



Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DE LA ESCRITURA
ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: VARIABLES
LINGÜÍSTICAS Y EXTRA-LINGÜÍSTICAS**

**(A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF ACADEMIC
WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BY
UNIVERSITY STUDENTS: LINGUISTIC AND EXTRA-
LINGUISTIC VARIABLES)**

**Autora: Rosa M^a Muñoz Luna
Directora: Dra. Lidia Taillefer de Haya**

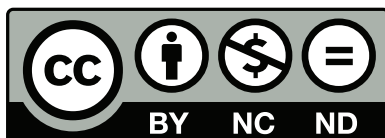
Málaga, 2011



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Rosa Muñoz Luna

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Departamento de Filología
Inglesa Francesa y Alemana
Universidad de Málaga

La Dra. Lidia Taillefer de Haya, profesora titular del Departamento de Filología Inglesa Francesa y Alemana de la Universidad de Málaga

CERTIFICA:

Que la tesis doctoral presentada por **Rosa M^a Muñoz Luna** titulada **“ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DE LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: VARIABLES LINGÜÍSTICAS Y EXTRA-LINGÜÍSTICAS (A MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF ACADEMIC WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BY UNIVERSITY STUDENTS: LINGUISTIC AND EXTRA-LINGUISTIC VARIABLES)”**, tras la fase de investigación y redacción, y según la legislación vigente, está terminada y revisada, considerándola apta para ser presentada y defendida ante el tribunal que ha de juzgarla.

Málaga, a 28 de noviembre de 2011

Fdo. Lidia Taillefer de Haya



SPICUM
servicio de publicaciones

A Pilar de Miguel López



SPICUM
servicio de publicaciones

Agradecimientos

Escribir esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la Dra. Lidia Taillefer de Haya, a sus consejos y a su inestimable apoyo. También gracias a ella, esta investigación se ha realizado bajo el marco de Becas de Formación para el Profesorado Universitario (FPU), del Ministerio de Educación (ref. AP2007 – 03689). Esta beca me ha permitido trabajar en el Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Universidad de Málaga, y conocer de cerca a todos sus miembros, a los cuales estoy muy agradecida por sus constantes muestras de afecto.

Otros profesores de las Universidades de Málaga y Valencia han contribuido al buen desarrollo de esta tesis: el Dr. Antonio Marmolejo y la Dra. Emelina López me facilitaron el camino en el campo de los análisis estadísticos, permitiéndome asistir a cursos donde aprendí a usar herramientas de análisis de datos. En la Universidad de Granada, el Dr. Enrique Rivera y la Dra. Carmen Trigueros me han transmitido conocimientos fundamentales sobre el programa NVivo 8, además de enseñarme muchos otros valores imprescindibles en un docente.

Estoy agradecida también a profesores de fuera de España, como la Dra. Sarah Rich, de la Universidad de Exeter, quien ha sido guía fundamental en este trabajo. Igualmente, todo el Departamento de TESOL de dicha universidad me mostró el enriquecedor campo de la investigación cualitativa, que se convirtió en una parte fundamental de esta tesis.

Quiero expresar todo mi cariño a los estudiantes que aceptaron formar parte de este reto, compartiendo conmigo sus percepciones sobre la escritura académica y sobre la vida universitaria. Estos participantes, y todos los alumnos de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga, dan sentido a esta historia.

Finalmente, las largas horas de escritura y los (des)ánimos han estado siempre acompañados de mis hermanos, Paco y Tomás, y de mis amigos Agustín Herrero, Cristina Álvarez, Loli Santiago, Cristina Alba, Miguel Ángel Madero, Lourdes González... quienes colaboraron de alguna forma en este trabajo.

A Rosario y Francisco, mis padres, y a la Dra. Ruth Stoner, sólo me queda decirles: *gracias* por enseñarme a escribir.



SPICUM
servicio de publicaciones

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Lista de gráficas..... | x |
| Lista de tablas..... | xii |
| CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN..... | 1 |
| 1.1 Introducción..... | 1 |
| 1.2 Contextualización y motivaciones que llevaron a realizar este estudio..... | 3 |
| 1.2.1 La escritura académica en una L2 en estudiantes de la Universidad de Málaga..... | 6 |
| 1.3 Panorámica de la tesis doctoral..... | 7 |
| 1.4 Status quo..... | 9 |
| 1.5 Hipótesis y preguntas de investigación..... | 12 |
| CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LOS PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS..... | 15 |
| 2.1 Aproximaciones lingüísticas en el Estructuralismo..... | 16 |
| 2.1.1 Los principios del Estructuralismo..... | 16 |
| 2.1.2 Teorías estructuralistas del lenguaje..... | 18 |
| 2.1.3 Análisis estructuralistas del lenguaje..... | 20 |
| 2.1.4 Más allá de las estructuras del lenguaje..... | 23 |
| 2.2 Aproximaciones lingüísticas en el Generativismo..... | 26 |
| 2.2.1 Los principios del Generativismo..... | 26 |
| 2.2.2 Teorías generativistas del lenguaje..... | 26 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2.2.3 | Análisis generativistas del lenguaje..... | 28 |
| 2.2.4 | Más allá de las transformaciones lingüísticas..... | 31 |
| 2.3 | Aproximaciones lingüísticas en la Pragmática..... | 33 |
| 2.3.1 | Los principios de la Pragmática..... | 33 |
| 2.3.2 | Teorías pragmáticas del lenguaje..... | 34 |
| 2.3.3 | Análisis pragmáticos del lenguaje..... | 38 |
| 2.3.4 | Conclusiones sobre el pragmatismo lingüístico..... | 42 |
| CAPÍTULO 3: EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL COMO MARCO TEÓRICO DE ESTA TESIS DOCTORAL..... | | 47 |
| 3.1 | Teoría del Constructivismo social..... | 47 |
| 3.1.1 | Definición del Constructivismo..... | 48 |
| 3.1.2 | El Constructivismo social en el género académico..... | 50 |
| 3.1.3 | El Constructivismo social y el estudio de la escritura académica..... | 54 |
| 3.2 | El Constructivismo social como la teoría tras el proceso de aprendizaje..... | 56 |
| 3.3 | El Constructivismo social y la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky..... | 61 |
| 3.4 | El Constructivismo social en la enseñanza de lenguas extranjeras..... | 64 |
| CAPÍTULO 4: METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN EFL EN RELACIÓN A LOS PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS..... | | 69 |
| 4.1 | TEFL: una revisión paradigmática..... | 70 |
| 4.1.1 | La Gramática Tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras..... | 70 |
| 4.1.2 | TEFL y Estructuralismo..... | 72 |
| 4.1.3 | TEFL y Generativismo..... | 73 |
| 4.1.4 | TEFL y Pragmática..... | 76 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.4.1 El Constructivismo como una práctica docente en TEFL..... | 78 |
| 4.1.4.2 La competencia comunicativa..... | 82 |
| 4.1.4.3 Hacia una post-metodología integrada..... | 87 |
| CAPÍTULO 5: EL INGLÉS ESCRITO PARA FINES ACADÉMICOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 93 |
| 5.1 EEES: nuevos principios en la educación universitaria..... | 93 |
| 5.1.1 El marco común europeo de referencia de las lenguas..... | 97 |
| 5.2 La enseñanza del lenguaje en el EEES..... | 98 |
| 5.2.1 Cursos de lengua en el EEES: aspectos fundamentales..... | 100 |
| 5.3 Aprender a escribir <i>online</i> : tecnologías de la información y la comunicación en el EEES..... | 102 |
| 5.4 De las lenguas para fines específicos al inglés para fines académicos específicos..... | 104 |
| 5.4.1 Inglés para fines académicos (específicos)..... | 109 |
| 5.5 La enseñanza de lenguas para fines específicos..... | 112 |
| 5.6 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)..... | 117 |
| 5.6.1 IFAE y AICLE: integración de principios y prácticas..... | 120 |
| 5.7 Implicaciones del EEES en la escritura académica en inglés..... | 123 |
| CAPÍTULO 6: LA NATURALEZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2..... | 127 |
| 6.1 La escritura académica: definiciones y ámbitos..... | 127 |
| 6.1.1 El concepto de metadiscurso..... | 130 |
| 6.1.2 La escritura académica como un proceso..... | 132 |

| | |
|--|------------|
| 6.1.3 Escritura académica fuerte y débil: rasgos de escritura..... | 135 |
| 6.2 Los principios de la escritura académica..... | 136 |
| 6.3 La escritura académica como una tarea colaborativa..... | 139 |
| 6.3.1 Implicación social y personal en la escritura académica en una L2..... | 140 |
| 6.3.2 Wikis: colaboración <i>online</i> en la escritura académica en una L2..... | 143 |
| 6.4 La importancia de la escritura académica en una L2 en estudiantes de universidad..... | 145 |
| 6.5 La escritura académica en inglés: una tarea difícil para estudiantes no nativos..... | 147 |
| 6.6 La enseñanza de la escritura académica en la L2 a nivel universitario..... | 149 |
| 6.6.1 La influencia de la L1 en la escritura académica en una L2..... | 151 |
| 6.7 Aspectos fundamentales en la escritura académica en una L2..... | 154 |
| CAPÍTULO 7: FASE CUANTITATIVA EN EL ANÁLISIS DEL IFAE: ANÁLISIS DEL DISCURSO DE EXÁMENES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS..... | 157 |
| 7.1 Análisis del discurso: definición y ámbitos..... | 157 |
| 7.1.1 Metadiscurso..... | 161 |
| 7.1.2 El propósito de investigación del análisis del discurso..... | 163 |
| 7.2 Estudios previos sobre análisis del discurso..... | 166 |
| 7.3 Competencia discursiva en la L2 a nivel universitario..... | 169 |
| 7.4 Análisis de la escritura en una L2 de estudiantes universitarios..... | 172 |
| 7.4.1 La necesidad de análisis del discurso en este estudio..... | 175 |
| 7.4.2 El papel del análisis del discurso en este estudio..... | 177 |
| 7.4.3 Análisis del discurso e implicaciones didácticas..... | 182 |

7.5 De las variables cuantitativas a las variables cualitativas: las dos caras de la escritura académica en la L2.....184

CAPÍTULO 8: FASE CUALITATIVA EN EL ANÁLISIS DEL IFAE: ESTRATEGIAS DE ESCRITURA, CONCIENCIA DE GÉNERO ACADÉMICO Y ACTITUDES ACADÉMICAS.....187

8.1 El género académico: definiciones y ámbitos.....187

8.1.1 Géneros y tipos textuales.....190

8.2 Razones para incluir estrategias, conciencia y actitudes en la escritura académica en la L2.....191

8.3 Estrategias de escritura en el IFAE.....194

8.3.1 Trabajos previos en estrategias de escritura.....194

8.3.2 Estrategias de escritura relevantes en este estudio.....197

8.4 Conciencia de género académico.....199

8.4.1 Trabajos previos sobre la conciencia de género académico.....199

8.4.2 La noción de la conciencia académica en este trabajo de investigación.....202

8.5 Introducción de factores afectivos en el género académico.....205

8.6 Actitudes académicas.....208

8.6.1 Trabajos previos sobre actitudes académicas.....208

8.6.2 Actitudes académicas en estudiantes universitarios.....210

8.7 Resumen de los aspectos fundamentales de estas tres variables extra-lingüísticas.....212

CAPÍTULO 9: METODOLOGÍA.....217

9.1 Metodología mixta en el estudio del lenguaje.....218

| | |
|--|------------|
| 9.2 Fase cuantitativa del estudio: análisis de textos de los sujetos..... | 223 |
| 9.3 Fase cualitativa del estudio: entrevistas semi-estructuradas..... | 225 |
| 9.4 Metodología del estudio preliminar..... | 228 |
| 9.5 Metodología de los estudios piloto y final..... | 231 |
| 9.5.1 Fase 1: análisis de escritura..... | 231 |
| 9.5.2 Fase 2: entrevistas semi-estructuradas..... | 235 |
| 9.5.3 Diferencias entre el estudio piloto y el estudio final..... | 240 |
| 9.6 Aspectos de validez y fiabilidad..... | 242 |
| 9.7 Cuestiones éticas del estudio..... | 244 |
| CAPÍTULO 10: RESULTADOS DEL ESTUDIO..... | 247 |
| 10.1 Resultados del estudio preliminar..... | 247 |
| 10.2 Resultados del estudio piloto..... | 251 |
| 10.3 Resultados del estudio final..... | 252 |
| 10.3.1 Variables lingüísticas: resultados del análisis del discurso escrito..... | 252 |
| 10.3.1.1 Análisis del discurso: rasgos de los exámenes con nota más baja..... | 261 |
| 10.3.1.2 Análisis del discurso: rasgos de los exámenes con nota más alta..... | 263 |
| 10.3.2 Resultados del estudio final: resumen del análisis del discurso..... | 266 |
| 10.3.3 Variables extra-lingüísticas: resultados de las entrevistas semi-estructuradas..... | 270 |
| 10.3.4 Resultados del estudio final: resumen de las entrevistas..... | 282 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 11: EN BUSCA DE UN PERFIL DE ESCRITURA PARA EL IFAE..... | 287 |
| 11.1 Estrategias de escritura, conciencia de género académico y actitudes académicas: la relación entre ellas y su influencia en la escritura académica en la L2..... | 287 |
| 11.2 Estrategias de los estudiantes en su escritura en la L2..... | 291 |
| 11.3 Percepciones de los estudiantes sobre la Lingüística Inglesa como género académico..... | 292 |
| 11.4 Actitudes académicas de los estudiantes y sus consecuencias en la escritura académica en la L2..... | 294 |
| 11.5 Perfil de escritura en la L2 del estudiante universitario español..... | 295 |
| 11.5.1 Rasgos del aprendizaje académico: tipología de estudiantes en la Universidad de Málaga..... | 300 |
| 11.6 La enseñanza del género académico en una L2 en la universidad..... | 303 |
| 11.6.1 El discurso escrito en la programación española del inglés como lengua extranjera..... | 304 |
| 11.6.2 La enseñanza de las estrategias de escritura académica en la L2..... | 308 |
| 11.6.3 La enseñanza de la conciencia del género académico en la L2..... | 309 |
| 11.6.4 La enseñanza de actitudes hacia la escritura académica en la L2..... | 311 |
| 11.6.5 Implicaciones reales en las actividades de clase..... | 312 |
| 11.6.6 Implicaciones pedagógicas en la evaluación de la escritura en la L2..... | 316 |
| 11.7 La escritura académica en la L2 como lengua franca..... | 317 |
| 11.8 Futuras líneas de investigación en el campo de la escritura académica en una L2 por estudiantes universitarios..... | 321 |
| CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES (CONCLUSIONS)..... | 323 |

| | |
|---|------------|
| 12.1 Conclusiones del estudio..... | 323 |
| 12.1.1 Revisión de las hipótesis de partida..... | 328 |
| 12.2 ¿Es posible una metodología del IFAE?..... | 331 |
| 12.3 Corolario..... | 333 |
| 12.4 Dissertation summary in English..... | 334 |
| 12.4.1 Background and motivations to undertake this research..... | 335 |
| 12.4.2 Thesis research questions..... | 337 |
| 12.4.3 Social Constructivism as the study theoretical framework..... | 337 |
| 12.4.4 Classroom techniques in L2 teaching..... | 339 |
| 12.4.5 Written English for academic purposes at university level (European Higher Education Area)..... | 341 |
| 12.4.6 Quantitative rationale: discourse analysis of students' written scripts..... | 343 |
| 12.4.7 Extra-linguistic variables in English for specific academic purposes (ESAP): writing strategies, genre awareness and academic attitudes..... | 345 |
| 12.4.8 Research methodology..... | 348 |
| 12.4.9 Study results and discussion..... | 349 |
| 12.5 Study conclusions in English..... | 356 |
| 12.5.1 Revision of research questions and study hypotheses..... | 361 |
| 12.5.2 Is it possible to have an ESAP methodology?..... | 363 |
| CAPÍTULO 13: APÉNDICES..... | 365 |
| 13.1 Esquema de las entrevistas del estudio final..... | 365 |

| | |
|--|------------|
| 13.2 Panorámica de los 30 sujetos entrevistados en el estudio final con el número de referencias temáticas..... | 367 |
| 13.3 Ejemplo de codificación de entrevista final..... | 368 |
| 13.4 Matrices de codificación realizadas en el estudio final (análisis axiomático)..... | 369 |
| 13.5 Listado de nodos ramificados y atributos de los sujetos en el estudio final..... | 370 |
| 13.6 Resultados de búsquedas de codificación del estudio final: número de recursos y referencias codificadas en cada búsqueda..... | 372 |
| 13.7 Resultados cuantitativos del estudio piloto..... | 373 |
| 13.8 Resultados cualitativos del estudio piloto..... | 374 |
| 13.9 Resultados del estudio final: matriz completa de correlaciones inter-elementos..... | 376 |
| 13.10 Resultados del estudio final: modelo de regresión por pasos sucesivos de las variables lingüísticas..... | 377 |
| 13.11 Resultados del estudio final: modelo simplificado de regresión por pasos hacia atrás de las variables lingüísticas..... | 378 |
| 13.12 Resultados del estudio final: test Anova..... | 379 |
| 13.13 Comparación de los modelos: coeficientes y resultados de multicolinealidad..... | 380 |
| 13.14 Muestras de textos analizados para estudio piloto..... | 382 |
| 13.15 Muestras de textos analizados para estudio final..... | 383 |
| 13.16 Panorámica de los temas más relevantes tratados en las entrevistas..... | 386 |
| 13.17 Libro de casos con atributos de los participantes..... | 389 |
| CAPÍTULO 14: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 393 |

Lista de gráficas:

Gráfica 2.1 Análisis estructuralista actual.

Gráfica 2.2 Análisis arbóreo generativista.

Gráfica 2.3 Esquema de la comunicación pragmática.

Gráfica 2.4 Esquema de la comunicación pragmática como ámbito multidisciplinar.

Gráfica 2.5 Objeto de estudio de la Pragmática.

Gráfica 3.1 Evolución en la percepción del aprendizaje.

Gráfica 3.2 Integración de variables en el proceso de aprendizaje.

Gráfica 3.3 Zonas de desarrollo próximo en el aula.

Gráfica 3.4 Variables cualitativas del estudio.

Gráfica 4.1 Competencias en el aula de la L2.

Gráfica 5.1 Tipología de sesiones en el EEES.

Gráfica 5.2 Taxonomía del inglés para fines específicos.

Gráfica 5.3 División del inglés para fines académicos.

Gráfica 5.4 Campos que confluyen en las asignaturas de Lingüística Inglesa.

Gráfica 6.1 Proceso de escritura.

Gráfica 6.2 Variables de nuestro estudio en el proceso de escritura.

Gráfica 6.3 Implicación en la escritura académica en una L2.

Gráfica 6.4 Rasgos propios de cada lengua en cuanto a organización discursiva.

Gráfica 6.5 Fases y tareas en el proceso de escritura en la L2.

Gráfica 7.1 Categorías lingüísticas en las que codificamos el discurso académico en una L2.

Gráfica 7.2 Sujetos del estudio como comunidad discursiva.

Gráfica 7.3 Análisis del discurso en los textos.

Gráfica 7.4 Análisis del discurso en este estudio.

Gráfica 7.5 Análisis cuantitativo del estudio: elementos.

Gráfica 7.6 Habilidades personales en la escritura académica.

Gráfica 8.1 Variables cualitativas del estudio.

Gráfica 9.1 Interdisciplinariedad en las lenguas para fines específicos.

Gráfica 9.2 Variables de funcionalidad textual en un texto académico escrito.

Gráfica 9.3 Influencia de los paradigmas lingüísticos en este estudio.

Gráfica 9.4 Variables cualitativas del estudio.

Gráfica 9.5 Procedimiento en el estudio preliminar.

Gráfica 9.6 Validez y fiabilidad de este estudio.

Gráfica 10.1 Resultados del estudio preliminar: rasgos textuales.

Gráfica 10.2 Pirámide de marcadores de transición usados en los textos analizados.

Gráfica 10.3 Rasgos de los sujetos según su comportamiento en escritura.

Gráfica 10.4 Comparativa de comportamientos de escritura en sujetos fuertes y débiles desde el punto de vista académico.

Gráfica 10.5 Principales actitudes y conciencia de género académico en escritores débiles en la L2.

Gráfica 10.6 Principales actitudes y conciencia de género académico en escritores fuertes en la L2.

Gráfica 10.7 Principales rasgos de escritura académica en inglés.

Gráfica 11.1 Tipos de motivación académica.

Gráfica 11.2 Percepción del género académico escrito en una L2.

Gráfica 11.3 Modelo de escritura académica en la L2 a nivel universitario.

Gráfica 11.4 Proceso de enseñanza contextualizada.

Gráfica 12.1 Modelo integrado de enseñanza de la escritura académica en la L2.

Gráfica 12.2 Proceso de escritura académica en L2.

Lista de tablas:

Tabla 1.1 Políticas y metodologías educativas en la enseñanza de una L2.

Tabla 2.1 Resumen de los paradigmas lingüísticos.

Tabla 2.2 Resumen de las corrientes de estudio del lenguaje.

Tabla 2.3 La Pragmática en el aula de la L2.

Tabla 2.4 Resumen de los paradigmas lingüísticos.

Tabla 3.1 Variables, paradigmas y principios teóricos en la investigación.

Tabla 3.2 Niveles de conocimiento en el aula de una L2.

Tabla 3.3 Bases teóricas de este estudio.

Tabla 3.4 Paradigmas lingüísticos y sus teorías de aprendizaje de una L2.

Tabla 5.1 Tipología de cursos del AICLE en Educación Superior.

Tabla 6.1 Niveles de coherencia/cohesión en textos académicos escritos.

Tabla 6.2 Rasgos textuales de escritos fuertes y débiles en una L2.

Tabla 7.1 Campos lingüísticos en el aula.

Tabla 7.2 Tipos de interacciones en un texto académico.

Tabla 7.3 Variables cuantitativas del estudio.

Tabla 7.4 Razones para incluir las variables cuantitativas en este estudio.

Tabla 8.1 Tipos de géneros textuales.

Tabla 8.2 Estrategias de escritura en una L2 en el ámbito académico.

Tabla 8.3 Tipos de ansiedad en el aula.

Tabla 9.1 Componentes de la metodología mixta.

Tabla 9.2 Codificadores lingüísticos del estudio cuantitativo.

Tabla 9.3 Propósitos de las entrevistas en esta investigación.

Tabla 10.1 Ejemplos más comunes de palabras con errores ortográficos en el estudio preliminar.

Tabla 10.2 Palabras más repetidas en los escritos de los estudiantes.

Tabla 10.3 Resultados del análisis de discurso en el estudio final de acuerdo con el número de elementos académicos en cada texto.

Tabla 10.4 Estadísticos descriptivos del estudio final.

Tabla 10.5 Matriz de correlaciones inter-elementos.

Tabla 10.6 Relaciones entre las estrategias de escritura en L2 y los rasgos atributivos de los participantes en las entrevistas.

Tabla 10.7 Relaciones entre la concienciación de género académico escrito en L2 y los atributos de los sujetos.

Tabla 10.8 Relaciones entre las actitudes de los participantes y sus atributos.

Tabla 12.1 Principales paradigmas y teorías de esta tesis doctoral.



SPICUM
servicio de publicaciones

«Writing is learned rather than taught, and the teacher's best methods are flexibility and support»

(Hyland, 2002, p. 78).

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La presente tesis doctoral tiene como objetivo el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de la escritura académica en lengua extranjera de los estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga. Comenzaremos esta sección con una introducción y contextualización de este trabajo doctoral, así como con las motivaciones que nos llevaron a realizar este estudio. Explicaremos los puntos de partida de esta tesis junto con los principales aspectos que conforman los estudios preliminar, piloto y final de la investigación. Al final, expondremos nuestras preguntas de investigación, que van relacionadas con las hipótesis de partida sobre las que se desarrolla este análisis, y que serán probadas con los resultados de nuestro estudio.

1.1 INTRODUCCIÓN

Las áreas de investigación en la Didáctica y en la Lingüística (campos sobre los que se fundamenta esta tesis doctoral) se han desarrollado tradicionalmente en torno a tres sectores de conocimiento: conductista, cognitivista y, más recientemente, afectivo. Estableciendo un paralelismo entre estos campos y el análisis del lenguaje, podríamos decir que se corresponden con los tres paradigmas lingüísticos, que son: Estructuralismo, Generativismo y Pragmática, respectivamente, cada uno de ellos centrado en examinar un aspecto concreto de la lengua o de la comunicación.

En un intento de aunar estas tres tradiciones investigadoras, y con el fin de proporcionar un análisis multidisciplinar e integrado de la escritura académica en lengua extranjera, hemos

escogido unas variables para este estudio que se relacionan con cada una de ellas, a saber: estrategias de escritura (aspectos cognitivos del estudiante), conciencia de género académico (aspectos pragmáticos del aprendizaje en una L2¹) y actitudes hacia el género académico en inglés (factores afectivos del alumnado). Estas variables, desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas, nos ayudarán a obtener una visión holística sobre la escritura académica en la universidad; una actividad que es, al mismo tiempo, vehículo de transmisión del conocimiento y modo de evaluación de los estudiantes.

La Lingüística Aplicada es un campo muy amplio y potencialmente muy rico en relación a la investigación del lenguaje. Todo ello se debe a que esta disciplina parte de la sociedad misma, en la que igualmente este trabajo está basado. Las asignaturas de Lingüística Inglesa, terreno de estudio en este proyecto, pertenecen al ámbito del inglés para fines académicos específicos y, al mismo tiempo, combinan rasgos del aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE), al tratarse de un temario disciplinar específico.

Estas asignaturas de Lingüística a nivel universitario, tal y como están estructuradas actualmente, siguen una programación basada en contenidos (Hyland, 2006, p. 86), ya que se presupone que los estudiantes deben tener las destrezas lingüísticas suficientes en la L2. El alumnado de Filología Inglesa (y, en consecuencia, el de Estudios Ingleses) necesita de la combinación de estas dos vertientes, pues ofrecen el marco perfecto para el aprendizaje de un idioma a nivel universitario: contenido y expresión académica, algo que difiere de otros grados en los que el inglés se usa para fines científico-técnicos.

En tiempos de cambios en el sistema educativo universitario, Europa se unifica para dar respuestas a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras. El Marco Común de Referencia de las Lenguas y los planes universitarios de Bolonia son una muestra de la llegada de nuevas técnicas de enseñanza y de nuevos modos de aprendizaje a la realidad de las aulas universitarias. En ellas, la enseñanza y el aprendizaje son actividades diferentes que no siempre ocurren a la vez y, para comprobarlo, analizaremos de manera científica la escritura de un grupo de estudiantes para ver si sus resultados se ajustan a las demandas de los docentes.

Algunas implementaciones europeas de los nuevos planes de estudios serán demasiado globalistas, equiparando todos los sistemas universitarios de Europa sin contemplar sus

múltiples diferencias y contextos. Sin embargo, no hay duda de que la introducción de asignaturas en inglés en muchos grados suscita la necesidad de un nivel lingüístico que muchos estudiantes no tienen², y esto les afectará a su expresión escrita a lo largo de toda su carrera.

Además, la escritura académica en inglés es particularmente difícil para los estudiantes españoles, ya que hay una larga tradición histórica y cultural detrás del modo en que escribimos: la tradición continental es más filosófica e interpretativa, mientras que la angloparlante es más directa y específica, sin digresiones. En consecuencia, el alumnado no sólo está enfrentándose a problemas lingüísticos en la L2 sino que, además, se encuentra con dilemas de género textual en relación al modo de introducir un tema y estructurarlo por escrito.

El partir del aprendizaje (y no de la docencia) es uno de los principios de los nuevos planes de Bolonia, que se centra en el alumno y, por tanto, percibe todo el proceso teniéndole como protagonista. Con el objetivo de adentrarnos en el aprendizaje real del alumnado se ha usado una metodología mixta en esta investigación, donde medidas cuantitativas y cualitativas nos ayudan a examinar la realidad, en este caso, la calidad de la escritura académica en inglés como lengua extranjera. Esta metodología enlaza con las corrientes más recientes de investigación en L2, como afirma Norton (2006) en su descripción del panorama de TESOL en aprendizaje de lenguas en adultos.

1.2 CONTEXTUALIZACIÓN Y MOTIVACIONES QUE LLEVARON A REALIZAR ESTE ESTUDIO

Esta tesis doctoral se centra en aquellas aulas universitarias donde el inglés es el medio de instrucción académica y, a la vez, el objeto de estudio de la misma. La enseñanza del inglés, como la de cualquier otro idioma extranjero, es un proceso complejo que requiere de una aproximación multidisciplinar debido a los diferentes campos que confluyen en él. Aspectos de la Psicología, Lingüística, Traducción, Ciencias del Comportamiento y

Neurología, entre otros, juegan un papel importante en la adquisición y el uso de la L2 en clase.

En este caso, examinamos la enseñanza y el aprendizaje del inglés académico en la Universidad de Málaga, en concreto en la Licenciatura de Filología Inglesa. Mediante el análisis de la escritura real en inglés de este alumnado podremos describir la situación actual en el campo del inglés para fines académicos específicos. Estos resultados nos llevarán a la mejora docente, que tratará de solucionar las dificultades con las que cuentan los estudiantes en este ámbito.

Como veremos en los resultados de esta investigación, los participantes consideran las destrezas orales del lenguaje como las verdaderamente importantes a la hora de aprender un idioma extranjero; las consideran más prácticas y relevantes en su comunicación, siendo para ellos el lenguaje escrito algo secundario. Igualmente, la oralidad ha contado con prioridades especialmente durante los años estructuralistas de enseñanza de una L2 (Matsuda, 2003, p. 16). Sin embargo, son las habilidades escritas las que complementan el desarrollo de las otras: «writing shapes thinking and learning» (Newell, 1998, p. 193), adquiriendo un papel crucial especialmente a nivel universitario, donde la vida académica se centra, en su mayor parte, en la escritura.

La situación actual en el currículum de enseñanza de lenguas extranjeras es que los estudiantes no se sienten capaces de realizar tareas comunicativas escritas de una forma efectiva al terminar el curso. A pesar de incluir actividades comunicativas en el aula, éstas carecen de una competencia comunicativa real, en este caso, en el campo del inglés escrito para fines académicos. Como una aproximación novel y experimental, estudiamos este ámbito desde perspectivas actitudinales y de conciencia de género textual, ya que pensamos que una mejora tangible del inglés escrito requiere una concienciación activa e implicación personal en todo el proceso de aprendizaje.

De hecho, diferentes resultados de investigaciones anteriores (Muñoz, 2011) nos muestran que aquellos estudiantes a los que les gusta escribir o usar borradores mientras estudian desarrollan una capacidad escrita más rica en todos los ámbitos. Como afirma Murphy (1998, p. 84), esta familiaridad con los patrones de texto escritos aumenta la motivación del estudiante respecto a cuestiones académicas y culturales.

Estas circunstancias concretas, así como el próspero campo de la enseñanza de inglés para fines específicos en la universidad, nos motivaron a llevar a cabo esta investigación. Para ello, usaremos diferentes metodologías y datos que nos proporciona la ciencia de la Lingüística Aplicada, y que hacen de esta tesis una aproximación científica mixta, combinando distintas técnicas para explorar el siempre complejo panorama de la escritura.

Esta tesis refleja la falta de formación del alumnado universitario en el campo del inglés académico, así como una descontextualización de este tipo de inglés en relación a sus tareas académicas escritas. Al proponer soluciones para estos problemas, este trabajo introduce variables extra-lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una L2, que tratan sobre percepciones de los propios estudiantes y su comportamiento en clase. De acuerdo con Lea y Street (2000) y su estudio sobre la escritura de estudiantes universitarios, hay tres tipos de implicaciones pedagógicas que nos mueven a realizar este análisis, y que adaptamos a nuestro contexto estableciendo las correlaciones pertinentes:

- a. *Implicaciones físicas*: enseñanza explícita de hábitos de estudio, lo que es un área deficitaria para muchos de nuestros sujetos.
- b. *Implicaciones psicológicas*: socialización académica y aculturación de estudiantes universitarios en el discurso académico en una L2.
- c. *Implicaciones procedimentales*: conocimiento de literaturas académicas, estrategias académicas en los estudiantes para enfrentarse a retos académicos escritos en la universidad.

Estas aplicaciones reales de los resultados de la investigación son necesarias para contextualizar y obtener progresos en el aprendizaje. Puesto que la mayor parte de la evaluación se realiza en forma escrita, la motivación de los estudiantes decrece cuando notan su falta de habilidades en el género académico; por tanto, nuestro objetivo también es encontrar otras maneras de mejorar el aprendizaje del inglés para fines académicos a niveles universitarios. Los métodos tradicionales de aprendizaje por tareas se sustituyen aquí por un aprendizaje *en proceso*, basado en el papel activo de los estudiantes (Santos & Cid, 2009, p. 233). Usando los propios escritos del alumnado tenemos acceso directo a su Interlengua, es decir, al nivel que tiene cada uno de ellos en su L2; al mismo tiempo, todo ello se basa en una aproximación de género textual al lenguaje, donde se enseñan macroestructuras además de las estructuras gramaticales tradicionales (Thornbury, 2005, p. 101).

1.2.1 LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2 EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nuestra experiencia docente en módulos de Lingüística muestra que el alumnado tiene dificultades considerables al escribir en inglés como género académico, lo que confirma los aspectos mencionados anteriormente. A pesar de su larga formación en inglés como lengua extranjera durante toda su etapa escolar, los escritos de alumnado reflejan unas carencias que, a veces, dificultan la comprensión de los mismos; en muchos casos, no se puede valorar la corrección de los contenidos debido a la inexactitud y errores en la forma. En otras palabras, existe una necesidad de perfeccionar la calidad de la expresión académica escrita de estos alumnos, ya que ésta mejorará sus producciones, obteniendo así mejores resultados.

Al tiempo que es necesaria una enseñanza más explícita de las habilidades escritas en la L2, también hay que entender la naturaleza y causas de estos problemas de escritura. Por lo tanto, el propósito de este estudio será igualmente arrojar luz sobre esta dificultad académica para poder combatirla. Trabajos previos sobre producciones académicas escritas se han centrado bien en el diagnóstico de estos problemas, o bien en los factores externos que afectan a la escritura (Bonney, 1944; Cheng, 2007; 2008a).

En este estudio, llevamos a cabo una conjunción de estas dos vertientes mencionadas, analizando tanto la escritura de los sujetos como los factores externos que influyen en ella y que pueden variar su calidad. La razón por la que tenemos en cuenta ambos campos es porque percibimos el producto escrito como una manifestación de una gran cantidad de factores. Al mismo tiempo, hay necesidad de un entendimiento más profundo acerca de lo que afecta a la escritura. Las tres variables externas que se considerarán en esta tesis, y que nuestra revisión bibliográfica ha considerado como las más relevantes, son las estrategias de escritura, la conciencia de género académico y las actitudes hacia la vida y la escritura académica, como veremos más adelante.

1.3 PANORÁMICA DE LA TESIS DOCTORAL

La presente tesis doctoral comenzó a gestarse en un estudio preliminar llevado a cabo en el año 2008 con estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga. En esta fase inicial, la escritura académica de los sujetos fue analizada de manera descriptiva, buscando patrones comunes que se repitieran en los exámenes de los estudiantes. Estos resultados darían lugar, posteriormente, a las categorías lingüísticas analizadas en los estudios piloto y final de la tesis, realizados entre los años 2009 y 2011. También en esas fechas, realizamos una estancia en la Universidad de Exeter con el fin de obtener la Mención de Doctorado Europeo, y allí fue donde la parte más cualitativa de esta investigación tomó forma y comenzó a desarrollarse.

Esta investigación se formula siguiendo la definición de Brumfit (2001) sobre la disciplina de la Lingüística Inglesa Aplicada; el autor describe esta ciencia como un análisis teórico y empírico de problemas reales en los que el lenguaje juega un papel importante. Por lo tanto, podemos decir que este campo requiere de una formación lingüística general junto con otra más específica; los siguientes aspectos (adaptados de Bygate, 2004) definen y contextualizan el perfil de Lingüística Aplicada de este proceso de investigación:

- El análisis de la evidencia lingüística aplicado a un fin específico, en este caso, el uso de inglés académico escrito en el aula.
- La relación entre una especificidad intrínseca de ese lenguaje y las generalizaciones necesarias para la comprensión del mismo desde una perspectiva externa.
- La búsqueda de soluciones lingüísticas para problemas reales en situaciones específicas.

Por un lado, se tienen en cuenta categorías lingüísticas que aparecen en la escritura de 200 estudiantes universitarios, que son los que conforman nuestra muestra de estudio; mediante el análisis sistemático de su discurso escrito en inglés como L2, estudiamos las elecciones lingüísticas de los participantes en su elaboración de exámenes de Lingüística Inglesa Aplicada y de Lingüística Teórica, lo que supone la parte cuantitativa de esta investigación. Las categorías lingüísticas que se han examinado pertenecen a tres niveles del lenguaje: léxico, gramática y discurso, y cubren aspectos tanto lingüísticos como

metalingüísticos de la producción escrita en la L2 (a saber, uso de glosas de código en ejemplificaciones, uso de pronombres personales, oraciones simples y compuestas, adverbios como marcadores de transición y de estructura, y signos de puntuación). Todo ello se analizó de manera estadística mediante el programa SPSS 16.

Por otra parte, y una vez que se obtuvieron los resultados del análisis cuantitativo anterior, se entrevistó a 40 de esos sujetos para relacionar sus rasgos lingüísticos con otros aspectos más cualitativos, que son: estrategias de escritura, conciencia de género académico, y actitudes hacia el lenguaje académico escrito, que afectan igualmente al aprendizaje de una lengua extranjera. Estos componentes más humanistas se trataron a fondo en entrevistas semi-estructuradas, donde los sujetos mostraron sus opiniones, conocimientos y necesidades de manera confidencial; estos datos se analizaron de modo explicativo o sustantivo usando NVivo 8. Ambas fases del estudio, cuantitativa y cualitativa, permiten un análisis interdisciplinar de campo, algo que es posible por encontrarnos en el marco de la Lingüística Aplicada y de sus técnicas de investigación.

Estos tres aspectos cualitativos del estudio serán investigados desde diferentes ámbitos en el área de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera:

- *Qué aprender*: la L2 como objeto de aprendizaje (conciencia del lenguaje académico).
- *Cómo aprender*: planes de escritura en la escritura académica (estrategias).
- *Por qué aprender*: sentido de propósito de aprendizaje y coherencia (actitudes académicas).

La conciencia metalingüística surge en la infancia cuando, por ejemplo, un niño pregunta por el significado de una palabra. Sin embargo, y especialmente en casos de una L2, la conciencia del lenguaje puede estancarse si no se desarrolla convenientemente (Maraña, en prensa). Ser consciente del lenguaje y su uso hace a los hablantes más autónomos en términos de recursos y de nivel: cuanto más conscientes sean del género académico, más amplio será su abanico de recursos a usar mientras escriben en inglés. Para lograr este propósito, toda búsqueda metalingüística debe ir acompañada de una práctica comunicativa (Alonso, 2010, p. 130), que tradicionalmente se ha asociado a propósitos orales del lenguaje.

Las variables extra-lingüísticas de este estudio determinan la relación entre los estudiantes y su uso de la lengua en clase. Estos aspectos afectivos y conductistas –además de conferir un carácter interdisciplinar a todo este proceso– también han proporcionado los datos necesarios para contextualizar y hacer posible este estudio. Campos como el Análisis del Discurso, la Pragmática, Psicolingüística y la Lingüística Cognitiva traen un enfoque multidisciplinar a las investigaciones de este tipo (Kamp & Reyle, 1993, p. 7), y permiten una indagación correlacional o predictiva, que va más allá de los análisis descriptivos estadísticos tradicionales. Y es que en toda formación académica siempre hay un componente personal y actitudinal, además del propósito profesional de la misma; hay una búsqueda del desarrollo psicológico y cognitivo personal.

1.4 STATUS QUO

Algunos autores identificaron el inglés para fines académicos con estrategias de estudio, considerándolos sinónimos y equiparables. Incluso hoy en día, algunos aspectos del inglés para fines académicos específicos (IFAE) todavía se conocen como técnicas de estudio (Jordan, 2004, p. 5; Tribble, 2009). En esta investigación, consideraremos el inglés académico como un género textual con un lenguaje propio; este lenguaje no se usa en la vida cotidiana, sino que mantiene un contexto y uso específicos tanto por los docentes como por los estudiantes. Su vocabulario es, a la vez, general y específico de una determinada materia, y presenta cierto grado de formalidad. Para aprenderlo de forma contextualizada, deberemos proporcionar las herramientas adecuadas no sólo en relación a su forma, sino también en cuanto a ciertas variables extra-lingüísticas.

Autores pioneros en la década de los años de 1980 (Hatch & Long, 1980) afirmaron que había una serie de aspectos además de los lingüísticos que influían igualmente en la calidad de un escrito. Por tanto, el análisis textual debía ir más allá de los niveles oracionales para abarcar contextos más amplios, donde incluir el metadiscurso y rasgos de género textual. En el caso que concierne a esta tesis, el análisis lingüístico de textos vendrá complementado por las entrevistas a los sujetos, obteniendo así resultados más extra-

lingüísticos en el estudio, que justificarán las elecciones lingüísticas de los estudiantes-escritores.

Las variables lingüísticas de esta tesis se dividen en los niveles léxico, gramatical y discursivo de la lengua, incluyendo aspectos metadiscursivos que se explicarán más adelante. Por otro lado, las variables extra-lingüísticas abarcan aspectos interdisciplinarios tales como las estrategias de escritura, la conciencia de género académico y las actitudes de los sujetos hacia el mismo. La primera de nuestras variables extra-lingüísticas, el uso de estrategias en la escritura, ha sido considerada por Peacock (2001), entre otros, quien enfatiza su empleo especialmente en el campo académico, como una herramienta de éxito. En nuestro contexto, los alumnos no suelen trabajar sus estrategias de escritura de forma explícita, por lo que esta investigación les da la oportunidad de reflexionar sobre ellas y de ponerlas en práctica en sus propios ensayos académicos en inglés.

En relación a la conciencia de género textual, la segunda variable cualitativa del estudio, diremos que concierne a elementos discursivos y metadiscursivos que conforman una conciencia académica de éxito en los escritos de los estudiantes (Hyland, 2005a). Tal y como Johns (2008) ha afirmado recientemente, la conciencia del género académico sin duda influye en el estilo de escritura del alumnado. Sin embargo, las nociones de metadiscursivo a veces se dejan de lado en el contexto de enseñanza del lenguaje proposicional y léxico. De ahí la necesidad de hacerlas explícitas en una clase de IFAE, donde los rasgos metadiscursivos del lenguaje académico marcan la diferencia entre buenos y malos estudiantes. Debido a que el metadiscursivo va más allá de cuestiones meramente lingüísticas, examinamos variables cualitativas que pudieran incidir en la manera de escribir de los alumnos.

El conocimiento metacognitivo implica un cambio psicopedagógico, lo que significa adentrarse más allá de niveles conceptuales para adquirir mayor autonomía y entendimiento en cualquier actividad de aprendizaje. Igualmente, supone avanzar desde tareas memorísticas hacia otras más interpretativas, siendo éstas más críticas e independientes. En este caso, no nos centramos en el contexto académico general, sino en el campo específico de la Lingüística Teórica y Aplicada, fundamentadas ambas en contextos del AICLE y del IFAE, como veremos más adelante en el capítulo 5 de esta tesis.

Finalmente, la última variable relacionada con la actitud de los participantes de la muestra, nos ofrece un diagnóstico particular sobre el estado de la cuestión de la escritura académica. De acuerdo con Jenkins (2007), hay una necesidad urgente de explorar las actitudes en el campo del IFAE, y de ver cómo éstas influyen en la escritura académica en una L2. Las actitudes del alumnado nos indican su grado de implicación y satisfacción en relación a su vida académica. Estos sentimientos se reflejarán en sus ensayos, ya que les posicionarán de manera concreta respecto a su propia escritura.

Aún se han llevado a cabo pocos estudios teniendo como objetivo las actitudes y conciencia de los sujetos hacia el género académico y su escritura; estas variables, en conjunción con un análisis cuantitativo del discurso académico, no han sido estudiadas en profundidad hasta el momento. Nuestro enfoque, que busca una perspectiva más interna de la persona que aprende, nos proporcionará las claves necesarias para tener un contexto de enseñanza con más significado, y para resaltar la necesidad y la naturaleza misma de la escritura académica en la universidad.

Antes de continuar con las hipótesis de esta tesis, hacemos una revisión gráfica de las diferentes políticas educativas y teóricas que se verán en detalle en los siguientes capítulos. Esta tabla sirve de resumen de las distintas corrientes en la enseñanza de una L2 en nuestro país, en relación al contexto que nos ocupa³:

| | | |
|--|--|------|
| <i>Políticas educativas</i> | Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) | |
| <i>Marco teórico</i> | Constructivismo social | |
| <i>Métodos de enseñanza de una L2</i> | Post-metodología | |
| <i>Marcos educativos en enseñanza de una L2</i> | AICLE | IFAE |
| <i>Técnicas de enseñanza de una L2</i> | Aprendizaje colaborativo | |

Tabla 1.1 Políticas y metodologías educativas en la enseñanza de una L2.

1.5 HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis que fundamentan este proyecto se relacionan con la naturaleza y características del inglés académico escrito por estudiantes universitarios españoles. En este caso, queremos confirmar que la calidad de estos escritos aumenta con la conciencia explícita de género académico en los estudiantes-escritores y cuando sus actitudes son más positivas (Dressen-Hammouda, 2008b, p. 91; Pae, 2008, p. 7; Bednarek, 2009). Al mismo tiempo, este análisis verificará si algunas de las estrategias de escritura usadas son útiles, así como cuáles de ellas lo son a la hora de componer escritos a nivel universitario.

Los principales objetivos de esta investigación son:

- Analizar la escritura académica en la L2 de estudiantes universitarios desde perspectivas discursivas y metadiscursivas.
- Explorar factores externos al lenguaje que pueden influir sobre la escritura académica en la L2 de los estudiantes, concretamente, sus estrategias de escritura en inglés, conciencia de género académico, y actitudes hacia la vida académica.
- Examinar la relación entre estos factores cualitativos anteriores y la calidad de la escritura de los participantes en esta investigación.
- Considerar las implicaciones pedagógicas de estos resultados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en inglés en el aula universitaria.

Estos objetivos conducen a las preguntas de investigación de nuestro estudio, que son las siguientes:

1. ¿Cómo difiere la escritura académica en inglés entre los estudiantes de Filología Inglesa?
 - a. En términos de elementos discursivos.
 - b. En términos de elementos metadiscursivos.
2. ¿Cuáles son las estrategias de escritura usadas por los alumnos, y cómo de conscientes son acerca de su uso?

3. ¿Cómo de conscientes son los estudiantes de los rasgos (meta)discursivos del género académico?
4. ¿Cuáles son las actitudes de los participantes del estudio en relación a su vida académica, la escritura académica y su uso?
5. ¿Qué relación hay entre las preguntas 2, 3 y 4, y el análisis de la escritura académica de los participantes, tal y como se detalla en la pregunta número 1?

De estas preguntas de investigación, deducimos las siguientes hipótesis que pretenden ser probadas con los resultados de nuestro estudio:

- La escritura académica en inglés como lengua extranjera posee más elementos discursivos y metadiscursivos en aquellos estudiantes que emplean más estrategias en su escritura y son conscientes de ellas.
- Igualmente, hay más elementos académicos en el lenguaje en aquellos casos donde los participantes son más conscientes de los rasgos del género académico escrito en inglés, sabiendo definir dicho género e identificar sus características.
- Por último, aquellos estudiantes que presentan unas actitudes más positivas respecto a la vida académica, a la carrera que estudian, y a la escritura, son capaces de producir escritos académicos de mayor calidad.

Por estos objetivos, preguntas de investigación e hipótesis, esta tesis doctoral puede considerarse como «primary social research» (Dörnyei, 2007, p. 16), ya que examina ejemplos reales y originales del uso del lenguaje escrito en contexto, por un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados, por tanto, revertirán en la propia práctica de la enseñanza, mejorando las técnicas y estrategias de aprendizaje para obtener mejores efectos.

Esta tesis doctoral comienza con una revisión teórica de los paradigmas lingüísticos, que nos ayudarán a comprender la unión de paradigmas que se produce en este trabajo, así como el marco teórico socio-constructivista sobre el que se asienta. A continuación, describimos las metodologías usadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL) y, particularmente, en el inglés para fines específicos (IFE). La parte teórica de esta tesis finaliza con una aproximación al concepto de escritura académica en el nuevo marco europeo de educación superior (EEES).

A la hora de describir las variables y praxis de esta investigación, analizamos en profundidad sus dos fases (cuantitativa o lingüística y cualitativa o extra-lingüística), así como la metodología mixta que hemos seguido en este estudio. A continuación, presentamos los resultados del mismo, que nos llevarán a la búsqueda de un perfil del estudiante-escritor académico en una L2, así como a actividades prácticas que fomenten una escritura académica acorde con las expectativas de género textual específicas.

Debido a mi situación actual como becaria de investigación, y colaborando en la docencia de asignaturas de Lingüística Inglesa, he podido tener acceso directo tanto a los sujetos de esta investigación como a sus escritos académicos a lo largo de estos años, algo que ha facilitado enormemente todo este proceso. Del mismo modo, podremos poner en práctica las implicaciones que se derivan de este estudio para ver su impacto en la escritura académica de los estudiantes en su L2.

¹ En este trabajo, trataremos el inglés como la L2 de los sujetos, ya que aunque es una lengua extranjera, es la lengua que usan asiduamente en su contexto académico.

² Este bajo nivel de los estudiantes españoles en la L2 ha sido confirmado por los estudios de PISA (2001) sobre la situación de los alumnos pre-universitarios en materias troncales de su programación didáctica. En estos estudios, los estudiantes españoles están por debajo de la media europea en cuanto a comprensión y producción escritas en una L2, algo que no todos pueden superar al llegar a la universidad.

³ Todas las tablas y gráficas de esta tesis que no estén referenciadas son de elaboración propia.

CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LOS PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS

En este capítulo, describiremos los diferentes modelos o paradigmas bajo los cuales el lenguaje ha sido estudiado a lo largo de la historia. Estos paradigmas facilitan el análisis de la lengua mediante la identificación de parámetros específicos que definen los distintos elementos lingüísticos. Khun (1970) definió paradigma científico como la investigación de un objeto de estudio a través del uso de una metodología específica. Los paradigmas lingüísticos se centran de manera diferente en aspectos lingüísticos determinados, dependiendo del modelo que usen.

La complejidad del signo lingüístico reside en la dificultad de identificar el signo mínimo de expresión en el lenguaje humano. ¿Es acaso en el contexto donde los signos cobran significado? ¿Es simplemente la forma lingüística pura? ¿O es el significado abstracto de una expresión? Estas digresiones ya estaban presentes en los primeros estudios gramaticales que datan de la época clásica. De acuerdo con la revolucionaria definición de signo de Eco (1995), cualquier estímulo puede considerarse como tal sólo si éste genera una respuesta o una secuencia de estímulos del mismo tipo.

Podemos tomar esta definición como punto de partida de nuestro análisis sígnico: los signos y sus funciones deben ser analizados en el contexto o el discurso donde se producen, y en relación a las respuestas que provocan. En el caso del género académico escrito, que es el objeto de nuestra investigación, el signo cobra significado cuando el contexto metalingüístico se tiene en cuenta, algo que se explicará más adelante en esta tesis.

Debido al gran número de clasificaciones y nomenclaturas del signo lingüístico, trataremos el tema desde las diferentes perspectivas de los paradigmas lingüísticos, que son los siguientes:

- Estructuralismo
- Generativismo
- Pragmática

De este modo, nuestro objetivo es aproximarnos al signo lingüístico desde una perspectiva cronológica y lingüística, analizando el signo, sus rasgos y funciones dentro de un proceso comunicativo. No existen separaciones categóricas entre los distintos paradigmas, que nos llevarían a hacer separaciones no científicas. Por lo tanto, analizaremos los signos lingüísticos y los procesos comunicativos de acuerdo con sus diferencias paradigmáticas y con sus aspectos en común.

2.1 APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS EN EL ESTRUCTURALISMO

2.1.1 LOS PRINCIPIOS DEL ESTRUCTURALISMO

El paradigma del Estructuralismo no tuvo lugar hasta principios del siglo XX, pero sus raíces pueden encontrarse algunas décadas antes. En el siglo XIX, la idea de que los idiomas no tenían excepciones estaba bien establecida, influida por la teoría de la evolución lingüística. Cualquier excepción del lenguaje se creía basada en relaciones analógicas, de ahí la importancia de estudiar las relaciones entre los diferentes elementos lingüísticos de una lengua, junto con sus funciones y su comportamiento interno.

Algunos académicos compararon el Estructuralismo con un movimiento existencial debido a su complejidad y bases filosóficas comunes. Sin embargo, estas dos corrientes emergieron en diferentes momentos del siglo, estando el Estructuralismo fundamentado en un contexto económico más optimista que el Existencialismo. Aquel pesimismo existencialista desapareció en un período de crecimiento económico durante los años de 1960 y, desde aquel momento en adelante, el interés científico pasó del ser humano a un estudio del sistema lingüístico en su globalidad. Cuando aplicamos este fenómeno a la Lingüística, vemos que hubo una necesidad de estudiar todos los elementos del lenguaje que componían la oración, especialmente en su forma oral.

Otro punto de inflexión importante dentro del Estructuralismo sucedió en 1958, cuando Lévi-Strauss ingresó en el Collège de Francia. Este autor había publicado anteriormente su

obra *Antropología Estructural*, cuya segunda parte no se escribiría hasta 1974. Este libro abriría nuevos caminos hacia la filosofía estructuralista, lo que coincidió con contribuciones y publicaciones innovadoras en el campo de la Lingüística:

- *Critique de la raison dialectique* (Sartre).
- *Essays on General Linguistics* (Jakobson).
- *Synchronic Linguistics* (Martinet).
- *De la Grammatologie, La Voix et le phénomène* (Derrida).

Este movimiento estructuralista fue una tendencia filosófica, cultural y lingüística que dio nuevas explicaciones tanto al lenguaje como a la existencia humana.

El Estructuralismo, de acuerdo con Sturrock (1979, p. 32), fue inicialmente concebido como un «scientific method»; por esta razón, los primeros autores del paradigma estructuralista no lo consideraron un movimiento filosófico o lingüístico. Sin embargo, era fácil encontrar una base filosófica dentro de las teorías estructuralistas ya que ofrecían una nueva perspectiva para analizar la sociedad de la época. De hecho, el Estructuralismo podría definirse como algo básico y necesario para llevar a cabo cualquier operación mental. Tal y como Barthes (1973, p. 256) apunta, el análisis estructuralista es algo similar a la secuencia regular de las operaciones mentales.

Estos cambios a nivel procedimental revelaron nuevas áreas en muchos campos de investigación, dando más importancia a las operaciones automáticas. En consecuencia, los procesos de investigación carecían de subjetividad, obteniéndose análisis más objetivos del lenguaje. El estudio de estructuras lingüísticas, en este caso, se centró en los objetos del lenguaje y no en los hablantes, incluso aunque unos son reflejos psicológicos de los otros.

Como el Estructuralismo deja el factor humano de lado, no puede servir como teoría de esta tesis doctoral; sin embargo, la parte más cuantitativa de esta investigación sí cuenta de manera matemática y objetiva las estructuras lingüísticas de la L2 en la escritura de los sujetos que analizamos. Además, es necesaria una visión panorámica de las teorías estructuralistas del lenguaje para entender desarrollos lingüísticos posteriores.

2.1.2 TEORÍAS ESTRUCTURALISTAS DEL LENGUAJE

Una de las principales figuras de este panorama estructuralista fue el ya mencionado Lévi-Strauss (1968). Nació en Bruselas en 1908 y trabajó en varias universidades de diferentes países. Su interés inicial por la Sociología pronto se vio enriquecido por otras disciplinas tales como la Geología, el Psicoanálisis y el Marxismo; todas estas teorías le condujeron hacia la idea de sistemas complejos, tanto físicos como mentales, compuestos de elementos que se interrelacionaban entre sí. La tierra, los seres humanos y la sociedad, respectivamente, aparecían como sistemas estructurales superficiales y, al mismo tiempo, eran lo suficientemente profundos como para albergar otras subestructuras por debajo de ellos.

Si nos centramos en el Estructuralismo lingüístico, el principal objetivo es definir y delimitar la noción de estructura propiamente dicha. Una estructura es una entidad material que contiene un esquema determinado; este esquema, en conjunción con otros, construye un sistema mayor. La entidad resultante puede ser tangible o no, pero siempre será empírica para que pueda ser estudiada y dividida en unidades. El estudio sistemático de estas unidades produce unos principios que pueden aplicarse a entidades de diversa naturaleza.

Hay una serie de patrones regulares bajo las estructuras superficiales que percibimos en la comunicación. Estos patrones ordenan las propias estructuras y producen diferentes sistemas, que son sociales, lingüísticos, históricos, espaciales, matemáticos, etc. Del mismo modo que la sociedad está compuesta de grupos, y estos a su vez se componen de individuos que se interrelacionan, también podemos visualizar el lenguaje como un sistema de elementos que se relacionan entre sí a través de normas. Todos estos niveles y relaciones forman un conjunto estructurado.

La anterior observación de Sturrock (1979, p. 39) sobre el lenguaje puede tomarse como un punto de partida válido para el Estructuralismo: «language is the structural model of human sciences». Esto significa que el intrincado sistema lingüístico alberga

interrelaciones que funcionan como guías de análisis de diferentes sistemas de la lengua. Las dualidades del lenguaje (que empezaron en el período clásico y se referían a la anomalía o analogía en el lenguaje) ahora se convierten en una clase diferente de oposición que aún guarda esa noción de contraste. En este caso, se trata de la divergencia entre significado/significante, lengua/habla, sustancia/forma.

Los estudios de Lévi-Strauss, por su parte, pueden considerarse como un «fonologismo» (Badcock, 1979) contra la palabra escrita, ya que su idealismo romántico (muy parecido al de Rousseau) identifica los diálogos como la verdadera y natural fuente de los pensamientos humanos. Desde una perspectiva filosófica, el lenguaje sustituye la función existencialista que los humanos tenían previamente. Los seres humanos no se rechazan como objeto de estudio, pero sí hay un cambio en cuanto a la metodología de la investigación científica: los humanos no son sino otra estructura más para analizar dentro del sistema. En esta nueva metodología, el lenguaje y las estructuras lingüísticas son modelos relacionales que hay que seguir; estos explican todas las relaciones posibles en los diferentes sistemas de estructuras.

En estos procedimientos analíticos, la comunicación oral se considera como el principal propósito del lenguaje. El objetivo es que los seres humanos sean capaces de transmitir mensajes y, por esa razón, tiene que ser estudiada de manera funcional. De hecho, la Lingüística Funcional es la rama lingüística que se encarga de analizar las estructuras del lenguaje; se originó en la escuela estructuralista de Praga, fundada en 1926, y los estructuralistas resaltaron algunas de las ideas innovadoras de Saussure como base de sus estudios (por ejemplo, conceptos de lengua y habla, sistema del lenguaje, significado y significante) (Halliday, 1986).

Una de las principales tareas estructuralistas es el estudio de la intersección entre los sistemas semántico y gramatical del lenguaje. El análisis de funciones gramáticas se hace mediante el estudio morfológico y sintáctico de diferentes estructuras lingüísticas. Por otro lado, el análisis semántico viene dado con la identificación de los componentes semánticos mínimos de una estructura con significado. El lenguaje es un grupo de signos que se combinan entre sí para adquirir significado. Estas combinaciones producen estructuras y eso es lo que da nombre a este paradigma.

2.1.3 ANÁLISIS ESTRUCTURALISTAS DEL LENGUAJE

El primer académico que identificó la palabra como una estructura fue Saussure (1983, p. 133), quien analizó y dividió el signo lingüístico en *signifié* y *signifiant*; la imagen o naturaleza mental de una palabra era opuesta a su percepción oral. De acuerdo con su estructura interna, el signo se determina en dos niveles:

1. Unidades mínimas sin significado léxico: fonemas.
2. Unidades mayores con significado: monemas y morfemas.

En esta distinción entre el significado y el significante, Saussure considera los significantes como derivaciones de los significados. Esta dualidad también reveló que hay dos tipos de relaciones entre estas unidades, a saber: sintagmáticas y paradigmáticas:

- Las relaciones sintagmáticas ocurren entre estructuras que pertenecen a la misma clase.
- Las relaciones paradigmáticas, por su parte, implican la interacción entre diferentes categorías lingüísticas.

En este caso, un paradigma lingüístico podría definirse como un conjunto de sistemas estructurales que difieren unos de otros por algunas características distintivas. El sistema fonológico, por ejemplo, contiene elementos opuestos; en consecuencia, cada unidad de dicho sistema tiene una identidad particular fonética y fonológica. En algunos casos, las relaciones paradigmáticas suponen la exclusión de algunos de los elementos involucrados.

En años sucesivos, varios autores modificaron esta concepción bipartita del lenguaje y sus elementos. Wartburg (1965), uno de los lingüistas más saussureanos, analizó las dicotomías lingüísticas de este autor. Wartburg concluyó que hay sólo interdependencia entre lengua y habla dentro de cada lengua. Coseriu (1989), por su parte, amplió esta percepción mediante la división del material lingüístico en sistema, norma y habla, y mediante una combinación de los diferentes paradigmas del lenguaje en cuestión.

En contraposición a la concepción de Saussure, Coseriu afirmó que su análisis tripartito contribuía a una mejor comprensión del lenguaje y de la actividad humana en relación con el lenguaje (Coseriu, 1989, p. 14). Este lingüista rumano creía en esta percepción del lenguaje como una importante contribución tanto a la evolución histórica como a las influencias culturales que el lenguaje recibe a lo largo del tiempo. Con el fin de justificar esta teoría, siguió una aproximación monista a la lengua, donde ésta se percibía como una unidad simple y sintética.

Por aquella época, las ciencias sociales empezaban a ser dominadas por el llamado Conductismo, desde la escuela fundada por Watson y Skinner. Estos autores tuvieron en cuenta el comportamiento humano por encima de las capacidades innatas o mentales en los años de 1950 (Skinner, 1957). El innatismo sería más adelante defendido por los generativistas como una tendencia opuesta a ésta.

Aparte del estudio metodológico de la unidad lingüística, hay una serie de elementos básicos para tener en cuenta a la hora de realizar cualquier análisis léxico estructuralista:

1. Una unidad lingüística puede considerarse tal si se divide en niveles concretos y si tiene una función comunicativa.
2. Una vez que estas unidades han sido identificadas como tales, pueden dividirse en morfemas léxicos y gramaticales; en ambos casos, los elementos separables se llaman morfos.
3. En un plano fonológico, las unidades lingüísticas se separan en fonemas, que son los segmentos mínimos de articulación de una palabra; al mismo tiempo, estos pueden ser alófonos y fonos, dependiendo de si se refieren a uno o más fonos del mismo fonema.

Este análisis lingüístico estructural es la base del paradigma estructuralista que, al mismo tiempo, estudia las funciones de las estructuras sin mezclar categorías gramaticales y niveles del lenguaje. De este modo, una palabra que tiene una categoría gramatical verbal jugará el papel de núcleo verbal dentro de la proposición a la que pertenece. Las formas y funciones lingüísticas constituyen, por tanto, el objeto de investigación del Estructuralismo.

Si nos movemos a un nivel paradigmático en el estudio de las estructuras del lenguaje, Madrid (2005, p. 101-102) establece una serie de relaciones inter-estructurales que serán la base de su estudio semiótico posterior. Estas relaciones son como se muestran a continuación:

- *Relación de determinación*: algunas estructuras necesitan de otras para subordinarse a ellas y así justificar su propia existencia, como por ejemplo, un sintagma nominal compuesto por un nombre y un adjetivo.
- *Relación de interdependencia*: en algunos casos, dos elementos sólo pueden aparecer si van juntos, por ejemplo, una cláusula subordinada en relación a su principal.
- *Relación de constelación*: dos o más estructuras se combinan para producir otra mayor sin perder su autonomía en el proceso, como en la creación de oraciones coordinadas complejas.

Junto a estas tres relaciones, hay otras dos perspectivas desde las cuales estudiar cuestiones estructuralistas:

- a) Por un lado, los elementos pueden ser analizados desde un ángulo sincrónico, haciendo un estudio transversal, adentrándose en la investigación de ciertas estructuras y observando sus aspectos más relevantes, funciones y formas.
- b) Por otro lado, el enfoque puede ser diacrónico, estudiando los cambios estructurales de un modo longitudinal; estos cambios pueden ser fonológicos, morfológicos, funcionales y semánticos, entre otros.

Esta doble aproximación a las estructuras del lenguaje se relaciona con la descripción de Sturrock (1979, p. 59-60) sobre el método estructuralista: «the structuralist model not only accounts for the present synchronic state of an element but it also accounts for its transformations».

