esta diferenciación en las funciones de los elementos metadiscursivos en la que se basa la taxonomía de elementos metadiscursivos propuesta por Hyland (2005). Según el autor el metadiscurso textual tiene que considerarse como (Hyland, 2004):

[...] the writer's interpersonal decisions to highlight certain relationships in the text to accommodate readers' understandings and guide them towards the writer's preferred interpretation (p.138).

Los elementos textuales, como por ejemplo los conectores, siempre llevan a cabo una función interpersonal ya que, relacionando los elementos en un texto a través de los conectores, el autor siempre se tiene en consideración a sí mismo, al lector y a la respuesta del lector a su texto. Hyland (2004) define el metadiscurso como:

[...] a way of understanding how academic writers express their interpersonal understandings, how they shape their propositions to create convincing, coherent discourse, in particular social and institutional contexts (p. 138).

Con esta definición podemos afirmar que en el centro del metadiscurso, no se encuentran elementos sintácticos sino el cómo estos últimos se utilizan por el escritor para conectarse al lector y a su texto. La taxonomía propuesta por Hyland (2005) se basa en la diferenciación entre dimensión interactiva y dimensión interaccional propuesta por Thompson y Tetela (1995). La dimensión interactiva se ocupa de la conciencia del potencial receptor del mensaje por parte del emisor y hace referencia a cómo el escritor o hablante intenta acomodar su texto o acto de habla a los conocimientos, intereses y capacidades de procesamiento de la información propias de su potencial receptor. En el centro de esta dimensión encontramos la atención a las necesidades específicas de los potenciales lectores o interlocutores.

La dimensión interaccional se refiere a cómo la presencia del escritor se manifiesta en el texto. La función del escritor en este caso consiste en explicitar su punto de vista y en abrir un diálogo imaginario con su lector. Según Hyland (2004) para lograr alcanzar las dos dimensiones de un texto, el autor hace uso de dos tipologías de recursos metadiscursivos: textuales e interpersonales (Thompson, 2001). Estas categorías constituyen la base de la taxonomía de elementos metadiscursivos propuesta por Hyland (2004). A través de las estrategias textuales el escritor controla el flujo de información para establecer su interpretación de la información. Se trata de elementos metadiscursivos que se ocupan de cómo organizar el discurso para anticipar el conocimiento del lector. Además, reflejan el punto de vista del escritor acerca de qué tiene que expresar explícitamente y qué puede recuperar el lector de manera implícita a partir del texto. Las estrategias interpersonales se ocupan de la relación entre los participantes de un discurso y buscan mostrar la presencia del escritor en el texto y su relación con el potencial lector. La tabla 13 resume la taxonomía del metadiscurso propuesta por Hyland (2004, 2005):

Tabla 13- Taxonomía de las estrategias metadiscursivas. Contenido adaptado de Hyland (2004, 2005)

Categoría	Función	Ejemplo
Estrategias textuales:	Ayudan a guiar el lector en el texto	
Transiciones (aditivos; comparativos; consecutivos)	Expresan relaciones semánticas entre oraciones principales	In addition; but; thus; and.
Estructuradores (secuenciadores; Topicalizadores; anunciadores)	Nombran el acto de discurso llevado a cabo en una determinada parte del texto	Finally; to conclude; my purpose is to.
Marcadores endofóricos (anafóricos; catafóricos)	Hacen referencia a otras partes del texto	Noted above; see Fig. in section 2
Marcadores de evidencialidad (personales; impersonales)	Proporcionan una fuente externa de información	According to X.
Códigos de glosa (reformuladores, ejemplificadores)	Ayudan al lector a entender el significado del material ideacional	Namely; e.g.; s such as; in other words.
Estrategias interpersonales:	Involucran al lector en el discurso	
Atenuadores	Mitigan la certeza del escritor acerca de una afirmación	Might; Perhaps; Possible
Intensificadores	Enfatizan la certeza del escritor acerca de una afirmación	In fact; Definitely; it is clear that.
Marcadores de actitud	Expresan las actitudes del escritor acerca de una proposición	Unfortunately; I agree; Surprisingly
Marcadores de participación	Construyen una relación explícita con el lector o referencias directas a él	Consider/ note that/
Automenciones	Referencias explícitas al autor	I; we; my; our.

Resumiendo, la información ofrecida en la tabla 13 concluimos que, a través de los recursos textuales, el escritor ayuda a los lectores en el procesamiento de la información del texto, ordenándola de manera que resulte fácil de seguir y convincente para sus potenciales lectores. Los recursos interpersonales por otro lado se centran directamente en los

participantes de la interacción, donde el autor adopta el rol de (Hyland, 2005) “acceptable person and a tenor consistent with the norm of the community” (p. 54).

En el centro de la taxonomía de Hyland (2005) encontramos que la función primaria de las estrategias metadiscursivas consiste en dar voz a la interacción de un texto, tanto a nivel de cohesión textual como a nivel de comunicación interpersonal entre el escritor y su potencial lector.

5.2 Adquisición y enseñanza del metadiscurso

Después de haber expuesto el nuevo modelo de clasificación de los elementos metadiscursivos de Hyland (2005) y que será la base de nuestra metodología a la hora de identificar las competencias en el uso de las estrategias metadiscursivas en alumnos de inglés con nivel B2 y C1 del MCER (2001), pasaremos a analizar aspectos relacionados con la adquisición del metadiscurso.

En el anterior apartado hablábamos de la adquisición de la gramática centrándonos en el orden de adquisición de los morfemas gramaticales. Acerca del metadiscurso resulta difícil hablar de adquisición debido a que el concepto de metadiscurso no se basa en la adquisición de determinadas categorías sintácticas sino en el cómo diferentes elementos y estructuras se utilizan por el autor para relacionarse tanto con su texto como con su lector. Hablamos entonces de adquirir la capacidad de utilizar determinados elementos sintácticos con fines metadiscursivos. En el centro del metadiscurso se sitúa entonces la capacidad de saber comunicar. Según Vigotsky (1978) los niños aprenden a comunicarse participando en conversaciones con sus padres y con otros adultos. A través de estos intercambios conversacionales los niños aprenden a narrar sus experiencias. Según Painter, (1999) a través del diálogo con adultos el niño aprende a reconocer cómo de explícita tiene que ser una narración, el tipo de detalles que tiene que incluir y, de esta manera, aprende a incorporar las necesidades del lector dentro de su narración o discurso. Es decir, el niño aprende a transformar un inicial discurso basado solo en sus necesidades, en uno orientado a las necesidades tanto propias como de su interlocutor. A través de la interacción (Hyland,

2005) “we learn to produce language appropriate to a particular audience and genre, developing metadiscourse resources we need in response to others” (p.176). En el proceso de adquisición de una L2, los elementos metadiscursivos aparecen entonces tras haber adquirido las competencias lingüísticas necesarias para poder comunicarse en una segunda lengua. En primer lugar, los sujetos que adquieren una L2, tienen que ser capaces de expresar un contenido para poder sucesivamente añadirle un elemento metadiscursivo.

Como hemos detallado anteriormente en el centro del metadiscurso se encuentra la relación del escritor con su texto y con su potencial lector, por esta razón el aprendiente de una L2 para poder incorporar a su discurso elementos metadiscursivos, tendrá que ser capaz de visualizar al receptor de su mensaje. Según Hillocks (1986) y Silva (1993), muy a menudo y desafortunadamente, los estudiantes de una L2 muestran amplias dificultades en visualizar una imagen de sus lectores e implementar elementos metadiscursivos. Refiriéndose al uso del metadiscurso en estudiantes de una L2 Hyland (2004) describe así la falta de dominio en la competencia metadiscursiva:

They (añadido por mí) often fail to represent themselves or their ideas in the way that they intend and their writings can seem contextualized, incoherent and inappropriately reader-focused (p. 176).

Los estudiantes de una L2, según el autor, no son capaces de plasmar explícitamente sus intenciones en el texto y a pesar de que son conscientes de la necesidad de relacionarse con sus lectores no son capaces de seleccionar los elementos metadiscursivos adecuados. Esta incapacidad depende según Hyland (2004) del tipo de enseñanza que reciben. Hasta hace pocos años los docentes de las L2 se centraban en enseñar solamente a transmitir contenidos, es decir, como recalca el autor, (Hyland, 2004) “how speakers and writers convey their ideas” (p.175). Escribir en un segundo idioma se consideraba solo como un mero ejercicio lingüístico, enseñado a través de la imitación de procesos de producción escrita de textos escritos por expertos o concentrándose en la enseñanza de determinadas estructuras gramaticales, que si fueran bien ejecutadas llevarían el autor a producir un buen texto. Maurenen (1993) comparte la visión de Hyland (2005) acerca de la falta de

capacidades metadiscursivas en estudiantes de segundas lenguas, indicando como causa el tipo de enseñanza recibida (Mauranen, 1993):

The writers seem not to be aware of these textual features, or the underlying rhetorical practices. This lack of awareness is, in part, due to the fact that text linguistic features have not been the concern of traditional language teaching in schools. Sometimes text strategies are taught for the mother tongue, but rarely if ever for foreign language separately. Such phenomena have therefore not been brought to the attention of writers struggling with writing (p.1-2).

El autor identifica como causa la falta de conocimiento de elementos retóricos, pero según Hyland (2005) aun cuando los autores tienen estos conocimientos el problema subsiste, debido a que no son capaces de elegir elementos retóricos adecuados al contexto particular y al receptor de su texto.

Frente al reconocimiento de la necesidad de interactuar con su lector, pero incapaces de vislumbrar entre los recursos metadiscursivos disponibles, una de las estrategias empleadas por los escritores de segundas lenguas es recurrir a elementos conversacionales. Esta tipología de elementos que funciona perfectamente a nivel oral, resulta inadecuada a nivel escrito como demuestra un estudio llevado a cabo por Hinkel (2002). El investigador ofrece como ejemplo un texto escrito por un estudiante de inglés de Hong Kong en un contexto académico, que intenta suplir la falta de elementos metadiscursivos propios del discurso escrito, empleando elementos metadiscursivos típicos de las conversaciones como un elevado número de intensificadores, auto-menciones y comentadores, de manera particular usa preguntas retóricas, o el pronombre inclusivo *we*. Este tipo de elementos sugiere una comunicación directa con el lector, típica de las conversaciones, pero inadecuada para un texto académico en cuanto que es informal. Según Hyland (2005) la incapacidad de utilizar elementos metadiscursivos correctos es un fenómeno muy común tanto en estudiantes de L1 como en estudiantes de L2. No podemos esperar que los estudiantes de una L2 adquieran la competencia metadiscursiva de manera implícita, es decir a través de la lectura, porque muy a menudo resultan ser modelos inapropiados (Hyland, 2005). Frecuentemente los textos de inglés como lengua extranjera o como L2 no incluyen la enseñanza de elementos metadiscursivos o lo hacen de manera fragmentaria.

Según diferentes autores (Hyland, 1994; Holmes, 1988;) los manuales de inglés como L2 no incluyen la enseñanza de intensificadores y matizadores, y según Milton (1999) las transiciones también reciben un tratamiento inadecuado. Frente a la falta de material didáctico válido, los estudiantes de la L2 no pueden adquirir capacidades metadiscursivas propias del discurso escrito, por sí solos, es decir necesitan recibir una formación explícita de cómo utilizarlos. Una vez más Hyland recalca la importancia que juega la enseñanza en la adquisición de la competencia metadiscursiva (Hyland, 2005):

It seems vital, then, that students should receive appropriate instruction in metadiscourse using models of argument which allow them to practise writing within the social-rhetorical framework of their target community (p.178)

Como comprobaremos en el análisis de los resultados de nuestro corpus, los alumnos de inglés como lengua extranjera tanto de nivel B2 como C1 necesitan mejorar las competencias en el uso de las estrategias metadiscursivas, aunque con diferencias que detallaremos más adelante. La carencia de competencias en el uso de dichas estrategias se debe a la escasa presencia, en los programas de enseñanza de inglés como una L2 o como lengua extranjera, de enseñanza del cómo utilizar elementos metadiscursivos en la expresión escrita. Según Hyland (2005):

Effective teaching and learning crucially depend on understanding how language works and using this understanding to help students communicate appropriately and successfully in their communities (p. 175).

Siguiendo al autor, tenemos que considerar la enseñanza del uso de las estrategias metadiscursivas como un aspecto fundamental dentro de cualquier proceso de aprendizaje, en cuanto estrechamente conectado con la capacidad de saber expresarse de forma escrita no solo de manera adecuada lingüísticamente sino también retóricamente, con el fin de que el mensaje sea adecuado al contexto social en el que se produce y que el potencial lector pueda comprenderlo con facilidad. En esta última década, el metadiscurso empezó a cobrar importancia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras marcando una diferenciación con los anteriores enfoques de enseñanza que se centraban solamente en

enseñar contenidos formales ignorando el papel de los elementos retóricos y de las estrategias interpersonales como lo recalca Maureen (1993):

The writers seem not to be aware of these textual features, or the underlying rhetorical practices. This lack of awareness is, in part, due to the fact that text linguistic features have not been the concern of traditional language teaching in schools. Sometimes text strategies are taught from the mother tongue, but rarely if ever for foreign language separately. Such phenomena have therefore not been brought to the attention of writers struggling with writing (p. 1-2).

Desafortunadamente, en muchas aulas de aprendizaje de lenguas extranjeras, esta situación sigue todavía presente, como demostrarán los resultados de nuestro análisis de corpus. Enseñar a los estudiantes cómo utilizar elementos metadiscursivos significa (Hyland, 2005) ayudarles a desarrollar la conciencia de su lector y proporcionarles los conocimientos adecuados para llevar a cabo una relación apropiada. Es importante que los autores de un texto sean capaces de construir un escrito orientado a las necesidades de sus futuros lectores y que sepan explicitar su propia presencia y sus intenciones en las redacciones.

Sin embargo, los estudiantes generalmente no consideran la expresión escrita como una práctica interactiva sino solo como expresión de sus propias ideas sin tener en cuenta el lector. Por esta razón, si consideramos la escritura en una lengua extranjera, como un medio de comunicación y no solo como expresión personal, enseñarles de manera explícita los conceptos de metadiscurso y cómo utilizar las estrategias metadiscursivas se considera una función primordial de todo docente. Según las investigaciones llevadas a cabo por Cheng y Stefensen (1996) la lectura de artículos sobre el metadiscurso puede reflejarse de manera positiva y mejorar la calidad de la expresión escrita en estudiantes. Swales, (1990) describe este tipo de enseñanza como “rethorical consciousness raising” (p.213). En esta tipología de enfoque pedagógico los docentes son llamados a generar una serie de tareas cuyo objetivo consta en sensibilizar a los estudiantes hacia efectos y elementos retóricos recurrentes en determinados géneros escritos y determinados contextos sociales. Este enfoque se centra sobre todo en formar a los autores proporcionándoles conocimientos retóricos, pero deja de un lado el interés por la calidad de los textos. Hyland (2005) describe una serie de

principios pedagógicos orientados a la enseñanza del metadiscurso en lenguas extranjeras, que consideramos de extrema importancia para el presente estudio.

Según el autor los docentes de escritura en una L2 tienen que centrarse en los siguientes seis elementos: las necesidades de los autores, las anteriores experiencias de los autores tanto a nivel de aprendizaje como de producción de textos escritos, el papel de la lengua en la expresión de funciones, la importancia de la interacción social, el uso de textos auténticos y el papel del conjunto de prácticas sociales de un determinado lector y de su comunidad social. Respecto al análisis de las necesidades de los autores-estudiantes, es importante, como docentes, tener en consideración qué tipo de textos escritos tendrán que ser capaces de producir los estudiantes en su contexto real, (profesional, académico o personal) y proponerles tareas que reproduzcan estos contextos, para que la enseñanza sea útil y pragmática. Por esta razón los docentes tendrán que crear tareas basadas en textos cuyo género sea relevante para el estudiante y cuya forma lingüística y contenidos sean auténticos. Las muestras auténticas del lenguaje no solo contextualizan los elementos gramaticales en la realidad de los estudiantes, sino que proporcionan un tipo de lenguaje, creado con fines reales, producido en determinados contextos sociales. Por el contrario, los textos adaptados a fines didácticos reflejan un lenguaje irreal, válido solo en el contexto del aula y muy menudo privado de la inicial intención de su autor.

Si consideramos la expresión escrita, vista anteriormente, como una actividad cultural en la que se reflejan prácticas de interacción social típicas de cada cultura y comunidad, resulta fundamental guiar a los estudiantes en el análisis de las prácticas sociales típicas del contexto social en el que los estudiantes producen sus textos, ya que les ayudará a responder a las necesidades de sus lectores. El análisis del contexto social de sus lectores puede llevarse cabo a través de diferentes técnicas (Hyland, 2005) como: estudios antropológicos, observación y reflexión y entrevistas. Como docentes tendremos que tener en cuenta los procesos de aprendizaje típicos de cada estudiante y de su cultura de origen y su visión de lo que se considera como interacción apropiada, considerando su experiencia educativa, cultural o social. Además, para poder interactuar de manera eficaz con sus futuros lectores, los aprendientes tendrán que ser capaces de usar la lengua meta de manera

apropiada. Es por esta razón que los docentes de escritura en una L2 o en lengua extranjera tendrán que incluir, en sus prácticas en el aula, la enseñanza de aspectos morfosintácticos de la lengua meta, considerando esos últimos no como componentes separados de la enseñanza de la escritura en una L2, sino como recursos fundamentales para poder llevar a cabo una interacción apropiada con el lector.

Los estudiantes tienen que aprender a saber usar y seleccionar los elementos gramaticales y léxicos adecuados para generar una correcta interacción tanto con sus producciones como con sus futuros lectores. Para que se produzca una correcta interacción con el lector, los aprendientes tendrán que ser capaces de utilizar diferentes tipos de posturas sociales frente a su lector, siendo su enseñanza otra de las misiones del docente. El conocimiento de las diferentes tipologías de relación de interacción social tiene que aparecer de manera explícita en los cursos de escritura en una L2. Como docentes tendremos que incluir la enseñanza de conceptos como (Hyland, 2005) la cortesía, reafirmación, atenuación, intimidación y postura.

Según Hyland (2005), para que los docentes puedan llevar al aula los principios de enseñanza centrados en la habilidad de utilizar el metadiscurso y lograr que sus estudiantes interactúen de manera más eficaz con sus lectores, tendrán que guiar a sus estudiantes a través de tres fases. La primera, de análisis, trata acerca del estudio y su posterior reflexión sobre las estrategias interactivas utilizadas por escritores expertos. La segunda consistirá en proporcionar ejercicios en los que los estudiantes tengan que practicar dichas estrategias-modelo y la tercera será proponer tareas de producción en las cuales los estudiantes tengan que implementar las estrategias interactivas del modelo en sus propios escritos.

Existen diferentes ejercicios de análisis de estrategias de interacción de autores expertos entre ellos resaltamos el: análisis basado en corpus, análisis y comparación de fragmentos textuales de un mismo género, pero con lectores diferentes, identificación y clasificación de todas las transiciones presentes en un texto, o localización de los marcadores de actitud, de los intensificadores y de los matizadores. Los estudiantes también

pueden analizar un texto formulando una serie de preguntas como (Paltridge, 2001) “What is the text about? What is the purpose of the text?” (p.51).

Después haber aprendido a identificar elementos metadiscursivos en textos de autores expertos, los docentes pueden plantear actividades de modificación de dichos textos, por ejemplo (Hyland, 2005) imaginar otro tipo de lector y modificar los elementos metadiscursivos para que el texto resulte más adecuado a su nuevo lector o utilizar el mismo contenido del texto de origen, pero cambiando el género, por ejemplo, de una narración a un artículo o de una carta a un ensayo. Según Hyland (2005) esta tipología de ejercicios ayuda a los estudiantes a comprender los diferentes efectos retóricos del metadiscurso y les ayuda a ser capaces de usarlo con diferentes fines.

Respecto al receptor del mensaje, cuya importancia hemos ampliamente recalado con anterioridad, el autor destaca la necesidad de incorporar en las clases de escritura en L2 ejercicios que ayuden a que los alumnos sean conscientes de la existencia de diferentes tipos de lectores, incluyendo otros que nos sean su profesor o sus compañeros en el aula. A tal fin se identifican tres tipologías de tareas que corresponden a tres fases en el proceso de aprendizaje del uso de elementos metadiscursivos en textos: la primera (Schriver, 1992) consiste en pedir a un lector experto que lea los textos de los estudiantes y que comente en voz alta o a través de grabaciones, su opinión acerca del texto y de posibles modificaciones a aplicar. La segunda tipología de tareas (Herrington, 1985) se basa en proponer a los estudiantes la redacción de textos con diferentes objetivos y distintos lectores, simulando por ejemplo lectores amigables u hostiles, modificando respectivamente el uso del metadiscurso. La tercera tipología de ejercicios (Johns, 1997) se basa en investigar diferentes tipologías de lectores reales para comprender los factores sociales que ejercen en cada comunidad de lectores. Según Johns (1997):

students also need to go outside: to observe, to question and to develop hypothesis (...) about texts, roles, and contexts, and about writers' and readers' purposes (p.105).

El autor sugiere que los estudiantes trabajen en grupos, que elijan un tema a investigar y que elaboren una serie de preguntas centradas en un tema y que entrevisten a docentes expertos sobre ellas. El objetivo de estas investigaciones es que los estudiantes

lleguen a conocer, entre otros elementos, (Hyland, 2005) el papel que un determinado género tiene a nivel social o las relaciones sociales o institucionales existentes entre lectores y escritores de un género. Observar y analizar las características de un determinado contexto social ayuda a los estudiantes a conectar el texto con la realidad y elegir determinados elementos metadiscursivos frente a otros con el objetivo de responder a una necesidad sociocultural. El objetivo de estos ejercicios es conectar la enseñanza de determinados géneros tratados en las aulas con la realidad fuera del aula, ayudando de esta manera a que los estudiantes entiendan sus textos como un verdadero acto de comunicación entre ellos mismos, y su lector, con sus creencias, conocimientos y expectativas y no como un mero ejercicio lingüístico en una L2.

Después de haber analizado textos de expertos e investigado el contexto sociocultural, los estudiantes pasarán por la tercera y última fase que consiste en la creación de textos. En esta fase los docentes plantearán una tarea de redacción de textos centrados en múltiples contenidos, de diferentes géneros y con diferentes tipologías de lectores. Según Flower y Hayes (1981) los autores noveles muestran dificultades en imaginar las necesidades de sus futuros lectores y afirman que deberían preocuparse por las necesidades de sus lectores solo si están preparados para asumir las consecuencias que eso requiere a nivel de creación de textos. Pero como hemos afirmado anteriormente, siguiendo a Hyland (2005), el plano interactivo y el informacional tienen que desarrollarse a la vez, para que un texto sea cohesivo, coherente y eficaz. A tal propósito los docentes tendrán que elaborar tareas preparatorias para ayudar a los estudiantes a ser capaces de tener en consideración a su lector mientras crean sus textos. White y Arntd (1991) proponen una “audience awareness heuristics” (p.32) basada en una lista de control compuesta por cuatro preguntas, en este caso será utilizada en la creación de una respuesta a una carta de reclamación.

Tabla 14. Metodo de conocimiento del potencial lector de White and Arndt, (1991, p.32)

A: What do I know about the topic?	B: What does my reader know about it?	C: What does my reader not know?	D: What is my reader's attitude likely to be?
Customers bought some biscuits. There was something hard in one of them.	As for A	What the company will do about it, e.g. apologize, refund the price.	Customer is probably very annoyed. She will expect compensation.

Las preguntas incluidas en la tabla 14 ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su futuro lector, sobre sus conocimientos previos y sobre sus actitudes y expectativas. Siguiendo esta lista de control los estudiantes elaborarán en un texto una respuesta coherente tanto a nivel informacional como interaccional. Hyland (2003) propone otro tipo de tarea en la que los estudiantes elaboran una serie de preguntas a las que sus lectores contestarían leyendo sus textos. El autor delinea también otra opción basada en entrevistas presenciales en las que el docente aporta un crítica del texto, dialoga con el estudiante acerca de las elecciones realizadas a nivel metadiscursivos y proporciona alternativas más adecuadas. Las entrevistas permiten al docente y al estudiante (McCarthy, 1992) “to negotiate the meaning of a text through dialogue” (p.1) resultando ser también no solo un método más rápido y práctico que la corrección escrita, sino que también bilateral, fomentando el carácter comunicativo siempre en la base de cualquier tipo de expresión escrita.

Para que el estudiante desarrolle la conciencia de su lector Elbow (1998) propone tareas en las que los aprendientes tienen que modificar un mismo texto adaptando la comunicación cada vez a un lector distinto. Existen múltiples posibilidades de guiar a los estudiantes hacia el entendimiento de la consciencia de su lector, pero aquella que el docente elija implementar (Hyland, 2005) siempre tendrá que especificar claramente el género y el lector, para que lo estudiantes entiendan el objetivo y el papel del metadiscursos integrados en dicha tarea (Hyland, 2005):

In these ways students can come to understand the conventions of their communities and more readily view theses not as constraint but as possibilities for taking a stance and engaging their readers (p. 192).

Si los docentes no solo de cursos de escritura en inglés como L2, sino de cualquier curso de inglés como L2, pusieran en práctica las estrategias de enseñanzas relacionadas con el metadiscurso arriba descritas, no cabe duda de que la calidad de los textos de los estudiantes mejoraría notablemente ya que se producirían textos anclados a una realidad específica, que responderían a un determinado contexto tanto lingüístico como social y por lo tanto mejor comprendido por sus futuros lectores.

6. METODOLOGÍA

En esta tesis doctoral hemos dividido el capítulo de la Metodología en seis sub apartados. Los primeros tres proporcionan las bases teóricas del método empleado en nuestra tesis doctoral, mientras que los siguientes tres ofrecen información detallada acerca del material y método utilizados en este estudio. En primer lugar, con el fin de posicionar nuestro trabajo en un determinado tipo de investigación, definimos el término investigación-acción y presentamos la importancia de la investigación dentro de las tareas del docente. En segundo lugar, para fundamentar el material y método empleados en esta investigación, proporcionamos información sobre los orígenes y el significado de la lingüística de corpus y de los corpus compuestos de material producido por estudiantes. El tercer punto de este capítulo está dedicado a la descripción detallada del corpus empleado en esta investigación, seguida por la presentación de las diferentes fases de desarrollo por las que ha pasado nuestro estudio, concluyendo con la descripción del método utilizado en la recopilación del corpus y en el sucesivo procesamiento de los datos, descripción e interpretación de los resultados.

6.1 La investigación-acción

La investigación es considerada por algunos docentes como un ámbito totalmente teórico opuesto al carácter práctico de la docencia, como afirma Hyland (2005):

Teaching and research are often seen in opposition one practical and the other theoretical, leading many teachers to regard research as an activity conducted by scholars and unrelated to their everyday life (p.245).

Sin embargo, como Stake (1995) recalca “[...] research is not just the domain of scientists, it is the domain of crafts persons and artists as well, all who would study and interpret” (p.97). Los docentes deben de considerar la investigación como una tarea central de su profesión y adoptar frente a ella dos posturas: por un lado, actualizar su información a través de la lectura de los estudios que se vayan realizando por otros autores conectados con su ámbito de enseñanza, con el fin de conocer nuevas tendencias y resultados de su área y, por otro, ser sujetos activos y llevar a cabo sus propios estudios. Como bien indica Hyland, (2005), la investigación:

[...] stimulates curiosity, validates classroom observations, and helps develop a critical perspective on practice, research is the heart of professional development since it helps to transform a personal understanding into an informed awareness (p.245-246).

Pero uno de los interrogantes que muchos docentes se plantean es el siguiente: ¿Cómo conciliar la compleja tarea docente, que implica un elevado número de horas en las clases, preparación de las mismas y corrección de tareas realizadas por los alumnos, con la igualmente absorbente tarea del investigador? La respuesta a esta pregunta se encuentra en un determinado tipo de metodología investigativa que resulta una eficaz posibilidad de investigación para los docentes, se trata de la conocida *investigación-acción*, definida por Wallace (1998) como “[...] the process of collecting and analyzing data to improve the quality of some action, typically a classroom practice” (p.4). La investigación-acción es una de las metodologías que nos proporciona a docentes de diversas disciplinas, la posibilidad de buscar formas de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro del aula como fuera de ella, a través de la resolución de problemas de forma práctica y eficaz, trabajando de manera individual o creando equipos de investigación (Burns, 1999).

Esta metodología se puede aplicar en diversas áreas de la investigación, tal como nos indican Cohen, Manion y Morrison (2000) “en métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, procesos evaluativos, actitudes y valores; desarrollo profesional docente, administración y control” (p.226). La investigación acción llevada a cabo en el caso de nuestro estudio, tiene como finalidad el análisis de la interlengua de estudiantes españoles con niveles de inglés B2 y C1 del MCER (2001). El elemento fundamental de esta investigación-acción consta en el material que el docente, en este caso autora de la tesis, recopiló para demostrar la hipótesis planteada y alcanzar los objetivos fijados, es decir el corpus constituido por las redacciones producidas por los estudiantes. Debido a que el presente estudio se basa en una metodología centrada en el análisis de corpus, será necesario describir brevemente este enfoque metodológico. Por lo tanto, en el siguiente apartado, se aportará primero un breve resumen de la lingüística de corpus, a continuación, se proporcionará una definición del término corpus y, para concluir, se analizarán las características específicas de lo que se denomina un corpus de estudiantes, tipología de corpus utilizada en nuestro análisis.

6.2 La lingüística de corpus

La lingüística de corpus pertenece al campo de la lingüística aplicada y apoya sus investigaciones en el análisis de datos extraídos de corpus. Aunque el término lingüística de corpus todavía no existiera como tal, las primeras manifestaciones de este método de trabajo son muy antiguas y aparecen a finales del siglo XX. El lingüista Kading (1897) recopiló un corpus de alemán de más de 11 millones de palabras con el objetivo de analizar secuencias de letras. Más adelante, en los años 30 del siglo pasado, diferentes lingüistas (Palmer, 1933; Palmer y Hornby, 1937) realizaron investigaciones en las que se emplearon corpus constituidos por un conjunto de producciones orales que tenían como objetivo el análisis del léxico. En los años 40 de ese mismo siglo, investigadores de enfoque estructuralista, como por ejemplo Boas (1940) también emplearon corpus con el fin de observar el comportamiento de las lenguas amerindias. Dicha rama de la lingüística aplicada se desarrolló fuertemente a partir de los años 60 y 70 del siglo XX, gracias a los crecientes recursos para organizar y analizar conjuntos de textos proporcionados por la informática que permitían el procesamiento de textos con un número de palabras cada vez mayor.

En los años 60, Quirk realizó un estudio llamado *Survey of English Usage*. Este estudio pertenece a la era pre-digital y consta de un conjunto de producciones orales grabadas en cintas y sucesivamente transcritas en papel. Este corpus fue analizado manualmente por los lingüistas Quirk y Svartvik en 1980 y fue utilizado como base para la creación del conocido texto *Comprehensive Grammar* (Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik, 1985). Posteriormente Svartvik digitalizó y complementó este corpus creando el famoso corpus de Brown, considerado por Leech (1991) como un recurso casi sin comparación para aquellos interesados en estudiar la oralidad del inglés.

La lingüística de corpus no se considera como un área independiente de la lingüística, como lo son, por ejemplo, la morfología o la pragmática, sino como una orientación metodológica basada en un análisis empírico de datos en contraposición al enfoque metodológico basado en teorías. El enfoque de la lingüística de corpus tiene como finalidad analizar el funcionamiento de las lenguas a través de la recopilación, observación

y análisis de conjuntos de producción oral o escrita. Varios autores (Stubbs, 1995; Rebolledo, 1999) apoyan la necesidad de analizar un conjunto de producciones escritas u orales en las investigaciones lingüísticas con el fin de obtener datos fiables. Consideran esta tipología de análisis empírico como un aspecto indispensable de cualquier investigación lingüística que busque tener un mínimo de rigor científico y poseer un enfoque objetivo (McCarthy, 2001). Huizhong (1985) también apoyaba el enfoque metodológico de la lingüística de corpus para el análisis del lenguaje afirmando que:

Corpus linguistics is able to provide a better model for the description of the English language, which because of the very large amount of data involved cannot be studied directly by human observations. In language study the sampling of linguistic data is indispensable. [...] Language study must be based on sampling (p. 93).

El autor considera que el uso de los corpus en las investigaciones lingüísticas es un elemento imprescindible. Las investigaciones lingüísticas no pueden basarse solamente en análisis de teorías, necesitan ser respaldadas por resultados alcanzados a través del estudio de datos reales. Son estos resultados los que según Carrió- Pastor (2001):

[...] fundamentan las teorías o ideas preconcebidas. Los datos analizados permitirían poner ejemplos, a la vez que dar cifras reales, basadas en textos escogidos de una muestra específica. A través del análisis científico, con base estadística, de la lengua, se dota a la investigación filológica de más exactitud y credibilidad, ya que existen unos datos reales que respaldan la investigación (p.166).

Siguiendo a Beaugrande (2000) quien nos indica que:

[...] en lugar de limitarnos a efectuar afirmaciones generales acerca de 'lengua inglesa', podemos emplear la base de datos para explorar cuán generales o específicas deberían ser nuestras afirmaciones (p. 75).

se decidió realizar para el presente estudio un análisis de datos extraídos de un corpus, con el fin de aportar nuevos resultados que apoyaran las teorías existentes sobre el uso de los recursos morfosintácticos y metadiscursivos en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Según Mc Carthy, (2001) el análisis del lenguaje permite recoger datos basados en el uso de una lengua. Para obtener un corpus apropiado, Huisong (1985) precisa tres condiciones básicas; la primera es que la base del muestreo del corpus sea siempre homogénea; la segunda que el tamaño de la muestra, tanto de una sola muestra como del corpus global, sea lo suficientemente amplio para los fines del análisis y, como última condición, que los textos estén sistemáticamente organizados.

A pesar de que los autores citados anteriormente reconocieron la centralidad de la utilización de corpus dentro de los análisis lingüísticos, otros lingüistas criticaron el empleo de corpus, entre ellos se reconoce a una figura central: Chomsky. Él se opuso a la validez del uso de corpus en la lingüística aplicada, como recalca Coulthard (1988):

Chomsky suggested that not only was a corpus unnecessary, it was actually counterproductive. No corpus, however large, can be adequate because it will never contain examples of all possible structures and will actually contain misleading data, performance errors [...] (p.2).

Para Chomsky (1965), el interés de la investigación lingüística consiste en el análisis de las competencias, es decir, los conocimientos que el hablante posee de las reglas de su lengua. Según el lingüista de la gramática transformacional, la producción lingüística del hablante, es decir, los datos que constituyen un corpus, son solamente una pequeña muestra de la riqueza propia de su competencia lingüística. En la línea de Chomsky (1965), encontramos también al lingüista Widdowson (2000) quien considera el material lingüístico extraído de un corpus como una muestra descontextualizada de la realidad lingüística y situacional en la que dicho material se produjo, situando el contexto como algo esencial para poder justificar la validez de una investigación.

Aunque claramente reconozcamos la importancia de la gramática transformacional de Chomsky, el punto de vista de este lingüista se considera obsoleto, de hecho, diferentes autores entre ellos Holmes (1994), Kourilova (1996), Ceirano y Rodríguez (1997), Biber, Conrad y Reppen (1998), Mönnink (1998), Martí Guinovart (1999), Oostdijk (2000) o Cortese (2002) reafirman la importancia del uso de corpus en el análisis lingüístico. Como afirma Carrió-Pastor (2001):

La evidencia ha estado de parte de los que establecían y fundamentaban sus investigaciones y reglas partiendo de los ejemplos de uso de la lengua y del análisis de un corpus como medio científico de aportar resultados. (...) No se puede menospreciar la importancia de los corpus y su procesamiento en el campo de la lingüística aplicada, el análisis del discurso o la pragmática (p.167, 170).

La lingüística de corpus se basa, como demuestra su nombre, en el análisis de un corpus, por eso se considera necesario aportar una descripción del término. Como comenta Hunston (2002) en el ámbito de la lingüística aplicada se ha utilizado el término corpus para describir:

A collection of naturally occurring examples of language, consisting of anything from a few sentences to a set of written texts or tape recordings, which have been collected for linguistics studies (p.2).

Debido al creciente uso de los ordenadores experimentado alrededor de los años 80 del pasado siglo, se formula, a partir de esta primera definición, una nueva definición del término corpus en la que se hace referencia también al formato de producción lingüística recopilado y analizado. La definición moderna describe los corpus como (Hunston, 2002) “[...] a collection of texts (or part of texts) that are stored and accessed electronically” (p.2). La diferencia principal entre los corpus en papel y los digitalizados reside fundamentalmente en el tamaño del corpus, que son muchos más amplios en el segundo caso.

Una vez aportada una definición del término corpus es importante subrayar que la selección, recopilación y almacenamiento digital del material, escrito u oral, que formará parte del corpus siempre tiene que tener como finalidad el análisis lingüístico. Siguiendo a Hunston (2002):

The specific purpose of the design determines the selection of texts, and the aim is other than to preserve the texts themselves because they have intrinsic value. This differentiates a corpus from a library or an electronic archive (p. 2).

Lo que diferencia un corpus de una biblioteca digital es su finalidad: una recopilación de archivos digitales tiene como finalidad la lectura, sin embargo, una recopilación de archivos digitales para la creación de un corpus tiene como objetivo la

investigación lingüística, es por ello que la autora recalca 2002 el corpus “[...] is stored in such a way that it can be studied non-linearly, and both quantitatively and qualitatively” (p.2). Tras haber examinado el significado del término corpus, pasaremos en el siguiente sub apartado a proporcionar información acerca de la tipología de corpus empleada en la presente investigación: los corpus constituidos de material lingüístico producido por estudiantes de lenguas extranjeras.

6.3 Los corpus de aprendientes de lenguas extranjeras

La investigación de la lingüística de corpus de estudiantes aparece a finales de los años 80 del pasado siglo como una nueva rama en el ámbito de la lingüística de corpus. Como mayor investigadora en esta rama encontramos a Granger (2008) quién define los corpus de estudiantes como “[...] electronic collections of texts produced by language learners” (p.259). Con estudiantes de inglés, la autora se refiere a estudiantes de inglés como lengua extranjera, es decir aprendientes cuya lengua materna no sea el inglés y que vivan en lugares donde el inglés no sea considerado por las instituciones como segunda lengua hablada del país. Ambas condiciones son respetadas en nuestro corpus, al tratarse de un conjunto de textos producido por estudiantes españoles que aprenden el inglés como lengua extranjera.

Los objetivos de nuestro análisis de corpus de estudiantes reflejan lo que Granger (2008) determina como las dos implicaciones de este género de análisis. Según esta investigadora, los estudios de corpus de estudiantes están relacionados con dos áreas distintas pero relacionadas: por un lado, la lingüística aplicada y, por otro, la pedagogía. En el ámbito de la lingüística aplicada tienen efectos en el área de la adquisición de segundas lenguas aportando información acerca de la interlengua de los estudiantes, tanto a nivel oral como escrita, según la tipología de material que constituye el corpus. En el campo de la pedagogía, los resultados de investigaciones basadas en análisis de corpus de estudiantes pueden ser empleadas para diseñar nuevos instrumentos y metodologías en la enseñanza de

segundas lenguas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes quienes produjeron el corpus en cuestión.

Existen diferentes puntos de vistas acerca de que tipos de datos puedan considerarse idóneos para ser incluidos en un corpus. Sinclair (1996), refiriéndose a cualquier tipo de corpus, afirma que el requisito más importante que caracteriza a los datos de un corpus es su autenticidad. El autor (Sinclair,1996, en Granger, 2008)) afirma que “[...] all the material is gathered from the genuine communications of people going about their normal business” excluyendo aquellos datos recogidos “[...] in experimental conditions or in artificial conditions of various kinds”. La condición requerida por Sinclair resulta casi imposible de respetar debido a que, como afirma Granger, (2008:) “[...] learner production data display a wide range of degrees of naturalness” (p.2) y responde casi siempre a condiciones artificiales planteadas por el docente con el fin de que el estudiante practique y mejore su producción oral o escrita.

Según la investigadora, aunque la condición de autenticidad no pueda ser respetada totalmente, ya que los estudiantes casi nunca utilizan la lengua que están aprendiendo de la manera auténtica descrita anteriormente por Sinclair (1996), es sin duda, fundamental delimitar lo que se acepta como dato idóneo para ser incluido en un corpus de estudiantes. Es de la siguiente manera que Granger (2008) delimita las características de los datos de un corpus de estudiantes:

A series of decontextualized words or sentences produced by learners, while being bona fide learner production data, will never qualify as learner corpus data. In addition, it is best to restrict the term ‘learner corpus’ to the most open-ended types of tasks, viz. those tasks that allow learners to choose their own wording rather than being requested to produce a particular word or structure (p.2).

Es importante que los datos recopilados pertenezcan a un determinado contexto y que sean lo menos restrictivos, ya que, de esta manera, los estudiantes notarán menos la artificialidad de la tarea y sus producciones tendrán un mayor nivel de naturalidad. Es por esta razón que, siguiendo los requisitos marcados por Granger (2008), aun teniendo a disposición diferentes tipos de textos, se optó por recopilar ensayos.

Respecto a las tipologías de corpus de estudiantes existentes se reconocen dos grandes ámbitos: los corpus comerciales y los académicos. La primera tipología consta de corpus creados por libros publicados por editoriales como es el caso del *Longman Learners' Corpus* (s.f.) y del *Cambridge Learner Corpus* (s.f.), caracterizados por un elevadísimo número de palabras, más de 10 millones, y por incluir textos producidos por autores de multitudes de lenguas nativas. Los corpus de estudiantes recopilados en ámbitos académicos, al contrario, son desarrollados por instituciones relacionadas con el ámbito de la educación, mayormente como fruto de la actividad investigadora a nivel universitario dentro de los departamentos de lingüística o pedagogía. El tamaño de este segundo tipo de corpus de estudiantes puede variar y suele incluir producciones generadas por autores de una sola lengua materna, como es el caso de nuestro corpus de estudiantes.

Entre los corpus de estudiantes recopilados en el ámbito académico resalta, como excepción a la regla de homogeneidad en la lengua nativa de los autores, el *International Corpus of Learner English* (2002). Este corpus es fruto de un proyecto dirigido por la investigadora y docente S. Granger de la Universidad de Louvaine-la Neuve en Bélgica y nace gracias a la colaboración entre universidades de diferentes países. En su interior se encuentran recopilados ensayos de tipo argumentativo, por un total de 2,5 millones de palabras, escritos por estudiantes de nivel desde intermedio hasta avanzado, con once lenguas maternas diferentes.