Además de ser una propiedad inherente del lenguaje, el Estructuralismo es igualmente inherente a los seres humanos, quienes necesitan constantemente modular su realidad y todo lo que les rodea. Ésta fue la opinión de Piaget al defender esta idea tanto en las personas como las estructuras lingüísticas en su trabajo *Structuralism* (1970). Estas estructuras ayudan a transformar, autorregular y equilibrar todo dentro de un conjunto. Más

tarde, la relación entre las características estructurales de una palabra y sus correlaciones con las entidades de la realidad se usó con fines educativos en la enseñanza de una lengua extranjera, como veremos en capítulos posteriores.

Hawkes (1997) estudia este paradigma estructuralista y confirma todos los conceptos anteriores dentro de un contexto de habla inglesa. En los Estados Unidos, la investigación del lenguaje siguió una dirección diferente, pues las dos Guerras Mundiales dificultaron las relaciones culturales entre países. Boas y Sapir fueron los lingüistas norteamericanos más influyentes en cuanto al descriptivismo. Sapir, por su parte, publicó *Language* (1921), y acuñó el término de Lingüística Estructural como un nuevo modo de analizar el lenguaje, contrastando sonidos y grafías (Hawkes, 1997, p. 29-30). Algunos años más tarde, Sapir y Whorf llevaron las estructuras lingüísticas a un plano más social, relacionado con el comportamiento humano y con otros paradigmas que sucedieron al Estructuralismo. Por último, el filósofo Charles Peirce, también norteamericano, fue un pionero en el uso del término semiótica; hizo uso de algunas distinciones entre significado y significante para explicar la representación de objetos tanto en el lenguaje como en la realidad social de principios del siglo XX (Hookway, 2004).

2.1.4 MÁS ALLÁ DE LAS ESTRUCTURAS DEL LENGUAJE

El lingüista Bloomfield hizo una aproximación muy completa al estudio del lenguaje desde una perspectiva mental, física, interpretativa y gramatical. Su clasificación del signo lingüístico estaba determinada por las relaciones establecidas entre la categoría gramatical y la carga semántica, o entre una palabra y su pronunciación. Este estudioso norteamericano condensó los principios de los paradigmas lingüísticos siempre desde un ángulo estructuralista, que explicaba las relaciones gramaticales entre los elementos de una frase.

Además, Bloomfield introdujo términos tales como el uso y el contexto, que parecían preceder al paradigma pragmático que le seguiría en esta ciencia. Este autor presentó los elementos del lenguaje como estructuras fonológicas, morfológicas y semánticas que

evolucionaban a lo largo del tiempo, dando un aspecto integrador a sus teorías lingüísticas (Bloomfield, 1983, p. 97-115). Estas nociones, típicas en sus procesos de investigación, se convirtieron en referencias clave en el campo de la enseñanza de lenguas, y su clasificación de las partes del discurso sería la base de futuros estudios en la materia.

Sin lugar a dudas, la mayor contribución de Bloomfield tuvo lugar en la enseñanza de una L2. Su atención al detalle, algo usual en un lingüista descriptivo, enumeraba las posibles causas de fracaso en el proceso de adquisición de una segunda lengua. De este modo, reveló algunos datos sobre las destrezas del lenguaje que siguen aplicándose a las aulas de lengua actuales: «not one in a hundred (students) attains even a fair reading knowledge» (Bloomfield, 1983, p. 293).

El propio Bloomfield, en un intento ecléctico del análisis científico del lenguaje, unió esta disciplina a otras tales como la Psicología, Etnología, la Literatura y la Historia, colocando su investigación en el denominado campo de la Lingüística Aplicada. De hecho, después de 1960 y una vez que el Estructuralismo floreció, los llamados post-estructuralistas y sus investigaciones comenzaron a adentrarse más allá del estudio de las estructuras del lenguaje. Este nuevo período podría definirse como una «second phase in the French structuralist philosophy [...] which broadens new horizons in structuralist research» (Sturrock, 1979, p. 174). El Post-Estructuralismo apoya la diferencia y el individualismo en oposición a la sistematización de los años anteriores (Crotty, 2003, p. 203).

Podemos concluir esta sección dando algunas líneas sobre cómo es hoy día la investigación estructuralista del lenguaje:

1. En primer lugar, y una vez que las hipótesis de investigación se han formulado, las estructuras del lenguaje se observan para ser descritas. Esta descripción no ocurre de manera aislada sino considerando cada elemento dentro de un todo: las diferencias estructurales no pueden percibirse a menos que se contrasten con otros elementos del mismo sistema.
2. Tras este análisis exhaustivo, podemos construir modelos de comportamiento lingüístico que pueden aplicarse a distintas situaciones mediante la creación análoga de palabras, que sigue patrones lingüísticos similares.

3. Siguiendo este modelo inicial, comparamos diferentes patrones estructurales y comportamientos, en otras palabras, comprobamos si aún son válidos cuando se cambia su contexto lingüístico o cuando se relacionan con otros componentes de la frase. En este caso, el estudio del lenguaje siempre es descriptivo y estructural; no tiene un propósito comunicativo sino representativo.
4. Finalmente, y en relación al paradigma que viene a continuación, buscaremos modelos generales, universales o subconscientes que puedan ser aplicados al mayor número de situaciones posible para explicar la mayoría de patrones lingüísticos. Hawkes, precediendo esta corriente generativista que le seguiría, describió las estructuras del lenguaje como «permanent structures» (Hawkes, 1997, p. 18) en la mente humana, algo corroborado más tarde por las teorías chomskianas.

Como un proceso de transición entre los paradigmas estructuralista y generativista, la siguiente gráfica representa las fases dentro del análisis lingüístico estructural actual:



Gráfica 2.1 Análisis estructuralista actual.

2.2 APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS EN EL GENERATIVISMO

2.2.1 LOS PRINCIPIOS DEL GENERATIVISMO

Esta nueva percepción del lenguaje, estructuralista en su origen, llevó a filósofos y lingüistas hacia otro tipo de análisis de lenguas. Esta tendencia sería la referencia para una de las figuras más importantes de la Lingüística en el siglo XX: Noam Chomsky. La concepción dual de Saussure entre significado y significante tiene aquí un esquema paralelo con la distinción chomskiana entre competencia y actuación.

Esta segunda división sería apoyada por lingüistas de la talla de Otto Jespersen (1940) quien, a pesar de poseer una visión unitaria del lenguaje, identificó diferentes escalas de abstracción en él, algo que es la base del paradigma generativista. Durante la década de los años de 1960, Chomsky describió su propio trabajo en el novedoso campo de la gramática transformacional como algo que «continues and extends Traditional Grammar» (1972, p. 28). Desde aquel momento en adelante, el análisis sintáctico implicaba ir más allá de la superficie de una oración.

2.2.2 TEORÍAS GENERATIVISTAS DEL LENGUAJE

El Generativismo implicó una metodología de investigación que partía de suposiciones teóricas generales para poder explicar el comportamiento de diferentes elementos lingüísticos. De nuevo desde una perspectiva filosófica, este paradigma podría definirse como «a theoretical practice [...] a process of knowledge production where we work with raw materials» (Sturrock, 1979, p. 118). Chomsky ofreció una revisión innovadora de los principios filosóficos occidentales, tales como el análisis de Platón sobre el origen del conocimiento humano.

En relación a esto, Chomsky (1965) describe un *genetic endowment*, que podría definirse como el conjunto de principios y parámetros que concretan la gramática de cualquier idioma. Este hecho va junto con las percepciones naturalistas del lenguaje como herramienta innata al ser humano (Chomsky, 2000, p. 103). Como ejemplo de ello está el hecho del ilimitado número de oraciones que somos capaces de producir sin haberlas oído previamente. Este problema generativista implica la creación de infinitas combinaciones con un conjunto limitado de elementos en el lenguaje.

Tal y como hizo el Estructuralismo, también el Generativismo cuenta con algunos principios teóricos que ayudan a entender su visión del lenguaje y de la mente humana. Chomsky los llama «principles-and-parameters theory» (1995, p. 13), algo que no pretendía ser un marco teórico sino una nueva manera de solucionar clásicos problemas en el lenguaje:

- a. Por un lado, el nuevo concepto generativista de la gramática consistía en un conjunto finito de reglas que generan un infinito número de oraciones en el lenguaje. Por esta razón, el Generativismo también se llama gramática transformacional o transformativa (Chomsky, 1988, p. 25; 1995, p. 219-235); la sintaxis, semántica y fonología son sus tres pilares fundamentales que, aunque interrelacionados, guardan cierto grado de autonomía.
- b. Por otra parte, el Generativismo tiene en cuenta las intuiciones de los hablantes nativos y sus predisposiciones, ya que ellos saben lo que es gramaticalmente correcto y lo que no. Por lo tanto, pueden llegar a un veredicto de corrección sobre las oraciones que perciben.
- c. Finalmente, Chomsky configuró una escala de adaptación lingüística en relación a la gramática de cada lengua. Esta adaptación tiene lugar a diferentes niveles: desde un plano observacional, conociendo los rasgos del lenguaje de un modo descriptivo, siendo capaces de interrelacionarlos; y también desde un plano explicativo, dando cuenta de los procesos mentales que sufren los hablantes (Chomsky, 1972).

El lingüista generativo Lightfoot siguió los pasos de Chomsky durante 1970 y los años posteriores, y ofreció un nuevo modo de analizar las oraciones sintácticamente. Mediante el uso de lo que llamó «restructuring of grammars» o «radical reanalysis» (Trask, 1996, p.

156), Lightfoot descubrió cierto grado de discontinuidad o reestructuración dentro de las gramáticas innatas y mentales de los hablantes: éstas se hacían más complicadas conforme se iban sucediendo las generaciones. Un buen ejemplo de ello es la evolución de los modales *can*, *will* y *might*, con sus correspondientes evoluciones en significado.

Liliane Haegeman (2005, p. 3), en su obra sobre rección y ligamiento entre los elementos de una oración, nos proporciona una clasificación binaria dentro del paradigma generativista: la *Government and Binding Theory* por un lado, y el *Minimalism*, por otro. Éstas serían nuevas versiones de lo que Newmeyer llamó *Teoría de los Principios y los Parámetros*, en su artículo «Linguistic Theory in America» en 1980.

Estas perspectivas revolucionarias llevaron los principios lingüísticos generales a un extremo radical, mientras consideraban la sintaxis oculta de una lengua como la codificación directa del significado de cualquier oración en un idioma. El Minimalismo es la versión más reciente de la gramática general o universal, y trata de explicar un análisis lingüístico mucho más simple y preciso, eliminando aquellas formas que no pueden ser interpretadas sintácticamente (por ejemplo, el género gramatical en los nombres); al mismo tiempo, esta corriente se convierte en algo terriblemente complejo debido a su alto grado de abstracción (Roberts, 2005).

2.2.3 ANÁLISIS GENERATIVISTAS DEL LENGUAJE

Las infinitas posibilidades de un grupo finito de estructuras del lenguaje fue una de las principales ideas de Chomsky tras adoptar la máxima del siglo XIX: la lingüística no tiene que ser dogmática o normativa. Este principio cobra significado aquí en un paradigma que se opone a los análisis del lenguaje previos: los estudios generativistas permiten un análisis más general del lenguaje y de las formas lingüísticas. Éstas son las fundaciones de la Lingüística General, en oposición al estudio prescriptivo de lenguas concretas, y a los principios de algunos lingüistas tales como Coseriu (1989, p. 282-323), quien estuvo siempre a favor de concretar los ejemplos abstractos estructuralistas con usos reales de la lengua.

Coseriu propuso algunos argumentos en contra de la tradicionalmente llamada Lingüística General, o Lingüística Lógica. De acuerdo con este autor, el principal error de este análisis del lenguaje es el hecho de que la lengua se trata como una entidad lógica, que sigue leyes lógicas que derivan del razonamiento lógico humano. Sin embargo, afirma que el lenguaje no puede percibirse como un sistema lógico sino como algo que precede toda lógica posible, y como un mero instrumento para expresar nuestras ideas (Coseriu, 1989, p. 238-240).

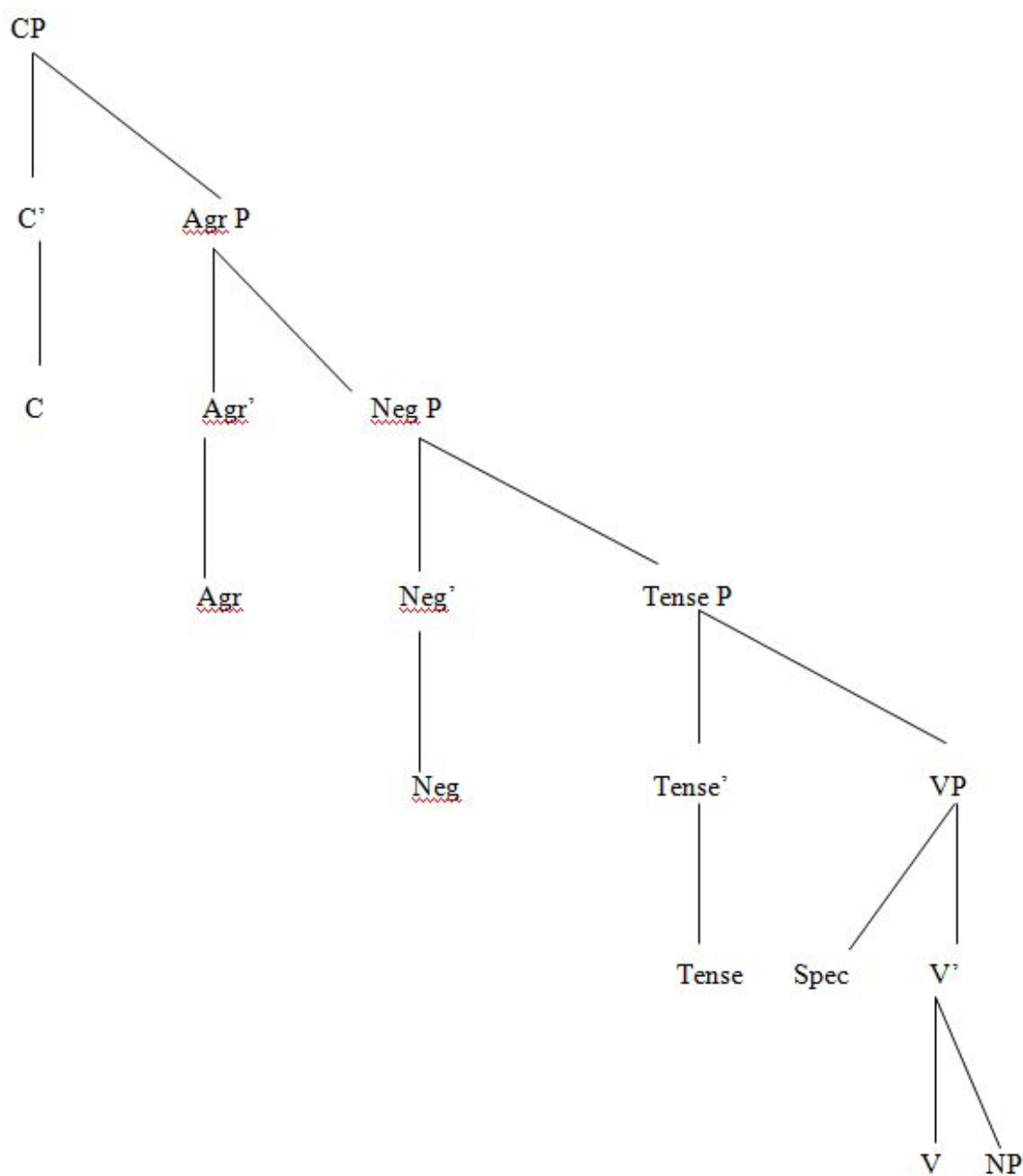
La relación entre el paradigma generativista y el Estructuralismo viene dada por los propios estructuralistas, quienes definen los elementos del lenguaje mediante el uso de ciertas reglas que fueron cruciales para posteriores estudios en el Generativismo. Éste es el caso de Jacques Derrida (1971, p. 61), quien descompuso los elementos lingüísticos de acuerdo con sus diferencias con otros elementos en el mismo sistema. Derrida introdujo el término *huella* como el rasgo que une a un elemento con el resto y, al mismo tiempo, lo diferencia del resto. Este autor, tal y como harían generativistas posteriores, consideró el lenguaje escrito como más importante que el oral, oponiéndose a la concepción tradicional de lenguaje en Occidente. Esta huella o marca es el origen último de un elemento, como se indica en los siguientes diagramas de análisis generativistas, donde *t* muestra el origen de un elemento en su comienzo lingüístico más subconsciente:

- *Who₁ do you want t₁ to go with her?*

La Lingüística Generativa es una ciencia cognitiva, puesto que trata de explicar el conocimiento lingüístico. Los filósofos clásicos como Platón tenían este objetivo, y todavía perdura hoy día en este campo de estudio debido a la complejidad de la mente humana. Este tema fue tratado en el simposio sobre *Information Technology*, celebrado en el Massachusetts Technology Institute. En dicho simposio, académicos relevantes en este ámbito analizaron los procesos mentales humanos y los compararon con procesos de ordenador, usando un lenguaje simbólico para describir el comportamiento cognitivo de las personas.

Las actividades cognitivas son representaciones mentales que no están a un nivel biológico o neurológico, ni siquiera a un nivel social o cultural. El Generativismo se propone describir cómo percibimos el lenguaje en nuestra mente más allá de sus aplicaciones

sociales. Chomsky, en su obra *Aspects of the Theory of Syntax* (1965; 1995, p. 167-187) proporciona un análisis generativista de la oración, cuyo esquema básico es el arbóreo, que presentamos a continuación; éste será usado por otros autores en campos derivados del generativista como, por ejemplo, el Minimalismo, mencionado anteriormente en este capítulo:



Gráfica 2.2 Análisis arbóreo generativista.

Con esta explicación de los diferentes componentes de la oración, Chomsky quiso combinar todos los elementos lingüísticos mínimos, que son básicos y comunes a todas las estructuras lingüísticas, en este caso dentro de la lengua inglesa (Chomsky, 1986, p. 2-5). Este análisis previo fue usado como un modelo para mejor entendimiento de la realidad compleja construida con palabras y categorías vacías en un idioma. Estas categorías vacías se perciben como procesos que son dependientes de reglas mentales e instrucciones. El Generativismo se centra en la mente humana y en sus procesos cognitivos cuando produce el lenguaje, introduciendo la noción de competencia lingüística (Chomsky, 1972, p. 30), lo que equivale al concepto Saussureano de *lengua*.

El paradigma generativista, por tanto, nos ofrece conceptos ligados a los fundamentos teóricos de esta tesis, especialmente a su lado más cognitivista. Mediante el estudio de formas lingüísticas en la mente de los hablantes, nos aproximamos a su Interlengua y, por tanto, a su adquisición de la L2, en este caso, en una forma escrita.

2.2.4 MÁS ALLÁ DE LAS TRANSFORMACIONES LINGÜÍSTICAS

Como una evolución del Generativismo de Chomsky, encontramos la rama de la Biolingüística. Como tal, hace uso de las herramientas metodológicas de la Física natural y las aplica a la adquisición del lenguaje. Chomsky ya consideró el lenguaje como una entidad física, mental y real en una aproximación cercana al naturalismo ontológico y al monismo: el lenguaje se percibe como otra ciencia natural donde las teorías lingüísticas explican la naturaleza del mismo.

Mendívil (2009a), en sus explicaciones sobre este nuevo campo biolingüístico, aclara que no consiste en aplicar las ciencias naturales al lenguaje, sino en, partiendo de principios abstractos de la realidad, ampliar el campo científico, a saber, la Biología, o la realidad misma. La Biolingüística no es una mera expansión de la Biología, sino una reducción a términos puramente naturales y a la introducción de elementos abstractos.

La idea generativista de que todas las lenguas pertenecen al mismo sistema universal (la estructura profunda de la oración ilustrada en el esquema anterior) deja de lado el denominado sistema combinado. Este sistema se refiere a la agrupación de varios sistemas o realizaciones lingüísticas llevadas a cabo por todos los miembros de una comunidad de habla. El inevitable reduccionismo de los análisis generativos priva a las oraciones de otros elementos que van más allá de elementos estructurales, y que muchas veces explican el origen y el comportamiento de los elementos lingüísticos. Éste es el caso de los fenómenos de topicalización y focalización, donde la actitud del hablante y su propósito determinan el uso del lenguaje, poniendo un énfasis especial en determinados componentes de la oración.

Poco a poco podemos encontrar un cambio hacia análisis más pragmáticos en el Generativismo. La complejidad estructural del Minimalismo (Chomsky, 1986, p. 42-44) se mueve hacia dominios pragmáticos donde se separa en diferentes niveles lógico-semánticos. Estos niveles de funciones hacen referencia a las propiedades semánticas de los signos y se establecen en función del contexto de uso. El análisis del signo lingüístico desde esta perspectiva post-generativista tiene en cuenta tanto los elementos contextuales como los cotextuales, algo que predice un cambio de orientación y de preferencias en el estudio del lenguaje.

Los ejemplos más ilustrativos de esta corriente post-generativa los propone el mismo Chomsky, teniendo en cuenta el contexto extra-lingüístico, como dice el autor: «more abstract representations of connections of meaning» (1972, p. 26, 28). Además, en algunos casos, la ambigüedad hace necesaria la consideración del cotexto:

- (i) old men and women.

Lo que rodea a la oración, junto con niveles de aceptación (tanto sintácticos como semánticos), ya fue tenido en cuenta por otros generativistas al final del siglo XX (Chomsky, 1988, p. 71-72). Culicover y Jackendoff (1999, p. 568) introdujeron las consecuencias de este análisis novel en estudios posteriores, afirmando que había una relación de reciprocidad entre las estructuras sintácticas y semánticas de una oración. Esa relación terminó en principios universales del lenguaje que pueden aplicarse a todos los idiomas: «universals of conceptual structure will project invariantly into syntactic universals».

Resumiendo, el Generativismo ignora las diferencias superficiales entre las lenguas con el objetivo de centrarse en un elemento común tanto sistémico como subsistémico (por ejemplo, vocales y consonantes). Este paradigma también observa la existencia de patrones comunes a todos los seres humanos, siendo esto una posible explicación para el innatismo y los puntos en común entre las lenguas. Sin embargo, en contraposición a estos modelos mentales, que son generales y universales, podemos encontrar opiniones como la de van Dijk, quien confirma que todo esto está condicionado culturalmente: «controlled by underlying attitudes and ideologies» (Dijk, 2004, p. 53).

En una publicación de Chomsky más reciente (2000, p. 11), el autor se adentra en el uso del lenguaje haciendo referencia a otros factores externos: «no structural relations are invoked other than those forced by legibility conditions». En este sentido, la Lingüística General y sus suposiciones, junto a las teorías de Chomsky, se alteran y condicionan por elementos emocionales e idiosincráticos que se tienen en cuenta a la hora de analizar el lenguaje. Todos estos factores extra-textuales tienen un papel crucial en el siguiente paradigma lingüístico, la Pragmática, que marcará el curso de esta tesis doctoral y nos ayudará a interpretar los resultados finales de nuestro estudio.

2.3 APROXIMACIONES LINGÜÍSTICAS EN LA PRAGMÁTICA

2.3.1 LOS PRINCIPIOS DE LA PRAGMÁTICA

Es necesario conocer y entender la evolución de los paradigmas del lenguaje anteriores para apreciar el contexto donde los aspectos pragmáticos del lenguaje tomaron forma. Una vez que los componentes del lenguaje se han analizado junto con su jerarquía y sus movimientos sintácticos de acuerdo con distintas teorías, el plano discursivo adquiere importancia, como Coseriu lo denomina a finales del siglo pasado (1989, p. 287). Desde ese momento en adelante, el habla y el discurso se consideran importantes para explicar las reglas del lenguaje, y no al revés.

Otro elemento que juega un papel importante en este nuevo paradigma es el constituyente extra-lingüístico, formado por ciertas variables tanto gestuales como situacionales que determinan y discriminan el significado de una secuencia de palabras. En relación al cotexto (escrito), es el ambiente del texto escrito lo que le da significado a un texto, haciéndolo más real y comprensible.

Este nuevo paradigma difiere de los anteriores en el modo en que se aproxima al lenguaje. La Pragmática analiza la lengua desde una perspectiva comunicativa, centrándose en aspectos semióticos tales como su origen y su propósito. Otra diferencia significativa con las corrientes lingüísticas anteriores es la correlación directa con una de las competencias del lenguaje identificadas por Canale y Swan allá en 1980, concretamente la competencia pragmática.

Los académicos hoy día son plenamente conscientes de la importancia de unir la abstracción del lenguaje con factores más concretos tales como el contexto, las variables individuales y los propósitos comunicativos. De hecho, el lenguaje no es más que el sistema de signos hecho en base a variables culturales y extra-lingüísticas que condicionan el uso mismo. La siguiente tabla ilustra las principales diferencias entre los distintos paradigmas contemplados en este capítulo, a modo de resumen:

| <i>Estructuralismo</i> | <i>Generativismo</i> | <i>Pragmática</i> |
|------------------------|------------------------|-------------------|
| Estructuras | Formación de oraciones | Comunicación |

Tabla 2.2 Resumen de las corrientes de estudio del lenguaje.

2.3.2 TEORÍAS PRAGMÁTICAS DEL LENGUAJE

Aparte de las disquisiciones estructuralistas, el paradigma de la pragmática también ofrece connotaciones fuertemente filosóficas a la hora de describir el signo lingüístico:

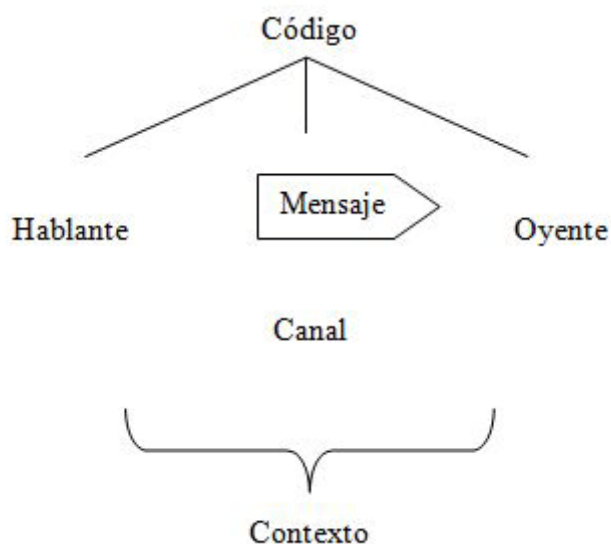
1. En primer lugar, la noción de abstracción está presente en toda representación mental del signo.
2. Dejando de lado esta imagen mental, y centrándonos en el proceso comunicativo, la hipótesis de Sapir-Whorf establece fuertes correlaciones entre los hablantes/la lengua y su cultura/su pensamiento en la primera mitad del siglo XX; esta idea hipotética refuerza la visión de Eco de que el lenguaje precede y determina a sus hablantes (Eco, 1980).

La evidente base filosófica que subyace en todo proceso comunicativo (y en toda interpretación del signo) data de los filósofos sofistas de la Grecia clásica, quienes descubrieron la denominada Retórica cuando vieron el poder persuasivo de las palabras. Esta teoría pragmática inicial surge en relación a las cuestiones e incertidumbres más que a afirmaciones generales o absolutistas: los Sofistas descubrieron la Pragmática e hicieron una teoría de ella. Además, estos gramáticos clásicos admitieron el hecho de que algunas reglas ayudan a los hablantes a persuadir a la audiencia hacia una determinada postura, delimitando el campo de la Retórica (Eco, 1980, p. 110). Este partir de un razonamiento filosófico fue apoyado por Cummings en su libro *Pragmatics: a Multidisciplinary Perspective* (2005), donde la autora identifica las bases filosóficas de muchas disciplinas científicas.

La definición del paradigma pragmático está fuertemente relacionada con el Estructuralismo, ya que ambos paradigmas estudian los signos lingüísticos y sus usos. En ambos casos, especialmente en la Pragmática, el objeto de investigación es el signo y la comunicación, es decir, la Semiótica. La Pragmática, en este caso, observa los procesos comunicativos desde una perspectiva lingüística y, por tanto, podemos analizar el proceso comunicativo y sus elementos:

- Mientras el Estructuralismo examina los signos lingüísticos y los posibles cambios que ocurren en ellos,
- la Pragmática se centra en las causas de dichos cambios, principalmente aquellas causas que vienen de fuera del signo lingüístico, y que provocan cambios en él o en sus usos: por ejemplo, factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, o ambientales.

El sociolingüista Bühler (1985) propuso un esquema con diferentes elementos de comunicación. El siguiente diagrama deriva de dicho esquema, y toma el código como el sistema lingüístico que abarca las distintas áreas de la disciplina de la Pragmática:

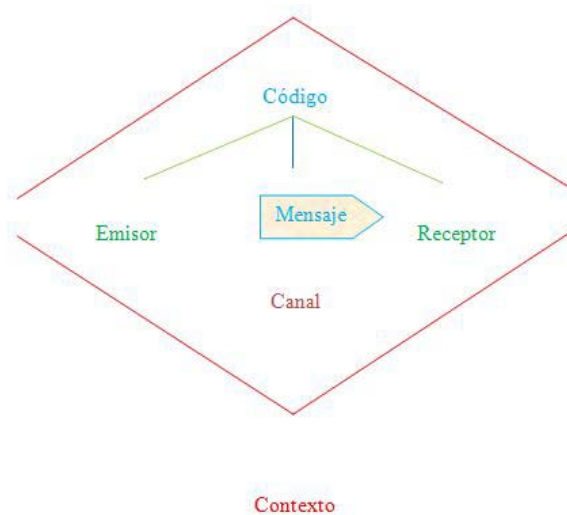


Gráfica 2.3 Esquema de la comunicación pragmática.

Un proceso comunicativo tendrá lugar cuando un hablante mande un mensaje al receptor; ese mensaje se codificará dentro de un sistema de signos que será conocido para ambos, y que se transmite a través de un canal físico. El receptor, por su parte, responderá a ese estímulo bien consciente o inconscientemente dentro de un contexto que condiciona cada uno de los elementos mencionados anteriormente. El contexto es lo que establece la relación entre los interlocutores, lo que van Dijk (2004, p. 54) describe como «not out there but in here», mostrando cierta implicación de los participantes. Estas interpretaciones contextuales son individuales y, por lo tanto, variables; son «biased or incomplete context models» (van Dijk, 2004, p. 54), y algunas veces provocan fallos graves en la comunicación. En consecuencia, la noción de contexto no siempre establece un link sistemático entre una situación y ciertas estructuras lingüísticas y discursivas, pero es necesaria para añadir una interfaz emocional cuando se analiza a fondo la comunicación.

Jakobson toma el esquema anterior como su guía de comunicación; además, añade una lista de funciones lingüísticas que se convierte en la base de futuros estudios en este campo (Jakobson, 1966). De todas ellas, tanto las funciones emocionales como las imperativas son relevantes puesto que suponen una implicación emocional explícita por parte del hablante; la función referencial trata sobre el propio significado del mensaje, y está relacionada con la función de contacto, encargada de mantener activo el canal de transmisión. Finalmente, las funciones metalingüísticas y estéticas se centran en el signo mismo y en sus usos.

El paradigma de la Pragmática incluye terrenos de Lingüística Aplicada. Poco a poco, se han ido identificando las áreas dentro de este extenso paradigma, estando cada una de ellas unida a uno de los elementos comunicativos expuestos anteriormente. En muchos casos, la división de cada disciplina no es categórica, sino que los estudios son multidisciplinares. Hace algunos años, la Lingüística Aplicada sólo se refería a la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, otros campos de investigación ahora también se incluyen aquí: Sociolingüística, Patologías del Lenguaje, Traducción, Lingüística Forense, Lexicografía, Análisis del Discurso, Planificación Lingüística, y Lingüística Computacional, entre otros:



Gráfica 2.4 Esquema de la comunicación pragmática como ámbito multidisciplinar.

Siguiendo a Wray y Bloomer (2006), y a sus propuestas de proyectos en los diferentes campos de la Lingüística Aplicada, hemos coloreado el esquema anterior de acuerdo con las principales disciplinas dentro del paradigma de la Pragmática: tanto el hablante como el receptor pertenecen al campo de la Psicolingüística y la Neurolingüística; por otro lado, el código y el mensaje podrían analizarse mediante la Retórica y la Traducción; el contexto comunicativo está dentro de disciplinas tales como la Sociolingüística y la Etnolingüística; y, finalmente, el canal pertenece a la ciencia general de la Lingüística Aplicada. Todos ellos forman el denominado discurso, un estadio intermedio entre el habla y el lenguaje.

La multidisciplinariedad del acto de comunicación está presente en esta tesis doctoral, que aúna rasgos de los tres paradigmas para ofrecer una visión más completa de la escritura académica en una L2: de los aspectos formales del Estructuralismo, a la visión cognitiva generativista, y de ahí al análisis pragmático del discurso escrito.

2.3.3 ANÁLISIS PRAGMÁTICOS DEL LENGUAJE

El discurso lingüístico está formado por *elocutio*, *dispositio* e *inventio*, y tiene funciones y componentes pragmáticos. La identidad multidisciplinar de este paradigma que nos ocupa viene de la mano de otros factores relacionados con el contexto comunicativo. De acuerdo con van Dijk, el contexto es «cultural common ground», e incluye «membership [...] organization [...] leadership [...] and rituals» (2004, p. 49, 51). Todo esto significa que los hablantes/escritores de una lengua, como en el caso de los sujetos de nuestro estudio, comparten un conocimiento cultural común.

El lingüista alemán Hegel estudió el contexto desde una perspectiva pragmática y dentro del lenguaje escrito. Considerando el contexto como un valor macro social (o macro textual/discursivo) que limita y condiciona la combinación de elementos comunicativos y sus significados, Hegel resalta la importancia de relaciones sintácticas y semánticas entre los distintos elementos lingüísticos. Estas relaciones van, por lo tanto, más allá de lo puramente lingüístico, y contienen aspectos de conocimiento extra-lingüístico que

conforma el nivel discursivo de cualquier texto, y que adquieren relevancia en este trabajo doctoral.

El análisis de Eco (1980, p. 21, 23) del proceso comunicativo simplifica todo lo descrito anteriormente:

Source – Speaker – Channel – Message – Addressee

Hoy en día, el estudio del proceso comunicativo ignora algunos de estos elementos o los modifica. Éste es el caso del código, considerado como un sistema complejo unido al lenguaje natural y, por lo tanto, con un desarrollo diacrónico particular. El código también depende del contexto pragmático y circunstancial, y posee un sistema léxico propio gobernado por principios gramaticales. Como muestran los resultados de esta tesis, el código académico está formado no sólo por elementos lingüísticos sino también por cuestiones pragmáticas y extra-lingüísticas que inciden directamente en él.

Una parte inevitable dentro del paradigma de la Pragmática es la consideración de la cultura grupal dentro de un determinado sistema de código. Una cultura implica un conjunto de relaciones semánticas que se interrelacionan y que dan significado a cualquier proceso comunicativo. Por lo tanto, un sistema cultural es una forma específica de comunicación que se tiene en cuenta en cualquier análisis pragmático.

De nuevo, la hipótesis de Sapir-Whorf propone que los signos son poderosos como para cambiar la sociedad, puesto que la relación entre cultura y signos es simbiótica y de influencia mutua: los signos no son meras representaciones, sino fuerzas capaces de modificar sus propias representaciones. Por el contrario, cualquier cambio que ocurre en las representaciones de los signos (como por ejemplo, las modificaciones de la estructura social) implica la adaptación del sistema lingüístico a estas nuevas realidades, que inevitablemente tiene que designar.

El artículo de van Dijk sobre el papel de la ideología en el discurso le llevó a una reformulación moderna de la hipótesis de Sapir-Whorf, así como a su confirmación. Para este autor, la ideología

may affect the production (or interpretation) of discourse directly [...] or this may happen indirectly through the prior formation of a biased representation of the social situation (Dijk, 2004, p. 47).

La ideología social, incluyendo el contexto cultural donde tiene lugar el proceso comunicativo, modifica el mensaje de la producción y de la interpretación. Esta influencia ideológica provoca variaciones que son eminentemente pragmáticas y con un propósito subjetivo claro (tanto implícito como explícito). Estos factores son el nexo entre el discurso, la cognición y la sociedad. En este caso, y siguiendo el propósito didáctico de esta tesis, extrapolaremos estos elementos al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, el papel de la Pragmática es crucial en el aula de idiomas.

Tomando la teoría de van Dijk como el marco donde unir las perspectivas anteriores, podemos observar cómo una situación en la clase de una L2 es un proceso pragmático paralelo al anterior. Por lo tanto, y usando términos pragmáticos, el discurso (el aula de idiomas), la cognición (las bases cognitivas de los estudiantes) y la sociedad (el grupo-clase) están presentes en el aula. La ideología descrita como nexo entre esos tres elementos se corresponde con variables afectivas que, tanto positiva como negativamente, tienen una influencia en la producción y la interpretación de los mensajes en la L2, estableciendo conexiones en la clase. Las actitudes afectivas son especialmente relevantes en clase puesto que convierten a las ideologías en algo real, dependientes del contexto específico:

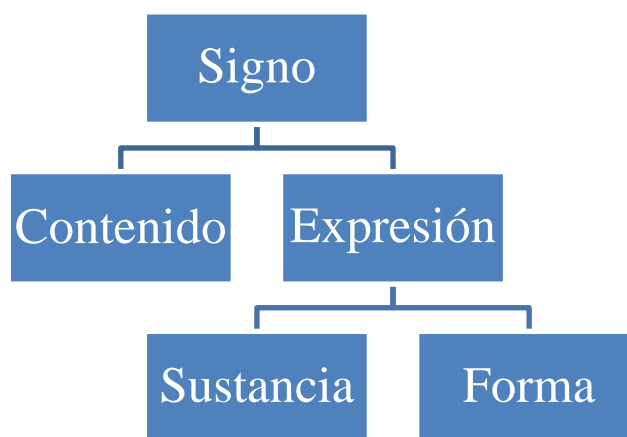
| Contexto de clase en una L2 | | Proceso pragmático | |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|------------------|
| Variables afectivas | Lenguaje de clase | Discurso | Ideología |
| | Bases cognitivas de estudiantes | Cognición | |
| | Grupo-clase | Sociedad | |

Tabla 2.3 La Pragmática en el aula de la L2.

El paradigma con el que estamos tratando está relacionado con la Semiótica, ya que ambos analizan los signos y sus consecuencias en los hablantes. Además, comparten objetos de investigación similares, algo que Madrid (2005, p. 134) identifica como objetos semióticos de significado, cultura y comunicación.

De acuerdo con Martin (2009) y su definición de Semiótica, ésta es una ciencia que estudia los diferentes tipos de signos y las reglas que los gobiernan, su producción y sus interpretaciones. Algunos años antes, Saussure (1983) usó el término Semiología como sinónimo de Semiótica; sin embargo, autores posteriores han identificado la Semiología como una parte dentro de la Semiótica, siendo este último el término general que abarca cualquier proceso comunicativo (Gutiérrez, 1989). En este proyecto, usaremos el término Semiótica porque incluye otras implicaciones que están directamente relacionadas con los signos en un proceso de comunicación.

En consecuencia, si ajustamos este enfoque al estudio del signo lingüístico escrito, podemos ver cómo la Pragmática se centra en el estudio de las formas más que en los contenidos. Al mismo tiempo, esta expresión formal tiene su propia forma y sustancia, que también son objetos de estudio de este paradigma y que pueden representarse de la siguiente manera:



Gráfica 2.5 Objeto de estudio de la Pragmática.

El signo y los símbolos deben ser estudiados no como entidades en sí mismas sino en relación con el objeto al que se refieren y, del mismo modo, en relación al receptor que los interpreta. En este estudio, podemos dibujar los límites de la Semiótica indicando que se refiere a relaciones sintagmáticas de significado entre los signos de un sistema de comunicación (código), y a relaciones paradigmáticas entre ellos y con los agentes de

comunicación que intervienen en el proceso. Todo este sistema de relaciones está incluido en el paradigma de la Pragmática.

En Lingüística, siempre ha habido un fuerte debate entre la Semiótica y la deconstrucción de significado por un lado, y la Semiótica y las ciencias cognitivas por otro, relacionadas con la interpretación de significado y la búsqueda de la Lógica, respectivamente. Hay una clara red entre los paradigmas del lenguaje, tal y como se muestra en la analogía entre la Semiótica del signo y el Estructuralismo de Lévi-Strauss: la estructura pragmática de la sociedad puede considerarse como un sistema simbólico de signos tales como religión, lengua, arte y relaciones económicas, entre otros. Al mencionar la importancia de elementos extra-lingüísticos en el estudio del signo, estamos poniendo de manifiesto las variables cualitativas de este estudio, que completan la visión eminentemente lingüística sobre la escritura.

2.3.4 CONCLUSIONES SOBRE EL PRAGMATISMO LINGÜÍSTICO

Una vez que las diferentes áreas dentro de la Pragmática han sido analizadas, emplearemos el término introducido por Roever (2006, p. 230), que une la Pragmática con el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras: «interlanguage Pragmatics». Aunque se han publicado muchos estudios sobre la adquisición/enseñanza de la L2, sólo los análisis más recientes consideran la Pragmática como base teórica y multidisciplinar para el estudio del lenguaje.

La Pragmática es una parte esencial de la competencia comunicativa y de la comunicación, y se ha relacionado anteriormente con la enseñanza de las reglas culturales en la L2, como veremos más adelante (Alcón & Martínez, 2008). Las tendencias actuales dividen a este paradigma en: «sociopragmatics and pragmalinguistics» (Roever, 2006, p. 230). La Sociopragmática se centra en las reglas sociales que enseñan a los individuos cómo hablar, qué decir y a quién; y desde una perspectiva más interna, la Pragmalingüística trata sobre el lado más lingüístico de la Pragmática, esto es, los actos de habla y los elementos morfosintácticos que se usan en cada uno de ellos.

Estos dos aspectos dentro de la Pragmática deben tenerse en cuenta por los participantes de un intercambio comunicativo; en otras palabras, tienen que identificar la circunstancia social y el contexto de la persona con la que hablan para poder codificar y transmitir su mensaje de manera correcta. Por otro lado, sus expresiones deben ser apropiadas a cada registro y situación, percibiendo la diferencia entre significados convencionales o tradicionales, y los situacionales.

Una vez que los signos lingüísticos se han analizado desde una perspectiva generativa y estructuralista, la Pragmática es capaz de modificar las ideas tradicionales que se han asumido sobre estos signos. La dicotomía Saussureana sobre significado/significante se convierte en contrastes más pragmáticos donde los elementos extra-lingüísticos juegan los roles principales. Los signos se oponen al texto escrito y, en consecuencia, hay un cambio desde el signo mismo hacia el contexto circundante o el cotexto en el que aparece. En conclusión, los signos no son una clara y directa identificación entre el significado y el significante sino, tal y como vimos al inicio del Estructuralismo, los signos son oposiciones, diferencias, contrastes, heterogeneidad y un conjunto de variables cambiantes que condicionan su significado: si percibimos los signos de manera diferente, también los representamos de diferente modo.

Más recientemente, algunos autores de tendencias pragmáticas dispares defienden una aproximación más interdisciplinar donde varias ciencias como la Filosofía, las Patologías del Lenguaje, Traducción o la Inteligencia Artificial se unen para estudiar el lenguaje. Los diferentes niveles del lenguaje están presentes en el Generativismo, Estructuralismo, e incluso en la Gramática Tradicional; aspectos fonéticos y fonológicos, morfología, sintaxis y semántica guían el estudio del lenguaje. Sin embargo, el paradigma de la Pragmática va más allá de esos planos en busca de aproximaciones más complejas y completas al lenguaje, donde los niveles previos se unen en un contexto no-lingüístico.

Lo que se ha presentado aquí como dos fuerzas opuestas, no son sino dos representaciones de la misma realidad que se refleja en un nivel abstracto (en su estructura profunda), y también en un nivel más concreto (en las realizaciones de la lengua). Con el fin de aunar los paradigmas más teóricos con el más pragmático, proponemos una visión multidisciplinar que combine las distintas aproximaciones al lenguaje desde estos dos niveles, esto es, análisis estructurales innovadores junto a variables de signos lingüísticos

dentro de un contexto comunicativo. Esta combinación será especialmente relevante en la enseñanza integral de una lengua extranjera.

Debido a la interdisciplinariedad de este estudio, que combina aspectos lingüísticos con otros más pedagógicos, hemos querido realizar este recorrido por los paradigmas del lenguaje y así justificar los procesos lingüísticos y cognitivos más relevantes en el acto de escritura en una L2. Para concluir, esta tabla ofrece una sinopsis sobre los diferentes estudios lingüísticos y sus correspondientes paradigmas; este esquema sirve como resumen del capítulo y está basado en las clasificaciones de Martínez (1995, p. 22-27):

| ESTUDIO DEL PENSAMIENTO | ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN |
|-------------------------|---|
| (BASES COGNITIVAS) | (BASES SEMIÓTICAS) |
| Lingüística General | Lingüística diacrónica |
| Generativismo | Lingüística descriptiva |
| | Lingüística sincrónica |
| | Lingüística comparativa |
| | Lingüística Aplicada: Sociolingüística, Psicolingüística, Neurolingüística, Etnolingüística, Traducción, Retórica |
| | Estructuralismo |
| | Pragmática |

Tabla 2.4 Resumen de los paradigmas lingüísticos.



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO 3: EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL COMO MARCO TEÓRICO DE ESTA TESIS DOCTORAL

Tal y como vimos en el capítulo anterior de esta tesis en relación a los diferentes paradigmas lingüísticos, el Estructuralismo se centra más en la lengua oral que en la escrita. Por otro lado, el Generativismo examina los errores del lenguaje y la Interlengua con unos fines didácticos, principalmente en su forma escrita. Finalmente, la Pragmática vuelve a la lengua oral, prestando más atención a las interacciones lingüísticas y sus usos en contexto. En el caso de esta investigación doctoral, el Constructivismo social¹ permite la conjunción de todas esas perspectivas, combinando aspectos más cognitivos dentro de variables pragmáticas reales y dentro de un contexto determinado; dicho contexto está construido por los propios estudiantes en su proceso de aprendizaje, usando el inglés para fines específicos y auténticos.

Por lo tanto, este capítulo se propone arrojar algo de luz sobre los principios teóricos que subyacen al aprendizaje de los alumnos y a sus negociaciones de comunicación en un aula en la L2 a nivel universitario. Estos principios son multidisciplinarios, ya que combinan aspectos cognitivos y sociales del comportamiento de alumnado y docentes en clase. Por esta razón, el Constructivismo social parece ofrecer el marco adecuado donde insertar este proceso de investigación y sus resultados.

3.1 TEORÍA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Los supuestos socio-constructivistas parten de premisas constructivistas anteriores que sirven para contextualizar este estudio de forma adecuada. El análisis del lenguaje y su uso en un contexto académico, junto con variables específicas y sociales, encuentra en el Constructivismo social la mejor base teórica para justificar los diferentes procesos de aprendizaje y uso de una L2. Empezaremos describiendo las principales perspectivas

constructivistas, que servirán como guías hacia consideraciones más sociales de dicha teoría; estas consideraciones sociales describen no sólo el aprendizaje de una lengua (extranjera), sino también la percepción de la realidad en cualquier disciplina de investigación.

3.1.1 DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO

El Constructivismo tiene algunas particularidades que le convierten tanto en un método didáctico para la enseñanza de la L2 como en un marco teórico en el que estudiar cualquier proceso de aprendizaje. En este caso, y centrándonos en el Constructivismo como una teoría, diremos que las bases del aprendizaje de una lengua se encuentran en la filosofía de Kant sobre la optimización de recursos; este paralelismo con la filosofía de la Ilustración es posible gracias a que ambos intentan optimizar las facultades de los miembros de la comunidad educativa y sus recursos de trabajo.

El campo del Constructivismo es un área amplia en la que se basan procesos de investigación de diversas disciplinas. En el caso de la investigación lingüística, podemos encontrar aspectos de la Psicolingüística (Field, 2008, p. 361), junto con otras ciencias neurológicas tales como el Cognitivismo y el Asociacionismo (Mitchell & Myles, 2004, p. 97). Para esta investigación, este marco teórico tan amplio se ha concretado hacia aspectos más pedagógicos dentro del Constructivismo, ya que el comportamiento del cerebro no es el objeto de nuestro estudio.

En este caso, se examinan otros factores cognitivos, que varían según el estudiante en relación con sus propias habilidades de aprendizaje y sus actitudes. No nos centramos en las estructuras cerebrales sino en reacciones individuales y en la conciencia de ciertos elementos de la L2 dentro del género académico escrito. Aunque estas variables serán analizadas en detalle en futuros capítulos, éstas son las que tendremos en cuenta en este estudio, y las que consideramos más significativas e influyentes en el proceso de construcción de los estudiantes:

- Actitud de los estudiantes hacia la vida académica y el género académico.

- Estrategias de escritura de los sujetos a la hora de escribir ensayos en su L2.
- Conciencia de los estudiantes sobre el género académico escrito y sus rasgos (tanto discursivos como metadiscursivos).

Puesto que analizamos la producción lingüística escrita, no podemos olvidar cómo el Constructivismo combina componentes estructuralistas, generativistas y pragmáticos del análisis de la lengua (cf. capítulo 2), dando al/a la investigador/a las herramientas adecuadas para llevar a cabo sus procesos de investigación. Del mismo modo que el Estructuralismo, el Constructivismo divide el lenguaje en estructuras para facilitar su análisis; necesitamos saber esas estructuras para construir nuevos modelos y conceptos de la realidad.

Lévi-Strauss definió el Estructuralismo desde una perspectiva constructivista en su estudio *Structural Anthropology* (1968, p. 303): «my solution is constructive because it founds two opposing attitudes on the same principles: respect towards very different societies, and the active participation [...] in the transformation of our own society».

Del mismo modo, el Constructivismo también incluye algunos elementos pragmáticos cuando toma en consideración el contexto donde tienen lugar los signos, así como su propósito en la comunicación; por lo tanto, el Constructivismo une rasgos de distintos paradigmas lingüísticos y ofrece un nuevo escenario donde ubicar los procesos de investigación de forma teórica. La siguiente tabla describe esta correlación entre las variables de investigación de nuestro estudio, los paradigmas lingüísticos y la teoría constructivista:

| <i>Variables de investigación</i> | <i>Paradigmas lingüísticos</i> | <i>Principios teóricos</i> |
|---|--------------------------------|----------------------------|
| Conciencia académica de los participantes | Estructuralismo | Constructivismo social |
| Estrategias de escritura académica | Generativismo | |
| Actitudes académicas | Pragmática | |

Tabla 3.1 Variables, paradigmas y principios teóricos en la investigación.

Por lo tanto, como podemos ver en las variables de este proyecto, este estudio estaría incluido dentro del marco socio-constructivista, que se explica en detalle más adelante. Este trabajo se compone de dos estadios de investigación exploratorios que también se describirán en capítulos posteriores (a saber, un análisis de textos escritos inicial, seguido de entrevistas a los estudiantes-escritores). A lo largo de este estudio, rasgos lingüísticos, sociológicos y psicológicos se consideran responsables de los procesos de escritura de los estudiantes en el género académico. Al mismo tiempo, estas tres áreas se corresponden con el concepto de las competencias comunicativas en la L2 de Canale y Swain (1980). Este acercamiento holístico y aproximativo tiene una base ontológica que permite realizar una lectura particular de la escritura académica en una L2 (Creswell, 2007, p. 20), lo que significa que el/la investigador/a está involucrado/a activamente en el desarrollo del proceso de investigación.

3.1.2 EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL EN EL GÉNERO ACADÉMICO

El Constructivismo social ya se ha unido al estudio de los géneros textuales (Swales, 2001, p. 48); en el caso del género académico a nivel universitario, la construcción y el uso del discurso académico escrito son los principales objetivos curriculares del inglés para fines académicos (IFA). Paltridge (1997, p. 43) y, más tarde, Hyland (2003, p. 22) también establecieron una conexión directa entre el Constructivismo y el campo de género textual. Para estos autores, el análisis de género va más allá de los propios textos, involucrando a toda la comunidad discursiva y a los comportamientos de los escritores en ella, algo relacionado con las reglas de la comunidad de investigación y con las expectativas de los docentes sobre los estudiantes universitarios. También dentro del campo del género textual, la teoría de la estructuración de Basturkmen (2006, p. 54) relaciona descripciones lingüísticas con teorías socio-constructivistas del aprendizaje. Más recientemente, Johns (2008, p. 238) confirma que el género textual es el concepto de aculturación más socio-constructivista que existe.

En relación al género académico, el Constructivismo social ayuda a describir los contextos de enseñanza tales como el que tiene lugar en este proceso de investigación, y que combina

elementos de distinta naturaleza (Hyland, 2005b, p. 174). Sin embargo, la investigación socio-constructivista en el campo académico ha estado principalmente enfocada hacia la escritura en inglés de investigadores con experiencia (por ejemplo, escritura de *abstracts*, artículos de investigación, reseñas, etc.).

La escritura de los estudiantes generalmente se ha dejado de lado, incluso a pesar de que constituye la mayoría de la producción escrita que tiene lugar en un entorno académico. Los textos del alumnado comparten ciertas características académicas e idénticos patrones de aprendizaje, tal y como mostrarán nuestros resultados. Por esta razón, este tipo de escritura puede considerarse como una parte diferenciada dentro del género académico, y merecedora de investigación propia. Además, la escritura de los estudiantes universitarios es el prelude de su futura escritura de investigación, y por eso necesitan una instrucción más explícita en la escritura en una L2.

El Constructivismo social es especialmente relevante en esos casos donde los hablantes no nativos quieren producir una escritura de calidad en la L2. Esquemas cognitivos particulares han de desarrollarse para tal fin: no sólo la barrera lingüística impide el discurso fluido, sino también las reglas del género textual determinado obligan a escribir en unos formatos concretos en la L2. Por esta razón, el aprendizaje social-constructivista ocurre progresivamente, pero de manera significativa, y lo hace a distintos niveles de conocimiento, indicados en esta tabla de menor a mayor dificultad:

| | | | |
|-------------------------------|----------------------------------|--|--|
| 1.Aprendizaje de la L2 | 2.Contenidos curriculares | 3.Estrategias de género académico | 4.Convenciones textuales en la L2 |
|-------------------------------|----------------------------------|--|--|

Tabla 3.2 Niveles de conocimiento en el aula de una L2.

Este panorama que presenta múltiples facetas en el aula es la consecuencia de tener los contenidos y la L2 integrados en la misma asignatura, algo que hace que estudiarla sea más complejo pero significativo al mismo tiempo.

Incluso desde una perspectiva más genérica (de género textual), la construcción del significado siempre tiene múltiples fases. Kress (2010, p. 77) ha identificado recientemente

distintos niveles de significado, que se corresponden con las variables de este estudio, describiendo factores que afectan al proceso de aprendizaje, y que son:

- Actitud del escritor/a.
- Conciencia del tema, el público y el objetivo del escrito.
- Estrategias de comunicación.

Todas estas capas se tienen en cuenta en este proceso de investigación, que examina las distintas variables que influyen en la construcción de significados académicos en forma escrita y en una lengua extranjera. La actitud, la conciencia y las estrategias hacen del proceso de escritura en la L2 algo consciente, despertando el conocimiento del alumnado sobre lo que están construyendo. Por lo tanto, la creación de significado escrito en una L2 es un proceso complejo en el que convergen muchas variables. Sin duda, este proceso tiene que partir de las experiencias escritas anteriores de los alumnos, pero el proceso se enriquece con las interferencias de los estudiantes a la par que aprenden cosas nuevas y las ponen en práctica. Tanto del conocimiento nuevo como del adquirido con anterioridad, el resultado es una construcción activa y continua del aprendizaje que se vuelve más significativo en contexto. En este caso, esta construcción en proceso se delimita por las convenciones de género académico, que dan forma a las producciones escritas de los estudiantes.

La inclusión de estos estadios en el aprendizaje implica una aproximación holística a la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta la producción de los estudiantes en diferentes áreas tales como los contenidos cognitivos, las experiencias de aprendizaje y las exploraciones personales. Ésta es la razón por la que un marco socio-constructivista ofrece una base tan rica para este tipo de estudios: toda la experiencia de aprendizaje (actitudes académicas, estrategias de escritura y conciencia de género textual) se considera aquí como un proceso dividido donde entran en juego muchos factores, y cuyo resultado es un procedimiento complejo y compacto. En consecuencia, y en relación a las implicaciones didácticas diarias, los docentes deberán considerar la enseñanza explícita de otros aspectos además de aquellos puramente conceptuales, incluyendo también elementos actitudinales y estratégicos o procedimentales.

Por tanto, un comportamiento constructivista en la enseñanza del género académico requiere una dedicación completa por parte del/de la profesor/a, quien debe ser guía del alumnado y facilitador de aprendizaje. Al mismo tiempo, los docentes deben supervisar el proceso de construcción de los alumnos mediante evaluación formativa, algo que se explicará en las implicaciones didácticas de este estudio. Como Kaufman (2004, p. 310-311) apunta en su análisis del aprendizaje constructivista desde una perspectiva crítica: «constructivism is open-ended and allows for ambiguity, flexibility, and innovative thinking».

La propia naturaleza de la enseñanza de contenidos en las asignaturas de Lingüística Inglesa ayuda a hacer el proceso de escritura académica más significativo, puesto que los estudiantes están produciendo un texto que se basa en contenidos específicos y temas concretos (Sociolingüística, Psicolingüística, Traducción, etc.). El modo en que el alumnado construye su significado se basa no sólo en sus interacciones sociales en la clase sino, también, en su conocimiento conceptual de las asignaturas de Lingüística.

Este ambiente universitario desarrolla la noción de género académico, que deberá estar presente en las producciones escritas de los estudiantes. Los rasgos del género académico pueden enseñarse de forma explícita, ya que han resultado ser la diferencia crucial entre escritores fuertes y débiles en una L2, como revelan nuestros resultados: aquellos participantes que dan muestras de aspectos de género académico en sus escritos también usan más estrategias de escritura, y poseen unas actitudes más positivas hacia el género académico.

La investigación basada en la evidencia ha sido mayormente usada en áreas de estudio de casos, tales como Derecho y Medicina (Clegg, 2005, p. 418); sin embargo, son útiles en disciplinas de desarrollo del lenguaje, donde la mejor evidencia del aprendizaje es una prueba medible de producción lingüística. Ésta es la base de este experimento de investigación, que se hace más complejo en la medida en que los datos obtenidos representan tanto las percepciones como las producciones de los sujetos a estudio. La evidencia escrita en la L2 en el terreno académico es la mejor representación de cómo los estudiantes se comportan y reaccionan hacia el género académico, dando importantes pistas acerca de sus debilidades y puntos fuertes.

En el transcurso de esta investigación doctoral, el objetivo no sólo ha sido medir el conocimiento de los sujetos en lengua inglesa académica, sino también analizar si ese conocimiento es coherente y en qué medida los sujetos son conscientes de él. El Constructivismo social se centra preferiblemente en las percepciones de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje, ya que se consideran constructores activos de su conocimiento. En nuestro caso en particular, los procesos de construcción del género académico por los estudiantes se medirán mediante el análisis de ciertos elementos (meta)discursivos:

- Estos elementos se calcularán de forma cuantitativa y cualitativa mediante análisis del discurso y entrevistas, respectivamente.
- Los elementos pertenecen a diferentes niveles del lenguaje (gramática, léxico y discurso).
- Se unirán, por tanto, aspectos de diversos paradigmas lingüísticos, quedando patente las diferencias entre todos ellos (Clegg, 2005, p. 416).

3.1.3 EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL Y EL ESTUDIO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

La inclusión de las variables sociales en el campo de la escritura implica la adopción de teorías socio-constructivistas (Kukla, 2000, p. 21; Phillips & Hardy, 2002, p. 5; Sjoberg, 2010). El Constructivismo social describe los diferentes rasgos que podemos encontrar en la realidad y cómo estos se relacionan con el comportamiento de los individuos (y su aprendizaje). En este caso, examinamos factores sociales en relación a la construcción de textos académicos escritos. Siguiendo a Phillips y Hardy (2002, p. 20), este estudio es tanto social como lingüístico, lo que significa que es tanto constructivista como basado en el texto. El siguiente esquema, inspirado en el de Crotty (2003, p. 4), refleja la organización de este estudio en cuanto a sus bases teóricas:

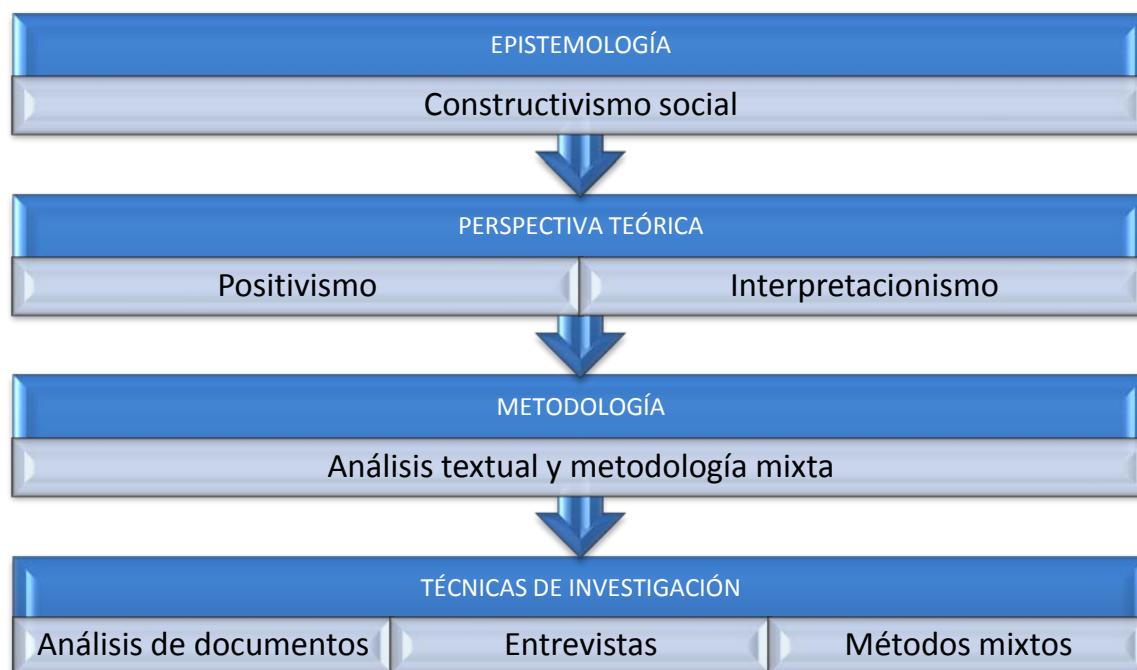


Tabla 3.3 Bases teóricas de este estudio.

La base epistemológica de este estudio es el Constructivismo social, ya que proporciona justificaciones claras acerca de nuestro proceso de investigación y del modo en que los participantes se acercan al aprendizaje de una lengua extranjera. El Constructivismo siempre ha estado relacionado con el Post-Estructuralismo y el Post-Modernismo, pero de hecho se relaciona más con una epistemología subjetiva, sin dejar de lado la existencia objetiva del mundo. Tanto el Constructivismo social como el Post-Modernismo están unidos a «ambiguity, relativity, fragmentation» (Coll, et alii., 2007, p. 43, 185), estando la realidad compuesta por múltiples puntos de vista y existencias.

Esta epistemología que subyace nos lleva a ciertas nociones dentro de la era post-modernista, a saber, el positivismo y el interpretacionismo; usando estas dos teorías conjuntamente, combinaremos las estadísticas con una interpretación más personal de los datos recogidos, que resultará en una visión más completa del panorama de la escritura académica en la L2. Un proceso de investigación como éste necesita de una metodología de análisis del discurso, y ésta se lleva a cabo mediante el estudio de los escritos de los participantes y sus entrevistas. En otras palabras, el Constructivismo social aúna objetividad y subjetividad, del mismo modo que aquí realizamos análisis cuantitativos y

cualitativos para representar la escritura académica en su totalidad. En consecuencia, este estudio sigue una metodología mixta que se explicará en detalle en el capítulo 9, y que permite una percepción holística e integradora de las destrezas académicas escritas en una L2.