Acerca del tamaño de los corpus de estudiantes es interesante resaltar que, al tratarse de corpus digitalizados, suelen contener millones de palabras, aunque existan también corpus de tamaño más reducido como el EVA (Hasselgren, 1997), un corpus de datos orales de estudiantes noruegos de inglés o el APU (Ife, 2004), un corpus de estudiantes de español. Los corpus más pequeños, como el caso del corpus utilizado en la presente investigación siguen siendo considerados como válidos y de gran interés. Como remarca Ragan (2001):

The size of the sample is less important than the preparation and tailoring of the language product and its subsequent corpus application to draw attention to an individual or group profile of learner language use (p.211).

En nuestro estudio se dio extrema importancia tanto al proceso de recopilación como al de confección del corpus, cuyos detalles se describirán en el sub apartado 6.5.

En el proceso de creación de un corpus de estudiantes entran en juego diferentes variables que Ellis (1994a) clasifica en dos categorías: las variables de los estudiantes que producen los datos del corpus, y las variables de la tarea y del input de producción de los datos, siempre ancladas a un determinado contexto lingüístico. En cada tipología de variables se diferencia entre variables genéricas, propias de cualquier tipo de corpus, y específicas, propias de corpus constituidos por producciones de estudiantes en segunda lengua, como aparece en la figura 5:

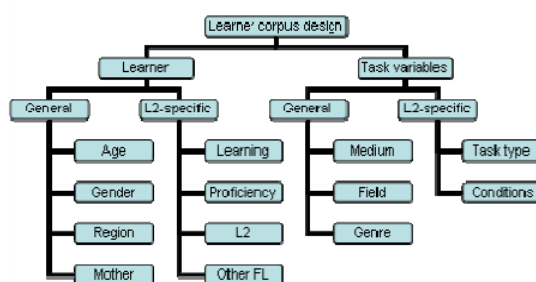


Figura 5. Variables en la creación de un corpus de estudiantes de Ellis (1994a, p.49).

En esta investigación se han considerado solamente algunas de las variables ilustradas por Ellis que se detallarán en el apartado 6.6, en el que se ofrece información detallada acerca del corpus recopilado y del procesamiento de datos.

El análisis de corpus de estudiantes está relacionado tanto con el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas como con el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Respecto al primer ámbito, Granger (2008) afirma que:

Learner corpora have a lot to contribute to SLA research. They lead researchers to a better understanding of how second languages are learned and can help them answer questions at the heart of SLA research (p. 89).

La afirmación de Granger se apoya en los estudios de diferentes autores, entre ellos Housen (2002), que reconoce la importancia de los corpus de estudiantes en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas de la siguiente manera (Housen 2002):

Computer-aided language learner corpus research provides a much needed quantificational basis and empirically validate previous research findings obtained from smaller transcripts, as well as to test explanatory hypotheses about pace-setting factors in second language acquisition (p. 78, 108).

A pesar de que se reconozca el rol positivo de los corpus de estudiantes en cuanto que aportan datos valiosos sobre los procesos de aprendizaje de segundas lenguas y apoyan empíricamente las teorías del aprendizaje de una L2, la escasez de corpus de estudiantes de tipo longitudinal, los más adecuados para analizar los procesos de aprendizaje de una L2 (Ellis, 1999), ha provocado una falta de estudios que utilicen los corpus de estudiantes para verificar hipótesis sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, los corpus de estudiantes se han utilizado ampliamente para el análisis diacrónico de la interlengua en estudiantes de nivel avanzados de inglés, como demuestra por ejemplo el trabajo de Cobb (2003), quien describe las características de la interlengua basándose en un corpus de estudiantes canadienses. Con respecto a las implicaciones del análisis de corpus de estudiantes en el ámbito pedagógico, éstos se utilizan con dos fines principales: la producción de materiales y la planificación curricular, la evaluación de exámenes y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjera.

En el campo de la producción de materiales, los corpus digitalizados de gran tamaño, como por ejemplo el *British National Corpus*, (s.f.) se utilizan como fuente de información para la confección de diccionarios y en la creación de material docente. En este contexto queremos resaltar la creación de los diccionarios para aprendientes y con ellos cabe destacar la figura del lingüista Sinclair, (1987) quien desarrolló el diccionario *Cobuild* para aprendientes avanzados de inglés. Recientemente apareció otro valioso diccionario, el *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2003), creado a partir de un corpus de estudiantes y en el que se incluyen secciones novedosas como 'common learner error' o 'warning notes' que dotan al estudiante de información sobre los errores más comunes.

Otro tipo de recurso pedagógico creado a partir de este tipo de corpus tiene implicaciones en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Ejemplos de recursos utilizados en este ámbito, son el *WordPilot* un programa de escritura desarrollado

por Milton (1998) que se centra en las dificultades en la producción escrita de alumnos de inglés en Hong Kong o el más reciente programa *ESL Tutor* (Cowan, Choi y Kim, 2003) un instrumento de corrección de errores para estudiantes coreanos de inglés.

Pasando al ámbito del diseño curricular y creación de exámenes según Barker (2003), los corpus de estudiantes ayudan a los docentes en la selección del contenido a impartir en un determinado grupo de estudiantes y también pueden ser utilizados en la creación de exámenes. Diferentes autores, (McEnery y Wilson, 1996; Granger y Tribble, 1998; Hewings, 2000; Seidlhofer, 2002; Pérez-Paredes y Cantos-Gómez, 2004), consideran que los corpus de estudiantes en el aula pueden funcionar como un recurso de apoyo para el aprendizaje de una segunda lengua.

Tras haber resumido los orígenes de la lingüística de corpus, aportado diferentes definiciones tanto del término corpus como de lo que se considera como un corpus de estudiantes, a continuación, pasaremos a describir las características del corpus de estudiantes empleado en el presente trabajo y el proceso de análisis de datos extraídos.

6.4 Descripción del corpus de estudiantes recopilado en esta tesis

Para este estudio se utilizó un corpus de un total de 120 redacciones de estudiantes nativos españoles que estudian inglés como lengua extranjera, incluyendo un total de 26.998 palabras. El material que se escogió para la investigación se seleccionó de acuerdo con el perfil del estudio que se pretendía llevar a cabo y siguiendo los objetivos planteados. Inicialmente se recopilaron un total de 200 redacciones, 100 de ellas producidas por estudiantes con nivel B2 MCER de inglés y otras 100 producidas por estudiantes con nivel C1 MCER.

Las 200 redacciones fueron producidas en sesiones de exámenes para la obtención de los títulos de inglés B2 y C1 del MCER (2001) que tuvieron lugar en el Centro de Lenguas de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir entre los años 2012 y 2016. Los autores de las redacciones fueron 200 sujetos entre varones y mujeres, con un

rango de edad comprendido entre 18 y 46 años, con español como lengua materna (L1). Tras verificar los resultados de exámenes de los 200 sujetos considerados, se seleccionaron solamente 120 redacciones, correspondientes a aquellos que habían alcanzado la competencia de B2 y C1 del MCER (2001) respectivamente, aprobando el examen al que se presentaron. El corpus final que se seleccionó consistió en 120 redacciones que se dividieron en dos sub-corpus: uno constituido por 65 redacciones de nivel B2 y otro por 55 redacciones de nivel C1.

La extensión de las redacciones pertenecientes al sub-corpus fue entre 175 y 225 palabras para el sub-corpus de B2, y entre 200 y 250 para el de nivel C1.

Con la finalidad de proteger la identidad de los participantes, el nombre de cada sujeto fue reemplazado por un código diferenciador con el fin de identificarlos posteriormente en los diferentes instrumentos de recolección de datos, y por tanto durante el proceso de análisis. En la tabla 15 se resumen los datos del corpus utilizado.

Tabla 15. Descripción y dimensión del corpus

Tipo de Corpus	Redacciones	Autores	Palabras	Palabras por texto
Sub-corpus redacciones B2	65	65	13.499	Entre 175 y 225
Sub-corpus redacciones C1	55	55	13.499	Entre 200 y 250
Corpus B2 y C1	120	120	26.998	

Tras la descripción del material que sirve de punto de partida para este estudio, se procederá a exponer primero el método de investigación y sucesivamente el método de análisis de datos desarrollado por la autora, con el fin de contestar a las preguntas de investigación, alcanzar los objetivos propuestos y verificar la hipótesis planteada.

6.5 Descripción del método utilizado en el procesamiento y análisis de los datos

Tras haber recopilado las muestras, el primer paso para hallar nuestros objetivos y verificar nuestra hipótesis de investigación, fue seleccionar las redacciones, entre las doscientas recogidas, que formarían nuestro corpus.

La primera etapa fue seleccionar solamente las redacciones de aquellos estudiantes que habían aprobado el examen al que se presentaron y que, por lo tanto, habían alcanzado un conocimiento lingüístico certificado de nivel B2 o C1 MCER.

Considerando solamente las redacciones de sujetos que aprobaron el examen, nos aseguramos realizar el análisis en los niveles lingüísticos de nuestro interés. Esta fase fue fundamental ya que, descartando los sujetos que no habían aprobado el examen, ceñimos nuestro análisis solamente a redacciones de los niveles B2 y C1. Además, es interesante subrayar que, como en la gran mayoría de exámenes que certifican un nivel lingüístico, como es el caso del examen por el cual se produjeron las redacciones de esta investigación, los candidatos aprueban el examen de los niveles B2 y C1 solamente si han alcanzado el 50% en las cuatro destrezas y tienen una media global del 60 %. Como se detalla en el MCER (2001), para que un sujeto pueda considerarse en posesión de un determinado nivel de conocimiento lingüístico, tendrá que demostrar poseer dicho nivel en todas las destrezas.

Tras haber seleccionado el material a analizar, (que finalmente consistió de 120 redacciones, véase tabla 15) el segundo paso consistió en la modificación del formato de las redacciones de formato papel a formato digital. Aunque el presente estudio no utilice ningún programa informático existente para el análisis de corpus, y la clasificación e identificación de las competencias se haya procesado de manera manual, se consideró necesario transformar las muestras a un formato digital, para poder realizar un sucesivo recuento informático y así limitar el número de imprecisiones derivadas de los recuentos manuales.

Tras la transformación a formato digital, se delimitó y organizó el análisis estructurándolo en dos bloques,

1. El análisis de la competencia gramatical
2. El análisis de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas,

Empezaremos por describir el método de análisis utilizado en el procesamiento de datos de la competencia gramatical. En la competencia gramatical se analizaron los distintos aspectos gramaticales implícitos en la lengua, centrándose solamente en los niveles morfológicos y sintácticos. Se decidió no analizar las competencias léxicas debido a que, al tratarse de redacciones de inglés no pertenecientes al ámbito específico, no se consideró el léxico como un área de interés para este estudio. Para la creación de nuestro método de análisis y procesamiento de datos morfológicos y sintácticos nos basamos en dos fuentes: el MCER (2001), y el documento *A Core Inventory for General English* (2010), cuyo contenido se detalló en el sub-apartado 3.1 (véase fig.4)

El MCER (2001) nos sirvió como base para describir las competencias lingüísticas en los niveles B2 y C1, para distinguir el ámbito de análisis de elementos morfológicos del ámbito de análisis de elementos sintácticos, y para crear el etiquetado de los elementos morfológicos y sintácticos. Con el fin de determinar y delimitar los niveles de análisis morfológico y sintáctico y así evitar posibles errores en el sucesivo recuento del uso de los elementos morfo-sintácticos, nos referimos primero al MCER (2001). Para llevar a cabo nuestro análisis de la competencia gramatical necesitábamos tener clara primero la distinción entre lo que se considera como morfológico y lo que se considera como sintáctico. Como comentado en el apartado 4.1, dedicado a la competencia gramatical, y apoyándonos en la clasificación aportada por el MCER (2001), la competencia gramatical está formada por dos niveles: el nivel que recoge los elementos y procesos morfológicos y el nivel que incluye los elementos y estructuras sintácticas. El ámbito de la morfología se ocupa de estudiar la estructura interna de las palabras mientras que el de la sintáctica lo hace de las relaciones existentes entre las palabras que forman una oración.

Tabla 16. Nivel de análisis morfológico y sintáctico (contenido adaptado del MCER, 2002)

Aspectos sintácticos	Aspectos morfológicos
<u>Organización de palabras</u> en forma de oraciones según las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva.	<u>Estructura interna de las partes del discurso</u> Raíces. Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden: Afijos de derivación: re-, un-, -ly, -ness Afijos de flexión: -s, -ed, -ing.
<u>Nivel sub-oracional</u> : relaciones entre los elementos que componen los diferentes sintagmas oracionales: Sintagma nominal Sintagma adjetival Sintagma adverbial Sintagma verbal Sintagma preposicional	<u>Procesos de formación de palabra</u> El uso de las diferentes tipologías de palabras Palabras simples (sólo la raíz; por ejemplo: root only, e.g. six, tree, break). Palabras complejas (raíz + afijos; por ejemplo: unbrokenly, sixes). Palabras compuestas y lexías complejas: que contienen más de una palabra: sixpence, breakdown, oak-tree, evening dress
<u>Nivel oracional</u> : relaciones entre los diferentes sintagmas que componen una oración.	<u>Los procesos morfológicos</u> que originan nuevas palabras considerados en el corpus fueron los siguientes: Alternancia de vocales: sing/sang/sung, mouse/mice Modificación de las consonantes: lend/lent Formas irregulares: bring/brought, catch/caught Flexión (go/went) Formas invariables sheep/sheep, cut/cut/cut

La tabla 16 separa e identifica claramente los ámbitos de análisis morfológicos de los sintácticos. Gracias a la delimitación entre morfología y sintaxis, pudimos etiquetar fácilmente nuestro corpus y realizar un recuento del uso correcto de los diferentes elementos gramaticales, evitando casos de superposición.

Por otro lado, el documento *A Core Inventory for General English* (North, Ortega, Sheehan, 2010) nos sirvió como base para contestar a la III pregunta de investigación que planteaba la verificación del grado de posesión de la competencia gramatical en nuestros escritores. En este documento como comentado anteriormente, (véase figura 4. punto 3.1) se incluye un listado de estructuras gramaticales denominadas (North, Ortega y Susan Sheehan, 2010) “*core points*” (p. 9) y que se consideran centrales en cada nivel lingüístico (de A1 hasta C1) del MCER (2001).

Una vez determinada la distinción entre aspectos morfológicos y sintácticos tomando como referencia la información proporcionada por el MCER (2001) mostrada en la tabla 16, se pasó a la creación de dos plantillas (tabla 17 y 18) en las que se detallaron los

elementos morfológicos y las estructuras sintácticas que se pretendía analizar. Respecto a la selección de los elementos morfológicos y sintácticos en todos los sintagmas oracionales tanto en el nivel B2 como en el nivel C1, a partir de la distinción entre procesos morfológicos y sintácticos proporcionada en el MCER (véase tabla 16) se consultó el *Core Inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) para obtener información relativa a las características tanto morfológicas como sintácticas de cada sintagma analizado que se incluyen en el documento y que, por lo tanto, por encontrarse incluidas en dicho documento son objeto de enseñanza en la gran mayoría de los cursos y programaciones de B2 y C1.

Posteriormente, notando que en la gran mayoría de los casos (a excepción de los sintagmas verbales) la información proporcionada por el inventario (sub apartado 3.1, véase fig. 4) es muy genérica y poco detallada, fue necesario el análisis por parte de la autora de distintos libros de gramática para estudiantes no nativos de inglés, editados por diferentes editoriales entre las cuales, Cambridge University Press, Longmann y Pearson, dirigidos a la preparación gramatical en los niveles B2 y C1, con el fin de detectar qué elementos de la competencia gramatical deberían alcanzarse en cada sintagma y por lo tanto deberían de formar parte de nuestro listado de elementos gramaticales específicos por cada sintagma.

El análisis de las diferentes fuentes llevó a la creación del listado de los elementos gramaticales incluidos en las tablas 17 y 18. Los elementos morfológicos y sintácticos incluidos en dichas tablas son aplicables solamente al sintagma en cuestión, y respetando siempre la distinción de base, entre ámbito morfológico y sintáctico, estos varían en número y tipo según el sintagma.

Por ejemplo, observando la tabla 17 se apreciará que, en el SN, el conjunto de elementos morfológicos incluidos en ‘estructura interna de las partes del discurso’ consta de 9 subclasificaciones y entre ellas encontramos la ‘alternancia de vocales’ que es aplicable también al SV, pero no al SADJ. Por el contrario, en el caso del SADJ, en los sub-elementos morfológicos incluidos en ‘estructura interna de las partes del discurso’ encontramos ‘forma comparativa’ u ‘omisión de la flexión’, válidas para el SADJ, pero no

para el SN o el SV. Tras haber clarificado algunas características globales de las plantillas de análisis de los elementos incluidos en la competencia gramatical pasaremos a su presentación empezando por la plantilla que se creó para el análisis de las competencias morfológicas que se aprecia en la tabla 17:

Tabla 17. Plantilla para el análisis de los elementos morfológicos

Sintagma	Competencia morfológica analizada
	Nivel lingüístico
	nº err totales
SADJ	Estructura interna de las partes del discurso del SADJ
	forma comparativo de inferioridad
	forma comparativo de igualdad
	forma comparativo de superioridad
	formas invariables
	formas irregulares
	forma superlativo
	uso raíces
	uso sufijo derivación
	flexión (saben omitirla)
	uso prefijos
	Distinción entre el uso de nombres, pronombre, artículos, adjetivos, verbo
	SADV
Estructura interna SADV	
adverbio compuestos	
uso raíces	
uso sufijo (derivación)	
uso prefijos	
formas invariables	
formas irregulares	
Distinción entre el uso de nombres, pronombre, artículos, adjetivos, verbo	
SN	n err totales
	Estructura interna de las partes del discurso del SN
	uso palabras compuestas
	uso raíces
	uso sufijo derivación
	uso sufijo flexión
	uso prefijos
	alternancia vocales
	modificación consonantes
	formas invariables
	formas irregulares
Distinción entre el uso de nombres, pronombre, artículos, adjetivos, verbo	
SP	Estructura interna de las partes del discurso del SP
	uso raíces (function words)
	n err totales
SV	Estructura interna de las partes del discurso del SV
	uso raíces
	uso sufijo (derivación)
	uso sufijo flexión
	uso prefijos
	alternancia vocales
	modificación consonantes
	formas invariables
	formas irregulares
Distinción entre el uso de nombres, pronombre, artículos, adjetivos, verbo	

Como muestra la tabla 17, con el fin de conferir a los resultados un carácter claro, lineal y sintético se optó por organizar los elementos morfológicos por sintagmas oracionales.

A continuación, se pasó a la creación de la plantilla para el análisis de los elementos sintácticos, que se muestra en la tabla 18:

Tabla 18. Plantilla para el análisis de los elementos sintácticos

Sintagma	Competencias sintácticas analizadas
	Nivel lingüístico
SADJ	
	concordancia adjetivo-sustantivo
	distincion entre other- VS another
	distincion entre much VS many
	distincion adjetivos -ed VS -ing
	uso articulos en sintagma adjetival
	uso adjetivos en sadj como pr emodificar d ealugnos sintagmas nominales
SADV	nº err totales
	emplazamiento en frase
	uso adverbio
SN	n err totales
	uso pronombre
	uso articulos
	concordancia entre elementos
	presencia de todos los elementos
	orden interno elemenots
	emplazamiento en frase
	uso genitivo sajón
SP	
	uso preposicion despues de un verbo
	presencia de todos los elementos
	uso preposicion
	uso preposicion despues de un sadj
SV	
	concordancia elementos
	distincion entre uso infinitivo uso gerundio uso forma base
	patrones verbales (verbos+ to- infitivo VS verbos + -ing)
	uso tiempo verbal
	presencia de todos los elementos
	emplazamiento en frase
	uso pasiva
	uso modales
	uso verbo despues de un modal

La plantilla para el análisis de los elementos sintácticos se creó a partir de lo que el MCER (2001) considera como perteneciente al ámbito de análisis de la sintaxis, es decir las relaciones entre las diferentes partes del discurso que componen cada sintagma oracional.

Como puede observarse en la tabla 18, en nuestro corpus de estudiantes se analizó el uso de los sintagmas: nominal, adjetival, verbal, preposicional y adverbial. Para que el análisis del uso de los elementos sintácticos fuera más específico, por cada sintagma se elaboró un listado diferente de elementos morfológicos y sintácticos basándonos en la información proporcionada por el documento *A core Inventory for General English*, (2010) anteriormente descrito (sub apartado 3.1, fig. 4), añadiendo también otros elementos no incluidos en dicho inventario. Una vez delimitadas los elementos morfológicos por un lado y sintácticos por el otro, que iban a ser objeto de análisis, se procedió al etiquetado manual de dichos elementos en ambos niveles y al sucesivo recuento informático. Para ello se creó la siguiente hoja de cálculo, expuesta en la figura 6:

ETIQUETADO Y ANALISIS NIVEL MORFO-SINTÁCTICO B2 Y C1					
Writing nº & ty	sintagma	tipo sintagma	categ err morfo / sint	sub cat err	
21 : essay	there possible	sv	sint	omision verbo	
	there possible	sn	sint	pronombre equivocado	
	the car	sn	sint	exceso articulo	
	the car	sn	morf	flexion plural	
	in the same bus,	sp	sint	preposicion erronea	
	suggest combine	sv	sint	patrones verbales	
	suggest to increase	sv	sint	patrones verbales	
	suggest to expand	sv	sint	patrones verbales	
22: essay	are enable	sadj	morf	forma adjetivo prefijo erroneo	
	majority in the cases	sp	sint	preposicion erronea	
	Pleople	sn	morf	typos	
	interesting	sadj	sint	uso erroneo adj -ed/-ing	
	the society	sn	sint	exceso articulo	
	society force	sv	sint	concordancia suj-verbo	
	contains less additives	sn	sint	concordancia quantifier sust	

Figura 6. Ejemplo extraído de la hoja de cálculo para el etiquetado, análisis y recuento de los elementos morfológicos y sintácticos en los niveles B2 y C1

Utilizando la versión del corpus digitalizada, se leyó cada redacción hasta 5 veces y se analizaron manualmente todos los textos de ambos sub-corpus con el fin de detectar los casos en los que los escritores mostraban no utilizar correctamente los elementos morfológicos y sintácticos mostrados y detallados anteriormente en las tablas 17 y 18.

Hay que recalcar que, con el fin de facilitar el análisis manual de los elementos morfosintácticos, en vez de identificar y etiquetar los casos en los que los autores mostraban poseer saber utilizar un determinado elemento o estructura morfosintáctica, se optó por localizar los casos en los que los escritores mostraban un uso incorrecto de un determinado elemento. Se optó por este método de detección ya que, al tratarse de un

análisis y etiquetado manual, resultó ser el más ágil, pero no por eso menos científico, que el etiquetado de todos los usos correctos de los elementos morfosintácticos. Además, siendo nuestro corpus producido por estudiantes con niveles de inglés B2 y C1, es decir en posesión de un nivel de inglés entre intermedio y avanzado, los casos uso incorrecto de determinados elementos morfológicos o sintácticos ocurrían en un porcentaje mucho menor que aquellos en los que los escritores demostraban saberlos utilizar y por lo tanto su localización resultó más rápida y con menos probabilidades de incurrir en imperfecciones provenientes de un análisis y etiquetado manuales.

Entendemos que resulta fundamental recalcar que se decidió detectar y etiquetar los casos en los que los elementos morfo-sintácticos resultaban utilizados incorrectamente con fines puramente contabilizadores ya que el objetivo del presente estudio no es analizar los errores cometidos por esta tipología de estudiantes, sino al contrario recalcar lo que los estudiantes saben hacer tanto a nivel morfosintáctico como metadiscursivo y proporcionar su perfil desde una perspectiva siempre positiva.

Una vez detectada la carencia en el uso determinados elementos, los sintagmas que contenían dicho uso incorrecto se transfirieron a la tabla de Excel (fig. 6) dentro de la tercera columna, proporcionando en las columnas anteriores primero el nivel lingüístico, y segundo el número de identificación de la redacción, que por respeto a la ley de protección de datos personales había reemplazado al nombre del autor.

Tras la introducción del sintagma que incluía el uso incorrecto, se pasó en la cuarta columna a identificar en qué sintagma oracional ocurría el error. En la quinta columna se especificó si se trataba de una falta de la incapacidad de emplear un elemento morfológico o sintáctico (basándonos en los que, según el MCER, 2001 se considera proceso morfológico o sintáctico). En la sexta y última columna se pasó a aportar información más específica relativa al tipo de uso incorrecto.

Tras haber identificado todos los casos en los que los estudiantes demostraban no saber utilizar un determinado elemento morfológico o sintáctico, se pasó al recuento con el

siguiente procedimiento. A través de la hoja de cálculo (véase fig.6) se insertaron en la hoja una serie de filtros que permitieron contar automáticamente cualquier elemento presente en las filas de la tabla. Se empezó con el análisis del uso correcto de los elementos morfológicos en los niveles de conocimientos de lengua B2 y C1 y sucesivamente se pasó al análisis del dominio de los elementos a nivel sintáctico siempre en ambos niveles lingüísticos.

Para llegar a conocer el grado de uso correcto en cada elemento, tanto a nivel morfológico como a nivel sintáctico se usaron filtros y subfiltros insertados en la hoja de Excel, contando automáticamente el total de los casos de uso incorrecto en elementos morfológicos o sintácticos. Una vez obtenido el total de usos erróneos en los dos niveles de análisis (morfológico y sintáctico) y en los dos niveles lingüísticos (B2 y C1) se empezó el análisis por sintagma. Para ello se extrapolaron, utilizando filtros, los datos relativos a cada sintagma y se identificó y calculó el número de casos erróneos dentro de cada sintagma.

Posteriormente se calculó el porcentaje de error correspondiente al número de casos en cada sintagma sobre el total de los errores morfológicos o sintácticos, según el caso. Una vez obtenido el porcentaje de error en cada sintagma, ese se restó al porcentaje total de los errores y el resultado nos proporcionó el porcentaje correspondiente a los casos de uso correcto de cada uno de los elementos morfológicos y sintácticos. Para que el procedimiento utilizado para el cálculo del dominio en el uso de dichos elementos en escritores españoles con los niveles B2 y C1 resulte fácil de entender y reproducible, se muestran en la figura 7 y 8, como ejemplo de los cálculos realizados, dos imágenes extraídas de las tablas de resultados del uso correcto de elementos morfológicos y sintácticos:

TABLA RESUMEN COMPETENCIAS MORFOLÓGICAS B2 Y C1							
USOS ERRONEOS COMPETENCIAS MORFOLÓGICAS EN B2= 267							
USOS ERRONEOS COMPETENCIAS MORFOLÓGICAS EN C1= 192							
sintagma	comp morfol analizada	n° err totales en Sintagma		% sobre total errores		grado dominio comp morfo	
	Nivel lingüístico	B2	C1	B2 (267)	C1 (192)	B2	C1
	n° err totales	97	22	36,33%	11,46%	63,67%	88,54%
SADJ	Estructura interna de las partes del sicurso del SADJ	71	21	26,59%	10,94%	73,41%	89,06%
	forma comparativo de inferioridad	0	0	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
	forma comparativo de igualdad	1	1	0,37%	0,52%	99,63%	99,48%
	forma comparativo de superioridad	4	1	#jDIV/0!	0,52%	#jDIV/0!	99,48%
	formas invariables	0	0	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
	formas irregulares	2	1	0,75%	0,52%	99,25%	99,48%
	forma superlativo	1	0	0,37%	0,00%	99,63%	100,00%
	uso raíces	24	9	8,99%	4,69%	91,01%	95,31%
	uso sufijo derivacion	11	8	4,12%	4,17%	95,88%	95,83%
	flexión (saben omitida)	28	0	10,49%	0,00%	89,51%	100,00%
	uso prefijos	0	1	0,00%	0,52%	100,00%	99,48%
		Distinción entre el uso de nombres,pronombre,articulos,adjetivos ,verbo	26	1	9,74%	0,52%	90,26%

Figura 7. Ejemplo de los resultados del dominio en el uso de elementos morfológicos en el sintagma adjetival en B2 y C1

En la imagen anterior se muestra un ejemplo de los cálculos que llevaron a la obtención del porcentaje de uso correcto de los elementos morfológicos en los niveles B2 y C1 en el caso específico del sintagma adjetival.

A continuación, en la figura 8, se mostrará un ejemplo de los cálculos realizados con el fin de obtener el porcentaje del uso correcto de los elementos y estructuras sintácticas en los niveles B2 y C1 en el caso específico del sintagma nominal:

sintagma	comp sint analizadas	n° errores		% / total errores		dominio elem. sintácticos	
	Nivel lingüístico	B2	C1	B2	C1	B2	C1
SN	errores totales	178	83	37,55%	31,09%	62,45%	68,91%
	uso pronombre	8	4	1,69%	1,50%	98,31%	98,50%
	uso articulos	90	41	18,99%	15,36%	81,01%	84,64%
	concordancia entre elementos	26	7	5,49%	2,62%	94,51%	97,38%
	presencia de todos los elementos	41	14	8,65%	5,24%	91,35%	94,76%
	orden interno elementos	3	2	0,63%	0,75%	99,37%	99,25%
	emplazamiento en frase	3	1	0,63%	0,37%	99,37%	99,63%
	uso gentivo sajón	7	14	1,48%	5,24%	98,52%	94,76%

Figura 8. Ejemplo de los resultados del dominio en el uso de estructuras sintácticas en el sintagma nominal en B2 y C1

Una vez obtenidos los porcentajes de dominio del uso de los elementos morfológicos y sintácticos en ambos niveles lingüísticos, en el capítulo 7, dedicado a la de presentación e interpretación de los datos, se organizaron los resultados del dominio en el uso de los elementos morfológicos y sintácticos por sintagma. Por cada sintagma oracional se mostraron, compararon e interpretaron primero los resultados relativos a los elementos

morfológicos y sucesivamente aquellos relativos a los elementos sintácticos. Se ofrecieron y comentaron también ejemplos cualitativos extraídos de las redacciones del corpus con el fin de proporcionar no solamente información numérica sino también descriptiva.

Terminado el análisis de la competencia gramatical (morfológicas y sintácticas) se pasó a la confección del método de análisis y procesamiento de datos relativo al ámbito de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas. En este ámbito se analizó la capacidad de los autores en el uso de dos tipos de estrategias metadiscursivas clasificadas por Hyland (2005) en su taxonomía (para información detallada sobre dichas categorías véase apartado 5.1). Siguiendo la clasificación del autor, el análisis de la competencia metadiscursiva se organizó en dos niveles:

1. Capacidad de uso de las estrategias textuales.
2. Capacidad de uso de las estrategias interpersonales.

La tabla 19 resume las categorías y subcategorías de estrategias metadiscursivas textuales analizadas en el presente estudio y muestra ejemplos de cada recurso.

Tabla 19. Plantillas para el análisis de las estrategias textuales

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	EJEMPLOS
Transiciones	Aditivos	In addition; furthermore; moreover; similarly; also, further; by the way.
	Contra argumentativos	However; similarly; in contrast; but; yet; rather; nevertheless; instead; still.
	Consecutivos	Thus; therefore; as a result; consequently; then; as such.
Estructuradores	Secuenciadores	First; second; finally; to begin with; next; on the one hand.
	Topicalizadores	With regard to; concerning; turning to; in terms of.
	Recapituladores	Thus far; in sum; in brief; briefly.
	Anunciadores	Aim to; will; seek to.
Marcadores endofóricos	Referencias anafóricas	As noted earlier; in this paper; above; previously; before.
	Referencias catafóricas	See Table 1; the next section; following, below, next.
Marcadores de evidencialidad	Evidencialidad personal	According to X; as X argued, in X's study.
	Evidencialidad impersonal	Previous; past research; previously.
Códigos de glosa	Ejemplificadores	For example; for instance
	Reformuladores	In other words; that is.

Una vez creada la plantilla para el análisis de las estrategias textuales se pasó a la creación de la plantilla para el análisis de las estrategias interpersonales. En la tabla 20 siempre apoyándonos en la taxonomía de Hyland (2005), se muestran las categorías de este tipo de estrategia y se ofrece por cada categoría interpersonal ejemplos de los elementos.

Tabla 20. Plantillas para el análisis de las estrategias interpersonales.

CATEGORIAS	EJEMPLOS
Atenuadores	May; would; can; might; could; appear to.
Intensificadores	In fact; definitely; it is clear that; determine
Marcadores de actitud	Unfortunately; I agree; Surprisingly; important, consistent.
Marcadores de participación	Consider; note that; Let's x;
Automenciones	I; we; us; me; my; our.

Después haber delimitado y clasificado las estrategias metadiscursivas objeto de nuestro análisis se pasó a la identificación de dichas estrategias en los textos de nuestro corpus. Con el fin de identificar la competencia metadiscursiva en los niveles B2 y C1 se creó la hoja de Excel mostrada en la figura 9:

Análisis estrategias metadiscursivas en B2 y C1						
NIVEL	Writing nº & type	Sentence	RECURSO	TEXTUAL/INTERPERSONAL	sub-category	sub-sub- category
C1	21: essay		The purpose of this r	textual	estructurador	anunciador
C1	21: essay		and	textual	transición	aditivo
C1	21: essay		such as	textual	codigo glosa	ejemplificador
C1	21: essay		can affect	interpersonal	atenuadores	atenuadores
C1	21: essay		In addition to that,	textual	transición	aditivo
C1	21: essay		I suggest	interpersonal	automenc	automenc
C1	21: essay		I suggest	interpersonal	atenuadores	atenuadores
C1	21: essay		I also suggest	interpersonal	automenc	automenc
C1	21: essay		I also suggest	interpersonal	atenuadores	atenuadores

Figura 9. Tabla Excel para el análisis de las estrategias metadiscursivas

Como se aprecia en la figura 11 extraída de la tabla de análisis del uso de estrategias metadiscursivas, empleada para ambos niveles lingüísticos (B2 – C1), las primeras dos columnas desempeñan la misma función que en las anteriores figuras (7 y 8), indicando el número y tipo de redacción analizada. En la tercera columna se recopilan todos los elementos metadiscursivos presentes en cada redacción en su orden de aparición en el texto. Para la identificación de los recursos metadiscursivos se utilizaron los listados propuestos por Hyland (2005, pp. 218-224). Además, basándonos siempre en la taxonomía de Hyland (2005) y en su descripción de las funciones que cada recurso metadiscursivos lleva a cabo,

se identificaron otros recursos metadiscursivos no presentes en los listados anteriormente producidos por Hyland (2005), mostrados en las tablas de 41 hasta 59 y en el anexo 2.

Es importante subrayar que, en el posterior recuento, aquellos recursos constituidos por más de una palabra se consideraron como una unidad inseparable y por lo tanto se contaron como si fueran un solo elemento. Hay que resaltar que, antes de considerar un recurso como metadiscursivos se consideró su contexto, ya que los recursos metadiscursivos funcionan como tales solo en determinados contextos lingüísticos o extralingüísticos. No tienen un valor absoluto, sino que asumen la función metadiscursiva según el contexto en el que se utilicen por un autor.

Queremos resaltar que el uso de programas informáticos de análisis de corpus no resulta adecuado para el análisis retórico, del metadiscurso, ya que hace falta una interpretación del contexto, tanto lingüístico como extralingüístico, que por el momento puede ser llevada a cabo solamente por la mente humana.

Tras haber identificado manualmente todos los recursos metadiscursivos y haberlos introducido en nuestra hoja de Excel, en la cuarta y quinta columna se aportó información acerca de la categoría de estrategia empleada, diferenciando entre textual e interpersonal y en la quinta columna se indicó la subcategoría, en el caso de que existiera una. Utilizando el mismo sistema de filtros ideado y empleado en el análisis de la competencia gramatical (morfológicas y sintácticas) se procedió al recuento informático de las estrategias metadiscursivas introducidas en la hoja de Excel y se incluyeron los resultados del análisis en la hoja de Excel que se muestra en la figura 10:

ESTRATEGIAS METADISCURSIVAS B2-C1						
CASOS ESTRATEGIAS METADISCURSIVAS B2: 1223						
CASOS ESTRATEGIAS METADISCURSIVAS C1: 1747						
Nivel lingüístico	nº casos		%COMPETENCIA ESPECIFICA SOBRE SUB TOTALES			
	B2	C1	B2	sobre grado superior	C1	sobre grado superior
TEXTUALES	422	536	34,51%	1223	30,68%	1747
ESTRUCTURADORES	98	90	23,22%	422	16,79%	536
ANUNCIADOR	11	17	11,22%	98	18,89%	90
RECAPITULADOR	36	27	36,73%	98	30,00%	90
SECUENCIADOR	45	38	45,92%	98	42,22%	90
TOPICALIZADOR	6	8	6,12%	98	8,89%	90
CODIGO GLOSA	40	40	9,48%	422	7,46%	536
EJEMPLIFICADORES	38	33	95,00%	40	82,50%	40
REFORMULADORES	2	7	5,00%	40	17,50%	40

Figura 10. Ejemplo extraído de la tabla de resultados metadiscursivos textuales en B2 y C1

Por cada nivel lingüístico se calculó primero el número de casos de estrategias textuales y sucesivamente el porcentaje de uso de cada categoría y subcategoría textuales en cada nivel lingüístico. Sucesivamente se pasó al recuento de las estrategias interpersonales y realizando el mismo procedimiento se generó la tabla que se ve en la figura 11.

INTERPERSONAL	801	1211	65,49%	1223	69,32%	1747
ATENUADORES	90	176	11,24%	801	14,53%	1211
AUTOMENCIONES	159	115	19,85%	801	9,50%	1211
INTENSIFICADOR	107	138	13,36%	801	11,40%	1211
MARC ACTITUD	106	206	13,23%	801	17,01%	1211
MARC PARTICIPACION	339	576	42,32%	801	47,56%	1211

Figura 11. Ejemplo extraído de la tabla de resultados metadiscursivos interpersonales en B2 y C1

Una vez obtenidos los resultados de la competencia metadiscursiva en ambos niveles lingüísticos, en el apartado de presentación e interpretación de los datos, se organizaron los resultados por competencia en el uso de estrategias textuales y competencia en el uso de estrategias interpersonales en ambos niveles lingüísticos. Por cada categoría se desglosaron, comentaron e interpretaron los resultados relativos a todas las estrategias, proporcionando un análisis tanto cuantitativo como cualitativo y realizando comparaciones dentro del mismo nivel lingüístico y entre ambos niveles lingüísticos.

Por último, se agruparon los resultados procedentes del análisis de la competencia gramatical con los procedentes del análisis de la competencia metadiscursiva organizándolos por niveles lingüísticos y se resaltaron las características más significativas de los conocimientos gramaticales y metadiscursivos de los escritores de nuestro corpus. Tras mostrar e interpretar los resultados se pasó, en el capítulo 8 dedicado a las conclusiones, a verificar la consecución de los objetivos trazados que nos llevaría a la afirmación o negación de la hipótesis inicialmente planteada.

Una vez descrito el método empleado en el procesamiento y análisis de los datos, pasaremos en el siguiente sub apartado a resumir las diferentes fases por las que ha pasado esta investigación desde su concebimiento hasta su conclusión.

6.6 Descripción de las etapas seguidas en esta investigación

Por lo expuesto en el sub apartado 6.1, el método de la investigación-acción resultó ser el más adecuado para el presente estudio, siendo su autora docente de inglés en activo. Como cualquier otro método científico, la investigación-acción aplicada al ámbito del análisis de una L2 y en particular al análisis de producción escrita, está caracterizado por un proceso de desarrollo que pasa por las siguientes fases (Hyland, 2005):

1. Identificación del tema
2. Delineación del diseño de la investigación
3. Formulación de la hipótesis y de los objetivos
4. Recopilación de datos
5. Análisis de datos: procesamiento de datos y tipo de análisis
6. Interpretación y presentación de los datos

Queremos recalcar que el presente estudio ha respetado todas las fases de desarrollo del método investigación-acción, propuestas por Hyland (2005). A continuación, se aportará información relativa a cada fase de desarrollo, empezando por la identificación del tema de la investigación.

1) Identificación del tema.

Según el autor una investigación puede generarse a partir de diferentes desencadenantes entre ellos:

- a. una observación personal, basada por ejemplo en las diferentes reacciones de dos grupos a una misma tarea asignada por el docente
- b. un dato sorprendente encontrado en una revista
- c. el comportamiento de los estudiantes: por ejemplo ¿por qué manifiestan dificultades en el uso de los modales?
- d. Una afirmación encontrada en un libro de texto de carácter controvertido

En el caso del presente estudio la selección del tema tuvo tres desencadenantes principales que fueron los siguientes: la práctica docente en la enseñanza del inglés a estudiantes nativos españoles en los niveles B2 y C1, la lectura y corrección de redacciones producidas en exámenes oficiales de dichos niveles y la lectura de diferentes artículos académicos y textos publicados sobre las competencias lingüísticas de estudiantes de segundas lenguas con dichos niveles entre ellos los más importantes fueron: el MCER (2001, véase capítulo 3) y el proyecto *English Profile* (s.f., véase sub apartado 3.1).

La comparación entre los tres desencadenantes, encendió el interés por saber más acerca de las competencias lingüísticas en la producción escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera y fomentó la lectura de diferentes artículos y libros (véase bibliografía) conectados con este ámbito.

En primer lugar, el análisis de numerosas fuentes constató la existencia de un elevado número de estudios sobre adquisición y enseñanza de la gramática en una L2 o en una lengua extranjera, entre ellos, Dulay y Burt (1974), Larsen- Freeman (1991), Cook (1999), Ellis (1996; 2004), Ellis, Loewen y Erlam (2006), Doughty y Long (2008), Filipovic y Hawkins (2012), Shintani y Ellis (2015) y Shintani (2015). Sin embargo, no se

han encontrado estudios que aporten datos sobre la competencia gramatical (morfosintácticas) en la producción escrita de estudiantes españoles de inglés.

Posteriormente, se analizaron las numerosas investigaciones existentes en el ámbito del metadiscurso en la producción escrita entre ellas las publicaciones de Crismore (1983), y Vande Kopple (1985) Crismore, Markkanen y Steffensen (1993), Thompson y Thetela (1995), Hyland y Milton (1997), Hyland (1996; 1998a; 1999; 2003; 2004; 2005; 2007), Samson (2000), Thompson (2001), Ifantidou, (2005), Mur-Dueñas, (2012) quienes entre otros, analizan el metadiscurso en el ámbito del inglés con fines específicos, sobretodo en el ámbito del inglés de los negocios y del inglés científico.

En el contexto de la lengua española, el estudio del discurso académico es mucho más reciente y está centrado sobre todo en el análisis de textos especializados del ámbito científico: por ejemplo: la modalidad epistémica en los textos periodísticos sobre la ciencia (Gallardo, 1999), los resúmenes en revistas de medicina (Ciapuscio, 1998), la modalidad epistémica en el contexto académico de ciencias (López, 2001), la modalidad epistémica y los grados de certeza en las secciones de introducción y conclusión de los artículos de medicina (Ferrari, 2003). El metadiscurso en los artículos científicos de medicina ha sido estudiado por Salager-Meyer (1993), el metadiscurso interpersonal en textos producidos por estudiantes y profesores monolingües (español) y bilingües (español-inglés) por Arcay (2000) y por García (2000), en el contexto de los resúmenes de investigación para congresos.

Sin embargo, son escasas las investigaciones que analizan el metadiscurso en el inglés como lengua extranjera siendo Ädel (2006) una de las pocas excepciones. La autora realiza una investigación comparativa sobre el metadiscurso en el inglés como una L1 y L2, centrándose en niveles avanzados y utilizando un corpus de estudiantes suecos de inglés como lengua extranjera.

La amplia lectura y el detenido análisis de diferentes publicaciones en el ámbito del análisis de la competencia gramatical y metadiscursiva, nos llevó a identificar la existencia

de un área específica todavía no considerada: un estudio basado en el análisis combinado de la competencia gramatical y la metadiscursiva en la producción escrita de los estudiantes españoles con niveles de inglés intermedio (B2) y avanzado (C1).

Tras haber identificado el tema se pasó a diseñar la investigación, fase que se desarrolló como descrito en el siguiente punto.

2) Delineación del diseño de la investigación

Hoy en día, en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, existen numerosas tipologías de investigación, agrupadas en dos paradigmas principales: las investigaciones de tipo cualitativo y las de tipo cuantitativo. Larsen-Freeman (1991) define e indica las principales diferencias entre los dos paradigmas de investigación de la siguiente manera:

La metodología cualitativa prototípica es un estudio etnográfico con el que el investigador no tiene la posibilidad de demostrar hipótesis; con este enfoque solo observa aquello que está presente, es decir los datos que pueden variar en el transcurso de la observación. Un estudio cuantitativo, por otro lado, se tipifica como un experimento diseñado para comprobar hipótesis, que emplea procedimientos objetivos y análisis estadístico apropiado (p.20).

En la tabla 21, adaptada de Reichtardt y Cook (1979) se muestran y comparan las principales características de los dos paradigmas.

Tabla 21. Diferencias entre paradigma cualitativo y cuantitativo (contenido adaptado de Cook y Reichardt 1979)

Paradigma cualitativo	Paradigma Cuantitativo
Se centra en comprender el comportamiento humano	Indaga los hechos y causas sociales sin analizar los estados subjetivos de los individuos
Naturalista y no controlada	Medición detallada y controlada
Subjetivo	objetivo
Cercano a los datos, analiza los datos desde dentro	Al margen de los datos, analiza los datos desde fuera
Fundado, orientado al descubrimiento, exploratorio, descriptivo e inductivo	Infundado, orientado a la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo
Orientado hacia el proceso	Orientado hacia los resultados
Válido; datos reales; copiosos y penetrantes	Fiable; datos sólidos y reproducibles
No generalizable; estudios de casos aislados	Generalizable; estudios de varios casos
Globalizador	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Los dos paradigmas se relacionan con un diferente enfoque metodológico: longitudinal o de tiempo real. El enfoque longitudinal, o diacrónico, (Larsen –Freeman, 1994) tiene como objetivo la observación del desarrollo de la actuación lingüística en un solo sujeto o de un número reducido de sujetos, recogiendo los datos en un espacio de tiempo. Por otro lado, el foco de interés del enfoque de tiempo real o sincrónico, es el análisis de la actuación lingüística en un número mayor de sujetos, recopilando los datos en una sola sesión. El enfoque longitudinal es más compatible con el paradigma cualitativo en cuanto que tiene una orientación hacia el proceso y no admite generalización, ya que analiza un solo sujeto. El enfoque sincrónico, por su parte, se compenetra con el paradigma cuantitativo por su orientación hacia los resultados, y su carácter generalizador, debido a que analiza un número superior de sujetos.

A pesar de que exista esta oposición entre estudios cuantitativos y cualitativos, hoy en día muchos autores en el ámbito de la investigación de la producción escrita en segunda lengua, (entre ellos Hyland 2005; Ädel 2006) combinan estudios cuantitativos con cualitativos con el fin de (Hyland, 2003): “gain a more complex picture of a complex reality” (p. 252) y así proporcionar una mayor credibilidad en la interpretación de los resultados de investigación.

Tras haber analizados las principales posibilidades metodológicas en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas, arriba resumidas, se diseñó la investigación de esta tesis doctoral asociándola a un paradigma cuantitativo y adoptando un enfoque sincrónico.

Respecto a la adopción de un paradigma cualitativo o cuantitativo y la elección entre enfoque diacrónico o sincrónico se considera de gran importancia la afirmación que ofrece Larsen –Freeman (1991) al respecto:

A los investigadores no les debe interesar la elección, a priori, de paradigmas o metodologías, deben tener claro el propósito del estudio y abordarlo con los medios más adecuados [...] El diseño de la investigación debería de estar condicionado por la cuestión que se quiere investigar (p. 24).

Fue a raíz de esta afirmación cuando se consideró que lo más adecuado para este trabajo fuera diseñar una investigación de tipo cuantitativo asociada a un enfoque sincrónico de tipo descriptivo. Los estudios descriptivos circunscriben el objeto de estudio a un conjunto reducido de variables que pertenecen a un ámbito lingüístico específico, como la morfo-sintaxis y el metadiscurso. Siguiendo a Van Dalen (1988) los estudios descriptivos se reconocen por centrarse en “[...]clasificar, ordenar y correlacionar datos en su búsqueda por describir relaciones que se encuentran en los propios fenómenos” (p.39).

- 3) La formulación de la hipótesis, de las preguntas de investigación y de los objetivos se llevó a cabo en el primer capítulo de esta investigación, basándonos en el principio de Hatch y Farhady (1982) según el cual “[...] la investigación es un modo sistemático de responder preguntas” (p.1).
- 4) La cuarta fase que se emprendió fue la recopilación del material de referencia. Crystal (1982) subraya la extrema importancia de la selección del material a analizar en un estudio afirmando que:

[...] before he (the linguist) can get on with his analysis, he must first obtain his data which means making a decision as to the level of technical abstraction at which he should make his initial intervention. This is possibly the most important decision that the applied linguist has to make, in his early professional contact, as it will influence not only the kind of data he is likely to receive, but also the willingness of the professionals to cooperate by discussing their problems and providing illustrative data. (p.9).

Respecto a la recopilación, existen dos tipologías de datos artificiales: experimentales y naturales. La primera tipología, consta de datos, como pueden ser entrevistas, cuestionarios o redacciones creadas con el propósito de ser utilizadas en un estudio. El segundo tipo, al contrario, utiliza datos o situaciones que fueron producidos con otro fin, como por ejemplo la evaluación de un nivel del conocimiento de una lengua extranjera. En el presente estudio se optó por recopilar datos naturales apoyándonos en Larsen-Freeman (1991) quien recalca la tendencia existente entre los investigadores en “esforzarse en que las actuaciones sean lo más naturales posible” (p.35) y afirma que “lo ideal es que el individuo no sepa qué elemento se está investigando” (p.35). A tal fin y para asegurar la autenticidad de las producciones, se seleccionaron redacciones producidas en sesiones de exámenes para valorar los conocimientos de inglés asociados a los niveles B2 y C1.

Una vez decidida la tipología de datos a seleccionar, se aportará información acerca de las diferentes técnicas de recopilación de datos. Numerosos autores, entre ellos Hopkins (1993), Bell (1999), Burns (1999), y McDonough (1997), han tratado en profundidad las técnicas de recogida de datos disponibles en el ámbito de la lingüística, pero se hará referencia solamente a aquellas técnicas utilizadas en el ámbito de investigaciones de producción escrita. Según Hyland (2004), las principales técnicas de recopilación en este ámbito son las siguientes: cuestionarios, entrevistas, informes orales, informes escritos, datos textuales, experimentos y estudios de casos. Se analizará la tipología de datos textuales siendo la que se eligió para el presente estudio.

Las investigaciones basadas en análisis de datos textuales, como la que se lleva a cabo en esta tesis, usan textos como objeto de estudio con el fin de identificar, clasificar, analizar o comparar determinadas características de aquellos textos recogidos. Existen

multitud de posibilidades de recopilación de datos textuales, pero nos centramos en datos textuales producidos por estudiantes. Con dicho propósito Hyland (2003) reconoce tres tipologías de datos textuales producidos por estudiantes: “the writing that learners produce, the texts they need to produce or simply texts that seem intrinsically interesting” (p. 260). Una vez decidida la tipología de datos textuales a analizar, los investigadores podrán decidir entre analizar un solo texto o recoger numerosos ejemplares, creando un corpus. El uso de un único texto se considera adecuado en el caso de que se adopte un paradigma cualitativo con metodología basada en el estudio de casos, sin embargo, no resulta adecuado si el investigador adopta un paradigma cuantitativo. En este caso, con el fin de poder aportar resultados generalizados y que sean representativos, será necesario recoger una muestra de textos o corpus. Huizhong (1985) justificaba la utilización de los corpus para el estudio del lenguaje de esta forma:

Corpus linguistics is able to provide a better model for the description of the English language, which because of the very large amount of data involved cannot be studied directly by human observations. In language study the sampling of linguistic data is indispensable. [...] Language study must be based on sampling (p. 93).

Siendo esta investigación de carácter cuantitativo y con un enfoque sincrónico se optó por la recopilación de un total de 120 textos de estudiantes con niveles de inglés B2 y C1 del MCER. La descripción del corpus utilizado en la presente investigación se describió en detalle en el sub apartado 6.4. Pasaremos a describir la fase sucesiva a la recopilación de datos, quinta etapa de esta investigación.

5) la elección del método de procesamientos del corpus.

En los estudios cuantitativos los datos textuales pueden procesarse de dos formas diferentes: manualmente o a través del uso de programas informáticos. El procesamiento manual se utiliza en el caso de que el corpus este constituido por textos impresos. Si el investigador opta por el procesamiento manual, anota en el corpus las características que quiera resaltar, para conseguir los datos que desea saber. El problema originado por este tipo de procesamiento es un porcentaje de error causado por el análisis manual cuando se analiza un corpus extenso.

El procesamiento basado en programas informáticos, por su parte, se utiliza en el caso de que se tenga a disposición un corpus de textos de carácter digital y se basa en el uso de programas de análisis de corpus, como por ejemplo los programas informáticos: *Tagged British National Corpus* (Leech,1997), *IULA*, (Morel, 1997), *WordSmith* (Scott, 1998) o *ACIA* (Gil Salom, 2001), que etiquetan el corpus que se les facilita para extraer, mediante el recuento de los datos, las frecuencias previamente seleccionadas.

Tras haber analizado los diferentes programas informáticos a disposición, con el fin de demostrar la hipótesis planteada, contestar a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, en este estudio se optó por utilizar un procesamiento de datos que incluye tanto aspectos característicos del procedimiento manual como aspectos típicos del procedimiento mecanizado, pero que no utiliza un analizador de textos, sino los resultados del análisis de los textos se procesan a través de hojas de cálculo de Excel (Microsoft Office). El proceso de análisis de las competencias se ha llevado a cabo a través de etiquetado manual digitalizado seguido por un sucesivo recuento informático.

Tras haber generado el procesamiento de datos del corpus, se pasó a la sexta fase:

- 6) El análisis de datos, es un proceso que empieza en la fase de recopilación y selección de los datos, ya que como muestra la figura 12 (Hyland 2003), ambos procesos están estrechamente relacionados y pertenecen a lo que podríamos definir una única fase cíclica.

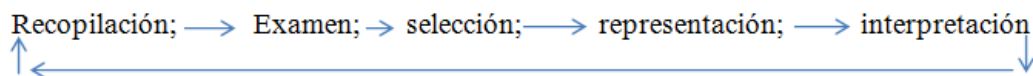


Figura 12. Tratamiento de los datos de investigación (contenido adaptado de Hyland 2003)

Durante la recopilación de los datos textuales el investigador recoge información todavía no procesada, sucesivamente pasa a examinar los datos ordenándolos, clasificándolos para que puedan ser utilizados para alcanzar los objetivos marcados. Sucesivamente selecciona los datos, eliminando aquella información que no necesita para

alcanzar sus objetivos. Una vez que los datos están preparados para ser analizados, el investigador emprende la tarea de la interpretación y presentación de los datos, séptima etapa de esta investigación.

- 7) La interpretación y presentación de los datos suele llevarse a cabo a través de gráficas, tablas, figuras o esquemas, con el fin de que el lector pueda entenderlos y utilizarlos fácilmente. La interpretación de los datos está influida por las fases de recopilación, selección y organización de los datos. En el caso del presente estudio se seleccionaron redacciones de estudiantes, por lo tanto, nos encontramos ante datos sin estructura, podríamos definirlos como ‘datos brutos’. Según Hyland (2003) para analizar esta tipología de datos es necesario organizarlos por categorías y clasificarlos a través de un sistema de códigos:

Categories are conceptual tools that help researchers to organize their data and to reveal its major themes and relationships in order to build theories and explanations about it” (p.267).

Esto es exactamente lo que se realizó en este estudio, en el que los datos textuales fueron previamente preparados, clasificados y codificados para su sucesiva interpretación. Según Hyland (2003), el sistema de codificación empleado en un estudio científico tiene que respetar los siguiente tres principios: tiene que ser conceptualmente útil, es decir, servir para contestar a las preguntas de investigación, válido a nivel empírico, es decir provenir de los datos en cuestión, y ha de ser funcional a nivel analítico, con lo cual, fácil de identificar y específico. Como descrito en el sub apartado 6.5 el sistema de codificación y detección de los elementos incluidos en la competencia gramatical y del metadiscurso que se generó para este estudio fue creado siguiendo los tres principios descritos anteriormente.

Una vez descrito en profundidad el método científico empleado en este trabajo, pasaremos en el capítulo 7 a la presentación e interpretación de los resultados obtenidos del análisis de la competencia gramatical y del uso de estrategias morfosintácticas, procedentes de un corpus de redacciones de estudiantes españoles con niveles B2 y C1 del MCER (2001).

7. RESULTADOS

En este capítulo se mostrarán, comentarán y compararán los resultados obtenidos del análisis de la competencia gramatical y metadiscursiva detectadas en la producción escrita de estudiantes españoles con niveles de conocimientos de inglés B2 y C1 del MCER (2001). Se mostrarán y discutirán primero los resultados relativos a la competencia gramatical (morfológicas y sintácticas) y, a continuación, los resultados relativos a la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas (textuales e interpersonales).

Como comentado en el anterior capítulo, el presente estudio quiere aportar una descripción de los conocimientos gramaticales y metadiscursivos de los escritores considerados basándose en un enfoque positivo. Por lo tanto, los resultados que se muestran a continuación, tienen como objetivo exponer y comentar las estructuras, elementos o estrategias que esta determinada tipología de escritores demuestra saber utilizar con el fin de construir un perfil de conocimientos lingüísticos y retóricos basado en sus competencias y no en los errores que cometen.

7.1 Resultados del análisis de la competencia gramatical (morfológica y sintáctica) en los niveles B2 y C1 del MCER (2001)

Los resultados relativos al análisis de la competencia gramatical se han organizado por sintagma oracional siguiendo el siguiente orden: sintagma nominal, sintagma adjetival, sintagma verbal, sintagma adverbial y sintagma preposicional. Por cada sintagma se comentan los elementos morfológicos y sintácticos en los niveles lingüísticos B2 y C1 del MCER (2001). Antes de mostrar y comentar los resultados de relativos al análisis de los elementos de la competencia gramatical, de manera detallada dentro de cada sintagma, con el fin de ofrecer al lector una visión global, se considera útil proporcionar en las tablas 22 y 23 los resultados obtenidos a nivel gramatical comparando los diferentes sintagmas dentro de cada nivel lingüístico.

Tabla 22. Dominio en el uso de los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel B2

NIVEL MORFOLÓGICO		
SINTAGMA	Casos Errores morfológicos (%)	dominio
SN	121 (45,32%)	54,68%
SADJ	97 (36,33%)	63,67%
SV	25 (9,36%)	90,64%
SADV	19 (7,12%)	92,88%
SP	5 (1,87%)	98,13%
TOTAL	267 (100%)	
Todos los sintagmas	267/ 13.536 palabras=1,97%	98,03% dominio de elementos morfológicos
NIVEL SINTÁCTICO		
SINTAGMA	Casos Errores sintácticos (%)	dominio
SN	178 (37,55%)	62,45%
SADJ	28 (5,91%)	94,09%
SV	156 (32,91%)	67,09%
SADV	10 (2,11%)	97,89%
SP	102 (21,52%)	78,48%
TOTAL	474 (100%)	
Todos los sintagmas	474/ 13.536 palabras=3,5%	96,5% dominio de elementos sintácticos

Como detallado en el capítulo 6, la localización del error a nivel morfológico nos sirvió solamente para llegar a calcular el porcentaje de error respecto al total de los errores y para posteriormente restar dicho porcentaje de uso erróneo al total de los errores, y así obtener el porcentaje de dominio en el uso de los elementos morfológicos dentro de cada sintagma oracional. Es por ello que en la exposición y discusión de los resultados no aportaremos detalles sobre el error, sino que comentaremos el porcentaje de uso correcto, es decir el que se muestra en la última columna de cada sintagma.

En la tabla 22, que muestra los resultados globales obtenidos a nivel morfológico en el sub-corpus de nivel B2, se observó que el sintagma en el que los escritores mostraban poseer el mayor grado de dominio a nivel morfológico fue el sintagma preposicional (SP de ahora en adelante) en el que se registró un 98,13% de dominio en el uso de los elementos morfológicos, mientras que el grado con menor nivel de dominio en el uso de elementos morfológicos fue el que se detectó en el sintagma nominal (SN de ahora en adelante) en el que se identificó un 54,68% de grado de dominio a nivel morfológico.

A nivel sintáctico, mientras que el SN sigue siendo el sintagma en el que se registró el menor grado de dominio correspondiente a 62,45%, el mayor grado fue observado en el

sintagma adverbial (SADV de ahora en adelante) donde los escritores de B2 demostraron poseer un dominio en el uso de los elementos y estructuras sintácticas del 97,89%.

Tabla 23. Dominio en los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel C1

NIVEL MORFOLÓGICO		
SINTAGMA	Casos Errores morfológicos (%)	dominio
SN	117 (60,94%)	39,06%
SADJ	22 (11,46%)	88,54%
SV	39 (20,31%)	79,69%
SADV	11 (5,73%)	94,27%
SP	3(1,56%)	98,44%
TOTAL Todos los sintagmas	192 (100,00%) 192/13.536 palabras=1,41%	98,58% dominio de elementos morfológicos
NIVEL SINTÁCTICO		
SINTAGMA	Casos Errores sintácticos (%)	dominio
SN	83 (31,09%)	68,91%
SADJ	6 (2,25%)	97,75%
SV	120 (44,94%)	55,06%
SADV	2 (0,75%)	99,25%
SP	56 (20,97%)	79,03%
TOTAL Todos los sintagmas	267 (100,00%) 267/13.536 palabras= 1,97%	98,02% dominio de elementos sintácticos

En el nivel lingüístico C1 los resultados del análisis de los elementos morfosintácticos mostrados en la tabla 23 evidenciaron que, tal y como ocurrió en el nivel B2, el mayor grado de dominio en ámbito morfológico correspondió a los resultados obtenidos en el SP y el menor grado de dominio en el SN. En el SP, se registró un grado de uso correcto de los elementos morfológicos del 98,44%, es decir un porcentaje muy parecido al registrado en el nivel B2 (98,00%). Sin embargo, a pesar de que el SN sea, como en el caso del nivel B2, el sintagma en el que se observó el menor grado de dominio en los elementos morfológicos, en el caso del nivel C1 el dominio fue solamente del 39,06%, marcando una diferencia importante con el resultado obtenido en el uso de los elementos morfológicos en el nivel B2 (54,00%).

A nivel sintáctico, y coincidiendo con los resultados recopilados para el nivel B2, el sintagma cuyo grado de dominio sintáctico fue mayor resultó ser el sintagma adverbial, con

un 99,25%. Sin embargo, los resultados registrados para el grado menor en las competencias sintácticas a nivel C1 no fueron en el SN, en el que se registró un dominio del 68,91% sino en el sintagma verbal (SV de ahora en adelante), cuya capacidad de uso fue del 55,05%.

Con el fin de facilitar al lector la comparación entre los resultados obtenidos en cada sintagma la figura 13 muestra los distintos grados de dominio de los elementos morfológicos y sintácticos registrados en los sintagmas oracionales a nivel B2.

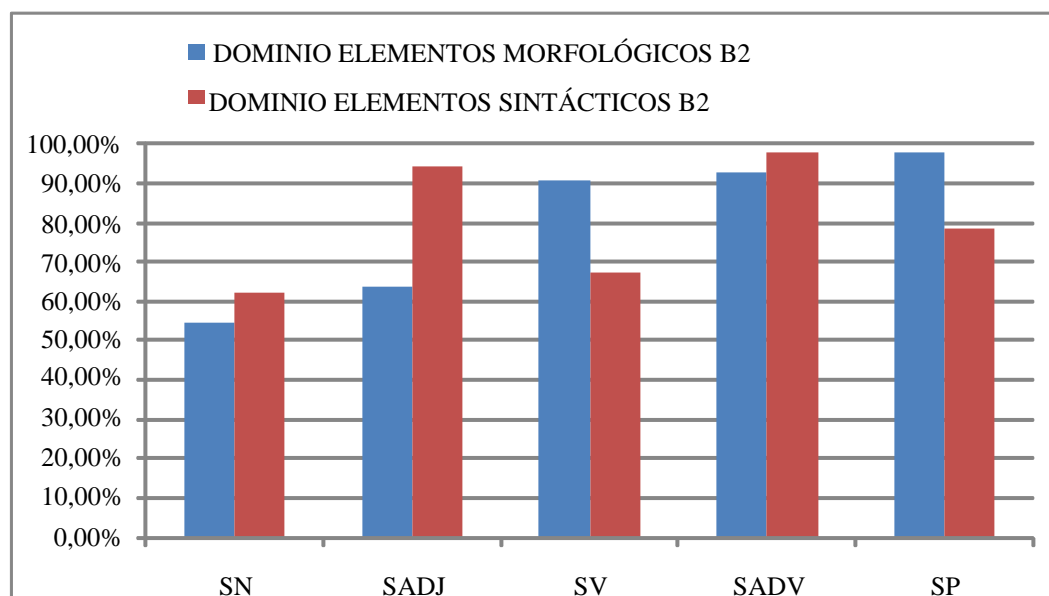


Figura 13. Gráfico del dominio de los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel B2.

En el nivel B2 los sintagmas con menor grado de competencia gramatical coinciden, siendo en ambos ámbitos de análisis el SN el que menos grado de competencia registró, los niveles de dominio más altos se registraron a nivel morfológico en el SP y a nivel sintáctico en el SADV.

En el nivel C1 como muestra la figura 14 los resultados del análisis de la competencia gramatical indicaron que existía una heterogeneidad en la distribución de los

indicadores menores y mayores afectando en total a cuatro sintagmas diferentes. A nivel morfológico encontramos como máximo y mínimo el SP y SN respectivamente, mientras que en el sintáctico aparecieron el SADV y el SV.

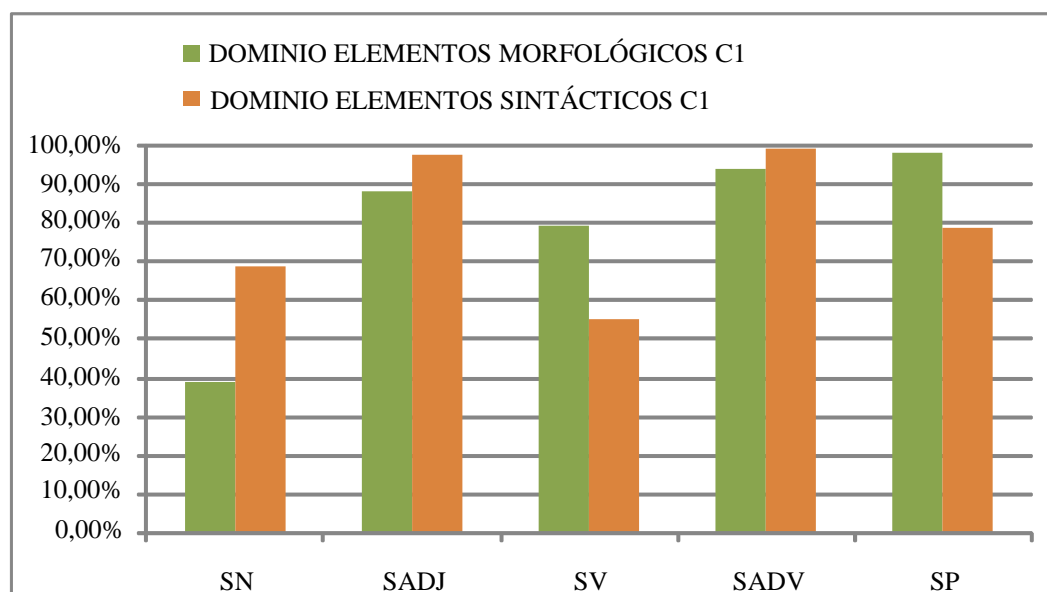


Figura 14. Gráfico del dominio de los elementos morfológicos y sintácticos en el nivel C1.

Tras haber mostrado los resultados globales a nivel gramatical en ambos niveles lingüísticos pasaremos a describir los resultados hallados en cada sintagma oracional, mostrando primero los resultados observados en el nivel lingüístico B2 y posteriormente aquellos relativos al nivel C1.

Como última observación antes de pasar a la exposición e interpretación de los resultados, con el fin de conferir a la lectura de los resultados un carácter dinámico, evitando innecesarias repeticiones, se proporciona la siguiente observación aplicable a todos los sintagmas: en todos los sintagmas oracionales los resultados morfológicos se organizaron reconociendo dentro de los elementos morfológicos dos subclasificaciones:

- 1) El conjunto de los elementos relativos a la estructura interna de las partes del discurso.
- 2) La capacidad de distinguir entre el uso de las diferentes partes del discurso.

7.1.1 Sintagma Nominal

Antes de presentar e interpretar los resultados del análisis de la competencia gramatical (elementos morfológicos y sintácticos) obtenidos en el SN, consideramos necesario aportar una breve descripción de la estructura de un sintagma nominal.

Siguiendo a la definición incluida en el recientemente publicado libro de gramática inglesa *English Grammar Today* (Carter, McCarthy, Mark y O’Keefe, 2016) definimos el sintagma nominal como una estructura constituida por lo menos por un sustantivo o pronombre, denominado núcleo y uno o más pre-modificadores o post-modificadores del núcleo dependientes de él y cuya función consiste en proporcionar información específica acerca del núcleo del sintagma. En el caso de la presente investigación se consideró como SN solamente el núcleo, constituido por un sustantivo o pronombre y el artículo que lo precede. Queremos recalcar que los adjetivos que pre-modifican un SN se analizaron por separado considerándose como sintagmas adjetivales.

Tras haber delimitado los elementos que constituyen un SN, se empezó con la identificación, recuento y posterior análisis del uso de los elementos morfosintácticos en este sintagma a nivel B2 y sucesivamente a nivel C1. Los elementos objeto de análisis en ambos niveles se agruparon como se observa en la tabla 24:

Tabla 24. Elementos morfológicos y sintácticos en el SN en el nivel B2

	Casos Errores morfológicos (%)	dominio
Errores morfológicos totales	121 (45,32%)	54,68%
Estructura interna de las partes del discurso del SN	103 (85,12%)	14,88%
uso palabras compuestas	5 (4,85%)	95,15%
uso raíces	24 (23,30%)	76,70%
uso sufijo derivación	12 (11,65%)	88,35%
uso prefijos	1 (0,97%)	99,03%
uso sufijo flexión	59 (57,28%)	42,72%
modificación de consonantes	0 (0%)	100,00%
alternancia de vocales	0 (0%)	100,00%
formas invariables	0 (0%)	100,00%
formas irregulares	2 (1,94%)	98,06%
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos	18 (14,88%)	85,12%
	Casos Errores sintácticos (%)	dominio
Errores sintácticos totales	178 (37,55%)	62,45%
uso pronombre	8 (4,49%)	95,51%
uso artículos	90 (50,56%)	49,44%
concordancia entre elementos	26 (14,61%)	85,39%
presencia de todos los elementos	41 (23,03%)	76,97%
orden interno elementos	3 (1,69%)	98,31%
emplazamiento en frase	3 (1,69%)	98,31%
uso genitivo sajón	7 (3,93%)	96,07%

Primero se analizaron los resultados relativos al uso correcto de los elementos morfológicos en las que los escritores de B2 demostraron poseer un dominio ligeramente superior al 50,00% como mostrado en la tabla 24.

Como anunciado en el anterior sub apartado, dentro de los elementos morfológicos se reconocieron dos niveles:

- a) los elementos relativos a la estructura interna de las partes del discurso
- b) la capacidad de distinguir entre el uso de las diferentes partes del discurso.

Respecto a los elementos incluidos en la categoría a), los resultados obtenidos fueron negativos, mostrando una frecuencia de error del 85,12% dato que nos llevó a un dominio de por debajo del 20,00% (14,8%), es decir insuficiente.

Los resultados que no habíamos previsto relativos a la estructura interna de las partes del discurso están relacionados con el escaso dominio registrado en el uso correcto de los sufijos de flexión, donde se registró una frecuencia de error del 57,28% y un correspondiente dominio del 42,72%, un porcentaje que no alcanza el 50%. Dentro de las habilidades morfológicas relativas a la estructura interna de las palabras, dicha habilidad, resultó ser la única que los autores todavía no demuestran haber desarrollado de manera suficiente.

El uso de los sufijos de flexión es uno de los cuatro elementos incluidos en lo que el MCER (2001) denomina procesos morfológicos que originan nuevas palabras. A pesar de los resultados insuficientes relativos al uso de sufijos de flexión, los autores demostraron poseer un dominio completo en los otros tres procesos: la alternancia de vocales y las formas invariables e irregulares.

Como mostrado en la tabla 24, no se detectaron casos de errores en el uso de tres de los cuatro elementos arriba mencionados: modificación de consonantes y de vocales, y formas invariables, por lo tanto, los escritores con un nivel de inglés correspondiente a B2 demostraron tener un dominio completo en el uso de dichos elementos.

Pasando al siguiente aspecto analizado dentro del nivel morfológico, es decir el uso de las diferentes partes del discurso, los resultados obtenidos mostraron un dominio muy elevado (85,12%), detectando tan solo 18 errores en todo el sub-corpus de redacciones de escritores con un nivel B2.

Los resultados morfológicos en el SN evidenciaron que, en este nivel lingüístico, los autores tienen un dominio en el uso de los elementos morfológicos superior al 50,00%, es decir un nivel de dominio suficiente, pero sin duda mejorable en lo que concierne fundamentalmente a la forma interna de las palabras.

En el sub corpus de escritores con un nivel B2, la comparación entre los resultados relativos al uso correcto de los elementos morfológicos con aquellos obtenidos del análisis sintáctico en el SN, evidenció que los escritores poseen un dominio ligeramente superior en la vertiente sintáctica, donde se registraron alrededor de 8 puntos más (62,45% versus 54,68%) en dominio. Respecto al ámbito sintáctico se resaltó que los autores de B2 tienen un dominio casi del todo completo en: ordenar los diferentes elementos que constituyen el SN, en emplazar el SN dentro de la frase, en el uso de genitivo sajón y en la selección del pronombre correcto, siendo los cuatro porcentajes de dominio de estos aspectos sintácticos superiores al 95,00%. En segundo lugar, se destacó que, aunque el porcentaje de dominio registrase una ligera bajada de 4,5 puntos respecto a los anteriores elementos sintácticos, existía un dominio muy elevado en lo que respecta a la capacidad de concordar los diferentes elementos y en la selección de todos los elementos adecuados para que el SN desempeñara su función dentro de la frase, siendo ambos porcentajes superiores al 75,00%. En tercer lugar, se observó que en el SN en nivel B2, los autores poseen un dominio ligeramente inferior al 50,00% en el uso correcto de los artículos que preceden el núcleo sustantival en los SN, siendo este ámbito, el único en la que todavía aparece un 50,56% de frecuencia de error. Observando los resultados sintácticos dentro del SN se concluye que los estudiantes de B2 mostraron poseer un dominio del uso de los elementos sintácticos más que suficiente (66,45%) aunque haya que recalcar la necesidad de mejorar el uso de artículos.

Para comparar los resultados obtenidos del análisis de los elementos morfosintácticos con los resultados de otras investigaciones se encontraron dificultades en encontrar otros estudios que analizaran competencias y no errores. Los sintagmas oracionales en la producción escrita de escritores no nativos de inglés han sido objeto de estudio de un elevado número de investigadores, pero siempre analizándolos desde la perspectiva del error y no desde la perspectiva de la competencia, que es el caso de nuestro estudio. El único proyecto que se consideró comparable con nuestros resultados, por su enfoque positivo, fue el *English Grammar Profile* (2017), anteriormente descrito. Hay que especificar que dicho proyecto se encuentra todavía en fase de desarrollo y por lo tanto no existen publicaciones al respecto. Los únicos datos que ofrecen son los que los investigadores del proyecto llaman (Harrison en Harrison y Barker, 2015) ‘Grammar Gems’ (p.44) y consisten en observaciones acerca de múltiples estructuras gramaticales en todos los niveles del MCER. Dichos comentarios son exclusivamente de tipo cualitativo y describen el uso de las estructuras gramaticales desde una perspectiva sintáctica y pragmática, pero no analizan aspectos morfológicos y no aportan ningún tipo de dato numérico.

Comparando algunos de nuestros resultados morfosintácticos a nivel B2 con los comentarios y ejemplos incluidos en las (Harrison en Harrison y Barker, 2015) ‘Grammar Gems’ (p.44), relativos al uso de diferentes estructuras gramaticales en estudiantes no nativos de inglés de diferentes lenguas maternas, se apreció lo siguiente: El uso del genitivo sajón aparece por primera vez en estudiantes no nativos de inglés con nivel A1, pero solo en combinación con un nombre propio de persona, casi siempre un amigo o familiar por ejemplo *Anne’s dog*. En el nivel A2 el uso del genitivo sajón evoluciona y aparece en construcciones constituidas por sustantivo común singular + ‘s, por ejemplo ‘my father’s birthday’ (<http://www.englishprofile.org> consultado el 05/01/17) su evolución sigue hasta el nivel B2, de nuestro interés, en el que, siguiendo a los investigadores que trabajan en el proyecto, el genitivo sajón aparece en combinación con un sustantivo común plural como por ejemplo ‘his grandparents’ house’ (<http://www.englishprofile.org> consultado el 05/01/17). Los escritores de nuestro sub-corpus de B2 demuestran ser capaces de utilizar el genitivo sajón con dicha estructura, que es característica del nivel en el que se encuentran

en cuanto aparece por primera vez en el nivel B2, como demuestran los siguientes ejemplos:

- ✓ “Nowadays I think *parents’ control* over children is decreasing” (sub-corpus B2, redacción nº 23).
- ✓ I used to have lunch at my granparents’ house (sub-corpus B2, redacción nº 43).

Respecto al uso de los artículos, nuestros escritores mostraron poseer un dominio inferior al 50% siendo esta la única estructura sintáctica en la que no alcanzaron un dominio suficiente. Analizando los tipos de errores cometidos, y que por lo tanto causaron el porcentaje insuficiente en el uso de estos elementos, se observó que el problema principal residía en la capacidad de omitir el uso del artículo determinativo antes de un sustantivo abstracto. Según los comentarios ofrecidos en la página web del English Grammar Profile (<http://www.englishprofile.org> consultado el 05/01/17) esta omisión es un rasgo significativo de los escritores con nivel B2 y por lo tanto deberían de aparecer por lo menos algunos casos en nuestro sub-corpus. Sin embargo, también recalcan que (English Grammar Profile, 2017. <http://www.englishprofile.org/component/grammar/content/696>):

Common errors with uncountables persist at B2 and increase with lexical growth, e.g. 'informations', 'advices', 'equipments', 'transports', 'knowledges', 'works', 'spendings', 'trainings', 'homeworks', 'researches', 'furnitures', 'behaviours', 'damages'. (04/01/17).

Es decir, reconocen esta estructura como un rasgo propio del nivel B2, pero recalcan la persistencia de errores en su uso.

Pasaremos ahora a interpretar los resultados del uso correcto de los elementos morfológicos y sintácticos obtenidos del análisis del sub-corpus de redacciones de nivel C1. A continuación, y con el fin de conferir a nuestros resultados un carácter sintético y de fácil interpretación para el lector, se presentan los datos relativos a este nivel en la tabla 25:

Tabla 25. Uso correcto de los elementos morfológicos y sintácticos en el SN en el nivel C1

	Errores morfológicos (%)	grado dominio elementos morfológicos
Errores morfológicos totales	117 (60,94%)	39,06%
Estructura interna de las partes del discurso del SN	105 (89,74%)	10,26%
uso palabras compuestas	5 (4,76%)	95,24%
uso raíces	62 (59,05%)	40,95%
uso sufijo derivación	4 (3,81%)	96,19%
uso prefijos	0 (0%)	100,00%
uso sufijo flexión	28 (26,67%)	73,33%
alternancia vocales	0 (0%)	100,00%
modificación consonantes	0 (0%)	100,00%
formas invariables	3 (2,86%)	97,14%
formas irregulares	3 (2,86%)	97,14%
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos y verbos	12 (10,26%)	89,74%
elementos sintácticos analizados	Errores sintácticos (%)	grado dominio elementos sintácticos
Errores sintácticos totales	83 (31,09%)	68,91%
uso pronombre	4 (4,82%)	95,18%
uso artículos	41 (49,40%)	50,60%
concordancia entre elementos	7 (8,43%)	91,57%
presencia de todos los elementos	14 (16,87%)	83,13%
orden interno elementos	2 (2,41%)	97,59%
emplazamiento en frase	1 (1,20%)	98,80%
uso genitivo sajón	14 (16,87%)	83,13%

Se seguirá para el nivel C1 la misma organización aplicada a la exposición de datos de B2. Empezando por el dominio de los elementos morfológicos nos encontramos sorprendentemente frente a unos datos inesperados: en el nivel lingüístico C1 los resultados extraídos del análisis del uso de los elementos morfológicos, mostraron un dominio del 39,06%. El porcentaje obtenido no solamente es inferior al observado en el nivel B2 (54,68), sino que nos encontramos frente a un dominio de los elementos morfológicos insuficiente. Respecto al porqué de este resultado negativo se observó que dependía de los resultados obtenidos en el uso de los elementos morfológicos relativos a la estructura interna de las palabras, donde se detectó un grado de dominio del 10,00%.

Analizando los elementos morfológicos incluidos identificamos que los autores de C1 tienen un dominio de los procesos morfológicos que originan nuevas palabras más elevado que los autores de B2, gracias a la subsanación de las dificultades relativas al uso de sufijos de flexión, cuyo dominio en este nivel lingüístico alcanza el 73,33%, frente al 42,72% registrado en el nivel B2. A pesar de que los porcentajes obtenidos en el uso de los elementos relativos a la estructura interna de las partes del discurso en el SN sean muy elevados, en una de ellas, ‘uso de raíces’ todavía se registró una frecuencia de error del 59,95% que se reflejó en un dominio del 40,95%, marcando una bajada de más de 30 puntos respecto al nivel B2. Es por lo tanto la dificultad manifestada en el uso de raíces la responsable del porcentaje negativo (10,00%) obtenido para el dominio en el uso de los elementos morfológicos.

Respecto a la segunda subcategoría morfológica, es decir la distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos y verbos, el porcentaje de dominio obtenido en este nivel es muy parecido al detectado a nivel B2, superándolo por solo 4 puntos.

El análisis del uso de los elementos sintácticos reveló que los estudiantes de C1 poseen en este ámbito un dominio 6 puntos más elevados que los estudiantes de B2, registrando un 68,91%. Observando los resultados de manera más detallada se notó que la capacidad de emplear todos los elementos necesarios del SN, según el contexto lingüístico, fue la que registró la mayor subida, correspondiente a 7 puntos, seguida por la

‘concordancia entre elementos del SN’ donde la diferencia con el nivel B2 fue de 6 puntos. El uso de los otros elementos sintácticos registró también porcentajes de dominio muy elevados, superiores al 95%. Deteniéndonos en la capacidad de emplear correctamente los artículos, se notó que en el nivel C1, los autores demuestran haber superado las dificultades manifestadas en el nivel B2 alcanzando el 50,6% de dominio en el uso de estos elementos.

Sin embargo, comparando nuestros resultados con los datos ofrecido en el *English grammar profile* (2017) se observó que según este proyecto los escritores con nivel C1 son capaces de utilizar el genitivo sajón en la siguiente estructura SN + of + SN + determinante posesivo ‘s, con omisión del pronombre en caso de previa mención, como en "Our after-sales team now is perceived as faster, more qualified, friendlier and more efficient than our competitors"(<http://www.englishprofile.org>. 05/01/2017). En nuestro sub-corpus de C1 no se encontró ningún caso con dicha estructura, por lo tanto, aunque se haya registrado un leve incremento cuantitativo en el dominio de uso del artículo, a nivel cualitativo no aparece dicha estructura que se considera un rasgo típico del nivel C1, recalcando la necesidad de una mejoría del uso de artículos a nivel cualitativo

A nivel C1 la comparación entre los resultados morfológicos con los sintácticos mostró un resultado distinto al obtenido para el nivel B2, en el que ambos ámbitos de análisis dieron resultados positivos. Los autores del sub-corpus de C1 mostraron un dominio dos veces más elevado en el ámbito sintáctico (68,00%) respecto al morfológico donde el dominio fue inferior al 50,00%.