El Constructivismo social, como marco teórico de este estudio, busca responder preguntas relacionadas con las interacciones en el aprendizaje, tales como:

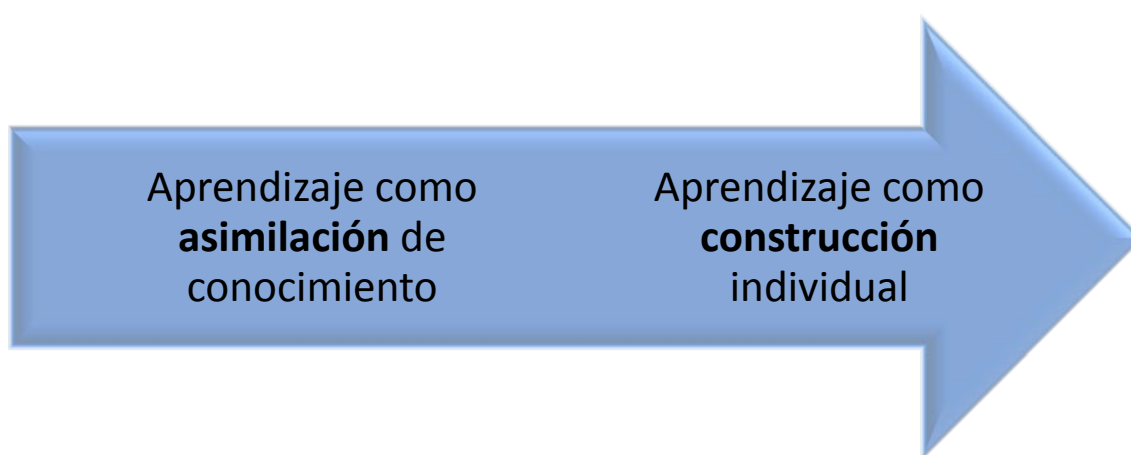
- ¿Cómo influyen nuestras percepciones y actitudes en nuestro aprendizaje?
- ¿Qué elementos proporcionan mejor calidad al proceso de aprendizaje?
- ¿Cómo pueden los docentes ayudar a los estudiantes en su aprendizaje?
- ¿Cómo podemos ser coherentes en nuestra enseñanza?

Todas estas preguntas tienen su respuesta en las bases socio-constructivistas, y es necesario encontrarlas para llevar a cabo una práctica docente con significado. Estos temas responden favorablemente al principal constructo de esta teoría: el aprendizaje se construye y depende del conocimiento previo del estudiante (Bednarz & Larochelle, 1998). Dicho conocimiento previo es tanto genérico como específico de una disciplina, y el proceso de aprendizaje está influido por ambos tipos. El conocimiento anterior del alumnado es especialmente relevante cuando analizamos textos escritos, puesto que son el resultado de un conjunto de reglas ya aprendidas y de hábitos de escritura en la L2. Además, estos escritos variarán dependiendo del contexto y de las actitudes del que escribe, que pueden favorecer o ralentizar su proceso de adquisición de escritura en esa L2.

3.2 EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL COMO LA TEORÍA TRAS EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Tras las recientes reformas europeas en el sistema educativo a nivel universitario (cf. capítulo 5), existe la idea de que «learning is an active and a constructive process» (Nie & Lau, 2010, p. 412). La nueva regulación de Bolonia implica un cambio en los modelos de enseñanza tradicionales, que dejan de percibir el aprendizaje como una mera asimilación y

transmisión del conocimiento, y lo ven como la construcción de significados de acuerdo con capacidades individuales (Guey, Cheng & Shibata, 2010, p. 111). La antigua concepción del aprendizaje, establecida durante mucho tiempo, ha experimentado, por tanto, la siguiente transformación:



Gráfica 3.1 Evolución en la percepción del aprendizaje.

Las bases socio-constructivistas determinan que el significado está construido por individuos al tiempo que conectan con el mundo que están experimentando (Glaserfeld, 1995, p. 3-13). Como resultado, los significados constructivistas no pueden ser objetivos sino individuales y basados en la experiencia. En relación con esta investigación doctoral, los estudiantes construirán sus significados en el mundo académico y la escritura en la L2 dependiendo de sus experiencias propias en este campo. Se ha rechazado conscientemente la objetividad radical de otros marcos teóricos anteriores en pos de una visión más humanizada de la construcción del conocimiento académico en una L2. Estas suposiciones modifican igualmente las nociones de aprendizaje. Crotty define este nuevo enfoque teórico como el hecho de que todo conocimiento

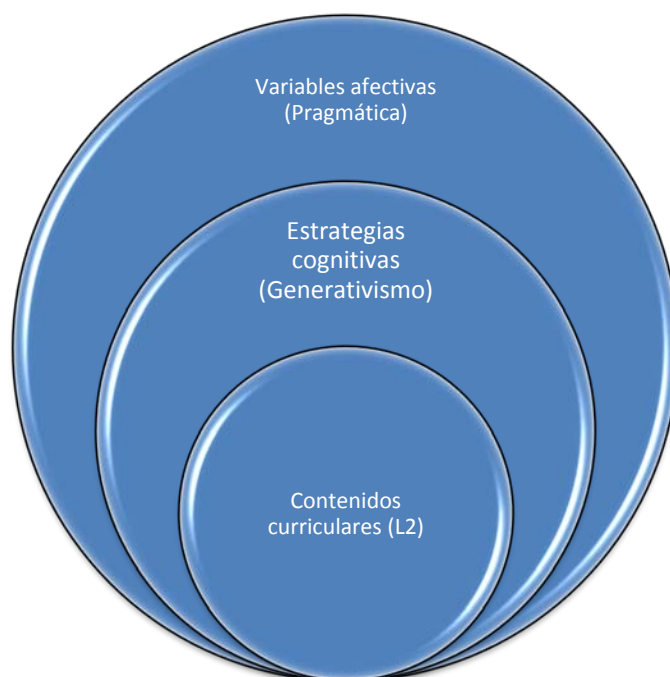
is being constructed in and out of interaction between human beings and their world, and developed and transmitted within an essentially social context [...] there is no true or valid interpretation of the world. There are useful interpretations (Crotty, 2003, p. 42, 47).

De acuerdo con el Constructivismo social, aprender significa acercarse y entender un nuevo proceso partiendo de lo que ya sabemos, y de nuestras motivaciones e intereses (Sjoberg, 2010, p. 485). En consecuencia, el objeto de aprendizaje se convierte en algo útil e inherente a los estudiantes: los conceptos adquiridos se integran con los anteriores, modificando algunas estructuras y creando otras relaciones cognitivas nuevas.

En este caso, los sujetos que forman parte de este estudio doctoral han usado su conocimiento previo en una L2 para escribir sus ensayos académicos y, por tanto, cada uno de sus procesos es único. Estamos considerando estos participantes como individuos complejos cuyas actitudes y conciencia, junto con su conocimiento lingüístico en la L2, influyen en la construcción de sus resultados escritos.

El Constructivismo social también considera el incluir las actitudes académicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actitudes, junto con los conceptos y al mismo nivel que ellos, ayudan a construir el resultado final de un proceso de aprendizaje: hacen a los estudiantes más receptivos o reacios a la hora de aprender. Cuando consideramos las actitudes como una parte explícita del proceso de aprendizaje, esto implica que podemos trabajarlas en clase, promoviendo reacciones positivas hacia la actividad de aprendizaje en cuestión. De hecho, la creación de un ambiente afectivo en clase es básica para una buena interacción; también es necesaria para entender los contenidos y, lo que es más importante, para asimilarlos y ponerlos en práctica posteriormente. Por lo tanto, las actitudes siempre estarán detrás del aprendizaje y del uso de ciertas estrategias en la escritura en una L2.

Estos aspectos afectivos y actitudinales deben complementar el lado más cognitivo e intelectual del aprendizaje, si queremos lograr una interacción de aula plena y un correcto progreso curricular (Coll, et alii., 2007, p. 112, 138-139). Como veremos más adelante en este capítulo, la integración de estos temas nos ayuda a avanzar en la Zona de Desarrollo Próximo del estudiante, algo descrito por Vygotsky en su análisis del proceso de aprendizaje. El uso de aspectos de diversa naturaleza resulta en una enseñanza más completa que combina las siguientes variables, todas ellas tratadas en esta investigación:



Gráfica 3.2 Integración de variables en el proceso de aprendizaje.

Como podemos ver en esta gráfica, las variables afectivas en la clase dan forma y contienen los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella. Las motivaciones y actitudes de docentes y alumnado determinarán la naturaleza y éxito de toda la experiencia de aprendizaje, condicionando sus encuentros y sus interacciones. Dentro de este marco afectivo, también hay otros procesos que ocurren al mismo tiempo y que son mutuamente influenciados, a saber, estrategias cognitivas del alumnado y contenidos curriculares del curso:

- a. Por un lado, las estrategias de los alumnos están directamente influidas por su conciencia académica y su conocimiento previo y, al mismo tiempo, son el modo que tienen de aproximarse a los nuevos contenidos curriculares.
- b. Por otro lado, la programación del curso constituiría el último elemento de la cadena en este proceso de enseñanza, y estaría inmerso en los anteriores; los contenidos es lo que hay que aprender, siempre teniendo en cuenta que dependerán de aspectos afectivos y procedimentales indicados anteriormente.

En un ambiente educativo tan complejo, el Constructivismo social considera a los estudiantes como sujetos activos en este proceso, y los hace usuarios lingüísticos competentes. Esta idea de las competencias es la base de aprendizaje en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El marco EEES pretende tener en cuenta esta dimensión social del aprendizaje mediante el trabajo de las competencias, como por ejemplo la autonomía del estudiante en la clase (Chacón-Beltrán, 2009, p. 187). Del mismo modo, el Constructivismo social toma en cuenta estas variables colaborativas y sociales (Pérez, et alii, 2009a, p. 9).

Como veremos después en la implicaciones pedagógicas de este estudio, el Constructivismo social es la base de futuros ambientes colaborativos, donde el conocimiento se construye social y cooperativamente. Esta idea es particularmente relevante en el EEES, donde los estudiantes y su aprendizaje están más basados en sus relaciones con iguales y en su contexto académico. El nuevo EEES está también ligado al uso de las nuevas tecnologías, ya que actualmente el 60% del aprendizaje tiene lugar *online*. El/La docente presencia todo este proceso de construcción social del significado, ya sea de forma presencial o no, teniendo la oportunidad de intervenir en cualquier momento.

El Constructivismo social también es útil para describir situaciones post-metodológicas (véase capítulo 4 para las diferentes metodologías en la enseñanza de una L2). Esta naturaleza holística de nuestra teoría permite una adaptación individual de la práctica docente, que puede ser diseñada según las necesidades particulares del alumnado. El Constructivismo social quiere crear marcos amplios donde insertar el conocimiento previo de los estudiantes. De este modo, pueden sentir que son parte activa del proceso, ya que personalmente pueden contribuir a construir su aprendizaje en colaboración con otros, algo que Vygotsky explica en sus teorías cognitivas sobre aprendizaje.

3.3 EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE VYGOTSKY

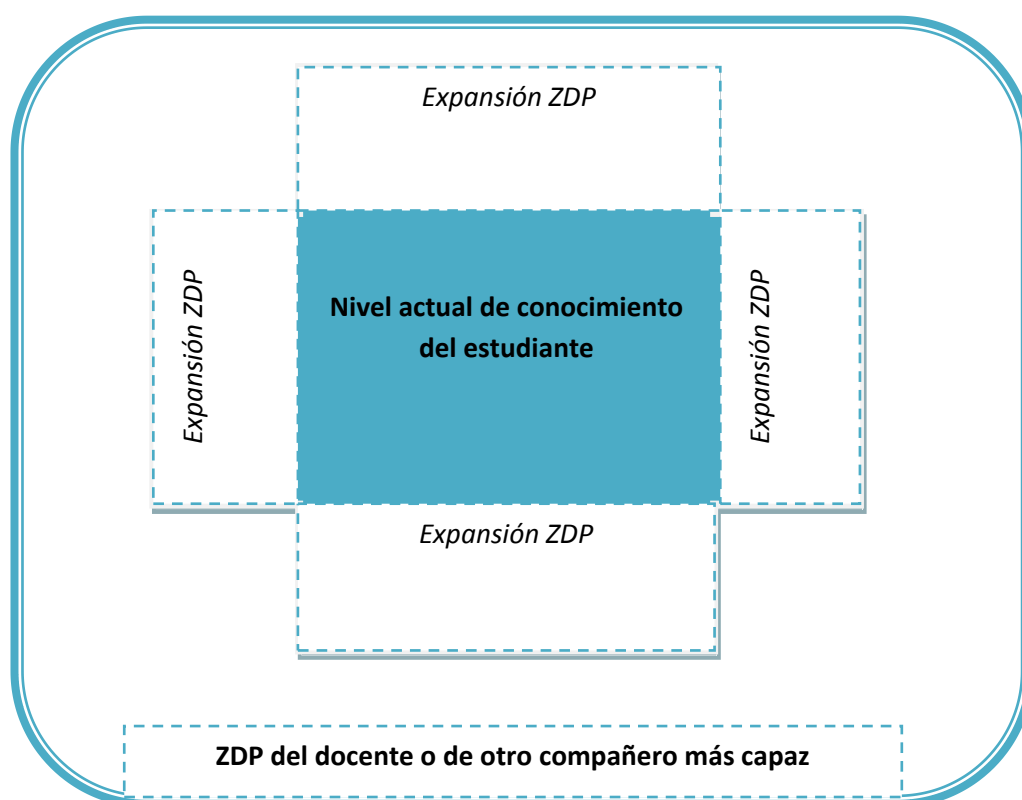
Como hemos visto, el Constructivismo social es un paradigma dominante en la investigación educativa actual. Tiene sus raíces en las teorías de desarrollo cognitivo de Piaget, especialmente en las hipótesis socioculturales de Vygotsky. Estos dos autores visualizaron a los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje como colaboraciones dinámicas entre iguales, donde el proceso se basa en el estudiante.

Esta emergencia del paradigma social coincide con un cambio pedagógico desde el enfoque centrado en el docente, hacia a un enfoque centrado en el estudiante (Kaufman, 2004, p. 303), algo que va más en línea con la perspectiva interna que queremos analizar en este estudio (mediante variables más cognitivas y psicológicas en el desarrollo de la escritura en la L2). Además, el Constructivismo social ayuda a desarrollar el marco dinámico de cada estudiante, que promueve el uso del conocimiento previo que se transfiere a nuevas situaciones.

Dentro del grupo de los psicólogos cognitivos, Vygotsky mostró la importancia de la mediación interpersonal y de la influencia cultural. Este investigador ruso visualiza el aprendizaje como un diálogo y un proceso colaborativo que se relaciona con las bases más constructivistas del conocimiento: el aprendizaje sólo ocurre cuando los individuos cooperan (Warford, 2011, p. 252). Estas teorías educativas marcarán el diseño de las implicaciones de este estudio, ya que propondremos nuevos modos colaborativos de enseñanza y de práctica de la escritura académica en una lengua extranjera; todo ello implica un papel activo tanto por parte del docente como del alumnado.

Vygotsky (1978) identificó un área específica de expansión cognitiva denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en su análisis de los procesos de desarrollo de los niños. La ZDP se definió como «the difference between the child's developmental level [...] and the higher level of potential development as determined through problem solving [...] in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, p. 85). La ZDP de este autor

puede compararse con la de Han (2004, p. 136) y su «zone of capability». En ambas áreas, los estudiantes pueden hacer sus progresos si reciben instrucción adecuada: esta área es la zona de progresión de aprendizaje o movimiento cognitivo hacia el objetivo final. La siguiente figura describe de forma visual esta ZDP, y la necesaria interacción entre el estudiante y su profesor/a, o un igual más capaz, para obtener algún progreso:



Gráfica 3.3 Zonas de desarrollo próximo en el aula.

La ZDP merece una atención pedagógica especial, ya que muestra una clara evidencia del proceso de aprendizaje (tanto en sentido positivo como negativo). En el campo del discurso escrito, la Interlengua es la prueba medible del estado de un alumno dentro de su ZDP, y por ello debe analizarse en profundidad. La interpretación de Selinker de la Interlengua deja de manifiesto que no hay situaciones monolingües en un proceso de aprendizaje de una L2. Esta naturaleza multilingüe, por tanto, provoca controversias respecto a cómo debe afrontarse esta teoría; por esta razón, Selinker se queja de no tener ninguna «theory of

language that can handle Interlanguage units [...] in terms of language transfer and interlingual identifications» (1999, p. 223).

Tanto la ZDP como la Interlengua tienen bases radicalmente diferentes en cuanto al aprendizaje de una lengua; sin embargo, los datos lingüísticos que nos proporciona la Interlengua dan evidencia de cómo medir el progreso en una L2 de forma objetiva. Todo esto tiene consecuencias directas en el aula que serán detalladas más adelante en esta tesis. Inspiradas por la reflexión de Kasper (2001, p. 37) sobre la competencia comunicativa, el concepto intra-individual de autorregulación debe ser ampliado al concepto inter-individual de interacción con iguales. De este modo, los aspectos cognitivos del aprendizaje de la L2 se interrelacionan con factores sociales, igualmente importantes.

Estos conceptos de colaboración del docente e iguales, y también de interacción, han sido examinados por Ohta (2001). Este autor define la ayuda en clase como un descubrimiento negociado: la interacción social revela y determina la ZDP de un estudiante (Ohta, 2001, p. 54). Esta perspectiva sociocultural del aprendizaje activa los mecanismos necesarios para la internalización del lenguaje (Swain, 2001), y podemos ver por qué. La carga cognitiva del lenguaje se pone en práctica sólo en un diálogo colaborativo, teniendo como resultado un uso significativo de la muestra de la Interlengua.

Tradicionalmente, la ZDP de Vygotsky y el Constructivismo social se han usado para explicar procesos cognitivos en el aprendizaje. Sin embargo, ni la formación del docente ni las implicaciones didácticas han ido encaminadas en esa dirección, ni han partido de esa base, con lo cual se acrecienta la diferencia entre teoría de aprendizaje y práctica en el aula. En nuestro trabajo de investigación hemos intentado incluir esta noción en futuras acciones reales de aula, de modo que todo el proceso sea más coherente y útil.

De hecho, la interacción colaborativa entre los estudiantes crea más oportunidades de usar la L2, y por tanto proporciona «a greater potential for L2 learning in the ZPD» (Kasper, 2001, p. 39). Sólo en la interacción podrán los sujetos ser más conscientes de su propia Interlengua en comparación con las de otros, situándose ellos mismos en su ZDP convenientemente. En otras palabras, la interacción ayuda a visualizar las diferencias individuales y, al mismo tiempo, acelera el proceso de aprendizaje pragmático en un ambiente universitario.

En el caso de los estudiantes universitarios de Estudios Ingleses (Filología Inglesa), siempre estarán situados en algún punto de su ZDP cercano al total dominio de la L2. Convertirse en hablante nativo no es el objetivo; el propósito es ser conscientes (tanto el docente como el alumnado) de los rasgos de la Interlengua para identificar áreas problemáticas más fácilmente. Para el propósito de este trabajo, el concepto de *hablante nativo* se entenderá como la persona que tiene plenas intuiciones lingüísticas y comportamientos similares a aquellos hablantes que tienen el inglés como primera lengua.

Desde nuestro punto de vista, la ZDP puede ofrecer una solución a este conflicto: los docentes de asignaturas de inglés específico, al ser conscientes de los rasgos de la Interlengua del alumnado, pueden ofrecer más apoyo al identificar puntos débiles tanto individuales como colectivos. En realidad, las mejoras en la práctica docente van a menudo guiadas por cuestiones de Interlengua, en la que se basa todo el proceso de interacción y enseñanza. Para usar la ZDP como una herramienta de diagnóstico en el aula, han de ocurrir algunos cambios en relación al rol del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Los ambientes que son socio-constructivistas incluyen, por ejemplo, algunos programas virtuales que preparan a los estudiantes para participar activamente en la construcción de alguna herramienta de aprendizaje (a saber, una wiki, con la que compartir el aprendizaje *online*). El único modo de realizar algún progreso dentro de la ZDP del alumnado es a través de la colaboración mutua, y eso es especialmente relevante en el contexto de las lenguas extranjeras, donde la práctica lingüística escrita es tan necesaria para una adquisición completa de la L2.

3.4 EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Constructivismo social define y guía esta investigación doctoral gracias a su perspectiva global acerca de la práctica docente. Esta visión incluye todos los agentes y aspectos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, y considera la educación como una práctica social y colaborativa. Por esta razón, las actitudes, estrategias y conciencia de los

estudiantes en materia de escritura académica pueden explicarse en el marco constructivista, teniendo una visión holística del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Hoy en día, el campo del Constructivismo social ha abandonado sus fuentes psicológicas iniciales en busca de otros dominios lingüísticos. Este marco teórico ya se ha considerado crucial «in the linguistic investigation of literacy development» (Kaufman, 2004, p. 303). El estudio y el aprendizaje de una lengua vienen como resultado de diferentes procesos de construcción, que tienen lugar en «a massive and complex environment» (Ellis, 2003, p. 84). Desde una perspectiva socio-constructivista, y en apoyo al lado más lingüístico de esta teoría, el desarrollo de los procesos mentales y cognitivos «derive from the internalization of meaning during social interaction, offering repeated exposure to language» (Murphy, 2008, p. 84).

Investigaciones anteriores ofrecen estudios constructivistas a la hora de analizar la escritura en una L2 en la escuela. Este marco, en esos casos, se ha usado para examinar voces particulares en el texto y diferentes tipos de discurso a nivel de educación primaria y secundaria (Prieto & Díez, 1997; Maguire & Graves, 2001). Sin embargo, apenas ningún estudio específico se ha llevado a cabo mediante la unión los procesos de construcción en la escritura académica en la L2 con variables (extra)lingüísticas a nivel universitario.

En una clase de inglés para fines académicos específicos (IFAE) en educación superior, el alumnado construye sus significados gracias a la interacción colaborativa con iguales, como hemos visto anteriormente. Sin embargo, en un proceso tan individual como es la escritura en una L2, las estrategias individuales de escritura y las actitudes influyen directamente en la producción escrita. El Constructivismo social se relaciona, en este caso, con el comportamiento cognitivo y actitudinal del alumnado en su aprendizaje (Nie & Lau, 2010, p. 413); por esa razón, las variables de este estudio intentan cubrir procesos internos de la construcción de la escritura, así como dibujar el perfil del escritor académico en una L2.

Cada paradigma lingüístico, tradicionalmente, se ha unido a una teoría específica de aprendizaje que mejor describe las condiciones, procedimientos y variables de la situación de enseñanza. La siguiente tabla, inspirada en Guey, et alii (2010, p. 105), relaciona los

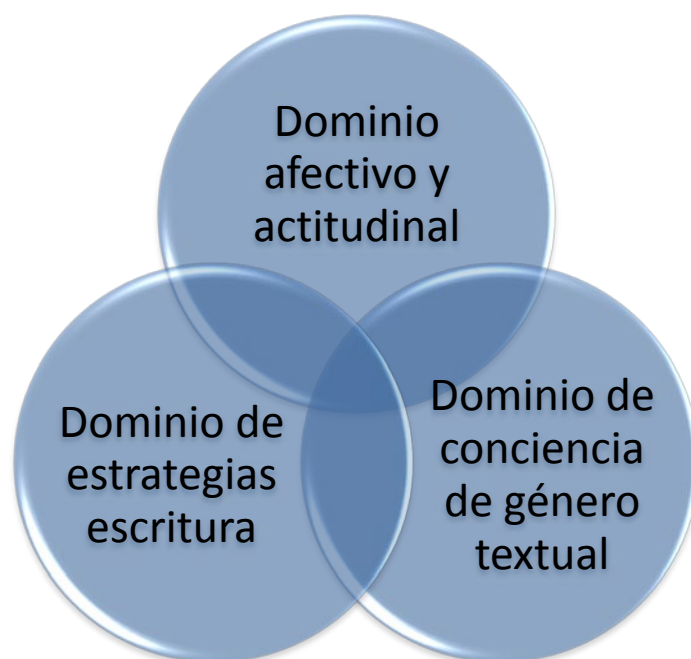
paradigmas vistos anteriormente en esta tesis con sus correspondientes teorías de aprendizaje de una L2:

| <i>Paradigma lingüístico</i> | <i>Teoría de aprendizaje</i> |
|------------------------------|--------------------------------|
| Estructuralismo | Marcos programados |
| Cognitivismo | Aprendizaje por descubrimiento |
| Pragmática | Clase abierta |

Tabla 3.4 Paradigmas lingüísticos y sus teorías de aprendizaje de una L2.

A la hora de describir cualquier situación de enseñanza de la L2, podemos ver cómo estas teorías se combinan y solapan, y los docentes hacen uso de sus elementos de acuerdo con sus propias necesidades y circunstancias. Por lo tanto, necesitamos una integración de aspectos que cubran las características más importantes de un aprendizaje efectivo: mientras que las programaciones estructuradas son buenas para principiantes en su L2, el aprendizaje por descubrimiento funciona mejor en niveles más altos; por el contrario, la idea del aula abierta es apropiada para ambos casos, siempre teniendo en cuenta las preferencias del grupo-clase.

En toda esta armazón teórica social-constructivista, estamos teniendo en cuenta diferentes terrenos del alumnado que afectan igualmente a sus procesos de construcción de aprendizaje. Estos terrenos o áreas se corresponden con las variables cualitativas del estudio, y se muestran en la siguiente gráfica, componiendo un todo que se divide en capas:



Gráfica 3.4 Variables cualitativas del estudio.

En nuestra opinión, la combinación consciente y explícita de estas variables terminará en un entendimiento completo del género académico escrito a un nivel universitario. Como en cualquier marco integrador, «these three domains can be regarded as ingredients of an interactive loop, with each one introducing one another» (Guey, et alii, 2010, p. 108). El triple modelo de estos autores no es sino una señal de que estamos avanzando hacia una era ecléctica en la enseñanza, que sólo puede encontrar su fundamentación teórica en el campo del Constructivismo social.

Tal agenda de enseñanza integradora es posible gracias a estos enfoques constructivistas, que permiten una percepción holística de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Constructivismo social es un marco teórico que incluye diferentes percepciones y visiones del aprendizaje, pero que también aboga por un modelo integrado donde los contenidos son tan importantes como conceptos estratégicos y actitudinales. Esta mezcla híbrida parte de la noción constructivista de la configuración de significados.

El concepto constructivista de enseñanza de una L2 no es una lista de métodos didácticos o de recetas, sino un conjunto de principios que evalúan y explican teorías de enseñanza básicas y comportamientos en el aula (Coll, et alii., 2007, p. 8); esos principios invitan al

docente a reflexionar sobre su propia práctica (Warford, 2011, p. 256). Tener estudiantes activos y docentes reflexivos es el principal objetivo constructivista: al igual que los niños participan activamente en su desarrollo cognitivo en su L1 (Coll, et al., 2007, p. 15), así pueden hacer los estudiantes del IFAE en el aula. En este caso, los escritores en una L2 tienen un papel activo en su integración coherente de la L2 desde una perspectiva tanto gramatical como discursiva.

El resultado más directo de esta naturaleza holística del Constructivismo social es el hecho de que no persigue una única técnica de trabajo en el aula. Como veremos más adelante en este trabajo, el auge del Constructivismo en clase nos lleva a una post-metodología en la enseñanza de la L2, lo que busca usar métodos eclécticos que dependerán de las variadas necesidades del alumnado.

Una vez que hemos visto los impactos del Constructivismo social en las diferentes áreas y estadios del aprendizaje, la siguiente sección tratará de describir las diferentes metodologías de enseñanza en el campo del inglés como lengua extranjera; esta revisión también servirá para contextualizar este trabajo doctoral dentro de determinadas condiciones pedagógicas.

¹ El Constructivismo se refiere a las bases teóricas de la construcción de significado, mientras que el Construccionismo se centra en la transmisión y elaboración grupal de significados. En este capítulo, Constructivismo y Construccionismo se considerarán sinónimos aunque el término Constructivismo parece ofrecer una visión más personal de la realidad, según el significado que cada individuo saca de ella (Coll, et alii, 2007, p. 43, 58).

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS EN EFL EN RELACIÓN A LOS PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS

En este capítulo, volveremos a los paradigmas lingüísticos explicados anteriormente en el capítulo 2 de esta tesis, esta vez en relación a técnicas concretas de enseñanza de una L2. El resultado es una panorámica diacrónica de las diferentes metodologías y de sus rasgos particulares en relación a los elementos específicos del currículum, a saber:

- El papel del docente.
- Las tareas del alumnado.
- Los procedimientos en las actividades.

De entre todos ellos, nos centraremos en el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de las metodologías más recientes y eclécticas, y de los procesos de aprendizaje en una L2. La dicotomía tradicional entre *learning* y *acquisition* en este campo no se tiene en cuenta en nuestro trabajo (Krashen, 1981): el contexto y las variables de este estudio pertenecen al lado más cognitivo del aprendizaje y, por tanto, son facultades que se adquieren principalmente de forma subconsciente; por esta razón, ambos términos se usarán indistintamente.

Junto con estas consideraciones cognitivas, también tendremos en cuenta otras más pragmáticas:

- Contexto.
- Estrategias de enseñanza.
- Estrategias en la escritura en una L2.

Estos temas pragmáticos se incluyen dentro de la corriente post-metodológica de la didáctica, que no se opone a los métodos de enseñanza tradicionales, sino que los complementa y los modifica. El método y el post-método nos darán una percepción más global y real de las tareas de enseñanza/aprendizaje.

4.1 TEFL: UNA REVISIÓN PARADIGMÁTICA

Enseñar y aprender son procesos diferentes pero complementarios y, aunque deberían, no siempre ocurren en el mismo proceso bidireccional. Aprender puede describirse como un cambio que es permanente y que se produce como resultado de la práctica, pudiendo ésta ser habitual. Más específicamente, Bygate (2004, p. 17) define el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de la siguiente forma: «language acquisition is the process whereby learners establish general patterns from a series of specific encounters». Aunque estamos considerando el inglés como una lengua extranjera (ya que no se usa fuera del ámbito académico de los alumnos), realmente funciona como su segunda lengua. Estos estudiantes trabajan en inglés cada día, siendo por tanto su segunda lengua y su lengua extranjera, al mismo tiempo.

Diferentes percepciones del aprendizaje conllevan distintos enfoques respecto a TEFL (Teaching English as a Foreign Language), lo que supone el uso de metodologías específicas que consideramos apropiadas tanto para nuestros recursos como para nuestro contexto. En las siguientes secciones seguiremos la evolución de la metodología en este campo desde que surgió en 1960; terminaremos con las técnicas más novedosas e integradoras en esta área.

4.1.1 LA GRAMÁTICA TRADICIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El origen del lenguaje y su adquisición es algo sobre lo que filósofos, lingüistas y neurólogos han debatido extensamente desde la época clásica. Para resumir las conclusiones de los clásicos sobre el lenguaje, usaremos una cita de Herder, de su obra *Obra Selecta*, publicada originariamente en 1789:

Humans beings are for us the only creatures endowed with language that we know [...] they distinguish themselves precisely through language from all animals (Heidegger, 2004, p. 3)¹.

Desde los comienzos de la enseñanza de una L2, siempre se incluyó un elemento cultural-lingüístico en la programación (Byram, 2000, p. 8), que se refería exclusivamente al lenguaje escrito. Sin embargo, con la llegada de enfoques estructuralistas, los docentes consideraron el lenguaje oral como el más relevante.

El método tradicional estaba relacionado con aspectos culturales de la lengua, y se usó con idiomas tales como el latín y el griego. En este método, el estilo de enseñanza era eminentemente memorístico, con algunos ejercicios gramaticales y léxicos basados en repeticiones. Estas recurrencias reforzaban la imagen mental de la palabra, facilitando su memorización pero sin considerar su uso contextual. Se prestó atención a la escritura sobre la oralidad, de modo que los estudiantes nunca tenían una adquisición completa de estos idiomas, puesto que, además, eran lenguas muertas. Las tácticas pedagógicas de este método tradicional eran «translation, memorisation of vocabulary lists, and verb conjugation» (Savignon, 2007, p. 208). Por lo tanto, el papel de la memoria era crucial en este tipo de aulas que propugnaban el aprendizaje mecánico, no deductivo ni relacional.

Este enfoque tradicional centrado en formas y en recitaciones de listas de palabras continuó en el panorama de la L2 durante siglos. Sin embargo, un nuevo concepto de gramática y de su enseñanza surgió con la publicación de unos académicos en la segunda mitad del siglo XVII, lo que trajo innovaciones constructivas al aula de idiomas. El Constructivismo como metodología didáctica tiene sus raíces en la escuela francesa de Port Royal, que deriva de la abadía con el mismo nombre. Destacamos dos consecuencias directas de este movimiento pedagógico:

- a. Estos monjes implantaron un método pionero al enseñar lenguas en relación con lo que los estudiantes ya sabían, haciendo del proceso de aprendizaje algo más rápido y con significado (Laborda, 1978).
- b. Los docentes actúan como mediadores, facilitadores y guías en el aprendizaje, algo muy relacionado con la idea actual de enseñanza (Sifakis, 2003, p. 208).

Sin embargo, esta práctica docente tan innovadora no se exportó a otras escuelas o universidades en un tiempo donde las lenguas extranjeras no tenían un rol crucial en la programación didáctica. La enseñanza de lenguas siguió en la línea clásica hasta comienzos del siglo XX, cuando las guerras mundiales demandaron formas modernas y rápidas de aprender a comunicarse en otros idiomas.

Estas circunstancias históricas y políticas cambiaron el panorama de la enseñanza de lenguas, y el inglés se convirtió en la lengua franca. Durante los años 40 y 50, el conductista Skinner y su modelo de enseñanza enfatizaron estos procesos en los estudiantes, algo que afectó al aprendizaje del inglés y a sus usos en el aula.

4.1.2 TEFL Y ESTRUCTURALISMO

El Conductivismo lingüístico deriva del Estructuralismo y de su metodología de enseñanza, ya que este paradigma fue la base sobre la cual se desarrolló la enseñanza de estrategias en una L2 desde 1950 hasta 1970 (Mitchell & Myles, 2004, p. 30; Myles, 2010). Bloomfield (1983) y Skinner (1957) examinaron el comportamiento y las respuestas a estímulos externos; cuando aplicamos esto a la enseñanza de las L2, este procedimiento se convierte en una simple interacción de repeticiones seguida de sus correspondientes recompensas.

Esta modificación behaviorista en la conducta de los estudiantes en el aula fue una tendencia didáctica que pretendía redireccionar su comportamiento para mejorar su aprendizaje. Mediante repeticiones a estímulos lingüísticos, los docentes se centraban en patrones específicos y motivaban al alumnado hacia una respuesta determinada (Hastings & Schwieso, 1987, p. 181). Por esta época, los análisis contrastivos de la L1 y la L2 también ayudaban a resaltar el carácter estructural del Conductismo.

Otros métodos de enseñanza de lenguas que se centraban en las formas lingüísticas fueron el método de lectura y el método audio-lingual, donde el enfoque estaba en la memorización de una serie de elementos escritos para alcanzar patrones nativos (Richards,

2008, p. 159). Estos esquemas didácticos fueron los primeros métodos usados cuando TEFL se consolidó como una práctica profesional sistemática.

Este enfoque sobre las formas lingüísticas y sus estructuras lideró el panorama hasta el principio de la década de 1980. Krashen y su *Monitor Model* examinaron el proceso de aprendizaje lingüístico a través de unas hipótesis que avanzaron hacia un razonamiento más afectivo (Krashen, 1977; 1978). Para entonces, el campo de la enseñanza de una L2 ya tenía cierta autonomía y constituía un campo de investigación per se.

Hoy día, la enseñanza centrada en la forma es todavía necesaria y útil para aprender léxico nuevo en cualquier L2. Sin embargo, este enfoque en estructuras lingüísticas se amplió poco a poco hacia el contexto, teniendo en cuenta otros factores tan importantes como la forma misma:

- Las necesidades del alumnado.
- La búsqueda de significado de los estudiantes.
- El proceso de evaluación.

Todo ello implica que el significado puede influir y ayudar el aprendizaje estructural y léxico: «word retention is higher when learners choose the meaning» (Keating, 2008, p. 368). Esta metodología conductista no consideraba la interacción como parte fundamental en la adquisición del lenguaje; por lo tanto, no seguimos sus bases en este proceso de investigación. Tras esta corriente, los estudiantes no practicaban los patrones correctos sino que los docentes empezaron a fomentar la construcción de conocimientos individuales. En consecuencia, los profesores debían tratar con estudiantes más activos que se involucraran en su propio proceso de aprendizaje.

4.1.3 TEFL Y GENERATIVISMO

Como reacción al Conductismo, apareció un modelo más cognitivo. En este caso, los procesos mentales y los factores individuales e intelectuales eran los encargados de medir los progresos en el aprendizaje de los estudiantes. Al principio de la década de 1960,

Chomsky criticó las teorías de Skinner y, en consecuencia, hubo un giro hacia aspectos más cognitivos en este campo. Estas nuevas ideas influyeron en el desarrollo de la enseñanza del lenguaje en la siguiente década; el análisis de errores y la Interlengua arrojaron algo de luz sobre el modo en que los estudiantes de una L2 producían esa lengua mientras la estudiaban. Este movimiento hacia el Cognitivismo en el lenguaje tuvo lugar en dos fases que Mitchell y Myles (2004, p. 97) identifican de la siguiente manera:

1. «a processing approach».
2. «a more constructionist framework».

De todas estas teorías cognitivas, nos centramos en aquellos aspectos que implican un papel activo y autónomo del estudiante en su proceso de adquisición de la L2. Estos factores describirán patrones comunes en dicho proceso, haciendo referencia a:

- operaciones multifuncionales.
- determinismo formal.
- relevancia lingüística.
- transferencias entre lenguas, siendo todas ellas procesos cognitivos que ocurren en la práctica de la L2 (Mitchell & Myles, 2004, p. 122; Littlemore, 2009).

Sin embargo, al extrapolar estas operaciones a aulas reales, podemos ver que se hace un profundo hincapié en las funciones neuronales, dejando otros factores pragmáticos de lado. El lenguaje es un complejo sistema de compilación de gráficas y sonidos, y esta intrincada naturaleza demanda aproximaciones diferentes (Mendívil, 2009b, p. 33-35).

El Generativismo ofrece algunas perspectivas internas que llevan a una reflexión introspectiva del lenguaje, basada en la evidencia del mismo (Flowerdew, 2004, p. 13). La gramática universal generativista de principios y parámetros (Haegeman, 1991) también influyó en el modo en que se enseñaba una lengua extranjera: una serie de parámetros generales trataban de predecir el comportamiento lingüístico de los idiomas; sin embargo, este marco teórico era puramente sintáctico, y no daba evidencia para toda la complejidad de áreas dentro del aprendizaje de la L2. La investigación en la gramática universal fue esclarecedora en relación a la descripción del lenguaje, pero dejó de lado muchos aspectos discursivos y extra-lingüísticos que son cruciales en el proceso de aprendizaje/enseñanza de una L2. Precisamente estos últimos rasgos son importantes en esta investigación, que

trata de analizarlos en conjunción con la escritura académica en inglés como lengua extranjera.

Los aspectos cognitivos del lenguaje reciben una influencia directa del contexto que rodea al alumnado, siendo ambos necesarios para el desarrollo correcto del aprendizaje. Guidetti y Nicoladis (2008) identifican, por ejemplo, los gestos como factores cruciales del uso de la lengua dentro de un contexto significativo. Estas variables, junto con el estudio sistemático del discurso y de las reglas retóricas, permitieron una lenta pero evidente progresión desde el Generativismo hacia otros marcos más multidisciplinares.

Como resultado, estas descripciones generativistas sobre el campo de la L2 se convirtieron en «a wide range of neighbouring disciplines» (Myles, 2010, p. 320), siendo así verdaderamente interdisciplinar. Las siguientes áreas:

- Psicolingüística
- Neurolingüística
- Lingüística teórica
- Traducción
- Teoría sociocultural, entre otras,

ayudaron a diseñar un enfoque más completo en TEFL que, al mismo tiempo, derivó en otros marcos teóricos y teorías (Taillefer, 2010; Yu, 2011). Una vez dejado el paradigma generativista, Moran recomienda la enseñanza de destrezas para que los estudiantes puedan navegar en la inmensa corriente de información que predomina ahora en la era digital, y que es eminentemente pragmática (Moran, 2008, p. 219).

Como podemos comprobar, es difícil encontrar una teoría concreta que describa el TEFL; esto se debe a que es una disciplina aplicada y, por tanto, varía dependiendo del contexto y de los propósitos a los que se una (Silberstein, 2008). Sin embargo, el Conductismo y el Cognitivismismo pueden considerarse hasta ahora corrientes principales en el aprendizaje de una L2, estableciendo las bases de futuras aproximaciones a este campo. En la siguiente sección, presentamos la tercera corriente fundamental: el enfoque constructivista en el aprendizaje de una lengua extranjera, dentro del paradigma de la Pragmática (Nagowah & Nagowah, 2009).

4.1.4 TEFL Y PRAGMÁTICA

Las corrientes del Generativismo y de la Pragmática en la enseñanza de un idioma pueden compararse con el contraste entre el Formalismo y el Funcionalismo en la investigación lingüística. En este caso, se produce un cambio de *forma* a *función* en el estudio del lenguaje, y existe una relación directa entre la fase cognitiva de los estudiantes en su L2, y la producción pragmática y propósito comunicativo. Con el fin de medir estos estadios cognitivos, la Interlengua de los estudiantes proporciona suficiente información para identificarles y gradar su producción; igualmente, se pueden diseñar actividades adecuadas a cada nivel (Muñoz, 2010, p. 61). Esta tradición pragmática o funcionalista tiene en cuenta la adquisición no formal de estructuras en la L2 por primera vez, «driven by pragmatic communicative needs in near-natural situations» (Mitchell & Myles, 2004, p. 154); sin embargo, la interacción en el aprendizaje sigue sin tenerse en cuenta lo suficiente en este enfoque funcionalista.

La importancia de la Pragmática en la enseñanza de una L2 data del análisis de los actos de habla y sus consecuencias comunicativas en 1960 (Austin, 2004). No obstante, la competencia pragmática no se convierte en una parte explícita en la programación de una L2 hasta hace poco (Gretsch, 2009, p. 328, 339; Yu, 2010). Esta destreza pragmática consiste en otras sub-competencias tales como:

- Conciencia pragmática
- Conciencia metapragmática
- Fluidez metalingüística (Ifantidou, 2011, p. 327),

que son necesarias para la correcta interpretación y producción de textos específicos de un género textual. Las tres se contemplan en este estudio a través de distintas variables y del análisis textual que determinará este proceso de investigación.

Cummings (2005) identifica tres corrientes pedagógicas dentro de este paradigma pragmático: deductiva, elaborativa y conversacional, que sirven para clasificar los métodos más relevantes en este campo bajo la Pragmática. La función de este paradigma pragmático

en TEFL se ha relacionado principalmente con la lengua oral hasta el momento: el alumnado aprende distintas estructuras y guías de conversación, pero aún no recibe instrucción explícita sobre aspectos de escritura pragmática.

En este caso, también ha habido una evolución metodológica dentro de estas técnicas de enseñanza pragmáticas: de un aprendizaje reproductivo (mediante ejercicios de repetición), se gira hacia un aprendizaje constructivo (a través de la comprensión). Es decir, hay un cambio:

- Desde la enseñanza para transmitir conocimiento,
- Hacia la enseñanza para construir las capacidades de aprendizaje del alumnado.

Esto significa que los estudiantes transfieren lo que han aprendido a nuevas situaciones, lo que realmente les capacita para encontrar soluciones e interiorizar su aprendizaje, siguiendo los principios de Swain (2001) y de su competencia estratégica.

La necesidad de una enseñanza más individualizada y detallada implica el diseño de una teoría más específica en vez de generalizaciones discursivas. Las prácticas específicas sociales y epistemológicas son las responsables de las variaciones del discurso y, por tanto, son de interés para una investigación de este tipo. De hecho, Kumaravadivelu (2001) y su teoría de enseñanza aboga por un enfoque particular que la haga más pragmática y práctica (esta teoría se detalla a continuación en este capítulo); esto es algo que las variables de este estudio defienden:

- Una conciencia explícita facilita el reconocimiento de estrategias → lo que resulta en un aprendizaje más productivo, todo ello bajo el paradigma de la Pragmática.

Si llevamos estos métodos pragmáticos al campo del TEFL, vemos que se oponen a los modos tradicionales de enseñanza del latín y del griego. En la próxima sección, abordaremos el método social-constructivista al estar directamente relacionado con la base teórica de este trabajo. Además, los sujetos que forman parte de este estudio construyen su propio aprendizaje en la escritura en su L2 mientras son estudiados en nuestra investigación. Además de recibir la influencia pionera de la escuela de Port Royal, como indicamos anteriormente, el Constructivismo didáctico puede enraizarse en métodos

directos del TEFL que surgieron a finales del siglo XIX y que se consolidaron a comienzos del XX.

4.1.4.1 El Constructivismo como una práctica docente en TEFL

Esta nueva metodología deriva de principios que se oponen a los tradicionales:

- Predominancia de la oralidad sobre la escritura.
- Uso de la L2 en clase.
- Importancia de materiales audiovisuales.
- Aprendizaje a través de un contexto significativo.

Con estas técnicas pioneras, dejamos de lado las estructuras morfológicas tradicionales y nos centramos en otras más dialógicas y discursivas, siendo la conversación la unidad de trabajo en clase. En relación al aprendizaje de reglas gramaticales en la L2, los docentes constructivistas tratan de imitar los procesos de la L1, dejando que el alumnado descubra la praxis y la teoría de manera analógica, usando un papel activo e inductivo para lograrlo (Nagowah & Nagowah, 2009).

La fase conversacional o interactiva de este método de enseñanza muestra una tendencia hacia el proceso de comunicación. Esta tendencia, por tanto, pretende estudiar el intercambio de información y la reacción de alumnado en relación a la lengua oral. En este análisis de interacciones, ocupan un lugar importante el *feedback*, las rupturas en la comunicación y las respuestas negativas, que también se examinan. En consecuencia, siempre que se estudia la interacción lingüística, otros factores sociales inevitablemente se tienen en cuenta, razón por la que los enfoques socioculturales juegan un papel importante en el campo de TEFL.

Algunos recursos innovadores son cruciales en este apartado, ya que hacen del campo del TEFL algo en constante cambio y movimiento, tanto para docentes como para alumnado. Estos factores sociales e interpersonales en el aprendizaje fueron estudiados, en primer lugar, por Vygotsky (1978), quien estableció algunos de los principios fundamentales

como la zona de desarrollo próximo y las rutas de aprendizaje. Estas consideraciones pedagógicas tienen lugar dentro del estudiante, pero siempre motivadas por la interacción externa con sus iguales o con el docente. Del mismo modo, el Constructivismo social está implicado con datos medibles: resultados cuantificables y escalas de medida; todos ellos ayudarán al análisis de los resultados de este estudio:

- Facultades internas se contrastan con estímulos externos y *feedback* → resultando en un progreso en el aprendizaje.

El Constructivismo social puede definirse como una negociación de significado dentro de la interacción. El tipo de aprendizaje que promueve el Constructivismo busca la estructuración de la información, para la aplicación consciente de técnicas académicas y para la comprensión de relaciones que lo hagan todo más significativo y coherente. En lo que respecta a este proyecto, el comportamiento académico de los estudiantes se sitúa dentro de una metodología constructivista en la que los sujetos estructuran la realidad y la información de acuerdo con su conocimiento previo.

Con la idea de que esta tendencia sea efectiva en clase, debe llevarse a cabo preferiblemente en grupos reducidos, favoreciendo la participación en la L2 en un contexto comunicativo. Al mismo tiempo, el Constructivismo social se une firmemente con el concepto de afecto en el aprendizaje. El afecto y las variables actitudinales juegan un papel fundamental en la adquisición de nuevos conceptos y en su posterior uso.

La ruta afectiva hacia la construcción del aprendizaje desembocó en la idea de las competencias. El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias en Educación) comenzó en 2003, pero tiene sus raíces en los años de 1970, cuando la formación docente basada en las competencias comenzó a promoverse a nivel universitario (Madrid, 2010). La idea de competencia se relaciona con la dicotomía chomskiana *competence-performance*, así como con las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1984).

Junto con estas variables personales, el Constructivismo social ha derivado también en un aprendizaje cooperativo, lo que se convierte en la base del nuevo EEES. Este comportamiento colaborativo es especialmente relevante en una clase en la L2 por las siguientes razones:

- a. La cooperación disminuye la ansiedad y facilita una participación activa.
- b. Para tener una programación didáctica integrada, tenemos que abandonar enfoques individualistas en busca de una actitud más colaborativa.
- c. La autonomía en el aprendizaje necesita de relaciones interpersonales en el aula (Dörnyei & Malderez, 1999, p. 155); esta autonomía entró en el área del TEFL en 1990, cuando éste se concebía como una actividad de investigación que podía promover la autonomía en la clase, en ese caso, era la autonomía el objeto mismo de la construcción.

El aprendizaje autónomo depende de la habilidad individual de trabajo (Arnold, 2006; Arnold & Fonseca, 2007); puede definirse como «a capacity to take control of one's own learning in the service of one's perceived needs and aspirations» (Aoki, 1999, p. 144). Esta habilidad, junto con otros aspectos específicos de cada disciplina, está basada en destrezas metacognitivas de identificación de emociones y actitudes, y en la capacidad de controlarlas y modificarlas. El comportamiento autónomo se promueve con la idea de desarrollar el espíritu de aprender a aprender (Avalos, 2011, p. 13, 16), y el uso de las nuevas tecnologías en el aula.

La figura del alumno es central dentro de este modelo de aprendizaje. No obstante, los docentes han de estar presentes en todo momento, para hacer el proceso verdaderamente constructivo mediante su planificación, presencia y *feedback* (Davison & Leung, 2009, p. 396). Este comportamiento actitudinal y psicológico también es defendido por Goleman (1995) en su teoría de la Inteligencia Emocional.

La autonomía de los estudiantes es clave en el Constructivismo del TEFL, que aboga por contextos reales para que los estudiantes cooperen tal y como lo harían en la vida real. En sus procesos de construcción de aprendizaje, el alumnado está «encouraged to become self-regulatory, self-mediated and self-aware» (Nayir, et alii, 2009, p. 848). En este estudio, nuestras variables tratarán de determinar el grado de estrategias constructivas, actitudes y conciencia que los participantes usan cuando escriben académicamente en su L2. Tanto las actitudes, como las estrategias y conciencia académica son importantes en relación a la propia definición del Constructivismo social.

La evaluación constructiva es más efectiva si es formativa, y no sumativa. Siendo formativa no significa que sea continua, como tradicionalmente se piensa, sino que es un tipo de evaluación que ayuda a «students to improve their learning» (Davison & Leung, 2009, p. 397, 399). Los resultados de esta metodología social-constructivista se esperan que sean óptimos, puesto que se caracteriza por lo siguiente:

- El proceso de aprendizaje es significativo.
- El proceso de aprendizaje parte de lo que el estudiante ya sabe, y avanza desde ahí hacia nuevos conceptos.
- Hay un esfuerzo activo por parte de los estudiantes, que necesitan ser conscientes de su propio nivel de aprendizaje, así como por parte del docente, que le dará a cada alumno las directrices adecuadas.

El mundo de los valores y las motivaciones del alumnado son el epicentro de este movimiento en pro de la individualidad y del afecto en el aprendizaje. Sin embargo, este panorama es muy complejo y no debe cubrirse desde una única perspectiva, ya que muchos factores de variada naturaleza confluyen en este punto. Si queremos considerar los conceptos, los procedimientos y las actitudes en un proceso de aprendizaje, los docentes tendrán que concretar sus elementos curriculares para hacer de toda la enseñanza algo más útil y provechoso.

En este contexto donde la autonomía y la competencia se usan como un constructo para el aprendizaje de una L2, Gimeno (2009) hace una aproximación crítica a esta metodología reciente en España mediante el análisis de sus elementos y funciones en el aula. La competencia autónoma es una macro-metodología donde se ofrece una visión holística del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta también factores emocionales. Esta visión holística o integradora de todo el proceso de adquisición de una L2 trata de explicar «the totality of meaningful aspects of communication without theoretical discrimination» (Gretsch, 2009, p. 330). A esta definición añadiremos la necesidad de una contextualización específica de acuerdo con el grupo concreto de estudiantes con los que estemos trabajando.

Siguiendo a Bell (2003, p. 332), no existe un paradigma lingüístico o método de enseñanza que se haya aplicado de manera global a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a

partes de él (estudiantes, profesor/a, contexto, materiales, programación). En este nuevo enfoque integrador, contexto, significado y competencia comunicativa son cruciales, ya que los contextos lingüísticos se perciben como parte de los contextos del alumnado.

4.1.4.2 La competencia comunicativa

Es necesaria una revisión de las metodologías de enseñanza que ha habido hasta ahora en un campo tan cambiante como el TEFL; los contextos van cambiando, y una observación crítica de prácticas anteriores ayuda a no cometer los mismos fallos de nuevo. En esta revisión de las tendencias más comunicativas dentro del TEFL, seguiremos a Mitchell y Myles (2004, p. 30) y su visión panorámica de la historia reciente de este campo. Cuando cambiamos de una metodología tradicional a otra más innovadora, vemos que el éxito no radica en la enseñanza de estructuras gramaticales sino en la comunicación efectiva. Por lo tanto, la negociación de significado será la base del aprendizaje de una lengua.

Investigadores pioneros como Hefferman-Cabrera (1969) nos ofrecen análisis innovadores en la década de los años de 1960. En su estudio, esta autora presenta una percepción novel sobre la enseñanza del inglés usando y creando recursos audiovisuales. Sin embargo, Hefferman-Cabrera no se centra en los propósitos audiovisuales del idioma, sino en una metodología comunicativa que se apoya en actividades auditivas y visuales en clase.

Coseriu también toca el tema de las competencias lingüísticas en 1992, aunque no desde la perspectiva de la L2. De acuerdo con este autor, hay una competencia de habla que es común a todos los seres humanos y que refleja su capacidad de asimilar nuevos sistemas lingüísticos y de usarlos para expresar pensamientos. Esta competencia se convierte en algo más específico que él describe como competencia lingüística individual (Coseriu, 1992, p. 152), algo que recuerda al nivel hablado de Saussure algunas décadas antes.

La enseñanza basada en las competencias es algo popular hoy en día. Una de las razones de este repunte es la necesidad de un cambio curricular y de una adaptación a la nueva agenda educativa europea. Como veremos en el análisis de las variables de este estudio,

estamos dentro del proceso de aprendizaje basado en las competencias, debido tanto al marco teórico como a los elementos con los que experimentamos en esta investigación.

El enfoque comunicativo empezó a expandirse en el campo de las enseñanzas de las lenguas a partir de 1980. Un movimiento comunicativo hacia el aprendizaje de un idioma implica también la enseñanza del inglés con contenido disciplinar (contenido específico de una disciplina). En el caso de las destrezas descritas, éstas están normalmente descontextualizadas y, en consecuencia, los estudiantes no encuentran ninguna motivación para realizar una interacción significativa de su práctica escrita. Además, los exámenes y ejercicios escritos deberían seguir algunas convenciones de registro que son difíciles de recrear en la clase desde un punto de vista extra-lingüístico.

La enseñanza comunicativa de un idioma tiene una serie de principios que pueden resumirse en: «language is seen as a social tool to make meaning [...]; no single methodology is prescribed [...]; learner expectations and attitudes have increasingly come to be recognised for their role» (Savignon, 2007, p. 211). En contraposición a tendencias pedagógicas anteriores, el enfoque comunicativo aboga por los siguientes principios de enseñanza:

- La enseñanza comunicativa percibe el aprendizaje de un idioma como un movimiento que va desde los elementos gramaticales hacia el significado profundo de una oración (Savignon, 1983; Gretsche, 2009, p. 334).
- En relación a la programación educativa, la enseñanza comunicativa tiene en cuenta el lenguaje específico de la vida diaria, centrándose en los significados requeridos en cada situación específica y en el *proceso* de construcción, más que en el *producto* final (Casal, 2005).
- Recientes definiciones de la enseñanza comunicativa la describe como: «the ability to comprehend and produce speech in real situations in ways that are effective and appropriate in relation to the context», dando especial importancia al aspecto oral de la lengua (Moore, 2009, p. 244).

En esta distinción entre destrezas orales y destrezas escritas, la percepción modular de la enseñanza de un idioma enfatiza la división del aprendizaje en diferentes módulos o secciones que emergen y se activan dependiendo de la destreza que se enseñe (Truscott &

Smith, 2004; Hawkins, 2008). Una enseñanza basada en las destrezas se percibe de manera positiva en algunos casos (Arkin, 2010, p. 3343); de hecho, esta metodología de la enseñanza (a saber, enseñanza basada en las destrezas) es la más común dentro de la educación primaria y secundaria en España, donde las habilidades en lengua extranjera se enseñan separadamente. Sin embargo, podemos ver las debilidades de esta metodología cuando los estudiantes llegan a la universidad. Cada destreza lingüística está al mismo tiempo compuesta de otras sub-destrezas que no reciben la atención necesaria en clase debido a la falta de tiempo y de recursos. Esto debería evitarse cuidadosamente mediante un análisis de las necesidades de los estudiantes y una posterior planificación del curso.

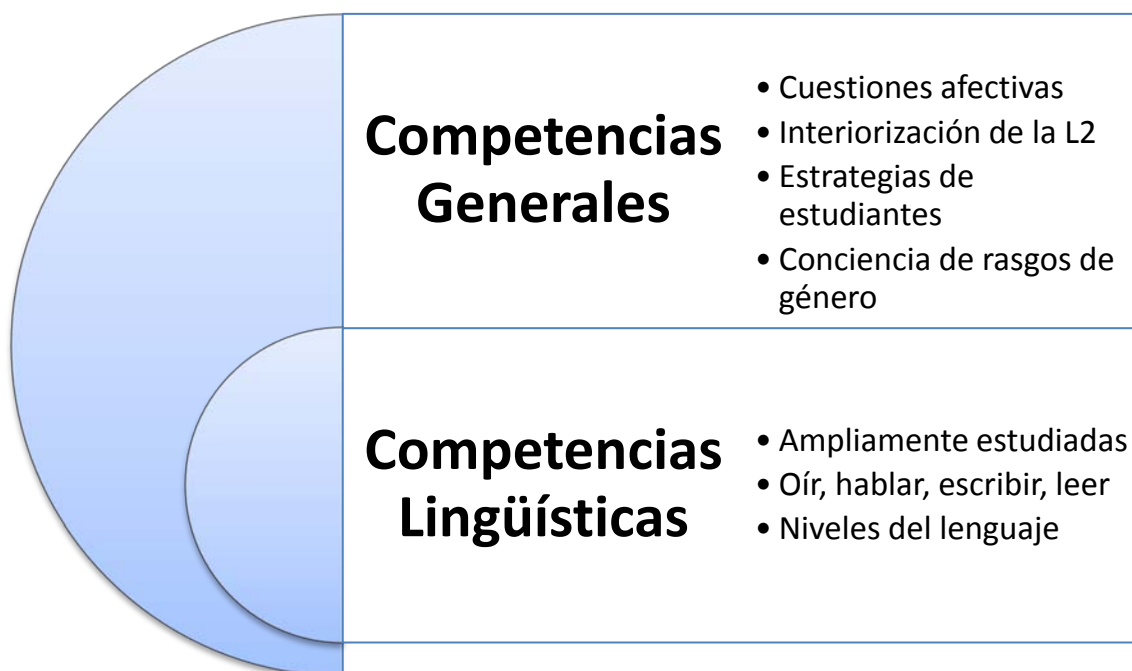
El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas implica el renacimiento de aspectos culturales en relación a la L2; esta conciencia explícita se convierte en la denominada «intercultural competence» (Göbel & Helmke, 2010, p. 1571). Desde una perspectiva sociolingüística, se tienen en cuenta las variaciones en el lenguaje. El papel de las comunidades discursivas es crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa, y surgen por lo tanto temas relacionados con el poder y la identidad (Norton, 2000). Este estudio de la competencia sociocultural también afecta a la enseñanza de las destrezas descritas en la L2; éstas se consideran prácticas sociales reales, y no meras destrezas que deben ser aprendidas (King, et alii, 2008, p. 4). Este enfoque en la identidad personal y en la pertenencia a una comunidad discursiva refuerza el análisis de las necesidades de los estudiantes y de sus motivaciones internas, dirigiendo a los docentes hacia terrenos más afectivos.

La destreza intercultural comenzó como una habilidad para identificar los diferentes registros y expresiones en una lengua; sin embargo, al hacerse más importante dentro del marco común europeo, evolucionó hacia «cultural awareness, acceptance of cultural differences, and interest in the specific culture of the language being taught» (Göbel & Helmke, 2010, p. 1572). La realidad multicultural que existe en las aulas españolas también ha propiciado el acercamiento a otras culturas. Hoy en día, la percepción anterior de conciencia cultural se especializa en cuatro ramas diferentes que estudian la cultura de la L2 desde una perspectiva holística: «contact situation approach, cognitive and virtual contrast, and linguistic awareness approach» (Göbel & Helmke, 2010, p. 1572).

En este caso, la comunidad cultural en la que los estudiantes están inmersos es la comunidad de la investigación académica. Existen dos tipos fundamentales de competencias que deben identificarse a la hora de aprender la L2 en tal contexto:

- ✓ Competencias generales.
- ✓ Competencias lingüísticas.

El siguiente esquema ilustra el campo de acción de cada una de estas competencias en un aula de idiomas, siendo ambas necesarias para la adquisición completa de la L2. Aunque las competencias lingüísticas se han investigado tradicionalmente, son de hecho parte de las competencias generales, que afectan al ritmo y al éxito de la adquisición de las anteriores:



Gráfica 4.1 Competencias en el aula de la L2.

Recientes programas de investigación están analizando la efectividad de la enseñanza basada en las competencias en algunos países de Europa. Estos resultados, hasta ahora, muestran la importancia de identificar diferentes competencias en educación; además, dan evidencia de la necesidad de una mayor atención hacia aspectos afectivos y motivacionales

en el currículum. La adquisición completa de la competencia comunicativa en la L2 incluye el dominio de varias áreas que cubren también esos aspectos extra-lingüísticos mencionados anteriormente.

Tanto las áreas lingüísticas como las extra-lingüísticas han sido descritas por Canale y Swain (1980) bajo el ámbito de la competencia comunicativa, y también se tienen en cuenta en este proceso de investigación. A las ideas originales de estos autores, hemos añadido la competencia actitudinal. En consecuencia, las variables de esta tesis (actitud académica, estrategia de escritura, y conciencia) son consideradas bajo este marco comunicativo. Los resultados de este estudio (cf. capítulo 10) muestran que, el estudiante-escritor académico en su L2 es capaz de desarrollar todas las competencias incluidas dentro del enfoque comunicativo, jugando la actitud un papel importante en ellas:

- | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| • Competencia lingüística | • Competencia estratégica | • Competencia sociolingüística |
| • Competencia discursiva | • Competencia sociocultural | • Competencia actitudinal |

La competencia lingüística se refiere al desarrollo de códigos lingüísticos y a la comprensión del contenido de textos escritos. Estos terrenos lingüísticos se completan con una serie de estrategias que son necesarias para superar las limitaciones a nivel lingüístico y operacional cuando se compone un texto en la L2. Las competencias sociolingüísticas y socioculturales describen ciertas reglas de género y formatos que todos los escritores de éxito deben seguir; por lo tanto, la competencia discursiva viene a completar un texto escrito coherentemente. Finalmente, la competencia actitudinal se encarga de promover una actitud positiva en la tarea académica de escritura.

Estos seis aspectos rara vez se estudian en relación mutua afectando a la composición escrita en una L2. Ésa es la razón por la que son puntos importantes en nuestro análisis. Además de tratar los elementos tradicionalmente considerados dentro de la competencia comunicativa, incluimos nociones de metalingüística y de conciencia de género como aspectos complementarios en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; también

estos aspectos crearán un ambiente más afectivo en el proceso de aprendizaje (Goodwin, 2007, p. 56; Alcón & Martínez, 2008). Esta integración de conocimiento, actitud y estrategias presenta el aprendizaje de la L2 como un procedimiento holístico, que incluye recursos de estudiantes activos que se enfrentan a un nuevo idioma.

En los últimos diez años, la investigación en el desarrollo de la enseñanza deja de manifiesto los procesos de reflexión, las herramientas tecnológicas y el aprendizaje colaborativo (Avalos, 2011, p. 11). Todo ello prueba un interés claro en aspectos extracurriculares tales como la reflexión y la conciencia de la mejora didáctica, y viene dado por la influencia de la formación del docente en el campo del TEFL, que hace posible «the emergence of such issues as reflective teaching and critical pedagogy» (Richards, 2008, p. 159). Por otro lado, las creencias de los docentes y del alumnado se tienen en cuenta como variables idiosincráticas y afectivas que influyen en el aprendizaje de la competencia comunicativa.

4.1.4.3 Hacia una post-metodología integrada

Recientes modelos de pedagogía de la L2 muestran un fuerte eclecticismo y una integración, puesto que tratan las lenguas extranjeras desde una perspectiva múltiple. Esto implica que:

- La complejidad del proceso de aprendizaje viene dada por factores de diversa naturaleza que deben tenerse en cuenta (Richards, 2008, p. 167).
- Las dicotomías tradicionales entre emociones/intelecto o forma/significado ya no tienen sentido en el contexto del TEFL.
- Perspectivas más integradoras de la enseñanza de las lenguas tienen en cuenta no sólo el efecto de la instrucción sino también rutinas fuera del aula (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 300-321).
- El poder de estos comportamientos externos es crucial para el desarrollo del aprendizaje y merece un análisis profundo.