A continuación, tras haber ilustrado e interpretado los resultados morfológicos y sintácticos obtenidos para el SN, con el fin de clarificar posibles dudas sobre los elementos analizados, se proporcionan ejemplos por cada uno de ellos, extraídos de nuestro corpus:

Tabla 26. Ejemplos de los elementos morfológicos y sintácticos el SN extraídos de los sub-corpus de B2 y C1

Elementos morfológicos	Ejemplos	Sub-corpus y nº redacción
Estructura interna de los adjetivos		
uso palabras compuestas	grandchildren	C1, nº 37
uso raíces	voice	B2, nº 17
uso sufijo derivación	achievement	C1, nº 19
uso prefijos	malnutrition	C1, nº 32
uso sufijo flexión	adventures	B2, nº 24
alternancia vocales	women and children	B2 nº 10
modificación consonantes	lives	C1, nº 37
formas invariables	they could use glasses	B2 nº 42
formas irregulares	if children are watching	B2, nº 44
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos y verbos	Those are more important	B2. nº 15
Elementos sintácticos		
uso pronombre	To learn from each other	C1, nº 43
uso artículos	uso artículos: children nowadays	B2, nº 3
concordancia entre elementos	a healthy lifestyle	B2, nº 45
presencia de todos los elementos	switch your computer.	B2, nº 10
orden interno elementos	the scandalous lives of Manhatan's elite	C1, nº 44
emplazamiento en frase	do parents question themselves	B2, nº 25
uso genitivo sajón	their childrens' healthy life style	B1, nº 6

Al tratarse de un número elevado de elementos consideramos interesante proporcionar una gráfica que ilustre cómo el dominio en el uso de estos se modifica desde el nivel B2 al nivel C1. A tal fin, para que el lector pueda identificar claramente qué elementos experimentan una evolución positiva y cuales una negativa, se ofrece para tener un resumen visual en la figura 12 que muestra los resultados parciales obtenidos para los elementos tanto morfológicos como sintácticos, en los dos niveles lingüísticos:

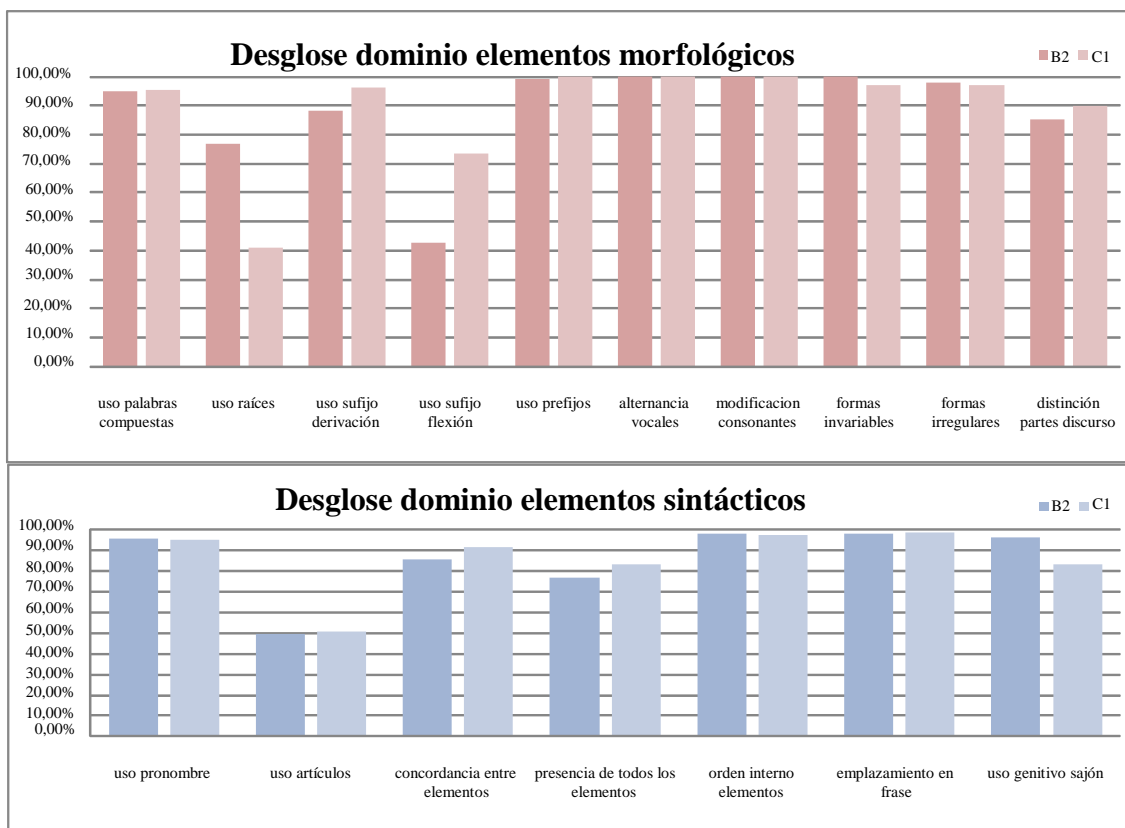


Figura 15. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SN en los niveles B2 y C1

A nivel morfológicos nos encontramos frente a una situación particular: a pesar de que el dominio a nivel C1 resultó ser mayor que en el B2, en el caso del uso de raíces se registró una bajada importante, que no debería de detectarse siendo el C1 un nivel superior al B2. Los estudiantes de C1 deberían de mostrar un dominio superior o por lo menos igual al registrado en el nivel B2, en ningún caso deberían de aparecer un número de errores más elevado.

Con el fin de poder comparar los resultados obtenidos del análisis de los niveles morfológicos y sintácticos en el SN en los niveles B2 y C1 se ofrece a en la figura 16 una gráfica que resume de manera global los resultados arriba detallados:

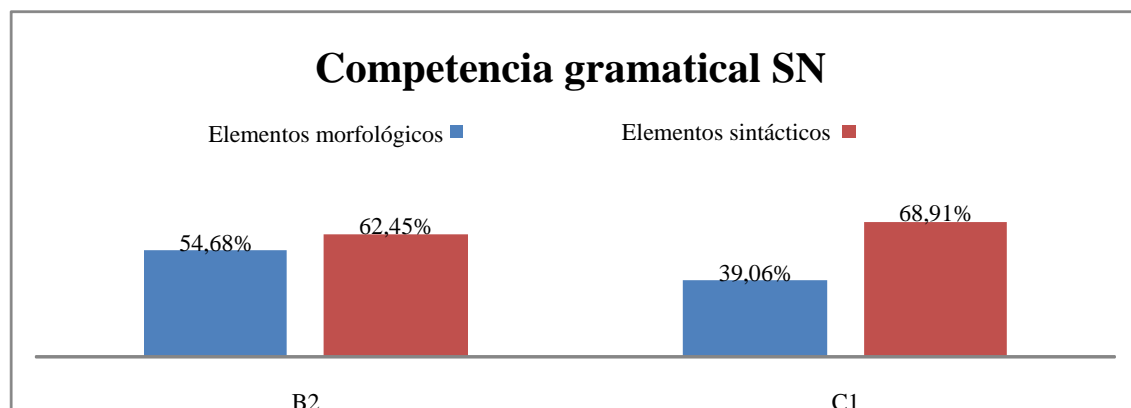


Figura 16. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SN en los niveles B2 y C1

A pesar de que tanto a nivel morfológico como sintáctico los estudiantes de C1 mostraron poseer un dominio superior, la subida a nivel morfológico hubiera podido ser mucho más significativa si se hubiera registrado un ascenso en el uso de todos los elementos morfológicos.

Tras haber mostrado e interpretado los resultados del análisis de la competencia gramatical obtenidos para el SN en ambos niveles lingüísticos, pasaremos en el siguiente sub-apartado a detallar los resultados hallados en el sintagma adjetival.

7.1.2 Sintagma Adjetival

Antes de detallar los resultados obtenidos en el sintagma adjetival queremos recalcar que se decidió analizar el presente sintagma de manera independiente en vez de incluirlo en el análisis del sintagma nominal. Aunque el sintagma adjetival funcione siempre como pre-modificador del núcleo sustantival del sintagma nominal (Carter, McCarthy, Marcos, y O'Keeffe 2016) en el presente estudio se ha preferido analizarlo de manera independiente con el fin de aportar unos resultados morfosintácticos a nivel de sintagma más específicos y más desglosados.

El análisis de la competencia gramatical en el sintagma adjetival a nivel B2 llevó a la recogida de los resultados recopilados en la tabla 27:

Tabla 27. Elementos morfológicos y sintácticos en el SADJ en el nivel B2

	Errores morfológicos	grado dominio morfológico
Errores morfológicos totales	97 (36,33%)	63,67%
Estructura interna de las partes del discurso del SADJ	71 (73,20%)	26,80%
forma comparativa de inferioridad	0 (0%)	100,00%
forma comparativa de igualdad	1 (1,41%)	98,59%
forma comparativa de superioridad	4 (5,63%)	94,37%
formas irregulares	2 (2,82%)	97,18%
forma superlativo	1 (1,41%)	98,59%
uso raíces	24 (33,80%)	66,20%
uso sufijo derivación	11 (15,49%)	84,51%
flexión (saben omitirla)	28 (39,44%)	60,56%
uso prefijos	0 (0%)	100,00%
Distinción entre el uso de nombres, pronombre, artículos, adjetivos, verbos	26 (26,80%)	73,20%
	Errores sintácticos (%)	grado dominio sintáctico
nº err totales	28 (5,91%)	94,09%
concordancia adjetivo-sustantivo	4 (14,29%)	85,71%
distinción entre other-VS another	8 (28,57%)	71,43%
distinción entre much VS many	4 (14,29%)	85,71%
distinción adjetivos -ed VS -ing	6 (21,43%)	78,57%
uso artículos en sintagma adjetival	2 (7,14%)	92,86%
uso adjetivos en SADJ como pre-modificadores de algunos sintagmas nominales	4 (14,29%)	85,71%

Analizando los datos mostrados en la tabla 27 se observó que la competencia gramatical de los autores con nivel B2 en el SADJ eran superiores a las relativas al SN de casi 10 puntos, registrando un 63,70% de dominio de dichos elementos.

A pesar de que el porcentaje de competencia global registrado en el SADJ fuera positivo, en los resultados de los elementos relativos a la estructura interna de las partes del discurso se detectó un porcentaje de error del 73,20% que se reflejó en un dominio de 25 puntos inferior al 50% (26,80%). Adentrados en el análisis más específico, se observó que, en lo que respecta a las diferentes formas de adjetivos comparativos y superlativos, los escritores manifestaron un dominio que oscilaba entre el 95% y el 100%. Los resultados relativos al uso de prefijos resaltaron que los autores del sub-corpus de B2 poseen un dominio completo en el uso de estos elementos seguido por el todavía alto porcentaje en el uso de sufijos de derivación (84,51%). Los elementos en los que se identificaron los porcentajes de dominio de uso menores fueron el uso de raíces (66,20%) y la omisión del sufijo de flexión (60,56%). Respecto al uso de raíces, se destacó que los resultados hallados en el SADJ fueron, si bien más bajos que los de otros elementos, fueron aún positivos, marcando una distinción con el uso de raíces en el SN a nivel C1, donde se registró un resultado por debajo del 50% (40,95%). En el caso de la capacidad de usar correctamente la flexión, lo que se analizó fue la capacidad de omitir la flexión plural en el adjetivo que no admite tal flexión, cuyo porcentaje de dominio fue del 60,56%, frente a los casos de errores en los que los escritores incluían la flexión plural en los adjetivos (39,44%). A pesar de que el dominio en el uso de la flexión sea 10 puntos superior al 50%, se consideró sorprendente la existencia de ese tipo de errores en un nivel B2, siendo los adjetivos un tema gramatical ya presente en la formación de estudiantes de A2.

Por otro lado, los resultados provenientes del análisis de la capacidad de distinguir entre el uso de las diferentes partes del discurso en el SADJ, dio resultados muy positivos, (73,00%) confirmando que tanto en el SN como en SADJ, en B2, los estudiantes poseen un dominio superior en este ámbito respecto al dominio registrado en el uso de elementos relativos a la estructura morfológica de los sustantivos o de los adjetivos.

Respecto a los porcentajes de dominio en la vertiente sintáctica estos fueron casi 30 puntos más altos que los relativos a la morfológica. Los escritores demostraron incurrir solo en 28 casos de errores sintácticos frente a los 97 registrados para el ámbito morfológico, alcanzando casi el 100% (94,09%) de dominio en este ámbito. Los porcentajes de dominio fueron todos superiores al 70,00%, destacando la habilidad en el uso de artículos dentro del SADJ cuyo dominio fue superior al 90%.

Respecto a la distinción sintáctica entre el uso de *much* y *many*, donde se registró un dominio del 85,00% aproximadamente, se observó lo siguiente: comparando los resultados relativos al dominio de estos elementos, donde se detectaron 4 casos de uso incorrecto, con la información incluida en el documento *A core inventory for general English* (North, Ortega y Sheehan, 2010), se apreció que el estudio de estos dos adjetivos se incluía en los contenidos enseñados en el nivel A2 y por lo tanto en el nivel B2 no deberíamos de encontrar este tipo de errores.

Otra observación a recalcar respecto al uso del SADJ en B2 fue respecto al uso de adjetivos compuestos. Según el proyecto English Grammar Profile (s.f.), los estudiantes de B2 saben utilizar una amplia gama de adjetivos compuestos, como por ejemplo 'up – to – date' o 'state of the art' para pre-modificar los SN. En nuestro sub-corpus de B2, sin embargo, solo aparecen 5 casos del adjetivo 'state of -art' (sub-corpus B2, redacciones n° 3, 23, 32, 45, 53,) y 3 de 'up-to date' (sub-corpus B2, redacciones n° 4, 9, 28) mientras que abundan (30 casos) los adjetivos compuestos como 'good-looking' y 'well-known', que según el proyecto son rasgos característicos de los estudiantes de nivel B1.

Siguiendo con el análisis gramatical en el sub-corpus de C1, los resultados obtenidos fueron los que se muestran en la tabla 28:

Tabla 28. Competencia gramatical en el SADJ en el nivel C1

	Errores morfológicos (%)	grado dominio morfológico
Errores morfológicos totales	22 (11,46%)	88,54%
Estructura interna de las partes del discurso del SADJ	21 (95,45%)	4,55%
forma comparativa de inferioridad	0 (0%)	100,00%
forma comparativa de igualdad	1 (4,76%)	95,24%
forma comparativa de superioridad	1 (4,76%)	95,24%
formas invariables	0 (0%)	100,00%
formas irregulares	1 (4,76%)	95,24%
forma superlativo	0 (0%)	100,00%
uso raíces	9 (42,86%)	57,14%
uso sufijo derivación	8 (38,10%)	61,90%
flexión (saben omitirla)	0 (0%)	100,00%
uso prefijos	1 (4,76%)	95,24%
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos, verbos	1 (4,55%)	95,45%
	Errores sintácticos (%)	grado dominio sintáctico
Errores sintácticos totales	6 (2,25%)	97,75%
concordancia adjetivo-sustantivo	0 (0%)	100,00%
distinción entre other-VS another	2 (33,33%)	66,67%
distinción entre much VS many	0 (0%)	100,00%
distinción adjetivos -ed VS -ing	1 (16,67%)	83,33%
uso artículos en sintagma adjetival	3 (50,00%)	50,00%
uso adjetivos en SADJ como pre-modificadores de algunos sintagmas nominales	0 (0%)	100,00%

Observando la tabla 28 a nivel C1 se apreció que los porcentajes de dominio en ambos niveles de análisis fueron muy positivos, oscilando en la franja entre el 88% y el 98%. Los estudiantes mostraron un dominio casi del 90% en el uso de los elementos morfológicos donde destacó el control casi completo en la distinción entre el uso de las diferentes partes del discurso, en el que se detectó solamente un caso de error. Fallaron en llegar al 100% en el dominio de los elementos morfológicos debido a los errores cometidos a nivel de estructura interna de la palabra que constituyeron el 95,45% del total de errores morfológicos en este sintagma. A pesar de no tener un dominio morfológico perfecto, los resultados en este contexto fueron muy elevados. A diferencia del nivel B2, resaltó que los escritores demostraron saber omitir en el 100% de los casos la flexión del plural. A pesar de tener un dominio superior al 95% en 8 elementos pertenecientes a la capacidad de estructuración, en las otras dos, ‘el uso de raíces’ y ‘el uso de los sufijos de derivación’ se registró una bajada significativa, que superó respectivamente más 10 puntos en la primera y más de 20 en la segunda. Estos datos nos sorprendieron ya que encontrándonos en un nivel lingüístico superior (C1 respecto a B2) debería de registrarse un porcentaje superior en todos los elementos gramaticales y no solamente en algunos.

A nivel sintáctico se observó una subida de 10 puntos en el porcentaje de dominio respecto al ámbito morfológico. El número de casos de errores sintácticos detectados fue solamente de 6, correspondiente a un 2,25% de frecuencia en esta tipología de error, del cual se desprende un 97,75% de dominio a nivel sintáctico, frente al 88,54% registrado en el ámbito morfológico. Los estudiantes no demuestran tener un dominio del 100% debido al uso de los artículos en el SADJ responsables del 50% de los errores identificados en este contexto. En el caso de los artículos también observamos una situación peculiar. A nivel B2 se detectaron solamente 2 casos de error en el uso de artículos dentro del SADJ, correspondiente al 7,14% de los errores sintácticos cometidos dentro del SADJ. A nivel C1, se encontraron 3 casos sobre 6 y aunque se trate de un número muy reducido sigue siendo significativo en cuanto equivalente al 50% del total.

Los tres casos de uso incorrecto del artículo se detectaron en el uso del artículo determinativo junto al adjetivo superlativo. Refiriéndonos al documento *A core inventory*

for general English (North, Ortega y Sheehan, 2010), verificamos que los estudiantes reciben formación acerca de dichos elementos en un nivel A2, por esta razón no deberíamos de encontrar dicho tipo de carencias en escritores con nivel C1.

Por otro lado, y a favor de nuestros escritores, como se refleja también en los comentarios del *English Grammar Profile* (2017) recogidos en la página web, www.englishprofile.org, observamos que son capaces de utilizar una gama de adjetivos compuestos característicos del nivel C1 como *open-minded* o *above-mentioned*, donde se registraron 15 casos, y saben modificar adjetivos graduables a través del uso de adverbios de intensidad como *absolutely*, *extremely*, o *totally*. Tanto los arriba mencionados adjetivos compuestos, como la capacidad de modificar los adjetivos graduables, son rasgos que aparecen por primera vez en estudiantes con nivel C1.

Tras haber ilustrado e interpretado los resultados morfosintácticos obtenidos para el SADJ, a continuación, con el fin de clarificar posibles dudas sobre los elementos analizados, se proporcionan, en la tabla 29, ejemplos para cada una de ellos, extraídos de nuestro corpus:

Tabla 29. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SADJ extraídos de los sub-corpus de B2 y C1

Elementos morfológicos Estructura interna de los adjetivos	Ejemplos	Sub-corpus y nº redacción
forma comparativa de inferioridad	they are less healthy than in the past	B2, nº 13
forma comparativa de igualdad	they are not as sedentary as old people.	C1, nº14
forma comparativa de superioridad	we have greater possibilities	B2, nº 9
formas irregulares	a much better life	C1, nº 11
forma superlativo	the healthiest type of food.	B2, nº4
uso raíces	shocking results	C1, nº6
uso sufijo derivación	physical activity	B2, nº45
flexión (saben omitirla)	young people	B2, nº 32
uso prefijos	Impatient parents	C1, nº3
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos, verbos	It was hard to understand	B2, nº7
Subcompetencias sintácticas		
concordancia adjetivo-sustantivo	Their situation	B2, nº9
distinción entre other-VS another	Another important way of	C1, nº 49
distinción entre much VS many	Much free time	B2 nº 14
distinción adjetivos -ed VS -ing	It was boring for them to	C1, nº 35
uso artículos en sintagma adjetival	The hardest thing was	C1, nº 43
uso adjetivo en SADJ como pre-modificadores de algunos sintagmas nominales	A long story	C1 nº 23

Para que pueda apreciarse claramente cómo evoluciona la competencia gramatical de B2 a C1 se ofrece en la figura 17 una gráfica comparativa de los resultados obtenidos del análisis morfológico y sintáctico en el SADJ en ambos niveles lingüísticos.

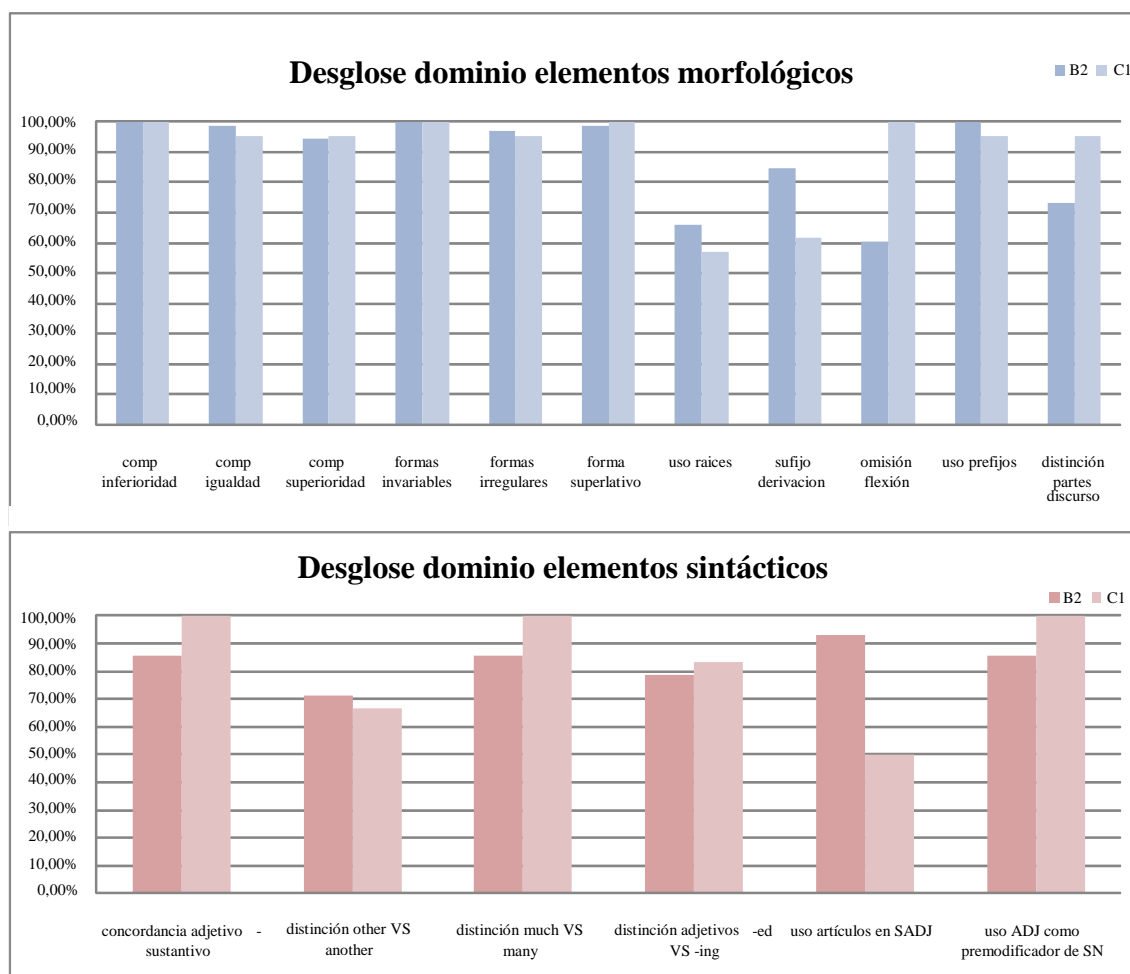


Figura 17. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SADJ en los niveles B2 y C1

En la figura 17 se destacó que, a pesar de que el resultado global a nivel morfológico en C1 fuese mayor que el registrado en B2, en algunos elementos, como en el caso del uso de sufijos de derivación o el uso de raíces, los escritores de C1 mostraron una pérdida de dominio, que no afectó al resultado global por quedar compensada con el intenso aumento registrados en otras sub-categorías. La pérdida de dominio en el uso correcto de algunos elementos es un aspecto que trataremos más en detalle en el capítulo 8 dedicado a las conclusiones.

Respecto a la evolución en el uso de los elementos sintácticos se registró una subida en C1 en cuatro de las seis analizadas, mientras que en dos se visualizó una pérdida de puntos. Las bajadas que detectamos a nivel C1, aunque no se reflejen en los resultados

sintácticos globales a nivel de SADJ, merecen ser identificadas porque representan puntos de retroceso que no deberían de aparecer siendo el C1 un nivel lingüístico superior al B2.

Comparando los resultados precedentes del análisis de la competencia gramatical en el SADJ de B2 con los obtenidos en el mismo contexto, pero a nivel C1, concluimos que se detectó un aumento significativo (superior a 25 puntos) en los elementos morfológicos y una leve subida (solo 3 puntos) a nivel sintáctico.

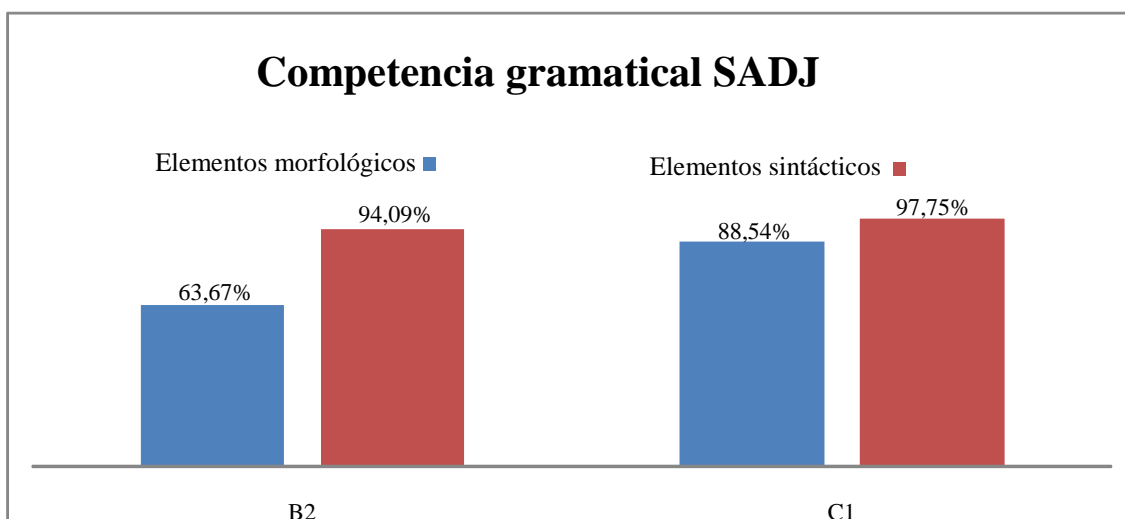


Figura 18. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SADJ en los niveles B2 y C1

Observando la figura 18 se apreció que, en el SADJ, tanto a nivel morfológico como sintáctico los estudiantes de C1 evolucionan positivamente siendo, sin embargo, la evolución de los elementos morfológicos mucho más marcada de la que se experimentó a nivel sintáctico.

Tras haber mostrado e interpretado los resultados de la competencia gramatical obtenidos para el SADJ, detallaremos en el siguiente sub apartado los resultados precedentes del análisis de la competencia gramatical realizado en el SV.

7.1.3 Sintagma Verbal

Empezaremos la exposición y descripción de los resultados obtenidos en el SV definiendo primero en qué consiste dicho sintagma. Siguiendo a Carter, McCarthy, Marcos, y O'Keeffe (2016) el sintagma verbal consiste en un solo verbo, como es el caso del SV simple, o en un verbo principal precedido por un modal y/ o un auxiliar. El verbo principal ocupa siempre la posición final dentro del sintagma verbal complejo y es el encargado de expresar el significado de la acción mientras que el primer verbo del SV complejo indica (a excepción de los verbos modales) el tiempo de la acción y se conjuga según la persona y el número del sujeto de la frase a la que pertenece el SV. En el caso del SV complejo, el verbo auxiliar puede desempeñar las siguientes funciones:

- Aspecto: progresivo, perfecto, pasivo
- Forma: interrogativo y negativo
- Tiempo: presente enfático (*I do believe that*)

Tras haber definido en qué consiste el SV y qué elementos pueden estar incluidos en él, pasaremos a detallar los resultados obtenidos del análisis de la competencia gramatical empezando por el nivel B2, cuyos resultados se resumen en la tabla 30:

Tabla 30. Competencia gramatical en el SV en el nivel B2

	Errores morfológicos (%)	grado dominio morfológico
Errores morfológicos totales	25 (9,36%)	90,64%
Estructura interna de las partes del discurso del SV	19 (76,00%)	24,00%
uso raíces	10 (52,63%)	47,37%
uso sufijo (derivación)	0 (0%)	100,00%
uso sufijo flexión	5 (26,32%)	73,68%
uso prefijos	0 (0%)	100,00%
alternancia vocales	1 (5,26%)	94,74%
modificación consonantes	0 (0%)	100,00%
formas invariables	0 (0%)	100,00%
formas irregulares	3 (15,79%)	84,21%
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos y verbos	6 (24,00%)	76,00%
	Errores sintácticos (%)	grado dominio sintáctico
Errores sintácticos totales	156	67,09%
	32,91%	
concordancia elementos	52 (33,33%)	66,67%
distinción entre uso infinitivo uso gerundio uso forma base	28 (17,95%)	82,05%
patrones verbales (verbos+ to-infinitivo VS verbos + -ing)	8 (5,13%)	94,87%
uso tiempo verbal	41 (26,28%)	73,72%
presencia de todos los elementos	0 (0%)	100,00%
emplazamiento en frase	7 (4,49%)	95,51%
uso pasiva	0 (0%)	100,00%
uso modales	4 (2,56%)	97,44%
uso verbo después de un modal	16 (10,26%)	89,74%

A nivel morfológico se observó que los escritores con nivel B2 poseen un dominio de superior al 90%, marcando una subida de 30 puntos respecto a los resultados morfológicos en el SN y en el SADJ. Los resultados se deben a la ausencia de errores en el uso de diferentes elementos y procesos relativos a la estructura interna de los verbos, donde los escritores demostraron poseer un dominio completo. El ‘uso de raíces’ constituye un caso particular dentro de los elementos morfológicos, siendo este el único en el que todavía se detectó un número significativo de errores. La mejoría en el uso de las raíces llevaría a los estudiantes a poseer un dominio casi completo en toda la vertiente morfológica. Respecto a los resultados relativos al ámbito sintáctico nos encontramos frente a una situación muy distinta de la observada en el ámbito morfológico. El porcentaje de dominio es 17 puntos superior al 50%, por lo tanto, más que suficiente, pero no es comparable con el 90,64% hallado en el área morfológica. La capacidad sintáctica de concordar los elementos dentro del SV resultó ser la menos alcanzada, con una frecuencia de error superior al 30%. Sin embargo, se apreció un dominio completo en ‘el uso de la pasiva’ y en la ‘presencia de todos los elementos’.

En el nivel C1 el análisis de la competencia gramatical dio lugar a los resultados mostrados en la tabla 31:

Tabla 31. Competencia gramatical en el SV en el nivel C1

	Errores morfológicos (%)	grado dominio morfológico
Errores morfológicos totales	39 (20,31%)	79,69%
Estructura interna de las partes del discurso del SV	38 (97,44%)	2,56%
uso raíces	16 (42,11%)	57,89%
uso sufijo (derivación)	1 (2,63%)	97,37%
uso sufijo flexión	18 (47,37%)	52,63%
uso prefijos	0 (0,00%)	100,00%
alternancia vocales	0 (0,00%)	100,00%
modificación consonantes	0 (0,00%)	100,00%
formas invariables	0 (0,00%)	100,00%
formas irregulares	3 (7,89%)	92,11%
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos y verbos	1 (2,56%)	97,44%
	Errores sintácticos (%)	grado dominio sintáctico
Errores sintácticos totales	120 (44,94%)	55,06%
concordancia elementos	38 (31,67%)	68,33%
distinción entre uso infinitivo uso gerundio uso forma base	22 (18,33%)	81,67%
patrones verbales (verbos+ to- infinitivo VS verbos + -ing)	6 (5,00%)	95,00%
uso tiempo verbal	28 (23,33%)	76,67%
presencia de todos los elementos	14 (11,67%)	88,33%
emplazamiento en frase	8 (6,67%)	93,33%
uso pasiva	0 (0%)	100,00%
uso modales	3 (2,50%)	97,50%
uso verbo después de un modal	1 (0,83%)	99,17%

Tanto a nivel morfológico como sintáctico los escritores demostraron haber alcanzado un dominio suficiente, pero inferior al apreciado en el nivel lingüístico previamente expuesto. En el ámbito morfológico se registró un dominio que se acercó al 80%, es decir bastante elevado, pero 11 puntos inferior al detectado en el nivel B2. El ‘uso

sufijo de flexión' donde se registraron 20 puntos menos, fue la responsable de la bajada en el porcentaje de dominio de los elementos morfológicos en el nivel C1.

A nivel sintáctico, el SV resultó ser el más problemático de todos los sintagmas, registrando un dominio ligeramente superior al 50%. El uso correcto de la forma pasiva se mantuvo completo, pero se apreció un descenso significativo (superior a los 10 puntos) en la habilidad de emplear los elementos del SV.

Tras analizar los casos de error se observó que en la totalidad consistía, o en una omisión del auxiliar después de un verbo modal o en la omisión del verbo después del pronombre *there*. La capacidad sintáctica de concordar los elementos dentro del SV, fue la menos alcanzada, con un dominio del 66,67% resultado de un 33,33% de frecuencia de error (52 casos en total) derivado de errores de tipo *subject-verb agreement*. La detección de este tipo de error fue un dato que nos sorprendió, ya que la concordancia entre el sujeto y el verbo se aprende por primera vez en un nivel A2 y, aunque existan casos de concordancia más complicados, como los sustantivos plurales o colectivos, la enseñanza se prolonga solamente hasta al nivel B1, por lo tanto, en ningún caso deberían de aparecer en un nivel C1 errores en la concordancia de sujeto y verbo. También se detectaron 28 casos de uso incorrecto de tiempos verbales correspondientes a una frecuencia del 23,33% que se reflejó en un 76,66% de grado de dominio. A pesar de que el dominio en el uso correcto de los tiempos verbales resulte claramente más que suficiente, analizando los casos de errores se observó que la totalidad de ellos estaban conectados con la diferencia entre el uso del present *simple* y del *present continuous*, el uso del 2º condicional o el uso del *past simple* y *past continuous*. Consultando el documento *A core inventory for general English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) se observó que el presente simple y el presente continuo aparecen ya en el nivel A2, mientras que el condicional de segundo tipo aparece por primera vez como contenido a explicar en el nivel B1, es decir dos o tres niveles por debajo del nivel C1. Por ello resultó extraño encontrar en nuestro sub-corpus dicho tipo de errores.

A pesar de lo argumentado los escritores de C1 compensaron dichas carencias demostrando poseer un dominio casi completo en construcciones verbales mucho más

complejas, como demuestra por ejemplo el uso de una amplia gama de patrones verbales y la capacidad de saber emplear una variedad de ‘phrasal verbs’ que requieren el aplazamiento de la partícula verbal después del pronombre objeto, como en el ejemplo “when I was a child my grandparents used to pick me up from school” (sub-corpus C1).

Como confirmación de su nivel C1 también se observó la capacidad de emplear verbos relacionados con los sentidos, como por ejemplo *hear*, en la construcción verbo + objeto directo + infinitivo sin *to* como en el siguiente ejemplo ‘I often *hear* parents *talk* about *their sons* eating habits’ (sub-corpus C1). Tanto el uso de *phrasal verbs* con partícula desplazada después del pronombre objeto, como el uso de las mencionadas construcciones verbales se reconocen por parte del proyecto *English Grammar Profile* (2017) como rasgos característicos del nivel C1.

Tras haber analizado cuantitativa y cualitativamente los resultados de la competencia gramatical del SV en ambos sub-corpus, para que el criterio de identificación, posterior recuento, análisis e interpretación de los resultados obtenidos para el SV, no dé lugar a dudas presentamos a continuación ejemplos de todos los elementos gramaticales extraídos de nuestro corpus de redacciones:

Tabla 32. Ejemplos de los elementos gramaticales en el SV extraídos de los sub-corpus de B2 y C1

Elementos morfológicos	Ejemplos	Sub-corpus y nº ensayo
Estructura interna de los verbos		
uso raíces	acquire	B2, nº25
uso sufijo derivación	recognize	C1, nº 15
uso sufijo flexión	designed	C1, 28
uso prefijos	misinformed	C1, nº 41
alternancia vocales	found	B2, nº 16
modificación consonantes	spent	B2, nº 1
formas invariables	set	C1, nº 7
formas irregulares	chose	B2, nº 39
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos y verbos	live	B2, nº 5
Subcompetencias sintácticas		
concordancia elementos	People are	C1, nº 3
distinción entre uso infinitivo gerundio, forma base	Chosing the right diet	C1, nº 8
patrones verbales (verbos+ to-infinitivo VS verbos + -ing)	Suggest visiting	C1, nº18
uso tiempo verbal	In the past, parents were concerned	C1, nº 12
presencia de todos los elementos	I wouldn't expect	B2, nº 4
emplazamiento en frase	Are we going to teach them?	C1, nº 5
uso pasiva	It has been changed	B2, nº3
uso modales	It must be said that	C1, nº 27
uso verbo después de un modal	We should start	B2, nº50

Como muestra la tabla 32, en el SV, como en el resto de los sintagmas, se analizaron los mismos elementos y estructuras en ambos niveles, con el fin de poder compararlas y observar cómo se modifican de un nivel lingüístico a otro. Con el fin de alcanzar tal objetivo, se proporciona a continuación una gráfica en la que se compara el dominio en el uso de los elementos gramaticales en ambos niveles contemporáneamente.

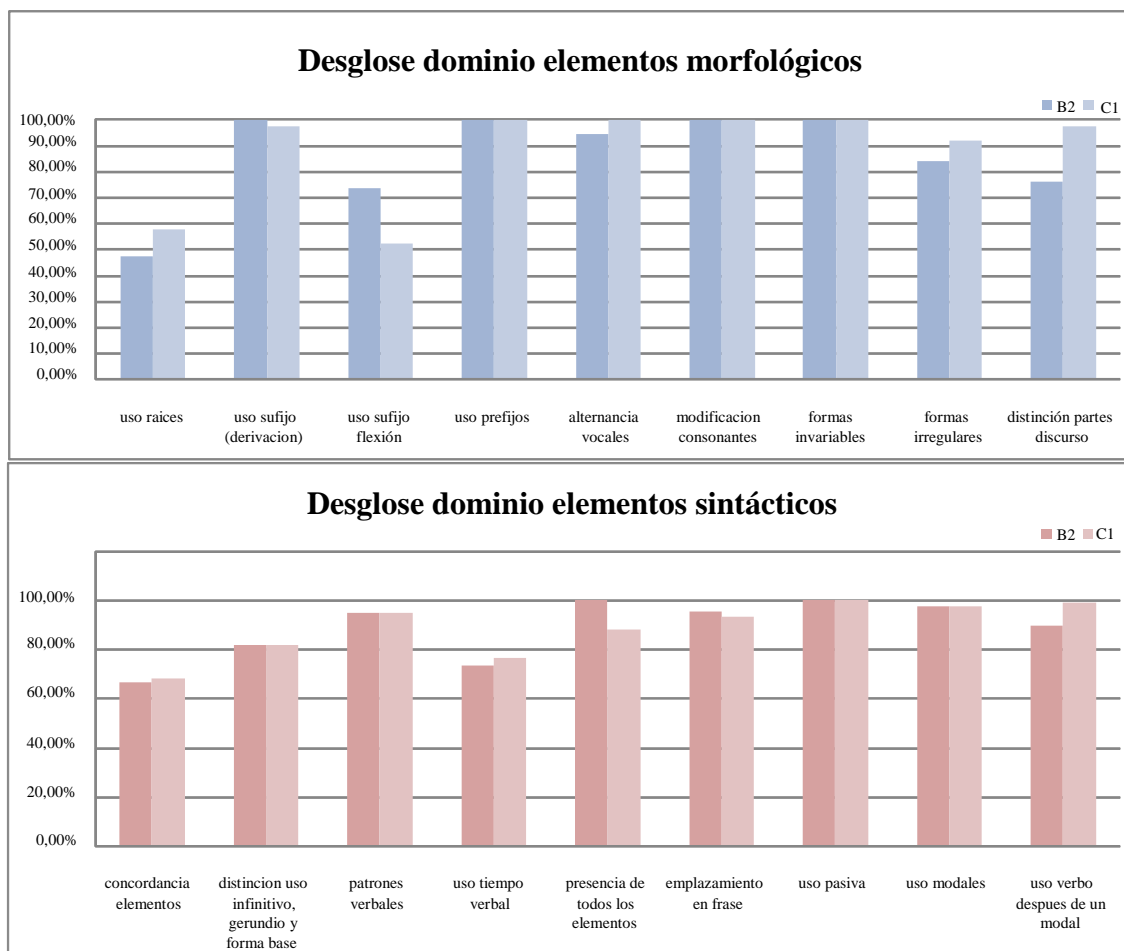


Figura 19. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SV en los niveles B2 y C1

Respecto al área morfológica, en la figura 19 destacó la evolución positiva de los escritores con nivel lingüístico C1 en el uso de raíces, alternancia de vocales, uso de las formas irregulares y capacidad de utilizar correctamente las partes del discurso. Sin embargo, se apreció una bajada significativa e inesperada en el uso de los sufijos de flexión. Siendo esta capacidad una característica peculiar del perfil de los conocimientos morfológicos de los estudiantes españoles de C1, y conectada con la hipótesis de nuestra investigación, se tratará su caso en detalle en el apartado dedicado a las conclusiones.

A nivel sintáctico en C1, se registró una mejoría parcial en la concordancia de los elementos del SV, donde se detectó una leve subida y en el uso de los verbos después de un modal, donde la subida fue más marcada. En el resto de elementos y estructuras sintácticas

el dominio fue igual o inferior a los escritores de nivel B2, transformando el SV en un caso particular del perfil de los conocimientos sintácticos de los escritores de C1.

A nivel global, en lo que respecta a los resultados de la competencia gramatical halladas en el SV, se detectaron las diferencias mostradas en la figura 20:

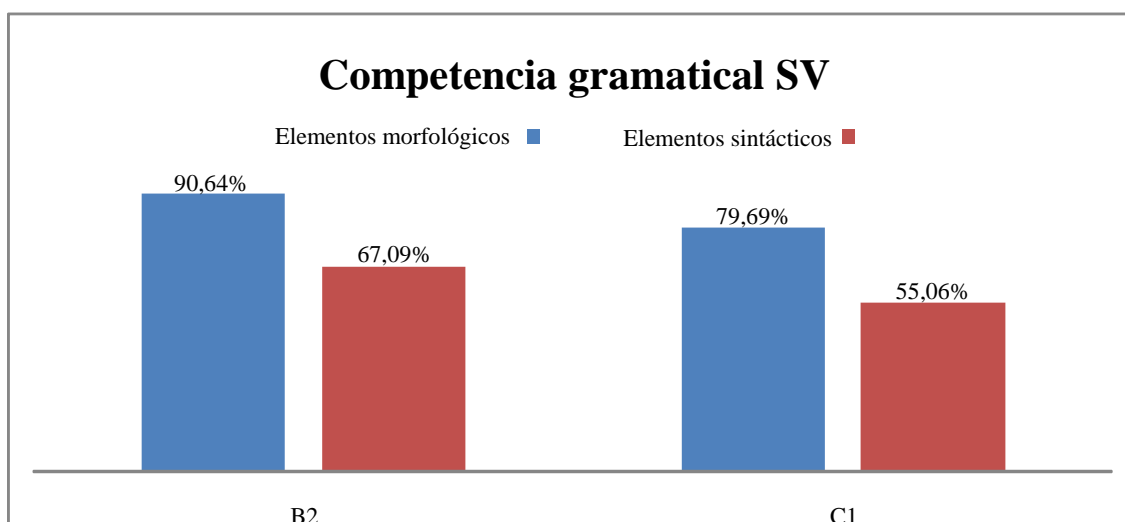


Figura 20. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SV en los niveles B2 y C1

Comparando los resultados globales de los dos niveles lingüísticos, se concluyó que, tal y como aparece en la figura 20 tanto a nivel morfológico como a nivel sintáctico los escritores de C1 demostraron poseer un grado de dominio inferior en aproximadamente 10 puntos respecto a los escritores de nivel B2.

Finalizada la presentación e interpretación de los resultados obtenidos a nivel gramatical en el SV, se pasará en el siguiente subapartado a detallar los resultados de la competencia gramatical provenientes del análisis de datos referentes al SADV.

7.1.4 Sintagma Adverbial

Según Carter, McCarthy, Marcos, y O'Keeffe (2016) el SADV es una estructura constituida o bien solamente por un adverbio, o por un adverbio que funciona como núcleo

del sintagma, en combinación con otros elementos que lo preceden o siguen y cuya función consiste en modificar el significado del núcleo adverbial. Existen diferentes tipos de adverbios que se clasifican según el significado que expresan: modo, lugar, tiempo, duración, frecuencia, grado, punto de vista, conexión entre frases. En la mayoría de los casos los sintagmas adverbiales desempeñan la función de modificadores del SV, especificando por ejemplo la duración o la frecuencia de la acción expresada por el SV. Sin embargo, aunque con menor frecuencia, los SADV también se emplean como modificadores del SN, SADJ, SPREP o junto con otros SADV.

Los resultados del análisis de la competencia gramatical en los SADV en el subcorpus de redacciones de escritores con nivel B2 fueron los mostrados en la tabla 33:

Tabla 33. Competencia gramatical en el SADV en el nivel B2

	Errores morfológicos (%)	grado dominio morfológico
Errores morfológicos totales	19 (7,12%)	92,88%
Estructura interna SADV	14 (73,68%)	26,32%
adverbio compuestos	0 (0%)	100,00%
uso raíces	11 (78,57%)	21,43%
uso sufijo (derivación)	3 (21,43%)	78,57%
uso prefijos	0 (0%)	100,00%
formas invariables	0 (0%)	100,00%
formas irregulares	0 (0%)	100,00%
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos, verbos	5 (26,32%)	73,68%
	Errores sintácticos (%)	grado dominio sintáctico
Errores sintácticos totales	10 (2,11%)	97,89%
emplazamiento en frase	8 (80,00%)	20,00%
elección adverbio	2 (20,00%)	80,00%

A nivel morfológico en el SADV se observaron solamente 19 casos de errores, correspondientes a una frecuencia del 7,12% sobre el total de los errores morfológicos detectados a nivel B2. Este resultado dio lugar al alto grado de dominio que observamos en la tabla 33, solo 8 puntos por debajo del 100%. También en el caso del SADV, como observamos para el SV, el uso de raíces registró el grado menor con un dominio correspondiente a un porcentaje poco superior al 20%, siendo este el elemento con mayor necesidad de refuerzo.

Respecto a los resultados recogidos para el ámbito sintáctico, en el SADV se hallaron solamente 10 errores, correspondientes tan solo a un 2,11% de todos los errores sintácticos detectados a nivel B2. La ausencia de errores se reflejó en el casi completo dominio de los aspectos sintácticos del SADV, solo 3 puntos por debajo del 100%, siendo ese el porcentaje superior registrado en los sintagmas a nivel de análisis sintáctico.

Las únicas dificultades y poco frecuentes a su vez, solo 8 errores, a nivel sintáctico se registraron en el emplazamiento del SADV en la frase. Consultando el documento *A core inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) notamos que los adverbios y su posición en la frase aparecen como contenido central de enseñanza en los niveles A2 y B1 y no vuelven a aparecer en ninguno de los niveles lingüísticos siguientes. Sin embargo, en el caso específico de los escritores de nuestro sub-corpus, apareciendo todavía errores relativos al posicionamiento del SADV en la frase, se vislumbra la necesidad de incidir en las reglas de emplazamiento también en el nivel B2.

Analizando los SADV en el nivel B2 desde una perspectiva cualitativa y comparándolos con las observaciones ofrecidas por los investigadores del *English Grammar Profile* (2017), se apreció que, en línea con los resultados del proyecto arriba nombrado, nuestros escritores demostraron ser capaces de utilizar una amplia gama de sintagmas adverbiales de tiempo, modo o grado como pre/post-modificadores de sintagmas nominales, verbales o adjetivales como en el caso de los siguientes ejemplos:

- ✓ Parents should *seriously* think about their teenagers' lifestyle (sub-corpus B2, redacción n° 14)
- ✓ Food at school was *quite* good! (sub-corpus B2, redacción n°19)

Dichos ejemplos confirmaron que los escritores de nuestro sub-corpus han alcanzado algunas de las características típicas del uso de los SADV en un nivel lingüístico B2, pero no todas. Por ejemplo, no se detectó ningún caso de la siguiente estructura: *never* a principio de frase seguido por una inversión de sujeto + un predicado verbal. Según el *English Grammar Profile* (2017) este tipo de estructura se utiliza por parte de autores con nivel B2 para enfatizar una determinada acción del sujeto, tanto de manera negativa como positiva, como muestra el siguiente ejemplo: '*Never* have I seen such a realistic and impressive film before. (<http://www.englishprofile.org/component/grammar/content/5/01/17>)

El análisis morfosintáctico del SADV a nivel C1 mostró una situación similar a la registrada en el sub-corpus de nivel anterior, como muestran los resultados ilustrados en la tabla 34:

Tabla 34. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SADV en el nivel C1

	Errores morfológicos (%)	grado dominio morfológico
Errores morfológicos totales	11 (5,73%)	94,27%
Estructura interna SADV	11 (100,00%)	0,00%
adverbio compuestos	2 (18,18%)	81,82%
uso raíces	4 (36,36%)	63,64%
uso sufijo (derivación)	4 (36,36%)	63,64%
uso prefijos	0 (0%)	100,00%
formas invariables	0 (0%)	100,00%
formas irregulares	1 (9,09%)	90,91%
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos, verbos	0 (0,00%)	100,00%
	Errores sintácticos (%)	grado dominio sintáctico
Errores sintácticos totales	2 (0,75%)	99,25%
emplazamiento en frase	0 (0%)	100,00%
elección adverbio	2 (100%)	0,00%

Los casos de errores, tanto en el ámbito morfológico como en el sintáctico, siguen bajando con un consecuente aumento de los porcentajes de dominio de competencia gramatical, que alcanzaron el 99,25%, siendo en este nivel lingüístico también, el porcentaje más elevado registrado de todos los sintagmas.

Tras haber presentado los resultados, en la tabla 35, pasaremos a mostrar algún ejemplo de la competencia gramatical analizada en el SADV, con el fin de reducir al mínimo las posibles dudas que el lector pueda tener, acerca de la identificación y distinción aplicada entre el uso de un elemento y otro:

Tabla 35. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SADV extraídos de los sub-corpus de B2 y C1

Elementos morfológicos	Ejemplos	Sub-corpus y n° ensayo
Estructura interna SADV		
adverbio compuestos	First of all	B2, n°2
uso raíces	honestly	B2, n°12
uso sufijo (derivación)	healthily	C1, n°44
uso prefijos	unexpectedly	C1, n°37
formas invariables	hard	B2, n° 4
formas irregulares	always	B2, n° 36
Distinción entre el uso de nombres, pronombres, artículos, adjetivos, verbos	you must eat healthily	C1, n° 42
Elementos sintácticos		
emplazamiento en frase	Young people are always eating fast food	B2, n°49
elección adverbio	Hopefully, this situation will improve if [...]	C1, n° 27

Siguiendo los ejemplos ilustrados en la tabla 35, la identificación de los elementos y su sucesivo recuento siguió un procedimiento claro en el que no existieron casos de superposición entre elementos.

En el caso del SADV, el uso de los elementos morfosintácticos del nivel B2 al nivel C1 evolucionó tal y como se muestra en la gráfica 21:

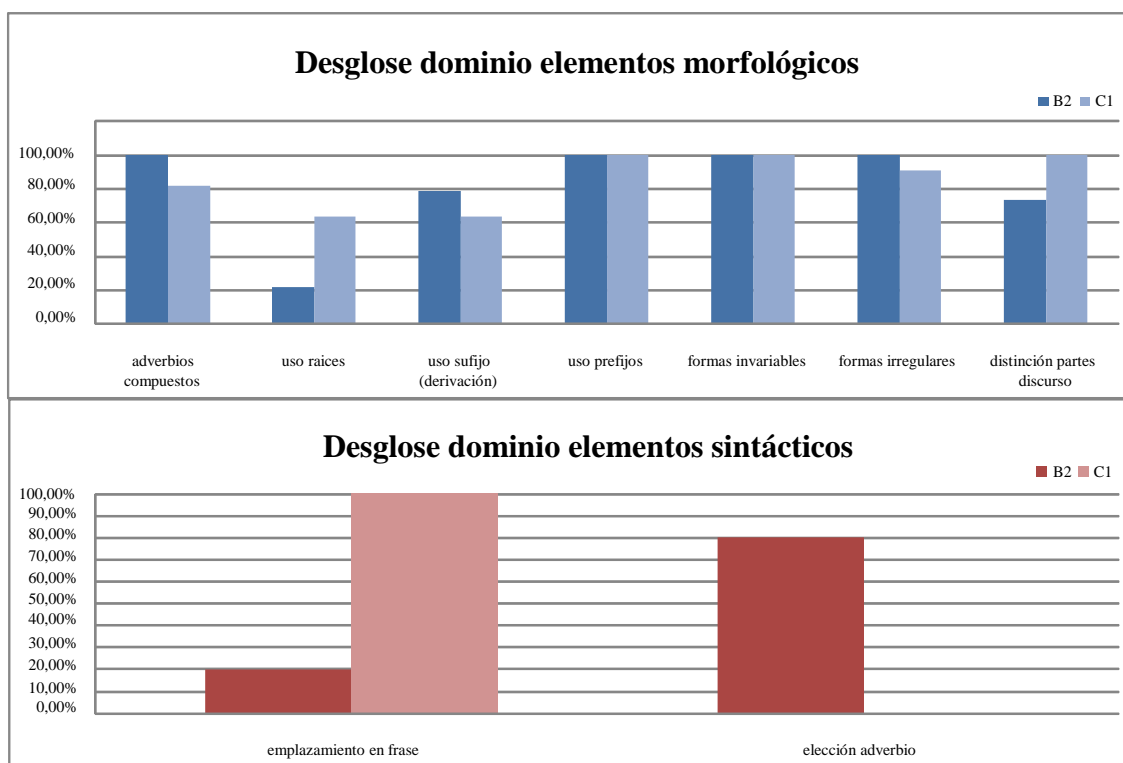


Figura 21. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SADV en los niveles B2 y C1

El uso de los elementos morfológicos en C1 mostró una evolución particular. A pesar de que el porcentaje global fuera ligeramente superior en C1 respecto a B2, se observó que, desglosando los resultados, se registró en el uso de algunos elementos una inesperada bajada, de B2 a C1, como es el caso de los sufijos de derivación y de los adverbios compuestos. La bajada en el uso correctos de dichos elementos no afectó al resultado global debido a la importante subida en el nivel C1 en el uso de otro elemento morfológico como por ejemplo el uso de raíces o la capacidad de elegir correctamente el adverbio sin confundirlo con otras partes del discurso, como por ejemplo los adjetivos.

A nivel sintáctico se observó una situación similar ya que el total de dominio fue mayor en C1 respecto a B2, pero, analizando los elementos se apreció que la frecuencia de error en la elección de adverbios en C1 era mayor respecto al nivel B2.

A nivel global, los resultados de la competencia gramatical obtenidos en el análisis del SADV en B2 y C1, se resumen en la figura 22:

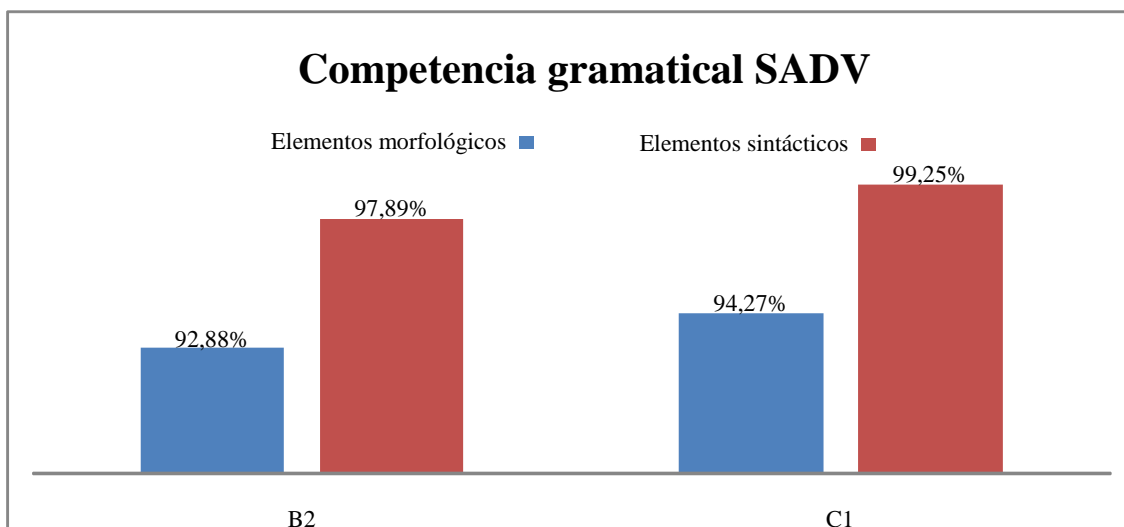


Figura 22. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SADV en los niveles B2 y C1

A diferencia de lo ocurrido en otros sintagmas anteriormente analizados, en el SADV no existe una diferencia significativa en el dominio de los elementos morfológicos y sintácticos. En ambos niveles lingüísticos los porcentajes de dominio se acercan al 100% y evolucionan de manera positiva y lógica registrando una subida en el nivel lingüístico más alto.

Presentados los resultados del SADV pasaremos en el siguiente sub apartado a describir los resultados de la competencia gramatical procesados para el último sintagma oracional: el SPREP.

7.1.5 Sintagma Preposicional

Antes de mostrar e interpretar los resultados observados en el SPREP, describiremos brevemente en qué consiste esta estructura sintáctica. Según Carter, McCarthy, Marcos, y O'Keeffe (2016), el SPREP está constituido por una preposición, núcleo del sintagma, que puede ser modificada posicionando un adverbio delante de ella. La preposición está seguida por un complemento que en la mayoría de los casos es un SN, aunque también puede aparecer un SADV, un verbo en forma de gerundio, otro sintagma preposicional o las llamadas *-wh clauses*.

Los sintagmas proposicionales pueden desempeñar también la función de complementos de verbos. Los verbos cuyos complementos necesitan ser introducidos por una preposición en particular son llamados verbos preposicionales, como es el caso de *belong to*, *worry about* o *afraid of*.

Delante de la preposición que sigue a un verbo determinado, puede en algún caso aparecer una partícula adverbial, dando lugar a la siguiente estructura: partícula adverbial + verbo + preposición. Estas estructuras se denominan *phrasal prepositional verbs* como es el caso de *looking forward to*. El significado de esta categoría compleja de verbos casi nunca tiene relación con el significado del verbo originario.

Tras haber definido en qué consiste el SPREP y qué elementos pueden modificarlo, pasaremos a presentar los resultados provenientes del análisis de competencia gramatical en los SPREP del presente corpus que condujo a la obtención de los resultados incluidos en la tabla 36:

Tabla 36. Competencia gramatical en el SP en los niveles B2 y C1

	Errores morfológicos (%)	grado dominio morfológico	
B2	Errores morfológicos estructura interna de las preposiciones	5 (1,87)	98,13%
	Errores sintácticos totales	102 (21,52%)	78,48%
	uso preposición después de un verbo	26 (25,49%)	74,51%
	presencia de todos los elementos	15 (14,71%)	85,29%
	elección preposición	55 (53,92%)	46,08%
	uso preposición después de un SADJ	6 (5,88%)	94,12%
C1	Errores morfológicos estructura interna de las preposiciones	3 (1,56%)	98,44%
	Errores sintácticos totales	56 (20,97%)	79,03%
	uso preposición después de un verbo	16 (28,57%)	71,43%
	presencia de todos los elementos	7 (12,50%)	87,50%
	elección preposición	25 (44,64%)	55,36%
	uso preposición después de un SADJ	8 (14,29%)	85,71%

A nivel morfológico hay que resaltar que las preposiciones pertenecen al grupo de las llamadas *closed words* o *function words*. Esta clase de palabras, a la que pertenecen también todos los determinantes, y las conjunciones, coordinantes y subordinantes, se utiliza para mostrar las relaciones entre diferentes elementos dentro de la misma frase o entre frases distintas. Las *closed words*, como es el caso de las preposiciones, al contrario de las abiertas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios), no admiten los procesos de creación de nuevas palabras a través de la flexión o de la derivación. Es por esta razón que se denominan ‘palabras cerradas’ porque no aceptan la incorporación de nuevos miembros dentro de esta categoría.

Por ello, como puede observarse en la tabla 36, el único ámbito morfológico analizado en el SPREP fue la estructura interna de las preposiciones. En esta clase de

palabras no existen raíces o afijos y por lo explicado anteriormente, no pudo analizarse ningún proceso de formación de palabra ya que por su naturaleza no están admitidos.

En el SPREP en ambos niveles lingüísticos, los resultados del dominio de los elementos morfológicos mostraron los porcentajes más altos registrados entre los sintagmas, con un dominio superior al 97%. En este caso la casi ausencia de errores se debe probablemente más que a una habilidad excelente de los escritores a, como expuesto anteriormente, la sencillez de la estructura morfológica de esta clase de palabras.

A nivel sintáctico los resultados no fueron tan positivos registrando para ambos niveles un descenso de aproximadamente 20 puntos. Los escritores de B2 y C1 mostraron poseer un elevado dominio en el uso de las preposiciones después de determinados adjetivos, sin embargo, se detectaron 55 casos de errores en la elección de las preposiciones en otros contextos lingüísticos en el nivel B2, y 25 en C1, elemento este cuyo uso incorrecto fue responsable de la bajada del dominio sintáctico respecto al morfológico en ambos niveles.

Pese a que en ambos niveles lingüísticos los escritores manifestaran poseer un dominio superior al 70% en el uso correcto de las preposiciones verbales, todavía se registraron un número significativo de errores en este tipo de estructuras sintácticas.

Consultando el uso de las preposiciones de tiempo y lugar y la capacidad de usar correctamente las preposiciones verbales en el EGP, se notó que estos rasgos aparecen ya alcanzados en el nivel B1. El hecho de que nuestros escritores de B2 y C1 sigan cometiendo errores en estas estructuras hace reflexionar sobre la necesidad de volver a revisar estas construcciones en escritores nativos españoles con niveles B2 y C1.

Siempre siguiendo las observaciones incluidas en la página web del proyecto *English Grammar Profile* (2017), otro rasgo característico de los escritores de nivel C1 es la habilidad de utilizar las preposiciones verbales a final de frase, separándolas del verbo del que dependen, lo que en inglés se denomina *stranded preposition*. Dicho tipo de uso no

aparece en nuestros autores de C1, marcando la necesidad de una mejora cualitativa en el uso de construcciones más complejas y características del nivel C1.

Como realizado en los anteriores sintagmas, proporcionamos, en la tabla 37, por cada elemento morfosintáctico, un ejemplo extraído del corpus:

Tabla 37. Ejemplos de los elementos morfosintácticos en el SPREP extraídos de los sub-corpus de B2 y C1

Elementos morfológicos	Ejemplos	Sub-corpus y nº redacción
estructura interna de las preposiciones	about	B2, nº 19
Elementos sintácticos		
uso preposición después de un verbo	Think of	C1, nº 25
presencia de todos los elementos	Out of their homes	C1, nº 33
elección preposición	At lunch time	B2, nº 22
uso preposición después de un SADJ	Responsible for	C1, nº 16

En el SP no se notó un cambio significativo en la evolución del porcentaje de dominio en el uso de los elementos morfosintácticos mostrados en los ejemplos, siendo el dominio casi igual en ambos niveles:

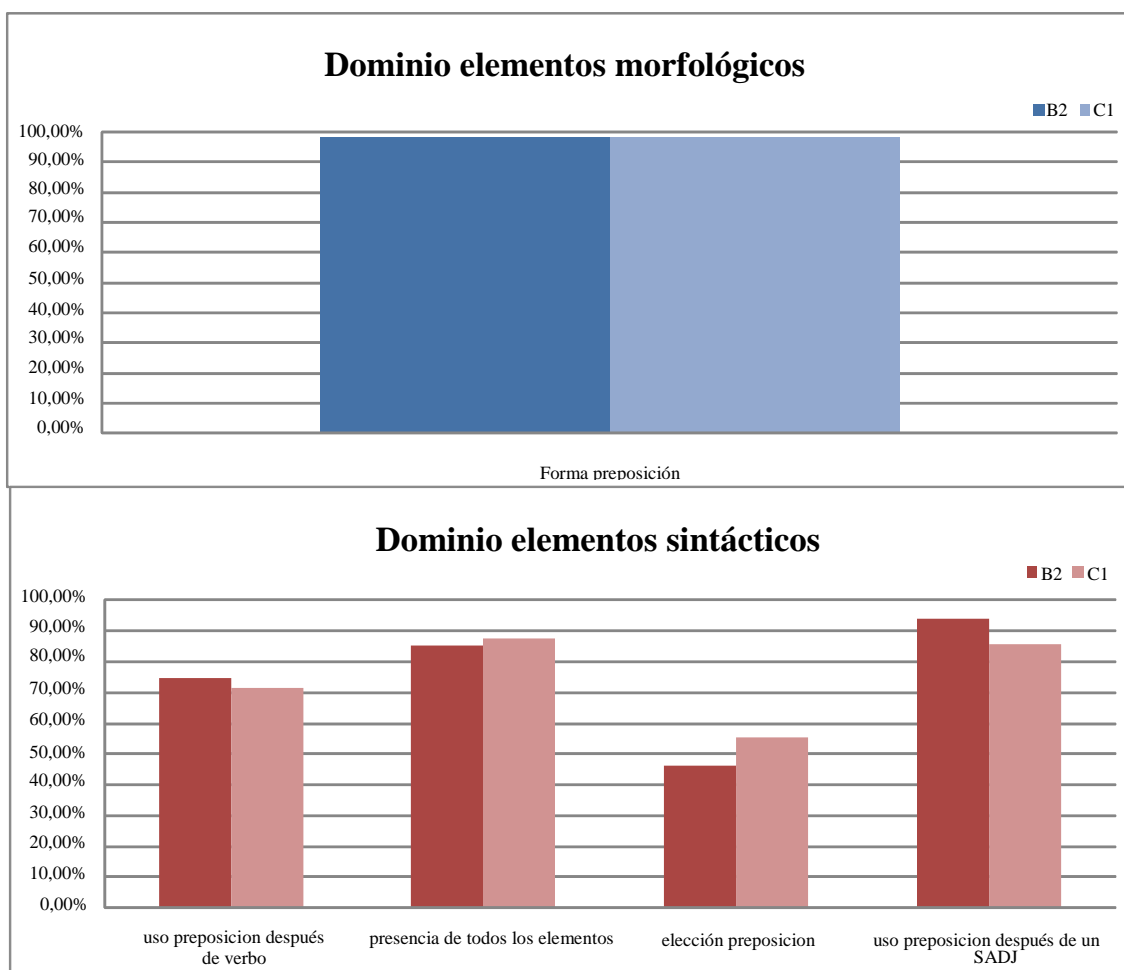


Figura 23. Gráfico desglose dominio de elementos gramaticales en el SPREP en los niveles B2 y C1

Observando la figura 23 se apreció que a nivel morfológico no hubo una evolución significativa en la capacidad de escribir correctamente las preposiciones, registrándose en ambos niveles casi el mismo porcentaje. Sin embargo, a nivel de uso de los elementos y estructuras sintácticas, a pesar de que los porcentajes globales de dominio en este ámbito fueron muy parecidos (78,48% en B2 y 79,03% en C1), resaltaron dos evoluciones positivas y dos peculiares bajadas. La elección de la preposición y la presencia de todos los elementos del SPREP registraron una lógica y esperada ascensión del nivel B2 al C1, sin embargo, el uso de la preposición después de un verbo y después de un adjetivo experimentaron un leve, aunque inesperado, descenso en C1.

Para concluir y resumir de manera sintética y visual, la detallada descripción de los resultados de la competencia gramatical en el SPREP, aportamos, en la figura 24, una

gráfica comparativa de los resultados globales obtenidos en este sintagma para los dos niveles lingüísticos.

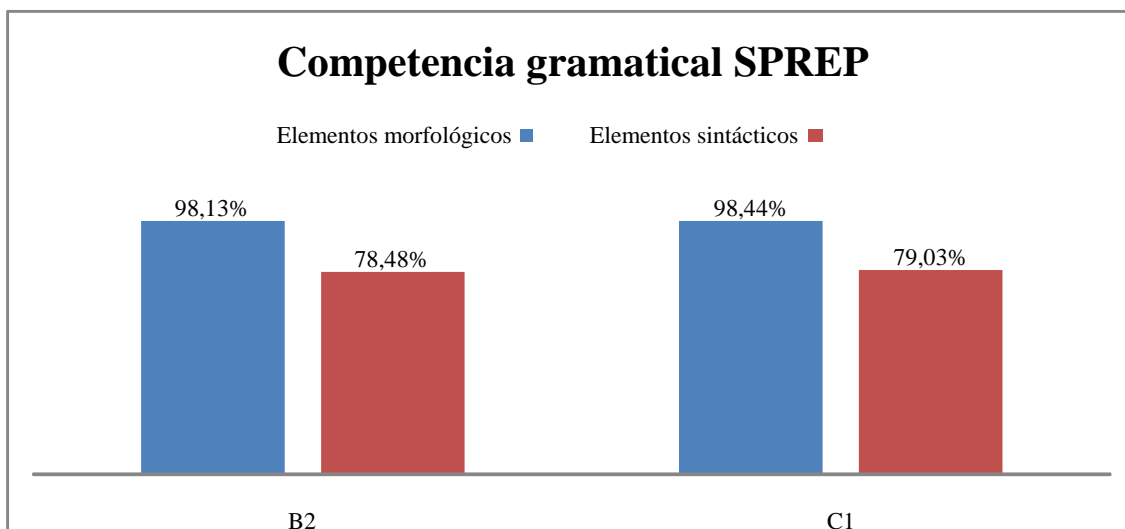


Figura 24. Gráfico comparativo de la competencia gramatical en el SPREP en los niveles B2 y C1

Tras haber mostrado y comentado de manera específica los resultados obtenidos del análisis de la competencia gramatical referente a los cinco sintagmas oracionales en ambos niveles lingüísticos, pasaremos, en el apartado 7.2, a la exposición e interpretación de los resultados precedentes del análisis de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas.

7.2 Resultados del análisis del uso de las estrategias metadiscursivas en los niveles B2 y C1 del MCER (2001).

Como comentado anteriormente en el apartado 5.1, dedicado a la clasificación de las estrategias metadiscursivas, y en el 6.5, dedicado al método creado para el procesamiento y análisis de los datos, en el presente estudio se empleó, para llevar a cabo el análisis del uso de las estrategias metadiscursivas en la producción escrita, la clasificación propuesta por Hyland (2005). Este autor, reconoce dos tipos de estrategias metadiscursivas, las textuales y las interpersonales, cuya definición y distinción ya se proporcionó.

En este punto de la presentación de los resultados, para que el lector pueda seguir fácilmente nuestra discusión, consideramos necesario aportar información más específica acerca de las subcategorías de estrategias incluidas en las dos grandes categorías.

En el apartado 5.1, dedicado a los diferentes modelos de clasificación de estrategias metadiscursivas ya se mostró en la tabla 13 la taxonomía de Hyland (2005), explicando la distinción entre estrategias textuales e interpersonales e incluyendo ejemplos de cada subcategoría. Es por ello que, a continuación, nos limitaremos a exponer solamente las principales características y funciones de cada subcategoría textual e interpersonal sin aportar ejemplos. Empezaremos con los sub-tipos incluidos en las estrategias de tipo textual.

Siguiendo a Hyland (2005) las estrategias textuales se utilizan para organizar de manera lógica y coherente el flujo de información. Este tipo de recursos metadiscursivos desempeñan la función de estructurar el discurso para anticipar el conocimiento del lector y también reflejan el punto de vista del escritor acerca de qué tiene que expresar explícitamente y qué puede recuperar el lector de manera implícita a partir del texto. El autor reconoce cinco tipos de estrategias textuales:

1. Estructuradores
2. Códigos de glosa
3. Transiciones
4. Marcadores endofóricos
5. Marcadores de evidencialidad

Los estructuradores se clasifican en tres sub-tipos: secuenciadores, topicalizadores y recapituladores. Es importante recordar que esta tipología de estrategias funciona como elemento metadiscursivo solo cuando ordena los diferentes argumentos dentro del texto y no cuando se refiere a experiencias extra-textuales. Los tres sub-tipos de estructuradores desempeñan las siguientes funciones: los secuenciadores se utilizan para ordenar párrafos de un texto, o frases dentro de un mismo párrafo; los recapituladores se emplean para

referirse a determinadas fases dentro de un texto; los anunciadores anuncian los objetivos discursivos del autor; y los topicalizadores indican cambios de temas.

Los códigos de glosa se utilizan para añadir información con el fin de asegurarse que el lector entienda correctamente el mensaje. Esta tipología de estrategias se divide en dos sub-tipos: los reformuladores y los ejemplificadores. Los reformuladores incluyen aquellas expresiones empleadas antes de parafrasear un concepto anteriormente nombrado; los ejemplificadores aportan una segunda explicación de una idea anteriormente nombrada proporcionando un ejemplo. Ambos tienen como objetivo clarificar conceptos que el escritor considera que puedan ser difíciles de entender por su potencial lector.

Al grupo de las transiciones pertenecen las conjunciones y los sintagmas adverbiales, y tienen la función de ayudar al lector a interpretar las conexiones pragmáticas existentes entre las diferentes partes de un texto. Según la relación expresada existen tres tipos de transiciones: aditivas, consecutivas y contrargumentativas. Es importante recalcar que, para que las transiciones puedan considerarse como estrategias metadiscursivas tienen que desempeñar una función de coordinación o subordinación interna en el texto y expresar relaciones entre las ideas del texto, no entre experiencias relacionadas con el mundo exterior. Las transiciones aditivas, como señala el término, añaden nuevos elementos al discurso, las consecutivas expresan relaciones de tipo conclusivo o argumentativo y las contrargumentativas expresan semejanzas o diferencias entre los diferentes temas.

Los marcadores endofóricos constituyen aquellas expresiones que se emplean para referirse a otras partes del texto: cuando se hace referencia a una parte anterior del texto se denominan marcadores anafóricos, mientras que si la referencia es a una parte del texto posterior se denominan catafóricos.

Los marcadores de evidencialidad son expresiones que se utilizan cuando el autor del texto quiere apoyarse en una fuente externa para suportar su argumento. Si la fuente en la que se apoya es una persona se denominan marcadores de evidencialidad personal, si se

trata de otro tipo de fuente, por ejemplo, un texto o un estudio, se denominan marcadores de evidencialidad impersonal.

Las estrategias interpersonales son las encargadas de expresar la relación entre los participantes de un discurso. En este caso, al tratarse de un discurso escrito, se ocupan de manifestar la presencia del escritor en el texto y dan voz a su relación con el potencial lector. Las estrategias interpersonales abarcan todas aquellas palabras o expresiones que el autor de un texto utiliza para expresar su voz y para relacionarse con su potencial lector. Siguiendo a Hyland (2005) existen cinco tipos de estrategias interpersonales:

1. Atenuadores
2. Intensificadores
3. Marcadores de actitud
4. Marcadores de participación
5. Automenciones

Los atenuadores incluyen todos los recursos lingüísticos que el autor emplea para mitigar su punto de vista acerca de un determinado argumento. A través de los mitigadores el autor decide proporcionar una afirmación como una opinión abierta a otros puntos de vistas. Estas estrategias metadiscursivas dejan al lector la posibilidad de disentir, manteniendo un punto de vista diferente de él del autor.

En oposición a este sub-tipo encontramos los intensificadores, cuya función es justo la opuesta a la de los mitigadores: se utilizan para recalcar la veracidad de una afirmación eliminando otros posibles puntos de vista. A través de los intensificadores el autor quiere convencer al lector de que su punto de vista es el único aceptable sin dejar espacio a interpretaciones diferentes. A pesar de que el autor reconozca la existencia de otras alternativas decide obviarlas e intenta convencer al lector de que haga lo mismo.

Los marcadores de actitud expresan el vínculo afectivo del autor con las ideas presentes en el texto transmitiendo entre otros: sorpresa, acuerdo o desacuerdo, obligación,

necesidad y frustración. Para llevar a cabo estas funciones discursivas el autor tiene a su disposición tres tipos de recursos: los verbos de actitud, los adverbios y los adjetivos calificativos.

Los marcadores de participación son aquellos recursos que el autor de un texto utiliza para dirigirse directamente a su lector con el fin de llamar su atención e incluirle en su discurso. Los pronombres personales *you* y el inclusivo *we* junto con los adjetivos posesivos *your* y el inclusivo *our* son los encargados de establecer un diálogo con el lector, reconociéndole como un ente diferente al autor, como es el caso del primer ejemplo, o fusionándolo con el autor, como es el caso de los pronombres y adjetivos inclusivos. Otro tipo de marcadores de participación consiste en el uso de preguntas, a través de las cuales el autor solicita una participación directa del lector y en el uso de verbos en forma imperativa.

Las automenciones son aquellos elementos que el autor utiliza para expresar su presencia en el texto y comportan el uso del pronombre personal en primera persona y el pronombre *we* (usado para referirse al autor) y los adjetivos posesivos y pronombres posesivos *my / mine, our/ours*.

Tras haber facilitado información acerca de cada una de las subcategorías de las estrategias metadiscursivas, pasaremos a detallar los resultados obtenidos en este ámbito aportando primero alguna observación inicial acerca de la organización, seguida en la exposición de dichos resultados. Los resultados se expondrán de la siguiente manera:

- a) Los resultados obtenidos del análisis de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas de tipo textual e interpersonal en el nivel B2.
- b) Los resultados obtenidos del análisis de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas de tipo textual e interpersonal en el nivel C1.

La exposición se desarrollará yendo de lo global a lo más específico y se mostrarán e interpretarán por cada nivel lingüístico los resultados procedentes del análisis de ambas

categorías de estrategias metadiscursivas aportando observaciones y comparaciones de los resultados obtenidos dentro del mismo nivel y entre los dos niveles.

Empezando por los resultados globales el análisis del corpus de redacciones dio lugar a los resultados mostrados en la tabla 38:

Tabla 38. Competencia metadiscursiva en los niveles B2 y C1

	Nivel lingüístico	n° casos (% competencia/ total casos)	
		B2	C1
Categoría de estrategia	Textual	422 (34,51%)	536 (30,68%)
	Interpersonal	801 (65,49%)	1211(69,32%)
	Total	1223	1747

Como muestra la tabla 38, por cada categoría de estrategia metadiscursiva se calculó el número de casos utilizados por los autores con nivel B2 y C1 y sucesivamente se identificó el porcentaje de competencia en el uso de cada categoría calculándolo sobre el total de las estrategias textuales e interpersonales utilizadas en cada nivel lingüístico.

Los resultados obtenidos mostraron que a nivel global los estudiantes de C1 utilizaron aproximadamente 500 estrategias metadiscursivas más que los escritores de B2, sin embargo, la distribución en el uso de las categorías fue parecida en ambos niveles, rondando entre el 30% y el 60% de frecuencia.

Analizando en detalle cada categoría metadiscursiva, los resultados obtenidos por cada subcategoría textual e interpersonal en cada nivel lingüístico fueron los incluidos en la tabla 39:

Tabla 39. Competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas en las subcategorías textuales e interpersonales en el nivel B2

Tipo de estrategia	nº casos	% competencia sobre el total (1.223)
Textual	422	34,51%
Estructuradores	98	23,22%
Códigos glosa	40	9,48%
Transiciones	280	66,35%
Endofóricos	2	0,47%
Evidencialidad	2	0,47%
Interpersonal	801	65,49%
Atenuadores	90	11,24%
Automenciones	159	19,85%
Intensificador	107	13,36%
Marcadores de actitud	106	13,23%
Marcadores de participación	339	42,32%

A nivel de categorías los resultados mostraron que los autores de B2 utilizaron a nivel interpersonal el doble de estrategias que las detectadas en el ámbito textual. Dentro de la categoría textual destacó que las transiciones, con 280 casos, fueron el tipo de estrategia textual más utilizada, representando más del 60% del total de recursos textuales empleados por los autores con nivel B2, seguidos por los estructuradores y los códigos de glosa. Los marcadores endofóricos y de evidencialidad llamaron la atención por su escasísimo uso, apareciendo en las redacciones de este sub-corpus con una frecuencia inferior al 1%.

Respecto a las subcategorías de tipo interpersonal, a pesar de que la distribución fue más homogénea que la encontrada en las subcategorías textuales, destacó el uso de los marcadores de participación, que registraron 339 casos correspondientes a una frecuencia de uso superior al 40%. Dentro de las subcategorías de los interpersonales los atenuadores fueron los menos utilizados.

Para el sub-corpus de C1, el análisis del uso de las estrategias produjo los resultados que se muestran la tabla 40:

Tabla 40. Competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas en las subcategorías textuales e interpersonales en el nivel C1

Tipo de estrategia	nº casos	% competencia sobre el total (1.747)
Textual	536	30,68%
Estructuradores	90	16,79%
Códigos glosa	40	7,46%
Transiciones	376	70,15%
Endofóricos	22	4,10%
Evidencialidad	8	1,49%
Interpersonal	1.211	69,32%
Atenuadores	176	14,53%
Automenciones	115	9,50%
Intensificador	138	11,40%
Marcadores de actitud	206	17,01%
Marcadores de participación	576	47,56%

Como se ha observado en el nivel B2, las transiciones siguen siendo en el nivel C1 también las subcategorías textuales más utilizadas, representando más del 70% de los casos de estrategias textuales empleados. Aunque todavía escasa, la presencia de los marcadores endofóricos aumenta escasamente, llegando a una frecuencia del 4,10% en el nivel C1, respecto al 0,7% registrado para el sub-corpus de B2.

Los resultados recogidos del análisis de las subcategorías de estrategias interpersonales a nivel C1 tienen un aspecto muy similar a los descritos para el nivel anterior. Los marcadores de participación destacan por su amplio uso, que representa más del 40% y el resto de subcategorías interpersonales se encuentran distribuidas entre las restantes con una presencia que varía entre los 100 y 200 recursos.

Para que el desarrollo del uso de las estrategias metadiscursivas de B2 a C1 pueda apreciarse de manera clara, se ofrece en la figura 25 una comparación de los resultados obtenidos en los dos niveles lingüísticos:

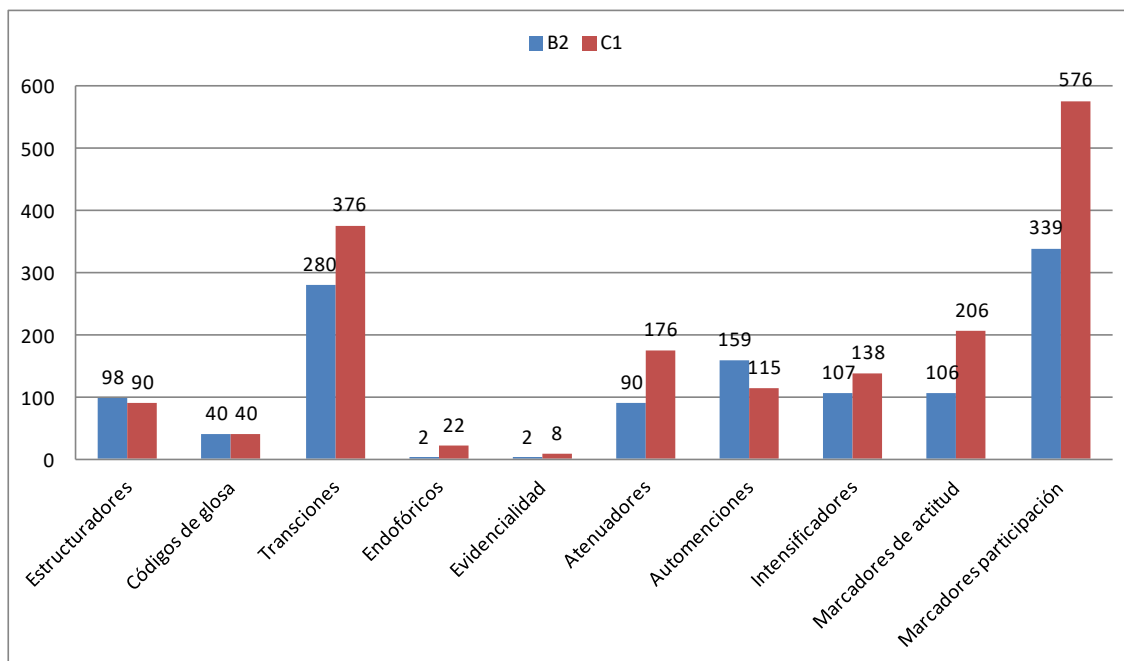


Figura 25. Gráfico comparativo del uso de las subcategorías textuales e interpersonales en los niveles B2 y C1

Respecto al ámbito textual se observó que en el sub-corpus de C1 los autores hacen un uso significativamente mayor de las transiciones superando casi los 100 casos registrados en el nivel B2. Los marcadores endofóricos y los de evidencialidad registran una leve mejoría en C1, sin embargo, el resto de las estrategias textuales no muestran signos de mejoría, sino que se quedan estables, como en el caso de los códigos de glosa, curiosamente el mismo número en ambos niveles, o incluso inferiores como es el caso de los estructuradores.