- Esta amalgama de perspectivas de enseñanza aúna variables cognitivas, afectivas y gramaticales en la L2, que se describen como un proceso complejo influido por múltiples factores.

A la luz de estas ideas, la adquisición de una segunda lengua se explica como el resultado de estos procesos complejos que afectan a cada estudiante de manera diferente. Los investigadores del lenguaje ya no se centran en factores aislados, sino que examinan todo como un conjunto. Ya en la década de los años de 1990, Larsen-Freeman (1997) desarrolló una teoría pionera que rechazaba la simplificación en el proceso de aprendizaje de una L2. Más recientemente, hay una tendencia a no reducir este campo a sólo un área de conocimiento. Siguiendo las perspectivas de esta autora, la teoría de sistemas complejos ofrece un contexto científico nuevo mediante «proposing a global integration of knowledge from many disciplinary fields in addition to traditional components» de aprendizaje (McMahon & Ireland, 2010, p. 206-207). Esta teoría de sistemas complejos percibe el aprendizaje de una lengua como un proceso de constante cambio, reconsiderando todas las dicotomías lingüísticas e integrándolas en contextos y necesidades actuales.

En las últimas dos décadas, el panorama de la enseñanza de lenguas ha cambiado radicalmente moviéndose de una metodología a otra hasta alcanzar lo que conocemos como «post-method era» (Akbari, 2008, p. 641). En este punto, las variables personales de docentes y alumnado son las responsables de los resultados del aprendizaje. Incluso el enfoque comunicativo deja paso a otros enfoques más contextuales y eclécticos.

En consecuencia, nos hemos movido hacia un estado post-metodológico que va más allá de los métodos tradicionales. Esto significa que el esfuerzo y la investigación para encontrar los métodos correctos necesitan redirigirse para encontrar las estrategias necesarias y la conciencia del objeto lingüístico. Sin restricciones metodológicas, los profesores se sentirán más libres para poner en práctica sus técnicas personales en el aula y comprobar qué funciona para cada grupo; por tanto, la figura del profesor-investigador sustituye las restricciones metodológicas previas en busca de un enfoque más holístico en TEFL, algo que esta tesis también quiere conseguir.

Hasta ahora, los docentes están familiarizados con principios teóricos de técnicas de enseñanza innovadoras; sin embargo, estos «are often seen to make use of traditional

grammar-and-practice techniques» (Richards, 2008, p. 162). En esta situación, aparecen varias soluciones:

- Podría haber una conciencia más profunda de los factores extra-lingüísticos que afectan al aprendizaje.
- Los docentes deben sentirse involucrados en su trabajo desde una perspectiva de investigación, siendo capaces de teorizar y sacar sus propias estrategias.
- Es necesaria una observación crítica de clase, reforzando el papel investigador del docente a la par que enseña.

La tendencia a visualizar la naturaleza post-metodológica en la L2 parece contraria a los métodos de enseñanza tradicionales. Sin embargo, ambas percepciones (método y post-método) no son necesariamente opuestas: el post-método puede percibirse como la unificación pragmática de las metodologías de enseñanza que cambian «into a more holistic, redefined communicative language teaching» (Bell, 2003, p. 326). Las tareas integradoras trabajan y miden el conocimiento, las estrategias y las actitudes, pero no han sido aplicadas extensamente a niveles universitarios o académicos a día de hoy.

Otros aspectos que caracterizan las tendencias post-metodológicas en la pedagogía de una L2 son «particularity, practicality, and possibility» (Kumaravadivelu, 2001, p. 538):

- La enseñanza de contextos es, hoy en día, determinada, así como las necesidades del alumnado son particulares, y esto supone obtener mejores resultados y objetivos más claros.
- En general, la práctica docente se ve mejorada si se dirigen los esfuerzos hacia fines prácticos: cualquier método docente es práctico si produce desarrollo en el aula.
- Del mismo modo, unos objetivos particulares y prácticos no pueden determinarse si el docente carece de los medios necesarios para llevarlos a cabo.

En un ambiente post-metodológico, el papel del docente se ha expandido inevitablemente. Ahora es su responsabilidad identificar las necesidades del alumnado y sus estrategias de aprendizaje para darles un *input* más contextualizado y significativo. Desde el punto de vista de los alumnos, estos son autónomos, lo que significa que hacen uso de estrategias metacognitivas para modificar sus propios ritmos de aprendizaje, haciendo uso de su

«liberatory autonomy», que les ayuda a crecer como pensadores críticos (Kumaravadivelu, 2001, p. 545, 547). Actualmente, se presta especial atención a los estilos individuales de aprendizaje, de modo que se obtiene el máximo rendimiento de las preferencias individuales a la hora de aprender.

Del mismo modo, los docentes post-metodológicos necesitan ser investigadores autónomos que usan la teoría para mejorar o redireccionar su práctica docente de un modo dinámico. Sin embargo, el objeto de investigación y los principales análisis en este campo aún se centran en los docentes, sus creencias, acciones, etc., en lugar de en las necesidades del alumnado, sus estilos de aprendizaje y los procesos de aprendizaje óptimo.

La Post-metodología se ha identificado frecuentemente con la filosofía modernista. Esto significa que factores económicos y sociales han propiciado la unión de varios elementos post-metodológicos:

- El estudiante como centro.
- La motivación.
- La autonomía.
- La resolución de problemas (Bell, 2003, p. 330).

Sin embargo, a pesar de este pragmatismo de la Post-metodología y de este aparente individualismo, algunos teóricos sugieren técnicas universales compartidas por todos los docentes, estableciendo así una conexión más amplia entre los docentes de una L2; esto en algún modo nos recuerda a los ideales generativistas.

Como hemos visto, los métodos tradicionales desaparecen para dar lugar a otros más holísticos e inclusivos: en este caso, la Post-metodología, que entra dentro del marco del Constructivismo social. Esta perspectiva inclusiva es, por definición, ecléctica, e incluye muchos métodos de enseñanza y conceptos interdisciplinarios. Los puntos de vista socio-constructivistas se reflejan en técnicas post-metodológicas de la siguiente manera:

- Si los resultados del aprendizaje se observan desde un ángulo socio-constructivo, está comprobado que son más ventajosos, pues el estudiante se implica en todo el proceso directamente.
- El alumnado trabaja desde/con lo que sabe para llegar a nuevos conceptos.

- Los estudiantes son conscientes de los diferentes estadios de aprendizaje, y de que les llevarán a una experiencia enriquecedora y significativa.

Todos estos valores de enseñanza se encuentran en Bell (2003, p. 333), y también dibujan el perfil de esta tesis doctoral. En esta investigación, hemos escogido rasgos específicos de diferentes tendencias de enseñanza, especialmente aquéllas donde hay cierto grado de construcción del conocimiento, combinando variables cognitivas y pragmáticas en el proceso de la L2.

Esta revisión histórica a través de las distintas fórmulas didácticas en el TEFL nos muestra la evolución desde un principio puramente gramatical hasta principios más comunicativos. Este cambio, generalmente, ha tenido lugar en aquellos países en los que el TEFL es una parte importante dentro del currículum de las L2. Sin embargo, varias décadas después de estas implementaciones pedagógicas, podemos ver como aún hoy día teoría y práctica no avanzan de la mano.

Además, este desajuste entre teoría y praxis tiene lugar en países tan dispares como España y China, entre otros, con culturas y sistemas educativos diferentes. Un artículo reciente publicado por Liu sobre el TEFL a nivel universitario revela datos importantes que pueden extrapolarse a la situación española: «[P]ragmatic proficiency [...] has already been included in the EFL teaching and testing syllabi, [...] but the corresponding tests still focus on aspects of linguistic competence such as syntax, vocabulary and cohesion» (Liu, 2007, p. 391). Hay una falta patente de herramientas de evaluación para las competencias comunicativas, que puede reformarse gracias a los nuevos procedimientos evaluadores del EEES y a otras innovaciones metodológicas, algo sobre lo que trataremos en el siguiente capítulo.

¹ En esta ocasión, los números de página se corresponden a la obra de Heidegger (2004), quien dedica un capítulo al análisis de las teorías sobre el origen del lenguaje.



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO 5: EL INGLÉS ESCRITO PARA FINES ACADÉMICOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El presente capítulo trata sobre el nuevo marco político y educativo a nivel universitario en el que se desarrolla esta tesis doctoral. El denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) presenta diferentes contextos y asignaturas que tratan sobre el inglés para fines académicos desde una perspectiva innovadora. Esta investigación la situamos dentro de este marco puesto que, actualmente, nos encontramos en el período de transición entre los sistemas tradicionales de enseñanza y el nuevo grado de Estudios Ingleses en la Universidad de Málaga.

Una vez que hayamos descrito este contexto de enseñanza, nos centraremos en los principios teóricos que subyacen en las lenguas para fines específicos, especialmente en el inglés para fines académicos a nivel universitario. Para ello se describirán una serie de modelos integrados de enseñanza con el fin de lograr una instrucción en la L2 más especializada. La especificidad de los contenidos en una L2 en el grado de Estudios Ingleses nos proporciona el marco adecuado para el debate entre la enseñanza basada en los contenidos, o en la lengua. Extrapolaremos estas opciones de enseñanza a nuestro propio contexto, y así obtendremos una mejor adaptación de las condiciones de investigación en este trabajo.

5.1 EEES: NUEVOS PRINCIPIOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La idea del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgió tras la Declaración de la Sorbona en 1998, donde los ministros de educación europeos manifestaron la importancia de las universidades en la creación de una Europa del conocimiento. Su principal objetivo era la libre movilidad de docentes y estudiantes entre los países de la Unión Europea, favoreciendo el desarrollo de conceptos y del currículum. Para facilitar

todo este proceso, hubo una unificación en el sistema de homologación en toda Europa a nivel universitario, que todavía está en proceso de implantación. Otras medidas siguieron a ésta, como por ejemplo el sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System), un sistema que planifica los estudios en base a lo que los alumnos trabajan y aprenden; de ahora en adelante, el tiempo de trabajo fuera del aula también se tiene en cuenta, por ejemplo, la asistencia a conferencias, seminarios, tutorías, el estudio personal y los cursos realizados.

El EEES se conoce como el Proceso Bolonia a nivel universitario, actuando como una regulación que unifica la educación superior en Europa. En 1998, la Declaración de la Sorbona «agreed on the homogenisation of the European HE system» (Pérez, 2009, p. 19), algo que fue apoyado por Reino Unido, Alemania, Francia e Italia. Más de una década después, 46 países europeos siguen estos patrones comunes a nivel universitario¹.

Estos cambios educativos en las comunidades de Educación Superior han desatado la controversia, puesto que no sólo se cambian las técnicas de enseñanza sino todos los principios ideológicos en relación al modo en que el alumnado aprende en una institución universitaria. Bolonia va más allá de modificaciones burocráticas y realiza toda una revisión de las actividades educativas como elementos de crecimiento personal. De este modo, el EEES afecta a todas las fases del proceso educativo, y hay algunos principios comunes que deben compartirse y promoverse por los miembros de la comunidad universitaria.

Los principios fundamentales del EEES se pueden resumir en los siguientes puntos (Räisänen & Fortanet-Gómez, 2008, p. 15-16; Fleming, 2009; Pérez, et alii, 2009c, p. 8; Santos & Cid, 2009, p. 226):

- Facilitar la movilidad de estudiantes en Europa.
- Obtener transparencia en todos los procedimientos administrativos.
- Implantar el sistema ECTS en las asignaturas universitarias.
- Introducir innovaciones en el aula mediante nuevos métodos (por ejemplo, el aprendizaje colaborativo).
- Proporcionar suficientes estrategias como para concienciar a los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje.

- Promover la formación continua a través de destrezas autónomas y del uso de nuevas tecnologías.
- Preparar al alumnado para el mercado de trabajo.

Dentro de estos principios pioneros en el contexto del EEES, hay dos creencias fundamentales que están tras los fundamentos teóricos de esta tesis:

- a) Por un lado, el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de las prácticas de escritura en una L2.
- b) Por otro, la promoción de la metacognición, tan necesaria para alcanzar la conciencia del lenguaje académico y de la autonomía.

Además, las sesiones de clase en Bolonia cambian radicalmente su organización del tiempo, poniendo de manifiesto los principios anteriores. El siguiente gráfico ilustra los tipos de sesiones en estos nuevos programas, y sus diferentes usos:



Gráfica 5.1 Tipología de sesiones en el EEES.

En este contexto del EEES, los docentes son guías y facilitadores del aprendizaje, y no meros transmisores del conocimiento. El alumnado, por su parte, es crucial en este proceso

de construcción y aprendizaje y, por tanto, tiene que estar activamente involucrado y comprometido para llevar a cabo estas tareas (Mas, 2006, p. 1464). Además, en este nuevo marco educativo, los créditos se consideran horas de aprendizaje, y no de enseñanza: es el trabajo de los alumnos lo que se considera la base de esta nueva conceptualización. En consecuencia, los docentes deberán diseñar tareas que se ajusten a estos tiempos, puesto que el modelo europeo transforma la enseñanza tradicional en un proceso bidireccional:

Investigación pedagógica ← → Acción pedagógica

Como podemos ver, el elemento etnográfico de esta investigación doctoral está marcado por un contexto que cambia tanto a nivel político como educativo. La nueva política de Bolonia se basa en la necesidad del libre intercambio de estudiantes, cuyas titulaciones puedan validarse fácilmente dentro de la comunidad administrativa europea. Los nuevos grados universitarios, con orientaciones innovadoras, han otorgado un carácter más profesional a la educación superior, que ahora se centra más en el empleo. El EEES se relaciona directamente con el paradigma de la pragmática del conocimiento, donde el aprendizaje es significativo, científico y debatible (Pérez, et alii, 2009b, p. 7-8). En el caso del inglés para fines académicos y de la escritura académica, el aprendizaje de determinadas estrategias y elementos del lenguaje claramente ayuda para una posterior etapa investigadora y/o doctoral.

Con el objetivo de lograr esa profesionalización, el alumnado necesita adquirir algunas competencias básicas que van más allá de los conceptos teóricos tradicionales. Las competencias en el EEES también se construyen en base a las actitudes, estrategias y comportamiento de los estudiantes (Sanz, 2010, p. 15), algo crucial en esta investigación doctoral. A través del análisis de estas tres variables en el género académico, los docentes podrán promover la competencia académica en clase y así mejorar la escritura en la L2 de los estudiantes.

5.1.1 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS

Junto con esta unificación global del sistema universitario europeo, el consejo de Europa ha desarrollado un marco común para medir la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este marco busca promover las estrategias de aprendizaje del alumnado y su conciencia sobre los textos en una L2 (Council of Europe, 2001, p. 15). Como en el caso de los principios del EEES, el marco europeo común busca facilitar la comunicación intercultural entre los países de Europa mediante un sistema de aprendizaje de lenguas igualitario, así como con el uso de procedimientos de evaluación externos que puedan garantizar la calidad de los cursos de idiomas (Lorenzo, 2010, p. 5).

Dentro de todas las nuevas competencias lingüísticas que hay que aprender, las estrategias metacognitivas son especialmente importantes, puesto que permiten un razonamiento crítico y la resolución de problemas. En lo que respecta al lenguaje, la metacognición ayuda a adquirirlo en un nivel académico, y todo ello se tiene en cuenta en el marco europeo: el lenguaje académico puede usarse de forma más activa cuando somos conscientes de sus rasgos específicos (Council of Europe, 2001, p. 107). De hecho, como veremos en los resultados de este estudio, aquellos escritores que muestran más competencia académica, también muestran un uso mayor y más frecuente de elementos metadiscursivos en su escritura. Por lo tanto, la metacognición, como parte de la competencia académica, ayuda a construir y a desarrollar el resto de las habilidades académicas del alumnado, así como su conciencia de los rasgos de géneros textuales.

Otra especificación importante dentro de este marco, relacionada con la enseñanza de la L2, se corresponde al uso del denominado portafolio de las lenguas. Estos documentos son útiles para medir el nivel de la L2 del alumnado en relación con otros países europeos; del mismo modo, los portafolios promueven las destrezas autónomas del estudiante, ya que son ellos mismos los que preparan dichos documentos, que se van haciendo a lo largo del curso. Son otra herramienta más para aprender a aprender en este camino común europeo.

Fëdorov (2005) propone una solución que ayudaría tanto a profesores como a estudiantes en este proceso de adaptación, es decir, en el desarrollo del pensamiento crítico. Según este autor, deben trabajarse las habilidades analíticas del alumnado, junto con la habilidad de toma de decisiones, teniendo todo ello una clara influencia en el proceso de aprendizaje. Como contrapartida a esta unificación en currículum y en metodología, existe la necesidad de conocer las necesidades individuales de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Estas perspectivas pedagógicas casan con un enfoque socio-constructivista en la enseñanza, construyendo el conocimiento nuevo sobre el ya existente (Kaufman, 2004, p. 309), algo que se vuelve especialmente relevante en la enseñanza de la L2, como veremos en la siguiente sección.

5.2 LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN EL EEES

Los altos índices de interculturalidad que podemos encontrar hoy en día tanto en la educación Primaria como Secundaria son el prelude de lo que llegará más tarde a la universidad. Las variadas necesidades del alumnado tienen una base lingüística que afectará los recursos comunicativos del aula. En este contexto, el inglés como lengua franca² parece ser el vehículo para el desarrollo académico y, por tanto, parece aumentar la conciencia del lenguaje escrito en los estudiantes, dándoles la clave para el éxito académico.

Como consecuencia de esta situación multilingüe, en la que un sector importante del alumnado tiene una L1 diferente del resto, la lengua franca es el vehículo de comunicación en las interacciones diarias en el aula. Cameron (1995, p. 30) pone énfasis en el hecho de que «people speaking from widely divergent standpoints can nevertheless find a common language in which to talk to one another». Esta lengua común contiene rasgos únicos que la diferencian del inglés norteamericano y británico, es un sistema lingüístico funcional que se centra en procesos comunicativos y dialógicos, como Pinker (1994, p. 16) lo describe: «it connects the members of a community into an information-sharing network with formidable collective powers».

Todos los enfoques de la L2 a nivel universitario se están reconsiderando a la luz del nuevo marco Bolonia. Esto significa una completa reestructuración de conceptos tradicionales que van desde el uso de nuevos recursos tecnológicos hasta la comprensión de nuevos roles tanto de estudiantes como de docentes. Este nuevo sistema académico quiere adaptarse a las demandas emergentes en el mundo de la educación y, para ello, son necesarios algunos cambios, lo que supone también dejar conceptos tradicionales de la enseñanza de lado.

Algunos de estos cambios incluyen el análisis de las necesidades del alumnado en una L2 como un paso fundamental dentro del diseño de la programación. Este análisis supone cuestionarse aspectos tales como:

- ¿Qué tienen que aprender los estudiantes?
- ¿Qué saben ya?
- ¿Qué actividades proponer?
- ¿Cómo se realizará la evaluación?

Un nuevo aspecto que el EEES quiere implantar es el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los alumnos. De este modo, continuamente aparecerán nuevos modos de aprendizaje, junto con nuevos métodos y recursos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, et alii, 2009a, p. 12). En el EEES, las necesidades cognitivas y el nivel del alumnado tienen un papel crucial. Dicho enfoque didáctico demanda una posición dinámica por parte del profesor, quien adoptará una actitud de continua búsqueda para dar con soluciones válidas en su práctica diaria.

En este contexto, los docentes son «Language Learning Advisors», de acuerdo con Dudley-Evans (1997, p. 60); los profesores proporcionan técnicas efectivas para conseguir estudiantes autosuficientes. De todas estas técnicas, Aoki (1999, p. 147) resalta el «[P]sycho-social support [...] to caring and to motivating learners». Esta idea tan afectiva encuentra apoyo en Arnold (2005, p. 205-221), quien describe el proceso de instrucción como «teaching creative thinking», y en Wegerif (2007), que percibe esta época actual como el contexto ideal para enseñar creatividad y razonamiento.

La importancia del dominio del inglés en universitarios españoles ha sido demostrada por García y Vicente (2008), quienes aseguran que el alumnado necesita un vocabulario específico según sus contextos universitarios. Sin embargo, aún no hay muchas

investigaciones que se centren en el conocimiento de los alumnos acerca de sus propias percepciones académicas, y éstas se han ajustado, principalmente, a las destrezas orales dentro del género académico (García & Vicente, 2008, p. 679).

El EEES también enfatiza la idea del desarrollo de las competencia lingüísticas, definiendo el conocimiento *competente* como una compleja mezcla de actitudes y destrezas, útiles para cumplir requisitos académicos y profesionales (Fleming, 2009, p. 78). Además, y de acuerdo con las perspectivas socio-constructivistas que justifican este trabajo, el EEES afirma que el aprendizaje es la construcción del conocimiento tanto para los individuos como para su sociedad (Pérez, et alii, 2009c, p. 9): los estudiantes ya no tendrán que repetir listas de contenidos que son fácilmente olvidados, sino que construirían modelos, ideas y teorías que puedan ser aplicados a nuevas situaciones y proyectos. Estos conceptos son más relevantes en cuanto los términos en la L2 se especializan, como es el caso del inglés para fines académicos específicos.

5.2.1 CURSOS DE LENGUA EN EL EEES: ASPECTOS FUNDAMENTALES

Räisänen (2009, p. 37) facilita una detallada y actualizada descripción de cursos de inglés para fines específicos a nivel universitario en Europa; de acuerdo con esta autora, «most university ESP courses have an academic grounding». Esta afirmación apoya la idea de que el inglés para fines específicos (IFE) se iguala a veces con el inglés para fines académicos (IFA). A la hora de realizar mayores especificaciones, la autora divide estos cursos universitarios en tres categorías:

- a. Inglés para negocios.
- b. Inglés para situaciones académicas.
- c. Inglés científico.

En algunos países europeos, los cursos de IFA son seminarios impartidos al inicio de curso para aquellos universitarios que comienzan sus estudios. Cubren las destrezas lingüísticas básicas y el vocabulario académico (Philips, 2008, p. 812); sin embargo, no son lo suficientemente específicos como para tratar lo que los estudiantes necesitan en sus

ensayos universitarios: carecen de suficiente información relacionada con los correspondientes campos científicos.

En un contexto multilingüe donde se intercambia el conocimiento, como es el EEES, la escritura académica está en constante crecimiento. Por esa razón, los docentes buscan una metodología que resuelva problemas en esa materia, y que les ayude a integrar los rasgos globales de este género académico dentro de sus propios contextos en la L1 (Björk, et alii, 2003, p. 3).

Mediante el análisis de la enseñanza de la escritura académica a nivel universitario, esta tesis fomenta los principios de los nuevos marcos educativos: ser consciente de los rasgos del género académico en la L2 ayudará al alumnado a expresarse de forma más apropiada al registro que se les requiere, y también a traspasar ese conocimiento de género a cualquier otra situación (Bhatia, 2002a). Esta educación basada en las competencias se relaciona con el marco común europeo de enseñanza, cuyo propósito es educar a ciudadanos/as multilingües en una sociedad multicultural (Coyle, et alii, 2010, p. 156).

Otro de los cambios más relevantes en el aula de English as a Foreign Language (EFL) en el EEES es el uso de la tecnología con fines didácticos. Los ordenadores son particularmente útiles en el aprendizaje de la lectura y del vocabulario. De hecho, hay una relación entre las teorías cognitivas y el uso de las nuevas tecnologías: mediante el análisis de las respuestas de conducta hacia estos instrumentos, podemos ver «the underlying cognitive processes» (Liu & Lin, 2011, p. 374); esta herramienta pedagógica favorece la conjunción entre procesos internos y externos, y eso no es más que un ejemplo de la multidisciplinariedad en la que este campo está inmerso.

Las prácticas dialógicas y colaborativas son los nuevos contextos educativos donde adquirir la L2 de manera significativa (Johnson, 2000; Richards, 2008, p. 165); la función de contexto e identidad van adquiriendo funciones importantes en este proceso, y el enfoque del aprendizaje está ahora en algo que ha sido creado por un grupo de iguales bajo la supervisión del profesor.

5.3 APRENDER A ESCRIBIR *ONLINE*: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL EEES

La gran cantidad de información que está disponible en internet ha creado la necesidad de hacer una selección del conocimiento a nivel universitario. Estas nuevas circunstancias de enseñanza provocan un cambio inevitable en el modo en que se diseñan las programaciones. Las consecuencias en la clase son evidentes, puesto que los docentes ahora tienen que incluir competencias digitales entre sus contenidos; estas competencias encierran lo siguiente (Pérez, et alí, 2009a, p. 6):

- Modos originales de búsqueda de información.
- Construcción social de disciplinas.
- Asignaturas interdisciplinares.
- Conocimiento útil que sea aplicable a la vida fuera del aula.
- Colaboración a distancia entre iguales.

Este uso activo de recursos web termina en un aprendizaje basado en la investigación que se correlaciona con algunos de los principios de Bolonia mencionados anteriormente:

- Cooperación.
- Reflexión/Autonomía.
- Uso de nuevas tecnologías.
- Participación activa.
- Comunicación.
- Autenticidad.

Las nuevas tecnologías han inundado la vida académica y han abierto nuevos horizontes pedagógicos (Taillefer & Muñoz, 2011). Jones (2009, p. 270) analiza este nuevo contexto donde los estudiantes son hablantes nativos del lenguaje tecnológico, y descubre que el aprendizaje *online* es una nueva forma de presentar los contenidos y un nuevo canal de comunicación entre el profesor y el estudiante. En el caso de la Universidad de Málaga,

contamos con el Campus Virtual como parte de las plataformas usadas para impartir docencia a nivel universitario en toda Andalucía.

El papel relevante que juegan las tecnologías en la educación se ha estudiado extensamente (Billon & Jano, 2009, p. 41); sin embargo, el *feedback* del docente a través de las nuevas tecnologías todavía ha de estudiarse en profundidad. En el campo de la escritura académica, la evaluación del profesor es crucial para mejorar las destrezas escritas, y los ambientes informáticos permiten una evaluación precisa al tiempo que el estudiante está escribiendo. Este *feedback* y la propia práctica de la escritura pueden llevarse a cabo fácilmente por medio de wikis, que son herramientas moodle 2.0 diseñadas para la comunicación colaborativa escrita³.

Además, el uso de wikis y fórums propicia el desarrollo del aprendizaje colaborativo y del pensamiento crítico y objetivo, bases ideológicas del EEES. Esta práctica compartida tiene lugar a diferentes niveles:

- Estas técnicas *online* hacen del proceso de aprendizaje una experiencia individual y grupal al mismo tiempo.
- Permiten un aprendizaje basado en la reflexión sobre el trabajo de otros.
- Este aprendizaje sólo tendrá lugar si docente y estudiantes se comprometen a ser participantes activos en el medio *online*.

Las sugerencias pedagógicas que se detallan al final de esta tesis, en el capítulo 11, también van encaminadas al uso de wikis para la mejora de la escritura académica. Estos contextos cooperativos se centran en procesos y procedimientos más que en resultados y contenidos. Todo ello culmina con el denominado aprendizaje de competencias, lo que incluye las actitudes y las estrategias al mismo nivel que los contenidos curriculares. En este trabajo doctoral, las dos primeras se consideran factores que afectan al conocimiento lingüístico en una L2 y, por tanto, merecedoras de un análisis exhaustivo.

Los intercambios *online* también permiten la interdisciplinariedad entre las asignaturas y entre los estudiantes de diversas universidades, lo que ayuda a enriquecer las programaciones. Ya hay algunos proyectos europeos (a saber, E-xcellence y UNIQUE) que se encargan de controlar y medir la calidad del aprendizaje *online* en diversas plataformas universitarias. Este papel virtual del aprendizaje es apropiado e interesante para los

universitarios de hoy día, quienes dedican la mayor parte de su tiempo en internet a las redes sociales. Su competencia en la tecnología 2.0 es útil a la hora de diseñar una wiki para uso académico, como veremos en los resultados de este estudio.

Teniendo en cuenta este contexto tecnológico, describiremos ahora la naturaleza de las asignaturas de Lingüística que se trabajan en esta tesis. A pesar de que no hay una asignatura específica dedicada a la escritura académica en los nuevos planes de estudio⁴, hay otras que tocan el campo del género académico. El debate ahora surge al intentar clasificar estas asignaturas en la categoría del IFE, o en un enfoque más centrado en los contenidos. A continuación, dedicamos dos secciones a ambas ramas, que nos llevarán a la combinación de ellas a nivel universitario.

5.4 DE LAS LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS AL INGLÉS PARA FINES ACADÉMICOS ESPECÍFICOS

El campo de las lenguas para fines específicos (LFE) comenzó a crecer al tiempo que el inglés se usaba para las comunicaciones interculturales: «[T]he role of English as a language of international communication had expanded rapidly by the 1950s» (Richards, 2001, p. 23). Junto con esta expansión lingüística, el análisis de las necesidades del alumnado trajo consigo un currículum especializado que se centró en propósitos específicos del uso del lenguaje, teniendo como resultado el IFE tal y como lo conocemos actualmente (Basturkmen, 2006, p. 15, 17).

Los orígenes del IFE se remontan a 1960, cuando Mellinkoff publicó su trabajo *The Language of the Law*, abriéndose un campo para las lenguas de especialidad que debían ser investigadas. La exploración profesional en este área no empezó hasta 1980, con el lanzamiento de la revista *English for Specific Purposes*; desde entonces, el IFA se identificó como una de las ramas principales dentro del IFE (Räisänen & Fortanet-Gómez, 2008, p. 13).

Los orígenes del IFE están unidos a la definición del término género; esto es, un género textual específico es fácilmente identificable por los miembros de la comunidad que lo usa,

así como por los propósitos comunicativos que pretende conseguir. En el caso del IFA, estos orígenes se relacionan con análisis textuales y discursivos que clasifican los textos mediante el análisis de su propósito comunicativo y del tipo de lenguaje que usan. Estudiar el lenguaje de un contexto específico implica explorar las perspectivas pedagógicas, así como su uso en la vida diaria. Por otra parte, alejándonos de los rasgos puramente lingüísticos de un texto, encontramos raíces pragmáticas en el origen del IFE. Cuestiones etnográficas prácticas, sociales y culturales crean una base de datos nueva y extra-lingüística que va más allá de las especificidades de un idioma, pero que influyen directamente sobre él tanto en su uso como en su forma.

Algunos autores han estudiado la evolución histórica del IFE (por ejemplo, Hutchinson & Waters, 1989; Dudley-Evans & St John, 1998), que puede esquematizarse de la siguiente manera:

- Las lenguas de especialidad derivan de procesos de análisis de necesidades del alumnado, que provienen de análisis del registro y retóricos.
- Ya en la década de los años de 1960, tras la segunda Guerra Mundial, el inglés se usó como lengua franca para mantener a las tropas en contacto.
- El término IFE se usó por primera vez en la década de los años de 1980 para describir un cambio en el modo en que las lecciones de inglés estaban planificadas e impartidas.
- Distintas razones políticas han deformado el lenguaje en pos de propósitos extra-lingüísticos desde la Antigüedad, esto lo explica Leclerq (2009) en su análisis del lenguaje político en Gran Bretaña: el lenguaje de documentos políticos se simplificó en detrimento del uso de expresiones latinas; esta simplificación sintáctica era parte de la campaña política de 1980, que buscaba llegar al lector o a la audiencia de manera más directa.

Basturkmen (2006, p. 12) y su concepto de teoría social relaciona el IFE con la denominada teoría de la estructuración, y con la necesidad de medir e identificar las necesidades lingüísticas desde una perspectiva social. Realmente, las lenguas específicas surgen como una necesidad social, donde se requiere léxico terminológico especializado y una intervención lingüística más particular. Desde esta posición, el IFE pretende conseguir dos propósitos diferentes:

- a. En primer lugar, preparar al alumnado mediante el uso de estructuras lingüísticas específicas para que puedan ser parte de comunidades y redes discursivas concretas.
- b. En segundo lugar, considerar las comunidades de LFE como comunidades en sí mismas, con reglas independientes y normas que surgen con la teoría de la estructuración; estos objetivos implican cierta «consciousness of the ESP teaching community» (Basturkmen, 2006, p. 10, 12).

La teoría estructural de esta autora se asocia directamente con la enseñanza de LFE; sin embargo, también podría considerarse una extensión del paradigma lingüístico estructuralista, que percibe el lenguaje como un conjunto de estructuras que se combinan entre sí. La teoría de la estructuración da propósitos específicos a un conjunto de rasgos lingüísticos que son parte de una misma comunidad de hablantes/escritores. En relación con los estudios estructuralistas, el análisis de la realidad social de cualquier lengua es la prioridad para contextualizarla y visualizar las necesidades de sus hablantes; por lo tanto, las raíces del IFE estarían unidas al Estructuralismo. No obstante, este paradigma no sería el único relevante aquí, puesto que a pesar de su naturaleza estructuralista el IFE se estudia dentro de la Pragmática, a través de sus hablantes y de los usos de la lengua.

Cuando tratamos de clasificar el IFE y su terminología, no podemos hacer divisiones claras en este campo. Hoy en día, y debido a la rápida expansión del campo del IFA, podemos ver cómo los términos IFE e IFA pueden usarse indistintamente en algunos autores (Philips, 2008, p. 814). Ésta es la razón por la que necesitamos divisiones dentro de la rama del IFA, que se centrarían en contextos más particulares de los hablantes. Las primeras clasificaciones del inglés específico lo dividían en dos ramas fundamentales (Richards, 2001, p. 28):

- a. El inglés para fines generales: inglés general, que incluía inglés académico para aprobar un examen.
- b. El inglés para fines específicos: similar a lo que hoy en día denominamos inglés para fines ocupacionales/profesionales.

Para poder distinguir el IFE de cualquier otro curso de inglés como lengua extranjera, es necesario saber sus límites y lo que Dudley-Evans (1997, p. 59) denomina «general

language education». A pesar de que en ambos casos se requiere una formación lingüística, debemos hacer esta distinción entre enseñar inglés específico y enseñar lengua inglesa, que se corresponderían con TESP y ELT respectivamente. Siguiendo esta dicotomía, podemos llegar a la siguiente conclusión:

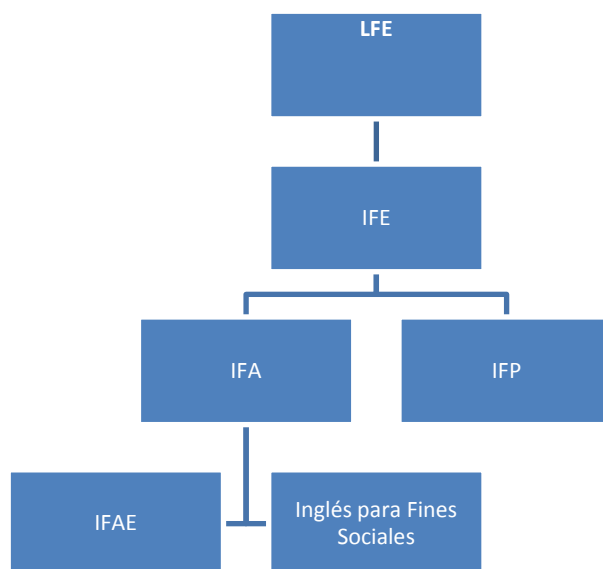
| | |
|---|---|
| INGLÉS GENERAL O INGLÉS CON FINES SOCIALES | INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none">✓ Negocios✓ Medicina✓ Tecnología, etc. |
|---|---|

Dentro de la clasificación anterior, los propósitos sociales se perciben como opuestos a las destrezas comunicativas que se enseñan en el inglés con fines específicos. Normalmente, el inglés general hace referencia al inglés que se enseña en educación primaria y secundaria, así como al que los estudiantes aprenden en las Escuelas Oficiales de Idiomas; éste se opone al IFE, que se enseñaría en la universidad o a niveles profesionales (Todd, 2003). El inglés específico podría dividirse, a su vez, en dos sub-grupos:

- Por un lado, inglés con fines profesionales (English for Occupational Purposes).
- Por otro, inglés con fines académicos, anteriormente propuesto como la base del IFE; éste es más general tanto en su naturaleza como en su propósito, y sus elementos curriculares son los siguientes:
 - o Micro-elementos: estructuras léxicas.
 - o Macro-elementos: estructuras discursivas (oraciones y texto); estos dos aspectos serán analizados en esta tesis más adelante, para obtener una visión completa de la escritura académica en la L2 de los estudiantes.

Según cambian las necesidades y el contexto de los estudiantes, los autores que han investigado este campo realizan distintas clasificaciones de acuerdo con su propia experiencia. En este caso, usaremos las taxonomías del IFE de Dudley-Evans y St. John (1998) y de Sifakis (2003, p. 196), ya que describen el contexto académico en el que se

desarrolla esta investigación. El siguiente esquema refleja el lado más pragmático del IFE, que se realiza en el mundo académico, profesional y social:



| | |
|------|--|
| LFE | Lenguas para Fines Específicos |
| IFE | Inglés para Fines Específicos |
| IFA | Inglés para Fines Académicos |
| IFP | Inglés para Fines Profesionales |
| IFAE | Inglés para Fines Académicos Específicos |

Gráfica 5.2 Taxonomía del inglés para fines específicos.

El IFA, junto con el IFP conforman el todo de la práctica de IFE: el inglés no es sólo una lengua internacional en un nivel económico, sino que también es la lengua común en el ámbito de la investigación. Los cursos de IFP tienden a centrarse en aspectos lingüísticos y vocacionales, de acuerdo con el nivel de experiencia laboral que tengan los/as alumnos/as. En contraposición a las prácticas en IFA, estos propósitos profesionales incluyen la

práctica de uso real de la lengua en el trabajo (ejemplo de ello es el proyecto MarEng, una herramienta web diseñada para enseñar inglés marítimo a pescadores y marineros⁵). Desde una perspectiva de investigación, ha habido un aumento significativo en las publicaciones científicas sobre IFA, y una tendencia a su especificación, lo que explica otras subdivisiones en esta área (Fuertes, 2005, p. 48).

5.4.1 INGLÉS PARA FINES ACADÉMICOS (ESPECÍFICOS)

El esquema anterior enfatiza el inglés como lengua franca tanto en las transacciones profesionales como en las académicas, y no es sino una descripción de los campos incluidos dentro del mundo de las LFE. Mientras que el IFA es el tipo de idioma que se enseña en la escuela o en aulas universitarias, el inglés profesional va dirigido a aquellos estudiantes que buscan propósitos más ocupacionales tales como los negocios, la tecnología, la medicina, el derecho, etc. El IFA puede considerarse una de las principales ramas del IFE, y normalmente ha sido la mayor parte del contenido de LFE en el mundo (Flowerdew & Peacock, 2001, p. 12).

El término IFA fue usado por primera vez por Tim Johns en 1974, quien publicó un artículo pionero sobre el inglés académico como lengua extranjera. El IFA ha sido definido por Hyland (2006, p. 2) como «teaching English with the aim of assisting learners' study of research in that language [...] it seeks to engage learners in a critical understanding of the varied academic contexts»; esta definición, aunque específica, cubre muchas áreas dentro de la práctica comunicativa académica, que variarán dependiendo de los contenidos de la programación que se enseñan y del nivel de enseñanza.

El IFA (y sus sub-ramas) intenta mejorar las destrezas lingüísticas de los estudiantes en inglés para que puedan alcanzar los niveles necesarios para superar un examen. Por tanto, en términos prácticos, el IFA debe considerar aspectos tales como el diseño de la programación, el análisis de las necesidades/motivaciones y el desarrollo del material. Por otra parte, las bases teóricas del IFA se encuentran en los paradigmas estructuralista y pragmático, mencionados anteriormente: el léxico especializado del IFA hace hincapié en

un enfoque en la forma, mientras que el análisis de las situaciones del alumnado enfatiza la naturaleza pragmática de este campo.

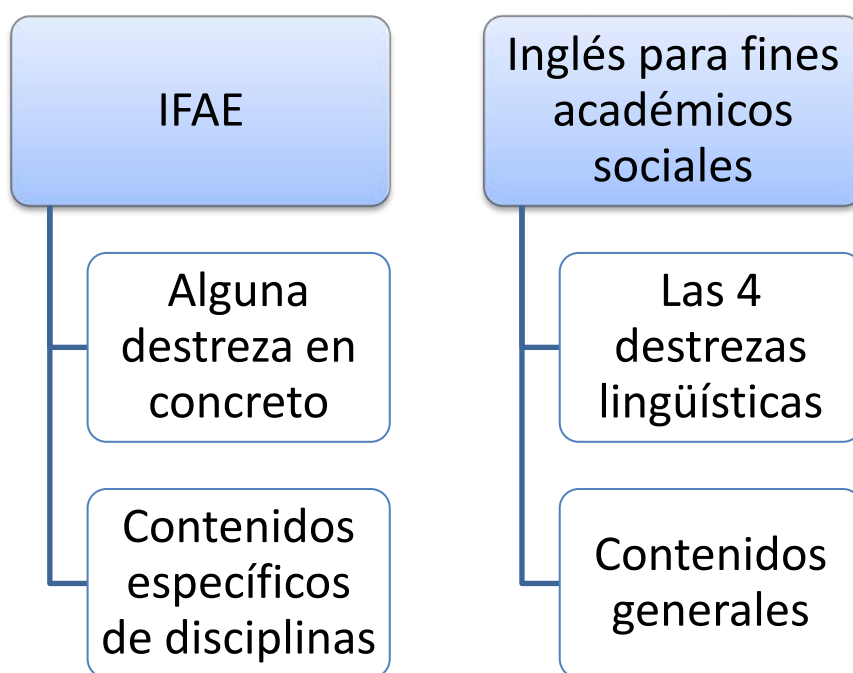
La rama del IFA está, al mismo tiempo, dividida en IFAE e inglés para fines académicos sociales (Abbot, 1991); el primero se refiere al inglés aplicado a las matemáticas, la economía o la lingüística aplicada, como es el caso de esta investigación doctoral. El IFAE también se acerca al concepto del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que se explicará más adelante en este capítulo, ya que creemos que las asignaturas de Lingüística Inglesa comparten rasgos de ambas áreas. El inglés para fines académicos específicos se diferencia del social en su complejidad; mientras que el inglés social tiene frases más cortas, los verbos en IFAE no aparecen al principio de las oraciones, sino que aparecen en oraciones subordinadas.

Algunos estudios en el campo de las lenguas específicas concluyen que ha habido un aumento en las investigaciones sobre el inglés para fines profesionales, pero este crecimiento ha sido mayor en el campo del inglés académico (Hewings, 2002). En este caso, centramos nuestro enfoque en los textos escritos por los alumnos, algo que creemos que pertenece a un dominio específico dentro del inglés académico (a saber, la Lingüística Inglesa) y, por tanto, puede definirse como inglés para fines académicos específicos. La especificidad de contenido es la clave en los textos de los estudiantes, lo que hace que este proceso de investigación esté centrado en las destrezas escritas dentro del contexto académico. Además, hay otros factores que hacen de la Lingüística Inglesa un dominio dentro del IFAE:

- En clase se usan materiales y textos auténticos.
- El alumnado está compuesto por adultos jóvenes con un nivel intermedio-avanzado.
- Las sesiones se adaptan a su ritmo de aprendizaje.
- El propósito del curso se integra dentro de una programación académica.
- El inglés se usa de forma comunicativa, siendo el objeto y el medio de enseñanza al mismo tiempo.

El IFAE es, por definición y naturaleza, opuesto al inglés para fines generales. La diferencia está en el rasgo implícito de alumnos adultos en los cursos del IFAE, mientras

que el inglés social se dirige a adolescentes u otras edades. Por eso, los rasgos del IFAE a un nivel universitario son interesantes y reveladores; como indica Sifakis (2003, p. 203), los programas universitarios permiten «a wide variety of EAP situations». Los estudiantes del IFE normalmente pertenecen a una etapa post-escolar (tanto a nivel universitario como en un ambiente profesional) y la programación se restringe según sus necesidades y las destrezas particulares que se quieran desarrollar. Ésa es la razón por la cual las programaciones del IFE son normalmente innovadoras, mientras que los procedimientos de enseñanza del inglés social son, fundamentalmente, tradicionales (Sifakis, 2003, p. 199-200). El siguiente esquema se basa en la distinción de Sifakis entre estas dos ramas académicas de la L2:



Gráfica 5.3 División del inglés para fines académicos.

El papel del inglés académico en las asignaturas de Lingüística Inglesa se entiende mejor a la luz de otras áreas de investigación que están cercanas a las ciencias. Éste es el caso de la medicina basada en la evidencia, que intenta aproximar la ciencia médica a la práctica de la medicina desde 1992 (Tejedor, 2008). Del mismo modo, el IFAE es el uso explícito del

inglés para fines académicos, esto es, la unión entre la práctica académica y la ciencia lingüística, que se refleja en la enseñanza del inglés académico a nivel universitario.

De acuerdo con Davies (2004, p. 22), existen puntos débiles que han sido identificados después de un análisis sistemático de la evidencia didáctica real. Algunas de estas carencias se relacionan con la percepción del lenguaje y/o producción, y coinciden con aspectos fundamentales de este proyecto doctoral:

- *El área de comunicación y lenguaje*: comprensión y expresión de la lengua escrita.
- *El área cognitiva y metacognitiva*: los hábitos y las estrategias de los estudiantes.
- *El área afectiva emocional*: las actitudes de los participantes.

En el nuevo grado de Estudios Ingleses de la universidad de Málaga, el IFAE se divide en dos ramas: por un lado, el inglés gramatical se centra en la competencia lingüística y realiza una visión histórica de las diferentes corrientes gramaticales; por otro, el inglés instrumental tiene un propósito social e incluye un amplio espectro de competencias lingüísticas: lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural. Para este estudio, nos centraremos en la naturaleza instrumental del inglés, que se usa para fines académicos bajo ciertas circunstancias discursivas. En la siguiente sección, describiremos algunos elementos necesarios para la enseñanza del IFAE a nivel universitario, teniendo en cuenta la especificación de contenidos en este caso.

5.5 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Cuando hablamos de las LFE, nos situamos en el campo de la Lingüística Aplicada, un terreno pionero en el estudio sistemático del uso del lenguaje. Los comienzos de este campo de investigación se unen a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, y como indica Bygate (2004, p. 6) en su estudio panorámico de esta disciplina: «the initial concerns were largely with understanding the needs of language learners and the problems and development of language learners». Sin embargo, el campo de la Lingüística Aplicada ha ampliado sus horizontes incluyendo otros aspectos relativos al uso y al aprendizaje de lenguas.

Tradicionalmente, la Lingüística Aplicada se ha relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, este propósito educativo se ha completado actualmente con otros objetivos unidos a distintos usos lingüísticos en diferentes contextos. En el ámbito de esta investigación, el lenguaje se manipula dentro de un contexto muy específico, donde las variables personales tienen influencia en el resultado final. Esta generalización lingüística implica el estudio del lenguaje en relación con otras variables que el lingüista considera igualmente importantes e influyentes, usando una recopilación de datos y variadas técnicas de análisis. De este modo, surgen áreas especializadas dentro de esta amplia disciplina, y desde ellas podemos dibujar interfaces, relaciones e influencias mutuas. Este diálogo entre campos especializados es la base sobre la que se asientan las lenguas específicas (Fuertes, 2005, p. 41).

Hay cuatro destrezas lingüísticas que determinan los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del inglés, así como los propósitos de las lenguas específicas:

- Leer
- Hablar
- Oír
- Escribir

Algunas corrientes de enseñanza y paradigmas lingüísticos han tratado sólo algunas de estas destrezas, dejando el resto de lado: el Estructuralismo se centró en el análisis oral, mientras que el Generativismo estudió la Interlengua y las interferencias lingüísticas en el texto escrito. Finalmente, la Pragmática experimenta con la lengua oral de nuevo en un intento de aproximarse al contexto real del hablante. Las actividades de la Lingüística Aplicada sólo se relacionan con propósitos pedagógicos en la enseñanza de la L2 durante 1940 (Taillefer & Muñoz, 2009, p. 1080). Estas actividades pioneras sentaron las bases sobre las que se estudian los enfoques metodológicos actuales (por ejemplo, el caso de la enseñanza de lenguas en el EEES).

Con respecto a la enseñanza de la L2, el ámbito de la Lingüística Aplicada puede considerarse tanto interdisciplinario como intradisciplinario. Por un lado, disciplinas tales como la pedagogía del lenguaje, patologías lingüísticas, adquisición de la L1 o lenguas específicas tienen ese carácter interdisciplinar, «lacking and needed in the humanities»

(Slyck, 2006, p. 163). Desde una perspectiva intradisciplinar, que es necesaria en todas las disciplinas mencionadas anteriormente, encontramos factores tales como la recopilación de datos, el análisis de los mismos y la exposición de los resultados.

En consecuencia, aquí es donde la Lingüística Aplicada y las LFE convergen. Los cursos sobre lenguas específicas deben tener unos objetivos claros relacionados con unos contenidos específicos del campo en el que se desarrollan, y que no sean meras formalidades (Steward, 2006, p. 204). En este proceso de identificación de objetivos, las perspectivas de docentes y estudiantes deben tenerse en cuenta junto con aspectos de otras disciplinas:

- Corpus lingüístico.
- Análisis de género textual.
- Adquisición de una L2.
- Análisis del discurso, entre otros.

Además, teniendo en cuenta diferentes aspectos que se relacionan con los paradigmas lingüísticos anteriores, podemos identificar los siguientes elementos en el IFAE:

- Léxico especializado y terminología.
- Retórica/Estilística.
- Lingüística Contrastiva.
- Lingüística Textual.
- Análisis del discurso.

Sin embargo, a pesar de la inclusión del análisis lingüístico en los cursos de las LFE, «the hegemony of [...] the levels of discourse and genre is not represented in ESP teaching nowadays» (Savignon, 2007, p. 210), ya que estos se consideran asuntos extra-lingüísticos. Las nociones sobre estilo, géneros y registros son necesarias para aquellos estudiantes que requieren cierto manejo con las destrezas lingüísticas. Estas nociones son indispensables en el campo del IFAE, ya que el lenguaje aquí se usa para contextos muy específicos y tiene que responder a ciertas reglas de uso. Las destrezas escritas, en particular, tienen una posición predominante dentro del currículum del IFAE/LFE. No obstante, aunque son áreas ya investigadas, aún hay cierta confusión al identificar qué géneros textuales

deberían incluirse en un curso del IFAE, así como qué rasgos caracterizan a este género (Molle & Prior, 2008, p. 543).

En el contexto de esta tesis, la definición de Barnard y Zemach (2007, p. 307) sobre IFA cobra importancia al describir los propósitos formales y didácticos de cursos de Lingüística similares a los que estamos analizando en este estudio: IFAE se propone enseñar «appropriate language skills for pursuing a tertiary-level course taught in English».

Si nos centramos en la enseñanza del IFE en el contexto español, García y Vicente (2008) proponen un currículum basado en las necesidades y especificaciones de los estudiantes. De este modo, y debido al componente de competencias que existe dentro de los géneros textuales, son útiles para aumentar la competencia pragmática de los estudiantes (Savignon, 1983; Ifantidou, 2011, p. 327, 331). Además, en relación a los enfoques integradores en el TEFL mencionados anteriormente, un modelo holístico tendría en cuenta todos estos aspectos. La metodología de las lenguas específicas es, por tanto, flexible y específica: cada grupo-clase debe considerarse como un conjunto complejo de requisitos lingüísticos y de niveles, algo que demanda una programación que cambia y unos materiales de clase que permiten una evaluación formativa (Johns, 2006, p. 689-690).

En este caso, las asignaturas de Lingüística Inglesa presentan una completa integración de lengua y de contenidos disciplinarios en tal modo que no es posible hacer una separación ni durante la clase ni en la evaluación final: ambas identidades están perfectamente integradas en una asignatura. Este módulo se puede describir, en términos de contenidos de currículum, como una mezcla de aprendizaje de contenidos y de IFAE, por los conceptos extra-lingüísticos que se enseñan en tal contexto académico.

La Lingüística Inglesa Aplicada se adentra en temas tales como la Psicolingüística, el aprendizaje de lenguas y la Traducción, que cubre los diferentes campos en los que las variables lingüísticas afectan al comportamiento humano. Estas disciplinas son el cuerpo de esta asignatura en la Universidad de Málaga (Taillefer, 2004, p. 71-80), y se enseñan y evalúan en inglés. De acuerdo con el siguiente gráfico, lengua, contenidos y contexto conforman este todo académico:



Gráfica 5.4 Campos que confluyen en las asignaturas de Lingüística Inglesa.

Las asignaturas de Lingüística Inglesa podrían definirse, por tanto, como un «language-embedded content course», donde los docentes son especialistas tanto en los contenidos del curso como en la lengua extranjera vehicular (Coyle, et alii, 2010, p. 25).

Estas innovaciones pioneras ayudan a la metodología del TEFL a evolucionar, pasando por una serie de estadios que se adaptan a los contextos cambiantes de los estudiantes. Esta sucesión de cambios, algunas veces opuestos a los anteriores, es el modo en que se desarrollan todas las ciencias hoy día, y se relaciona directamente con la filosofía post-modernista: factores de diversa naturaleza interactúan y se complementan unos a otros para ofrecer una visión más completa del panorama de enseñanza de la L2.

5.6 APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)⁶

El debate entre el IFAE y el AICLE se vuelve más intenso en un contexto interdisciplinario como las asignaturas de Lingüística Inglesa. El AICLE no es lo mismo que el IFE, aunque es debatible cuál de ellos es una categoría de cuál. Son similares en que ambos usan, a la vez, contenidos y lengua extranjera, pero presentan ciertas diferencias remarcables:

- Mientras que en el IFE el lenguaje es su parte central, éste es secundario en el aula AICLE.
- El aspecto de contenido sobre forma es esencial para el AICLE.
- IFE permite un enfoque centrado en la forma y registro, mientras que esto no es así en el AICLE.

Sin embargo, las asignaturas de Estudios Ingleses están dentro del formato de IFAE + AICLE, puesto que la mayoría de ellas combinan ambos enfoques⁷; separar radicalmente los cursos del AICLE y del IFE puede ser problemático si usamos metodologías basadas exclusivamente en el contenido o en la forma.

Originalmente, el AICLE procede de los programas de inmersión lingüística y cursos bilingües de entre los años 1960 y 1980 en las escuelas de primaria, donde los estudiantes practicaban las destrezas en una L2 para aprender una disciplina específica (Brinton, et alii, 2011, p. 5); sin embargo, ahora esta práctica se ha extendido a todos los ámbitos socio-económicos, y no sólo a las escuelas de élite para las cuales estos programas se diseñaron. El AICLE no es más que la consecuencia de las políticas europeas recientes comprometidas con el aprendizaje de otras lenguas dentro de ambientes naturales. No obstante, cada país europeo ha padecido diferentes factores históricos que hacen de su situación lingüística actual un entorno particular. En el caso de España, el AICLE es una medida innovadora que necesita tiempo y formación para su completa implementación (Lasagabaster & Ruiz, 2010).

El AICLE también es un compromiso para combinar la fluidez del lenguaje y de la precisión de contenidos (Salaberri, 2010, p. 141). El enfoque del AICLE da forma a los contenidos de la programación y a la metodología, tal y como hace el IFAE, influyendo el modo en el que se enseña en clase. Como Coyle, et alii (2010, p. 1) lo definen, el AICLE «is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language»; por lo tanto, el AICLE combina contenidos disciplinares y lingüísticos para crear contextos más significativos.

En España, la Ley Orgánica de Educación (2/2006) establece los principios y derechos en relación a las políticas de educación del país. Sin embargo, cada comunidad autónoma puede desarrollar e implementar ciertos aspectos dentro de los sistemas educativos de primaria y secundaria. Esta circunstancia especial se vuelve más problemática en el campo de la L2, puesto que algunas regiones españolas son multilingües. De este modo, el éxito y la implementación del AICLE tendrán lugar a diferentes niveles, provocando diferentes reacciones según la región. En este panorama ecléctico, el principal objetivo sigue siendo el mismo: desarrollar la competencia comunicativa en otro idioma. En este caso, nos centraremos en el desarrollo de módulos del AICLE en la comunidad monolingüe de Andalucía, donde el Plan de Fomento del Plurilingüismo busca alcanzar estos objetivos lingüísticos.

Los programas de escuelas bilingües en Andalucía se implementaron en 1998 y, a día de hoy, ésta es la comunidad española donde más programas del AICLE se han desarrollado tanto en escuelas de Primaria como de Secundaria; sin embargo, tras quince años de progresos y de continua presión política, gran parte de la formación del profesorado aún está por hacer (Salaberri, 2010, p. 143), siendo esto la clave para una ejecución con éxito. Los profesores que son especialistas en áreas no lingüísticas deben mejorar su competencia en la L2, lo que supone un esfuerzo que no todos ellos están dispuestos a realizar.

La fuerte tradición monolingüe en Andalucía ha creado condiciones particularmente difíciles para la enseñanza de inglés en inglés, lo que se convierte en un reto al incluir disciplinas en una L2 en la Educación Superior. Esta combinación de lengua + contenido ha existido en la licenciatura de Filología Inglesa desde sus comienzos, pero no ha sido hasta recientemente que una descripción explícita del AICLE se ha llevado a cabo. Lorenzo (2010, p. 2) lo define como un giro desde los contenidos lingüísticos hacia los

elementos de género textual, algo relacionado con el componente de género académico que se examina en esta tesis.

Desde el año 2005, cada universidad andaluza se ha especializado en un tema del AICLE determinado; por ejemplo, en el caso de la Universidad de Málaga, los programas de formación de profesorado comenzaron con el objetivo de proporcionar las herramientas necesarias para la educación del AICLE en Secundaria. Sin embargo, en lo relativo a la Educación Superior, el término AICLE y sus dominios parecen cambiar, y los campos del conocimiento en la universidad se hacen tan especializados que el término Inglés para Fines Específicos es el más usado en estos contextos.

Aún no se ha realizado una investigación a fondo de los contextos AICLE a nivel universitario en España; sin embargo, el AICLE está creciendo rápidamente en todos los sectores, principalmente gracias al apoyo político mencionado anteriormente. Además, la Universidad de Málaga promueve la enseñanza de asignaturas en inglés en todos los grados, algo que puede hacerse de diferentes modos, como han indicado Brinton, et alii (2011, p. 19), quienes proponen un diagrama sobre las distintas modalidades del AICLE en la Educación Superior:

| TIPOLOGÍA DEL AICLE EN EDUCACIÓN SUPERIOR | | | |
|--|---|---|--|
| <i>Asignaturas</i> | <i>Theme-based</i> | <i>Sheltered</i> | <i>Adjunct</i> |
| <i>Objetivos</i> | Competencia en la L2 | Contenidos | L2+contenidos |
| <i>Formato</i> | Curso ESL | Curso disciplinar | ESL+contenidos |
| <i>Enseñanza</i> | Profesor de una L2 que enseña dentro de un área | Profesor especialista que enseña contenidos. Aprendizaje de la L2 incidental | Instrucción de lengua+contenido: separadas y complementarias |
| <i>Evaluación</i> | Destrezas lingüísticas y funciones | Contenidos | Destrezas en la L2 y contenidos separadamente |

Tabla 5.1 Tipología de cursos del AICLE en Educación Superior.

En la Universidad de Málaga, los modelos *sheltered* y *adjunct* se combinan dependiendo del grado y de los objetivos del currículum. En el caso de Estudios Ingleses, el alumnado sigue un currículum *sheltered* donde las asignaturas de lengua y de contenidos están coordinadas y coexisten, pero donde se da predominancia a los contenidos. En este caso, los profesores son especialistas tanto de contenidos como de lengua, ya que los modelos *sheltered* permiten una completa integración de las diferentes partes de la programación, por ejemplo, IFAE y AICLE combinados. Sin embargo, se necesita prestar más atención a los rasgos académicos de la L2 en los módulos de Lingüística, ya que esto ayudaría a evitar fallos del lenguaje repetitivos a la hora de entregar ensayos escritos, ayudando a los estudiantes a mejorar visiblemente las destrezas académicas en su L2.

En el nuevo grado de Estudios Ingleses, este problema se debería solventar, pues podemos encontrar algunas asignaturas que dedican la mayor parte de sus programaciones a un enfoque hacia el lenguaje académico (por ejemplo, Inglés Instrumental, Reglas de Composición y Uso de Textos, Inglés para Fines Específicos, Análisis del Discurso y Lengua Inglesa Avanzada, entre otros); aunque no existe una asignatura específica dedicada enteramente a los rasgos escritos del género académico, estos ya pueden enseñarse de manera más explícita. Las fuertes características de género del AICLE lo unen al propósito de esta tesis: el género textual es el ambiente natural donde se usan los elementos de las lenguas especializadas, proporcionando el contexto perfecto para su uso natural; además, los estudiantes necesitan conocer aspectos de género para usarlo adecuadamente.

5.6.1 IFAE Y AICLE: INTEGRACIÓN DE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS

Podemos encontrar algunos ejemplos donde las asignaturas de Lingüística a nivel universitario combinan el AICLE y el IFAE, especialmente donde se requieren ciertas destrezas académicas para preparar a los estudiantes como miembros activos de una comunidad de investigación. Además, los docentes usan el inglés académico en sus clases

como medio de comunicación. De hecho, creemos que el AICLE tiene éxito cuando se combina con el IFAE, encontrando así un equilibrio entre forma y contenido, y evaluando a los estudiantes de acuerdo con ello. Como resultado de esta combinación, la conciencia lingüística en la L2 aumenta.

En el modelo *adjunct* del AICLE, los estudiantes tienen que usar sus conocimientos previos en la lengua para aproximarse a contenidos disciplinares específicos; de este modo, forma y contenido no son mutuamente excluyentes sino que están coherentemente integrados. Ambos se evalúan y, por tanto, ambos necesitan atención explícita; la motivación intrínseca de los estudiantes también es esencial, ya que su principal objetivo es un objetivo académico (Brinton, et alii, 2011, p. 73-74).

De hecho, algunas de las posibles desventajas del AICLE se superan con la fusión entre éste y el IFAE en la Educación Superior. En este caso, los estudiantes han recibido suficiente instrucción formal en inglés de modo que pueden centrarse en el aprendizaje de contenidos; sin embargo, esto no parece ocurrir a niveles inferiores, donde se presta mayor atención a aspectos lingüísticos básicos. En consecuencia, el tipo de elementos lingüísticos que los estudiantes de universidad necesitan aprender está relacionado con el inglés para fines académicos específicos, que es el punto más débil en sus escritos académicos, como muestra el análisis del discurso llevado a cabo en esta tesis.

Por un lado, el AICLE es una buena práctica de principios holísticos y constructivistas en la enseñanza, y tenemos varias razones para usarlo en las asignaturas de Lingüística Inglesa:

- «[T]here is neither one preferred CLIL model, nor one CLIL methodology. The CLIL approach is flexible in order to take account of a wide range of contexts» (Coyle, et alii, 2010, p. 48).
- Este contexto AICLE parece especialmente apropiado para prácticas post-metodológicas.
- El AICLE permite sesiones personalizadas, propiciando una actitud positiva y unos alumnos más involucrados.

- Finalmente, también ayuda a desarrollar estrategias y conciencia lingüística, cubriendo así las tres variables de este estudio (a saber, estrategias de escritura, conciencia de género académico y actitud académica).

Sin embargo, el AICLE carece de ciertas facetas lingüísticas que sólo pueden ser incluidas mediante el IFAE. De hecho, la enseñanza de rasgos de género académico implica:

- La creación de un entorno académico y de una comunidad académica de investigación.
- Preparación específica para los exámenes, así como evaluación explícita del lenguaje académico.
- El lenguaje recibe la misma atención que los contenidos, ya que los estudiantes aprenden a través del lenguaje y sobre el lenguaje.
- La competencia lingüística se desarrolla a través de la enseñanza de contenidos específicos: la lengua es el vehículo para llegar a tal fin.

En el grado de Estudios Ingleses (y en Filología Inglesa) tenemos un caso de inmersión lingüística, donde todo el currículum se aprende y se evalúa en inglés. Se necesita del IFAE dentro del AICLE porque los estudiantes cometen fallos lingüísticos que podrían evitarse con un enfoque en la forma relacionado con el tema que están aprendiendo. Es preocupante el hecho de que palabras fundamentales como *linguistics*, *psychology* y *phonology*, entre otras, sean palabras frecuentemente mal escritas en los textos de estudiantes españoles de Lingüística Inglesa.

Con el fin de solventar esta aparente carencia en formación del lenguaje académico, sugerimos algunas actividades en el capítulo 11 de esta tesis. Éstas siguen algunos principios básicos de la enseñanza inductiva tales como:

- Actividades de conciencia, que se centran en aspectos lingüísticos, sin dejar de lado el contenido de la asignatura.
- Yuxtaposición de actividades disciplinares y lingüísticas, que ayudan a desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

La importancia y la utilidad de los cursos AICLE ha sido ampliamente demostrada (Brinton, et alii, 2011, p. 3): la comprensión de contenidos ayuda a una adquisición total de

la lengua vehicular. Sin embargo, nuestro trabajo de investigación doctoral quiere mostrar la importancia de la conciencia del estudiante sobre elementos lingüísticos específicos en la L2: como veremos en los resultados de esta tesis, aquellos sujetos con un alto nivel de conciencia lingüística, también presentan mejores estrategias de escritura y una expresión escrita en una L2 más académica.

El uso de la lengua específica se considera uno de los elementos básicos en un curso de formación del AICLE. El lenguaje específico de una disciplina es el medio en el que los docentes van a trabajar, y también se evaluará como parte del conocimiento de los estudiantes. Este enfoque lingüístico especial es particularmente relevante en un grado de Estudios Ingleses, donde los temas lingüísticos son parte de los contenidos centrales.

Tanto en su metodología como en sus fundamentos teóricos, el IFAE es un campo interdisciplinar. Las nuevas demandas sociales crean altas expectativas en la formación académica universitaria, y estas expectativas son igualmente interdisciplinarias. Por lo tanto, debemos sacar partido de los recursos que el EEES ofrece para el IFA, que modifican el sistema tradicional y lo convierten en un nuevo contexto *online* (glosarios electrónicos, campus virtuales, wikis y tutoriales).

5.7 IMPLICACIONES DEL EEES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS

Como hemos visto, los cambios de Bolonia en los que se percibe la educación afectan al modo de enseñanza. Estos cambios abogan por un enfoque en el aprendizaje antes que en el modelo tradicional de enseñanza. Este enfoque implica una búsqueda activa y creatividad por parte de los estudiantes, algo particularmente relevante en la construcción de sus textos escritos en una L2. Los docentes deben preparar a los estudiantes para estos nuevos caminos de aprendizaje, que son más autónomos y auto-regulados. Los grados de Bolonia sitúan muchos procesos de aprendizaje fuera del aula (Bocanegra-Valle, 2008, p. 221); sin embargo, esta autonomía comienza en la clase, y las tres variables de este estudio clarifican aspectos que deberían tenerse en cuenta en ella:

- Promover la actitud positiva del estudiante hacia el mundo académico, mediante la cooperación y las interacciones sociales.
- Desarrollar las estrategias de escritura al enseñarlas explícitamente en el aula.
- Aumentar la conciencia de género para conseguir un proceso de aprendizaje más contextualizado.

Las nuevas tecnologías parecen ser cruciales en la adquisición de esta autonomía y de la competencia comunicativa en una L2. En relación a las destrezas escritas, las nuevas tecnologías proporcionan un ambiente autónomo donde practicar y revisar las composiciones académicas. Más adelante en esta tesis, veremos cómo las wikis actúan en esos espacios virtuales donde se construyen producciones escritas tanto social como individualmente.

El número de grados bilingües ha crecido en España en los últimos años, convirtiéndose en una tendencia en el sistema de Bolonia (Fortanet-Gómez, 2010, p. 258). Paralelamente, también crece la demanda de formación del profesorado, y el reto está claro debido a la alta especialización de los campos de conocimiento. En el caso del grado de Estudios Ingleses, el contexto es diferente, así como las necesidades de los estudiantes. Los filólogos y lingüistas necesitan un buen dominio de la L2 en su registro académico, así como en contenidos, por tanto, su producción lingüística y académica será siempre evaluada conjuntamente. Ésta es la razón por la que el AICLE y el IFAE deben combinarse.

En los nuevos planes de Bolonia, la enseñanza de lenguas especializadas es crucial. Esta especificidad de contenido y género revela el debate actual entre las asignaturas de lingüística en el IFAE y el AICLE, que se centran en una metodología lingüística y de contenido respectivamente. El IFAE no debe confundirse con el inglés académico, ya que se refiere a un estilo específico en la escritura, la puntuación, el léxico y el tema (Wray & Bloomer, 2006, p. 252-257).

En el IFA, el tipo de lengua que se usa pretende tanto ayudar a los estudiantes en su estudio académico como enseñarles a llevar a cabo una investigación lingüística. Para analizar la realidad del IFAE en la Universidad de Málaga, llevaremos a cabo un estudio de metodología mixta para medir el contexto académico de los sujetos y sus respuestas. Una

vez que se han identificado sus puntos débiles, trataremos de ver cómo los planes de estudio pueden mejorarlos. Finalmente, propondremos algunas implicaciones didácticas para la enseñanza del IFAE en la Lingüística Inglesa a nivel universitario.

El AICLE, por otro lado, es el enfoque de aprendizaje referido a la enseñanza de contenidos, aparentemente sin relación con el aprendizaje lingüístico, aunque se usa la L2 en clase (Räsänen, 2009, p. 33). Se emplea principalmente en programas de inmersión lingüística, donde el aprendizaje de una asignatura necesita integrarse con el uso práctico de la L2. La mayoría de la investigación en el AICLE en España se ha llevado a cabo en la educación secundaria; sin embargo, aún existe una barrera lingüística a nivel universitario al enseñar contenidos extra-lingüísticos en una L2 (Pascual, 2010). Tanto el AICLE como el IFAE comparten su naturaleza curricular básica: en estos cursos, el lenguaje no es un fin en sí mismo, sino el medio para aprender contenidos específicos de género o disciplinares.

En el caso de los sujetos que participan en este proyecto, podemos decir que asisten a clases del AICLE, aunque a nivel universitario su dominio lingüístico se presupone alto. Los estudiantes de Lingüística Inglesa estudian el inglés en un ambiente académico, y van más allá de una mera situación de inmersión. Por eso, la Lingüística Inglesa debe incluirse dentro de la rama del IFAE, teniendo rasgos del AICLE en un contexto académico.

El AICLE surge por la urgente necesidad de aprender lenguas extranjeras más rápida y eficazmente, y también por el uso del inglés como lengua franca en todos los ambientes de investigación, lo que vuelve la atención de los investigadores hacia procesos cognitivos de la adquisición del lenguaje (Coyle, et alii, 2010, p. 29). El AICLE es muy relevante en la profesión docente, ya que ofrece un marco amplio y completo de enseñanza que va más allá de los programas tradicionales. Sin embargo, la implantación del AICLE requiere formación docente específica y un cierto grado de especialización en la L2 en los estudiantes, ambas condiciones cumplidas en una clase de Estudios Ingleses.

Como podemos ver, la multidisciplinariedad es el presente y el futuro del TEFL; pero esta diversidad debe llevar al intercambio y a la influencia mutua entre las disciplinas. Como afirma Scullion (2006, p. 130), «disciplines allow only certain speakers to say certain things in certain contexts», pidiendo una división menos radical en los campos científicos.

En este contexto, nuestro objetivo del IFAE es mejorar las habilidades lingüísticas escritas en inglés en un contexto académico de habla no inglesa.

¹ El actual sistema de grados de Bolonia ya fue usado a mediados de los 70 en algunos países del norte de Europa. Desde entonces, la mayoría de universidades europeas han seguido estos planes en sus estudios.

² English as an Additional Language (EAL) es la nueva terminología usada para las situaciones actuales de enseñanza del inglés. EAL generalmente se refiere al inglés que es la L2 o la lengua extranjera y que se enseña a estudiantes no nativos, para quienes este idioma es una parte crucial en su ámbito educativo.

³ Las wikis son espacios virtuales proporcionados por las plataformas *moodle online* en los que el alumnado puede escribir un solo documento de forma conjunta. Todos tienen acceso al archivo y pueden añadir y borrar sobre lo que otros han escrito, pudiendo ver los cambios a tiempo real desde la distancia.

⁴ El departamento de Filología Española ofrece un curso sobre composición y uso de textos, que se propone claramente enseñar las convenciones del género académico; sin embargo, tanto la asignatura como los textos que aquí trabajan los alumnos están en español.

⁵ El Proyecto MarEng está en <http://mareng.utu.fi/> (último acceso el 01 de diciembre de 2011).

⁶ La expresión CLIL (versión inglesa del AICLE), se adoptó en 1994 para describir aquellos contextos escolares donde el aprendizaje de los niños tenía lugar en otro idioma que no era su L1 (Coyle, et alii, 2010, p. 3).

⁷ Las universidades británicas ofrecen cursos en el IFA y el AICLE por separado.

CAPÍTULO 6: LA NATURALEZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2

Este capítulo trata uno de los principales aspectos de esta tesis doctoral: la escritura (en una L2) y su proceso. Una vez que ya hemos visto la situación actual del TEFL en España — tanto en relación a los paradigmas lingüísticos como a los métodos de enseñanza—, presentaremos una descripción de la tarea de escritura dentro del escenario académico. Hasta ahora, la mayoría de la investigación sobre destrezas escritas en la L2 se centra en la escritura a nivel de Primaria (Martin, 2009), prestando especial atención a las actividades de lectura. Además, normalmente no se analiza la escritura académica sino textos escritos con fines gramaticales¹.

Comenzaremos el capítulo con una sección inicial sobre los conceptos de escritura y metadiscursio textual, y de ahí avanzaremos hacia la descripción del proceso de escritura académica, y de cómo se realiza de forma colaborativa mediante wikis *online*. La segunda parte de este capítulo tratará sobre la importancia del inglés académico escrito para una formación más completa del estudiante de educación superior. Tras ello, daremos algunas pautas teóricas específicas para la enseñanza del mismo en la universidad, que se completarán más adelante con ejercicios prácticos al final de este trabajo.

6.1 LA ESCRITURA ACADÉMICA: DEFINICIONES Y ÁMBITOS

La escritura siempre se ha percibido como un campo difícil de medir, evaluar, analizar y cuantificar (Nelson & Calfee, 1998, p. 17). Hoy en día, aún se considera una actividad muy especializada, con muchas destrezas y sub-destrezas tras ella (Mazandarani, 2010). Debido a esta compleja naturaleza, el proceso de escritura se ha unido progresivamente a aspectos externos que pueden tener una influencia en él: «writing expertise, as with literacy, cannot

be removed from its historical and cultural contexts, and it cannot be described in terms of a naïve reduction to given cognitive procedures» (Hyland, 2002, p. 60).

La escritura es una de las tareas más complejas necesarias para el desarrollo de la culturización humana. Por lo tanto, supone una serie de acciones relacionadas con el currículum y con la instrucción formal. Este elemento cultural está presente en el estudio y el uso de la lengua escrita mediante la enseñanza de la gramática y de la semántica. Los diccionarios y manuales sobre escritura académica reúnen conceptos teóricos sobre la lectura y la escritura; sin embargo, para poder dibujar los límites de la escritura, ésta ha de percibirse, primero, como una actividad multidisciplinar, donde convergen muchas teorías de diversa naturaleza. Esto es lo que Cope y Kalantzis (2000) afirman en su estudio sobre culturización escrita, donde identifican las siguientes disciplinas dentro del campo de la escritura:

- | | | |
|--------------------------|---------------------------------|----------------------|
| ✓ Psicología cognitiva | ✓ Perspectivas socio-culturales | ✓ Teoría lingüística |
| ✓ Pragmática/Estilística | ✓ Teoría creativa | ✓ Teoría literaria |

Como consecuencia directa de esta multidisciplinariedad, los textos no se consideran elementos lineales o mono-funcionales, sino redes complejas de interacciones internas y externas. Por tanto, debemos centrar nuestro objetivo de investigación si queremos examinar algunas de esas interacciones de manera exhaustiva. En este caso, empezaremos definiendo los textos escritos como un conjunto de elementos interrelacionados donde las palabras, las oraciones, los párrafos y el contenido conforman un todo coherente que está altamente condicionado por las intuiciones y actitudes de los escritores.

Si nos centramos en los rasgos más textuales, surgen algunos que son relevantes cuando analizamos fragmentos académicos, que son según Díez (2003, p. 16) los siguientes:

- | | | |
|------------------|--------------------|---------------------------|
| ■ Cohesión | ■ Coherencia | ■ Intencionalidad |
| ■ Contextualidad | ■ Intertextualidad | ■ Conciencia del lector/a |

Sin embargo, de todos ellos, sólo la cohesión y la coherencia se han considerado como requisitos básicos para obtener un texto (Halliday & Hasan, 1976, p. 9). Siguiendo a Díez (2001, p. 525; 2003, p. 69-76) y su definición de estos términos, la cohesión puede ser:

- *Gramatical*: referencias, sustitución, elipsis y conjunción.
- *Léxica*: repetición de palabras, colocaciones o parafraseo.

Por otro lado, la coherencia siempre ha sido más difícil de describir, puesto que no depende de un conjunto específico de rasgos lingüísticos. Realmente, algunos textos pueden ser coherentes para un grupo de lectores, pero incoherentes para otros, que no comparten el mismo contexto. Como opina Hyland (2002, p. 8), la coherencia supone contextualización y reside en la mente de los escritores cuando escriben. En consecuencia, la escritura académica no es sólo la enseñanza de ciertas reglas estilísticas, sino también el proveer al alumnado con las herramientas necesarias para que tenga una escritura coherente y relacionada con su contexto, a través de una combinación correcta de contenido y forma.

Este binomio coherencia/cohesión no siempre aparece simultáneamente en el mismo fragmento: mientras que la coherencia necesita de la cohesión para existir, podemos encontrar cohesión textual a nivel superficial, pero sin coherencia. En ese caso, no lo consideraríamos un texto, ya que no transmitiría un mensaje coherente. Estos requisitos de cohesión/coherencia en textos académicos pueden encontrarse a diferentes niveles:

| | |
|-------------------|-----------------------------|
| Léxico | Elección de palabra |
| Sintáctico | Estructura oracional |
| Discursivo | Organización de información |

Tabla 6.1 Niveles de coherencia/cohesión en textos académicos escritos.

La escritura académica contiene rasgos lingüísticos que siguen ciertas convenciones de estilo y de lengua. Como veremos en el capítulo de Metodología, nos centramos en algunas de ellas al analizar los escritos en la L2 de los sujetos de este estudio (concretamente, en el léxico, la gramática y el discurso). Sin embargo, también buscamos otras cuestiones más

personales que tienen lugar en la escritura, y que también dan forma al producto final escrito y a sus percepciones sobre él. Como indica Hyland (2005c, p. 177), «writing is embedded in wider social and discursive practices that carry assumptions about participant relationships»; por ello, las actitudes e implicación del/de la autor/a merecen igual atención al investigar este campo.

En este caso, percibimos la escritura como un proceso recursivo con una serie de tareas adyacentes que tienen lugar antes, durante y después de la escritura. En todos estos estadios, ésta ha de ser un diálogo entre la persona que escribe y la que lee, así como entre lo que se escribe y lo que han escrito otros con anterioridad sobre ese tema específico. De hecho, la escritura académica trata sobre reacciones ante las teorías intelectuales, y eso requiere una planificación y argumentación cuidadosas (Graff & Birkenstein, 2010, p. 3).

6.1.1 EL CONCEPTO DE METADISCURSO

En este capítulo pretendemos revisar las nociones más importantes sobre la escritura académica, un proceso constructivo y creativo. De acuerdo con los últimos testimonios en Psicología Cognitiva, la escritura implica un proceso de planificación seguido de una traducción de idea a palabra, y finalmente una revisión del texto escrito para modificaciones posteriores. Todos estos procesos no son lineales sino que se superponen entre sí, y aquí es donde surge la idea de la metacognición tan pronto como los estudiantes son conscientes de estos pasos de pensamiento y creatividad, y de la relación entre la producción y la revisión del producto escrito.

La investigación en temas de discurso en la escritura académica es un campo relativamente reciente, puesto que la mayor parte de él se ha centrado en procesos sintácticos hasta el momento. Además, el análisis de temas metalingüísticos nos da una visión más interna de todo el proceso de construcción de la escritura en una L2. A lo largo de este trabajo doctoral, presentamos aspectos discursivos y metadiscursivos de la escritura en la L2 para intentar presentar el complejo panorama de cómo se usa la lengua escrita. Para poder

definir el metadiscurso, usaremos el concepto de Hyland (2000, p. 109): «it explicitly refers to the organisation of the discourse or the writer's stance towards the text».

El metadiscurso hace de los textos instrumentos más funcionales, que sirven como herramientas para la comunidad académica dentro de un género textual determinado (Johns, 2003b, p. 211). En el caso de la escritura académica, el metadiscurso facilita las relaciones interpersonales a través de la escritura, algo que revela la naturaleza social y colaborativa de las tareas de escritura. Por otro lado, el metadiscurso también contribuye a la compleja definición de coherencia, al presentar las ideas del texto de un modo que convence al lector.

El análisis de elementos metadiscursivos en un texto favorece un cambio hacia una investigación más cualitativa dentro de la escritura académica (Hyland, 2000, p. 141): puesto que el metadiscurso refleja la implicación personal del/de la autor/a, el siguiente paso es buscar las opiniones de los escritores y sus actitudes, lo que completa nuestro análisis de la escritura académica a nivel universitario. Siguiendo esta combinación de elementos en este proceso de investigación, pasamos a describir las diferentes fases que se han seguido en la elaboración de este estudio:

1. Medición de los elementos discursivos y metadiscursivos en los textos académicos escritos por los sujetos del estudio → parte cuantitativa del estudio.
2. Uso de dichos elementos como punto de partida para la elaboración de diferentes perfiles de escritura y niveles dentro del género académico.
3. Entrevista a algunos sujetos para examinar sus variables extra-lingüísticas y su conciencia de género académico → parte cualitativa del estudio.

Una explicación detallada de estas fases y de su metodología de investigación conforma el capítulo 9.

6.1.2 LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO UN PROCESO

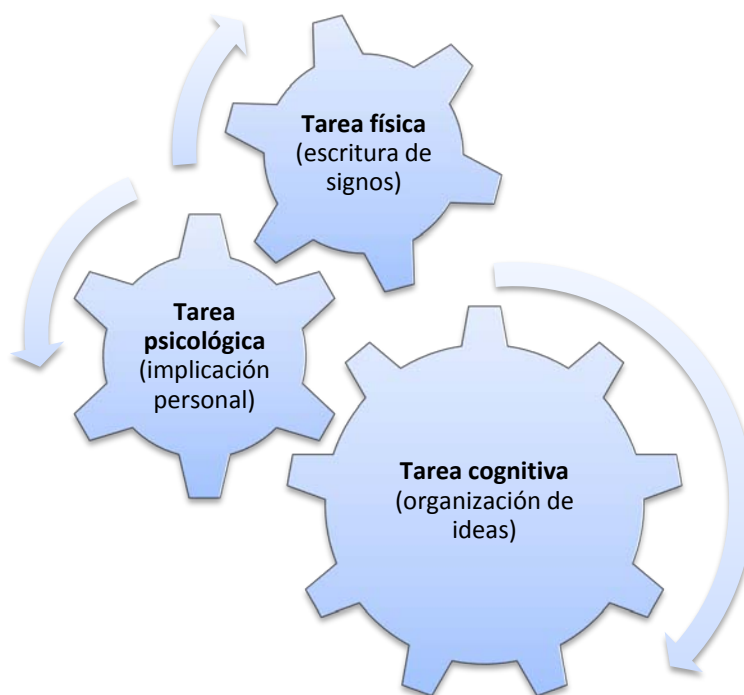
En el estudio e investigación de la escritura académica en una L2, surgen varios modelos que dependen del enfoque del investigador, y que están conectados con los paradigmas lingüísticos explicados anteriormente:

- Enfoque en el *proceso* de escritura → Pragmática.
- Enfoque en el *resultado* de la escritura → Estructuralismo.

Molina (2002) ofrece un examen detallado del producto final de escritura académica al describir el modo en que los académicos presentan sus escritos, a saber, formato, estilo, estructura y uso de recursos retóricos. En este caso, no seguimos un enfoque centrado en el resultado, sino una aproximación al proceso de escritura académica por los estudiantes, adoptando un modelo más procedimental (pragmático).

Silva (1990, p. 15-16) define la escritura como «a complex, recursive and creative process or set of behaviours that is very similar in its broad outlines for first and second language writers». Este enfoque procedimental a la escritura en el campo académico promueve «draft, review and revise written texts» (Field, 2008, p. 369), y originariamente deriva de una perspectiva psicolingüística que analizaba los procesos llevados a cabo al escribir. Este proceso es complejo, tanto física como cognitivamente, ya que hay que jugar con palabras, significados y organización para crear un todo que varía según la selección de sintaxis y contenidos. Siguiendo dicho modelo al enseñar la escritura, los estudiantes podrán orientarse más fácilmente hacia estándares académicos y guías para escribir sus textos.

Desde el acto físico de escritura de signos y consideración de aspectos ortográficos, los escritores también ejercitan otros campos más cognitivos relacionados tanto con la composición de textos (gramática y discurso) como con el tema sobre el cual están escribiendo (en este caso, la Lingüística Inglesa). Finalmente, para completar esta tarea de escritura tan compleja, encontramos un lado más psicológico en el que el sujeto se implica en su escritura mediante opiniones personales o uso de pronombres personales. Por lo tanto, el panorama del proceso de escritura académica quedaría del siguiente modo:



Gráfica 6.1 Proceso de escritura.

La escritura es claramente una actividad reflexiva (Barberà, et alii, 2003, p. 99) y, en esa reflexión, los estudiantes necesitan estar implicados a todos los niveles del proceso de escritura. Para el análisis de la escritura académica en esta tesis doctoral, hemos elegido una variable de cada uno de estos niveles mencionados en la gráfica anterior para obtener una visión holística de la actividad. Estamos examinando:

- Actitudes personales de los sujetos hacia la escritura académica.
- Estrategias de escritura.
- Conciencia de género académico, como parte de sus conocimientos psicológicos y cognitivos, respectivamente.

Nuevos modelos en la teoría de escritura resaltan «the primacy of content planning and idea generation» (Frodesen & Holten, 2003, p. 144). Esto significa que la gramática adopta un papel secundario, favoreciendo una cuidadosa atención hacia el proceso de escritura: desde que se genera la idea hasta la organización del contenido y la planificación. De

hecho, como muestran los resultados finales de esta investigación, los escritores de más éxito prestan más atención a la organización de ideas, mientras que el resto se centra en dificultades gramaticales y léxicas.

En relación al campo del IFAE, frecuentemente se describe como «a process-oriented and genre-based approach to writing instruction» (Dressen-Hammouda, 2008b, p. 75); y más específicamente, la escritura a nivel universitario se ha enmarcado dentro de los modelos de proceso de escritura, y no de resultado (Frodesen & Holten, 2003, p. 151; Johns, 2003a, p. 315). Este posicionamiento supone cubrir un amplio rango de elementos que van más allá del nivel lingüístico, es decir, la situación, el propósito, el lector y los tipos de géneros. Sin embargo, a pesar de esta combinación de elementos académicos, los estudiantes no realizan una transferencia de su conocimiento académico a sus escritos, algo que muestra su falta de conciencia de género cuando producen un texto.

Para producir textos ricos y coherentes, los escritores necesitan cierta flexibilidad entre los niveles mencionados anteriormente. La coherencia (y, por tanto, la cohesión) deben estar presentes en el tipo de textos que analizamos en este estudio. En nuestro caso, los escritos de los sujetos consisten en fragmentos (de entre 200–1000 palabras) que tratan sobre un tema específico de la Lingüística en inglés. Los elementos formales y de contenido dependerán del grado de implicación del autor y de su familiaridad con lo que escribe; todo ello también depende de aspectos más subjetivos tales como los objetivos personales y las motivaciones académicas (Díez, 2003, p. 95).

En conclusión, otros elementos que son externos al texto también cobran importancia y merecen una enseñanza explícita en este modelo procesual de la escritura: «the writer, content and purpose, and multiple drafts are central» al escribir (Frodesen & Holten, 2003, p. 141). Reescribir un texto ayuda a pensar de nuevo en las estrategias usadas y a visualizar los errores lingüísticos, mientras que la enseñanza de gramática adoptaría un papel secundario. Esta constante recurrencia del proceso de escritura es paralela a la adquisición de la L2, donde el aprendizaje no es lineal sino recurrente, y tiene lugar al tiempo que los estudiantes necesitan determinados rasgos lingüísticos en diferentes situaciones (Hyland, 2006, p. 11). Para estos casos, los ambientes virtuales facilitan esta perspectiva pragmática y procedimental de la escritura, permitiendo a los docentes controlar el proceso de creación textual del alumnado, y centrarse en los pasos que siguen para ello.

6.1.3 ESCRITURA ACADÉMICA FUERTE Y DÉBIL: RASGOS DE ESCRITURA

Los rasgos textuales y discursivos de los textos escritos se han identificado mediante el análisis sistemático del discurso. Fathman & Whalley (1990, p. 187-188) distinguen rasgos básicos de la escritura académica que están presentes en las producciones analizadas para este estudio. La siguiente tabla resume el estudio de estos autores, que coincide con el análisis llevado a cabo en nuestra investigación:

| Rasgos textuales de escritos fuertes en inglés como una L2 |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Uso destacado de detalles específicos en narraciones y descripciones |
| <ul style="list-style-type: none">• Uso de adverbios de transición para unir acciones |
| <ul style="list-style-type: none">• No repetición de contenidos ni estructuras |
| <ul style="list-style-type: none">• Escasas inexactitudes |
| Rasgos textuales de escritos débiles en inglés como una L2 |
| <ul style="list-style-type: none">• Contenidos disciplinares vagos |
| <ul style="list-style-type: none">• Pocos detalles y verbos de transición |
| <ul style="list-style-type: none">• Uso erróneo de preposiciones y verbos |
| <ul style="list-style-type: none">• Argumentos repetitivos con poco desarrollo de ideas |
| <ul style="list-style-type: none">• Un discurso difícil de seguir por incomprensible |

Tabla 6.2 Rasgos textuales de escritos fuertes y débiles en una L2.

La mayoría de los manuales sobre escritura académica resaltan aspectos gramaticales sobre cohesión mencionados anteriormente: puntuación, morfología, sintaxis, etc. (Molina, 2002, p. 248-251; Alonso, 2009). Sin embargo, la coherencia normalmente se reduce a la enseñanza de adverbios de transición, algo que no es suficiente para conseguir un dominio

en este campo. Además, la coherencia resulta ser crucial para la calidad de un texto y, al mismo tiempo, algo difícil de identificar en él.

La dificultad de describir la coherencia textual académica puede estar relacionada con el hecho de que ésta tiene mucho que ver con el *proceso* de escritura, y no con el resultado. Para que un texto sea coherente, tiene que tener partes significativas que transmitan un mensaje específico. Eso es algo que lleva tiempo, y que sucede durante la planificación y borradores del texto. En consecuencia, debemos centrarnos en dicho proceso de escritura, algo que demuestran los escritores más cualificados. Hyland (2002, p. 12-13) propone tres aproximaciones para cubrir el concepto de coherencia desde un plano cognitivo, pragmático y retórico:

- *Coherencia cognitiva*: es el lector el que hace un texto coherente mediante la unión de lo que se está leyendo con sus esquemas mentales anteriores.
- *Coherencia pragmática*: los escritores tratan de mantener una lógica con significado a lo largo del texto, de modo que los lectores puedan anticipar el significado.
- *Coherencia retórica*: el significado de los textos viene por la secuencia lógica de los elementos y de su interpretación dentro de una cultura determinada.

Estos rasgos de buena escritura académica se confirman y refuerzan con los resultados de este estudio, que busca ir más allá de las descripciones textuales mediante la opinión de los propios escritores. Sólo sus apreciaciones personales podrán darnos una explicación acerca de sus elecciones textuales y estrategias, y las hemos recopilado mediante entrevistas individuales. A continuación, tratamos los principios de la escritura académica para entender mejor el contexto y el propósito de esta práctica.

6.2 LOS PRINCIPIOS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

El campo de la escritura académica ha atraído la atención de investigadores/as desde la segunda mitad del siglo XX gracias a disciplinas como la Lingüística Aplicada y la Pragmática. Desde entonces, la escritura ha sido considerada como una destreza básica que

debe ser adquirida tanto en la L1 como en una L2 para obtener un desarrollo intelectual pleno (Harris, 1993). Hoy en día, el proceso de la escritura académica es aún considerado como una destreza básica y punto de partida para la madurez académica completa. Esta relevancia implica la enseñanza explícita de estrategias de escritura como facilitadoras del éxito académico.

La escritura académica es el proceso de producir textos en un ambiente académico, o con un propósito académico. Es diferente de otros tipos de actividades por las características distintivas que presenta, que Hyland describe como: «subordination and passives, longer sentences, structurally elaborate, and complex and formal style» (Hyland, 2002, p. 50). Sin embargo, aún no hay acuerdo sobre el significado de *académico*; en términos generales, hay tres niveles de reconocimiento académico en los textos escritos:

- Propósito académico.
- Contexto académico.
- Lenguaje académico (estilo, registro, léxico y otros rasgos lingüísticos) (Douglas, 2000, p. 32).

Los tres son necesarios para el estudio de cualquier escrito desde una perspectiva holística, y nos referimos a cada uno de ellos en este estudio de la siguiente manera. Por un lado, el propósito académico de un escrito trae la conciencia necesaria para el reconocimiento textual y su producción. En segundo lugar, la noción de público, por ejemplo, ayuda a identificar la función del texto más fácilmente, contextualizando la tarea de escribir (Harris, 1993, p. 21; Paltridge, 2001a, p. 61; 2001b, p. 53). Algunas técnicas específicas de escritura y de lectura han de desarrollarse para mejorar esa conciencia de audiencia (Rubin, 1998, p. 69). Finalmente, este propósito académico significa que necesitamos más que conocimiento lingüístico para entender un texto, es decir, necesitamos de conciencia metalingüística para hacer explícitos los rasgos de género académico.

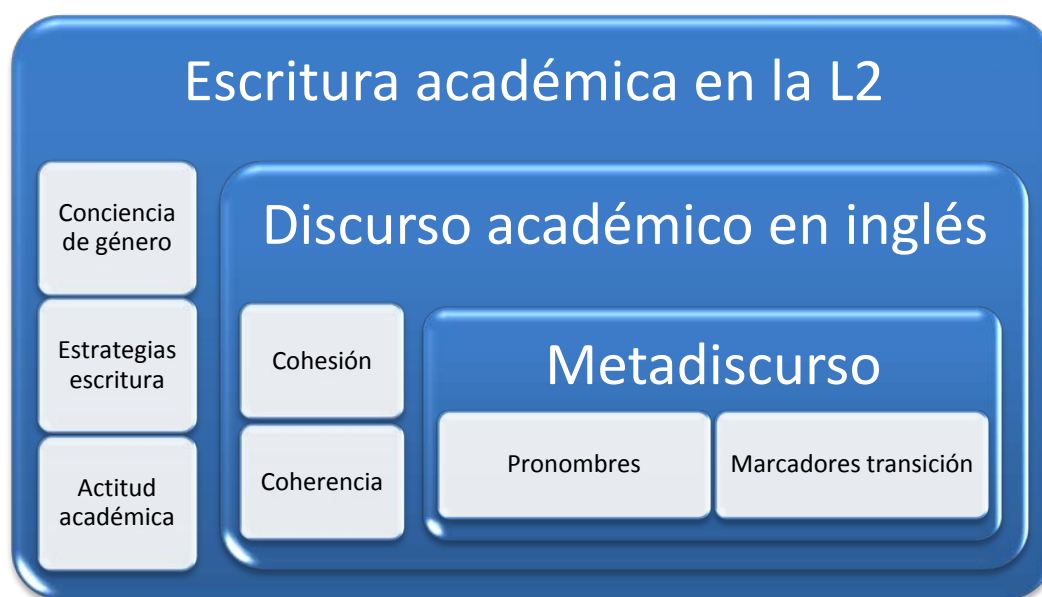
Como hemos visto, un texto académico es una producción con múltiples niveles o capas donde convergen elementos de diferente naturaleza, produciendo una corriente compleja de sintaxis formal, vocabulario específico y conciencia de audiencia. El discurso académico de los estudiantes de inglés se analiza minuciosamente en el British Academic Written English Corpus (BAWE), que hace una recopilación de escritos desde 2001 en la

Universidad de Warwick (Reino Unido). Sin embargo, esta colección de textos sólo incluye léxico de disciplinas universitarias específicas: ciencias físicas, ciencias sociales y humanidades. Se ha demostrado que el léxico que forma el cuerpo de un texto académico consiste en dos tipos de palabras:

- a. Alrededor de 600 palabras académicas.
- b. Otros elementos léxicos que normalmente se consideran palabras poco frecuentes pero que tienen una carga semántica de contenido especializado (Coxhead & Nation, 2001, p. 252).

El tipo a. de palabras académicas es muy común en el contexto académico, pero difícil de encontrar en textos no académicos; por esta razón, el docente debe implementarlos en la clase y enseñarlos en un uso real de escritura. Un manejo correcto del léxico académico mejorará el nivel de los estudiantes en el campo técnico de una disciplina especializada.

La escritura académica, como podemos ver, es una tarea reflexiva donde la conciencia académica del que escribe es necesaria a varios niveles (léxico académico, audiencia académica y estilo académico, entre otros). Esta conciencia también está presente en las fases de planificación, escritura y revisión del texto escrito (Castelló, et alii, 2009, p. 1113). El siguiente esquema muestra las variables de este estudio en el proceso de escritura académica, junto con el discurso académico y sus elementos mencionados en este capítulo:



Gráfica 6.2 Variables de nuestro estudio en el proceso de escritura.

Estos procedimientos cognitivos tienen lugar en un contexto específico, en este caso, dentro de ciertas condiciones sociales y expectativas culturales. No sólo el propósito del texto es social, sino que también es un proyecto de construcción (Manchón & Haan, 2008, p. 3), como vemos a continuación.

6.3 LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO UNA TAREA COLABORATIVA

Necesitamos considerar otra competencia a la hora de escribir académicamente (y, por tanto, a la hora de enseñar la escritura académica): la competencia social y colectiva (Johns, 2003b, p. 211; Lillis & Curry, 2006b, p. 67; Manchón & Haan, 2008, p. 4). Los artículos y reseñas académicos no son una actividad individual, sino el resultado de un proceso de corrección por pares, evaluación de colegas y discusión o debate sobre el tema del artículo. Del mismo modo, la escritura académica a nivel universitario debería estar dirigida hacia la interacción entre los propios estudiantes, y hacia un proceso de construcción que se hace colectivamente. Escribir es una interacción social donde el escritor compone sus significados en relación a las expectativas del lector y de las convenciones de género (Hyland, 2000, p. 6, 30; Hyland, 2002, p. 34, 40).

Platón (1948, p. 263) creía que *pensamiento* y *habla* estaban al mismo nivel, y los definía como diálogos que tenían lugar tanto de forma interpersonal como intra-personal. En este estudio, consideramos el proceso de escritura como un estadio intermedio: es un diálogo interno (proceso de pensamiento), pero el resultado será percibido por otros que lo leen, y eso implica una serie de procesos cognitivos que le dan forma.

Los escritores de un campo académico no son entidades aisladas, sino que se interrelacionan como sus ideas en sus escritos (Graff & Birkenstein, 2010, p. 14). De hecho, los escritores académicos comparan y contrastan sus teorías con otros para obtener supuestos más objetivos y creíbles. Siguiendo las palabras de Hyland (2011, p. 28), «every text projects an identity claim», y por esa razón los escritores se sitúan ellos mismos en un modelo teórico específico para hacer de sus ideas algo con más significado.

Este concepto colaborativo de la escritura a nivel universitario es algo nuevo y no muy investigado aún en España. Las destrezas orales han sido más analizadas, especialmente en estudiantes del inglés académico (Aguilar, 2008; Storch, 2009, p. 104). Sin embargo, está claro que las destrezas escritas juegan un papel importante en las vidas de los estudiantes, ya que en la universidad deben escribir trabajos en grupo tanto fuera como dentro de clase (y tanto en la L1 como en una L2).

Si nos centramos en las variaciones de la escritura académica, podemos ver cómo las relaciones interpersonales entre escritores y lectores del texto también influyen en los esquemas de escritura. Como afirma Storch (2009, p. 105), «writing is a multi-dimensional, socio-cognitive activity, where the processes involved and the features of the text produces are very much shaped by socio-cultural norms». La buena escritura académica no sólo presenta léxico preciso, forma y cantidad apropiadas, sino también un grado de complejidad dada por las expectativas de los lectores de esa disciplina. De hecho, las reglas sobre la buena escritura han cambiado a lo largo de la historia dependiendo de las interacciones sociales y de las expectativas del público sobre los escritores, siendo la escritura «something collectively created through the interactions of individuals» (Hyland, 2000, p. 7).

6.3.1 IMPLICACIÓN SOCIAL Y PERSONAL EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2

Al introducir las interacciones personales en la actividad de escritura, abrimos nuevos modos de trabajar y nuevos terrenos para el intercambio, donde los estudiantes pueden cooperar y revisar los textos de los compañeros. Estos nuevos terrenos son, en este caso, wikis *online* donde compartir y producir textos escritos en colaboración con otros. Esto mejorará no sólo su calidad de escritura sino, también, su sentido crítico del texto en un campo académico, ya que están continuamente revisando y reescribiendo el mismo documento.

Esta percepción colaborativa de la escritura académica es la clave para enfocarnos en el proceso mismo de escritura, algo que tiende a ser secundario en la enseñanza de esta destreza. Mientras que el habla (la otra destreza lingüística productiva) es imitada cuando escuchamos hablar, no compartimos el proceso de escritura con iguales en el aula. Las estrategias de escritura, plantillas y técnicas se podrían aprender y mejorar al compartirlas.

Las actividades de escritura son un ejercicio de relación social donde los autores intercambian ideas. En vez de centrarnos en las irregularidades del estilo de escritura académica, analizaremos idiosincrasias en la L2, esto es, rasgos específicos que descubren la implicación del estudiante en lo que escribe, así como su conciencia de contenidos y género textual. De este modo, y para mostrar los factores extra-lingüísticos que afectan la escritura académica en una L2, el siguiente gráfico ilustra este punto:



Gráfica 6.3 Implicación en la escritura académica en una L2.

El resultado de la actividad de escritura también revela la implicación personal hacia el texto que se está produciendo y hacia las circunstancias sociales que le afectan. Estas

circunstancias tales como especificaciones de género o de contexto social se imponen como factores externos pero igualmente influyen en el texto final, dependiendo de la conciencia que el escritor tenga de ellas. Esta combinación de factores hace, por tanto, de esta actividad escritora una actividad social (Hyland, 2000, p. 3). Por esta razón, académicos e investigadores ya no trabajan de modo individual sino colaborando entre ellos/as como una de las principales tareas en sus carreras profesionales (y normalmente lo hacen en una L2). Esta colaboración muestra varios hechos evidentes:

- No sólo el contenido hace bueno un escrito.
- El proceso de escritura contribuye al resultado final:
 - o Tanto si los argumentos son válidos y consistentes,
 - o Como si se escribe adecuadamente para el lector.

Hyland (2000, p. 87) se centra en la escritura académica en la L2 y va más allá de las formalidades del lenguaje, analizando aspectos más personales que también se reflejan en el texto. De acuerdo con este autor, los recursos retóricos tales como dudas, alabanzas en la argumentación, crítica, credibilidad, entre otros, no sólo dan muestra de la seguridad del escritor sobre el contenido sino que, también, reflejan su actitud con el público lector. Algunas veces, estos elementos extra-lingüísticos son un modo de negociar el significado del texto con el docente, mostrando cierto grado de incertidumbre cuando los estudiantes no están seguros sobre la verdad de lo que están escribiendo.

Para el análisis de la implicación de autores en sus propios textos, Hyland identifica ciertos elementos lingüísticos que llevan una carga implícita de significado que dan forma a todo el texto y su propósito. En el análisis del discurso llevado a cabo en este estudio, hemos considerado algunos de estos elementos para ver cuán implicados estaban los autores en sus escritos (a saber, usos de pronombres personales, glosas de código, marcadores de transición y marcadores de estructura). Para terminar esta sección sobre la actitud colaborativa en la escritura, describiremos el papel de las wikis en un medio *online*, a través del cual los escritores trabajan juntos con un objetivo compartido común.

6.3.2 WIKIS: COLABORACIÓN *ONLINE* EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2

Los medios electrónicos y la comunicación *online* son gran parte de la vida universitaria. El alumnado dedica mucho tiempo al día a leer y escribir *online*, dos tareas que se relacionan claramente con el aprendizaje de lenguas extranjeras, y con el propósito de esta tesis. Este contexto de escribir en una pantalla no debe ignorarse cuando tratamos el tema de la escritura en una L2, si queremos estudiarlo como algo natural y accesible al alumnado. En el caso de los participantes de este estudio, la mayoría son nativos digitales, teniendo unas destrezas fluidas sobre el teclado como resultado del uso diario de ordenadores e internet. Incluso aquellos que nunca habían oído hablar de las wikis con anterioridad a este estudio, muestran una actitud positiva hacia el uso del ordenador para la escritura, y hacia la creación de un documento conjunto con sus compañeros de clase.

Como modo de analizar el sentido cooperativo de los sujetos de esta muestra a la hora de escribir, llevamos un cabo un ejercicio de escritura al final de la entrevista, por el cual usaron una wiki como medio de colaboración.

- ➔ Las wikis son recursos 2.0 en internet que pueden llevarse a cabo en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga, y que permiten a los estudiantes publicar sus escritos de forma colaborativa en un mismo documento: los participantes en una wiki pueden crear textos e hipertextos editando la wiki desde diversos lugares al mismo tiempo.

Por esta razón, estas actividades son especialmente apropiadas para el aprendizaje colaborativo. Además, son particularmente útiles en el aula de una L2, donde el compartir el lenguaje es una parte tan importante dentro de la asimilación lingüística (Muscarà & Beercock, 2010, p. 2886). Esta herramienta didáctica también ofrece un ambiente social-constructivista que es útil para la práctica escrita: las wikis permiten a los estudiantes compartir y publicar sus escritos para realizar conexiones y evaluar las contribuciones de otros. El significado escrito puede ser, por tanto, construido mediante el trabajo conjunto.

Los recursos *online* y visuales que los estudiantes-escritores pueden encontrar en una wiki refuerzan sus contenidos del lenguaje y estimulan una mejor presentación del escrito. De hecho, los ambientes de escritura en pantalla facilitan la revisión del texto de modo más profundo. Además de esta mejora en la revisión, el uso de interfaces electrónicas en la escritura académica en la L2 influye en las siguientes esferas (Pennington, 2003, p. 293, 305):

- El comportamiento cognitivo.
- La actitud hacia la tarea que se está llevando a cabo.
- La conciencia de la destreza escrita.
- La calidad y cantidad de escritura.
- El uso del lenguaje.
- El acercamiento al registro correcto.
- La creatividad.

Cuando se participa en la escritura académica de forma grupal, surgen habilidades interpersonales tales como habilidades individuales, actitudes y estrategias de escritura. En consecuencia, las implicaciones didácticas están claras, y deberían cambiar hacia aspectos que vayan más allá de los puramente lingüísticos, incluyendo otros procesos como las estrategias, los procesos de escritura y los rasgos de género textual. Por eso incluimos en este estudio variables extra-lingüísticas que están presentes en los procesos de escritura académica, y que son las variables cualitativas del estudio:

- a. Estrategias de escritura académica.
- b. Conciencia de género textual académico.
- c. Actitudes hacia el género académico.

La idea de la escritura colaborativa es algo más que un grupo de personas que escriben juntas y comparten sus ideas: la escritura cooperativa implica compartir procesos de borrador, corrección y revisión. La idea de colaboración resulta necesaria, especialmente en el inglés para fines académicos específicos (Bremner, 2010, p. 122); sin embargo, la escritura académica se ha tratado tradicionalmente como una actividad individual. Sólo esta concepción reciente de la escritura académica de la L2 como cooperación social justifica y refuerza el uso de wikis como una herramienta social *online* para mejorar la

actividad académica (Barberà, et alii, 2003, p. 109), algo que los estudiantes universitarios encuentran particularmente manejable, ya que son nativos de esta lengua tecnológica.

6.4 LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2 EN ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD

Tomar apuntes en la universidad ocupa la mayor parte del tiempo académico de los estudiantes, incluso más que el estudio de los exámenes o la participación en clase. Sin embargo, como es escritura del alumnado, siempre se ha considerado una actividad académica menor y aún no se han realizado muchos estudios en este campo. No obstante, el análisis de la escritura de estudiantes en el aula revela datos interesantes que pueden extrapolarse a otras formas de escritura académica: tomar notas es el preludeo de una buena producción escrita, junto con procesos de planificación y borradores. Para el estudio de la escritura del alumnado, Barberà, et alii (2003, p. 94) indican que hay dos tipos de estudiantes-escriitores:

- ➔ Aquellos estudiantes que copian de modo literal y mecánico.
- ➔ Aquellos estudiantes que escriben de manera estratégica.

Estos dos grupos hacen usos de diferentes estrategias de escritura y, por tanto, sus resultados escritos son diferentes. En el caso de la escritura académica en una L2, los estudiantes tienen el aspecto añadido de usar una lengua extranjera; como muestran los resultados de este estudio, la conciencia y el uso de estrategias marcan la diferencia en los escritos, y por esa razón son variables cualitativas sobre las que se analizan nuestros datos.

Los escritos de los estudiantes en el campo académico rara vez se consideran parte del género académico, puesto que normalmente muestran muchos ejemplos de influencia de la L1 y de falta de coherencia en contenido. Sin embargo, son la única práctica de escritura que tiene el alumnado antes de graduarse y de convertirse en miembros de una comunidad académica o profesional. Por esta razón, y por las que exponemos a continuación, los escritos de los estudiantes deben incluirse dentro del género académico:

- Los escritos de los estudiantes se producen dentro de un contexto académico.
- Hay una interacción académica entre docente y estudiantes cuando estos tienen que mostrar sus habilidades académicas en el género escrito.
- Los escritos del alumnado incluyen ejemplos de su propia identidad dentro de la disciplina (implicación de estudiantes en el texto).
- La escritura del alumnado también necesita una preparación previa y específica.
- Estos textos incluyen citas e intertextualidad.
- Los estudiantes-escritores usan argumentación específica para desarrollar sus ideas.
- Estos estudiantes abogan por la credibilidad de sus escritos.

Sin embargo, existe la idea de que la escritura académica es una disciplina en la que sólo participan expertos, lo que hace del género académico algo más cerrado y limitado. Con el fin de superar estas restricciones, Hyland (2000, p. 144) propone los escritos del alumnado como parte del género académico escrito, puesto que son también los lectores y usuarios de las convenciones académicas.

De hecho, aparte de los contenidos específicos de las disciplinas, podemos también encontrar rasgos idiosincráticos de la escritura académica en los textos de los alumnos. Estos mismos rasgos son identificados por Hyland (2006), reforzando los hallazgos del análisis del discurso llevado a cabo de esta investigación:

- Gran cantidad de densidad léxica, esto es, las palabras de contenido son más frecuentes que las palabras gramaticales.
- Estilo nominal más que verbal: los estudiantes tienden a usar nombres y enumeraciones más que verbos y oraciones completas.
- Uso de construcciones impersonales.

Estos rasgos no son más que otra prueba del hecho de que los escritos del alumnado son ejemplos de género académico, conteniendo rasgos académicos y sirviendo para fines académicos. Además, estos escritos también contienen otros aspectos que van más allá de los lingüísticos, ya que «students need more than linguistic knowledge to be successful in their writings» (Hyland, 2006, p. 18).

En un campo tan concreto como el IFAE, el género académico se entiende mejor si se refiere a las comunidades de uso lingüístico (Johns, 2003b, p. 206), en este caso,

estudiantes universitarios de Lingüística. Además de estas suposiciones académicas, los textos académicos en la L2 son un vehículo de expresión de habilidades de escritura que van más allá de las aptitudes de género textual: implicación personal en el tema, dominio de la L2, conocimientos teóricos, entre otros (Silva, 1990, p. 18). De todas estas, cubriremos tres aspectos extra-textuales, que representan los pilares principales de la escritura académica en su proceso de construcción: estrategias de escritura, conciencia de género y actitudes académicas.

6.5 LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS: UNA TAREA DIFÍCIL PARA ESTUDIANTES NO NATIVOS

La escritura en una L2 es una tarea difícil en todos los niveles. Como cualquier otra práctica lingüística, el propósito es la comunicación; sin embargo, la escritura carece del contexto y de la retroalimentación inmediata que existe, por ejemplo, en el habla (Tribble, 2010, p. 158). Los escritores no tienen una respuesta inmediata de los lectores que les permita hacer correcciones sobre la marcha, ni tampoco cuentan con el contexto del lector, que le permite entender la pieza escrita. Por el contrario, los escritores componen sus escritos sólo con la ayuda del contenido y de conocimientos lingüísticos, siguiendo patrones específicos de género y demandas del público lector.

La escritura académica en la L2, especialmente la que va a ser posteriormente evaluada (como en el caso que nos ocupa en este estudio), necesita desarrollarse a diferentes niveles lingüísticos y de contenidos al mismo tiempo. Los estudiantes universitarios necesitan ser conscientes de esos requisitos para producir un escrito que cumpla las condiciones necesarias del texto, a saber:

- Requisitos mínimos de contenido requeridos por el/la docente.
- Dominio de la L2.
- Rango léxico.
- Coherencia y cohesión textual (organización).
- Registro adecuado.

- Formato específico de acuerdo con el género.
- Nivel de formalidad requerido.
- Adaptación a las necesidades del receptor, público lector.

Como podemos ver, hay una información discursiva junto con la información de contenidos que da forma al texto mediante la coherencia de sus ideas. Debido a esta naturaleza, corroborada con nuestros resultados, la escritura siempre se ha considerado como una de las destrezas menos importantes en la L2 incluso por los propios estudiantes (Arkin, 2010, p. 3343). Aunque son conscientes de la presencia de la escritura en su vida diaria, encuentran las destrezas orales más útiles en su L2. La razón podría deberse al hecho de que la importancia de la escritura va relacionada con la madurez humana (Maraña, en prensa). Esta idea queda demostrada, de nuevo, por los resultados de este estudio, especialmente en las entrevistas a los sujetos (la parte cualitativa de este estudio).

El objeto de estudio de esta tesis, así como el tipo de escritura de los estudiantes, es la escritura tipo ensayo. Los ensayos son «short pieces of writing on a single subject that offer an evaluation of claims from either the student writer or published writers» (Hewings, 2010, p. 251). En esta ocasión, exploramos los resultados de los estudiantes durante sus exámenes de Lingüística Inglesa (tanto teórica como aplicada), que casan con esta definición de Hewings. Aunque cuentan con restricciones de tiempo al realizar sus exámenes, ese tiempo es suficiente para mostrar sus destrezas de escritura y sus estrategias en este campo.

La escritura de ensayos en la L2 es un reto como cualquier otra actividad cognitiva donde el participante tiene que tomar decisiones, y esta complejidad aumenta, ya que no hay una única fórmula o plantilla que determine los escritos académicos de éxito. Sin embargo, sí podemos ver cómo los estudiantes-escritores más aventajados siguen patrones idénticos a la hora de componer sus textos para propósitos académicos. Estos comportamientos de éxito en la escritura los analizaremos a fondo con los resultados de este estudio.

No sólo la composición del texto es algo difícil, sino también su corrección y evaluación. Estos son algunos de los aspectos que hacen de la revisión/corrección de un texto escrito algo complejo:

- Es difícil medir y poner nota a un texto sin examinar su proceso de construcción.

- Normalmente, no hay oportunidad para el estudiante de recomponer su texto de acuerdo con el *feedback* del profesor.
- Los estudiantes temen la corrección por pares, al no estar acostumbrados a la escritura cooperativa y a la colaboración escrita.

Una evaluación a tiempo sobre un texto escrito es necesaria para la mejora tanto de la escritura en la L1 como en la L2. Además, cuanto más individualizada sea la evaluación del texto, más identificados se sentirán los estudiantes con el proceso de corrección, obteniendo resultados óptimos al final de curso. Sin embargo, aunque este aspecto de la evaluación escrita es algo importante dentro de la programación, no nos centraremos en él puesto que nos interesa la *construcción* de la escritura. Ferris (2003) propone actividades y medidas que pueden llevarse a cabo a la hora de corregir textos escritos, y que adaptaremos a nuestro contexto al final de este trabajo doctoral.

6.6 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2 A NIVEL UNIVERSITARIO

La enseñanza de la escritura en la L2 es un campo relativamente reciente en la investigación en TEFL. Gracias a disciplinas como la Psicología Cognitiva, la investigación sociocultural y varios enfoques lingüísticos, tenemos nociones de esta tarea didáctica. En este caso, el reto de enseñar la escritura a estudiantes universitarios debe llevarse a cabo desde un enfoque de género textual, que haga de esta tarea algo más significativo (Hewings, 2010, p. 256). Además, el enfoque de género textual nos da respuestas a algunos dilemas que normalmente surgen en el contexto académico (García, 2000, p. 42-43):

- El papel pasivo del alumnado en las lecciones magistrales.
- El debate entre el IFE y el AICLE, tratado en el capítulo 5 de esta tesis.
- Las dificultades para aplicar un marco socio-constructivista al modo en que se trabaja en clase.

Como hemos visto anteriormente, el enfoque de género en la enseñanza de la escritura ofrece respuestas pedagógicas a los temas anteriores. La escritura académica y su enseñanza se adapta al marco del EEES, ya que está contextualizada a un género textual y, por tanto, la enseñanza puede dirigirse de forma más significativa (Dressen-Hammouda, 2008b, p. 75). En relación a la oposición IFE vs. AICLE, el género permite al profesorado ir más allá de rasgos lingüísticos específicos y solucionar posibles descontextualizaciones en la disciplina; las reglas de género textual son el marco en el que todos los temas anteriores encuentran su significado y propósito. A través del género académico, los estudiantes aprenderán y transmitirán su información en temas de Lingüística Inglesa en la universidad.

Tribble (2010, p. 161) describe algunas de las principales dificultades al enseñar la escritura académica, que incluyen la identificación de las necesidades del alumnado y la contextualización de las tareas de escritura. Estas cuestiones son más relevantes al enseñar a escribir en una L2, ya que las habilidades lingüísticas reciben la influencia de la L2 (tanto a nivel lingüístico como cultural). En consecuencia, y puesto que el proceso de escritura se forma de varios niveles, los docentes deben hacer explícitos algunos elementos mientras enseñan la escritura académica en la L2.

En lo que concierne a la actividad docente, el enfoque de género hace al alumnado más consciente de algo más que de los contenidos; también usarán reglas del género textual de forma activa si quieren seguir ciertas normas en una interacción escrita. Finalmente, cuando escribimos un texto dentro de un género específico, los estudiantes no sólo transmiten conocimientos conceptuales sino que también están formando parte del género que construyen, esto es, integran contenido + L2 + género en un todo con significado.

Los cursos del IFAE sobre la escritura académica tienden a organizarse para estudiantes de posgrado y, por tanto, el resto de la comunidad de estudiantes sufre de esas carencias durante sus estudios. En la enseñanza de esta destreza, hay docentes a favor y en contra de la enseñanza de la gramática de la L2, siendo ésta un aspecto controvertido en los dos casos. Sin embargo, se ha demostrado que la mayoría de los errores de escritura son «performance errors» (Frodesen & Holten, 2003, p. 143), lo que significa que la gramática no estaría al frente de ellos. Como comprobamos en el análisis de nuestro discurso escrito,

los estudiantes-escritores más habilidosos en escritura son aquellos que dominan esas reglas de actuación escrita, incluso cometiendo algún error gramatical ocasional.

Realmente, todas estas variables extra-lingüísticas añaden mayor complejidad a la tarea, ya dificultosa de por sí, de la escritura académica. Los escritores de la L2, y especialmente dentro del género académico, necesitan dominar otras habilidades igualmente importantes en relación con la composición textual, que son (adaptadas de Frodesen & Holten, 2003, p. 141) las siguientes:

- Leer y reflexionar de forma crítica sobre las principales ideas del texto.
- Entender los textos que son más difíciles por su contenido o forma.
- Ser capaces de partir de recursos externos al texto y de recursos variados.
- Ser capaces de organizar los contenidos de forma lógica, siguiendo una argumentación coherente.

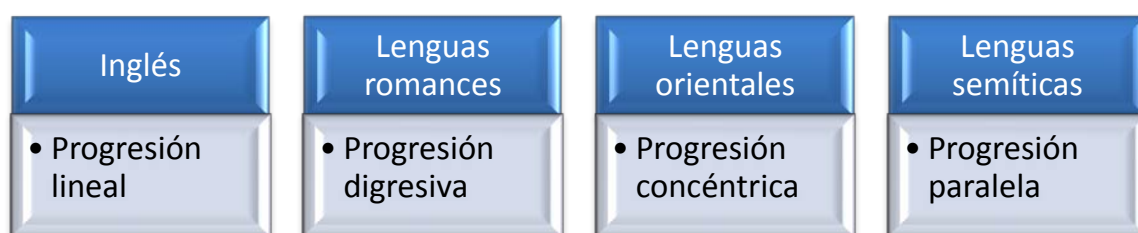
Es un hecho común en Europa que los estudiantes universitarios tienen grandes carencias en su escritura académica, siendo ésta una de las principales razones por las que dejan los estudios a estos niveles (Björk, 2003, p. 29). En consecuencia, necesitamos un enfoque consciente y específico sobre la escritura académica, que será más complejo cuando ésta tiene lugar en una lengua extranjera.

6.6.1 LA INFLUENCIA DE LA L1 EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2

Docentes y estudiantes no deben olvidar que aunque la escritura académica se realice en una L2, el proceso cognitivo de escritura es muy parecido en todas las lenguas. Por este motivo, «students who lack first language strategies display a similar lack of strategies for writing in their second language» (Friedlander, 1990, p. 109). En consecuencia, la enseñanza de la escritura académica es algo más que aprender una lista de usos sintácticos y discursivos de la lengua escrita.

Todos los idiomas se conocen por organizar las ideas y el discurso de diferentes maneras, por tanto, cuando un escritor produce un texto en una L2, recibe inevitablemente

influencias de su L1: todo ello debe tenerse en cuenta al analizar textos escritos en una lengua extranjera. En relación a la carga cultural de cada idioma, Kaplan (1972) dibuja los patrones de la anatomía de distintas lenguas siguiendo las relaciones entre los idiomas y la producción textual:



Gráfica 6.4 Rasgos propios de cada lengua en cuanto a organización discursiva.

Las diversas naturalezas de la lengua y de la organización textual influyen, sin duda, en el modo en que los escritores componen sus textos en una L2. Especialmente en inglés, la lengua más usada por escritores no nativos en ámbitos académicos, encontramos variedad de influencias dependiendo de la L1. El género académico en inglés, por tanto, se convierte en una lengua franca internacional con rasgos que resultan de esta influencia multilingüe.

Como consecuencia de esta influencia lingüística mutua, la escritura académica en la L2 se convierte en una actividad artificial en relación al lenguaje y su uso, lo que significa una puntuación arbitraria y un discurso menos natural y más distorsionado (Negroni & Hall, 2010, p. 765). La artificialidad en la escritura académica en una L2 debería considerarse como una huella inevitable de la L1, que muestra interferencias que crean un producto final escrito muy especial (Carrió, 2010). Para solucionar este problema, los estudiantes necesitan ser conscientes de los diferentes aspectos lingüísticos y metalingüísticos que son

típicos del género en el que están trabajando: la escritura mejora conforme el escritor avanza en el conocimiento de cualquier lengua. La conciencia metalingüística hace que una lengua se convierta en objeto de pensamiento y, por tanto, puede ser manipulada de forma consciente para crear una pieza de escritura de éxito.

Seguir patrones nativos e intuiciones en la escritura en una L2 es algo problemático, ya que los escritores extranjeros carecen de ciertos esquemas mentales de escritura (Graddol, 1999). Esta percepción extranjera del inglés, como describe Hyland (2006, p. 26), es extensiva: «while research may be largely communicated through English, it is increasingly coming from countries where English is a foreign language». Para poder superar las prescripciones nativas, los docentes necesitan percibir los errores de los estudiantes como muestras de aprendizaje y de cambios cognitivos.

Desde esta nueva percepción, la enseñanza de rasgos extra-lingüísticos ayudaría a mejorar la escritura académica extranjera de forma más natural desde un principio. Sin embargo, la enseñanza y el uso de los marcadores discursivos no tienen lugar en el TEFL hasta niveles altos, normalmente, tras los niveles B2-C1. Esto es, en nuestra opinión, una carencia en términos curriculares, puesto que estos elementos son necesarios mucho antes de esas etapas, como muestran nuestros resultados. Del mismo modo, las actividades de lectura se convierten en la base de una buena escritura (Durán, 2001, p. 90) y deben estar presentes en los ejercicios académicos diarios.

Como podemos ver, la escritura en inglés es más que aprender un conjunto de reglas gramaticales y de organización de contenido. Escribir en inglés significa capturar la identidad de los escritores en un texto, incluso aunque esa identidad pueda confrontarse con el sistema de escritura en una L2. Por esta razón, vamos más allá de los aspectos formales en la enseñanza de la escritura académica en la L2 y del género académico a nivel universitario.

6.7 ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2

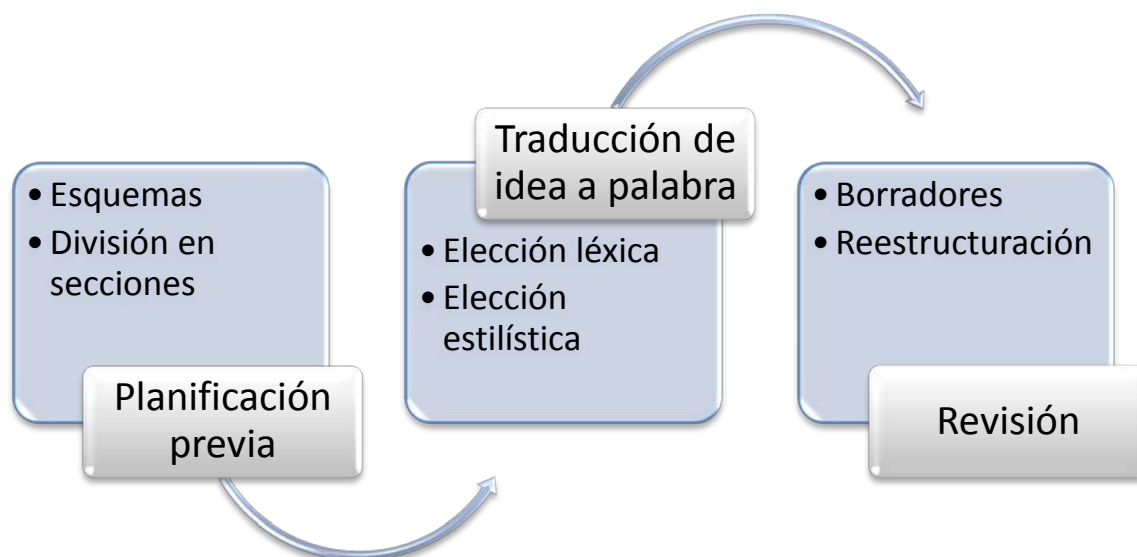
La escritura académica está presente en cualquier entorno educativo. Desde el momento en el que se empieza a ir al colegio, los estudiantes deben expresarse por escrito, siguiendo algunas convenciones de estilo y gramática. Todos los exámenes escritos durante su etapa académica pertenecen al género académico, aunque el alumnado no siempre es consciente de ello. Una vez que su formación académica se completa, los estudiantes deben enfrentarse a otros retos escritos, como son las oposiciones para encontrar un empleo. Estos exámenes requieren unas destrezas escritas específicas y son un proceso necesario para conseguir un trabajo en cualquier escuela o institución pública.

La escritura académica en una L2 está claramente compuesta por niveles de variada naturaleza y de diferentes propósitos. Todos ellos son importantes, pero debemos seleccionar aquellos sobre los que centrarnos en el aula. Debemos preparar al alumnado para que se enfrente a sus textos desde perspectivas múltiples, como hacen los buenos estudiantes-escritores en la L2, y eso supone considerar (Lillis & Curry, 2006a, p. 15):

- Nivel gramatical.
- Nivel léxico.
- Nivel discursivo.
- Nivel metadiscursivo.
- Especificaciones de género textual.
- Compilación apropiada de contenidos.

El término escritura se refiere tanto al producto final escrito como al proceso mismo de su creación. Con frecuencia, los escritores se olvidan de lo duro y recursivo que es dicho proceso, sin embargo, es la clave para conseguir un escrito de forma coherente. Ésta es la razón por la que ofrecemos algunas sugerencias pedagógicas al final de esta tesis que van dirigidas a los procesos de escritura y sus técnicas. Como indica el siguiente gráfico, la

actividad de la escritura se desarrolla en diferentes fases, y cada una de ellas es crucial para obtener un resultado final que satisfaga las expectativas y necesidades del receptor:



Gráfica 6.5 Fases y tareas en el proceso de escritura en la L2.

En los siguientes capítulos, procederemos al análisis de 200 escritos de estudiantes universitarios de la Universidad de Málaga. El propósito de este estudio no es centrarnos en los errores cometidos sino resaltar las principales dificultades en el campo de la escritura académica en la L2; de hecho, el objetivo de esta tesis es doble:

- Confirmar y revelar algunos aspectos teóricos del campo de la escritura académica (desde una perspectiva lingüística y procedimental).
- Proveer pruebas cuantitativas y reales que puedan repercutir en la práctica docente en el género académico escrito.