En la vertiente interpersonal, se observó que la evolución fue mucho más marcada en todas las subcategorías a excepción de las automenciones donde se registró una bajada. Destacó la evolución positiva en el uso de los marcadores de participación, que en el nivel C1 llegan a 576, superando por casi 350 los casos registrados en el nivel B2 y en los marcadores de actitud, con 100 casos más que en el nivel B2.

Tras haber mostrado los resultados metadiscursivos de manera global, proporcionaremos en los siguientes sub apartados una descripción pormenorizada de los

resultados obtenidos en cada subcategoría textual e interpersonal, primero en el nivel B2 y sucesivamente en el C1, aportando ejemplos extraídos de ambos sub-corpus.

7.2.1 Resultados de las subcategorías textuales e interpersonales en el nivel B2

El análisis de la competencia metadiscursiva en el uso de las subcategorías de estrategias textuales en escritores con nivel B2 dio lugar a los resultados presentados en la figura 26:

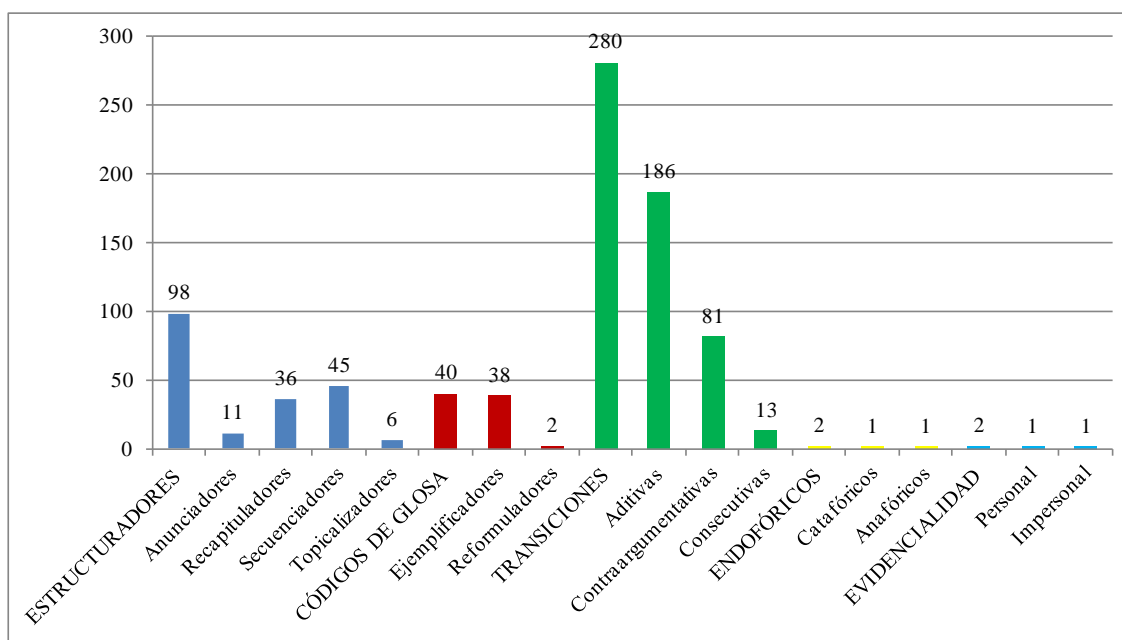


Figura 26. Gráfico de las subcategorías textuales en el nivel B2

En las transiciones, tipología textual más empleada en B2, destacó el uso de las transiciones aditivas que representó más del 60% de los casos empleados en esta subcategoría, seguido por un número significativo de transiciones contra argumentativas que superan notablemente la escasa presencia de las consecutivas.

La segunda subcategoría más utilizada fue la de los estructuradores, donde los subtipos con mayor número de casos fueron los secuenciadores, que representaron casi el 50%

de los casos en los estructuradores. La diferencia de casos entre las subcategorías no fue tan evidente como en las transiciones, siendo el la 2ª utilizada con más frecuencia la de los recapituladores, con solamente nueve casos menos respecto al más usado. Los anunciadores y los recapituladores registraron frecuencias de uso muy bajas, respectivamente, 11,00% y 6,00 % aproximadamente.

Analizando el sub-corpus de B2 se detectaron los recursos metadiscursivos de transición mostrados en la tabla 41:

Tabla 41. Transiciones utilizadas por escritores con nivel B2

Aditivas (casos)	Contra-argumentativas (casos)	Consecutivas (casos)
1. Additionally, (1)	1. On the other hand (24)	1. So, (7)
2. And (12)	2. But (44)	2. Therefore, (3)
3. Apart from that (1)	3. Although (3)	3. As a consequence (1)
4. Besides, (8)	4. However, (7)	4. Consequently, (1)
5. Also (23)	5. On the contrary, (1)	5. Thus, (1)
6. By the way (1)	6. In contrast, (1)	
7. Furthermore, (8)	7. Nevertheless, (1)	
8. In addition, (6)		
9. Moreover, (8)		
10. Not only (1)		
11. On top of that (4)		
12. What is more (4)		

Nota. Se indican en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Analizando los recursos textuales utilizados y comparándolos con los identificados por Hyland (2005, pp.218-224), utilizados como referencia en este estudio, se observó que mientras que Hyland identificó 48 tipos de recursos transitivos, en nuestro sub-corpus se detectaron solamente 24.

Respecto a las transiciones aditivas los escritores de B2 utilizaron 12 tipos diferentes: 7 de ellas aparecen también en el listado de transiciones aditivas de Hyland (2005, pp.218-224), quien detecta 9 tipos en su estudio, destacando de manera muy significativa el uso de ‘and’, con 121 casos.

A continuación, encontramos ‘also’ cuyos casos son mayores que los demás (23) pero no comparables con el uso de ‘and’. El resto de estrategias aditivas es inferior a los 10 casos, registrando para algunas de ellas solamente un caso en el sub-corpus de B2. La escasez de variedad en el uso de las transiciones empeoró en las otras dos subcategorías donde se detectaron solamente 7 tipos de recursos contra-argumentativos frente a los 16 identificados por Hyland (2005) y 5 de los 12 consecutivos.

Respecto a las estrategias contra-argumentativas hay que resaltar el elevado uso de ‘but’ seguido por la expresión ‘on the other hand’ mientras que el resto de recursos es inferior a los 10 casos con solo un caso en tres de los 7 recursos identificados. En las estrategias consecutivas el nivel de variedad es todavía más bajo, destacando el uso de ‘so’, uno de los recursos consecutivos más sencillos, quedando el resto de recursos con presencias de uno a 3 casos.

A pesar de que la variedad de los recursos de tipo transitivo fue considerablemente inferior al listado propuesto por Hyland, hay que destacar que, siguiendo la definición de recursos transitivos propuesta por el autor y anteriormente detallada, se identificaron en nuestro estudio 5 nuevos recursos aditivos, que aparecen en la tabla en negrita.

Siguiendo con el análisis de los sub-tipos de estrategias textuales empleadas, se muestran en la tabla 42 las diferentes estrategias y el número de casos encontrados por cada subcategoría de estructurador:

Tabla 42. Estructuradores utilizados por escritores en el nivel B2

Anunciadores (casos)	Recapituladores (casos)	Secuenciadores (casos)	Topicalizadores (casos)
1. Let me talk about (1)	1. So, (1)	1. Finally (8)	1. Well (1)
2. My purpose is (1)	2. On balance (3)	2. First of all (3)	2. Regarding (1)
3. I am going to consider (1)	3. In conclusion (6)	3. Firstly (10)	3. Now, (1)
4. I would like to (5)	4. All in all (1)	4. On one hand (16)	4. Talking about (2)
5. I will give some (1)	5. In short (2)	5. Secondly (8)	5. As for the (1)
6. I will talk about (1)	6. To conclude (5)		
	7. To sum up (17)		
	8. To summarize (1)		

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Entre los estructuradores, los recapituladores fueron la subcategoría en la que se registró más variedad de recursos, 8 tipos diferentes, seguidos por los anunciadores y en 3º lugar los secuenciadores y los topicalizadores. Comparando la variedad de este tipo de estrategias con las que Hyland detectó anteriormente, encontramos una situación parecida a la ya comentada. Los escritores con nivel B2 emplean menos del 50% de todos los recursos estructuradores identificados por Hyland destacando la escasez en los secuenciadores donde solo encontramos 5 tipos diferentes frente a los 26 detectados por el autor. A pesar de la pobreza en variedad, los escritores de B2 demuestran un cierto grado de innovación utilizando, aunque sea con muy baja frecuencia, expresiones no incluidas en el listado de Hyland (2005, pp.218-224).

Por lo que respecta a los códigos de glosa, tercera subcategoría textual más utilizada, se notó que la casi totalidad de casos registrados correspondía a los recursos ejemplificadores, que representaron casi el 100% de todos los códigos de glosa encontrados en el sub-corpus y que se incluyen en la tabla 43:

Tabla 43. Códigos de glosa utilizados por escritores con nivel B2

Ejemplificadores (casos)	Reformuladores (casos)
1. for example 13	1. That means 1
2. such as 20	2. that is to say 1
3. for instance 2	
4. like 3	

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Analizando los ejemplos de códigos de glosa se notó que cuanto más baja era la presencia de estos recursos en el texto, inferior era el grado de variedad de estrategias registrado. Hyland identificó un total de 24 expresiones entre ejemplificadores y reformuladores y en nuestro sub-corpus de B2 se registraron solamente seis, con la inclusión de un elemento nuevo en el caso de los ejemplificadores.

En los marcadores endofóricos y de evidencialidad, siendo ambas estrategias las menos utilizadas, la variedad sigue bajando vertiginosamente, con solo dos casos por cada categoría, respecto a los 20 marcadores endofóricos y siete de evidencialidad proporcionados por Hyland (2005). Sin embargo, hay que resaltar que los autores de B2, utilizaron una estrategia nueva por cada subcategoría. La distribución cualitativa fue la misma para ambos sub-tipos de marcadores textuales, un 50,00% por cada uno

Tabla 44. Subcategorías de marcadores endofóricos y de evidencialidad utilizados por escritores con nivel B2

Marcadores endofóricos (casos)	Marcadores de evidencialidad (casos)
Anafórico: All Above (1)	Personal: Some researcher (1)
Catafóricos: The following essay (1)	impersonal: According to OMS (1)

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Una vez finalizada la presentación de los resultados relativos a las subcategorías de estrategias textuales proporcionaremos, en la figura 27, los resultados procedentes del análisis de las subcategorías de estrategias interpersonales registradas a nivel B2:

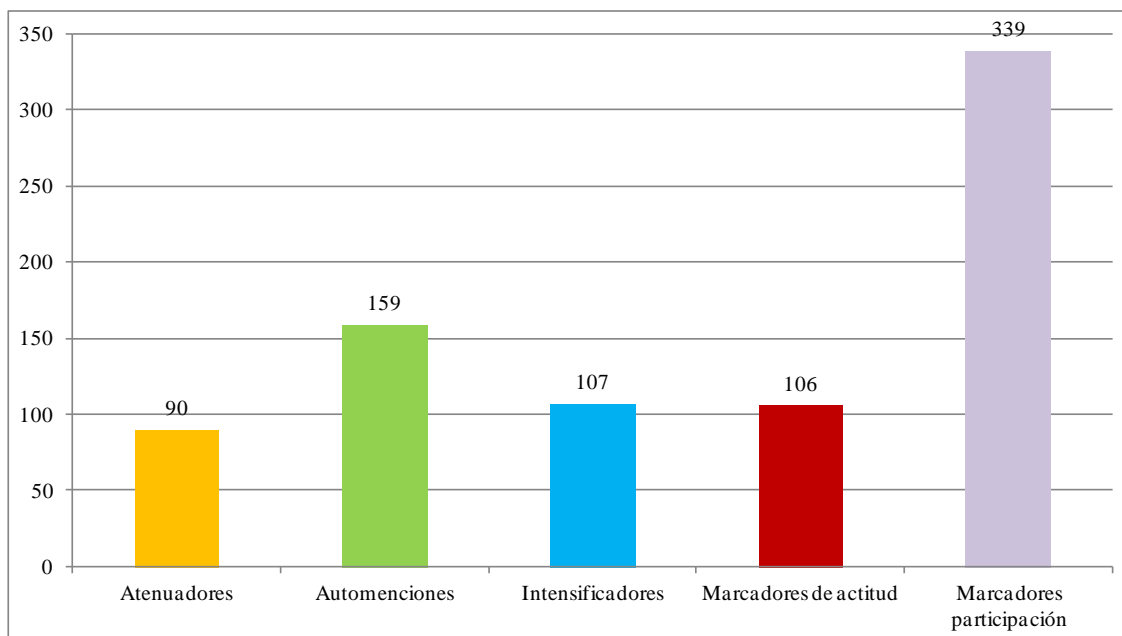


Figura 27. Gráfico de las subcategorías interpersonales en el nivel B2

Como mostrado en la tabla 39, los escritores con nivel B2 utilizaron a nivel interpersonal el doble de estrategias que a nivel textual. De este resultado es responsable mayoritariamente el número de casos registrados en los marcadores de participación, responsables del 47,56% de los casos de estrategias interpersonales. En general, a nivel interpersonal, tanto los números registrados para los más utilizados, (marcadores de participación 339) como para los menos utilizados (atenuadores 90) no son comparables a la situación observada en el ámbito textual, donde los números eran significativamente inferiores (respectivamente las transiciones con 280 casos y los códigos de glosa y marcadores de evidencialidad con 2 casos). En segundo lugar, encontramos las automenciones y el resto de porcentajes se encuentra distribuidos con aproximadamente 100 casos por subcategoría.

A nivel general, comparando las estrategias interpersonales utilizadas por los escritores con nivel lingüístico B2 con las que se incluyen en el listado propuesto por Hyland (2005), se observó que los escritores de este sub-corpus carecen de variedad utilizando menos del 50% aproximadamente (a excepción de las automenciones donde encontramos 6 expresiones diferentes de las 11 que reconoce Hyland, 2005) de la variedad de expresiones que Hyland identifica en su listado.

Pasaremos a continuación a presentar con detalle en la tabla 45, las estrategias interpersonales utilizadas por escritores con nivel B2 empezando por los intensificadores:

Tabla 45. Intensificadores utilizados por escritores con nivel B2

Intensificadores (casos)	
1. I think the most important (25)	15. It is universally acknowledged (4)
2. I'm pretty confident that (1)	16. It is widely believed (1)
3. It is commonly believed that (2)	17. It must be said (5)
4. It is very well -known that (5)	18. It's a fact that (1)
5. Actually (1)	19. It's true that (6)
6. Definitely (3)	20. Mustn't stay (1)
7. Highly (2)	21. No doubt, (1)
8. I am sure (2)	22. Of course (5)
9. I believe (14)	23. Strongly (7)
10. I find (1)	24. There are grounds to believing that (1)
11. I recommend (11)	25. Totally recommended (2)
12. In fact, (2)	26. With us, it is clear! (2)
13. Really (9)	27. Without doubt, (1)
14. It is universally acknowledged (4)	

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Los intensificadores fueron, a pesar de no ser las estrategias interpersonales más utilizadas, la categoría en la que se registró el grado de variedad más elevado siendo las más empleadas *I think* seguida por *I believe*. El elevado número de estos dos tipos de estrategias mostró que los escritores con nivel B2 optan por utilizar los intensificadores de menor intensidad, como demuestra la baja frecuencia de los más fuertes *no doubt* o *it's a fact that* con solo un caso. Para estos marcadores interpersonales se registraron 4 estrategias nuevas: un verbo de persuasión y tres adverbios de grado seguidos por adjetivos, como se muestra en la tabla 46:

Tabla 46. Marcadores de participación utilizados por escritores con nivel B2

Marcadores de participación (casos)	
1. Don't miss this opportunity (2)	12. Do not forget (4)
2. Don't wait (2)	13. Do physical activity (2)
3. Have a look! (2)	14. Enjoy your time (2)
4. Us (uso inclusivo) 5)	15. In our (uso inclusivo) (69)
5. ! (5)	16. Let me talk about (2)
6. ? (45)	17. Let's talk (2)
7. We must change (10)	18. Switch (2)
8. We (inclusive) (74)	19. We have to take (11)
9. Believe me! (4)	20. We need to (11)
10. Choose valencia (3)	21. You (60)
11. Come to the (6)	22. Ought to (4)

Nota. Se indican en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Los marcadores de participación, estrategia interpersonal más empleada en este nivel lingüístico, fueron la tercera tipología con más variedad. Respecto a estos recursos se observó que los escritores prefirieron emplear las estrategias de participación más sencillas como el pronombre inclusivo *we*, el adjetivo posesivo *our* y el pronombre personal *you*, utilizando muy poco el resto de recursos a excepción de la alta presencia de preguntas, utilizadas sobre todo al principio de los ensayos como recurso para captar la atención del lector. A pesar de que utilicen solamente 22 expresiones diferentes respecto a las 81 identificadas por Hyland (2005), queremos recalcar que nuestros escritores utilizaron 9 expresiones no incluidas en el listado del autor (véase anexo 2). En concreto se trató de verbos exhortativos usados para dar voz a un consejo o a una petición hacia el lector, caracterizados por una intensidad mucho más fuerte de la que expresarían los atenuadores. Sin llegar a ser una orden y manteniendo siempre una actitud de respeto hacia el potencial lector, los escritores emplearon los verbos exhortativos para solicitar la participación del lector en su discurso.

En los atenuadores, estrategia interpersonal menos utilizada en el sub-corpus de B2, se registraron los recursos incluidos en la tabla 47:

Tabla 47. Atenuadores utilizados por escritores con nivel B2

Atenuadores (casos)	
1. Can be important (1)	12. In general (3)
2. Could be good (13)	13. In my opinion (21)
3. For me (3)	14. In my view (1)
4. From my experience (2)	15. It is possible that (2)
5. From my point of view (4)	16. It seems to me (1)
6. From personal experience (2)	17. May go to (3)
7. Generally speaking (1)	18. Maybe (9)
8. I personally think that (1)	19. My own view is that (2)
9. I suggest (2)	20. Probably (2)
10. I would choose (9)	21. Should (10)
11. I wouldn't expect (2)	22. To some extent (1)

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

En la tabla 47 se observó que los escritores de B2 carecían de variedad en el uso de estos recursos ya que utilizaron solamente 25 tipos de expresiones diferentes respecto a las

101 indicadas por Hyland (2005, pp.218-224). Las expresiones con mayor frecuencia fueron ‘in my opinion’, que se contabilizó tanto como un atenuador como una automención (debido a la presencia del adjetivo posesivo *my* y el modal *should* utilizado por los escritores con el fin de sugerir una posibilidad, dejando que los lectores tengan otras alternativas entre las que elegir.

Con el fin de atenuar una afirmación y dejar al lector la posibilidad de escoger otras posibilidades, los escritores utilizaron 7 expresiones que no fueron incluidas por Hyland (2005) en su listado. En seis de ellas los autores se citaron en primera persona para recalcar que se trataba de su opinión personal, utilizaron, por lo tanto, dentro de las expresiones de tipo atenuador una automención como el adjetivo *my* o el adverbio de opinión *personally* con el fin de restringir la intensidad respecto al grado de veracidad de sus afirmaciones, transformándolas en opiniones y alejándolas del estado de los hechos:

Respecto a las automenciones, segunda estrategia interpersonal con más presencia en el sub-corpus de B2, se detectó la presencia de los recursos incluidos en la tabla 48:

Tabla 48. Automenciones utilizadas por escritores con nivel B2

Automenciones (casos)
1. Believe me! (10)
2. From my experience (32)
3. I really believe that (97)
4. If we teach (9)
5. Mine (1)
6. Our culture (4)

En esta subcategoría los escritores hicieron uso de más del 50% de las estrategias propuestas por Hyland. Resaltó el uso muy frecuente del pronombre personal *I* que registró casi 100 casos, más del 60% de todas las automenciones. El pronombre de primera persona sujeto se utilizó en la mayoría de los casos como elemento dentro de expresiones de intensificación, seguido por un adverbio de afirmación como por ejemplo *really* y un verbo de aserción como *believe*.

En la subcategoría de los marcadores de actitud, se registraron las estrategias mostradas en la tabla 49:

Tabla 49. Marcadores de actitud utilizados por escritores con nivel B2

Marcadores de actitud (casos)		
1. Advantage (1)	16. Famous (2)	31. Moving (2)
2. Amazing (11)	17. Fantastic (3)	32. Necessary (2)
3. Appealing (1)	18. Good (2)	33. Original (2)
4. Astonishing (1)	19. Great (7)	34. Perfect (1)
5. Awesome (2)	20. Honestly , (1)	35. Scandalous (1)
6. Bad (2)	21. I agree (3)	36. So I prefer (1)
7. Beautiful (2)	22. I am not against (1)	37. Special (1)
8. Benefit (1)	23. I don't totally agree (1)	38. Superb (1)
9. Best (6)	24. I hope that (1)	39. Terrible (1)
10. Big (meaning important) (2)	25. I totally agree (1)	40. The worst (3)
11. Dangerous (2)	26. Impact (1)	41. Unfortunately (1)
12. Difficult (2)	27. Importance (1)	42. Worth (2)
13. Effective (2)	28. Important (21)	43. Wonderful (3)
14. Essential (1)	29. Impossible (1)	
15. Excellent (2)	30. Interesting (3)	

Nota. Se indican en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

En esta subcategoría interpersonal se registró una amplia variedad de recursos siendo la mayoría de ellos adjetivos, a través de los cuales los escritores mostraron su actitud acerca de un determinado discurso. Siguiendo a Mur (2010) se consideraron como estrategias de actitud todos aquellos adjetivos, sustantivos o adverbios que expresaran “a good-bad scale (value), significance, or importance” (p.52), entre ellos los adverbios de opinión o algunos tipos de sustantivos como ‘importance’ o ‘necessity’ que expresan el punto de vista de los escritores respecto a una proposición. En concreto, de los 43 recursos identificados, se detectaron 32 tipos de adjetivos, 26 de los cuales no fueron incluidos por Hyland en su listado. Estos datos recalcan la predilección de los escritores con nivel B2, por este tipo de estrategia actitudinal respecto a los sustantivos, los verbos de actitud o los adverbios de opinión cuya presencia fue escasa.

Una vez finalizada la exposición e interpretación de los resultados de las subcategorías textuales e interpersonales pertenecientes al nivel B2 se pasará a detallar las mismas para el nivel C1.

7.2.2 Resultados de las sub-categorías textuales e interpersonales en el nivel C1

El análisis del uso de las subcategorías de estrategias textuales en escritores con nivel C1 produjo siguientes resultados mostrados en la figura 28:

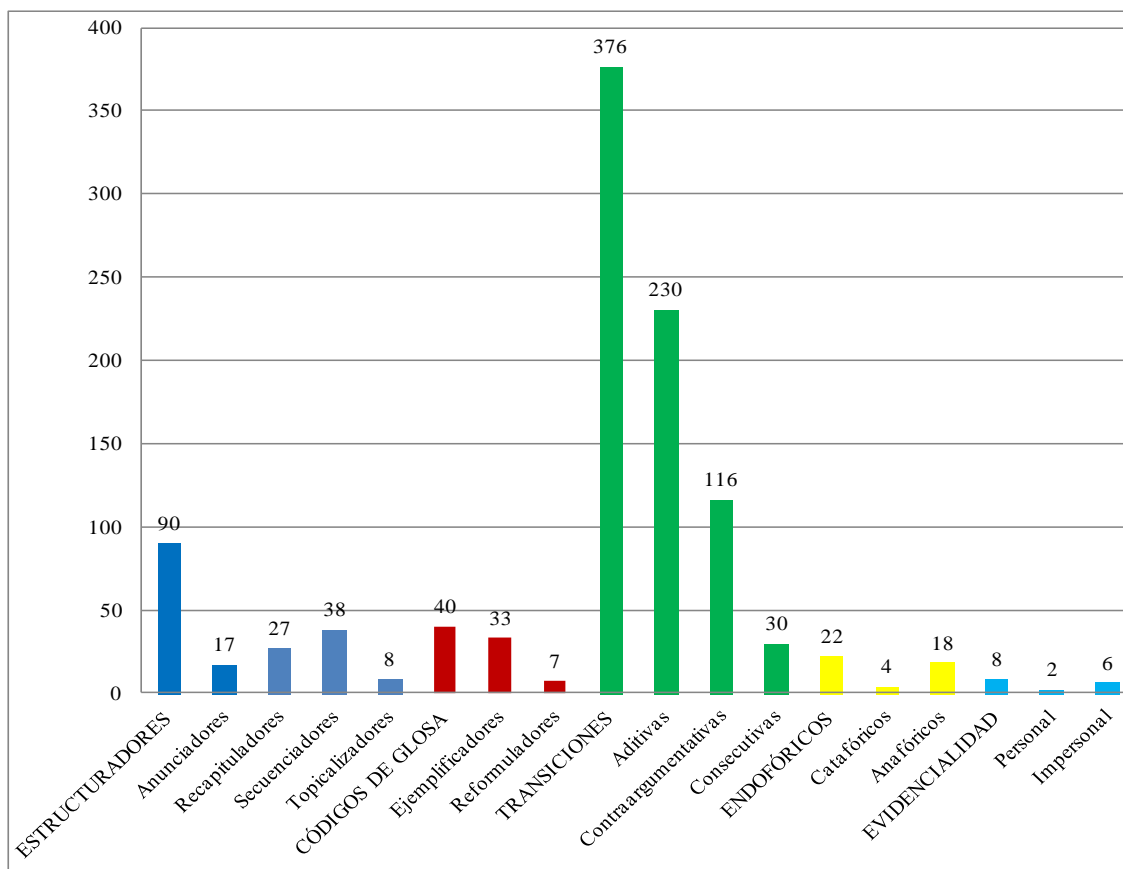


Figura 28. Gráfico de las subcategorías textuales en C1

La figura 28 mostró que, a pesar de que el total de las estrategias textuales fuera mayor en C1 respecto a B2, los escritores con nivel C1 utilizaron las subcategorías de estrategias textuales de la misma manera que los escritores de B2 siendo las transiciones las más usadas y los marcadores de evidencialidad los menos.

Se destacó la aguda subida de casi 100 puntos en las transiciones, cuya distribución parcial fue la siguiente: las aditivas y las contrargumentativas registraron una subida marcada, sin embargo, en las consecutivas se apreció una considerable bajada respecto al

nivel B2. En los estructuradores se apreció una muy leve bajada, debido sobre todo al uso de los recapituladores. Los ejemplificadores y reformuladores, subcategorías de los códigos de glosa, no registraron una evolución significativa, manteniéndose con frecuencias parecidas a las observadas para el nivel B2. Por el contrario, los marcadores endofóricos, que a nivel B2 habían registrado solamente dos casos de uso, suben casi 20 puntos, gracias al aumento significativo del uso de los catafóricos. Una evolución positiva se registró también en los marcadores de evidencialidad personal cuyo uso, aunque todavía limitado, mostró a nivel C1, un tímido aumento.

Analizando el sub-corpus de C1 los escritores emplearon los recursos de transición incluidos en la tabla 50:

Tabla 50. Transiciones utilizadas por escritores con nivel C1

Aditivas (casos)	Contrargumentativas (casos)	Consecutivas (casos)
1. Additionally (1)	1. Although (10)	1. As a consequence (1)
2. Also (35)	2. Anyway (1)	2. As a result (3)
3. And (143)	3. But (63)	3. Consequently (2)
4. Apart from that , (1)	4. Despite the fact (1)	4. In view of (1)
5. As well as (6)	5. Even though (1)	5. So (15)
6. Besides, (2)	6. However (23)	6. So as to (1)
7. Furthermore (7)	7. In contrast (2)	7. That meaning (1)
8. In addition (12)	8. Nevertheless (6)	8. Therefore (3)
9. Moreover (10)	9. On the other hand (9)	9. Thus (3)
10. Not to mention (1)	10. Otherwise (1)	
11. What is more (1)	11. Whereas (1)	

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Las estrategias de transición siguen registrando las frecuencias más elevadas de los recursos textuales también a nivel C1. En este sub-corpus se identificaron 31 estrategias diferentes. Se recalcó que a pesar de que la variedad de recursos siga siendo inferior a las 48 posibilidades que observamos en el listado de Hyland (2005, pp.218-224), comparando los resultados cualitativos obtenidos para el nivel B2, en el nivel C1 se apreció una mejoría a nivel de variedad con 31 tipos diferentes de recursos frente a los 24 empleados en el nivel inferior.

En las estrategias aditivas, subcategoría que sigue como la más presente también en este nivel lingüístico, la variedad se mantuvo inferior a los 48 recursos identificados por Hyland e incluso se registró una leve bajada (1 punto) respecto a la variedad registrada en B2. Como en el sub-corpus de B2, la conjunción ‘and’ apareció con diferencia la más utilizada seguida por el adverbio *also*. A pesar de que solo se registraron 3 casos, se identificaron 4 estrategias nuevas respecto a las propuestas por el mencionado autor, de las cuales una, *what is more*, ya se detectó en el sub-corpus de B2, mientras que las otras tres aparecieron por primera vez en las redacciones de C1.

Respecto a las estrategias contrargumentativas se registró tanto un importante aumento numérico como cualitativo, con casi el doble (11 respecto a 7) de la variedad de recursos contrargumentativos observados para el nivel lingüístico anterior. Tres de las 11 estrategias contrargumentativas no fueron incluidas en el listado de Hyland y tampoco aparecieron a nivel B2.

La evolución del uso de las estrategias consecutivas representó una excepción ya que, a diferencia de las estrategias de transición, se detectó una fuerte bajada a nivel numérico, pero sorprendentemente una subida a nivel cualitativo, con 9 tipos de recursos frente los 5 identificados en las redacciones de B2. En este caso, el descenso numérico no se reflejó en un descenso a nivel de variedad que, al contrario, se incrementó.

El análisis cuantitativo y cualitativo de las subcategorías de estructuradores empleados por los escritores con nivel C1 dio lugar a la tabla de resultados 51:

Tabla 51. Subcategorías de estructuradores utilizadas por escritores con nivel C1

Anunciadores (casos)	Recapituladores (casos)	Secuenciadores (casos)	Topicalizadores (casos)
1. I do not intend (1)	1. All in all (1)	1. Finally (6)	1. In terms of (1)
2. I shall consider (2)	2. In conclusion (11)	2. First of all (4)	2. Now (1)
3. I want to (1)	3. In sum, (3)	3. First (1)	3. Regarding (4)
4. I would like to say that (2)	4. In summary (2)	4. Firstly (6)	4. Well (2)
5. I'm going to explain (2)	5. On the whole (2)	5. On a second level (1)	
6. The aim of this (7)	6. To Summarize, (2)	6. my third point (1)	
7. we will discuss (2)	7. To conclude (3)	7. On the one hand (7)	
	8. To sum up (3)	8. Secondly (4)	
		9. Thirdly (1)	

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Al comparar los resultados obtenidos en el sub-corpus de C1 con los analizados para el nivel B2 (tabla 42) se observó lo siguiente. En los anunciadores, a nivel cuantitativo se registró una subida correspondiente a seis casos y a nivel cualitativo, respecto a la variedad de expresiones utilizadas, se detectaron 7 estrategias diferentes, es decir solamente una más respecto al nivel B2. De las siete identificadas cuatro de ellas no aparecen en el listado de Hyland, sin embargo, la frase *I shall consider* fue utilizada ya en el nivel B2, mientras que las otras tres, se observaron por primera vez en este nivel. Respecto a la tipología de estrategias empleadas para anunciar, seis de las siete localizadas consistieron en frases cuyo sujeto era el autor del texto seguido por un verbo que expresaba intención, como *intend* o *consider*. Al aparecer el pronombre personal *I* estas frases fueron consideradas en el recuento tanto como anunciadores como automenciones. Los autores demostraron conocer únicamente un tipo de recurso anunciador de tipo impersonal: *The aim of this*.

Respecto a los recapituladores utilizados se localizaron ocho tipos de estrategias diferentes empleadas, todas incluidas en el listado de Hyland (2005, pp.218-224), a diferencia del nivel B2 (tabla 42) donde se identificó la misma variedad, pero una de las estrategias, en concreto *On balance*, no estaba incluida en el listado del autor. La estrategia que más se utilizó fue *In conclusion* con 11 casos sobre 27, mientras que el resto de los

casos de recapituladores se distribuyeron de manera homogénea registrando entre 1 y 3 casos en cada estrategia empleada.

Los secuenciadores experimentaron una bajada numérica con siete casos menos en C1 respecto a los registrados en B2. Se observó que, a pesar de que los secuenciadores se utilizaran con una frecuencia inferior, hubo cualitativamente más variedad, en concreto cuatro tipos de estrategia más que en B2, una de las cuatro *on a second level* no incluida en el listado del anteriormente mencionado lingüista. A pesar de que solamente haya nueve tipos de estrategias en este ámbito, frente a las veintinueve propuestas por el autor, hay que destacar que al tratarse de ensayos relativamente breves (entre 175 y 250 palabras) determinadas expresiones detectadas por Hyland, como por ejemplo *in this chapter* o *in this section*, no pueden ser utilizadas en un texto de esta longitud.

En la última subcategoría de los estructuradores, los topicalizadores, se apreció todavía una muy baja frecuencia de uso, correspondiente a ocho casos, marcando una tímida subida (dos casos) respecto a los registrados en B2. A nivel cualitativo, sin embargo, no hubo una evolución en términos de variedad ya que se observaron cuatro tipos de recursos diferentes, es decir uno menos que en el nivel lingüístico anterior. De los cuatro tipos de estrategias empleadas con la finalidad de expresar un cambio en el tema del discurso, los autores de C1 utilizaron dos expresiones no incluidas en el listado de Hyland (2005), de las cuales una de ellas, *in terms of*, apareció por primera vez en este nivel, mientras que *regarding* ya se registró en el sub-corpus de B2.

En las sub-categorías de ejemplificadores y reformuladores, ambas clasificadas como códigos de glosa, se recogieron los datos presentados en la tabla 52:

Tabla 52. Códigos de glosa utilizados por escritores con nivel C1

Ejemplificadores (casos)	Reformuladores (casos)
1. Like 6	1. Better said (1)
2. For example (8)	2. I mean (2)
3. For instance (5)	3. In other words (2)
4. Such as (14)	4. That means (2)

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

A nivel C1 los ejemplificadores fueron numéricamente más bajos que en B2, se identificaron 33 casos frente a los 38 registrados en el nivel lingüístico inferior. A nivel cualitativo los autores de este sub-corpus demostraron tener la misma competencia que los autores de B2 ya que no apareció ningún elemento nuevo. Los autores de ambos niveles demostraron no tener conocimiento de aquellas estrategias de tipo ejemplificativo que incluyan el uso de un verbo, como por ejemplo *called* o *defined as* ambas incluidas en el listado de Hyland (2005, pp.218-224).

Respecto a los reformuladores se observó una evolución moderadamente positiva tanto a nivel numérico como a nivel cualitativo. Los casos pasaron de dos, registrados en B2, a siete y la variedad de estrategia se duplicó de dos a cuatro en C1, con un recurso nuevo, no incluido por Hyland en su listado. Aunque tanto cuantitativa como cualitativamente los autores de C1 no demostraron tener un alto nivel de competencia en el uso de los códigos de glosa, se consideraron las leves mejorías observadas como un paso adelante.

Los marcadores endofóricos y de evidencialidad mostraron la evolución reflejada en la tabla 53:

Tabla 53. Marcadores endofóricos y de evidencialidad utilizados por escritores con nivel C1

Marcadores endofóricos (casos)	Marcadores de evidencialidad (casos)
Anafóricos:	Personal:
1. At the beginning of the discussion (1)	1. According to some experts (2)
2. As previously commented (1)	
3. I named before (2)	Interpersonal:
4. In the first paragraph (2)	1. A lot of scientific research says that (2)
5. Above (7)	2. According to many resources (1)
6. Taking the previous points (1)	3. Previous studies (3)
7. The statement given (3)	
8. Those two points (1)	
Catafóricos:	
1. Following (4)	

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 1 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

A nivel C1 la competencia en el uso de los marcadores endofóricos registraron una evolución muy positiva tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Numéricamente se

registró una importante subida en las frecuencias de los casos, debida principalmente al incremento en el uso de los marcadores anafóricos, 20 casos más que en el nivel B2. Cualitativamente en C1 el incremento a nivel de variedad fue sorprendente, ya que se registraron 9 tipos diferentes entre estrategias anafóricas y catafóricas en lugar de las 2 detectadas en el nivel lingüístico inferior en el mismo ámbito de análisis. La evolución cualitativa se debió al incremento de la competencia relativas al uso de los recursos anafóricos, ocho tipos *versus* uno registrado en B2. A pesar de que todavía no consigan emplear las veinte estrategias endofóricas indicadas por Hyland, los escritores de C1 demostraron poseer un nivel de capacidad más alto en el uso de dichas estrategias metadiscursivas. Además, se apreció que seis de las nueve estrategias endofóricas no estaban incluidas en el listado del autor. Sin embargo, los marcadores catafóricos fueron casi imperceptibles, registrando una leve subida a nivel cuantitativo (con cuatro casos en C1 frente a uno en B2) y manteniéndose invariados a nivel cualitativo con un solo recurso catafórico: *following*.

En los marcadores de evidencialidad, a nivel cualitativo, hubo un incremento en la variedad con cuatro tipos diferentes frente a uno solo registrado en el nivel B2. Hay que destacar que la mejoría a nivel cualitativo se debió a los marcadores de evidencialidad impersonal mientras que los personales se mantuvieron iguales a nivel de variedad y subieron de un caso a nivel numérico. Respecto a los marcadores de evidencialidad personal hay que recalcar que, el corpus del presente estudio está constituido por redacciones de estudiantes escritas en sesiones de exámenes, por lo tanto, la posibilidad y necesidad de citar autores son prácticamente nulas.

Una vez finalizada la exposición de los resultados obtenidos en las subcategorías textuales pasaremos a detallar los resultados recopilados en las subcategorías interpersonales. En este ámbito de análisis la competencia en el uso de las estrategias interpersonales a nivel C1 mostró las características recogidas en la figura 29:

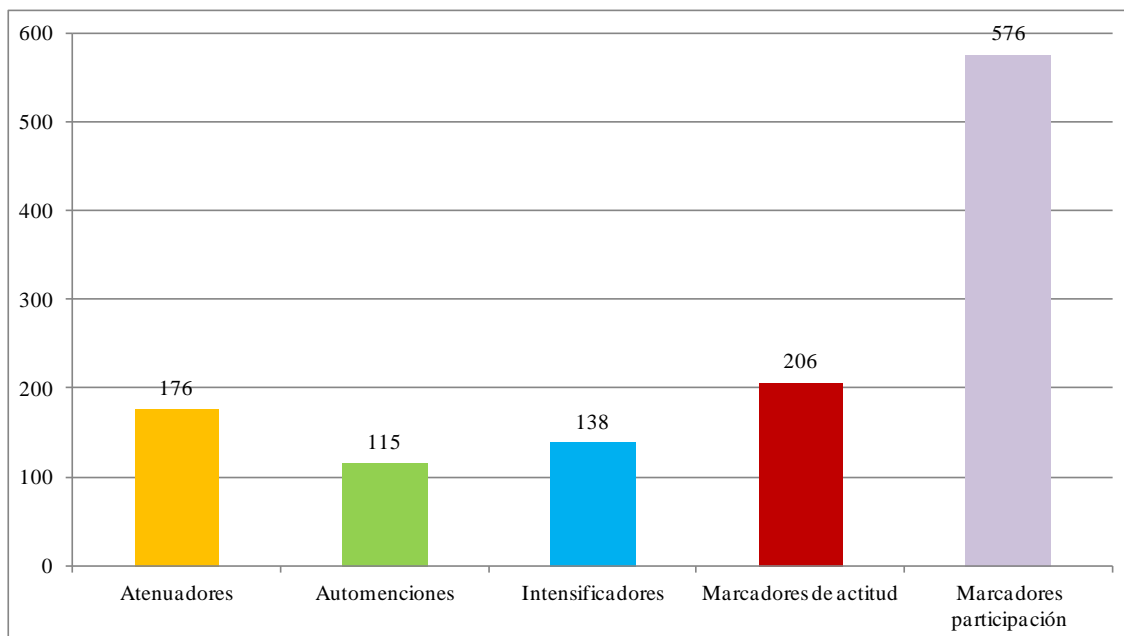


Figura 29. Gráfico de las subcategorías interpersonales en el nivel C1

La figura 29 mostró que el número de casos de estrategias interpersonales empleadas por los escritores con nivel C1 fue más del doble que el número de los casos textuales. Se destacó el uso de los marcadores de participación donde se observaron 230 casos más respecto al nivel B2. A nivel interpersonal se notó una subida notable también en los marcadores de actitud y en los atenuadores, respectivamente alrededor de 100 y 80 casos superiores al nivel B2. Los intensificadores subieron 20 puntos y las automenciones bajaron de 40. Sin embargo, la bajada de la frecuencia de las automenciones no se consideró como un resultado negativo, debido a que podría responder al deseo de conferir al texto un carácter más objetivo.

El análisis de las estrategias metadiscursivas de tipo interpersonal en este nivel lingüístico llevó a la recopilación de siguientes tipos de recursos incluidos en la tabla 54:

Tabla 54. Marcadores de participación utilizados por escritores con nivel C1

Marcadores de participación (casos)		
1. () (1)	12. Don't Give Up (1)	23. We (208)
2. ? (63)	13. Don't misunderstand me (1)	24. We don't have to complain (11)
3. Ask medieval countrymen (4)	14. Keep cooking (1)	25. We have to (2)
4. Believe me (1)	15. Let's face (3)	26. We should (16)
5. Broaden your (2)	16. Ourselves (uso inclusivo) (2)	27. We must (5)
6. But don't let your health (2)	17. Our (123)	28. You (71)
7. Change it (1)	18. Remember (1)	29. You need to (16)
8. Cook your own (1)	19. Think about yourselves (6)	30. Yourself (5)
9. Do not forget (1)	20. Treat yourself. (1)	31. You ought to be (1)
10. Do things right for you (2)	21. Turn off (1)	
11. Don't be 2	22. Us (uso inclusivo) (21)	

Nota. Se indica en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Observando los resultados específicos incluidos en la tabla 54 se observó que los escritores con nivel C1 mostraron poseer un dominio en el uso de los marcadores de participación más elevado que los escritores de B2, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. A nivel cuantitativo se registró una subida de más de 200 casos y a nivel cualitativo se localizaron 31 tipos diferentes de estrategias de participación en lugar de las 20 detectadas en el nivel lingüístico anterior. Por lo tanto, los escritores de C1 solicitaron de manera más frecuente y más variada la participación de sus potenciales lectores en su discurso escrito.