Como muestra esta investigación, estamos situando el IFAE en el centro del aprendizaje a nivel universitario, y percibiéndolo como una herramienta para mejorar otros ámbitos de estudio. La escritura académica en inglés se convierte ahora en lengua franca para comunicarnos, y eso es especialmente relevante en el contexto de la Universidad de Málaga. Sin embargo, a pesar de que nuestros estudiantes poseen conocimientos de

discurso académico, necesitan ser más conscientes de los rasgos de este género textual. Las asignaturas de Lingüística Inglesa en el grado de Estudios Ingleses combinan aspectos de investigación académica y de lengua inglesa y, por tanto, son el entorno perfecto en el que aprender estas convenciones de género académico escrito.

¹ PROESC y PROLEC son dos tests de lenguaje que se han creado para detectar cualquier posible anomalía en los procesos de escritura y lectura, respectivamente; su uso está restringido a los colegios de primaria.

CAPÍTULO 7: FASE CUANTITATIVA EN EL ANÁLISIS DEL IFAE: ANÁLISIS DEL DISCURSO DE EXÁMENES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El presente capítulo avanza desde las suposiciones teóricas anteriores hacia la parte práctica de este proceso de investigación doctoral. Para empezar, es la primera fase (análisis cuantitativo) la que vamos a describir, buscando un apoyo conceptual al análisis de textos llevado a cabo en este estudio. Este proceso de investigación se centra en un ámbito específico dentro del IFAE, como es la enseñanza de la Lingüística Inglesa y el desarrollo de las destrezas académicas escritas en esa disciplina a nivel universitario. En este estudio, la muestra escrita del IFAE nos indica que los rasgos académicos en inglés contienen idiosincrasias españolas; además, cada estudiante se expresará de un modo particular dependiendo del estado de su Interlengua.

En primer lugar, introduciremos el discurso escrito y el texto, a la luz de la literatura en esa materia; también contextualizaremos elementos discursivos dentro del currículum académico español. En segundo lugar, expondremos algunos criterios de evaluación clasificados en tres categorías: micro-lingüísticas (deixis), macro-lingüísticas (cohesión/coherencia) y su relación a la enseñanza de la escritura académica. Finalmente, describiremos el papel del análisis del discurso en este trabajo doctoral, y cómo éste nos lleva hacia una fase más cualitativa para entender mejor la escritura de los estudiantes.

7.1 ANÁLISIS DEL DISCURSO: DEFINICIÓN Y ÁMBITOS

Como el análisis del discurso es el análisis de textos, comenzaremos con una definición de aquello que delimita el ámbito de estudio de los estudiosos del discurso. De acuerdo con Thornbury (2005, p. 19), un texto es tal si consigue los siguientes elementos:

- Cohesión
- Referencia

- Nominalización

Como podemos ver, este enfoque trae al mismo nivel diferentes elementos lingüísticos y textuales (a saber, nivel léxico, gramatical, discursivo, entre otros). Estos elementos que aparecen en el texto seguirán ciertas reglas de género textual, creando «locations within which meaning is constructed» (Dressen-Hammouda, 2008a, p. 236).

El discurso puede definirse como el lenguaje que usamos para comunicar algo de forma coherente. La búsqueda de aquello que da coherencia y cohesión al texto se denomina análisis del discurso (Cook, 1999, p. 6). En este caso, el análisis del discurso también es la búsqueda de factores que afectan a la escritura académica de los estudiantes de Filología Inglesa. En consecuencia, entender la relación entre las formas lingüísticas y el por qué han sido usadas es útil para comprobar cómo se expresan los estudiantes académicamente.

El campo de estudio en el que se encuentra esta tesis se basa en principios pragmáticos. El análisis del discurso es el «study of speaker meaning [...] and the study of contextual meaning» (Yule, 1996, p. 3). Esta área de análisis se centra en cómo se usa la lengua para expresar algún propósito. El análisis del discurso ayuda a clarificar diferentes propósitos comunicativos y a dibujar esquemas relacionados con cada situación comunicativa (Swales, 1999, p. 42). Para el propósito de esta tesis, haremos una distinción entre texto, discurso y contexto:

- «[T]ext is a piece of naturally occurring [...] discourse identified for purposes of analysis» (Nunan, 1993, p. 6).
- El discurso es «a continuous stretch of language larger than a sentence, often constituting a coherent unit» (Nunan, 1993, p. 5).
- Finalmente, el contexto «refers to the situation giving rise to the discourse» (Nunan, 1993, p. 7).

Hay cierta controversia y confusión en relación a las expresiones de *discurso* y *análisis del discurso*. En este trabajo, el discurso será siempre escrito, refiriéndose a los exámenes y trabajos de los estudiantes. Como una definición válida de análisis del discurso, seguiremos la de McKay (2006, p. 101), quien lo percibe como una actividad de investigación para examinar «discourse context of interactions». Esta autora también establece criterios para evaluar el discurso: primero el oral, y luego en su forma escrita

(McKay, 2006, p. 89-90, 110). Otras consideraciones relevantes en el análisis del discurso pueden encontrarse en Celce-Murcia y Olshtain (2000, p. 4-5).

El estudio del lenguaje y de la comunicación es un campo amplio donde convergen muchas disciplinas:

- Los estudios del discurso también tratan aspectos de comunicación, pragmática y semiótica, como hemos indicado anteriormente.
- La lingüística textual normalmente es el campo principal en el análisis de discurso escrito.
- Las ciencias cognitivas y de la L2 son factores que afectan a la producción de un texto escrito.

De hecho, hay tantos aspectos involucrados en la producción del discurso que este campo se puede considerar multidisciplinar; el análisis del discurso también trata el complejo campo del género textual. Por razones prácticas y efectivas, sólo se tomarán en cuenta rasgos textuales; estos rasgos serán mis criterios de evaluación para identificar las marcas discursivas en los textos escritos en una L2.

El análisis sistemático del discurso escrito no tuvo lugar hasta la segunda mitad del siglo XX, y ocurrió dentro del campo de la Lingüística Aplicada (McKay, 2006, p. 109). Los análisis previos se centraban demasiado en rasgos sintácticos o morfológicos, olvidando aspectos de coherencia y cohesión. En el inglés académico, sin embargo, los aspectos de coherencia y cohesión son más importantes que los otros (Philips, 2008, p. 815). En este caso, el nivel en la L2 no viene dado sólo por la elección gramatical del escritor sino por el logro del propósito textual. Los textos son producciones multidimensionales y esta naturaleza compleja necesita de un enfoque holístico que el análisis del discurso nos puede proporcionar.

Para garantizar el estudio de esta complejidad textual, la muestra de escritos será analizada con el fin de explicar los procesos involucrados en la escritura académica en la L2. Ciertos rasgos lingüísticos se medirán de forma cuantitativa para que la Interlengua de los estudiantes se pueda describir en detalle. En los estudios de análisis del discurso escrito, hay dos tipos de datos que constituyen el objetivo a analizar:

- a. Por un lado, discurso escrito por no académicos.
- b. Por otro lado, discurso escrito por académicos para un propósito investigador.

Al establecer los límites del análisis del discurso, debemos también indicar lo que no es análisis del discurso: el análisis del discurso no trata el análisis de errores. Los docentes de una L2 tienden a centrarse en los errores de los estudiantes cuando leen o escuchan sus producciones (Tarone & Swierzbien, 2009, p. 24); sin embargo, el análisis del discurso pragmático nos ofrece un panorama bien diferente:

- El análisis del discurso no es prescriptivo sino descriptivo, señalando rasgos textuales reales.
- El análisis del discurso se centra en aspectos idiosincráticos de escritores en una L2, esto es, las diferentes elecciones textuales que realizan los escritores al producir texto en una lengua extranjera.
- Siguiendo ciertos criterios de selección, el análisis del discurso se contextualiza en un grupo específico de usuarios de una lengua.
- Sistemas de codificación específicos ayudan a clasificar los datos en categorías formales, subrayando rasgos concretos que se quieren resaltar en el texto.
- Estos rasgos ayudarán a diseñar unas implicaciones de enseñanza más centradas en las necesidades reales de los estudiantes.

Muchos estudios discursivos se han centrado en la adquisición gradual de aspectos gramaticales en la L2. Sin embargo, en este análisis vamos más allá de la gramática: también examinamos discurso y metadiscurso. Esto significa que no estamos observando micro-estructuras gramaticales sino elementos a un macro-nivel (cohesión, coherencia y discurso). Como consecuencia de estas macro-estructuras y de su influencia en los textos escritos, el propósito de investigación debe cambiar desde aspectos puramente lingüísticos a otros más personales y cualitativos.

7.1.1 METADISCURSO

El nivel oculto de significado es lo que Hyland define como «metadiscourse» (2005a, p. 21). Adel (2006, p. 20) lo describe como «text about the evolving text, or the writer's explicit commentary on her own ongoing discourse. It displays an awareness (of the text)», que es una de las variables de este estudio. El metadiscurso textual es el resultado de:

- Planificación, reflexión y revisión, puesto que es evidencia de un dominio de la escritura académica en una L2.
- El grado de academicismo que tiene un texto, incluyendo elementos relacionados con la organización y argumentación.
- (In)visibilidad e identidad del/de la escritor/a.
- Percepciones y posición de los escritores en relación al tema que escriben.
- Siguiendo a Hyland (2005a), los elementos metadiscursivos de este análisis son prueba del lenguaje académico.

Los elementos metadiscursivos muestran que los textos son actos comunicativos donde hay diferentes niveles de significado que contribuyen a un todo coherente. Como resalta este autor, es difícil ver este nivel oculto de denotación, pero es el que cambia todo el significado del texto. El metadiscurso personal se refiere al escritor mediante pronombres personales y referencias directas tanto al autor como al lector; el metadiscurso impersonal, por otro lado, consiste en el uso de pasivas y referencias personales indirectas (Adel, 2006, p. 14). De hecho, este nivel metadiscursivo es lo que marca la diferencia entre textos académicos fuertes y débiles.

Considerando tanto aspectos discursivos como metadiscursivos en un texto, podemos hacer un análisis holístico, algo que no es muy común en este campo. La investigación en el IFAE principalmente se dirige hacia las conexiones entre lengua y contenido (Duff, 2001) por un lado, y hacia una conceptualización social de género por otro (Hyland, 2003, p. 21; Belcher, 2004). Por tanto, el TEFL y el AICLE se centran frecuentemente en significados proposicionales, dejando a un lado el metadiscurso. Estos aspectos lingüísticos y

contextuales no tienen en cuenta el texto completo; en consecuencia, debemos incluir elementos metadiscursivos que complementen estos dos ámbitos de la escritura académica y creen un panorama más comprensivo. En este estudio, proponemos el uso de niveles discursivos y metadiscursivos para obtener una visión completa de la producción textual académica.

Como recientemente ha indicado Nogueira (en prensa), hay un vacío de investigación en el campo de la enseñanza de los marcadores discursivos, y por eso los tenemos en cuenta en nuestro estudio. Los elementos metadiscursivos son marcadores pragmáticos, ya que muestran la conciencia sobre propósitos e interacción comunicativos, pero aún no hay una sistematización en la enseñanza de todos ellos, tan necesaria para una escritura contextualizada (tanto en la L1 como en la L2). Los elementos metadiscursivos examinados en este estudio se han tomado de Hyland (2000, p. 111):

- Glosas de código léxico, que ayudan al lectorado a seguir el texto, ya que nos dan ejemplos de las teorías propuestas.
- Marcadores de estructura que dividen el texto en partes, creando una organización textual coherente.
- Uso de pronombres personales, indicando el nivel de implicación personal en el texto.
- Marcadores de transición que son conectores lógicos entre una idea y la siguiente.

Los elementos metadiscursivos hacen que un texto sea interactivo: no sólo le dan cohesión y coherencia, sino que también llevan oculta la interacción entre un autor y su audiencia. Cuando examinamos la auto-identificación en la escritura en la L2, nos centraremos en la identidad discursiva, es decir, en el modo en el que los escritores se posicionan ante sus argumentos. Esta identidad no sólo se realiza con el pronombre *I*, sino también con otras referencias como «my, our, we, us» (Sheldon, 2009, p. 252), además:

- Los autores que están más familiarizados con su tema y género textual dominan mejor las secuencias textuales, los marcadores adverbiales y las necesidades del público.
- Por el contrario, los escritores académicos con peor calificación no dominan el nivel discursivo.

En este análisis de textos escritos en una L2 por los estudiantes, la presencia/ausencia de elementos metadiscursivos no se considerará un error sino un ejemplo de escritura académica real: de todo este análisis surgirán diferentes patrones y perfiles de escritura.

El análisis del discurso supone ir más allá del texto, y no comentarlo de forma superficial; implica interpretar las elecciones del escritor en cuanto a forma y contenido. En este tipo de investigación textual, debemos ser sistemáticos, rigurosos y explícitos para conseguir un propósito científico. Estos elementos, junto con otros discursivos, conforman la parte cuantitativa de este estudio. Más adelante, los mostramos en una lista en relación a las teorías de análisis del discurso que justifican su uso.

7.1.2 EL PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

El principal propósito de analizar la lengua de un estudiante de lengua extranjera es mejorar su enseñanza. Por esta razón, necesitamos un *feedback* correctivo tras analizar los textos escritos; en contextos de enseñanza formal, este *feedback* y evaluación son las guías de la práctica docente. En el caso del *feedback* del discurso escrito, los estudiantes necesitan indicación explícita de las partes a mejorar, así como la oportunidad de modificar ellos mismos sus textos. Si llevamos a cabo este *feedback* correctamente en el aula:

- El alumnado tendrá la oportunidad de trabajar sobre sus propios errores, dándoles atención explícita.
- Promoveremos la conciencia metalingüística al enseñar nuevos modos de escritura.
- Practicaremos la reflexión en la escritura en una L2.
- El apoyo del docente será más individualizado y, por tanto, más productivo, ya que se dirige a las necesidades reales del grupo.

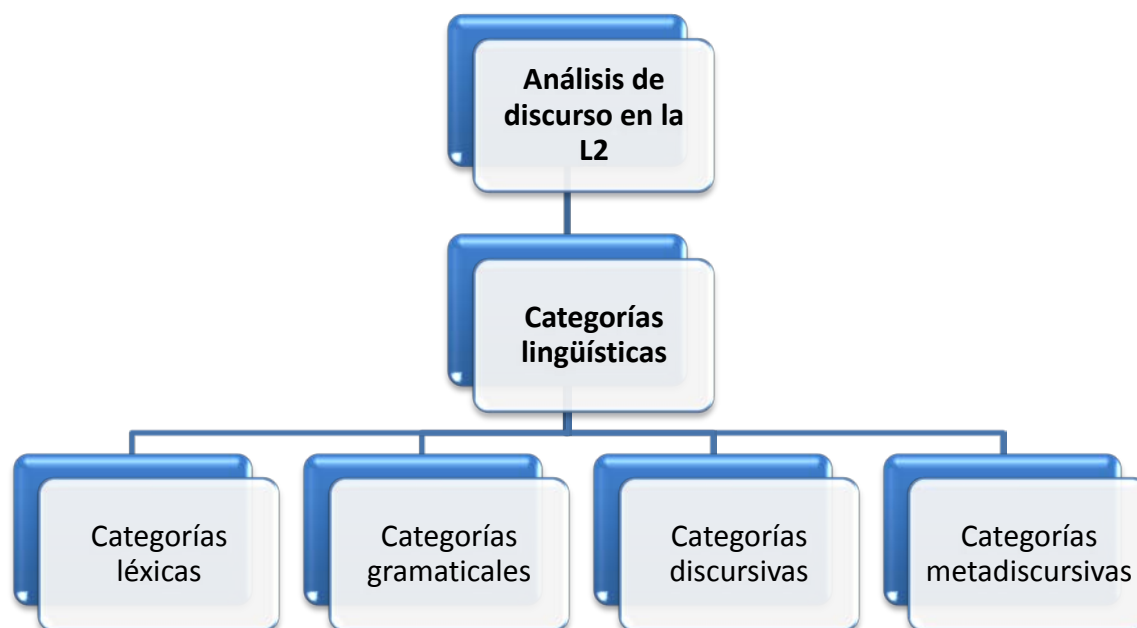
Respecto al *feedback* del docente, tradicionalmente se ha centrado en errores gramaticales, especialmente en el campo del TEFL (McGarrell, 2011, p.140). Sin embargo, el discurso resulta también crucial en el desarrollo de la escritura en la L2. A pesar de la importancia del discurso, docentes y alumnado sienten que sus correcciones no logran los propósitos marcados, terminando en una mayor carga de trabajo y frustración por ambas partes. La

corrección del discurso, como la gramatical o la de contenido, es una tarea difícil, y por esa razón proponemos unos ejercicios de clase más especializados donde se trabajan cada uno de estos aspectos, hasta que finalmente todos puedan integrarse en el texto. Esto supone llevar a cabo una enseñanza formativa y una escritura académica más completa en el examen final.

Sin embargo, en este proceso de análisis del discurso, no sólo los estudiantes se benefician de él: los cursos del IFAE también pueden mejorar tras la consideración de elementos discursivos; el lenguaje académico, en este caso, está especialmente indicado para un enfoque discursivo. Como vimos en el capítulo 5 de esta tesis, IFAE y AICLE se combinan en las asignaturas de Lingüística Inglesa para ofrecer un campo perfecto para el aprendizaje de la lengua académica (Tarone & Swierzbin, 2009, p. 88). En este contexto, el discurso académico es lo que enmarca las producciones escritas de los estudiantes, y tanto los alumnos más habilidosos como los menos tienen que poner en práctica sus conocimientos discursivos; en consecuencia, aspectos individuales y colectivos aparecen aquí:

- La escritura académica en la L2 es una necesidad común para todos los estudiantes de Estudios Ingleses.
- Este análisis del género académico escrito se realiza mediante la exploración de rasgos individuales de cada estudiante-escritor en relación con sus escritos y con sus contextos particulares.

Dentro de la fase cuantitativa de este análisis, consideramos los rasgos lingüísticos en inglés como una L2 (los extra-lingüísticos formarán parte de la fase cualitativa). Los textos son propósitos comunicativos y, por tanto, este análisis pretende solucionar nuestras preguntas de investigación iniciales acerca de la escritura académica de los estudiantes. Las categorías lingüísticas en las que codificamos el texto son las siguientes:



Gráfica 7.1 Categorías lingüísticas en las que codificamos el discurso académico en una L2.

En relación a las categorías lingüísticas anteriores, nos centraremos en aquéllas que hacen posible el discurso académico, a saber, aquellas que se espera que aparezcan en un texto académico inglés. De este modo, el estudio del género académico informará las preguntas de investigación anteriores sobre la escritura de los estudiantes: aparecen ciertos perfiles de escritura dependiendo de la cantidad y de los tipos de elementos lingüísticos que aparecen en cada uno de los escritos analizados. Los elementos lingüísticos que examinamos aquí dan cuenta de la conciencia de género académico de los escritores; en otras palabras: el uso de estos elementos lingüísticos muestra la habilidad de producir textos para fines académicos en una lengua extranjera. La conciencia académica del estudiante tiene lugar en los siguientes aspectos:

- *Conocimiento gramatical sobre la L2*: uso de oraciones simples y compuestas en inglés.
- *Conocimiento textual*: coherencia y cohesión en su expresión escrita y presentación de ideas.
- *Conocimiento funcional*: uso de léxico académico y registro.
- *Competencia estratégica*: conciencia de un público y propósito académicos.

Estas ideas justifican nuestro análisis del discurso, así como nuestra codificación. También justifican las preguntas de las entrevistas a los sujetos relacionadas con la conciencia lingüística y con el conocimiento de la escritura académica.

El propósito de todo este procedimiento es mejorar la escritura académica en inglés como una L2. Debido a la formalidad en los textos académicos, el lenguaje que se emplea en estos contextos es similar a las estructuras en español en cuanto a léxico latino y verbos; los adverbios de transición y de estructura también se usan de modo similar en este nivel de formalidad. Sin embargo, los estudiantes españoles parecen ser débiles al presentar sus ideas académicas en inglés. Si el español y el inglés son tan similares en relación a la formalidad, no debería resultarles difícil el adquirir un cierto nivel de conciencia académica en sus procesos de escritura. La respuesta a esta cuestión puede encontrarse en ámbitos metadiscursivos, y en la combinación de variables tanto lingüísticas como metalingüísticas.

7.2 ESTUDIOS PREVIOS SOBRE ANÁLISIS DEL DISCURSO

Se han llevado a cabo estudios contrastivos de inglés-español sobre el relato de eventos tanto en el discurso oral como escrito (Mora, 2001; Morimoto, 2001; Caballero, 2007). Otros proyectos de investigación han prestado atención a la relación entre la calidad léxica y la calidad de la escritura (Schmitt, 2000). Sin embargo, aunque un buen manejo de vocabulario es un excelente indicador de calidad, no es el único aspecto relevante que da calidad a una composición escrita. Todo esto se ve completado por los rasgos discursivos.

La escritura en una L2 implica prestar más atención a la forma, ya que el estudiante está escribiendo en una lengua que no es la suya (Nattinger & DeCarrico, 1992, p. 159). En consecuencia, aspectos tales como la creatividad y el contenido normalmente se relegan, obteniéndose una producción escrita más pobre y menos personal. Bilton y Sivasubramaniam (2009, p. 316), en su búsqueda de la creatividad escrita en la L2, han demostrado que la implicación emocional y personal en un texto aumenta la motivación. Los temas de creatividad e implicación lingüística nos llevan al campo de la conciencia

lingüística. Como ya han mencionado Bolitho, et alii (2003, p. 256), «language awareness approaches place high value on the creative and situated use of language».

El análisis del discurso es el estudio sistemático de los rasgos discursivos con el fin de encontrar patrones específicos tanto en el discurso oral como escrito (Nunan, 1993). Como mencionamos anteriormente, aquí usaremos el término *discurso* como el producto académico escrito de los estudiantes. Desde 1980 en adelante, el término análisis del discurso incluía el discurso escrito. Surgieron estudios importantes en relación al análisis de textos (Nunan, 1993; Rice, 1997; Hyland, 2002; Phillips & Hardy, 2002; McKay, 2006). Estos estudios son especialmente relevantes en el campo del IFAE (Cheng, 2008a; Sheldon, 2009; Vongpumivitch, et alii, 2009) y del género (Paltridge, 2001b; Johns, 2008; Tardy, 2009), donde los autores han intentado hacer estos conceptos más pedagógicos a pesar de su complejidad.

El uso de corpus especializados se hizo importante en 1960 y, desde entonces, el estudio sistemático de lenguas especializadas es crucial en las LFE; en consecuencia, la recopilación y el análisis de léxico especializado es una herramienta básica en cualquier procedimiento del análisis del discurso (Flowerdew, 2004, p. 11-12). A finales de la década de 1980, Tim Johns propuso el uso de corpus para propósitos pedagógicos, con el fin de mejorar la producción en la L2, mediante el análisis lingüístico. De hecho, el estudio del léxico disciplinar es central para entender los tipos de lenguas específicas, en este caso, la lengua académica; además, permite un análisis detallado que tiene en cuenta el contexto individual de cada escritor/a.

Aunque no usamos análisis del corpus en esta tesis, los resultados obtenidos en el estudio preliminar de esta investigación pueden encontrarse en varios corpus de lengua de estudiantes de una L2 (a saber, en el British National Corpus Sampler, y en el COBUILD). Aquellas palabras que son especialmente difíciles para nuestros sujetos del estudio preliminar, fueron ya identificadas como difíciles por otros estudiantes de una L2; se presentará un análisis detallado de este estudio preliminar en el capítulo 10 de este trabajo.

Secundando estos trabajos, decidimos analizar los rasgos (meta)discursivos comunes en los escritos de los estudiantes, para encontrar alguna relación existente entre estos y las variables extra-lingüísticas (actitudes, conciencia de género y estrategias de escritura). En

este caso, no nos centramos en el contexto académico general, sino en el campo específico de la Lingüística Inglesa Teórica y Aplicada, enraizado en un contexto del AICLE y del IFAE. Este enfoque sobre elementos macro-lingüísticos (tales como el metadiscurso, la cohesión y la coherencia) tiene una consecuencia dual:

- Los exámenes y textos de los estudiantes necesitan analizarse como un todo, incluyendo también variables extra-lingüísticas como las consideradas en este estudio.
- El dominio en la escritura en una L2 va más allá de la gramática, abarcando aspectos relacionados con la conciencia de rasgos de género, la coherencia textual y el conocimiento metadiscursivo.

Cuando mezclamos rasgos lingüísticos y extra-lingüísticos en un proceso de investigación, estamos examinando datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo. El análisis del discurso se ha usado hasta ahora para propósitos tanto cuantitativos como cualitativos, por ejemplo para analizar un curso del IFE en una universidad: en este caso, para examinar la frecuencia léxica y las formas, por un lado, mientras se analiza la comunicación discursiva por otro (García, 2000, p. 33-34).

En relación a la terminología del análisis del discurso, podemos encontrar una amplia gama de palabras técnicas que se refieren a los mismos elementos textuales y extra-textuales. Esta terminología ha evolucionado con el tiempo, cambiando a veces su significado; por ejemplo, en los años 80, Hatch y Long (1980, p. 9-10) percibieron la unidad de discurso como una «natural piece of discourse, such as arguments, recipes, storytelling sequences, etc.», algo comparable al actual concepto de género textual.

En lo que concierne al análisis cuantitativo de este estudio, hemos llevado a cabo un estudio preliminar que se desarrolló en 2008. Aunque estos resultados preliminares son sólo introductorios, toda la tesis se diseñó en relación a ellos. Del mismo modo, algunos aspectos cruciales en relación a la muestra y a las herramientas de investigación se diseñaron de acuerdo con este análisis preliminar.

7.3 COMPETENCIA DISCURSIVA EN LA L2 A NIVEL UNIVERSITARIO

El discurso escrito hace que la adquisición de una L2 sea más comunicativa, ya que proporciona un contexto significativo para el texto que escribimos. La enseñanza del discurso, por tanto, nos da el registro adecuado para el mensaje que se transmite, algo que los estudiantes universitarios necesitan en su producción escrita en una L2. En nuestro estudio, aquellos sujetos que dominan las destrezas discursivas obtienen mejores resultados académicos y son capaces de producir textos más completos y complejos con un propósito académico.

Aunque la competencia discursiva se considera básica para el desarrollo de la competencia comunicativa (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 16), ésta es la situación actual de los aspectos discursivos en España:

- Los temas discursivos en general no están formalmente incluidos en el currículum español de TEFL¹.
- Puesto que no se suelen enseñar explícitamente, apenas se evalúan.
- Además, el tipo de registro que se enseña corresponde con un estilo neutro; en otras palabras, ni el *slang* ni los recursos formales se plantean en clase.
- Para cambiar esta situación realizamos algunas propuestas referentes a la enseñanza del discurso, incluyendo lo que consideramos como rasgos básicos del género académico.

El análisis del discurso nos conduce al concepto del análisis de género, y éste a la conciencia de género. El análisis del discurso nos da una definición de ciertos ejemplos lingüísticos (en este caso, textos académicos en una L2), y luego el género nos muestra convenciones específicas, reglas y expectativas sobre el texto. El análisis del discurso llevado a cabo en esta tesis se relaciona con el denominado análisis de género, por el cual los textos siguen una tipología y unas convenciones (Bhatia, et alii, 2008, p. 10). El enfoque basado en el género, como vimos en capítulos anteriores, es ecléctico y pragmático, lo que hace de la metodología algo flexible para enseñar la L2:

- El enfoque de género es *multidisciplinar* → porque combina influencias de muchas disciplinas (análisis del discurso, Sociolingüística, etc.).
- El enfoque de género es *pragmático* → porque está basado en ejemplos reales de lengua y busca mejorar la práctica comunicativa.

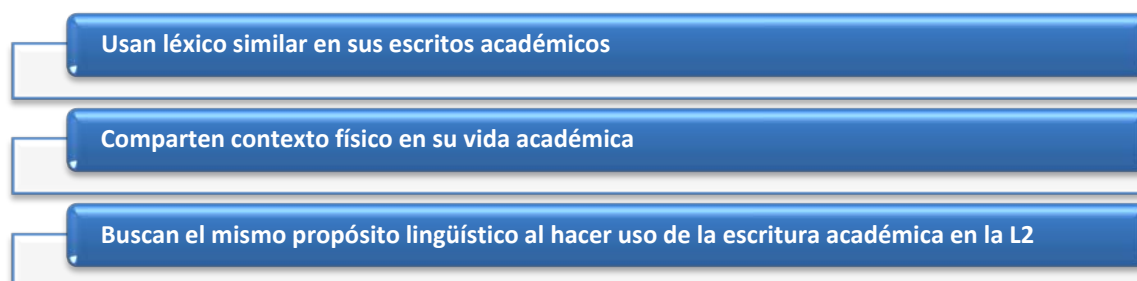
En relación al uso de la lengua académica a nivel universitario, las frases hechas se consideran parte de la fluidez o del dominio de la L2. En el análisis de los escritos de los estudiantes, los escritores fuertes son capaces de incluirlas en su escritura, lo que da un carácter académico a sus producciones. Por otro lado, los escritores con peor calificación presentan un rango limitado de expresiones especializadas, una organización de ideas pobre, una falta de conciencia del lector y errores lingüísticos graves. Estas expresiones formulaicas y los fenómenos textuales son típicos de la prosa académica, y no aparecen en otros contextos o géneros, a saber:

- Resumen.
- Secuencia textual.
- Metadiscurso.
- Argumentación.

En relación a los elementos gramaticales, los adverbios de unión se han investigado revelándose como herramientas importantes que hacen cohesivo un texto. Hay diferentes tipos de adverbios de unión, y es interesante observarlos en relación a cada sujeto del estudio (adaptado de Peacock, 2010, p. 13):

- | | | |
|---------------|------------------------|--------------|
| - Enumeración | - Aposición | - Contraste |
| - Resumen | - Resultado/inferencia | - Transición |

Al considerar los estudiantes universitarios como los sujetos del análisis, comprobamos que son un buen ejemplo de comunidad discursiva por las siguientes razones:



Gráfica 7.2 Sujetos del estudio como comunidad discursiva.

La escritura en inglés como lengua extranjera se considera una destreza académica fundamental al evaluar al alumnado en la universidad, algo aun más relevante en el grado de Estudios Ingleses (y licenciatura de Filología Inglesa), donde la evaluación formal se hace a través de escritos en inglés. Sin embargo, esta destreza escrita no se enseña de forma exhaustiva en la Universidad de Málaga, como indican los sujetos en las entrevistas de este estudio. Dada la importancia del discurso escrito y sus implicaciones en la vida universitaria, también debería tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza y en la evaluación (Qian, 2007).

Aparte de los procesos de escritura mencionados anteriormente, la competencia académica escrita aparece en otros niveles de escritura en una L2:

- Ortografía.
- Léxico: elección de palabras según el campo semántico.
- Gramática: grado de complejidad en las estructuras morfológicas y sintácticas.
- Discurso: uso de adverbios y puntuación.

La razón de considerar distintos niveles en el acto de escritura se debe a la complejidad de su naturaleza, algo que ya vimos en el capítulo anterior: los niveles discursivos y

metadiscursivos no pueden funcionar separados de los niveles léxico o gramatical (McCarthy, 1993, p. 167).

La investigación de Hyland sobre la escritura académica en lengua extranjera muestra que cuanto más experiencia en escritura académica y más conciencia de género, mayor uso de elementos metadiscursivos (2005a). En otras palabras, cuanto más conscientes son los estudiantes sobre los rasgos de género académico, mayor dominio tendrán de la escritura en una L2:

→ La conciencia de género es un indicador y facilitador del dominio escrito de la L2.

De este modo, se tienen en cuenta los propósitos interactivos en los textos, haciéndolos más apropiados para un público académico; en palabras de Hyland (2005a, p. 54-55), el metadiscursivo «represents novice writers' attempt to negotiate propositional information in ways that are meaningful and appropriate to a particular disciplinary community». Estos factores tienen consecuencias claras en la práctica del aula:

→ Una enseñanza explícita de estos elementos discursivos permite al alumnado producir marcos en los que organizar contenidos disciplinares; al mismo tiempo construyen y desarrollan una identidad disciplinar como escritores académicos en lengua extranjera.

7.4 ANÁLISIS DE LA ESCRITURA EN UNA L2 DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El análisis del discurso llevado a cabo no se trata de un análisis crítico del mismo, puesto que no examinamos implicaciones políticas o significados retóricos. Las formas lingüísticas en los textos no son indicadores del propósito del escritor, sino de su Interlengua e «interlanguage pragmatics» (Ifantidou, 2011, p. 329). Como hemos mencionado, este nivel de análisis sirve para indicar la conciencia (meta)lingüística de los estudiantes y sus estrategias en relación a la lengua que estudian y usan.

Las corrientes actuales de análisis del discurso se centran en la construcción social del texto como herramienta interactiva para la comunicación: «These discourse-as-process approaches underscore the importance of the writer-reader interaction in discourse comprehension» (Nattinger & DeCarrico, 1992, p. 158). Otros estudios de investigación también buscan un enfoque social a la enseñanza del discurso escrito (Davidson, 2007). Para una descripción más detallada de las tendencias en la enseñanza de la escritura, Yeo (2007) ofrece una visión diacrónica de la enseñanza del discurso a lo largo del tiempo.

Dijk (2004, p. 56) describió su análisis semiótico del discurso escrito como «systemic functional linguistics (SFL)»; en este caso, llevamos a cabo un análisis del IFAE usando los valores funcionales de Dijk y extrapolándolos al inglés académico que se encuentra en el aula universitaria. Siguiendo a este especialista, distinguiremos tres campos de acción que identificarán al grupo-clase, junto con otras variables que proporcionarán el éxito o el fracaso en el proceso de escritura académica de los estudiantes. El siguiente diagrama considera estas áreas y se basa en Halliday (1986) y Dijk (2004, p. 56):

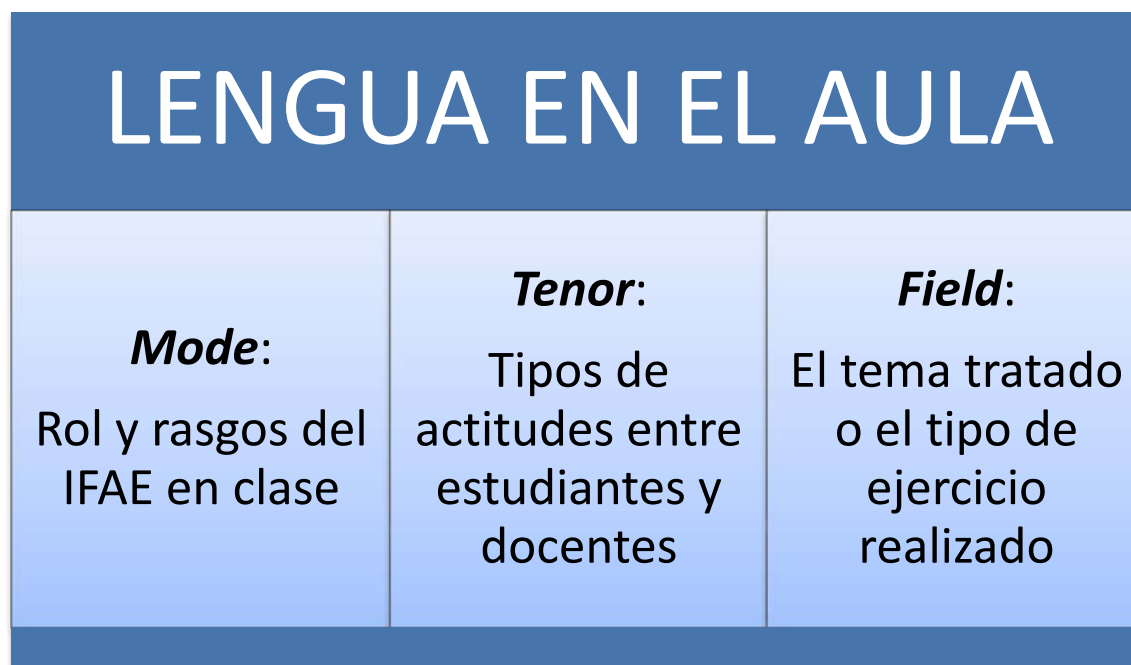


Tabla 7.1 Campos lingüísticos en el aula.

Dentro de estas áreas, en el nivel discursivo hay dos aspectos textuales a tener en cuenta:

- Coherencia (unidad en significado).
- Cohesión (unidad en registro).

La unidad le da al texto una visión única de los hechos, que se traduce en los siguientes aspectos:

- Un registro regular en todo el escrito.
- Desarrollo progresivo del tema académico en cuestión.
- Uso apropiado del parafraseo.
- Correcta estructura textual.
- Conclusiones que refuerzan y resumen el propósito textual inicial.
- Coherencia para conectar ideas textuales de forma lógica mediante sinónimos, palabras clave, conectores, pronombres y lo que llamamos adverbios de transición, por ejemplo: *also, furthermore, moreover, besides, therefore, in addition, thus*, etc.

De acuerdo con la investigación previa en este campo, algunos adjetivos, adverbios y expresiones usadas por los estudiantes son demasiado informales para un ambiente académico (Hinkel, 2003). Además, aquellos ensayos que contienen más elementos metadiscursivos y estructuras complejas con conectores reciben mejor nota que otros, tal y como muestran nuestros resultados.

Para obtener una visión sobre cómo construyen los estudiantes su discurso escrito, deconstruiremos los textos identificando sus rasgos comunes a diferentes niveles, a saber, léxico, gramatical y discursivo. Este análisis del discurso ayudará a identificar «a common core of language items within the academic genre» (Hyland, 2006, p. 12). Usaremos estos análisis para comentar las áreas discursivas más débiles y ofrecer sugerencias para mejorar la práctica docente. Este estudio está unido al campo de la Pragmalingüística, algo que Nattinger y DeCarrico definen como análisis del discurso a la luz de la Pragmática (1992, p. 10).

Inspiradas por la investigación previa en análisis del discurso académico, y guiadas por el estudio preliminar de esta tesis, hemos elaborado una lista de elementos discursivos a examinar. Estos incluyen rasgos lingüísticos pertenecientes a diferentes niveles del

lenguaje, cubriendo tanto formas como funciones lingüísticas (basado en Cairns & Cairns, 1976; Celce-Murcia 1980, p 45; Corder, 1981; McCarthy, 1993; Martínez 1995; Arndt, et alii, 2000, p. 55; McKay, 2006; Vongpumivitch, et alii, 2009). Como hemos indicado anteriormente, buscamos patrones que ocurran a diferentes niveles textuales: desde palabras (nivel léxico) hasta segmentos u oraciones (niveles gramatical y discursivo).

7.4.1 LA NECESIDAD DE ANÁLISIS DEL DISCURSO EN ESTE ESTUDIO

El discurso se percibe como comunicación social (tanto oral como escrita); en cualquier caso, las conversaciones y los textos escritos son interacciones condicionadas por sus respectivos contextos. El análisis sistemático de la lengua se hace necesario en contextos del IFE, donde los rasgos lingüísticos deben describirse para conseguir el propósito y llegar a la audiencia. De hecho, este tipo de análisis revela características escritas en tres niveles diferentes (Bhatia, 2002b, p. 22):

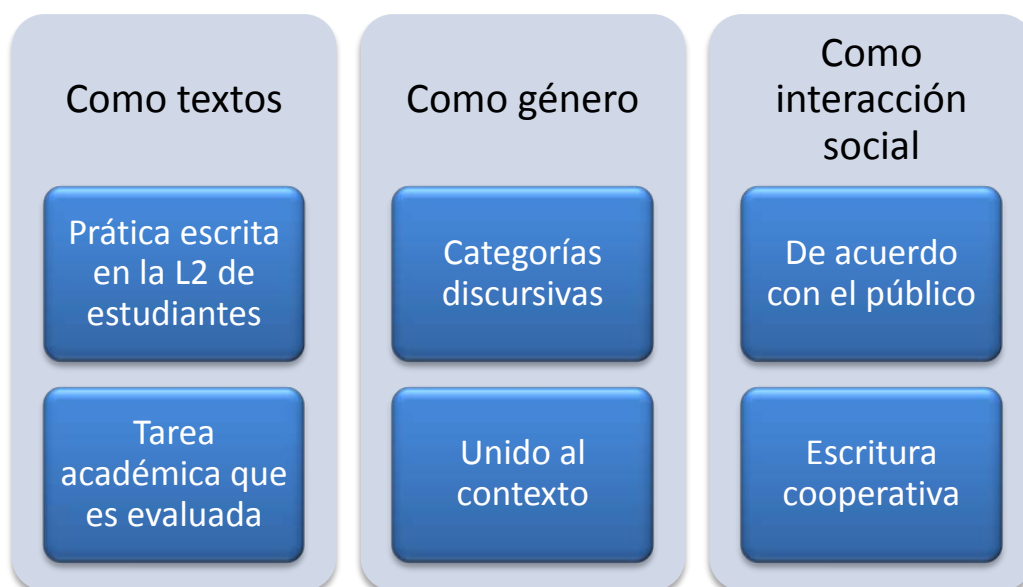


Tabla 7.2 Tipos de interacciones en un texto académico.

Las ideas propuestas por Bhatia se tienen en cuenta en este estudio de investigación:

- Los textos se analizan como ejemplos de escritura real.
- Siguen especificaciones de género concretas.
- Si los textos se construyen de forma colaborativa entre iguales, se convierten en verdaderas oportunidades de aprendizaje en el aula.

El análisis del discurso es necesario para desarrollar las competencias discursivas en clase: «[I]n order to understand each other, participants have to appeal to common knowledge supposedly shared by them as partners of the linguistic exchange» (Charaudeau, 2002, p. 306). Además, este análisis es la única forma de observar rasgos textuales, ya que percibe los textos como elementos autónomos y dependientes al mismo tiempo (Charaudeau, 2002 p. 312):

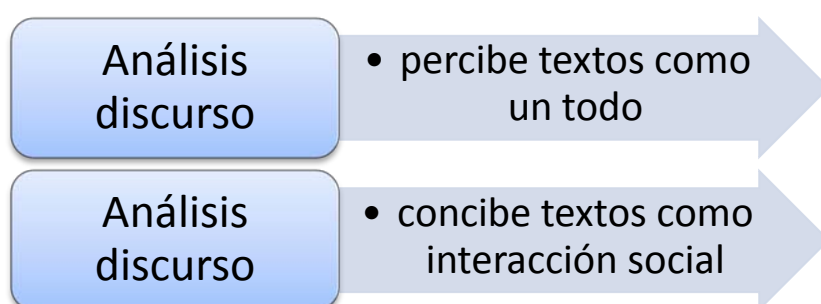
- *Los textos son autónomos*: tienen su propia organización interna con micro y macro-estructuras que se combinan entre ellas.
- *Los textos son dependientes*: están ligados al contexto y propósito; la forma y el contenido lo determinan el público y las circunstancias, y también las necesidades comunicativas del autor.

En consecuencia, una atención explícita al discurso nos ayudará a entender los textos como productos dependientes e independientes: el análisis del discurso en una L2 es necesario cuando queremos cubrir el lenguaje escrito satisfactoriamente. Los rasgos discursivos complementan la instrucción gramatical en la escritura, proporcionando otro ámbito del proceso de escritura más allá de la morfología y la sintaxis.

Como describimos en el capítulo 4, el aprendizaje de la L2 hoy en día es más que la memorización de unas reglas. Para obtener éxito en el proceso de aprendizaje, la comprensión e implicación de los estudiantes deben estar presentes en todo momento. Por lo tanto, el desarrollo de la destreza escrita va inevitablemente unido al campo discursivo; igualmente, ésta se refuerza a través de la práctica y del *feedback* continuo. La competencia discursiva se aprende al entender el discurso y al practicarlo de forma regular, como parte de la competencia académica que el alumnado tiene que adquirir.

7.4.2 EL PAPEL DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN ESTE ESTUDIO

De acuerdo con Bhatia, et alii (2008), el análisis de discurso es una buena manera de analizar textos, puesto que:



Gráfica 7.3 Análisis del discurso en los textos.

Motivadas por la tipología del análisis del discurso de Taylor (2001, p. 7), buscamos patrones lingüísticos asociados con un tema o actividad particular, en este caso, con la lengua asociada a un género concreto, el género académico. Este tipo de análisis se describe como localizado o inmerso en un medio, es específico a situaciones particulares y está relacionado con un cierto contexto de uso (Taylor, 2001, p. 9, 12).

El análisis discursivo de 200 exámenes escritos de lengua especializada ha facilitado el examen del comportamiento en una L2 de universitarios españoles. Esta muestra de análisis consiste en exámenes que se realizaron desde el año 2000 hasta el 2011², todos ellos pertenecientes al mismo plan de estudios de Filología Inglesa. Cada texto ha sido analizado siguiendo nueve categorías lingüísticas divididas en tres niveles lingüísticos. Estas variables lingüísticas definen la escritura académica y están presentes sistemáticamente en todos los textos, en mayor o menor medida. Los docentes que han corregido estos exámenes han tenido en cuenta inconscientemente estas variables, sin saber

que los textos formarían parte de una investigación posterior. La recogida de esta muestra escrita se debe a las siguientes razones:

- Teníamos la oportunidad de acceder a estos exámenes y sus autores, que eran estudiantes de asignaturas de lingüística en Filología Inglesa.
- Estábamos familiarizadas con este lenguaje y contenido, siendo capaces de identificar las variables cuantitativas para el análisis.
- Las asignaturas de Lingüística Inglesa son el campo donde podemos implementar modificaciones pedagógicas más fácilmente.

Los 200 textos de escritura de estudiantes analizados en este estudio se han tomado en un contexto real, lo que significa que los escritores no han prestado atención a la naturaleza de investigación de sus producciones (Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 23); los datos, por tanto, no son controlados por la investigadora, sino que resultan de la escritura original de los estudiantes. En el estudio preliminar examinamos 30 textos con el propósito de descubrir las principales debilidades de los estudiantes a la hora de escribir en inglés como una L2 (Muñoz, 2010). Tras este primer acercamiento, nos percatamos de grandes diferencias entre los escritores fuertes y débiles, lo que nos guió hacia nuevos parámetros en los estudios piloto y final de la tesis.

En estos últimos estudios, nos centramos en los rasgos de escritura académica para esbozar lo que sería el perfil del/de la escritor/a en la L2; los textos se comparan entre los estudiantes, pero no se contrastan con su L1. La siguiente tabla ilustra las variables cuantitativas consideradas en este estudio, que describen estructuras textuales tanto superficiales como profundas, tocando aspectos de coherencia y cohesión en las oraciones (Díez, 2003, p. 17):

| <i>Nivel del lenguaje</i> | <i>Categoría lingüística</i> |
|---------------------------|------------------------------|
| Nivel léxico | Uso de glosas de código |
| | Influencia de la L1 |
| | Subjetividad en escritura |

| | |
|--------------------------|--------------------------------|
| Nivel grammatical | Uso de pronombres personales |
| | Uso de oraciones simples |
| | Uso de oraciones complejas |
| Nivel discursivo | Uso de adverbios de transición |
| | Organización del discurso |
| | Puntuación |

Tabla 7.3 Variables cuantitativas del estudio.

La escritura en una L2 de los estudiantes es un híbrido de influencias de su L1 y su L2. Estas influencias tienen lugar a nivel léxico, gramatical y discursivo. Sin embargo, estos niveles no reciben influencia de la misma manera, como muestran nuestros resultados:

- Los escritores fuertes tienen una gramática y léxico más fluidos, y su influencia de la L1 es principalmente discursiva.
- Por el contrario, los escritores débiles muestran una escritura en inglés más artificial, con influencia de la L1 a niveles léxico y gramatical.

Cada aspecto incluido en este análisis queda justificado por el marco teórico de este estudio; del mismo modo, el sistema de codificación usado al analizar los escritos se basa en códigos anteriores empleados para examinar variaciones del discurso en interacción, tales como: conexiones lógicas, auto-referencias, coherencia adverbial, etc. Por lo tanto, siguiendo enfoques recientes al análisis del discurso académico (Jordan, 2004 p. 49; Bocanegra, et alii, 2007; Aguilar, 2008; Young, 2009; Lafuente, 2010, p. 36), este estudio lingüístico puede ilustrarse de la siguiente manera:



Gráfica 7.4 Análisis del discurso en este estudio.

La interferencia de los escritores en su escritura en una L2 es especialmente relevante en este tipo de géneros, donde los argumentos deben presentarse de la manera más objetiva posible. Estos ejemplos reales de escritura académica están enraizados en el paradigma pragmático y en las teorías socio-constructivistas, que buscan propósitos sociales y comunicativos del lenguaje, como muestra la siguiente tabla:

| <i>Nivel del lenguaje</i> | <i>Razón para la selección</i> |
|---------------------------|---|
| Nivel léxico | <ul style="list-style-type: none"> - La elección léxica indica la visibilidad de la L1. - La subjetividad del texto muestra el alejamiento del autor/a del texto, que en el campo académico debe ser objetivo. - Dar ejemplos de las teorías da coherencia al texto. |

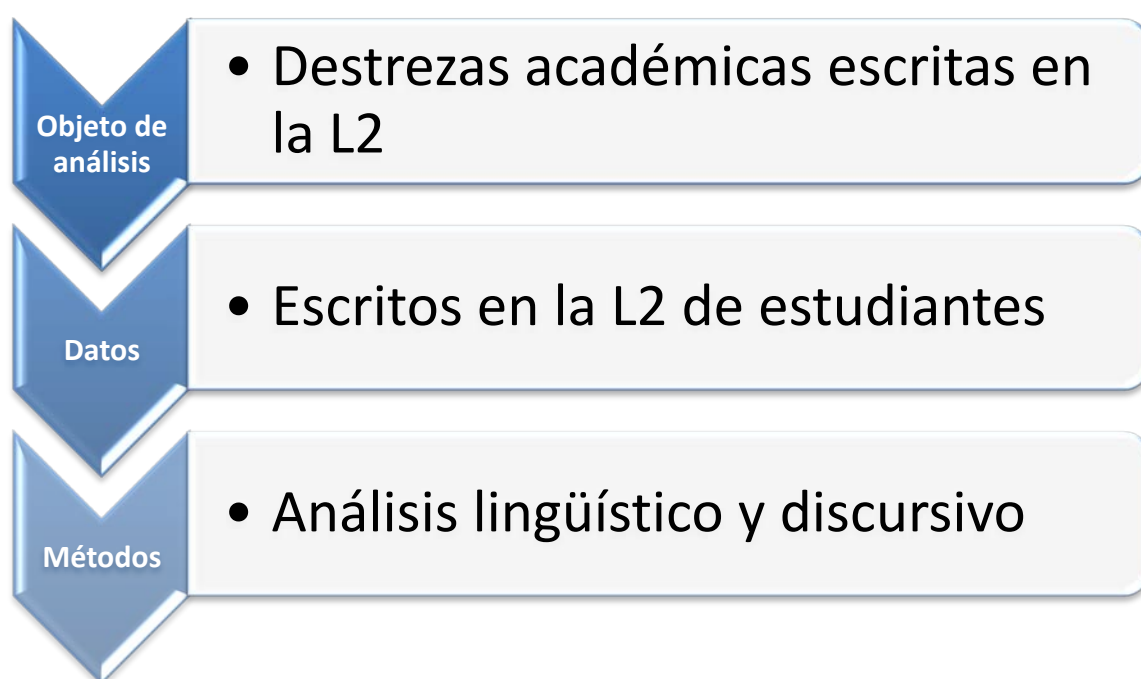
| | |
|------------------|---|
| Nivel gramatical | <ul style="list-style-type: none">- El uso de pronombres personales revela la implicación del escritor en el texto.- Un uso correcto de oraciones simples en inglés revela la adquisición del orden SVO en las oraciones escritas.- Las oraciones complejas conforman el texto dándole cuerpo y dificultad. |
| Nivel discursivo | <ul style="list-style-type: none">- Los adverbios de transición indican coherencia, más allá de la corrección gramatical superficial.- Adverbios de estructura organizan el texto en (sub)secciones facilitando la lectura.- Una buena puntuación revela el dominio de otros niveles de expresión en L2. |

Tabla 7.4 Razones para incluir las variables cuantitativas en este estudio.

Como podemos ver, los niveles discursivo y metadiscursivo se tienen en cuenta, confirmando la teoría de Hyland sobre la escritura en una L2: «there is little evidence to show that syntactic complexity or grammatical accuracy are either the principal features of writing development» (2002, p. 9); la evidencia está en conceptos de cohesión y coherencia. En este punto, consideramos que una buena escritura académica está relacionada con el desarrollo de ideas y con la presentación de un argumento, lo que hace de la tarea de investigación de la escritura algo más complejo: todos los textos varían según su contexto y según innumerables rasgos que deben tenerse en cuenta. Esta organización y concreción textual bien ayuda o impide la comprensión del texto, algo decisivo en relación a la nota académica en cualquier asignatura.

7.4.3 ANÁLISIS DEL DISCURSO E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, podemos presentar el siguiente esquema que describe esta fase de nuestro estudio (las variables lingüísticas cuantitativas):



Gráfica 7.5 Análisis cuantitativo del estudio: elementos.

El análisis del discurso actúa como una lupa a través de la cual se ven fácilmente los rasgos lingüísticos textuales. Por esta razón, la fase cuantitativa de esta tesis es útil a la hora de describir la escritura académica de los estudiantes en su L2. Esta fase cuantitativa nos da las claves necesarias para describir a un buen escritor académico y sus rasgos lingüísticos. Dada la complejidad de los resultados de los estudiantes, sólo nos centraremos en ciertos aspectos lingüísticos que pertenecen a los niveles del lenguaje que indica la tabla anterior.

Los ordenadores también juegan un importante papel en el desarrollo de la destreza discursiva: facilitan el uso de borradores y la revisión de textos. Leer y escribir en una

pantalla fomentan la práctica escrita en lengua extranjera, y los docentes necesitan encontrar un modo de mejorarla sacándole partido a estos medios virtuales. En la fase cualitativa de esta investigación doctoral, la escritura en ordenador también se analiza mediante el uso de wikis: como mencionamos anteriormente, la producción escrita cooperativa mejora no sólo la calidad discursiva sino, también, la interacción entre iguales y otros aspectos involucrados en el proceso de escritura (lectura, revisión, edición, etc.).

La enseñanza del discurso en la L2 permite unas opciones que cubren diferentes estilos de aprendizaje, incluyendo el uso de ordenadores en la escritura. Como veremos en las implicaciones pedagógicas del capítulo 11, nuestro objetivo es mejorar la escritura académica, pero hay muchas formas de conseguirlo, dependiendo de las habilidades del estudiante y de sus preferencias cognitivas.

En tiempos de cambios radicales metodológicos a nivel universitario, necesitamos nuevas guías de actuación basadas en la evidencia científica:

- La evidencia escrita de los estudiantes sirve como prueba científica o como preludio ilustrativo de su producción profesional o académica en un futuro.
- Mediante este análisis sistemático de la evidencia escrita y, más tarde, de las variables no lingüísticas, pretendemos encontrar algunas claves sobre las causas de las debilidades en el IFAE de estos estudiantes.
- En consecuencia, aparecen nuevas áreas de investigación, junto con metodologías alternativas, que pueden ser empleadas en el grado de Estudios Ingleses.

Aumentar la conciencia académica de género y de discurso ayudará a practicar la escritura en la L2 a diario, creando oportunidades de aprendizaje para el alumnado en las que construir sus textos.

7.5 DE LAS VARIABLES CUANTITATIVAS A LAS VARIABLES CUALITATIVAS: LAS DOS CARAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2

Hace más de tres décadas, los lingüistas descubrieron que las variables extra-lingüísticas eran importantes para entender el significado de una oración. El análisis textual debería, por lo tanto, ir más allá del nivel gramatical oracional y llegar al uso del lenguaje en un contexto más amplio, como afirman Hatch y Long (1980): aquí es donde el análisis del discurso completa su tarea de analizar factores actitudinales y creencias. Algunos rasgos extra-textuales se estudiarán en esta investigación desde diferentes perspectivas:

- Análisis de textos escritos en la L2.
- Entrevistas semi-estructuradas a algunos de esos escritores en la L2.

De este modo, queremos encontrar cómo ciertos aspectos contextuales influyen en la elección de estructuras sintácticas.

Los aspectos lingüísticos anteriores se consideran en nuestro análisis del discurso, pero no son meramente cuantitativos. Estos ejemplos lingüísticos derivan de las actitudes personales de los escritores y de sus destrezas hacia la escritura académica en una lengua extranjera, algo que determinará el resultado final. En este contexto, el análisis del discurso es importante en una perspectiva cualitativa del aprendizaje de una lengua:

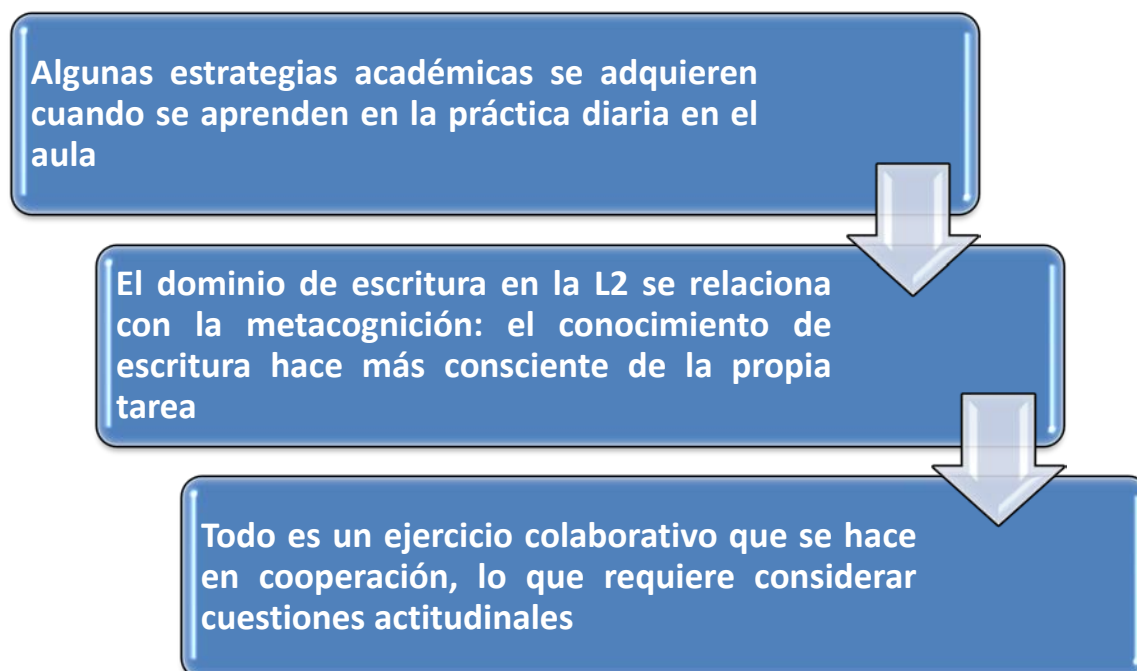
- ➔ Cuando analizamos y codificamos los escritos de los estudiantes, surgen ideas, conexiones y teorías que se entrelazan revelando interesantes procesos de escritura.

Los factores sociolingüísticos y psicolingüísticos están implicados en el proceso de adquisición y deben ser considerados cuando analizamos los resultados de los estudiantes:

- El discurso escrito contiene muchos ejemplos de esos factores externos que se traducen en determinadas elecciones lingüísticas.
- El análisis del discurso enriquece los resultados del aprendizaje mediante la reflexión y el análisis de la lengua escrita (Caballero, 2007).

Los factores de coherencia dependen de actitudes psicológicas, así como del conocimiento cognitivo sobre la escritura académica (Díez, 2003, p. 21). Los textos se ajustan a esquemas convencionales de acuerdo con los géneros que siguen reglas preestablecidas y sociales; de este modo, los textos y el análisis de textos no pueden ser puramente cuantitativos sino también cualitativos y sociales, como describe el marco socio-constructivista de este estudio. Las destrezas personales y la implicación facilitan la comprensión y la producción dentro de un género específico, en nuestro caso, de la escritura académica en una L2.

Una vez descritos los aspectos cuantitativos de nuestro estudio, exponemos las variables cualitativas en el siguiente capítulo, que conforman el segundo estadio de este proceso de investigación. De todos los escritos analizados, se han escogido aquellos estudiantes que obtienen las puntuaciones más altas y más bajas, ya que representan ambos extremos del continuo de escritura. Estos aspectos cualitativos se corresponden con las actitudes, la conciencia y las estrategias de los estudiantes en relación a su propia escritura académica en su L2 en la universidad. Al mismo tiempo, estas habilidades personales están relacionadas con las competencias del EEES, como vimos en el capítulo 5, resumidas de la siguiente manera:



Gráfica 7.6 Habilidades personales en la escritura académica.

En consecuencia, surge una competencia académica como algo necesario cuando tratamos el aprendizaje de una lengua a nivel universitario. La competencia académica resulta en un producto de más calidad, y los usuarios del discurso necesitan una competencia comunicativa tanto para usar como para decodificar el discurso adecuadamente. Del mismo modo, el discurso académico requiere cierto grado de competencia académica para poder aplicar el lenguaje y las convenciones adecuadamente.

Tomando todos estos procesos cognitivos y de escritura, diremos que la escritura académica refleja la metodología y las estrategias de escritura que se emplean conscientemente para crear un escrito. Ésa es la razón por la que otras variables externas han de considerarse aquí, para obtener una visión más completa de los factores que afectan a la expresión escrita de nuestros estudiantes.

El propósito es descubrir las estrategias de escritura en la L2 en un ambiente académico. McCarthy (1993) une los procedimientos cognitivos anteriores con la propia interpretación de los autores sobre su texto. Su comportamiento académico será la manera de conocer su propia conciencia sobre los rasgos académicos en una L2. Sus actitudes personales y preferencias en este campo se descubrirán y confirmarán mediante entrevistas semi-estructuradas. Estas ideas de aprendizaje también tienen implicaciones pedagógicas en clase, para poder implementar esta escritura académica directamente desde la enseñanza.

Esta investigación a fondo sobre la lengua y el discurso desde diferentes perspectivas es útil para ver cómo las fuerzas sociales influyen en el uso y aprendizaje de un idioma. Como una actividad dentro del Constructivismo social, la creación de textos funciona a modo de un todo construido cooperativamente. Analizando sus rasgos internos, así como las percepciones de los escritores, ganamos una visión completa del texto y de sus funciones.

¹ En el nuevo grado de Estudios Ingleses, hay una asignatura denominada Análisis del Discurso, con la que el alumnado tendrá la oportunidad de acercarse a aspectos (meta)discursivos de forma más explícita.

² Estudio preliminar: N= 30 exámenes escritos; estudio piloto: N= 70 exámenes escritos; estudio final: N= 100 exámenes escritos, lo que hace un total de 200 textos para este trabajo doctoral.

Los exámenes que pertenecen a las diferentes fases de la tesis siguen un orden cronológico.

CAPÍTULO 8: FASE CUALITATIVA EN EL ANÁLISIS DEL IFAE: ESTRATEGIAS DE ESCRITURA, CONCIENCIA DE GÉNERO ACADÉMICO Y ACTITUDES ACADÉMICAS

Este capítulo trata sobre diferentes variables extra-lingüísticas investigadas en este estudio. Para obtener una visión más profunda acerca de la estructura académica de los sujetos, necesitamos algo más que un análisis textual de sus escritos: debemos considerar su papel como escritores, que nos da información de primera mano sobre sus productos escritos. Por esta razón, este capítulo corresponde a la parte cualitativa de este estudio, donde entrevistamos a los sujetos mediante entrevistas semi-estructuradas. Este capítulo proporciona los principios para la metodología de investigación; no sólo justificamos las variables cualitativas de la tesis, sino también el enfoque de género textual en la enseñanza de la L2.

A pesar de la importancia del género en la enseñanza, falta investigar cómo los estudiantes de una L2 perciben los géneros específicos (Cheng, 2008b, p. 52). Parece necesario examinar la conciencia de rasgos de género, y eso es sólo posible a través del análisis de sus percepciones y de su uso del género académico. Por esa razón, esta investigación quiere cubrir un doble objetivo: analizar cuantitativamente la escritura de género de los alumnos, y estudiar su conciencia de género desde un ángulo más cualitativo, que abordamos en este capítulo.

8.1 EL GÉNERO ACADÉMICO: DEFINICIONES Y ÁMBITOS

La noción de género se remonta a finales del siglo XIX, cuando los estudios del folclore cobraron importancia en la literatura con los cuentos de los hermanos Grimm (Paltridge, 1997, p. 5). Desde ese momento, antropólogos y lingüistas consideraron el género en términos de rasgos comunes, dependiendo de sus usos y contextos:

- a. En primer lugar, los géneros orales eran objeto de estudio: la investigación se centraba en las historias orales como forma de interacción social para analizar el habla desde un punto etnográfico.
- b. El análisis de la retórica y la teoría literaria siguieron a la tradición oral algún tiempo después.

Una definición reciente de género se refiere a éste como «social nature of oral and written discourses [...] that are negotiated in social contexts and thus result from social practices» (Johns, 2003b, p. 195-196). Dentro del género académico, las charlas universitarias y los artículos de investigación conforman la mayoría de este campo. Sin embargo, los escritos de los estudiantes también merecen formar parte de él, ya que son su principal medio de evaluación y ellos serán los investigadores del futuro. Sus ensayos y exámenes podrían considerarse como un subgénero, con rasgos textuales distintivos que tienen lugar en un contexto específico.