A pesar de que a nivel cualitativo se notara un incremento respecto al nivel B2, los escritores de C1 demostraron no conocer más del 50% de las estrategias de participación ofrecidas por Hyland (81 en total). Las tres estrategias más utilizadas fueron el pronombre personal inclusivo *we*, seguido por el adjetivo posesivo inclusivo *our* y en tercer lugar el pronombre personal *you*. La superioridad en el uso del pronombre *we* respecto al *you* demostró la tendencia en los escritores a fusionarse con el lector, en vez de distanciarse. Con el pronombre *we* y el adjetivo *our*, el escritor hace referencia a su lector incluyéndose también a él mismo, sin embargo, el pronombre *you* hace referencia al lector reconociéndole como una entidad distinta de la del escritor. Como para el nivel B2, en los

autores con nivel C1 se registró un uso elevado de las preguntas y de los verbos exhortativos cuya variedad fue mayor que en el nivel B2.

Respecto a las automenciones, los escritores con nivel lingüístico C1 emplearon las estrategias mostradas en la tabla 55:

Tabla 55. Automenciones utilizadas por escritores con nivel C1

Automenciones (casos)	
1.	I (71)
2.	Me (4)
3.	My (25)
4.	Our (1)
5.	Us (1)
6.	We (12)
7.	Mine (2)

Las automenciones registraron una bajada numérica de más de 40 casos. Como comentado anteriormente, el descenso en esta tipología de estrategias metadiscursivas no se interpretó como un descenso en el dominio de competencia en el uso de dichos recursos, sino más bien como una tendencia en los autores de nivel C1 a conferir a sus redacciones un carácter más objetivo. A nivel cualitativo se apreció que la estrategia más utilizada fue el pronombre personal *I*, sin embargo, siguen sin aparecer otro tipo de recursos propuestos por Hyland (2005, pp.218-224) como *the autor* o *the writer*, que cumplirían la misma función del pronombre personal de primera persona, pero conferirían al discurso un carácter más académico.

Pasando a los intensificadores se emplearon las estrategias mostradas en la tabla 56:

Tabla 56. Intensificadores utilizados por escritores con nivel C1

Intensificadores (casos)		
1. ! 4	13. Believe (17)	24. It is demonstrated that (1)
2. Absolutely (2)	14. I fully agree (2)	25. It is proved that (1)
3. Actually (2)	15. I strongly (5)	26. It is undoubtedly effective (1)
4. Certainly (2)	16. I think it always (18)	27. It's always a good (2)
5. Conclusively (1)	17. I want to emphasize (1)	28. Must be (4)
6. Completely (2)	18. In fact (2)	29. Obviously (3)
7. Definitely (2)	19. Indeed, (2)	30. Of course (9)
8. Known (17)	20. It is an obvious fact (2)	31. Really (9)
9. Evidently (1)	21. It is believed that (2)	32. Surely (1)
10. Highly (3)	22. It is true that (9)	33. There is no doubt that (1)
11. I am also convinced that (1)	23. It is clear that (4)	34. Truly (1)
12. I am bound (1)		35. Under no circumstances (1)

Nota. Se indican en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Los intensificadores evolucionaron de manera muy positiva tanto cuantitativa como cualitativamente. Se encontraron 35 tipos de recursos utilizados por los escritores con la finalidad de intensificar su discurso, frente a los 27 registrados en B2. Las estrategias más utilizadas fueron *I think* y *I believe*, ambas fueron consideradas tanto como intensificadores como automenciones, conteniendo el pronombre 'I'. Se apreció que en la casi totalidad de los casos dichas estrategias aparecían acompañadas de adverbios como *fully*, *strongly* o *really* que incrementaban la intensidad de los verbos *think* y *believe* que usados solos tendrían un nivel de intensidad muy bajo. Los intensificadores de alta intensidad, que no dejan otra alternativa a los lectores, como las expresiones *There is no doubt that*, *Under no circumstances* o *It is demonstrated that* registraron solamente un caso de uso, marcando una tendencia a evitar este tipo de estrategias.

Los marcadores de actitud, fueron la estrategia metadiscursiva en la que se registró mayor variedad como se aprecia en la tabla 57:

Tabla 57. Marcadores de actitud utilizados por escritores en el nivel C1

Marcadores de actitud (casos)			
1. Absurd (2)	19. Drawback (1)	37. Important (31)	55. Properly (1)
2. Agree (5)	20. Easier (4)	38. Interesting (6)	56. Quite shocking (1)
3. Alarming (2)	21. Effective (2)	39. Key (1)	57. Really worths trying (1)
4. Appropriately (3)	22. Essential (4)	40. Luckily (1)	58. Reasonable (1)
5. Awful (2)	23. Even worse (4)	41. Main (8)	59. Risky (1)
6. Bad (2)	24. Fortunately (1)	42. Necessary (1)	60. Sadly (1)
7. Beloved (2)	25. Fundamental (4)	43. Need (2)	61. Serious (1)
8. Benefits (3)	26. Good (4)	44. Not advisable (1)	62. Shocked (1)
9. Best (6)	27. Great (3)	45. Not difficult (1)	63. Significant (1)
10. Better (10)	28. Hard (3)	46. Not easy (1)	64. Simple (1)
11. Biggest (3)	29. Harmful (1)	47. Not imposible (1)	65. So understandably (1)
12. Brilliant (2)	30. Hated (1)	48. Not necessary (1)	66. Stressful (2)
13. Complex (3)	31. High time (1)	49. Not recommendable (1)	67. Useful (2)
14. Complicated (2)	32. Hopefully (1)	50. Not usual (1)	68. Terrible (1)
15. Considerable (3)	33. Horrible (1)	51. Not worthy! (1)	69. Unfortunately, (1)
16. Controversial (3)	34. I agree (7)	52. Paradoxically (1)	70. Unthinkable (1)
17. Crucial (2)	35. I can't fully agree (2)	53. Poor (1)	71. Urgent (1)
18. Decisive (2)	36. I don't agree (3)	54. Prejudicial (1)	72. Well developed (1)
			73. Worryingly (1)

Nota. Se indican en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

El uso de los marcadores de actitud también registró una profunda mejoría respecto al sub-corpus de B2. Se observó una subida de 100 casos y se identificaron 73 estrategias frente a las 43 localizadas en B2. Los escritores de C1 expresaron su actitud frente al discurso principalmente a través el uso de los adjetivos, cuya presencia fue mucho más consistente que la de otras estrategias como los adverbios *luckily* o *hopefully* con solo un caso cada uno, o los verbos de opinión como *agree* con solo siete casos. Respecto al verbo de opinión *agree* se observó que fue utilizado siempre en combinación con intensificadores como *fully* o *strongly*. Por lo tanto, frases como *I fully agree* se consideraron en el recuento como automenciones, marcadores de actitud e intensificadores, incluyendo tres tipos de estrategias metadiscursivas en una sola expresión. Analizando el uso de los adjetivos se notó que los casos de adjetivos con significado negativo *terrible*, *shocking* o *alarming* siempre iban acompañados de un atenuador como el verbo *sound* mostrando una tendencia a querer rebajar la intensidad negativa de tales adjetivos a través de un verbo como el mencionado, que deja la posibilidad al lector de no compartir la actitud del escritor. Comparando la variedad de marcadores de actitud con los incluidos en el listado de Hyland

(2005, pp.218-224), a pesar de que nuestros escritores no demuestren saber utilizar todas las estrategias incluidas en el listado del autor, se observó que los autores de C1 emplearon un elevado número de estrategias de actitud de tipo adjetival no incluidas en el listado.

La variedad y distribución en el uso de las estrategias de atenuación reflejaron los datos incluidos en la tabla 58:

Tabla 58. Atenuadores utilizados por escritores con nivel C1

Atenuadores (casos)		
1. Almost (2)	16. Not always (4)	31. On the whole (1)
2. Approximately (2)	17. It could be (13)	32. Tend to think (3)
3. As far as I am concerned (3)	18. It is commonly believed that (4)	33. Perhaps (1)
4. As far as I can see (3)	19. It is generally believed that (3)	34. Personally (1)
5. Commonly (2)	20. It is generally known that (2)	35. Probably (2)
6. Doesn't necessarily (2)	21. It is more likely to have (1)	36. Seems to (4)
7. From my own professional experience (2)	22. It is often claimed that (7)	37. Should be (17)
8. From my point of view (8)	23. It sometimes (5)	38. Somehow 'bad' (1)
9. From this point of view (2)	24. It sounds (6)	39. Suggestions (2)
10. Generally speaking (3)	25. Would (15)	40. That's not completely true (1)
11. I also suggest (6)	26. May (10)	41. There is little likelihood (1)
12. In general terms (2)	27. May be (4)	42. To some extent (1)
13. In my opinion (8)	28. Might be (5)	43. To suggest that (1)
14. In my view (2)	29. Most of (5)	44. Usually (3)
15. In some cases (2)	30. Occasionally (1)	

Nota. Se indican en negrita las estrategias recopiladas en el anexo 2 y no incluidas en el listado de Hyland (2005)

Los atenuadores fueron casi el doble tanto numérica como cualitativamente en C1 respecto a B2, marcando una profunda mejoría sobre todo a nivel de variedad. En el nivel B2 se registraron solamente 25 tipos de expresiones diferentes, sin embargo, en C1 los escritores utilizaron 44 tipos de recursos. Las expresiones empleadas con mayor frecuencia fueron los modales *could* y *should* expresando respectivamente posibilidad y consejo, y el auxiliar *would* acompañado de verbos de opinión como *recommend* o *suggest*. En el caso de la combinación *I would recommend* los escritores mostraron una tendencia a rebajar la intensidad del verbo utilizándolo en forma condicional. La presencia de la estrategia *in my*

opinion, baja de 21 a cinco, pero hay que recalcar que los escritores de C1 siguen expresando la misma función, pero lo hacen utilizando una variedad de expresiones como *'from my point of view, from my own professional experience* o *as far as I can see*, demostrando saber emplear una variedad de estrategias para expresar la misma atenuación del discurso. A pesar de las mejoras numéricas y cualitativas observadas en este nivel lingüístico, la variedad en el uso de los atenuadores resultó todavía baja si se compara con los 101 recursos listados por Hyland (2005).

Conscientes de la complejidad y extensión de los resultados presentados en los puntos 7.1 y 7.2, creemos necesario ofrecer, en el siguiente sub apartado, un resumen visual de los resultados morfosintácticos y metadiscursivos globales.

7.3 Resumen de los resultados globales del análisis de la competencia gramatical y metadiscursivas en los niveles B2 y C1 del MCER

Los datos incluidos en las figuras y tablas de este sub apartado nos permitirán por un lado destacar las características más significativas del perfil de la competencia morfosintáctica y metadiscursiva en ambos niveles lingüísticos y, por el otro, realizar comparaciones entre los resultados obtenidos. Manteniendo el orden de presentación y discusión de los resultados empleados en los sub apartados 7.1 y 7.2 se presentarán antes, en las figuras 30 y 31, el resumen de los resultados globales obtenidos del análisis de la competencia gramatical en ambos niveles lingüísticos, y, a continuación, en las tablas 59,60 y 61, el resumen de los resultados globales obtenidos del análisis de la competencia metadiscursiva.

Los resultados del análisis de la competencia gramatical procedentes del análisis del sub-corpus de redacciones de nivel B2 dio lugar a la creación del perfil de la competencia gramatical mostrado en la figura 30:

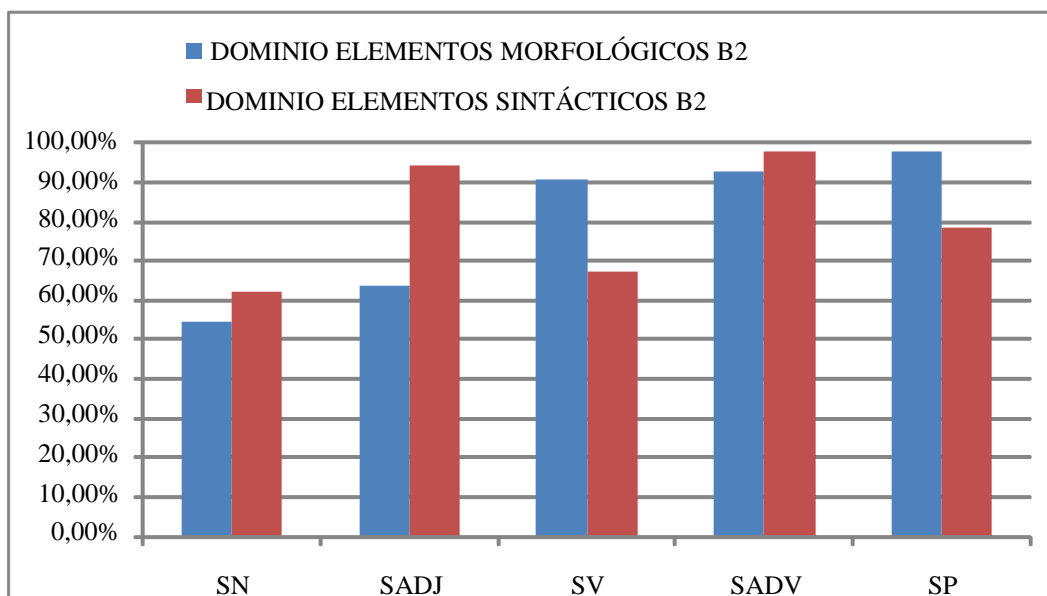


Figura 30. Gráfico resumen de la competencia gramatical en el nivel B2

Por otro lado, los datos extrapolados del sub-corpus de redacciones de nivel C1 llevaron a la creación del perfil de la competencia gramatical mostrado en la figura 31.

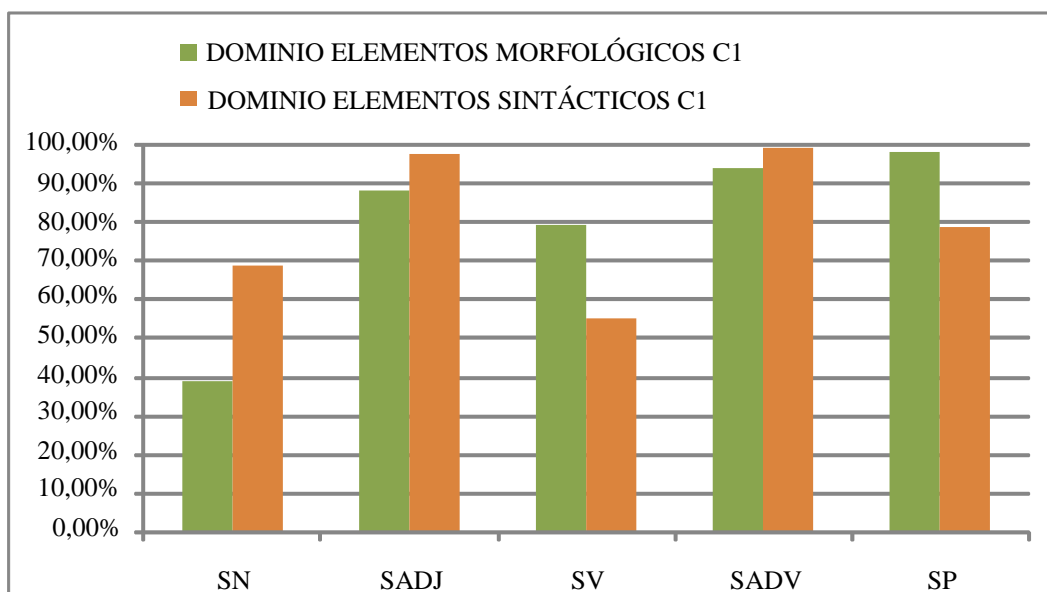


Figura 31. Gráfico resumen de la competencia gramatical en el nivel C1

Si analizamos los datos procedentes del análisis de la competencia gramatical en escritores con nivel B2 y C1 desde el enfoque del error nos encontramos frente a los resultados globales mostrados en la tabla 59:

Tabla 59. Resumen de la competencia gramatical en los niveles B2 y C1

B2		
	NIVEL MORFOLÓGICO	
Todos los sintagmas	267/ 13.536 palabras=1,97%	98,03% dominio de elementos morfológicos
	NIVEL SINTÁCTICO	
Todos los sintagmas	474/ 13.536 palabras=3,5%	96,5% dominio de elementos sintácticos
C1		
	NIVEL MORFOLÓGICO	
Todos los sintagmas	192/13.536 palabras=1,41%	98,58% dominio de elementos morfológicos
	NIVEL SINTÁCTICO	
Todos los sintagmas	267/13.536 palabras= 1,97%	98,02% dominio de elementos sintácticos

Observando los resultados incluidos en la tabla 59 notamos que la frecuencia de error es más alta a nivel sintáctico respecto al nivel morfológico, y, por lo tanto, interpretando los resultados con un enfoque positivo, se deduce que los escritores de ambos niveles lingüísticos tienen un conocimiento más elevado de los elementos y procesos incluidos en el ámbito morfológico.

Los resultados globales obtenidos del análisis de la competencia metadiscursiva en escritores españoles con niveles B2 y C1 del MCER (2001) llevaron a la obtención de los datos resumidos en la tabla 60:

Tabla 60: Resumen de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas en los niveles B2 y C1

	Nivel lingüístico	n° casos (% competencia/ total casos)	
		B2	C1
Categoría de estrategia	Textual	422 (34,51%)	536 (30,68%)
	Interpersonal	801 (65,49%)	1211(69,32%)
	Total	1223	1747

En la tabla 60 se incluyen solamente los resultados globales procedentes del análisis del uso de las estrategias textuales e interpersonales, ya que los resultados parciales de cada subcategoría se mostraron y discutieron en detalle en el apartado 7.2. Observando los resultados globales de la tabla 60 se apreció que los escritores con nivel B2 utilizaron aproximadamente 500 estrategias metadiscursivas menos que los de C1. A pesar de la superioridad numérica registrada a nivel C1, se notó que los escritores en ambos niveles lingüísticos hacen un uso mucho más elevado de las estrategias interpersonales respecto a las textuales, siendo a nivel C1 la diferencia entre la frecuencia de uso superior al doble.

Una vez resumidos los resultados cuantitativos obtenidos en esta investigación, y que nos permitieron proporcionar una descripción de la competencia en el uso de estrategias metadiscursivas de nuestros escritores, pasaremos a resumir, en formato de tabla, las diferencias encontradas entre los tipos de estrategias localizadas por Hyland (2005, p. 218-224) y las localizadas en nuestro corpus. Queremos recalcar que lo que pretendemos resaltar en este apartado, no es el número de estrategias empleadas sino, dentro de cada subcategoría los tipos de estrategias utilizadas. Con el fin de demostrar la carencia en los conocimientos de dichas estrategias necesitamos comparar el número de variedades encontradas en nuestro sub-corpus con el listado propuesto por Hyland (2005, pp. 218-224).

Empezaremos mostrando en la tabla 61 una comparación de los tipos de estrategias utilizadas en las subcategorías textuales.

Tabla 61: Comparación entre los tipos de estrategias textuales empleadas en nuestro corpus y las identificadas por Hyland (2005)

Subcategorías textuales	Hyland	B2	C1
Transitivas	48	24	31
Estructuradores	74	25	28
Código de glosa	24	6	8
Endofóricos	20	2	9
Evidencialidad	7	2	4
Total	173	59	80

Como muestra la tabla 61 los escritores de ambos niveles lingüísticos utilizaron menos tipos de estrategias textuales de las que podrían haber utilizado, tomando como referencia las estrategias textuales listadas por Hyland (2005, pp. 218-224).

A nivel interpersonal la comparación entre los tipos de estrategias utilizadas por nuestros escritores y las localizadas por Hyland (2005) se refleja en los datos incluidos en la tabla 62:

Tabla 62: Comparación entre los tipos de estrategias interpersonales empleadas en nuestro corpus y las identificadas por Hyland (2005)

Subcategorías interpersonales	Hyland	B2	C1
Intensificadores	64	27	35
Marcadores de participación	81	22	31
Atenuadores	101	22	44
Automención	11	6	7
Actitud	66	43	73
Total	323	120	190

Los resultados incluidos en la tabla 62 muestran que nuestros escritores emplean menos tipos de estrategias interpersonales respecto a las localizadas por el lingüista.

La síntesis de los resultados globales proporcionada en este apartado concluye la exposición, interpretación y comparación tanto de los resultados relativos al análisis de la competencia gramatical como de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas en ambos niveles lingüísticos. En el capítulo 8 se extraerán las conclusiones del presente estudio, teniendo como objetivo la comprobación de la hipótesis de investigación planteada, la consecución de los objetivos planteados y la puesta en valor de los principales hallazgos.

8. CONCLUSIONES

Una vez analizados y comentados los resultados de este estudio, finalmente pasamos a resumir las aportaciones más importantes de esta tesis doctoral. En primer lugar, la hipótesis que nos planteamos antes de la realización de nuestro estudio, fue que un análisis de la producción escrita de estudiantes españoles nos podía ayudar a describir de forma detallada la competencia gramatical y la metadiscursiva que poseen los aprendices de lengua inglesa en los distintos niveles delimitados por el MCER (2001). Creemos que es necesario para poder determinar las necesidades de los alumnos y comprobar que realmente se les solicitan esos conocimientos en las distintas competencias de cada nivel. Concretamente, el objetivo general que trazamos fue la identificación de la competencia gramatical y del uso de las estrategias metadiscursivas y sus diferencias, lo que determinó que eligiéramos los niveles B2 y C1 para este análisis. El objetivo general de nuestro estudio se ramificó sucesivamente en dos áreas: el área de análisis de la competencia gramatical y el área de análisis de la competencia metadiscursiva.

Respecto a la competencia gramatical, como ampliamente documentado y justificado en el capítulo 6, dedicado a la metodología, basándonos en la información incluida en el MCER (2001) se consideraron dos niveles de análisis gramatical: el análisis de los elementos morfológicos y el análisis de los elementos sintácticos. Por otro lado, a nivel metadiscursivo, tomando como referencia la taxonomía propuesta por Hyland (2005), se identificaron, clasificaron y analizaron dos tipologías de estrategia metadiscursiva: las estrategias textuales y las estrategias interpersonales.

Por cada ámbito de análisis se trazaron diferentes objetivos específicos cuyo alcance permitiría el cumplimiento de nuestro objetivo general. En este capítulo, con el fin de verificar la hipótesis planteada y basándonos en los resultados anteriormente presentados, se verificará la realización y consecución de cada objetivo específico. Empezaremos comprobando la consecución de los objetivos específicos planteados para el análisis de la competencia gramatical.

El primer objetivo específico trazado planteaba descubrir el grado de dominio poseído en los elementos morfológicos y sintácticos, incluidos en la competencia gramatical, tanto en el nivel lingüístico B2 como C1 y resaltar, por un lado, los elementos, procesos y estructuras cuyo dominio se muestra alcanzado por los aprendientes y, por otro, aquellos con un grado de dominio inferior. Dicho objetivo se consiguió a través de la confección y sucesiva puesta en práctica del método empleado en el procesamiento y análisis de datos detallado en el punto 6.5, que permitió extraer de las redacciones incluidas en el corpus datos lingüísticos relativos a los elementos morfológicos y sintácticos susceptibles de ser examinados tanto cuantitativa como cualitativamente.

Gracias a la interpretación de los resultados del análisis de la competencia gramatical se consiguió el 1º objetivo específico definiendo y comparando la competencia gramatical de escritores con nivel B2 y C1 del MCER (2001). Los hallazgos más representativos en este ámbito de análisis fueron los que exponen a continuación.

Se descubrió que a nivel gramatical la frecuencia de error es más alta a nivel sintáctico respecto al nivel morfológico, por lo tanto interpretando los resultados con un enfoque positivo, que es el de nuestro estudio, y centrándonos en lo que nuestros escritores son capaces de utilizar correctamente, es decir su competencia gramatical (dominio de los elementos morfológicos y sintácticos), se reveló que tanto en el nivel de conocimiento del inglés B2 como en el nivel C1 existe un dominio ligeramente mayor en los elementos y procesos morfológicos respecto a los sintácticos, con una diferencia de dominio de 1,53% y 0,56%, respectivamente.

Hay que recordar que los sub-corpus de redacciones de nivel B2 y C1 del MCER (2001) están constituidos por redacciones extrapoladas de exámenes oficiales para el conseguimiento de títulos oficiales de B2 y C1, y que solamente se seleccionaron redacciones incluidas en exámenes aprobados. Por lo tanto, es lógico comprobar que el dominio de la competencia gramatical, sea tan elevado. Pero el hecho de que la frecuencia

de error sea baja, y consecuentemente el grado de dominio de los elementos que componen la competencia gramatical, sea elevado, no era nuestro objetivo de investigación, siendo este la identificación del grado de dominio específico de cada uno de los elementos morfológicos y sintácticos incluidos en los porcentajes globales de dominio de la competencia gramatical, obtenidos en ambos niveles lingüísticos.

Independientemente de los altos porcentajes obtenidos en el dominio global tanto a nivel morfológico como sintáctico, muy cercanos al 100% para ambos niveles lingüísticos, el dato más significativo fue desvelar que, el nivel de dominio específico de cada elemento gramatical varía de manera importante. El análisis y discusión de los resultados demostró que a nivel global tanto los escritores de B2 como los de C1 han alcanzado un dominio en el uso de los elementos morfológicos y en los sintácticos superior al 50% en todos los sintagmas oracionales.

Analizando los resultados obtenidos a nivel morfológico en cada sintagma oracional se apreció que en ambos niveles lingüísticos el mayor grado de dominio se registró en el sintagma preposicional, donde el dominio fue de 98,13%, en los escritores con nivel B2 y 98,44% en los con nivel C1. Por otro lado, el sintagma oracional donde los escritores de ambos niveles lingüísticos mostraron poseer el menor grado de dominio de uso de elementos morfológicos fue el sintagma nominal donde se identificó un 54,68% de grado de dominio en B2 y un 39,06%, en C1.

Los resultados del análisis en el uso de los elementos sintácticos mostraron que tanto a nivel B2 como a nivel C1 el sintagma donde se registró el mayor dominio fue el adverbial, con un dominio del 97,89% en B2 y 99,25% en C1. Sin embargo, respecto el grado menor en ámbito sintáctico, este se registró en el sub-corpus de B2 en el sintagma nominal con un 62,45%, y en él de C1 en el sintagma verbal, cuyo grado de competencia fue del 55,05%.

Analizando los resultados obtenidos dentro de cada sintagma oracional notamos que existen diferencias notables entre los porcentajes parciales de dominio tanto entre sintagmas como entre los diferentes elementos morfológicos y sintácticos analizados dentro del mismo sintagma y que existen casos específicos de elementos tanto morfológicos como sintácticos, en los que los escritores demuestran que no han alcanzado un dominio suficiente.

En el sintagma nominal, a nivel morfológico, dentro del nivel B2, se descubrió lo siguiente. A pesar de que el dominio global en el uso de los elementos morfológicos fuera suficiente, con un 62,45%, observando los resultados específicos se aprecia que, en una de los elementos morfológicos relativo a la estructura interna de las partes del discurso, en particular el uso correcto de los sufijos de flexión, existe una frecuencia de error del 57,28% que se refleja en un dominio en el uso de los sufijos de flexión del 42,72%, un porcentaje que no alcanza el 50%. En el mismo sintagma, a nivel sintáctico se registró una frecuencia de error del 50,56% en el uso correcto de los artículos que preceden el núcleo sustantival. Estos resultados se reflejaron en un dominio inferior al 50%. El porcentaje insuficiente en registrado en el uso del artículo fue causado por la incapacidad de omitir el uso del artículo determinativo antes de un sustantivo abstracto. Como comentado en el sub apartado 7.1, basándonos en la información publicada en la página web del proyecto *English Grammar Profile* (2017), dicha omisión resulta ser una característica de los escritores que hayan alcanzado un nivel B2 y por ello no deberían de aparecer errores de este tipo en escritores con nivel B2.

Observando los resultados obtenidos procedentes del análisis del uso de los elementos morfológicos en el sintagma nominal del sub-corpus C1, se apreció que, tanto las dificultades relativas al uso de sufijos de flexión, como las relativas al uso de los artículos que preceden al núcleo sustantival, ambas encontradas en el nivel B2, habían sido subsanadas, llegando a un dominio respectivamente del 73,33% y 50,6%. A pesar de estas mejoras, encontramos en los resultados parciales relativos a los elementos morfológicos del sintagma nominal a nivel C1 una situación muy peculiar: los escritores mostraron tener un

dominio en la estructura interna de las palabras del 39,06% siendo este porcentaje inferior al observado en el nivel B2 (54,68) e insuficiente. El resultado negativo fue causado por la alta frecuencia (59,95%) de errores en el uso correcto de las raíces.

Respecto al sintagma nominal en C1 y basándonos en la información incluida en el *English Grammar Profile* (2017), otro descubrimiento a resaltar fue la incapacidad de nuestros escritores de utilizar el genitivo sajón en la siguiente estructura SN + of + SN + determinante posesivo 's, con omisión del pronombre en caso de previa mención. Como comentado en el sub apartado 7.1, los investigadores que participan en el proyecto *English Grammar Profile* (2017) consideran esta construcción un rasgo típico de los escritores de C1, pero desafortunadamente nuestros escritores no demostraron saber utilizar dicha estructura, como hace patente su ausencia.

Respecto al dominio de los elementos relativos a la estructura interna de las partes del discurso del sintagma adjetival, en el nivel B2, se identificó un 73,20% de frecuencia de error que se reflejó en un dominio del 26,80% y por lo tanto insuficiente. La causa del bajo nivel de dominio en el uso de dichos elementos residió en las dificultades manifestadas en el uso correcto de las raíces y en la habilidad de omitir el sufijo de flexión plural en los adjetivos. La presencia de errores en este ámbito morfológico llamó nuestra atención, ya que, consultando el documento *A Core inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) el estudio de los adjetivos aparece como contenido fundamental en la formación de estudiantes en los niveles A1 y A2. Sin embargo, se observó que a nivel C1, los escritores muestran una evolución en dicho aspecto como demuestra la ausencia de casos de uso incorrecto relativos a la omisión de flexión en los adjetivos.

Los escritores con nivel C1, por su parte, mostraron haber alcanzado un dominio en el uso de los elementos morfológicos de aproximadamente el 90%, y de ser capaces de omitir la flexión plural en los adjetivos, marcando, por lo tanto, una evolución positiva que descubrió la distinción entre el dominio de los elementos morfológicos en el sintagma

adjetival en escritores con nivel B2 y C1 del MCER (2001). A pesar de este hallazgo positivo, este estudio descubrió que, en el sintagma adjetival a nivel C1, los escritores poseen un dominio de competencia insuficiente (del 4,5%) en la estructura interna de las partes del discurso debido al uso incorrecto de las raíces y al uso de los sufijos de derivación.

A nivel sintáctico detectamos en el nivel B2, problemas en la capacidad de distinguir entre el uso de *much* y *many* ya que se encontraron casos de uso incorrecto. Consultando la información incluida en el documento *A core inventory for general English* (North, Ortega y Sheehan, 2010), se observó que el uso de dichos elementos se incluye en los contenidos enseñados en el nivel A2 y por lo tanto los escritores con nivel B2 certificados deberían de dominarlos. Otra observación que queremos aportar respecto al sintagma adjetival en escritores de B2 fue la escasa presencia de determinados adjetivos compuestos como por ejemplo *up – to –date* o *state of the art* que según el proyecto *English Grammar Profile* (2017) son rasgos característicos de los escritores con nivel B2.

A nivel sintáctico se descubrió que los escritores del subcorpus de C1 siguen cometiendo errores (3 casos) en el uso de artículos determinativos junto al adjetivo superlativo. Tomando como referencia el documento *A Core inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) se comprobó que los adjetivos superlativos se consideran un contenido básico de la enseñanza a nivel A2, y por lo tanto los escritores con nivel C1 deberían ser capaces de utilizar correctamente dichos elementos dentro del sintagma adjetival.

En el sintagma verbal se desveló que los escritores con nivel B2 no han alcanzado un dominio suficiente en la ‘estructura interna de las partes del discurso’ donde el dominio fue del 24%. La causa del bajo porcentaje fue identificada en las dificultades mostradas en el uso correcto de las raíces en los verbos. Respecto a los resultados relativos al dominio de los elementos sintácticos en el sintagma verbal a nivel B2, se registró un dominio del 67%.

Sin embargo, adentrándonos en el análisis del resultado global a nivel sintáctico se hizo patente que los escritores no han alcanzado un dominio suficiente en la capacidad de concordar entre los elementos del sintagma verbal.

A nivel C1 se descubrió que el sintagma verbal es el más problemático para estos escritores. Prueba de esto fue la detección de porcentajes de dominio inferiores a los registrados para el nivel B2. Se reveló responsable de esta bajada el ‘sufijo de flexión’. A nivel sintáctico, se halló que, en los escritores con nivel C1, la capacidad de concordar los elementos, es la menos alcanzada, con un dominio del 66,67% resultado de un 33,33% de frecuencia de error (52 casos en total), La causa del uso incorrecto derivó de la incapacidad de concordar el verbo con el sujeto. Se destaca que la capacidad de concordar el verbo con el sujeto es una norma sintáctica que se aprende ya en un nivel A2 y, aunque se extienda hasta el nivel B2, por lo que respecta excepciones como la concordancia entre verbos y sustantivos plurales o colectivos, no deberían de aparecer errores de este tipo en escritores con nivel C1. Siguiendo con el análisis de los elementos sintácticos en el sintagma verbal a nivel C1, se detectó que nuestros escritores cometieron errores (28 casos = 23,33% frecuencia) en el uso de tiempos verbales relativos a la distinción entre el uso del *present simple* y del *present continuous*, el uso del 2º condicional o la capacidad de elegir entre el uso del *past simple* y el del *past continuous*. Dichos tiempos verbales aparecen en el documento *A Core inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) como contenidos característicos respectivamente de los niveles A2 y B1. Desafortunadamente, la presencia de errores en el uso de estos tiempos verbales reveló que nuestros escritores con nivel C1 no han alcanzado un dominio completo en este ámbito. Por lo tanto, a pesar de no ser generalmente revisados en este nivel lingüístico, deberían volver a ser tratados en la enseñanza específica a nivel C1 en estudiantes españoles.

Respecto al análisis del uso de los elementos sintácticos en los sintagmas adverbiales en el sub-corpus de B2, a pesar de que el porcentaje de dominio global fuera muy positivo (97,89%), registramos dificultades en el emplazamiento de los sintagmas adverbiales en la frase. Según el documento *A Core Inventory for General English* (North,

Ortega y Sheehan, 2010) los adverbios y su posición en la frase son contenido central de la enseñanza en los niveles A2 y B1, sin embargo, se descubrió que no todos nuestros escritores demostraron haber alcanzado estas habilidades sintácticas.

Pasando al último de los sintagmas oracionales analizados en nuestra investigación, el sintagma preposicional, se percató que tanto los escritores con nivel B2 como los con nivel C1 cometen errores en el uso de las preposiciones de tiempo y lugar. Según la información incluida en el documento *A Core Inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) las preposiciones son un contenido incluido en la enseñanza en los niveles A1 y A2. Por otro lado, consultando la información publicada en la página web del proyecto *English Grammar Profile* (2017) la capacidad de utilizar correctamente las preposiciones de tiempo y lugar se encuentra ya en escritores no nativos de inglés con nivel B1. Sin embargo, esta investigación hizo patente que por un lado los escritores españoles con nivel B2 no dominan de manera suficiente el uso de las preposiciones y por el otro que en los autores con nivel C1 el dominio sobrepasa ligeramente el 50%. Siguiendo con la comprobación de dominio de los elementos sintácticos en el nivel C1, recalcamos que el proyecto *English Grammar Profile* (2017) reconoce la capacidad de desplazar las preposiciones verbales a final de frase, la conocida estructura preposicional denominada en inglés *stranded preposition*, como un rasgo característico de los escritores con nivel C1. Sin embargo, se descubrió que nuestros autores de C1, no muestran ser capaces de emplear este tipo de construcción.

La identificación y sucesiva descripción de los elementos morfológicos y sintácticos con dominio insuficiente, es decir aquellos cuyo dominio fue inferior al 50,00%, y la comparación de nuestros resultados con la información proporcionada en el documento *A core inventory for General English* (North, Ortega y Sheehan, 2010) y la información publicada en la versión on-line del proyecto *English Grammar Profile* (2017), revelaron que los escritores españoles con niveles lingüísticos B2 y C1 del MCER (2001) no poseen un grado suficiente de dominio en todos los elementos que componen la competencia

gramatical y que deberían de tener, en dichos niveles lingüísticos. A través de dicha comprobación se consigue el 2º objetivo específico.

Gracias a los resultados hallados en esta investigación se evidenció que los escritores españoles con niveles lingüísticos B2 y C1 del MCER (2001) de inglés manifiestan la necesidad de revisar los contenidos morfológicos y sintácticos arriba indicados a pesar de que su enseñanza pertenezca generalmente (considerando como referencia el documento *A core Inventory for General English* (2010) a niveles lingüísticos inferiores. La identificación de las dificultades en el uso de determinados procesos o elementos morfológico por un lado y estructuras sintácticas por el otro, permitió determinar las necesidades de los escritores y conseguir el 3º objetivo específico que se planteó para este estudio. Dichas necesidades lingüísticas, que se reveló son diferentes en cada nivel lingüístico, deberían de tenerse en cuenta a la hora de confeccionar tanto el contenido como el material didáctico de cursos de inglés dirigidos a estudiantes con las mismas características de los analizados en este estudio.

Tras haber comprobado la consecución de los objetivos específicos planteados para el nivel de análisis gramatical, pasaremos a la verificación de los relativos al ámbito de análisis de la competencia metadiscursiva. El 1º objetivo específico planteado para este ámbito, que consistía en ofrecer una descripción de los conocimientos en el uso las estrategias metadiscursivas y señalar la evolución de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas desde el nivel B2 hasta el nivel C1, se alcanzó a través del análisis y posterior organización e interpretación, en forma de resultados, de los datos extraídos del corpus de redacciones. El procesamiento y análisis de los datos recopilados hizo posible identificar y comparar las características específicas de los conocimientos en el uso de las estrategias metadiscursivas en los niveles lingüísticos seleccionados. Hay que destacar que se utilizan menos estrategias en el nivel B2 que en el nivel C1, hecho que ratifica que la capacidad de dominio de la competencia metadiscursiva es diferente en estos niveles. En ambos niveles lingüísticos, los escritores hacen un uso mucho más elevado de

las estrategias interpersonales respecto a las textuales, siendo a nivel C1 la diferencia entre la frecuencia de uso superior al doble.

Estos datos permiten afirmar que los escritores de ambos niveles lingüísticos poseen un dominio más elevado en el uso de las estrategias interpersonales respecto a las textuales. Los resultados específicos de las estrategias textuales e interpersonales permitieron identificar los rasgos específicos de los conocimientos en el uso de las estrategias metadiscursivas, cuyos hallazgos principales se resumen a continuación.

En las estrategias textuales en ambos niveles lingüísticos se observó que los escritores poseen un dominio profundo de las transiciones, donde en el nivel B2 se registraron 280 casos, correspondientes al 66,35% de los recursos textuales empleados por estos escritores, y en el nivel C1 376, correspondientes al 70,15%. Por otro lado, también se descubrió que, en ambos niveles lingüísticos, las habilidades menos desarrolladas consistían en la capacidad de emplear los marcadores endofóricos y los de evidencialidad, con una frecuencia inferior al 1% en el subcorpus de B2 que se incrementó al 5% en el nivel lingüístico superior. Estos resultados permiten afirmar que los escritores tanto de B2 como de C1 tienen un conocimiento superficial del uso de las estrategias textuales de tipo endofóricos y de evidencialidad.

Las habilidades más desarrolladas en el uso de las estrategias metadiscursivas, siguen coincidiendo también a nivel interpersonal, donde las estrategias más utilizadas fueron los marcadores de participación, responsables del 42,32% de los casos de estrategias interpersonales en B2 y del 47,56% en C1. Sin embargo, las menos utilizadas fueron los atenuadores en B2 y los intensificadores en C1.

Respecto a la evolución de la competencia en el uso de las estrategias metadiscursivas desde el nivel B2 hasta el nivel C1 se destaca lo siguiente. El incremento muy positivo de las estrategias interpersonales registrado en el nivel C1 descubre que existe

en este nivel lingüístico una evolución positiva en el uso correcto de esta tipología de estrategias metadiscursivas. Esta investigación desvela por lo tanto que los escritores españoles con niveles C1 tienen un conocimiento superior al de los escritores con nivel B2, en aquellas estrategias que hacen manifiesta la relación entre el autor y su texto y el autor y su lector.

Sin embargo, a nivel textual, comparando los casos registrados en el nivel B2 con los del nivel C1, se observan incrementos muy leves solamente en los marcadores endofóricos y de evidencialidad, mientras que el resto de las estrategias se queda estable, a excepción de los estructuradores que registran una bajada. Desde estos resultados se desprende que no existe una evolución significativa del uso de las estrategias textuales en C1 y que por lo tanto es necesario reforzarlas para que los textos producidos por aprendientes españoles con nivel C1 mejoren también a nivel estructural, alcanzando mayor coherencia y cohesión.

Para conseguir el 2º objetivo específico, que perseguía comparar los tipos de estrategias metadiscursivas empleadas por los escritores del corpus con aquellas registradas por Hyland (2005, pp. 218-224) se llevó a cabo, en el apartado 7.2, una comparación de tipo cualitativo de la que desprendió lo siguiente: los escritores de ambos niveles lingüísticos utilizaron menos tipos de estrategias tanto textuales como interpersonales, de las que podrían haber utilizado, ignorando el amplio abanico de estrategias existentes tomando como referencia el listado de elementos metadiscursivo ofrecido por Hyland (2005, pp. 218-224). Este hallazgo desvela que, (a excepción de las estrategias consecutivas en el nivel C1), las estrategias textuales con frecuencias más bajas, son también las con menor variedad, destacando que a mayor frecuencia de uso de las estrategias metadiscursivas corresponde cualitativamente una mayor variedad. La tendencia, característica de los escritores españoles, a la repetición, sin embargo, como demuestran los resultados precedentes del análisis de las estrategias textuales a nivel C1, disminuye con el incremento del nivel lingüístico de los escritores. A pesar de que los escritores tienden a utilizar solamente una gama restringida de estrategias metadiscursivas, es importante

recalcar que se descubrió la presencia de recursos metadiscursivos no incluidos en el listado de Hyland (2005, pp. 218-224) y que podrían considerarse como típicos de escritores-aprendices en los niveles lingüísticos examinados (véase anexo 1).