Como podemos ver, el género describe ciertos tipos de producción lingüística de una comunidad de práctica; estos adoptan infinitas formas y tienen lugar en cualquier circunstancia donde se produce un mensaje, tanto oral como escrito. Nuestra tipología de género se basa en Maingueneau (2002, p. 320-321), aunque hemos incluido nuevos tipos que se corresponden mejor a los intercambios comunicativos actuales:

| <i>TIPOLOGÍA DE GÉNERO</i> | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <i>Tipos</i> | <i>Lengua oral</i> | <i>Lengua escrita</i> |
| <i>Closed genre</i> | Charlas filosóficas, políticas y religiosas | Ensayos académicos |
| <i>Frame genre</i> | Entrevistas, clases y negociaciones | Periódicos y revistas |
| <i>Open genre</i> | Conversaciones ordinarias | <i>E-mails</i> , guías de viajes, escritura creativa |

Tabla 8.1 Tipos de géneros textuales.

Los géneros cerrados muestran reglas estilísticas impuestas o convenciones preestablecidas, no padecen variaciones. Por otro lado, los géneros de marco son los más usados por los analistas del discurso: siguen reglas específicas, aunque su formato puede cambiar y admiten cierta variación e innovación para atraer la atención del lector (los exámenes analizados en esta tesis entrarían dentro de este grupo). Finalmente, los géneros abiertos permiten modificaciones e improvisaciones en la producción del lenguaje. De la tabla anterior, concluimos que el propósito de enseñar a escribir en la L2 es concienciar al alumnado sobre los rasgos del género académico, para que puedan producir textos acordes con los estándares de la disciplina. Clasificando la producción de género en tipos textuales, facilitamos la tarea de escritura, haciéndola más concisa y directa.

En relación con el concepto previo de contexto, los exámenes analizados se entienden como parte del género académico general, con un tipo específico de discurso y de lengua (Hyland, 1996). En este caso, el mundo del discurso escrito se basa en una visión del género académico, y ésta es la perspectiva que seguiremos en este trabajo. Siguiendo a Dressen-Hammouda, el género es una acción retórica sin significado cuando está aislada; la combinación de los conceptos de lengua, propósito y contexto es «indispensable for genre instantiation» (Dressen-Hammouda, 2008a, p. 237). Situando estos rasgos dentro de un ambiente académico, obtenemos el denominado género académico, el objetivo de concienciación en esta exploración científica.

Dentro del campo del IFE, el análisis de género se convierte en uno de sus principios básicos, queriendo describir los contextos y las necesidades de los hablantes (Johns, 2003b, p. 205). En relación a la Lingüística Aplicada, el estudio de género puede dividirse en tres ramas (Paltridge, 1997, p. 23-28):

- Análisis de textos escritos por razones pedagógicas.
- Estudios de rasgos de género (oral y escrito) en el campo del IFE.
- Revisión de la comunicación escrita para fines tanto profesionales como académicos.

El análisis del discurso llevado a cabo en esta tesis se incluye en el segundo punto anterior, analizando también otros elementos extra-lingüísticos que consideramos relevantes en la identificación de género. Desde los comienzos de la investigación del género académico,

los autores han destacado el papel de las estrategias específicas, por un lado, o de la importancia de la cohesión discursiva, por otro (Swales, 1999; Dudley-Evans, 1994; Paltridge, 1997). Hasta el momento no se ha considerado la combinación e influencia mutua de aspectos lingüísticos y actitudinales en un contexto académico en la universidad, objetivo que nos proponemos en este trabajo.

8.1.1 GÉNEROS Y TIPOS TEXTUALES

Hay una diferencia entre géneros y tipos de textos: «genres are defined by socio-cultural criteria» (Björk, 2003, p. 31); los géneros se diferencian según temas y disciplinas (por ejemplo, un ensayo de literatura es muy diferente de otro en medicina o ingeniería informática). Por el contrario, los tipos de textos son «building blocks» (Björk, 2003, p. 31) dentro de los géneros, y se refieren a las funciones que persigue un escrito. En relación al IFAE y a la Lingüística Inglesa, encontramos los siguientes tipos de textos:

- Descripción.
- Justificación.
- Comparación.
- Resolución de problemas.
- Exposición/argumentación.

De acuerdo con Hyland (2002, p. 62), los escritos universitarios se considerarían tipos de textos, aunque forman parte del género académico. La escritura académica en inglés es especialmente difícil para los universitarios españoles, debido a su tradición filosófica y cultural. Rienecker y Jörgensen (2003, p. 103) han identificado algunas diferencias entre la escritura continental y la anglosajona en tipos de textos académicos:

- La tradición continental es más filosófica, interpretativa, epistemológica y digresiva.
- La escritura anglófila es lineal, empírica y directa.

Teniendo en cuenta estas diferencias, los errores gramaticales de los estudiantes son detalles menores comparados con la estructura interna del texto. Sin embargo, esta dicotomía entre tradición continental vs. angloparlante no se examinará en esta tesis (será parte de investigaciones futuras, basándonos en los datos de esta investigación).

Con respecto a la relación entre tipo de texto y producción escrita, algunos autores muestran que la enseñanza de las estrategias de género mejora la habilidad de producir ejemplos efectivos de dicho género (Cheng, 2008a, p. 388). Sin embargo, hay pocas referencias sobre cómo los estudiantes perciben un género antes de comenzar la tarea de escritura (Cheng, 2007, p. 289), y esto es especialmente relevante en el campo del IFAE. Las siguientes variables extra-lingüísticas nos dan algunas claves para una enseñanza más contextualizada de estos tipos de textos y del género académico en general.

8.2 RAZONES PARA INCLUIR ESTRATEGIAS, CONCIENCIA Y ACTITUDES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2

Littlejohn (2008, p. 214) describe contextos educativos desde un punto de vista holístico, mediante una metáfora que dibuja de forma gráfica lo que ocurre en una clase: las percepciones de los docentes sólo son la punta del iceberg. Esta visualización implica que aún hay muchos factores subyacentes que influyen directamente en los resultados de la enseñanza. Las actitudes, conciencia y estrategias de escritura son algunos de ellos que, como parte de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1999), ayudarán a obtener una visión más completa de toda la situación de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta las actitudes y estrategias de los estudiantes en la escritura académica en una L2, diseñaremos unas actividades que impulsen la conciencia lingüística y la construcción colaborativa del aprendizaje. Estas implementaciones didácticas tratan de llevar los supuestos teóricos a la práctica diaria en el aula. Las tres variables extra-lingüísticas cubren diferentes aspectos de la enseñanza y del aprendizaje:

- *Qué aprender*: la L2 como objeto de aprendizaje (conciencia lingüística).
- *Cómo aprender*: planificación de la escritura académica (estrategias).

- *Por qué aprender*: sentido del propósito y coherencia del aprendizaje (actitud académica).

El poder de estas variables extra-lingüísticas en el proceso de escritura es tal que resultan esenciales para entender cualquier composición escrita (Matsuda, 2003, p. 25). Los investigadores comenzaron a tenerlas en cuenta debido a la falta de evidencia al usar sólo factores puramente lingüísticos. Gardner (1984) jugó un papel pionero en este lado extra-lingüístico del campo del aprendizaje; dentro del área del TEFL, Naiman, et alii (1996) subrayaron el hecho de que factores sociales y psicológicos acompañan a los lingüísticos en los resultados del aprendizaje. Recientemente, Mitchell y Myles (2004, p. 25-26) y Arnold (2005) tuvieron en cuenta factores tanto afectivos como cognitivos al analizar procesos de aprendizaje lingüísticos. Sin embargo, no hay referencia a estos tres elementos combinados en el estudio del aprendizaje de la L2. Las estrategias, concienciación y actitudes cubren estos campos afectivos y cognitivos tan necesarios en la investigación del TEFL.

De hecho, estas tres variables extra-lingüísticas están presentes en la denominada competencia lingüística. Esta competencia se refiere a un amplio espectro de destrezas del estudiante, desde el conocimiento cognitivo hasta las actitudes y las estrategias/comportamientos; del mismo modo, esta competencia también cubre la conciencia de los tipos de comunicación, tal como hace la escritura académica en la L2. Las estrategias, conocimiento conceptual y actitudes, se han identificado recientemente como los factores que componen la competencia lingüística a nivel universitario (Sanz, 2010, p. 18).

Como hemos visto a lo largo de este proceso de investigación, la competencia comunicativa incluye «at least two components: a code component [...] and a use component» (Niezgoda & Röver, 2001, p. 63-64); los estudiantes que son comunicativamente competentes no sólo tienen un buen dominio de los elementos lingüísticos en la L2, sino que también ponen en práctica cuestiones de registro, uso y género. Tanto los componentes de código como los de uso se incluyen en este enfoque de metodología mixta, puesto que este estudio trata los siguientes aspectos:

- a. Conocimiento de los estudiantes sobre la gramática, el léxico y el discurso en la L2.
- b. Conocimiento y uso de los escritores de estrategias en la escritura académica en una L2.
- c. Conciencia de las convecciones y los propósitos del género académico.
- d. Actitudes hacia la escritura académica en la L2 a nivel universitario.

Una de la principales dificultades al adquirir una lengua especializada es el hecho de que sus rasgos no se enseñan de forma explícita en las Humanidades; como explican Molle y Prior, «[T]he specific features of texts in the disciplines [...] are rarely detailed» (2008, p. 553). Al tener en cuenta los escritos de los estudiantes, debemos ver que los géneros no los perciben de la misma forma todos ellos; como afirma Caballero: «given the differences across genres with regard to topic, audience and purpose, it may well be argued that not all genres are equally suited for all learners» (2007, p. 83). La conciencia lingüística es otro aspecto que marcará el éxito en el IFAE y el AICLE en relación con el aprendizaje de una lengua (Coyle, et alii, 2010, p. 113): compartir las intenciones y los elementos lingüísticos es crucial para que el alumnado se familiarice con ellos y los use de forma natural.

Finalmente, hay un componente actitudinal en toda formación académica, ya que el propósito no es sólo profesional, sino también personal, en una búsqueda de un desarrollo psicológico completo. En relación con la nueva ideología del EEES, el diálogo debe usarse para llegar al entendimiento, y esto se consigue mediante la actitud positiva de los estudiantes. Estas actitudes juegan un papel crucial en el desarrollo del aprendizaje significativo en una lengua extranjera. Por tanto, la motivación y las actitudes son factores extra-lingüísticos claves en el proceso de escritura (Lamb, 2007, p. 760), que se convierte en un modelo socio-contextual (Rubinfeld, et alii, 2007, p. 183).

8.3 ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN EL IFAE

8.3.1 TRABAJOS PREVIOS EN ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

Las estrategias de escritura son la primera variable extra-lingüística en este estudio, y sirven de puente entre los resultados del aprendizaje y las expresiones académicas en una L2. Trabajos pioneros en las estrategias del estudio fueron aquellos realizados por Mayer (1988) y O'Malley, et alii (1988). El primero ya vio la necesidad de que los estudiantes aprendieran a manipular sus propios procesos cognitivos con fines académicos; O'Malley, et alii se centraron en las estrategias específicas para aprender una L2. La historia del estudio de las destrezas en relación con el TEFL se remonta a 1970, cuando se publicaron algunos trabajos sobre material práctico para estos estudiantes (Jordan, 2004, p. 1). Desde entonces, la relación entre el IFAE y las destrezas de estudio siempre ha sido estrecha, sin embargo, no ha habido mención específica a las destrezas de escritura académica.

Algunos autores consideran el IFAE y las técnicas de estudio como sinónimos; incluso hoy en día gran parte del IFAE se conoce como técnicas de estudio (Jordan, 2004, p. 5; Tribble, 2009). Las estrategias de estudio en los estudiantes de idiomas, y especialmente aquellas que tratan sobre el aprendizaje autónomo, han sido investigadas recientemente (Murphy, 2008). Otros estudios sobre las estrategias de aprendizaje son los de Liao (2006, p. 192) y Naiman, et alii (1996) quienes usaron el análisis de las estrategias para describir el perfil del buen estudiante de una L2; Takac (2008), por su parte, se centra en las estrategias para aprender vocabulario. Sin embargo, ninguno de ellos se ajusta específicamente en las estrategias de escritura.

Los estudiantes no están familiarizados con las diferentes estrategias de escritura, algo que es crucial para obtener escritos de calidad y mejorar sus destrezas escritas en una L2: las estrategias los hacen más autónomos y auto-regulados en términos de producción escrita en una lengua extranjera. Las estrategias de escritura son necesarias para que los autores definan sus ideas en la producción escrita: como la escritura es un proceso cíclico, los

escritores deben continuamente revisar y modificar sus escritos, adaptando sus estrategias de escritura convenientemente (Roca, et alii, 2008, p. 31).

En oposición al acto del habla, la escritura se ha definido como «recursive process» (Rubin, 1998, p. 63), esta recursividad es especialmente relevante en un contexto de producción académica escrita. El comportamiento recursivo termina en una calificación más alta (Branthwaite, et alii, 1980, p. 102-103): la relectura y los borradores permiten una mejor expresión escrita. La propiedad de recursividad es algo a tener en cuenta en este trabajo; como vemos en el análisis cuantitativo de los textos, los estudiantes que normalmente revisan sus textos tienden a escribir mejor.

La memoria es, inevitablemente, un aspecto importante en el aprendizaje de la L2 y, por tanto, es un elemento a tener en cuenta en las actividades de clase. Un enfoque eminentemente memorístico sería monótono y descontextualizado; sin embargo, el alumnado necesita memorizar ciertos usos y conceptos. Unido al concepto de memoria, encontramos estrategias específicas de escritura tales como el uso de palabras clave o la planificación. Otras estrategias cognitivas y metacognitivas que completan el proceso de escritura son las siguientes:

- La relectura y la relación del texto con otras partes dentro del texto.
- El avance y retroceso en el proceso de escritura.
- El uso de analogías léxicas y la organización textual.
- Resúmenes.
- Subrayado.

Estas técnicas adicionales empleadas en el momento de la escritura para fines académicos se podrían definir como estrategias académicas. De acuerdo con Hyland (2006), el alumnado necesita algo más que conocimiento lingüístico en su carrera académica. De hecho, eso es lo que observamos en nuestro análisis del discurso: el estilo académico de los sujetos no presenta normalmente errores oclusivos; sin embargo, algunos textos sí resultan mucho más académicos que otros.

Los trabajos de Peacock (2001) y Waters y Waters (2001) arrojan luz sobre el modo en que los estudiantes perciben y usan las estrategias de aprendizaje en el campo del IFA, así como sobre sus diferencias de escritura. El análisis de las estrategias en el proceso de

adquisición de vocabulario en la L2 también revela que este léxico se aprende mejor cuando los estudiantes se centran estratégicamente en la forma. La escritura usa determinadas palabras y, de ese modo, también mejora el aprendizaje léxico (Agustín, 2009, p. 10), esto es, la conciencia de forma mejora determinados aspectos en el aprendizaje de la L2. Sin embargo, las estrategias del alumnado no se han tratado desde una perspectiva de conciencia, sino que se han descrito superficialmente en relación con los resultados.

Con respecto al problema específico de la escritura académica, Biggs (1988) estudió actividades paralelas a la de la composición escrita, y White y Arndt (1991) analizaron diferentes estrategias de escritura (borradores, estructuración, revisión). Por otra parte, Plakans (2009) se ha centrado recientemente en estrategias de lectura dentro de tareas de escritura en una L2. Sin embargo, ninguno de los anteriores establece conexiones explícitas entre esas estrategias de escritura y una conciencia abierta del género académico en la producción escrita.

Tomlinson, et alii (2001) declaran que las estrategias específicas del alumnado no se tienen en cuenta en clase. De hecho, sus preferencias todavía no aparecen adecuadamente en una programación del TEFL. Basturkmen (2003) defiende que los cursos del IFA se centran bien en necesidades demasiado generales, sin ser lo suficientemente específicos para un grupo de estudiantes, o bien demasiado específicos, presentando versiones restringidas de la lengua inglesa y de situaciones que los estudiantes encontrarán fuera del aula. En ambos casos, la atención a estrategias de escritura académica concretas está ausente.

Recientemente, Zare-ee (2010) ha considerado las estrategias de los estudiantes en relación a sus creencias, examinando también temas tales como la metacognición y la eficacia. Esta posición de investigación está más cercana a la que se usa en esta tesis, tratando aspectos afectivos y emocionales como parte del proceso de aprendizaje. En este caso, miraremos cómo las variables extra-lingüísticas de conciencia y de actitud se relacionan también con las estrategias de escritura en la L2.

8.3.2 ESTRATEGIAS DE ESCRITURA RELEVANTES EN ESTE ESTUDIO

Diferentes estudiantes usan distintas estrategias para aprender una L2 de acuerdo con sus preferencias personales: emociones, ayuda visual, estrategias orales, memoria, objetivos docentes, etc. Dentro de este amplio abanico de actividades, las estrategias de escritura son muy útiles en la preparación de apuntes y en los propios exámenes (Brinton, et alii, 2011, p. 66), y también son útiles para todo tipo de preferencias de aprendizaje. En consecuencia, las estrategias de escritura facilitan la adquisición de contenidos en la L2.

Conseguir un conocimiento relevante y pragmático en una disciplina depende de unas estrategias competentes en la misma. Un aprendizaje estratégico proporciona destrezas de procedimiento, necesarias en la construcción de nuevas realidades y en la resolución de nuevos problemas. Del mismo modo, cuanto más integradas estén las estrategias en los contenidos, más fácil será asimilarlos y usarlos en contextos reales. Siguiendo a Mitchell y Myles (2004, p. 106), Philips (2008, p. 819) y Nacera (2010) podemos identificar las siguientes estrategias de aprendizaje, que aquí hemos adaptado al campo de la escritura académica en una L2; todas ellas salieron a la luz durante las entrevistas a los sujetos, siendo por tanto cruciales para ellos:

| <i>Estrategia</i> | <i>Descripción</i> |
|------------------------------------|--|
| Estrategias metacognitivas | Planificación, monitorización, revisión, evaluación, informe, reconocimiento de estructuras de ensayo. |
| Estrategias cognitivas | Repetición, organización, resumen, uso de metáforas, deducción, inferencia, toma de notas, parafraseo. |
| Estrategias de comprensión | Re-lectura. |
| Estrategias socio-afectivas | Planificación colaborativa. |

Tabla 8.2 Estrategias de escritura en una L2 en el ámbito académico.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta tesis, dividimos las estrategias de escritura anteriores en las siguientes categorías:

- *Estrategias superficiales*: los sujetos no cambian la estructura interna de sus textos.
- *Estrategias profundas-metaestrategias* (Nacera, 2010, p. 4022): planificación textual, que se divide en:
 - o *Planificación avanzada*: por escritores fuertes, que planifican sus escritos antes de empezar a escribir.
 - o *Planificación emergente*: por escritores débiles, que diseñan su texto (forma y contenido) conforme van escribiendo.
- *Estrategias transformacionales*: cambios textuales.

Cada una de ellas se corresponde con un perfil específico de escritor de una L2, dependiendo de sus habilidades escritoras: los escritores fuertes, por ejemplo, emplean más tiempo en planificar tanto los contenidos como el discurso antes de empezar a escribir, y también realizan cambios transformacionales más fácilmente. El uso de estas estrategias tiene una influencia clara no sólo en la producción de textos y su procesamiento, sino también en la calidad final del producto.

Una vez que se han identificado las estrategias de escritura en la L2 de forma explícita, como veremos en las implicaciones pedagógicas de este estudio, éstas pueden estudiarse como cualquier otra destreza cognitiva y, por tanto, deben incluirse como parte de los contenidos didácticos en TEFL (Mitchell & Myles, 2004, p. 107); las actividades de escritura (que son, al mismo tiempo, estrategias de escritura tales como el uso de borradores, la planificación y la revisión) se olvidan normalmente al analizar aspectos de escritura. De la misma manera que el aprendizaje de vocabulario en una L2 se promueve con el uso de mapas léxicos, las estrategias de escritura podrían mejorarse en el IFAE; para tal propósito, los docentes deben seguir explícitamente algunos pasos:

1. Identificación de las estrategias más comunes del alumnado de lingüística.
2. Práctica colaborativa de estas estrategias en situaciones académicas reales.

3. Uso de mapas de escritura o guías: al principio, en forma de plantillas, y conforme los estudiantes son más autónomos y habilidosos, estas guías podrán ser más abiertas y flexibles.

Éstas y otras implicaciones docentes se verán en el capítulo 11. La siguiente sección trata sobre la segunda variable extra-lingüística de esta tesis: la conciencia de género académico en inglés como lengua extranjera.

8.4 CONCIENCIA DE GÉNERO ACADÉMICO

En primer lugar, queremos hacer una distinción entre conciencia de tarea y conciencia académica. En el contexto de este estudio, los participantes son plenamente conscientes de su actividad de escritura: necesitan aprobar esta tarea académica para superar el examen y terminar la carrera. Sin embargo, la concienciación de género académico varía en relación a su conciencia propia del género y del papel que juegan en él (Björk, 2003, p. 40). Enseñar el género escrito implica promocionar la conciencia del alumnado acerca de convenciones de escritura académica (Hyland, 2002, p. 17). Sólo de este modo serán capaces los alumnos de producir textos de un género específico.

8.4.1 TRABAJOS PREVIOS SOBRE LA CONCIENCIA DE GÉNERO ACADÉMICO

Los primeros estudios sobre la conciencia lingüística los realizaron Chafe (1986) y Skelton (1988), quienes analizaron la conciencia discursiva de los estudiantes en sus escritos y conversaciones. McCarthy y Schmeck (1988) examinaron la autoconciencia de los estudiantes en las universidades públicas norteamericanas y su relación con los resultados académicos. En todos estos casos, los sujetos eran hablantes nativos de inglés y, por lo tanto, no había ningún elemento de lengua extranjera implicado en el proceso. Recientemente, investigaciones con hablantes no nativos muestran que una enseñanza explícita de los elementos metadiscursivos aumenta la calidad de la escritura en estudiantes

universitarios (Shaw & Liu, 1998; Xu, 2001). Sin embargo, la naturaleza descriptiva de estos estudios no ha contemplado aspectos externos que afectan la presencia de elementos metadiscursivos.

En un ambiente de escritura en una L2, la conciencia del lenguaje académico también ha sido ya investigada. Una primera mención de esta conciencia la hizo Schmidt (1994) quien, aunque se refirió principalmente al lenguaje hablado, al menos introdujo la preocupación inicial sobre la conciencia lingüística del alumnado. Carter (2003, p. 64) define la conciencia lingüística como la base de un enfoque holístico en la enseñanza. Esto significa que los textos no se estudian en términos de unidades lingüísticas, sino como tipos de discurso. Este alejamiento de una percepción puramente lingüística trae aspectos reflexivos al proceso de escritura, analizando el conocimiento de los estudiantes sobre su propio lenguaje académico.

Bocanegra, et alii (2007) examinan el uso de la conciencia en contextos del IFE, dando a los lectores diferentes experiencias de cursos del IFE y del papel de la conciencia en todos ellos. Del mismo modo, García y Vicente (2008, p. 682) se centran dentro del IFE en la esfera académica, donde unen variables de conciencia con estrategias de aprendizaje. Yendo más lejos, Yasuda (2011) ha considerado la conciencia de género académico en la escritura en una L2 en relación al conocimiento lingüístico y la competencia. Todos estos autores están de acuerdo en hacer de la conciencia algo explícito en clase.

Siempre que la conciencia lingüística está presente en un aula de idiomas, el alumnado logra los propósitos iniciales más fácilmente (Carter, 2003; Maraña, en prensa); por lo tanto, haciendo explícita esta conciencia, el alumnado sería más autónomo y autoconsciente de su propio proceso de aprendizaje. Este despertar metacognitivo generalmente se olvida en la literatura de la L2, aunque últimamente ha sido descubierto como algo necesario en el TEFL: la metacognición favorece la autorregulación, y eso ayuda a lograr los propósitos de aprendizaje del curso (Wenden, 2001, p. 47).

Otros estudios recientes en esta conciencia lingüística se centran en estrategias orales y de comunicación (Nakatani, 2005; Lam, 2006, p. 143). Estos estudios normalmente combinan variables de conciencia con el uso de estrategias, siempre resaltando «a lack of adequate work on investigating strategy use and task performance [...] in the ESL classroom» (Lam,

2006, p. 144). Por otro lado, Sifakis (2003, p. 206) examina la conciencia académica en relación a creencias personales, percibiéndola como un supuesto pasivo que no puede enseñarse o cambiarse.

Trabajar con el género en la escritura académica, donde la especificación del discurso es la base de la diversificación de género (Hyland, 2002, p. 61-72; Bhatia, 2004; Cheng, 2007) nos lleva a una extensión de la conciencia lingüística a la conciencia de género, que es necesaria para una consideración holística de los textos escritos. Esto significa que tanto los elementos discursivos como los metadiscursivos deben analizarse en el texto.

Como hemos visto, la conciencia de género académico ayuda a aprender de manera autónoma, siendo el alumnado más consciente de su propia actividad académica. Para lograr dicho estado cognitivo, necesitamos la metacognición (Pérez, et alii, 2009b, p. 13) y, por tanto, algunos elementos metacognitivos serán analizados en este estudio, en concreto, marcadores metadiscursivos en los escritos de los estudiantes. Este tipo de conocimiento facilita la autorregulación, la creatividad y las destrezas críticas.

El conocimiento de género y la conciencia de género textual han sido ya investigados por Dudley-Evans (1997), Douglas (2000), Flowerdew (2000) y Paltridge (2001b), quienes los consideran campos didácticos importantes que deben ser explotados; Jordan (2004) promueve la concienciación de género textual para un desarrollo completo de las destrezas del IFA. Tener ciertas nociones de género ayudará a los escritores a producir mejores textos, aumentando así su propia conciencia lingüística en una disciplina determinada (Thornbury, 2005, p. 94, 155).

La conciencia metalingüística ha sido recientemente estudiada por Kuile, et alii (2010), quienes la consideran una parte crucial en el proceso de aprendizaje de la L2. Según estos autores, la conciencia metalingüística ayuda a los estudiantes a entender y deducir significados desconocidos y estructuras en la L2. Tal y como confirman los resultados de esta tesis, los escritores fuertes son más conscientes cognitivamente de los rasgos de la lengua académica que los escritores débiles. Para estos casos, el software *Dialang* es útil para promover la auto-conciencia y para realizar un test inicial de nivel en la L2; esta aplicación informática realiza exámenes de comprensión oral y escrita, de vocabulario, de

gramática y escritura. En futuros proyectos, usaremos *Dialang* para desarrollar la conciencia y el nivel de los estudiantes en la L2.

Como podemos comprobar, la dimensión única desde la cual se han llevado a cabo la mayoría de los estudios no es más que una justificación de la necesidad de prácticas más multidisciplinares. En el caso de la conciencia de la L2, aspectos emocionales, de afecto y de actitud influyen directamente en los procesos de comprensión lingüística (Bolitho, et alii, 2003, p. 255).

8.4.2 LA NOCIÓN DE LA CONCIENCIA ACADÉMICA EN ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El papel de la conciencia lingüística ha sido bien definido por Hyland (2002, p. 22): «learning is best accomplished through the explicit awareness of language rather than through experiment and exploration». Esta conciencia lingüística necesita ser específica de una disciplina, algo que es especialmente relevante en el campo de la escritura en una L2: cuanto más conscientes y familiarizados estén los alumnos con los rasgos de escritura del IFAE, más fácil les será sentirse cómodos al escribir y usar este género académico.

Esta conciencia lingüística es una actividad cognitiva individual, «is a mental attribute which develops through paying motivated attention to language in use, and which enables language learners to gradually gain insights into how languages work» (Bolitho, et alii, 2003, p. 251).

Remontándonos a su origen, la conciencia metalingüística surge en la infancia cuando, por ejemplo, los niños preguntan por el significado de una palabra. Sin embargo, y especialmente en casos de una L2, la conciencia puede estancarse si no se desarrolla convenientemente (Maraña, en prensa). Ser conscientes del lenguaje nos hace más autónomos en términos de dominio lingüístico y recursos: cuanto más conscientes académicamente son los estudiantes, mayor variedad de elementos podrán usar al escribir. Con el objetivo de alcanzar este propósito, toda investigación metalingüística debe ir

acompañada de una práctica comunicativa (Alonso, 2010, p. 130), algo que ha sido tradicionalmente usado sólo para propósitos de comunicación oral.

La conciencia metalingüística implica un conocimiento metacognitivo del contexto académico, lo que es relevante en el proceso de aprendizaje de la L2. Siguiendo a Nelson y Calfee (1998, p. 33), este conocimiento es esencial para aprender una disciplina, puesto que «a student needs to learn how people in that discipline support their arguments». El contexto puede entenderse como concepto tanto textual como extra-textual:

- El primero trata sobre aspectos lingüísticos que componen los textos académicos (Ellis, 1999).
- El siguiente trata sobre el conocimiento de la comunidad de la disciplina que se estudia (Bhatia, 2004).

La conciencia de género textual se relaciona con el conocimiento lingüístico, algo que tenemos en cuenta en el análisis del discurso que precede a las entrevistas de los sujetos. Al identificar ciertos elementos de la L2 en los escritos de los estudiantes, es más fácil encontrar la correlación entre estos y la conciencia de género de los participantes. De este modo, las pedagogías de escritura basadas en el género incrementan la calidad de la escritura en la L2, haciendo de la conciencia de género algo indispensable para dicha tarea (Yasuda, 2011, p. 112). Estas pedagogías de género textual se proponen conseguir una conciencia triple:

- Conciencia de propósito textual.
- Conciencia de audiencia.
- Elección lingüística.

Todos estos son elementos necesarios para el análisis del discurso y para la comprensión de los procesos de escritura en una L2. Al aumentar la conciencia de los estudiantes sobre estos aspectos del campo académico, sus escritos son más ricos y complejos, como vemos en los resultados de este estudio. Los estudios realizados sobre la conciencia de género textual no incluyen normalmente el factor de enseñanza del género, a pesar de su importante influencia en el desarrollo de la escritura en la L2.

Aparte de la conciencia lingüística que está implícita en cualquier producción académica, la conciencia de género también es necesaria, debido al componente social de la escritura académica (Eriksson & Gustafsson, 2008, p. 133). A pesar de que la escritura es una tarea individual, se relaciona indudablemente con principios socio-constructivistas: escribimos para un público y siempre siguiendo ciertas convenciones de género, o rompiéndolas en algunos casos de escritura creativa (cf. capítulo 6).

La conciencia lingüística es un tema cognitivo especialmente relevante en la adquisición de estructuras en la L2. Partiendo de la idea de Philip (2008, p. 813) sobre el dominio lingüístico de alumnos preuniversitarios, podemos justificar la necesidad de esta conciencia en el aula del IFAE a nivel universitario. Necesitamos enseñar explícitamente elementos académicos lingüísticos, ya que el razonamiento cognitivo en una L2 es más lento que cuando trabajamos en nuestra lengua materna. Por esta razón, la enseñanza de la conciencia de género textual ayudaría al alumnado a trabajar con su lenguaje académico de forma más productiva; esta conciencia marca la diferencia entre unos escritos y otros.

Aunque la conciencia lingüística no sea indispensable a niveles inferiores de escritura en la L2, es crucial para alcanzar niveles altos en la adquisición de esta destreza. Cuando trabajamos con estudiantes universitarios, la conciencia de género textual es el punto de partida del éxito académico, algo que no se enseña explícitamente, como afirman los sujetos en nuestras entrevistas. La conciencia de lengua académica hace a los estudiantes-escritores más conscientes de su audiencia: saben que están escribiendo para alguien con expectativas específicas y con conocimiento en la materia. Estas suposiciones lingüísticas, de género textual y de audiencia resultan en un uso más rico de elementos lingüísticos y metalingüísticos en un texto, produciendo escritos de mayor calidad por autores más implicados. La conciencia de la escritura y de su importancia es necesaria para motivar en la escritura y para escribir bien.

La conciencia de estudiantes del IFAE es lo que les hace más receptivos a los rasgos del lenguaje académico y de sus propias estrategias de aprendizaje (Sifakis, 2003, p. 204). Ser conscientes del lenguaje significa poder hablar de él. Esto es el metadiscurso y es una herramienta decisiva para examinar el papel de los escritores en su escritura académica y en su propia opinión de escritores. El metadiscurso también es el responsable de guiar a los lectores a través del texto, explica la estructura del texto y su propósito.

8.5 INTRODUCCIÓN DE FACTORES AFECTIVOS EN EL GÉNERO ACADÉMICO

A mediados de la década de 1950, se desarrollaron algunos estudios sobre la motivación, explorándola en relación a tareas complejas. McClelland (1989, p. 20, 109) expuso los resultados de esta investigación promoviendo la motivación como la razón principal que determina el comportamiento humano. Por tanto, la motivación se identifica como un deseo consciente: lo que alguien quiere hacer se relaciona directamente con lo que hace.

Dentro de un contexto pedagógico, la motivación es un tema relacionado con la ansiedad en el aprendizaje. Generalmente, se piensa que las actividades y los docentes son la principal causa de ansiedad en un aula del TEFL; sin embargo, podemos sacar a la luz otros factores de más variada naturaleza. Un ejemplo de ellos es lo que Stroud y Wee (2006, p. 301) denominan «identity-based anxiety and competence-based anxiety»; por otro lado, Woodrow (2006, p. 310) identifica otro tipo de ansiedad denominada «situation specific anxiety». Dörnyei y Csizér (1998), por su parte, se centran en la ansiedad derivada del comportamiento del docente y del ambiente de trabajo creado en la clase. En un contexto universitario español, Arnold (2007) muestra un amplio abanico de causas afectivas como factores determinantes para el buen aprendizaje de la L2.

Se hace difícil encontrar soluciones pedagógicas para estos problemas cuando los docentes no son la fuente primaria de dicha ansiedad. Para aumentar la motivación y la autoestima en el alumnado, se deben tener en cuenta otras variables que afectan el camino de aprendizaje. Éste es el caso de problemas de ansiedad derivados de la auto-identidad y de la identidad entre iguales, también llamada «crossing phenomena» (Stroud & Wee, 2006, p. 303); en ese caso, la dinámica de grupo y sus complejas interacciones buscan la aprobación de los compañeros en el aula.

Por el contrario, cuando los docentes son la raíz de la ansiedad, «it helps having the teacher assure the students that their anxieties are irrational» (Stroud & Wee, 2006, p. 302-303). De hecho, varias investigaciones han demostrado cómo las actitudes del profesorado

influyen sobre la motivación de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje (Goodwin, 2007, p. 69). Estos alumnos basarían su éxito o fracaso en el comportamiento del docente, algo que todos hemos experimentado en algún momento. La siguiente tabla muestra los tipos de ansiedad y sus fuentes:

| Identidad propia y de iguales | Basada en el docente |
|--|--|
| <i>Crossing phenomena</i> | Fenómeno de autoridad |
| Interacciones grupales internas que buscan la aprobación | Las actitudes del docente condicionan la motivación del alumnado |

Tabla 8.3 Tipos de ansiedad en el aula.

Una de las primeras tesis doctorales en el campo del IFE se escribió a principios de los años de 1980, y fue defendida por Attia en Gales en 1985. El punto de partida de este trabajo era la falta de orientación profesional de los docentes de IFE. Desde esta falta de orientación, este campo se centró en la falta de adaptabilidad de los contenidos, y de ahí a las necesidades reales del alumnado en el aula. Todo esto termina en un conflicto entre la programación de estos cursos y las necesidades externas al aula, provocando frustración y actitudes negativas, como también demuestran algunos de los sujetos de nuestro estudio.

Diez años después de la publicación de esta tesis, se defendió otra sobre el IFE para abogados. En este caso, surgieron cuestiones similares en relación a la motivación de los estudiantes y a los materiales usados en clase. Hoy en día, estos temas son prioridad en el sistema universitario español, donde las necesidades reales del alumnado deberían tenerse más en cuenta; en estos momentos, el papel investigador de la Lingüística Aplicada está más condicionado que nunca por el marco político y las reformas. Los temas afectivos se tomaron en cuenta hace poco tiempo, cuando la motivación, la autoestima y otras variables emocionales se revelaron como influyentes en cualquier proceso de aprendizaje.

Aplicando estas ideas a nuestra revisión previa de la metodología del TEFL, comprobamos que un enfoque integrador proporciona mejores resultados de aprendizaje al unir recursos cognitivos con otros lingüísticos; por otro lado, el método tradicional de gramática y

traducción sólo activa ciertas destrezas lingüísticas relacionadas con el parafraseo, pero sin un uso significativo de la lengua inglesa (Pae, 2008, p. 5, 7).

El estudio de las motivaciones tiene una naturaleza etnográfica (León & Montero, 2003, p. 143). En este caso estamos interesadas en el análisis de las actividades humanas desde una perspectiva empírica, es decir, llevada a cabo en contextos reales para descubrir las motivaciones y actitudes de los sujetos. En el caso del aula de una L2, tener en cuenta variables de conciencia y de estrategias puede afectar positivamente a los resultados del alumnado.

Los límites de las actitudes académicas no están bien definidos en un campo como las variables emocionales en el entorno académico. Temas como la identidad, la motivación y el afecto se solapan y no pueden separarse. Todos ellos pueden influir cuestiones culturales directamente. En este caso, estamos usando el término actitud como término que incluye fenómenos de motivación, autoestima, autonomía y otras reacciones que han surgido durante las entrevistas a nuestros sujetos. Para los propósitos de esta investigación, las actitudes académicas serán las reacciones y los sentimientos (tanto positivos como negativos) hacia la vida universitaria y el estudio; no son elementos cognitivos sino extra-lingüísticos y motivacionales en relación al aprendizaje.

No es objeto de esta investigación el identificar una tipología de actitudes de los estudiantes, sino ver si sus reacciones son positivas o negativas, esto es, si se centran en aspectos buenos o malos de su situación académica, especialmente en relación a la escritura de ensayos en su L2. Además, no consideramos otros rasgos personales como la edad, el sexo, el ambiente familiar o el contacto previo con la L2; estos rasgos idiosincráticos son importantes, pero nuestro objetivo se basa en las actitudes específicas de los sujetos en relación a sus escritos.

El aprendizaje de una lengua es un proceso cognitivo y estratégico, pero en tal proceso los factores actitudinales son indispensables. Las actitudes pueden examinarse desde una doble perspectiva:

- Las actitudes de los padres, iguales y las propias hacia el inglés, que condicionan el aprendizaje de la L2 tanto como cualquier otro factor (Larsen-Freeman, 2001, p. 19).

- Uso de ciertos elementos lingüísticos que sugieren un grado de implicación actitudinal en el texto (Hyland, 2005b, p. 173).

Para este estudio, las actitudes de los sujetos hacia la escritura académica en la L2 se analizarán tanto cuantitativa como cualitativamente. Por un lado, la implicación de los sujetos se examina en 200 textos escritos; la implicación lingüística incluye el uso de pronombres personales, exageraciones, adjetivos afectivos, expresiones dubitativas, etc. Estos elementos se usan por escritores débiles, cuyo discurso académico parece ser más subjetivo. Por otro lado, pretendemos analizar las actitudes personales de los sujetos hacia el género académico mediante entrevistas cualitativas.

8.6 ACTITUDES ACADÉMICAS

8.6.1 TRABAJOS PREVIOS SOBRE ACTITUDES ACADÉMICAS

La investigación en el área de las creencias académicas se llevó a cabo durante la segunda mitad del siglo XX. Normalmente se han tenido en cuenta las expectativas docentes (Wigfield & Harold, 1992), y las percepciones del alumnado en la escuela también se han estudiado durante décadas (Tannenbaum, 1962; Schunk, 1992). Sin embargo, el enfoque ha sido sobre sus percepciones acerca de logros propios y de la influencia de iguales en clase, dejando de lado la conciencia académica y las actitudes. Desde una perspectiva más psicológica, otros investigadores como Menn (2010) también han considerado aspectos actitudinales que influyen en el uso del lenguaje. Recientes teorías sobre la atribución resaltan las creencias y el comportamiento humanos como las claves para entender cualquier logro personal (Försterling, 2001).

Ya en los años 80, las actitudes de los estudiantes se percibieron como factores influyentes en el proceso de aprendizaje (Savignon, 1983). Sin embargo, la medida sistemática de estas variables afectivas en el aula no ha tenido lugar hasta recientemente. Particularmente en el

ámbito de la L2, unos sentimientos positivos hacia esa lengua son cruciales para el éxito académico (Dressen-Hammouda, 2008b, p. 91; Pae, 2008, p. 7; Bednarek, 2009).

Woodrow (2006) describe algunos aspectos afectivos que influyen en la adquisición del inglés como una L2. Cuando hablamos de afecto, nos referimos a esas creencias y actitudes que influyen tanto positiva como negativamente en nuestro comportamiento. A principios del siglo XX, Montessori creó un modelo de escuela basado en las actitudes y las necesidades reales de los estudiantes. Hoy en día, Arnold ha tomado el relevo en este campo centrándose en el contexto del TEFL. Otros autores tales como Beukeboom y De Jong (2008, p. 110) han investigado cómo «our feelings have an impact on our cognitive processes».

La interfaz entre afecto y cognición fue estudiada por primera vez por Schumann (1994, p. 232), quien indicó que «the brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable». En otras palabras, cuando el aula se convierte en un entorno afectivo, el aprendizaje es más efectivo. Otros proyectos de investigación exploran el papel de las emociones en clase, y las describen como «spontaneous reactions to reality reflecting speakers' involvement or commitment to reality, which includes both modes, emotional attachment and emotional detachment» (Kleinke, 2008, p. 3). Al unir las actitudes con el análisis del discurso, encontramos el trabajo de John, et alii (2006, p. 185), quienes desarrollaron la «Theory of emotional momentum» para demostrar que estas variables están interrelacionadas. Además, Alm (2008) ha analizado marcadores afectivos en el discurso tanto oral como escrito.

Dentro del contexto universitario español, se ha demostrado que las actitudes son importantes para predecir el éxito académico en cursos del IFAE (García, 2002, p. 109): las actitudes influyen claramente en el proceso de aprendizaje del alumnado. Esta influencia tiene lugar cada día y de dos maneras diferentes:

- Abiertamente (cuando los docentes perciben la desmotivación del alumnado).
- De manera menos clara (cuando una cierta metodología no funciona y no sabemos por qué).

En ambos casos las actitudes nos dan la respuesta. Las variables afectivas y cognitivas están relacionadas, siendo las primeras de vital importancia en cualquier proceso de aprendizaje. Sin embargo, aún no sabemos cómo interactúan en determinadas situaciones (Coll, et al., 2007, p. 27); esto es, el profesorado carece de los recursos adecuados para saber intervenir y favorecer la formación holística de su grupo, donde las actitudes tienen un papel fundamental.

Para resumir diremos que, mientras las expectativas, creencias y emociones se han estudiado en un contexto académico, pocos investigadores se han dedicado a tratar el problema de las actitudes académicas en relación con los resultados del estudiante, especialmente del alumnado universitario. El éxito académico en general se ha unido a factores socio-económicos, así como a la aceptación en un grupo (Bonney, 1944; Williams, 1958), ambas cuestiones relacionadas con actitudes positivas personales.

Pocos estudios se han adentrado en identificaciones interpersonales de las diferentes variables que influyen en el aprendizaje de la L2, que han sido normalmente analizadas por separado. Sin embargo, la escritura es una expresión abierta de interacciones sociales (Hyland, 2002, p. 69), apoyada por principios socio-constructivistas, que justifican la aparición de variables tanto lingüísticas como extra-lingüísticas.

8.6.2 ACTITUDES ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La tercera variable extra-lingüística del estudio es la actitud de los sujetos hacia la escritura académica en la L2. Una actitud es «a tendency to respond in a certain manner when confronted with certain stimuli» (Oppenheim, 1992, p. 174); es un estado mental que predispone al individuo de forma negativa o positiva hacia una actividad. Este estado queda influido por factores internos y externos que se pueden modificar en el tiempo, dependiendo del estímulo que se recibe. Las actitudes en la educación de una L2 se perciben como algo que «determine or limit students' progress in developing foreign language development» (Gardner & Lambert, 1972, p. 3).

Las actitudes académicas «express what people feel about different features of their immediate environment [...], they provide indications of how *students* are likely to act towards these different aspects» (Bynner, et alii, 1972, p. 9). Las actitudes merecen consideración al estudiar el propósito comunicativo de cualquier curso formal. Las actividades académicas deben tener una intención comunicativa pues, si no es así, encontraremos desmotivación entre el alumnado. Como Johns (2008, p. 240) ha afirmado recientemente, los estudiantes no perciben el género académico como una transmisión de conocimiento investigador, sino como un tipo formal de lengua que se usa en exámenes y redacciones. Los estudiantes perciben la escritura académica como un mero instrumento para aprobar las asignaturas requeridas, sin tener un propósito más allá del de la evaluación.

Las actitudes positivas facilitan la comprensión de conceptos más abstractos (Mirici, 2010; Yu, 2010); como afirman Beukeboom y de Jong (2008, p. 112): «[R]esults showed that participants talking to smiling listeners used more abstract language, whereas participants talking to frowning listeners used more descriptive language». Los roles actitudinales y motivacionales se unen a aspectos de personalidad y comportamiento psicológico, emociones y humor. Este uso de una lengua más abstracta ayuda a desarrollar el análisis crítico de los textos escritos, así como a entender mejor el lenguaje científico; ambas actividades son cruciales en la formación académica universitaria.

Arnold (2009) ha estudiado la relación e influencia de las actitudes positivas y los resultados académicos. Las actitudes del alumnado ante una materia específica se relacionan directamente con su propósito o su papel dentro del plan curricular universitario. Por lo tanto, el proceso de identificación de las necesidades del alumnado influye cualquier proceso de enseñanza y puede cambiarlo. En este estudio, las necesidades se consideran cruciales en el comportamiento actitudinal de los sujetos hacia el mundo académico, tal y como Byrne (1989, p. 27) ha afirmado en su investigación pionera sobre las prioridades de los alumnos.

Una actitud positiva durante el proceso de aprendizaje de la L2 facilita el paso de un estado intuitivo a uno lingüístico, algo que Friend (2001, p. 221) denomina niveles «sensorial-affective» y «affective pragmatic-referential». Mediante tests de actitud y motivación (Huang, 2008, p. 530), estos aspectos subjetivos se miden de manera cuantitativa. Sin

embargo, los resultados no pueden extrapolarse a través de los estudios, y cambian a lo largo del tiempo principalmente por razones contextuales. Existen dos tipos de actitudes en los resultados de esta tesis:

1. *Actitudes integradoras*: aquellos estudiantes que consideran el aprendizaje de la L2 de forma holística.
2. *Actitudes instrumentales*: los sujetos que estudian la L2 para conseguir un trabajo o para cualquier otra razón práctica.

Finalmente, debemos mencionar que las actitudes del alumnado juegan un papel importante en los programas y las prácticas del AICLE (Coyle, et alii, 2010, p. 112). El IFAE y el AICLE se han convertido en corrientes dominantes en la mayoría de universidades europeas. Sin embargo, aún existe mucha incertidumbre sobre cómo combinar contenidos disciplinares con un uso fluido del lenguaje académico. Aquí es donde las variables de esta tesis juegan un papel importante, ya que permiten analizar los resultados lingüísticos sin dejar de lado los contenidos.

8.7 RESUMEN DE LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES DE ESTAS TRES VARIABLES EXTRA-LINGÜÍSTICAS

En conclusión, el género académico pertenece al denominado «instituted genre» (Maingueneau, 2002, p. 319). El género académico escrito puede definirse como ejemplos de estructuras discursivas académicas, siendo el ensayo argumentativo su principal ejemplo (Paltridge, 2001b, p. 63-64). En este caso, el IFAE es el género en el que se sitúan los escritos de nuestros estudiantes, por las siguientes razones:

- IFAE nos ofrece las destrezas necesarias para los propósitos de estudio en la educación formal (Jordan, 2004).
- Combina rasgos del género académico con contenidos lingüísticos en inglés.
- Como género en sí mismo, ofrece una visión completa de cómo escriben los estudiantes en la L2.

- El analizar la producción escrita desde perspectivas lingüísticas y de género permite un enfoque holístico de los textos, lo que supone una visión inclusiva del producto escrito (Nelson & Meter, 2007, p. 289).

De acuerdo con el contexto del alumnado, el género puede definirse como «text types» (García, 2000, p. 45), cuyos atributos se seleccionan dependiendo del propósito comunicativo del escritor. Los géneros específicos tienen rasgos que los identifican y que muestran una mezcla de conocimiento disciplinar e implicación personal en lo que se escribe. Por esta razón, los escritos de los estudiantes pueden considerarse un género especializado dentro de la escritura académica en una L2, ya que comparten aspectos comunes tales como:

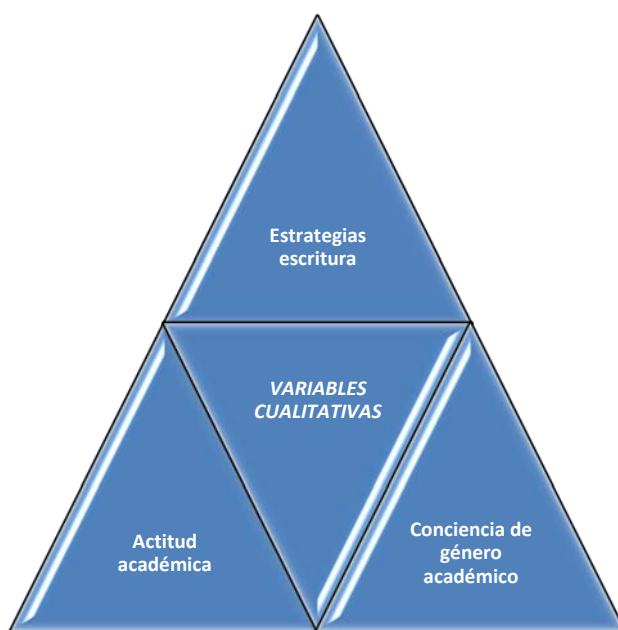
- Factores de tiempo y espacio, que limitan y dan forma a las contribuciones del alumnado.
- Disciplina específica.
- Rasgos de formalidad.

Las cuatro destrezas académicas (leer, hablar, oír y escribir) y, especialmente la escritura académica en la L2, se componen de rasgos lingüísticos y extra-lingüísticos que merecen atención por igual. Todos ellos dan forma al denominado género académico, junto con variables externas que tenemos en cuenta en este estudio. Apoyamos la opinión de Hyland de que escribir es un «process in which writers are simultaneously creating propositional content, personal engagement and a textual flow» (Hyland, 2005, p. 27). Por tanto, es importante considerar cómo los aspectos sociales y afectivos se combinan con otros textuales para dibujar todo el proceso de construcción de un texto (Phillips & Hardy, 2002).

La escritura académica se sitúa dentro de un área de género delimitada, lo que implica el uso de estrategias específicas para ese género. Estas estrategias combinan técnicas discursivas y metadiscursivas que conforman un todo. Finalmente, el lado más metadiscursivo de la escritura académica revela inevitablemente la conciencia del escritor y su actitud hacia lo que está escribiendo.

Aunque la investigación muestra que el conocimiento de género y la conciencia producen estrategias efectivas (Hyon, 2001; Cheng, 2008b, p. 65), no hay estudios que asocien los

resultados escritos con factores actitudinales o de conciencia individuales. Del mismo modo, estos no han sido contrastados con las destrezas específicas de la escritura académica que usan los estudiantes de universidad. Las estrategias, la conciencia de género textual y las actitudes académicas nos darán los datos necesarios para entender mejor su conocimiento e implicación en el acto de la escritura académica. El siguiente gráfico nos muestra las tres variables cualitativas de este estudio:



Gráfica 8.1 Variables cualitativas del estudio.

Como podemos comprobar, la buena escritura académica es «a marker of expert behaviour in a wide range of professional activities» (Hyland, 2002, p. 60), en este caso, la puerta hacia la excelencia académica. Esta práctica académica será más significativa si tiene lugar dentro de un enfoque de género textual, por las siguientes razones:

- Hay un dominio claro de publicaciones en inglés en el terreno académico, lo que tiene una influencia en el inglés académico a nivel universitario.
- Los grupos universitarios son multilingües y requieren lecciones monolingües, actuando el inglés como lengua franca en este contexto.

- Los propósitos especializados de una lengua necesitan convenciones de género textual.
- Los autores necesitan conocer un género para expresarse correctamente en una comunidad discursiva específica.
- Los géneros ayudan a tipificar el discurso, haciéndolos más pedagógicos.

Una vez que hemos descrito las variables cualitativas de este estudio, el siguiente capítulo explicará la metodología de investigación llevada a cabo en esta tesis. La mezcla de fases tanto cuantitativas como cualitativas resulta en una metodología mixta de análisis que pretende proporcionar una visión completa de la escritura académica en una L2 de los estudiantes universitarios.



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO 9: METODOLOGÍA

Este capítulo trata sobre la metodología de investigación y la recopilación de datos llevados a cabo en este estudio doctoral. Empezaremos justificando teóricamente nuestra metodología mixta, que combina principios de investigación cuantitativa y cualitativa (Tashakkori & Teddlie, 1998). En esta mezcla de paradigmas de investigación, hemos realizado un análisis de textos escritos en una L2, que constituye la fase cuantitativa del estudio. Para obtener una visión más completa del campo de la escritura académica en la L2, decidimos también llevar a cabo entrevistas semi-estructuradas que son instrumentos clave de lo que Gillhaum (2005, p. 4) denomina «real-life research». Esta sección también incluye los diferentes estados o fases de esta tesis, a saber, preliminar, piloto y final. Por último, describiremos aspectos de validez, fiabilidad y cuestiones éticas que deben considerarse en cualquier trabajo doctoral.

La elección del investigador sobre sus métodos de trabajo refleja sus ideas más personales y su filosofía de investigación y recopilación de datos. En este caso, estamos llevando a cabo un estudio complementario que se desarrolla en dos direcciones:

- Análisis de datos cuantitativo de la producción lingüística escrita en una lengua extranjera.
- Análisis de datos cualitativo a través de entrevistas semi-estructuradas.

La combinación de análisis de textos y de entrevistas permite una doble revisión de lo que los sujetos hacen y piensan en su contexto universitario real: los textos de los estudiantes nos dan una visión real y contextualizada de su uso del inglés académico, mientras que las entrevistas confirman e ilustran sus elecciones lingüísticas, dándonos datos más cualitativos de la cuestión. Nuestro objetivo es describir e interpretar lo que ocurre en un contexto de enseñanza en concreto; en este caso, las entrevistas nos ayudan con esta

interpretación desde una perspectiva más humana, evitando el uso exclusivo del análisis estadístico de datos. Usando estos métodos mixtos podremos examinar aspectos que normalmente se han dejado de lado, tales como las actitudes y la conciencia del alumnado en el terreno académico.

9.1 METODOLOGÍA MIXTA EN EL ESTUDIO DEL LENGUAJE

Las áreas de investigación educativa normalmente se dividen en conductual, cognitiva y afectiva; estos campos se corresponden con los paradigmas estructuralista, generativista y pragmático respectivamente. Cada uno de ellos se centra en un elemento lingüístico o comunicativo específico. Este estudio recopila temas de estas tres áreas, puesto que parte de bases teóricas del estudio del signo lingüístico y sus métodos de enseñanza; de ahí, pasa a analizar resultados visibles, tanto cognitivos como de comportamiento, en un grupo de estudiantes de nivel universitario. Finalmente, el lado afectivo de esta investigación viene dado por las actitudes de los sujetos hacia su escritura académica en la L2.

Como podemos ver, los investigadores están trabajando actualmente en un ambiente ecléctico en el campo de las lenguas para fines específicos. La interdisciplinariedad hace al alumnado más consciente de soluciones completas a sus problemas de aprendizaje, especialmente en el campo de las Humanidades. Esta integración trata de combinar rasgos distintos de los paradigmas lingüísticos para describir el uso del lenguaje, como mostramos en la siguiente gráfica:



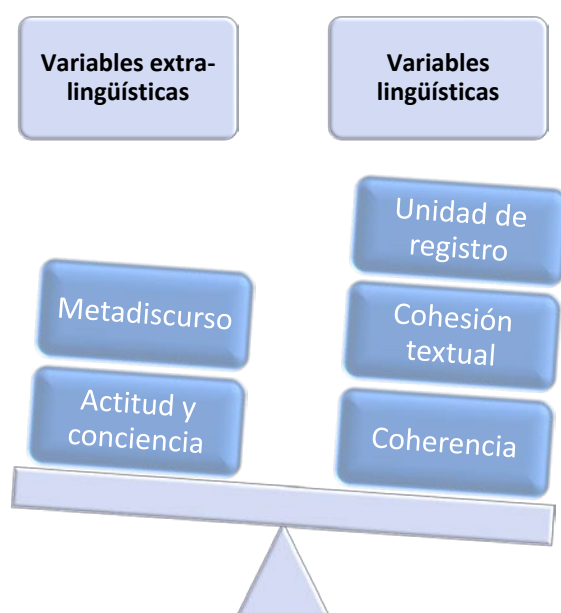
Gráfica 9.1 Interdisciplinariedad en las lenguas para fines específicos.

Como se ha mencionado anteriormente en este trabajo, el paradigma de la Pragmática se centra en los usos reales de la lengua y en sus resultados en contexto, especialmente en el caso del IFAE (Basturkmen, 2006, p. 22): la lengua tiene ciertas funciones y propósitos, y los hablantes/escritores hacen uso de ellos en su comunicación. Del mismo modo, los enfoques metodológicos en las ciencias sociales han evolucionado hacia una mezcla de técnicas diferentes (desde los métodos más puristas hasta una combinación de técnicas, como en este caso). Precisamente esta multidisciplinariedad fue la que nos llevó a combinar el análisis del discurso con las entrevistas semi-estructuradas para explicar los textos. Este procedimiento metodológico se llama metodología mixta o análisis exploratorio (Creswell, 2009).

La metodología mixta es la clave para los entornos educativos, donde las situaciones son complejas y requieren diversas perspectivas de análisis (Morales, 2000; McKay, 2006; Arkin, 2010, p. 3341). Al tratar con textos académicos en particular, la metodología mixta es especialmente recomendable, ya que cubre un amplio abanico de circunstancias que tienen lugar en la enseñanza y producción de la escritura académica (Hyland, 2005b, p. 177).

El acto comunicativo que tiene lugar en un texto escrito es tan complejo que no puede restringirse a analizar sus estructuras sintácticas únicamente (Hyland, 2005a, p. 25):

diferentes niveles de significado e interpretación implican multifuncionalidad, y eso no puede considerarse como un mero fenómeno lingüístico. Dentro de tal complejidad comunicativa, los elementos discursivos y lingüísticos son el núcleo y el objetivo de los cursos del IFAE. Sin embargo, como ilustra el siguiente esquema, las variables extra-lingüísticas y metadiscursivas juegan un papel crucial en los textos académicos, pero no han recibido atención suficiente hasta ahora:



Gráfica 9.2 Variables de funcionalidad textual en un texto académico escrito.

Cuando estamos tratando con una realidad tan compleja como la que existe dentro de un aula, debemos hacer uso de métodos de investigación de variada naturaleza, si queremos tener un análisis completo de ella. La metodología mixta ofrece una mezcla de principios de investigación que pueden cubrir la compleja realidad del aprendizaje de la L2, incluyendo perspectivas cuantitativas y cualitativas de investigación; siguiendo esta tabla, podemos ver los componentes de la metodología mixta de manera más clara:

| <i>INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA</i> | <i>INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</i> |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Positivista | Interpretativa |
| Numérica | Idiográfica |
| Controlada | Natural |

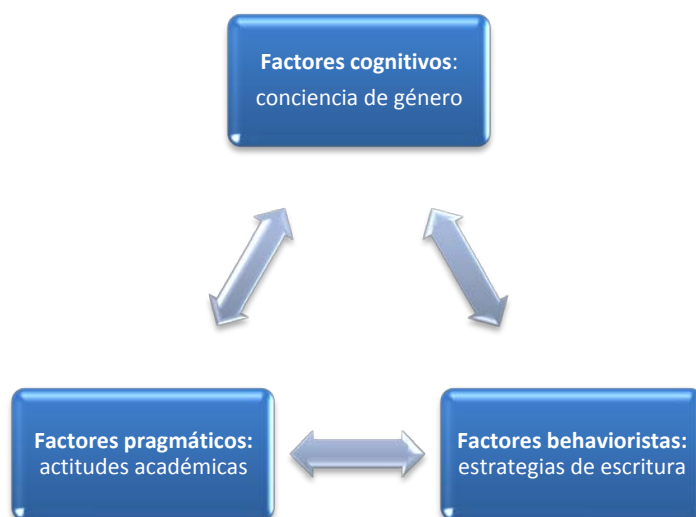
Tabla 9.1 Componentes de la metodología mixta.

Como podemos ver, la fase cuantitativa de esta investigación es más controlada y estadística que la fase cualitativa. La segunda se centra en los rasgos individuales que dibujan ciertas categorías extra-lingüísticas, tratando de interpretar la realidad tal y como surge en las entrevistas de los sujetos. Mediante este proceso mixto, buscamos una combinación de los diferentes estadios de este estudio que pueden responder mejor a nuestras hipótesis iniciales:

- La investigación cuantitativa pretende ser matemática, estableciendo correlaciones entre las distintas variables.
- La investigación cualitativa quiere ser exploratoria y holística, interpretando los datos desde una perspectiva más humanista.

La metodología mixta es una innovadora mezcla de dos paradigmas de investigación tradicionales. En la última década, los beneficios de la metodología mixta se ponen de manifiesto, ya que son una reconciliación de los extremos del continuo de investigación. La validez externa de los datos se hace más fuerte cuando estos se generalizan desde perspectivas complementarias (a saber, ángulos cuantitativos y cualitativos). Estos métodos mixtos nos proporcionan el contexto necesario para tratar en profundidad la complejidad de los datos de la Lingüística Aplicada y Teórica, que han sido recopilados desde diversas fuentes (los textos escritos por los sujetos y sus posteriores entrevistas). En el campo de la Lingüística Aplicada, la recopilación de datos nos ofrece información de variada naturaleza y hacia diferentes direcciones; de hecho, esta naturaleza heterogénea es la clave de esta investigación, que viene dada por los contextos naturales en los que recogemos nuestros datos. Por esta razón, varios métodos de investigación se unen en este

proceso de análisis: técnicas cognitivas, conductistas y pragmáticas que contextualizarán el estudio:



Gráfica 9.3 Influencia de los paradigmas lingüísticos en este estudio.

El análisis de un número representativo de textos (en concreto, 200) crea un banco de evidencias que agrupan los rasgos más importantes de la escritura académica producida por estudiantes universitarios de Málaga. Podemos definir este experimento como un estudio de campo, ya que el objetivo es encontrar relaciones e interacciones entre las variables de la Lingüística Aplicada (social, psicológica y educativa) en un contexto real (Kerlinger & Lee, 2000, p. 585-586). Las metodologías inductivas apoyan a las empíricas en un estudio donde la escritura en una L2 se percibe como una tarea tanto discursiva como social, de acuerdo con el Constructivismo social. Al partir de la práctica a la teoría, realizamos un análisis exploratorio confirmado por los siguientes supuestos teóricos:

- Uso de investigación cualitativa para analizar la escritura en la L2, ya que ésta es una amalgama compleja de comportamientos humanos (Atkinson, 2005).
- La codificación cualitativa de los resultados es una tarea difícil, incluso creativa, ya que los investigadores interpretan los datos buscando conexiones, implicaciones y categorías sistemáticas; eso significa que ordenan unos datos que son de naturaleza

desordenada, por tanto, agruparlos en categorías se hace necesario (Brice, 2005, p. 159).

- El usar el análisis de textos y las entrevistas para estudiar la escritura en la L2 es la mejor manera de tener una visión completa del proceso de escritura desde el interior (Hyland, 2005c, p. 180-183).

Esta combinación de datos lingüísticos y extra-lingüísticos se ha estudiado ya en el contexto español. De acuerdo con Martínez (1995, p. 191), los marcadores lingüísticos serían rasgos a tener en cuenta en cada texto; complementando esta idea de marcadores existen otros indicadores personales que cubren estas variables extra-lingüísticas, con mayor o menor influencia en la escritura.

9.2 FASE CUANTITATIVA DEL ESTUDIO: ANÁLISIS DE TEXTOS DE LOS SUJETOS

El análisis del discurso llevado a cabo en esta tesis se desarrolla desde una perspectiva académica, a saber, el lenguaje académico se analiza para fines académicos. Dentro de este campo, determinados marcadores discursivos y segmentos se examinan al unir los temas en un ensayo y darle coherencia a todo el texto. Hemos contado dichos elementos estadísticamente con medidas de tendencia central, usando el software SPSS 16. Con el fin de evitar datos erróneos o engañosos, calculamos la media, la mediana o la moda, como veremos en los resultados de este trabajo; estos valores muestran la distribución de sujetos de un estudio, así como la tendencia que estos muestran dentro del grupo. Finalmente, mediante matrices y tablas se muestran sus relaciones e implicaciones.