Los datos procedentes por un lado de la comparación entre los resultados en el uso de las estrategias metadiscursivas en el nivel B2 y C1 y, por el otro, de la comparación entre los tipos de estrategias utilizadas en este corpus y las localizadas por Hyland (2005, pp. 218-224) hicieron posible alcanzar el 3º objetivo específico establecido para el ámbito de análisis de las competencia metadiscursiva, determinando las necesidades de nuestros escritores respecto al uso de la estrategias metadiscursivas, que se resumen de la siguiente manera.

Tanto a nivel B2 como a nivel C1, esta investigación desvela la necesidad de incidir en la enseñanza del uso de las estrategias textuales que se consideran indispensables para obtener un texto correctamente estructurado y coherente. Además, la tendencia a la repetición hace manifiesto que es imprescindible incluir en los cursos de formación para la obtención de los niveles analizados, un análisis más específico de las estrategias metadiscursivas, que permita a estos estudiantes aprender a variar en el uso de las estrategias incluyendo en sus redacciones muchos más tipos. De manera más específica, las estrategias textuales cuyo estudio resulta ser más urgentes en ambos niveles lingüísticos son los marcadores endofóricos y de evidencialidad, y en el nivel C1 los estructuradores, que recordamos registraron un descenso. A nivel interpersonal, a pesar de que en ambos niveles lingüísticos la frecuencia de uso sea más elevada respecto a la de las estrategias textuales, se revela la necesidad de incrementar los conocimientos de los atenuadores en B2 y de los intensificadores en C1.

La consecución de los objetivos específicos planteados para el nivel gramatical (morfológico y sintáctico) y metadiscursivos (textual e interpersonal) ha permitido alcanzar el objetivo general ya que, a través de la presente tesis doctoral se incrementan los conocimientos que los docentes de inglés como lengua extranjera en España poseen de sus

aprendientes, proporcionándoles información específica relativa a la competencia gramatical y del metadiscurso de los alumnos españoles con nivel B2 y C1. Por otro lado, la contestación a las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo de esta tesis doctoral se ha llevado a cabo de la siguiente manera.

En primer lugar, el descubrimiento del grado de dominio poseído en el uso de cada uno de los elementos morfológicos y sintácticos, junto con el análisis de la evolución de dicho dominio desde el nivel B2 hasta el nivel C1 permitió contestar a la I y II preguntas de investigación. La identificación de los elementos menos desarrollados dentro de la competencia gramatical y la comparación con el grado de dominio requerido según el nivel lingüístico hicieron posible contestar al III y IV interrogantes, identificando respectivamente el dominio de los elementos gramaticales requerido por el nivel lingüístico y no alcanzado por nuestros escritores y localizando las necesidades de los aprendientes en el ámbito de la competencia gramatical.

A nivel metadiscursivo la descripción de los conocimientos específicos en el uso de las estrategias metadiscursivas y el estudio de cómo estas evolucionan desde el nivel B2 hasta el nivel C1 permitió replicar al Vº interrogativo planteado. La posterior comparación de los tipos de estrategias metadiscursivas empleadas por los escritores del corpus, con los tipos de estrategias registradas por Hyland (2005, pp. 218-224) posibilitó manifestar las carencias de los conocimientos de los escritores de nuestro corpus e identificar por lo tanto las necesidades de nuestros aprendientes en el ámbito de las estrategias metadiscursivas, contestando de tal manera a la VI y VII preguntas formuladas.

Basándose en los resultados analizados, este trabajo aporta al ámbito de la investigación centrada en analizar las competencias de aprendientes que adquieren una lengua extranjera, datos científicos que permiten identificar los rasgos específicos de los conocimientos gramaticales y metadiscursivos de escritores españoles con niveles lingüísticos de inglés B2 y C1. Además, consigue mostrar cómo dichos conocimientos varían segundo el nivel lingüístico de los aprendices. Esta investigación incide en rasgos de

la competencia gramatical y de la metadiscursiva anteriormente ignorados y que requieren de una especial atención por su importancia en la producción escrita de la lengua.

Los hallazgos de esta investigación nos llevan a afirmar que los conocimientos gramaticales y metadiscursivos en ambos niveles lingüísticos están caracterizados por no poseer ciertas habilidades lingüísticas que el presente estudio ha logrado identificar. A pesar de que dichas carencias no impidan la obtención de los niveles lingüísticos B2 y C1, siendo que todos los escritores analizados superaron el examen y obtuvieron los títulos correspondientes, consideramos que los hallazgos de esta investigación pueden ser de gran utilidad para aquellos docentes que impartan cursos de preparación para la obtención de los certificados de los niveles B2 y C1 en España, ya que se muestra exactamente qué aspectos gramaticales y del uso de la retórica conocen y cuáles no. El análisis detallado de los elementos que se incluyen en la competencia gramatical y del metadiscursivo proporciona una descripción detallada de los niveles de conocimiento y por lo tanto ayudará a conocer mejor esos niveles de conocimiento del inglés. Tener a disposición información específica de cómo se caracterizan los perfiles de la competencia gramatical y de la metadiscursiva de escritores españoles ayudaría a los docentes a enfocar sus clases no solo hacia la obtención del título sino también hacia la subsanación de las carencias que, hemos comprobado, existen en estos niveles.

En el ámbito del análisis de la competencia lingüística de escritores de lenguas extranjeras, creemos que esta investigación aporta como novedad la combinación del análisis de la competencia gramatical (elementos morfológicos y sintácticos) con el de la competencia metadiscursiva (estrategias textuales e interpersonales), que hasta ahora no habían sido combinadas en la misma investigación. La combinación entre la competencia gramatical y la competencia metadiscursiva debería de tenerse en cuenta también en la creación de libros de texto que suelen profundizar en los aspectos lingüísticos mucho más que en los aspectos metadiscursivos, incluidos de manera profunda solamente en libros de textos dedicados exclusivamente a la enseñanza de la escritura en lengua no nativa.

Los resultados de nuestra investigación permiten abrir otras líneas de investigación ancladas en el ámbito de creación de material docente, que permitirían poner en práctica los datos aquí obtenidos. Los hallazgos mostrados y discutidos en este trabajo podrían utilizarse como base para futuros estudios que tengan como objetivo la creación de materiales didácticos dirigidos a la enseñanza del inglés a estudiantes españoles en cursos de preparación para la obtención de certificados de los niveles de conocimiento de lengua inglesa B2 o C1. Se podría medir cómo el uso de dichos materiales específicos, enfocados a la subsanación de las carencias detectadas por nuestro estudio, influyen en la mejoría de los resultados que obtienen los alumnos preparados con este tipo de material frente a alumnos cuya preparación se haya basado en materiales didácticos genéricos.

Reflexionando sobre las limitaciones de este trabajo y, con el objetivo de complementar sus hallazgos, se plantean realizar futuros estudios en los que se analicen las mismas competencias en los niveles lingüísticos A1-A2-B1 y C2 del MCER (2001), con el fin de proporcionar a los docentes un cuadro completo de la competencia gramatical y de la metadiscursiva de estudiantes españoles que aprenden el inglés como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Adjémian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26 (2), 297–320.
- Akyel, A. (1994). First language use in EFL writing: planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 169–184.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. y Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. En: B. Harley, P. Allen, J. Cummins, y M. Swain (eds.). *The development of second language proficiency*. (pp. 57-81) Cambridge: Cambridge University Press.
- Arcay, E. (2000). Metadiscourse interpersonal: Un análisis de la dimensión social en textos académicos escritos en español de Venezuela e inglés americano y británico. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2,(1)31–49.
- Argyle, M. (1972). Non-verbal communication in human social interaction. En: Hinde, R. (ed.). *Non-verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, C. (1973). *Variation and Linguistics Theory*. Whashington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Barbasán, I. (2010). *Interlengua: Estudio del léxico en estudiantes italianos*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia (tesina inédita).
- Barker F. (2003) Learner corpora and testing applications. *The 25th Language Testing Research Colloquium*, 22-25 Julio 2003.
- Bates, E. (1989). Functionalism and the competition model, En: MacWhinney, B. y Bates, E. *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp.3-73). Cambridge University Press: Cambridge.

- Beaugrande, R. (2000). La saga del análisis del discurso. En: Van Dijk, T. A. (ed.). *El discurso como estructura y proceso* (pp.67- 106). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Beck, M. (1997). Regular verbs, past tense and frequency: tracking down a potential source of NS/ NNS competence difference. *Second language Research*, 13 (2), 93-115.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bever, T. (1970). The cognitive oasis for linguistic structures, en Hayes, R. *Cognition and the development of language*. Wiley: Nueva York.
- Biber, D., Conrad, S., y Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bizzel, P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bloomfield, L. (1987). Linguistics and Reading. En: Hockett, C.F, (ed) *A Leonard Bloomfield anthology* (pp. 255- 266). Chicago: University of Chicago Press.
- Boas F. (1940). *Race, language and culture*. New York: Macmillan.
- Britton, M., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities*. Basingstoke: Thomas Nelson and sons Ltd.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- Brown G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language. The Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in PhD Thesis. *English for Specific Purposes, 18*. S41-s56.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, M., Dulay, H. y Hernandez-Chavez, E. (1975). *Bilingual Syntax Measure*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Butt, D., Fahey, R., Feeze, S., Spinks, S. y Yallop, C. (2000). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: NCELTR.
- Bynon, T. (1977). *Historical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camiciottoli, B.C. (2003). Metadiscourse and ESP comprehension: an exploratory study. *Reading in a Foreign Language, 15* (1), 15-33.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Carrió-Pastor, M. (2002). *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua* (Tesis de Doctorado). Universidad Politécnica de Valencia: Valencia.
- Carroll, B. (1986). Second language. En: Duxon, R. F. y Sternberg, R. J. *Cognition and instruction*. Academic Press: Orlando.
- Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En Diller, K. (ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Carroll, J. y Sapon, S. (2002). *Modern Language Aptitude Test: Manual 2002 Edition*. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.
- Carson, J. y Leki, I. (eds.). (1993). *Reading in the composition classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

- Carter, R., McCarthy, M. , Mark, M. y O'Keeffe, A. (2016). *English Grammar Today Book with Workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ceirano, V. y Rodríguez P. (1997). Análisis del discurso asistido por computadora. Nuestra experiencia con el NUD IST. <http://www.geocities.com/Athens/Fórum/5917/analista.html> (06-04-99, 13:39).
- Chelala, S. (1981). *The composing process of two Spanish speakers and coherence of their texts: a case study*. (Tesis de doctorado) New York University: USA.
- Cheng, X. y Steffensen, M. (1996). Metadiscourse: a technique for improving student writing. *Research in the Teaching of English*, 30 (2), 149-81.
- Chenoweth, N. y Hayes, J. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, (1), 80-98.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press: Cambridge, Massachusetts.
- Ciapuscio, G. (1998). Los resúmenes de la revista Medicina: Un enfoque diacrónico–contrastivo. *Signo y Seña*, 10, 217–243.
- Clark, H. y Haviland, S. (1974). Comprehension and the given-new contract. En Freedle, R. D., *Discourse production and comprehension* (pp 1-40). Ablex: Norwood, New Jersey.
- Coates, J. (1987). Epistemic Modality and spoken discourse. *Transactions of the Philological Society*, 85, 100-31.
- Cobb T. (2003), Analyzing late interlanguage with learner corpora: Québec replications of three European studies. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes* 59 (3), 393-423.
- Cohen, M., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research Methods in education*. London: Routledge.

- Collado, A.V. (1981). Using the students' first language: Comparing and contrasting. *Esl in Higher Education Newsletter*, 3, 9-10.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second-language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1982). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. CA: Sage Publications.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold
- Cook, V. (2001). Knowledge of writing. *International Review of Applied Linguistics*, 29, 1-18.
- Corder, S. (1967), The significance of learner's error. *International Review of Applied Linguistics* 5, (4), 161-170.
- Cortese, G. (2002). My 'Doxy' Is not your 'Doxy': Doing corpus linguistics as collaborative design. En: Cortese, G, y. Riley, P. (eds.). *Domain-specific English* (367- 414). Bern: Peter Lang.
- Coulthard, M. (1988). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Council of Europe, (2001). *Common European framework of References for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe, Cambridge University Press and Cambridge English Language Assessment. (2017). *English Grammar Profile*.
<http://www.englishprofile.org/english-grammar-profile> . [22 de Febrero, 2017]
- Cowan R, Choi H. y Kim D. (2003). Four questions for error diagnosis and correction in CALL. *CALICO Journal* 495 20(3)451-463.
- Crismore (1983), *Metadiscourse: What it is and how it is used in school and non-school social science texts*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
- Crismore, A., Markkanen R., Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1) 39–71.
- Crystal, D. (1982). *What is Linguistics?* London: Edward Arnold.
- Cumming, A. (1989). Writing Expertise and Second-Language Proficiency. *Language Learning*, 39, (1)81–135.
- Cumming, A. (2003). Experienced EFL/ ESL writing instructors' conceptualizations of their teaching: curriculum options and implications. En: Kroll, B. (ed.) *Exploring the dynamics of second language writing* (71-92). New York: Cambridge University Press.
- Cumming, A., Bush, M. y Zho, H. (2002). Investigating learners' goal in the context of adult second-language writing. En: Ransdell, S. y Barbier, M. (eds.). *New directions for research in L2 writing* (pp. 189-208). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Currás, R. (2009). *Traducción de elementos culturales en A Man for All Seasons, de Robert Bolt*. (tesis doctoral). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En: Segal, J.V., Chipman, S.F. y Glaser, R. (Eds.). *Thinking and learning skills. Vol.1: Relating Instruction to Research* (209-239). Erlbaum, Hillsdale.
- Dato, D. (1970). *American children's acquisition of Spanish syntax in the Madrid environment: a preliminary edition*. Final report. Proyecto nº 3036.
- De Larios, R., Manchón, R. y Murphy, L. (2006). Generating Text in Native and Foreign Language Writing: A Temporal Analysis of Problem Solving Formulation Processes. *The Modern Language Journal*, 90(1), 100–114.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. y Ryan, R. (1991). Motivation and education: the self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 y 4). 325-346.

- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En: Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Derry, S. y Murphy, D. (1986) Designing systems that train learning ability. *Review of Educational Research*, 56(1),1-39.
- Doughty, C. y Long, M. (2008). *The Handbook of Second Language Acquisition*. MA, USA: Blackwell.
- Dulay, H., y Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Eckman, F., Bell, L. y Nelson, D. (1984). *Universals of second language acquisition*. Rowley: MA, Newbury House.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power: Techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1994a), *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., (1994b). A theory of instructed second language acquisition. En: Ellis, N. (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. (79–114). London: Academic Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). *Learning a Second Language through Interaction*. John Benjamins publishing: Amsterdam.

- Ellis, R., (1999). Making the classroom acquisition-rich. En: Ellis, R. (Ed.), *Learning a Second Language through Interaction* (pp.211-233). John Benjamins publishing: Amsterdam.
- Ellis, R. (2002a). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2002b). Grammar teaching: practices or consciousness raising. En: Richards, J. y Renandya, A. (eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (167-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2002c). The place of grammar instruction in the second/foreign language. En E. Hinkel y S. Fotos (eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University
- Ellis, R., (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227– 275.
- Ellis, R., (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227– 275.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning: a literature review. Report to the ministry of education. *System*, 33(2) 209–224.
- Ellis, R. (2006) Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). Investigating grammatical difficulty in second language learning: implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1). 4–22.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R., y Loewen, S. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of 12 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28(2) (pp.339-368).
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, 48(6), 527- 542.
- Ferrari, L. (2003). *Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación*. Ponencia presentada en el III Congreso de Lenguas del Mercosur: De la teoría a la Praxis de las Lenguas, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Filipović, L, y Hawkins, A. (2012). *Criterial Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: Resnick, L. (Ed.): *The Nature of Intelligence* (pp.231-235). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. y Wellman, H. (1977). Metamemory. En: Kail, R. y Hagen, J. (eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. LEA, Hillsdale.
- Florence, M. (2004). From Data to Theory: the Over-Representation of Linguistic Knowledge in SLA. *Philological Society*, 102(2), 139–168
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-61.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-887.
- Foster, P. (2013). Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. En: Bygate, M., Skehan, P.

- y Swain, M., *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing* (pp.75-95). New York: Routledge.
- Freadman, A. (1994). Anyone for tennis? En Freadman, A. y Medway, P. (eds.). *Genre and the new rhetoric* (pp. 43-66). London: Taylor & Francis.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Sheed and Ward.
- Fries, C. (1945) *Teaching & learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Gallardo, S. (1999). Evidencialidad: La certeza y la duda en los textos periodísticos sobre ciencia. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37, 53–66.
- García, J. (2000). Variación de uso del metadiscursos en resúmenes de investigación para congresos. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 231–249.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB Research Project. Canada: The University of Western Ontario.
- Gass, S. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Gil Salom, L., Soler Monreal, C. y Stuart, K. (2001) *TextWorks*. Proyecto ACIA (Grupo de Análisis de un Corpus Electrónico de Inglés Científico y Académico) nº VPV-PPI6-20010192 subvencionado por la Universidad Politécnica de Valencia.
- Grabe, W. (2001). Reading-writing relations: theoretical perspectives and institutional practices. En: Belcher, D. y Harvela, A. (eds). *Linking literacies: perspectives on L2 reading and writing connections* (pp. 15-47). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grabe, W. y Kaplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Harlow: Longman.

- Granger S. (2008). Learner corpora. En Lüdeling, A. y Kytö, M. (eds.) *Corpus Linguistics. An International Handbook.1* (pp. 259-275). Berlin y Nueva York: Walter de Gruyter.
- Granger S. y Tribble C. (1998). Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. En: Granger S. (ed.) *Learner English on Computer* (pp.199-209). London y Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Green, P. y Hecht, K. (1992). Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study. *Applied Linguistics* 13(2): 168-184.
- Greenberg, J. (1961). Universals of Language: Report of a Conference Held at Dobbs Ferry. Cambridge: MIT Press.
- Grimes, L. (2017). *English Profile - English Grammar Profile*. [online] Englishprofile.org. Available at: <http://www.englishprofile.org/english-grammar-profile> [21 Feb. 2017].
- Gulick, R. (1979). Decision analysis as a learning strategy. En: O'Neil, H.F. y Spielberger, C.D. (eds.) *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Habermas, J. (1970). Toward a theory of communicative competence, *Inquiry*, 13(1-4), 360-375.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hammerly, H. (1975). The Deduction/Induction Controversy. *The Modern Language Journal*, 59(1-2), 15-18.
- Hamp- Lyons, L. y Heasley, B. (1987). *Study writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10(3), 331-60.
- Harris, J. (1993). *Introducing writing*. London: Penguin English.

- Harrison, G. (2015). The English Grammar Profile. En: Harrison y Barker, 2015. *English Profile in Practice* (pp. 28-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hasselgren A. (1997). The EVA Corpus of Norwegian School English. *ICAME Journal* 21, 123-124.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. En: Hatch, E. (ed.). *Second language acquisition* (pp 402-435). Rowley, Mass: Newbury House.
- Hatch, E. y Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Herrington, A. (1985). Writing in academic settings: a study of the context for writing in two college chemical engineering courses. *Research in the Teaching of English*, 19(4), 331-59.
- Herron, C. y Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *French Review*, 65(5), 708-718.
- Hewings M. (2000). Using computer-based corpora as a teaching resource www.real.english.tm.fr (25-2-2017).
- Hillocks, G. (1986). *Research on Written Composition*. Urbana, IL: National Council of Research in English.
- Hinkel, E. (2002). *Second Language Writers' Text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holmes, J. (1988). Doubt and Certainty in ESL Textbooks. *Applied Linguistics*, 9(1), 21-44.

- Holmes, J. (1994). Inferring language change from computer corpora: Some methodological problems. *ICAME Journal. Computers in English Linguistics*, 18, 27- 40.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Housen A. (2002). A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system. En: Granger S., Hung J. y Petch-Tyson S. (eds). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Learning and Language Teaching* (77-117). Amsterdam y Philadelphia: Benjamins.
- Huang, J. y Hatch, E. (1978). A Chinese Child' Acquisition of English. En: Hutch, E. (ed.) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Huizhong, Y. (1985). The use of computers in English teaching and research in China. En: Quirk, R. y. Widdowson, H.G. (eds.). *English in the World. Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 86- 104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1994). Hedging in Academic textbooks and EAP. *English for Specific Purposes*, 3(3), 239-56.
- Hyland, K. (1996a). Writing without conviction. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1996b). Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles *Written Communication*, 13(2), 251-281.
- Hyland, K. (1998a). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437-455.

- Hyland, K. (1998b). Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *TEXT*, 18(3), 349-382.
- Hyland, K. (1998c). Exploring corporate rhetoric: Metadiscourse in the CEO's letter. *Journal of Business Communication*, 35(2), 224-45.
- Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in introductory textbooks. *English for specific purposes*, 18(1), 3-26.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133-51.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Bloomsbury Publishing.
- Hyland, K. (2007). Applying a Gloss: Exemplifying and Reformulating in Academic Discourse. *Applied Linguistics*, 28(2), 266-285.
- Hyland, K, y Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ifantidou, E. (2005). The semantics and pragmatics of metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 37(9), 1325–1353.

- Ife A. (2004). The L2 learner corpus: reviewing its potential for the early stages of learning. En: Baynham M., Deignan A. y White G. (eds.) *Applied Linguistics at the Interface* (91-103). British Studies in Applied Linguistics. London: Equinox.
- Jackson, J. (1974). Language identity of the Colombian Vaupés Indians. En: Bauman, R. y Sherzer, J. (eds.). *Explorations in the Ethnography of Speaking* (pp.50–64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobson, R. (1960). Closing statements: linguistics and poetics. En: Sebok, T. (ed.). *Style in Language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Johns, A. (1990). L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 compositions. En: Kroll, B. (ed.). *Second Language writing: Research insights for the classroom* (pp. 24-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, S. y Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. En: Matsushashi, A. (ed.), *Writing in real time* (pp. 34-57). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Jordan, B. (1990). *Academic editing course*. London: Collins.
- Kading, J. (1897). *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache*, Berlín: no publ.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16(1-2), 1- 20.
- Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction. En: Kellermann, E. y Sharwood Smith, M. (eds.) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp.35-48). Nueva York: Pergamon Press.

- Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Koran, J. (1972). The use of modeling, feedback, and practice variables to influence science teacher behavior. *Science Education*, 56(3), 285-291.
- Kourilova, M. (1996). Interactive functions of language in peer reviews of medical papers written by non-native users of English. *UNESCO-ALSED-LSP Newsletter*, 19(1), 4-21.
- Kramsch, C. (1993). Identity, role and voice in interdiscursive (mis) communication. En: House, J. y Kasper, G. (eds.). *Misunderstanding in social life* (pp. 129-153). London: Longman.
- Krapels, A. (1990). An overview of second language writing process research. En: Kroll, B. (ed.). *Second language writing: Research insights for the Classroom* (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1978). Some Issues Related to the Monitor Model. En: Brown, D., Yorio, C. y Crymes, R. (eds.) *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice* (pp. 145-158). Washington: TESOL.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon: Oxford.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4). 440-464.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: insights from the research*. Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. En: Ellis, N. (ed.) *Implicit and explicit learning of languages* (45-77). London: Academic Press.

- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, B. (ed.). (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: University of Chicago Press.
- Lally, C. (2000). First Language Influences in Second Language Composition: The effect of Pre-Writing. *Foreign Language Annals*, 33(4) 428–432.
- Lantolf, J. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, (2),79-96.
- Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. *Language Learning*, 26(1), 125-35.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Nueva York: Longman.
- Lautamatti. (1978). Observations in the development of the topic in simplified discourse. En: Kohonen, V. y Enkvist, N.E. (eds.). *Text Linguistics, Cognitive Learning, and Language Teaching* (71-104). Turku: University of Turku Publications.
- Lee, D. (1981). Interpretation of morpheme rank ordering in L2 research. En: Dale, P. y Ingram, D.(eds.). *Child language-an International perspective* (pp 261-71). Baltimore: University Park Press.
- Leech G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. En: Aijmer K. y Altenberg B. (eds.). *English corpus linguistics: studies in honour of Jan Svartvik* (8-29). London: Longman.

- Leech, G. (1997) "A brief user's guide to the grammatical tagging of the British National Corpus". <http://www.natcorp.ox.ac.uk/docs/gramtag.html> [25-02-2017].
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. London y Portsmouth NH: Heinemann.
- Leki, I., Cumming A. y Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. New York: Routledge.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Liceras, J. y Díaz, L. (2000). La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de los desencadenantes. En: Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. (39-80) Barcelona: Ariel Lingüística.
- Liceras, J. M. (1986). *Linguistic theory and second language acquisition: The Spanish non-native grammar of English speakers*. Tubinga: Gunter Narr.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its implication for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. En: Beebe, L. (ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspective* (pp. 115-141). Rowley, Mass: Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En: Ritchie, W. y Bhatia, T. (eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- López, C. (2001). *La comunicación del saber en los géneros académicos: Recursos lingüísticos de modalidad epistémica y evidencialidad*. Ponencia presentada en la V International Conference on Language for Specific Purposes, Canet del Mar, Barcelona, España.

- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics, Vol 1 y 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Makino, T. (1980). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido, Section IV (Humanities)*, 30, 101-48.
- Martí Guinovart, M. (1999). Panorama de la lingüística computacional en Europa. *Revista española de lingüística aplicada*, (vol. Monográfico), 11-24.
- Martin, J. (1989). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Matsuda, P. (2005). Historical Inquiry in second Language Writing. En: Matsuda, P.K. y Silva, T. (eds.). *Second Language writing research. Perspectives on the process of knowledge construction* (pp 33-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural Differences in Academic Rhetoric*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mayor, J. (1989). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En: García Sicilia, J. *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santularia.
- Mc Donough, J, y Mc Donough S. (eds.). (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McCarthy, S. (1992). The teacher, the author, and the text: variations in form and content of writing conferences. *Journal of Reading Behaviour*, 24(1), 51-82.
- McCarthy, M. (2001) *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McEnery, T. y Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McNeill, D. (1970). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- Meyer, B. (1975). *The Organization of Prose and its Effect on Memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Milton, J. (1974). The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly*, 8(2), 137-143.
- Milton, J. (1999). Lexical thickets and electronic gateways: making text accessible by novice writers. En: Candlin, C.N. y Hyland, K. (eds.). *Writing: Texts, Processes, and Practices* (pp.221-43). London: Longman.
- Milton, J. (1998). WORDPILOT: enabling learners to navigate lexical universes. En: Granger, S. y Hung, J.(eds.) *Proceedings of the International Symposium on Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp.14-16) December 1998. The Chinese University of Hong Kong, 97-98
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Moffett, J. (1982). Writing, Inner Speech, and Meditation. *College English* 44(3), 231-44.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison- Weasley.
- Monereo, C. (1991). PROCESA-PASCAL: Un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje. En: MONEREO, C. (Comp.): *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona: Casais y COMAP.
- Mönnink, I. (1997). Using corpus and experimental data: a multimethod approach. En: Ljung, M. (ed.). *Corpus Based studies in English* (227-244). Amsterdam: Rodopi.

- Monroy-Casas, R. (2008). Linearity in language. Rhetorical discursive preferences in English and Spanish in the light of Kaplan's model. *International Journal of English studies*, 8(2),173-189.
- Morel, J. (1997) *El Corpus de l'IULA: etiquetaris*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Müller, M. (1965). *Lectures on the science of Language*. New Delhi: Munshi Ram Manohar Lal.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mur-Dueñas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3068–3079.
- Mur-Dueñas, P. (2012). With regard to L2 academic writing: the use of topicalisers in L1 (English and Spanish) and L2 (English) research articles. *Brno studies in English* 38(2), 117-130.
- Murphy, R. (2012). *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, D. (1985). *A writer teaches writing*. Boston: Houghton Mifflin.
- Myles, F., Hooper, J. y Mitchell, R. (1998). Rote or Rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning* 48 (3), 323-363.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Research in education Series nº 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Norrick, N. (2001). Discourse markers in oral narratives. *Journal of Pragmatics*, 33,849-78.

- Norris, J., y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- North, B., Ortega, A., Sheehan, S. (2010). A Core Inventory for General English. British Council. EAQUALS (European Association for Quality Language Services).
- Nunan, D. (1994). Linguistic theory and pedagogic practice. En: Odlin, T. (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar* (253-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Grammar in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- O'Malley, M. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- O'Neil, H. (1978). *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Oostdijk, N. (2000). Corpus-based English linguistics at a cross-road. *English Studies* 81(2), 127-141.
- Oxford, R. (1991). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Painter, C. (1999). *Learning Through Language in Early Childhood*. London: Continuum
- Palmer, H. (1933). Second interim report on English collocations. *Tenth Annual Conference of English Teachers*. Tokyo: Institute for research in English teaching.
- Palmer, H. y Hornby, A. (1937). *Thousand- Word English*. London: George Harrap.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Peck, S. (1978). Child-child discourse in second language acquisition. En: Hatch, E. (ed.) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31.
- Perez-Paredes P. y Cantos-Gomez P. (2004). Some lessons students learn: self-directory and corpora. En: Aston, G., Bernardini, S. y Stewart, D. (eds.) *Corpora and Language Learners* (247-257). Amsterdam y Philadelphia.
- Petrovitz, W. (1997). The role of context in the presentation of grammar. *ELT journal*, 51(3), 201-207.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3–21.
- Piemann, M. (1981). *Der Zweitsprachenerwerb uslandischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Piemann, M. (1984). Psychological constraint on the teachability of languages. *Studies in second language acquisition*, 6(2), 186- 214.
- Piemann, M. (1986). L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2. En: Ramat, A. (ed.) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua* (307-326). Bolonia: Mulino.
- Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Pimsleur, P., Reed, D. J. y Stansfield C. (2004). *Pimsleur Language Aptitude Battery: Manual 2004 Edition*. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. London: McMillan.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Purves, A. (ed.). (1988). *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, CA: Sage.

- Quirk R. (1960). Towards a description of English usage. *Transactions of the Philological Society*, 40-61.
- Quirk R., Greenbaum, S., Leech, G. y Svartvik, J. (1985). *Comprehensive Grammar of The English Language*. New York: Longman.
- Ragan P. (2001). Classroom use of a systemic functional small learner corpus. En: Ghadessy Henry, A. y Roseberry, R.L. (eds.) *Small corpus studies and ELT. Theory and Practice* (pp.207-236). Amsterdam: John Benjamins.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL writers do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19(2), 229-58.
- Raimes, A. (1992). *Exploring through writing: a process approach to ESL composition*. New York: St. Martin's Press.
- Raimes, A. (1994). *The Open Handbook: Keys for writers*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ravem, R. (1968). Language acquisition in a second language environment. *International review of Applied Linguistics*, 6(1), 165-185.
- Ravem, R. (1970). The development of WH-questions in first and second language learners. En: Richards, J. (ed.). *Error analysis* (134-155). London: Longman.
- Rebolledo, M. (1999). Descripción de la Base de Datos Sintáctica del español actual, en Asociación de Jóvenes Lingüistas (eds.) *Interlingüística 10*. Cáceres: Universidad de Extremadura: 339- 342.
- Richards, J. (1990). The language teaching matrix. En: Richards J.C. (ed.) *From meaning into words. Writing in a second or foreign language*. (pp. 100-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigney, J. (1978), Learning strategies: a theoretical perspective. En: O'Neil, H.F. (ed.) *Learning strategies*. New York: Academic Press.

Rinnert, C. y Kobayashi, H. (2001). Differing Perceptions of EFL Writing among Readers in Japan, *The modern Language Journal*, 85 (2), 189–209.

Rivers, W. (1964). *The psychologist and the foreign language teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Robins, R. (1979). *A short History of Linguistics*. London: Longman.

Robinson, P. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental, rule-search conditions, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1), 27-67.

Rosa, E. y O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. *Studies in second language acquisition*, 21(04), 511-556.

Salager-Meyer, F. (1983). Compound nominal phrases in scientific-technical literature: proportion and rationale. En: Pugh, A. y Ulijn, U. (eds.) *Reading for Professional Purposes: Studies in Native and Foreign Languages* (pp.137- 145). London: Heinemann

Salager-Meyer, F. (1993). Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13(2), 140– 170.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

Sasaki, M. (2004). Multiple-Data Analysis of the 3.5-Year Development of EFL Student Writers. *Language Learning*, 54(3), 525–582.

Saussure, F. (1986). *Course in general linguistics*. (Trad. Harris, R.). Chicago: Open Court Publishing Company.

Schiffirin, D. (1980). Metatalks: organizational and evaluative brackets in discourse. *Sociological inquiry: Language and Social Interaction*, 50.199-236.

- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. En: Hulstijn, J. y Schmidt, R. (eds.) *Consciousness in second language learning*. *AILA Review* (11)11-26.
- Schmidt, R. y Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner. En: Day, R. (ed.): *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schriver, K. (1992). Teaching writers to anticipate readers' needs. *Written Communication*, 9 (2).179-208.
- Schumann, J. (1978). The Pidginization Process: A Model for Second Language. *Studies for Second Language Acquisition*, 3(2)250-25.
- Scott, M. (1998) *WordSmith Tools 3.0*. Oxford: Oxford University Press.
<http://www.liv.ac.uk/ms2928/wordsmith.htm>.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer B. (2002). Pedagogy and local learner corpora: working with learning-driven data. En: Granger S., Hung J. y Petch-Tyson S. (eds.). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 213-234.
- Seliger, H., Krashen, S., y Ladefoged, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of second language accent. *Language Science*, 36, 20-22.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4),395-403.

- Shaofeng, L. (2015). The Associations Between Language Aptitude and Second Language Grammar Acquisition: A Meta-Analytic Review of Five Decades of Research. *Applied Linguistics*, 36 (3), 385-408.
- Shintani, N. (2014). The Effectiveness of Processing Instruction and Production-based Instruction on L2 Grammar Acquisition: A Meta-Analysis. *Applied Linguistics* 36(3), 306-325.
- Shintani, N. (2015). The Incidental Grammar Acquisition in Focus on Form and Focus on Forms Instruction for Young Beginner Learners. *TESOL Quarterly*, 49(1), 115-140.
- Shintani, N., y Ellis, R. (2015). Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing? *System*, 49, 110-119.
- Sik, K. (2015). Tradition or Modernism in Grammar Teaching: Deductive vs. Inductive Approaches. *Social and Behavioural Sciences*, 197(25), 2141-2144.
- Silva, T. (1990). Second Language composition instruction: Development, issues and directions in ESL. En: Kroll, B.(ed.). *Second Language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge university press.
- Silva, T. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4) 665-77.
- Silva, T. (1997). On the ethical treatment of ESL writers. *TESOL Quarterly*, 31(2), 359-363.
- Silva, T., y Paul Kei Matsuda (eds.). (2012). *On Second Language Writing*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sinclair, J. (1981). Planes of discourse. En: Rizvi, S. (ed.). *The Two-fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan* (pp.70-89). Salzbourg: Salzbourg University Press.
- Sinclair, J. (1987). *Collins COBUILD English language dictionary*. London: Collins ELT.

- Sinclair, J. (ed.). (1987). *Looking up: An account of the COBIULD project*. London: HarperCollins.
- Sinclair J. (1996). EAGLES. Preliminary recommendations on Corpus Typology. En: Granger, S. (2008). Learner corpora. En: Lüdeling, A. y Kytö, M. (eds.) *Corpus Linguistics. An International Handbook.1* (pp. 259-275). Berlin y Nueva York: Walter de Gruyter.
- Slobin, D. (1973). *The ontogenesis of language*. New York: Academic Press.
- Sorensen, A. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon, *American Anthropologist* 69(6), 670-84.
- Spelman, M., Lindgren, E. y Sullivan, K.P.C. (2008). The psycholinguistic dimension in second language writing: opportunity for research and pedagogy using computer keystroke logging. *TESOL Quarterly*, 42(3), 43-454.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R., Bowen, J. y Martin, J. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Strozer, J. (1994). *Language acquisition after puberty*. Washington: Georgetown university press.
- Stubbs, M. (1995) *Texts and Corpus Analysis: Computer- Assisted Studies of Language and Culture*. Cambridge: Blackwell.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En: Cook, G. y Seidhofer, B. (eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 2(4),778-783.
- Thomas, M. (1989). The acquisition of English articles by first- and second-language learners *Applied Psycholinguistics*,10(3), 335-355.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: learning to argue with the reader. *Applied Linguistics* (22)1, 58-78.
- Thompson, G. y Tetela, P. (1995). The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse. *TEXT*, 15(1),103-27.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En: Muñoz, C. (eds.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. (pp.81-105). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language theory: Practice and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3), 271-294.
- Vähäpassi, A. (1982). On the specification of the domain of school writing. En: Purves, A.C. y Takala, S. (eds.). *An international perspective on the evaluation of written compositions* (pp-265-289). Oxford: Pergamon.
- Van Dalen, D. y Meyer, W. (1988). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Argentina: Paidós.
- Van E, J.A. (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. Harlow: Longman.
- Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1),82-93.

- Vande Kopple, W. J. (2002). Metadiscourse, discourse, and issues in composition and rhetoric. En: Barton, F. y Stygall, C. (eds.). *Discourse studies in composition* (pp.91-1139. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52(4)755-803.
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and less effective writers. *System*, 27(4), 537-555.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cole, M., John Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. (eds.). Harvard MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20(2),158-177.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinrich, U. (1974). *Lenguas en contacto*. Caracas: Editorial de la Biblioteca de la Universidad de Caracas.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En: Wittrock, M. (ed.). *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: McMillan.
- Wesche, M. (1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. En: Diller, K. (ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude* (119-54). Rowley, Mass: Newbury House.
- White, L. (1987). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

- White, L., Spada, N., Lightbown, P. y Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied linguistics*, 12, 416-432.
- White, R. (1980). *Teaching written English. PPT*. London: George Allen & Unwin.
- White, R. y Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.
- Whitney, W. (1881). On mixture in language. *Transactions of the American Philological Association* 12(1), 5-26.
- Widdowson, H. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3- 25.
- Wilga, M. Rivers. (1964). *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press
- Williams, J. (1981). *Style: Ten Lessons in clarity and grace*. Boston: Scott Foresman.
- Wode, H. (1976). Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *Working papers on bilingualism*, 11, 37-55.
- Wode, H. Bahns, J., Bedey, H. y Frank, W. (1978). Developmental sequences: an alternative approach to morpheme order. *Language Learning*, 28(1)175-185.
- Wong, A. (2005). Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed: *System* 33(1), 29–47.
- Woodall, B. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7-18.
- Wunderlich, D. (1970). Die rolle derpragmatik. *Der, Deutschunter-richt*, 22(4), 5-41.
- Yasuda, S. (2004). Revising strategies in ESL academic writing: A case study of Japanese postgraduate student writers. *Journal of Asian Pacific Communication*, 14(1), 91 – 112.

Zamel, V. (1983). The composing process of Advanced EFL students: Six case studies. *Tesol Quarterly*, 17(2), 165-187.

Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 697-715.

Zemach, D.E. y Stafford-Yilmaz, L. (2008). *Writers at work: The Essay*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning* 30(1), 43-57.

ANEXOS

Anexo 1: Estrategias metadiscursivas textuales empleadas en el corpus de este estudio y no incluidas en el listado de Hyland (2005:218-224)

Transiciones

B2: By the way; Not only; On top of that,

C1: As well as; Not to mention; Anyway; Despite the fact; Otherwise.

B2 y C1: Apart from that; What is more

Estructuradores

B2: Let me talk about; I am going to consider; I will give some; I will talk about; On balance;

Talking about; As for the.

C1: I do not intend; I shall consider; I'm going to explain; We will discuss; On a second level; in terms of.

B2 y C1: Regarding

Códigos de glosa

C1: Better said

B2 y C1: Like

Marcadores endofóricos

B2: The following

C1: At the beginning of the discussion; As previously commented; In the first paragraph; The previous points; The statement given; Those two points.

Marcadores de evidencialidad

B2: Some researchers.

C1: Scientific research says that; According to many resources; Previous studies.

Anexo 2: Estrategias metadiscursivas interpersonales empleadas en el corpus de este estudio y no incluidas en el listado de Hyland (2005:218-224)

Intensificadores

B2: I'm pretty confident that; It is very well-known; I recommend.

C1: Absolutely; I am also convinced that; I am bound; I fully agree; Strongly; There is no doubt that.

B2 y C1: Highly.

Marcadores de participación

B2: Don't miss this opportunity; Don't wait; Have a look!; Do not forget; Do physical activity!; Enjoy your time!; Switch on.

C1: Ask medieval countrymen; Broaden your; Change it; Cook your own; Don't be; Don't Give Up; Don't misunderstand me; Keep cooking; Let's face; Treat yourself; Turn off;

B2 y C1: Believe me!

Atenuadores

B2: For me; From my experience; From personal experience; I personally think that; My own view is that.

C1: As far as I am concerned; As far as I can see; Commonly; Doesn't necessarily; From my own professional experience; From this point of view; In general terms; In some cases; Not always; It is commonly believed that; It sounds; Most of; Occasionally; Personally; Somehow 'bad'; Suggestions; That's not completely true; There is little likelihood.

B2 y C1: From my point of view; To some extent.

Marcadores de actitud

B2: Advantage; Appealing; Awesome; Beautiful; Big (meaning important); Dangerous; Difficult; Excellent; Famous; Fantastic; Honestly; I am not against; I hope that; Impact; Importance; Impossible Moving; Original; Special; Superb; The worst; Worth; Wonderful.

C1: Absurd; Alarming; Awful; Beloved; Best; Better; Biggest; Brilliant; Complex; Complicated; Considerable; Controversial; Crucial; Decisive; Drawback; Easier; Fundamental; Hard; Harmful; Hated; High time; Horrible; Key; Luckily; Main; Need; Not advisable; Not difficult; Not easy; Not impossible; Not necessary; Not recommendable; Not worthy!; Paradoxically; Poor; Prejudicial; Properly; Reasonable; Risky; Sadly; Serious; Significant; Simple; Stressful; Useful, Unthinkable; Urgent; Well developed; Worryingly.

B2 y C1: Bad; Benefits; Best; Effective; Good; Great; Necessary; Terrible.