En este estudio del uso del lenguaje académico no estamos empleando corpus especializados. La razón es la descontextualización de estas herramientas, algo que presenta claras desventajas en este proceso de investigación. Puesto que esta tesis se ha realizado a escala local, el contexto y los sujetos nos dan una información valiosa que no nos ofrece un corpus. Mediante el análisis de los textos escritos, observamos sus respuestas en un entorno natural y espontáneo.

En este caso, los textos analizados son exámenes de Lingüística Inglesa Aplicada y Teórica en la licenciatura de Filología Inglesa en la Universidad de Málaga. Éstas son asignaturas obligatorias que los estudiantes deben cursar; en consecuencia, encontramos algunos sujetos a quienes les gustan, y otros que prefieren asignaturas de literatura, historia o cultura. Los sujetos de este estudio comparten los siguientes rasgos:

- Pertenecen a una «stratified random sampling» (Dörnyei, 2007, p. 97), esto es, comparten ciertas características, pero se han escogido aleatoriamente.
- Todos están en su tercer o cuarto año, teniendo una edad de entre 22 y 25 años de media.
- Todos ellos tienen el inglés como segunda lengua, y sólo una participante es bilingüe; su contexto académico ha sido español, y por eso su conocimiento de este género es comparable con el de sus compañeros.

Los textos de los estudiantes son parte de su evaluación formal y, aunque pertenecen a dos asignaturas diferentes, se requerían respuestas parecidas en todos ellos:

- Los sujetos tienen que escribir respuestas cortas tipo ensayo.
- Los exámenes son en inglés.
- Los temas cubren áreas de lingüística teórica y aplicada, incluyendo la Psicolingüística, Sociolingüística y Traducción.
- Todos los textos analizados son parte del procedimiento de evaluación para superar la asignatura.
- Los estudiantes tienen dos horas para escribir sus respuestas.
- Reciben folios extra para aquél que necesite realizar esquemas y borradores antes de escribir, recogándose todos los folios al final de la prueba.

Nuestra técnica metodológica ha sido descrita por Bygate (2004, p. 10) como un modo innovador de aproximarse a datos lingüísticos: «the application of quantitative techniques to quite sensitive linguistic patterning *suggests* a possible quantitative pathway towards qualitative phenomena». La fase cualitativa de este estudio se describe en la siguiente sección. La combinación de un comportamiento gramatical y discursivo por escrito junto con esas variables extra-lingüísticas nos ofrece una visión holística de la situación real del IFAE, dándonos pistas sobre técnicas más efectivas para emplear en clase.

Estructurar los métodos de investigación es una forma de diseñar un estudio y de controlar todo el proceso. En este caso, combinamos herramientas de medida cerradas tales como las categorías lingüísticas, con elementos más flexibles tales como las preguntas semi-abiertas de las entrevistas. Este enfoque de metodología mixta combina aspectos positivistas como el análisis del discurso cuantitativo con un paradigma más interpretativo. La mezcla de todos ellos es posible gracias a la combinación de datos matemáticos y exploratorios al mismo tiempo, que estructuran y organizan una masa de datos narrativos.

9.3 FASE CUALITATIVA DEL ESTUDIO: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

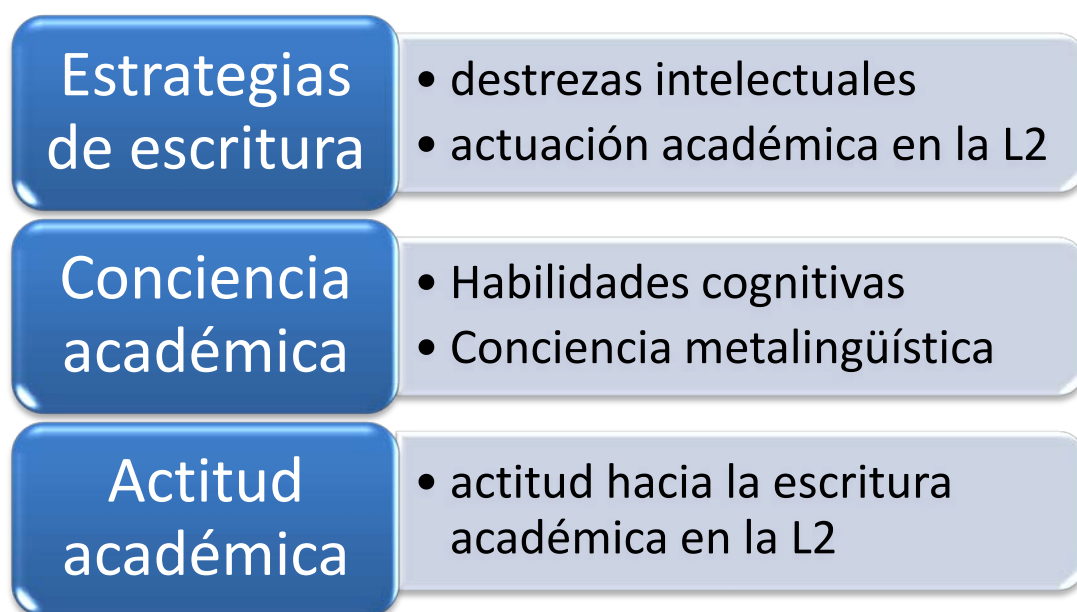
Como vimos en el capítulo 3, el Constructivismo social permite un enfoque socio-crítico y cualitativo de los datos: estos surgen de la realidad y se interpretan según el contexto. De acuerdo con las características mencionadas anteriormente, la investigación cualitativa se centra más en las percepciones de los participantes. Sin embargo, debe seguir criterios de verificación para que sea válida y consistente; los siguientes principios verifican la investigación cualitativa en esta tesis:

- *Principio de credibilidad* (rigor de la investigación): los datos se triangulan en diferentes fases (preliminar, piloto y final), usando diferentes técnicas y medidas de recopilación. Los datos se han tomado de las producciones escritas y opiniones reales de los sujetos y, por tanto, son empíricos.
- *Principio de fiabilidad*: métodos y análisis se describen explícitamente.
- *Principio de de transferibilidad*: los 200 sujetos nos dan suficiente información que permite establecer comparaciones con otros casos similares. Con tal tamaño de la muestra, obtenemos representatividad estadística (Dörnyei, 2007, p. 100).
- *Principio de objetividad*: una categorización de datos cualitativos ayuda a evitar interpretaciones subjetivas.

La investigación cualitativa no se refiere a información factual sino a descubrimientos e interpretación, pretende describir y entender las experiencias de los sujetos. En relación a

las variables cualitativas de este estudio, las actitudes académicas, conciencia y estrategias se revelan como rasgos importantes del buen estudiante de la L2 (Kumaravadivelu, 2001, p. 548): el desarrollo de correctas estrategias implica una conciencia académica activa del estudiante, que a la par está trabajando sus actitudes mentales hacia el género académico. Debido a la complejidad en este campo, esta fase cualitativa se añadió para cubrir factores sociales que también afectaban a la producción de una L2 (Richards, 1999, p. 4).

Estas tres variables mencionadas permiten un enfoque integrado de las habilidades de aprendizaje. Las dimensiones cognitiva y actitudinal construyen una competencia académica completa junto con una correcta actuación. En este caso, estos tres campos se cubren aquí con nuestras tres variables cualitativas:



Gráfica 9.4 Variables cualitativas del estudio.

Para estas entrevistas de investigación, hemos diseñado preguntas descriptivas, evitando otras prescriptivas. Algunas son causales (buscando soluciones para los resultados académicos de los sujetos), y otras son de consecuencia (buscando las consecuencias de la escritura colaborativa en el aula), tal y como sugieren Mateo y Martínez (2008, p. 137). Más adelante, los resultados de las entrevistas se codifican, lo que ayuda a categorizarlos y

a organizar esta masa de datos reales. Los códigos hacen medibles estos datos de forma sistemática, y han sido analizados mediante el software NVivo 8; este programa maneja datos cualitativos de forma efectiva y sobre diferentes fuentes.

Las entrevistas semi-estructuradas son útiles en aquellos casos donde el investigador conoce el problema pero no quiere restringir las respuestas de los sujetos dándoles opciones fijas: las preguntas semi-estructuradas quedan abiertas. Aquellos participantes seleccionados para estas entrevistas siguieron un proceso de selección crítica. En todos los casos, elegimos a aquellos individuos que se sitúan en ambos extremos del fenómeno de escritura en la L2 (los escritores más fuertes y los más débiles). Estos extremos sirven para dibujar los rasgos del perfil del buen escritor, tal y como apunta Dörnyei (2007, p. 128): «something that does not occur in such salient cases is unlikely to happen elsewhere».

Este análisis de entrevistas es necesario, ya que la visión cuantitativa de la realidad no es suficiente: «the general exploratory capacity of quantitative research is rather limited» (Dörnyei, 2007, p. 35). Por tanto, necesitamos esta fase cualitativa para evitar el reduccionismo: el análisis cualitativo permite dar testimonios más humanos de los hechos. Este procedimiento es complejo, puesto que tenemos que tener en cuenta aspectos del contexto de los participantes:

- Estamos asumiendo que el proceso de enseñanza es el mismo para todos los sujetos, esto es, todos han recibido la misma calidad de *input* en inglés y han experimentado la misma metodología durante su aprendizaje de la L2.
- Sin embargo, los grupos de estudiantes trabajan con diversos profesores y horarios, y las variables individuales provocan diferentes resultados dependiendo de las asignaturas, sus habilidades personales y los hábitos de estudio adquiridos.

La consecuencia directa de estos dos aspectos contradictorios es la aparición de rasgos comunes en los escritos, así como claras diferencias especialmente a nivel metadiscursivo. Este conjunto de rasgos individuales ha sido descrito por Byrne (1989) como una teoría isomórfica, que describe y explica aspectos generales y detalles de un tema. Los patrones de uso de una lengua, aunque pueden generalizarse, se emplean por individuos que buscan significados concretos en ciertos contextos. Las variables socio-lingüísticas incluidas en

este estudio revelan casos particulares de los sujetos mientras que, al mismo tiempo, diseña modelos más amplios de aprendizaje del IFAE.

Los campos cuantitativo y cualitativo de este estudio se han combinado a lo largo de sus distintas fases. Las siguientes secciones explican detalles metodológicos empleados en cada una de ellas.

9.4 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO PRELIMINAR

Previo al desarrollo del cuerpo de esta tesis, llevamos a cabo un estudio preliminar que pone de manifiesto el carácter interdisciplinar del paradigma pragmático. Siguiendo a Bygate (2004, p. 11) este campo responde a tres principios básicos en la investigación científica, especialmente dentro de los estudios cualitativos, que equilibran las teorías de análisis cuantitativo:

a concern for research to highlight the personal and particular; an acknowledgement of the importance of gathering data on users' interpretations of language and language events; and a belief that a holistic account of phenomena is only achievable through the analysis of specific cases.

Para poder analizar la individualidad de los estudiantes, analizamos en este estudio preliminar treinta exámenes escritos por estudiantes de Lingüística Inglesa. Nuestro propósito era comprobar si sus escritos se correspondían con lo que las profesoras les demandaban. Esta primera aproximación a los escritos de los estudiantes ya reveló patrones diferenciados en la escritura fuerte y débil en el campo académico de la L2, algo que sería relevante para las futuras fases de esta tesis.

El propósito de este análisis preliminar era doble (Muñoz, 2010):

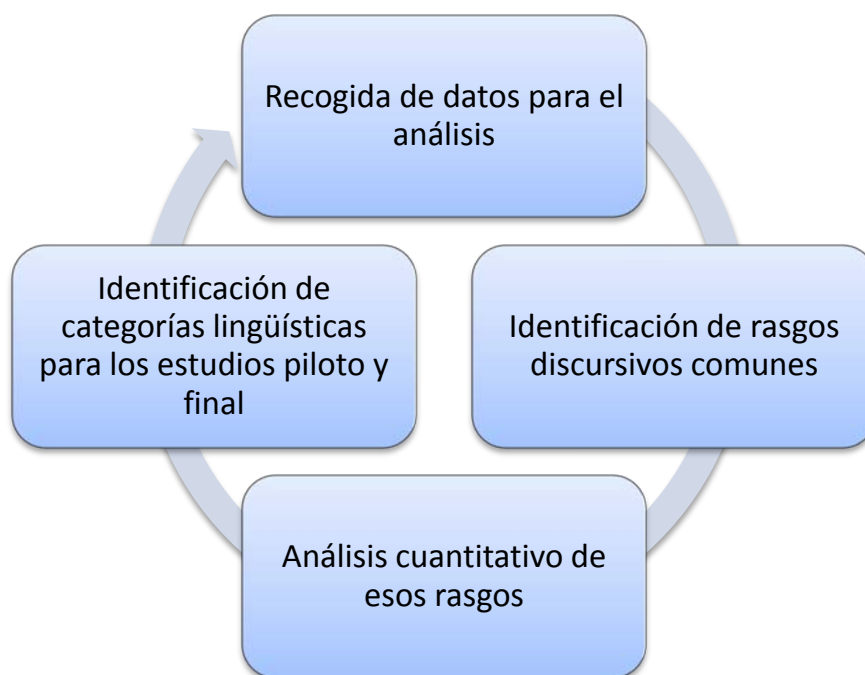
- a. Encontrar los errores más comunes en la escritura, así como los puntos débiles.
- b. Encontrar la terminología del IFAE más común en el terreno de la lingüística inglesa.

Este corpus inicial con el que trabajamos estaba contextualizado de acuerdo con nuestras necesidades de investigación, ya que se centraba en el perfil de estudiante de Filología Inglesa; desde el principio de esta investigación, hemos trabajado con textos escritos por estudiantes que usan el inglés como lengua extranjera. Estos procesos preliminares nos dieron unas guías iniciales acerca del comportamiento del alumnado de Filología Inglesa en relación a la escritura académica. Además, todo ello nos ayudó a delimitar los métodos y técnicas de investigación usados en este estudio, a saber, análisis del discurso de textos escritos y entrevistas semi-estructuradas.

Los estudiantes que formaron parte en este grupo preliminar seguían estas condiciones:

- Tenían la asignatura de Lingüística Inglesa Aplicada en la licenciatura de Filología Inglesa en la Universidad de Málaga.
- Todos ellos tenían entre 21 y 24 años de edad, aunque varios participantes eran mayores de 50 años.
- Todos habían aprobado alguna asignatura de lingüística en esa Universidad, y todos eran hablantes nativos de español.
- A pesar de que compartían un número similar de horas de aprendizaje en lengua inglesa en la Universidad, su producción escrita variaba en calidad, algo que también buscábamos en nuestra muestra. Este análisis inicial ayudó a determinar las diferentes categorías lingüísticas que se usarían más tarde en este estudio doctoral.

En esta fase de investigación, la metodología de análisis ha sido principalmente un proceso de observación, descripción, cuantificación y análisis del discurso. Todos estos procedimientos siguen los criterios ya establecidos por León y Montero (2003) en el campo de la educación y psicología. Las diferentes fases llevadas a cabo a lo largo de este análisis preliminar son las siguientes:



Gráfica 9.5 Procedimiento en el estudio preliminar.

Los principales objetivos de este análisis inicial son:

- Tener un primer contacto con análisis estadísticos descriptivos de las producciones escritas de los estudiantes, de modo que los análisis futuros fueran más fácil de realizar.
- Establecer algunas guías para determinar las categorías lingüísticas más importantes a tener en cuenta en este trabajo. Estas categorías describirían la escritura académica escrita como L2.
- Conocer la implicación de los estudiantes y su comportamiento escrito en un examen para diseñar mejores herramientas de evaluación y prácticas docentes.

Este análisis preliminar de errores derivó en los estudios piloto y final de esta tesis. De examinar errores lingüísticos en esta fase introductoria, pasamos a analizar la producción natural del lenguaje, con el fin de describir las producciones en la L2 desde un enfoque no prescriptivo. Como podemos ver en los resultados del siguiente capítulo, los rasgos comunes han sido clasificados según diferentes niveles lingüísticos (morfología, sintaxis,

léxico y discurso). El principal objetivo de este análisis preliminar era explorar la naturaleza y variables de la escritura académica en estudiantes universitarios.

Esta fase preliminar es útil como conjunto de técnicas de obtención de datos (Nunan, 1993), lo que ayudaría a diseñar el resto del proceso de investigación de manera más productiva y contextualizada. El nivel de controversia que rodea al uso del lenguaje sugiere que es necesaria la evidencia a gran escala y los estudios en varias fases para dar más consistencia a nuestros hallazgos.

9.5 METODOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS PILOTO Y FINAL

En el plan original de esta investigación pretendíamos usar un cuestionario para la recopilación sistemática de las precepciones de los estudiantes. Sin embargo, tras leer trabajos como los de Low (1999), nos percatamos de las carencias del cuestionario como herramienta para recoger datos en ciertos contextos educativos. De acuerdo con este autor, hay graves problemas de comprensión derivados de las expresiones hechas de los cuestionarios: éstas pueden bloquear su validez. Por esta razón decidimos no usarlos en estas fases, puesto que los aspectos de cohesión y coherencia escritas no pueden reflejarse en las respuestas cortas de un cuestionario. En su lugar, llevamos a cabo entrevistas individuales que podían recoger factores extra-lingüísticos mejor.

9.5.1 FASE 1: ANÁLISIS DE ESCRITURA

La primera fase de recopilación de datos y de análisis se corresponde con la primera pregunta de investigación formulada al principio de esta tesis. En estas fases piloto y final, los sujetos son 170 estudiantes universitarios que cursan las asignaturas de Lingüística Inglesa Teórica y/o Aplicada en la Universidad de Málaga. Ninguno de ellos es hablante nativo de inglés, y han estudiado esta lengua durante, al menos, dos años en la Universidad. Sus textos escritos se han ido recopilando durante un período académico de

seis meses (tras obtener consentimiento informado por escrito de los participantes), ya que estos escritos eran parte de la evaluación en estas asignaturas. Los nombres de los estudiantes aparecen en cada examen, de modo que identificarlos para las entrevistas posteriores fue más fácil.

Los textos en la L2 fueron analizados y codificados de acuerdo con las categorías (meta)discursivas que aparecen a continuación, y que derivan de la revisión de la literatura en este campo. El análisis de cada categoría está basado en si ésta aparece en el texto o no, así como en el número de veces que aparece. Después de esto, todos los textos se ordenaron según el número de categorías que aparecían en ellos, que se dividieron en tres niveles:

| A. NIVEL LÉXICO | | | |
|------------------------|----------------------------------|---------------------------|---|
| Código de nivel | Elemento (meta)discursivo | Código de elemento | Descripción |
| A1 | Glosas de código | GC | Marcadores de cohesión tales como: <i>for instance, for example, such as...</i> |
| A2 | Falta de subjetividad | SUB | Expresiones actitudinales: <i>agree, disagree, fortunately, I'm not sure...</i> |
| A3 | No uso de español | L1 | Visibilidad de la L1 en ejemplos o notificaciones. |

| B. NIVEL GRAMATICAL | | | |
|----------------------------|--------------------------------------|---------------------------|---|
| Código de nivel | Elemento (meta)discursivo | Código de elemento | Descripción |
| B1 | Auto-mención | SELF | Pronombres personales. |
| B2 | Orden de palabras | WO | Orden SVO en oraciones. |
| B3 | Oraciones complejas | COM | Uso de oraciones complejas y subordinación. |

| C. NIVEL DISCURSIVO | | | |
|----------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--|
| Código de nivel | Elemento (meta)discursivo | Código de elemento | Descripción |
| C1 | Marcadores de transición | MT | Marcadores de coherencia: <i>although, in contrast, in addition, moreover...</i> |
| C2 | Marcadores de estructura | ME | Secuenciadores, marcadores de secciones: <i>firstly, in this section, finally...</i> |
| C3 | Puntuación | PUN | Uso correcto de puntuación. |

Tabla 9.2 Codificadores lingüísticos del estudio cuantitativo.

Con respecto al nivel léxico, es posible distinguir entre significado proposicional (información de contenido) y significado de metadiscurso (donde los escritores reflexionan y comentan sobre su propia escritura). En un plano más directo, los escritores proporcionan información de contenido del tema que se les pregunta; sin embargo, hay otro nivel de

significado implícito y metadiscursivo que se refiere al acto de escritura académica, donde aparecen elementos metadiscursivos (Hyland, 2005a, p. 21). Como marcadores léxicos metadiscursivos buscamos sintagmas subjetivos y coherencia/cohesión que mostraran significados más allá de los puramente proposicionales. Hyland (2005a, p. 218) nos ofrece una lista de elementos metadiscursivos que dan forma a este nivel léxico en la escritura académica. Estos elementos guiaron nuestro análisis hacia conexiones internas en la escritura, que son «an important feature of academic argument» (Hyland, 2005a, p. 55). Estas conexiones son uniones cohesivas que ayudan a escribir mejor, evitando el uso de enumeraciones esquemáticas de conceptos (McCarthy, 1993, p. 27, 65). La presencia de un gran número de glosas de código se asocia a los escritores de nota superior, y un análisis más detallado de las percepciones de estos sujetos explicará por qué.

En relación a la investigación de McCarthy sobre géneros especializados (1993, p. 59), podemos encontrar ciertas formas gramaticales de manera regular en determinados tipos de discurso. En un plano gramatical, buscamos pronombres de auto-identificación de los autores: en relación al análisis de Lee sobre ensayos de estudiantes (2010, p. 64), los pronombres menos personalizados (el uso de *we* en vez de *I*) crean un tono más formal en la escritura académica, algo que pudimos comprobar durante la fase preliminar de este proyecto. Además, Chafe (1986) identifica los pronombres como signo de conciencia de género y de audiencia cuando escribimos. Por otro lado, también tenemos en cuenta ejemplos de «foreigner talk» (Hatch & Long, 1980, p. 33) para ver el grado de visibilidad de la L1 en los textos. Finalmente, la cantidad de oraciones simples y compuestas en un texto nos muestra su dominio de escritura en la L2: esto indica que no sólo están presentando los contenidos de forma correcta, sino que también lo hacen de forma académica.

A nivel discursivo, también analizamos algunos elementos metadiscursivos. Estos ayudan a crear coherencia textual y rasgos de conciencia que se añaden al significado proposicional. De nuevo, los diferentes marcadores lingüísticos se tomaron de Cook (1990, p. 16), Hyland (2005a; 2005b), Carter y McCarthy (2006, p. 124, 136) y de los análisis del discurso escrito de Graff y Birkenstein (2010, p. 109–110). La importancia de marcadores discursivos y deícticos es tal que la coherencia textual y el significado dependen enteramente de ellos. Hasta el momento, este tipo de estudios donde la escritura en la L2

se contrasta con variables actitudinales y de comportamiento se ha llevado a cabo en niveles principiantes, y no específicamente en el IFAE. Este estudio viene a completar esa carencia, ya que proporciona escritos de estudiantes universitarios para un propósito académico.

9.5.2 FASE 2: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

La segunda fase de esta investigación trata sobre entrevistas semi-estructuradas. La actitud y la conciencia normalmente se identifican más claramente en el habla o el comportamiento del sujeto (Tannenbaum, 1962), y ésa es la razón por la que usamos entrevistas para recoger esos datos. Al mismo tiempo, las entrevistas permiten preguntas abiertas donde los participantes se pueden expresar con más libertad.

En el estudio piloto se analizaron 70 textos, de los cuales ocho autores fueron entrevistados. Para el estudio final se usaron 100 textos de los que se entrevistaron a 30 sujetos, diferentes de los anteriores. En ambos casos, las variables del estudio fueron las mismas, y sólo se modificaron algunas preguntas en las entrevistas: a saber, las preguntas se formularon de manera más precisa, y se añadieron elementos sobre la enseñanza del discurso escrito. Al terminar cada entrevista del estudio final, los sujetos hicieron una wiki grupal mediante el resumen de los contenidos de un artículo académico, en este caso que versaba también sobre la escritura académica a nivel universitario. El artículo está escrito por Leki y Carson (1997) y muestra las ventajas de la implicación de los estudiantes en la tarea de escritura en una L2 para fines académicos; del mismo modo, estos autores usaron entrevistas personales para obtener datos cualitativos, tal y como nuestros sujetos estaban experimentando en el momento de leer el artículo.

Respecto a las entrevistas semi-estructuradas, elegimos sujetos de entre los participantes con mayor y menor nota, quienes ilustrarían el análisis del discurso llevado a cabo previamente (Liao, 2006, p. 208); de este modo, los sujetos serían los más representativos en relación a los resultados académicos escritos. Los entrevistados siempre fueron elegidos entre los autores de los textos analizados: el número de participantes en esta fase

cualitativa fue siempre un 30% de los participantes de la fase cuantitativa (como indicábamos anteriormente, 8 sujetos en el estudio piloto y 30 en el estudio final). En términos generales, todos los sujetos se mostraron participativos, con ganas de ser parte de este estudio. Otros proyectos futuros están en proceso, como el denominado Proyecto Skype, donde los estudiantes colaboran con otros de la Universidad Politécnica de Hong Kong para practicar su habla académica.

Los esquemas de las entrevistas eran una secuencia narrativa, de modo que un tema llevaba al siguiente. Para propósitos de triangulación, las entrevistas se usaron como complemento al análisis del texto, esto es, las técnicas de investigación se combinan para incrementar la validez de este estudio. Como investigación semi-abierta, las entrevistas constaban de las siguientes partes (adaptadas de Richards, 2003, p. 57; Gillhaum, 2005, p. 76):

- *Preparación* (antes de la entrevista): los participantes firman un consentimiento informado y se prepara todo el equipo técnico (a saber, ordenador y dos grabadoras de sonido). Estas entrevistas se realizaron en un despacho de la Universidad de Málaga. Los participantes se entrevistaron de forma individual, y sus conversaciones se grabaron en formato digital, teniendo una duración media de 40 minutos.
- *Contacto inicial*: las primeras preguntas eran de carácter social, tratando de abrir el canal de comunicación con el sujeto. Estas preguntas tratan sobre sus experiencias académicas vitales, así como sus opiniones y visiones generales.
- *Fase de orientación*: en esta parte de la conversación dirigimos a los participantes hacia el objetivo principal de la entrevista, en este caso, la escritura académica en una L2.
- *Fase central o sustantiva*: los sujetos responden a las preguntas relacionadas con las hipótesis de la investigación, trabajando con textos que pertenecen al género académico y participando en un wiki *online* con el resto de sujetos. En algunos casos se reformularon las preguntas, ayudando a los participantes a empezar a hablar sobre el tema en cuestión.
- *Clausura*: finalmente, los participantes expresaron sus opiniones personales sobre las wikis y las tareas de escritura, así como sobre su efectividad.

Las preguntas de las entrevistas se adaptaron según las sugerencias de Davies y Whitney (1985), Paltridge (2001b, p. 66), Lewis y Reinders (2003), Kennedy (2005) y Lines (2010). Adjuntamos un esquema detallado de las entrevistas en el apéndice 13.1, que sigue la programación de Oppenheim (1992, p. 109):

- Las preguntas 1, 2 y 3 tratan sobre las actitudes del alumnado acerca del mundo académico y de la escritura. Cubren actitudes y opiniones, por lo que intentamos no reformularlas para no dirigir a los sujetos hacia opiniones determinadas.
- Las preguntas 4–8 se refieren a elementos más factuales, tratando sobre comportamientos y reacciones de los sujetos a la hora de enfrentarse a un texto académico en inglés. Algunas preguntas eran indirectas; las técnicas indirectas, también llamadas técnicas proyectivas (Oppenheim, 1992, p. 212), ayudan a revelar las respuestas más naturales y espontáneas de los participantes (por ejemplo, la pregunta 5).
- Finalmente, las preguntas 9–16 se relacionan con la tercera y cuarta preguntas de investigación, que tratan sobre la calidad y las estrategias en la escritura académica, y sobre la percepción de los sujetos en materias discursivas y metadiscursivas en los textos.

Con anterioridad al desarrollo de las entrevistas piloto, probamos las preguntas con dos estudiantes que estaban en la misma situación que los participantes del estudio (tal y como sugiere Gillhaum, 2005, p. 22). Estas entrevistas preliminares fueron útiles para modificar algunos elementos, añadiendo preguntas más específicas que ayudaron al correcto desarrollo de las entrevistas (Oppenheim, 1992, p. 87, 91).

Siguiendo las sugerencias de este autor para el diseño de las entrevistas, usamos elementos positivos y negativos para evitar problemas de aquiescencia. Al analizar los resultados de las entrevistas, hicimos una categorización según el programa NVivo 8: los datos demográficos se clasificaron en casos y se examinaron mediante escalas de actitud y atributos. Después de eso, realizamos un análisis axiomático o análisis cruzado en matrices, que relacionaban los rasgos observados entre sí; NVivo permite un análisis sistemático de atributos, casos y nodos, creando una red de resultados de la que surgen ciertos perfiles de forma natural. Los datos cualitativos se introdujeron en NVivo y se codificaron en diferentes nodos y categorías (ver apéndices 13.2-13.6 sobre los diferentes

pasos de este análisis cualitativo); dicho sistema de nodos se configura de la siguiente manera:

- Nuestras preguntas de investigación iniciales e hipótesis establecen categorías primarias en las que clasificar los datos de las entrevistas (por ejemplo, actitudes, estrategias, conciencia y rasgos académicos).
- Surgen nuevas ideas y conceptos al transcribir y codificar cada entrevista (por ejemplo, escritura cooperativa, conciencia de público, miedo hacia la escritura en la L2).
- Cada idea relevante se corresponde con un nodo, de modo que tenemos una lista de atributos que describen las variables del estudio y las ideas de investigación más importantes (definición de género, identificación de textos, estrategias de escritura).
- Un uso consistente de valores y nodos asegura unos perfiles de escritura académica más válidos al final del proceso de la investigación.
- Las búsquedas de NVivo 8 (búsquedas textuales de nodos) ayudan a visualizar los datos y a encontrar relaciones profundas entre ciertos elementos.

Para el análisis de los datos cualitativos hemos usado una codificación abierta, esto es, hemos leído las transcripciones de las entrevistas y escuchado sus contribuciones orales para obtener una visión interna de los datos, y para encontrar conceptos reveladores en las entrevistas de los participantes (Bazeley, 2000). En primer lugar, hemos usado una codificación amplia para identificar posibles categorías tempranas, pero nuestro análisis se ha centrado fundamentalmente en la codificación de conceptos, es decir, buscábamos significados e ideas en las intervenciones de los participantes. Una vez terminada esta codificación amplia, comenzamos a separar cada concepto en unidades más pequeñas, obteniendo perfiles de escritura específicos dependiendo de cada caso. En este proceso de recodificación, surgieron categorías más concisas y pudimos revisar los nodos iniciales.

Una vez codificados y clasificados los datos en nodos, casos y atributos, realizamos otras divisiones en conjuntos, que son útiles para dirigir e informar el proceso de codificación. Los conjuntos permiten agrupar a los participantes en grupos y también describir qué papel juega cada uno de ellos, lo que hace de las búsquedas y los análisis algo más específico y contextualizado. El propósito de estos procesos de codificación y agrupación es encontrar correlaciones fuertes entre los diferentes conceptos y rasgos, en otras palabras, encontrar

un patrón que explique el comportamiento de los estudiantes en el campo de la escritura académica en una L2.

Otra fase dentro de este proceso de codificación es la denominada creación de perfiles de codificación. Ésta tiene lugar antes de la interpretación de los datos y es un punto crucial en el que surgen patrones de repetición de entre la masa de datos recogidos; de este modo, el análisis se hace más claro, al tiempo que aparecen diferentes comportamientos de escritura junto con los perfiles académicos de los escritores. La consecuencia directa de este diseño de prototipos es el desarrollo de teorías que se relacionan con nuestras hipótesis iniciales, y que explica la naturaleza de la escritura académica en la L2 en la Universidad de Málaga. Estas teorías se han elaborado gracias a los informes de NVivo 8 y a sus modelos. El cuerpo teórico de esta fase de entrevistas cualitativas tiene dos propósitos claros en relación a nuestro contexto de investigación:

Propósito retrospectivo

- El propósito retrospectivo de las entrevistas semi-estructuradas es encontrar en qué grado influyen nuestras variables en la escritura académica en la L2 de los estudiantes.

Propósito prospectivo

- El propósito prospectivo de esta fase cualitativa es unir los resultados a implementaciones futuras en clase.

Tabla 9.3 Propósitos de las entrevistas en esta investigación.

En conclusión, el proceso metodológico de esta tesis doctoral se puede dividir en dos fases independientes, pero claramente relacionadas:

1. *Análisis de textos escritos*: análisis del discurso de la escritura académica. Medición cuantitativa de elementos lingüísticos que tienen lugar en los escritos de los estudiantes en la L2. Adoptamos un enfoque desde la superficie al interior donde se establecen las categorías antes del análisis de datos; esto proporciona una macro-perspectiva de los datos recogidos.
2. *Entrevistas semi-estructuradas*: aparecen categorías más flexibles al analizar los datos. Hay un enfoque cualitativo en las idiosincrasias individuales (micro-perspectiva de los datos recogidos).

El fin último de estas dos fases es el diagnóstico de las carencias del alumnado en la escritura académica en una L2 para poder desarrollar una práctica docente más efectiva. Al identificar los perfiles de escritura de los estudiantes con mejor nota, podemos diseñar e implementar tareas de escritura más contextualizadas en el aula.

9.5.3 DIFERENCIAS ENTRE EL ESTUDIO PILOTO Y EL ESTUDIO FINAL

Una vez que los datos piloto se recogieron y analizaron, diseñamos especificaciones y cambios que aplicamos a la fase final de este proceso de investigación. Estos cambios son pequeñas modificaciones que pretendían clarificar algunas categorías lingüísticas o preguntas de investigación; las diferencias entre los análisis del discurso piloto y final son las siguientes:

- En el estudio final contamos el número de elementos discursivos y metadiscursivos para ver no sólo si estos aparecían en el texto sino, también, el número de veces que aparecían. Creemos que la frecuencia está relacionada a la conciencia, actitudes y estrategias de los autores hacia el texto que están produciendo.
- Identificamos los diferentes tipos de adverbios a nivel discursivo en el estudio final de textos: enumeración, aposición, contraste, resumen, resultado/inferencia y transición (Peacock, 2010, p. 13). Estos diferentes usos adverbiales también contribuyen al dibujo de los perfiles de escritura.

Con respecto a las entrevistas semi-estructuradas, estas especificaciones surgieron en el estudio final, que difieren del piloto:

- La primera pregunta sobre las actitudes académicas era bastante amplia, por tanto, la concretamos dividiéndola en diferentes cuestiones, y uniéndolas con la vida personal del sujeto en la universidad. Nuestro propósito aquí era la reflexión individual en el campo académico desde el primer momento de la entrevista.
- Las preguntas de sí/no limitaban el campo de respuestas de los participantes, de modo que las cambiamos por otras preguntas abiertas que permitían respuestas más extensas de los sujetos.
- Para obtener una percepción más rica de la conciencia académica de los sujetos, les preguntamos sobre la dicotomía entre contenido vs. expresión que existe en los textos escritos de sus asignaturas de Lingüística.
- Para obtener una visión más cercana sobre la enseñanza de la escritura académica, los participantes tuvieron que describir sus experiencias en este campo durante su licenciatura de Filología Inglesa y su Educación Secundaria.
- Cercanas a la pregunta anterior, los sujetos propusieron algunas mejoras para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica a nivel universitario, lo que refleja sus necesidades reales en el campo de la L2 (Hyland, 2005a, p. 181). Estos nuevos enfoques nos darían un mejor ángulo desde el cual examinar este campo de la escritura académica en la L2.
- Identificamos diferentes tipos de actitudes en el estudio final que van más allá de la dualidad de actitud positiva/negativa: actitudes de motivación, miedo, frustración, autoestima, etc., describen sus percepciones y reacciones hacia la escritura académica.
- Al codificar las opiniones de los estudiantes sobre su escritura en NVivo 8, las dividimos en varios nodos (a saber, miedo hacia la escritura, motivación, gusto por la escritura y autoestima), en vez de usar una categoría paraguas como hicimos en el estudio piloto.
- Se incluyó un experimento con wikis en esta fase final, más concretamente al final de las entrevistas, donde los participantes fueron invitados a formar parte de una wiki colectiva *online*. Esta tarea examina su propio comportamiento de escritura y su creatividad, así como sus reacciones hacia la escritura cooperativa para fines

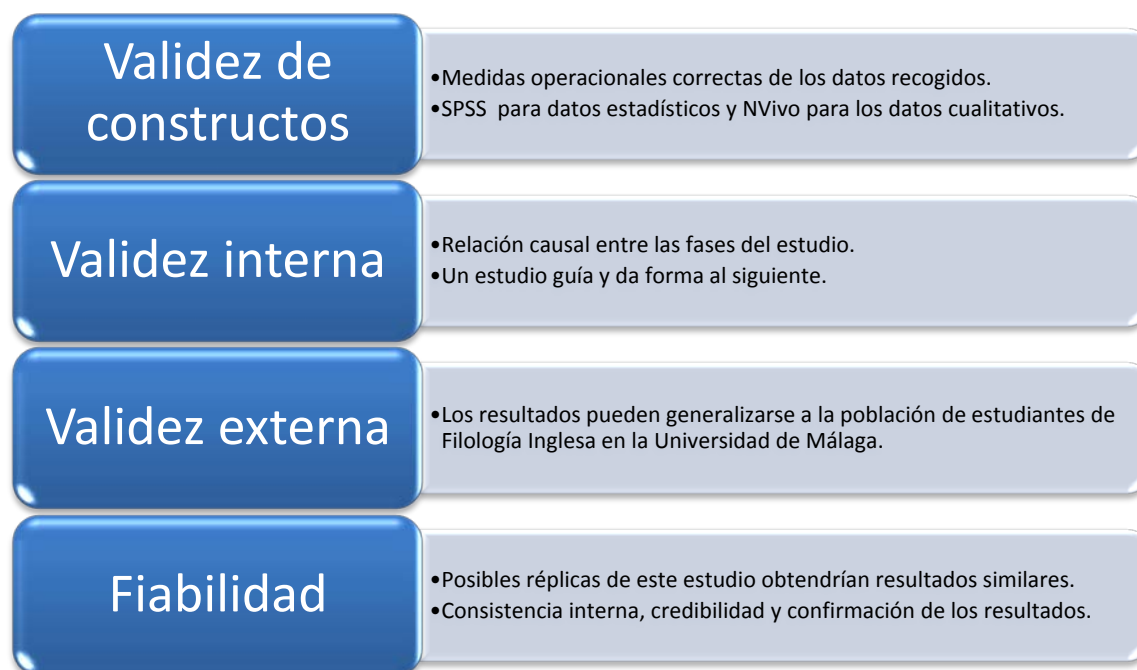
académicos. De modo similar, Chomsky asoció las habilidades lingüísticas con las destrezas creativas personales: «the creative aspect of language use» (Chomsky, 1988, p. 2, 5). Se han creado seis wikis de cinco participantes cada una, combinando escritores fuertes y débiles para que sus contribuciones fueran más variadas e ilustrativas.

- Las entrevistas piloto se transcribieron, mientras que las entrevistas finales no. La versión de NVivo 8 contiene una aplicación por la cual los archivos de audio pueden codificarse sin necesidad de transcribirlos, lo que aceleró el proceso de codificación.

Una vez que hemos descrito los detalles metodológicos de esta investigación, pasamos a explicar otros aspectos igualmente importantes tales como la validez y fiabilidad de este estudio. Éstas también dan forma a la metodología usada en este caso.

9.6 ASPECTOS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD

La validez y la fiabilidad de la investigación son las responsables de la consistencia de los resultados finales; ambas se consiguen con los diferentes constructos que indicamos a continuación, así como mediante discusiones con colegas sobre nuestro diseño de investigación. Para evitar efectos sobre las variables y el contexto, diseñamos todos los elementos con antelación y todos son consistentes dentro de cada fase en la investigación. Los criterios de validez y fiabilidad se observan en esta tesis de la siguiente manera (adaptados de Dörnyei, 2007, p. 50-51):



Gráfica 9.6 Validez y fiabilidad de este estudio.

El análisis de texto y las entrevistas son válidos siempre y cuando midan lo que necesitamos para nuestra investigación. En este caso, cada fase del estudio está justificada, así como los constructos de las entrevistas, que nos dan información valiosa sobre nuestras variables cualitativas. En relación a la validez interna del estudio, los participantes se dividen en grupos independientes (escritores con notas altas y bajas dependiendo de su calificación final en las asignaturas de lingüística); esta división de los participantes es útil para la fase cualitativa, donde los entrevistados se seleccionan de ambos grupos.

La validez externa asegura que los resultados de la investigación proceden de los factores adecuados, y no de otras variables que puedan alterar el estudio; el análisis con NVivo 8 apoya los resultados cuantitativos previos, y nos da una visión sistemática y profunda de los datos obtenidos. Del mismo modo, una correcta validez externa supone que estos resultados puedan extrapolarse a otros participantes y contextos. Los estudios de validez en el análisis cualitativo suponen comparaciones constantes con otros códigos y clasificaciones, buscando nuevas relaciones y propiedades en los datos (Richards, 2003, p. 287). En relación a futuras investigaciones, estos resultados dan pie a un análisis pre-post

con un control sobre la muestra previa; esto mostraría los contrastes entre los planes de estudios nuevos y antiguos en la universidad de Málaga.

Esta tesis doctoral estudia datos lingüísticos en relación a la teoría de adquisición del lenguaje: este proceso inductivo requiere un trabajo activo por parte del investigador, que debe dar significado a sus datos. En esta revisión sistemática de los datos, trabajamos desde la superficie hacia un nivel profundo. Los textos analizados son la consecuencia de un proceso de aprendizaje, y gracias a ellos podemos comprobar si ha tenido éxito o no.

Las técnicas de selección de sujetos vienen determinadas por el número de estudiantes en cada curso, incluyendo diferentes edades y sexos; de este modo, podemos obtener una muestra más real de la población universitaria actual. El hecho de que el número de participantes sea alto (200 sujetos) se complementa con una profunda contextualización y selección de variables respecto a los mismos. Además, puesto que las regulaciones del Espacio Europeo son comunes en toda Europa, obtenemos resultados que se aplican fácilmente a otros grupos de estudiantes en condiciones similares.

9.7 CUESTIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO

Las diferentes fases de este estudio (preliminar, piloto y final) nos ayudaron a triangular los datos recogidos, así como a validar las preguntas y variables de nuestra investigación. En relación a las preguntas de las entrevistas, hemos evitado preguntas cuyas respuestas puedan hacer sentir incómodo al sujeto, que tratará de darnos una respuesta correcta o adecuada, sin pensar en sus propias percepciones. Del mismo modo, los tipos de elementos son homogéneos para asegurar la fiabilidad.

Los temas éticos que surgieron a lo largo de la investigación se han solucionado siguiendo las regulaciones de la Universidad de Málaga y el marco legal español para estos casos¹. En consecuencia, los participantes nos han facilitado su consentimiento informado por escrito en dos momentos diferentes a lo largo de esta tesis:

1. Al recoger sus textos escritos (justo en el momento de entregar sus exámenes), la investigadora les pidió permiso por escrito para analizar sus textos.
2. Al comienzo de las entrevistas, pidiéndoles permiso para grabarles, explicándoles el objetivo de la investigación; todos los participantes han colaborado de forma voluntaria, sabiendo de su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento.

Además, recibimos el consentimiento por escrito del Secretario General de Investigación de la Universidad de Málaga. Como sugieren los autores en relación a este tipo de estudios, el anonimato y la confidencialidad deben garantizar desde el primer momento la calidad de este proceso de investigación mixta (Oppenheim, 1992, p. 105; Gillhaum, 2005). Algunos de los participantes pidieron oír sus grabaciones al terminar la entrevista, lo que les ayudó a sentirse más tranquilos sobre la fiabilidad de la misma y a confiar en todo el proceso de recopilación de datos. Finalmente, como investigadoras, somos las últimas responsables de los datos recogidos, algo que es crucial en términos de acceso a los mismos y a su destrucción (Dörnyei, 2007, p. 68); nadie más puede tenerlos.

En un estudio multidisciplinar como éste es más difícil hacer generalizaciones, porque los resultados vienen de múltiples fuentes y variables. Sin embargo, sí creemos que proporcionan una visión completa de la situación de escritura académica universitaria en la licenciatura de Filología Inglesa en la Universidad de Málaga; el análisis del discurso junto con las entrevistas personales han sido las herramientas para lograr dicho propósito.

En conclusión, hay varios aspectos que hacen válido y consistente este estudio respecto al procedimiento metodológico y que, al mismo tiempo, hace legítimos nuestros resultados:

- El paradigma lingüístico donde se inserta, la Pragmática, permite esta multidisciplinariedad.
- La repetición en las medidas de recopilación de datos asegura la fiabilidad.
- Se consigue consistencia interna mediante los distintos estadios de esta investigación.
- Todo esto otorga validez en el estudio, por la cual obtenemos un alto grado de verdad en él.

La amplia mayoría de investigación en TEFL se sitúa en la investigación aplicada (investigación que busca soluciones a problemas humanos y sociales). Normalmente, este tipo de investigación se limita a ciertos contextos y condiciones y, por tanto, los hallazgos no siempre pueden extrapolarse a otras circunstancias. El propósito de nuestro estudio no es encontrar la única respuesta correcta al problema de la escritura académica en una L2 y de sus carencias, ya que creemos que no hay una sola respuesta para esto. En su lugar, intentamos encontrar aquellos factores y rasgos que determinan el crecimiento o inhibición de los procesos de escritura académica en una L2 a nivel universitario.

Al final de este trabajo, tenemos en nuestro haber una recopilación completa de los errores más frecuentes en los escritores académicos en su L2 a nivel universitario, dados por la evidencia de la investigación. Esta práctica invita a docentes e investigadores a reflexionar sobre sus prácticas y sobre las cosas que podrían mejorarse en ellas. La enseñanza basada en la evidencia se convierte en algo real y útil cuando diseñamos futuros planes de acción en nuestra enseñanza: la mejora en la docencia será más fácil si buscamos mejorar lo que el alumnado ya hace, y lo que necesita.

¹ Más concretamente, la ley 15/1999 (artículo 11) sobre la protección de datos personales y la ley 30/1992 (artículo 37.7) sobre el acceso a los textos de los estudiantes para fines de investigación, lo que hizo posible esta investigación.

CAPÍTULO 10: RESULTADOS DEL ESTUDIO

Esta sección pretende describir los resultados de nuestro estudio conforme a sus diferentes fases y análisis: estudio preliminar, estudio piloto y estudio final. Los estudios piloto y final están, a su vez, divididos en dos ciclos, que representan un análisis mixto, esto es, análisis del discurso escrito y entrevistas semi-estructuradas. Al principio de esta sección también se han incluido los resultados del estudio preliminar, ya que estos ayudaron a diseñar las variables de este trabajo de investigación desde sus inicios.

Los estudios piloto y final conforman el grueso de este capítulo, presentando datos tanto cuantitativos como cualitativos de los resultados de esta tesis. Por un lado, los datos cuantitativos han sido analizados usando el software SPSS 16, mientras que los resultados cualitativos se han recogido y medido a través de NVivo 8. En ambos casos, presentamos los resultados mediante tablas y matrices, que serán más adelante comentadas en la siguiente sección de este trabajo.

10.1 RESULTADOS DEL ESTUDIO PRELIMINAR

Como se ha indicado anteriormente en esta tesis, los estudios preliminares ayudan a obtener una visualización general del estado de la cuestión, en este caso, del uso del lenguaje académico escrito en una L2 a nivel universitario. Esta aproximación preliminar nos proporciona un punto de partida, así como un escenario general donde situar nuestra investigación. Además, el análisis de datos reales que se llevó a cabo en esta fase inicial es algo crucial en el campo de la Lingüística Aplicada por diferentes motivos:

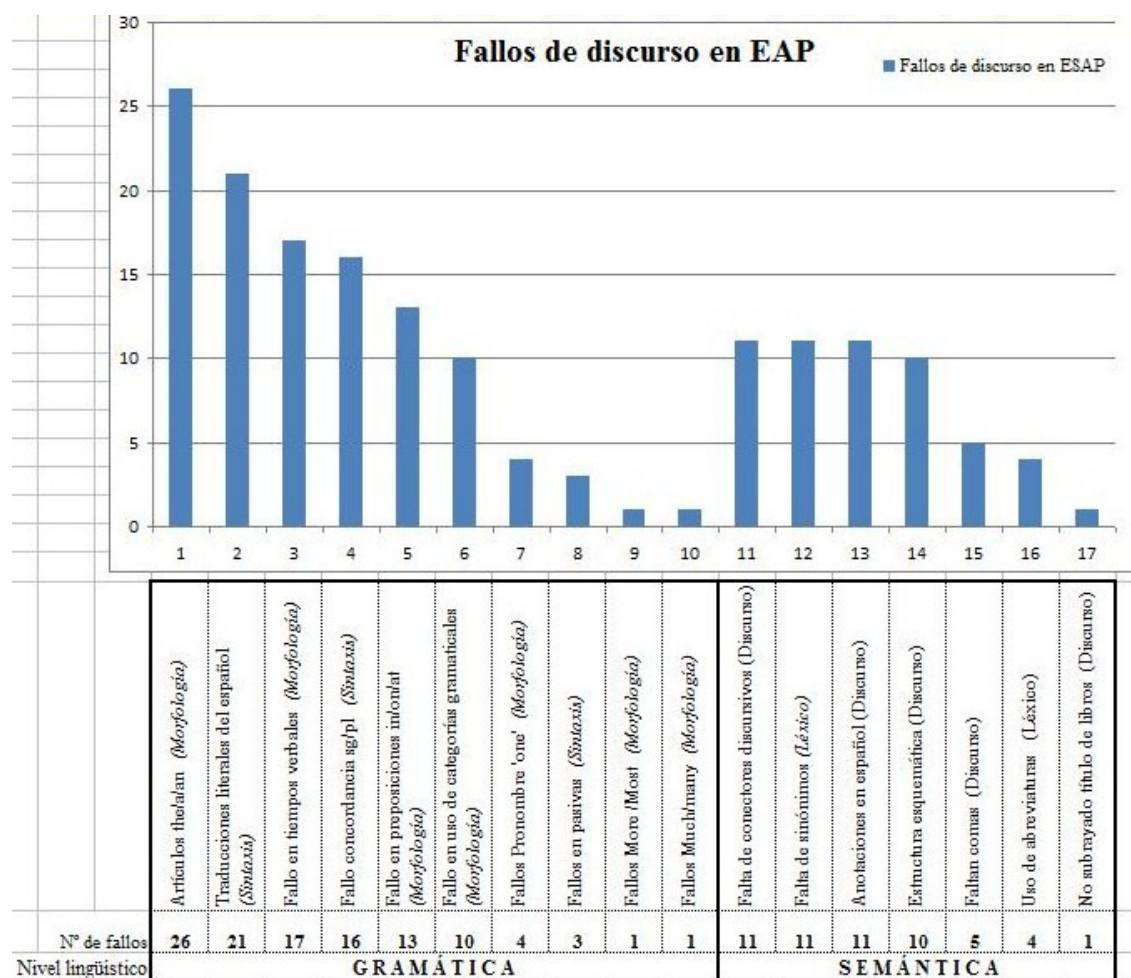
- La naturaleza plural y multidisciplinar de la Lingüística Aplicada sólo queda reflejada en documentos reales, como los analizados en esta fase.

- Las producciones escritas de los estudiantes ofrecen un contexto rico sobre el que sacar conclusiones acerca de la escritura académica en la L2, con el objetivo de implementar medidas didácticas en el aula.
- En este estudio preliminar, el uso extensivo de los artículos determinados, la ausencia de los indeterminados, la repetición de palabras por la falta de sinónimos y la omisión de vínculos discursivos entre las frases se revelan como los elementos que encontramos en un uso real de la lengua académica por estudiantes.

Sin embargo, tal y como Bygate (2004, p. 15) apunta, «while the surface is a key reference point (*of language usage*), we need a series of theoretical explanations for what is happening on the surface, along with a repertoire of procedures for detecting them». Las indicaciones anteriores facilitan una enseñanza basada en la evidencia, en otras palabras, facilitan la mejora de la práctica docente una vez que las necesidades del alumnado han sido evaluadas, tomando éstas como punto de partida en la investigación. Llegados a este punto, necesitaríamos avanzar desde la evidencia lingüística hacia supuestos teóricos que se esconden tras ella, justificándola.

La investigación en la disciplina de la Lingüística Aplicada nos proporciona unos datos desde diferentes fuentes que se desarrollan, a su vez, en distintas direcciones. Ésa es la razón por la cual consideramos aquí aspectos lingüísticos y extra-lingüísticos para contextualizar este estudio de una manera más real. En su descripción de las investigaciones derivadas de datos reales, Bygate (2004, p. 16) afirma que «the phenomena being described in applied linguistics have been traditionally norm-referenced». En este caso, los datos obtenidos aquí son auténticas guías hacia esos otros supuestos teóricos, y no al revés.

En el siguiente gráfico, queda reflejado el análisis preliminar detallado de 30 exámenes de alumnos, en el cual se incide especialmente en transferencias de coherencia entre el español y el inglés. La edad de los participantes oscila principalmente entre los 20 y los 23 años. El gráfico presenta aspectos tanto gramaticales (morfosintácticos) como semánticos de esta búsqueda preliminar (los aspectos discursivos se han incluido en los anteriores, y se han ordenado según su frecuencia), y los ejes *x* e *y* se refieren al número de exámenes y a los diferentes aspectos analizados, respectivamente:



Gráfica 10.1 Resultados del estudio preliminar: rasgos textuales¹.

Los puntos débiles de los textos analizados se concentran en aspectos léxicos y gramaticales, algo que concuerda con otros análisis llevados a cabo con textos en inglés escritos por estudiantes españoles (Ballesteros, et alii, 2006, p. 91). A pesar de la ausencia de rasgos fonéticos en este estudio preliminar, se ha llevado a cabo una recopilación de palabras que contienen los errores ortográficos por orden de frecuencia en los textos de los estudiantes (la columna A incluye las palabras más frecuentes con fallos en su escritura, mientras que la columna B indica ejemplos menos comunes, pero también encontrados en estos exámenes analizados):

| A | B |
|-----------------------|-----------------|
| Linguistics | Achievement |
| Dichotomy | Standard |
| Questionnaire | Isolating |
| Phonetics | Handwriting |
| French, Greek, German | Rationalisation |
| Psychology | Try |
| Anthropology | Itself |
| Establish | Iniciated |
| Successful | Arbitrarily |
| Conscious | Origin |
| Empirics | Language |
| Distinction | Philology |
| Apart | Chaos |
| Concrete | Conditioned |
| Dialogue | Operation |

Tabla 10.1 Ejemplos más comunes de palabras con errores ortográficos en el estudio preliminar.

Como podemos observar, algunos errores persisten incluso a pesar de que los estudiantes han recibido muchos años de instrucción formal sobre esta L2; igualmente, persisten algunos que están íntimamente relacionados con la disciplina de la Lingüística, y que es léxico con el que los alumnos deberían estar ya familiarizados. En relación a la falta de sinónimos en el plano léxico, exponemos las palabras más repetidas por los estudiantes en sus escritos, sin usar parafraseo u otras palabras para expresar esas ideas. Todos estos términos están incluidos en la lista de palabras académicas y se presentan como muy frecuentes dentro del género académico (Coxhead, 2000; Coxhead & Nation, 2001, p. 253-254; Philips, 2008, p. 819-820), dando consistencia a nuestros resultados preliminares:

| | | | |
|--------|-------|-----------|------------|
| Aim | Focus | Place | Sum up |
| Base | Goal | Realise | Take place |
| Define | Main | Represent | Want |

Tabla 10.2 Palabras más repetidas en los escritos de los estudiantes.

Algunos de estos errores son distractores, impidiendo una comunicación escrita fluida; por esta razón, el reto del docente sería encontrar el límite entre una Interlengua aceptable de los alumnos y unos errores que no impidan la comunicación. Puesto que estamos evaluando contenidos y forma al mismo tiempo, se permiten algunos errores lingüísticos a la hora de evaluar los escritos.

Tras esta primera aproximación, un patrón común de escritura académica aparece en los escritos analizados, con unas características claramente diferenciadas que hacen de este campo merecedor de un estudio más profundo. Los exámenes que presentan mayor nota incluyen no sólo una temática más completa de contenidos sino también una línea discursiva más elevada. El uso de verbos frasales preposicionales, de léxico anglosajón y el uso de conectores oracionales son la clave discursiva y metadiscursiva del éxito académico; por esta razón, decidimos analizar en profundidad éstas y otras categorías en los estudios piloto y final.

10.2 RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

Como los resultados del estudio piloto coinciden con los del estudio final (de mayor calibre), hemos decidido no presentarlos aquí en detalle. En su lugar, tanto los resultados piloto cuantitativos como cualitativos se adjuntan en los apéndices 13.7 y 13.8 en este trabajo. Los resultados del estudio final se describen en profundidad en la siguiente sección.

10.3 RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL

10.3.1 VARIABLES LINGÜÍSTICAS: RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCRITO

Puesto que los estudios piloto y final han ido en la misma dirección, presentaremos aquí los resultados de este último, ya que estos son mayores en número y, por lo tanto, más representativos de la muestra universitaria. En lugar de mostrar los nombres de los participantes, cada examen ha sido identificado con un número, seguido del año en el que fue escrito y una letra de acuerdo con el sexo del/de la autor/a (H de hombre, y M de mujer). En la siguiente tabla, aparecen los 100 escritos de los estudiantes de la fase final de acuerdo al número de elementos discursivos y metadiscursivos que presentan.

Los resultados están divididos en los tres niveles del lenguaje analizados (es decir, léxico, gramatical y discursivo), que contienen a su vez los diferentes elementos (meta)discursivos que se analizan; cada uno de estos elementos del lenguaje ha sido explicado previamente en el capítulo 9 de este trabajo². La última columna se refiere a la nota numérica (sobre 10) que recibe cada estudiante sobre su escrito tras la corrección del docente de la asignatura, lo que nos da una indicación de su éxito académico según su escritura³:

| EJEMPLAR DE LA MUESTRA | A: NIVEL LÉXICO | | | B: NIVEL GRAMATICAL | | | C: NIVEL DISCURSIVO | | | NOTA |
|------------------------|-----------------|------------|-----------|---------------------|--------|---------|---------------------|--------|---------|------|
| | A1: GC | A2: No SUB | A3: No L1 | B1: SELF | B2: WO | B3: COM | C1: MT | C2: ME | C3: PUN | |
| 01-2009-H | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 4 | 5 | 2 | 84 | 3,5 |
| 02-2009-H | 10 | 1 | 1 | 15 | 20 | 19 | 10 | 7 | 190 | 9,5 |
| 03-2009-H | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 70 | 2,75 |
| 04-2009-H | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 0 | 52 | 2,5 |
| 05-2009-M | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 2 | 1 | 0 | 87 | 2,5 |
| 06-2009-M | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 5 | 5 | 81 | 3 |
| 07-2009-H | 3 | 1 | 0 | 2 | 10 | 5 | 1 | 0 | 97 | 7 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|----|----|----|----|---|-----|--|------|
| 08-2009-M | 5 | 1 | 0 | 0 | 2 | 13 | 18 | 1 | 130 | | 8 |
| 09-2009-M | 4 | 1 | 1 | 7 | 6 | 14 | 18 | 1 | 105 | | 8 |
| 10-2009-M | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 6 | 6 | 0 | 101 | | 5 |
| 11-2009-M | 4 | 1 | 1 | 1 | 16 | 6 | 4 | 2 | 85 | | 4,5 |
| 12-2009-H | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 | 1 | 1 | 22 | | 1,25 |
| 13-2009-H | 8 | 1 | 1 | 9 | 9 | 26 | 15 | 2 | 169 | | 9,75 |
| 14-2009-H | 2 | 1 | 0 | 0 | 11 | 5 | 4 | 3 | 137 | | 4 |
| 15-2009-H | 0 | 1 | 1 | 0 | 11 | 19 | 20 | 3 | 128 | | 9 |
| 16-2009-H | 8 | 1 | 0 | 14 | 14 | 11 | 6 | 0 | 98 | | 6,25 |
| 17-2009-M | 12 | 1 | 0 | 25 | 13 | 9 | 12 | 0 | 112 | | 7 |
| 18-2009-M | 7 | 1 | 1 | 32 | 18 | 11 | 24 | 5 | 145 | | 8,5 |
| 19-2009-M | 6 | 0 | 0 | 10 | 15 | 7 | 4 | 2 | 79 | | 5 |
| 20-2009-M | 2 | 0 | 0 | 18 | 21 | 3 | 8 | 0 | 82 | | 5 |
| 21-2009-H | 4 | 1 | 1 | 26 | 18 | 33 | 19 | 8 | 127 | | 9 |
| 22-2009-H | 7 | 0 | 0 | 7 | 14 | 2 | 2 | 0 | 60 | | 3 |
| 23-2009-M | 3 | 1 | 0 | 13 | 24 | 12 | 6 | 2 | 65 | | 5 |
| 24-2009-H | 0 | 0 | 0 | 9 | 14 | 5 | 1 | 2 | 39 | | 1 |
| 25-2009-H | 3 | 1 | 0 | 16 | 20 | 6 | 5 | 0 | 63 | | 6 |
| 26-2009-H | 2 | 0 | 0 | 17 | 12 | 0 | 9 | 2 | 92 | | 6 |
| 27-2009-H | 3 | 1 | 1 | 8 | 15 | 6 | 4 | 0 | 49 | | 3,5 |
| 28-2009-M | 4 | 0 | 0 | 29 | 47 | 5 | 5 | 0 | 115 | | 5 |
| 29-2009-M | 5 | 0 | 0 | 10 | 36 | 11 | 7 | 0 | 100 | | 6 |
| 30-2009-M | 4 | 0 | 0 | 29 | 35 | 2 | 3 | 0 | 75 | | 2,75 |
| 31-2009-M | 8 | 0 | 0 | 6 | 38 | 9 | 4 | 0 | 75 | | 4 |
| 32-2009-H | 6 | 1 | 1 | 3 | 39 | 24 | 20 | 2 | 140 | | 7 |
| 33-2009-M | 6 | 0 | 0 | 17 | 14 | 1 | 3 | 0 | 81 | | 3 |
| 34-2009-M | 4 | 0 | 0 | 5 | 16 | 3 | 2 | 0 | 41 | | 3 |
| 35-2009-H | 3 | 0 | 1 | 6 | 18 | 16 | 5 | 0 | 87 | | 5 |
| 36-2009-M | 4 | 1 | 0 | 5 | 24 | 5 | 8 | 1 | 33 | | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|----|----|----|----|---|-----|--|------|
| 37-2009-M | 2 | 0 | 0 | 17 | 23 | 13 | 9 | 0 | 63 | | 7 |
| 38-2009-M | 3 | 1 | 0 | 2 | 28 | 3 | 3 | 0 | 56 | | 4 |
| 39-2009-H | 6 | 0 | 0 | 1 | 21 | 6 | 1 | 0 | 100 | | 6 |
| 40-2009-M | 3 | 0 | 0 | 18 | 33 | 16 | 7 | 2 | 85 | | 5 |
| 41-2009-M | 3 | 0 | 0 | 12 | 19 | 4 | 5 | 0 | 71 | | 4 |
| 42-2009-M | 1 | 0 | 0 | 14 | 9 | 2 | 2 | 0 | 92 | | 4,25 |
| 43-2009-M | 2 | 0 | 0 | 11 | 39 | 6 | 4 | 0 | 83 | | 5 |
| 44-2009-H | 4 | 0 | 0 | 22 | 43 | 27 | 10 | 3 | 120 | | 5,5 |
| 45-2009-M | 0 | 0 | 0 | 24 | 29 | 4 | 4 | 0 | 58 | | 4,5 |
| 46-2009-H | 4 | 1 | 1 | 10 | 42 | 30 | 6 | 0 | 126 | | 6 |
| 47-2009-M | 1 | 1 | 0 | 1 | 14 | 1 | 3 | 0 | 31 | | 4 |
| 48-2009-M | 4 | 0 | 0 | 37 | 48 | 8 | 5 | 3 | 112 | | 5 |
| 49-2009-M | 3 | 0 | 0 | 21 | 28 | 18 | 8 | 3 | 101 | | 5 |
| 50-2009-M | 7 | 0 | 0 | 15 | 35 | 10 | 3 | 0 | 66 | | 4,5 |
| 51-2009-H | 7 | 1 | 1 | 6 | 14 | 14 | 13 | 0 | 92 | | 4,5 |
| 52-2009-H | 1 | 0 | 0 | 10 | 28 | 11 | 2 | 0 | 76 | | 4 |
| 53-2009-M | 7 | 1 | 0 | 3 | 23 | 16 | 4 | 1 | 108 | | 6 |
| 54-2009-H | 8 | 1 | 1 | 17 | 30 | 22 | 11 | 7 | 101 | | 7 |
| 55-2009-M | 5 | 0 | 0 | 9 | 45 | 13 | 3 | 1 | 95 | | 5,5 |
| 56-2009-M | 5 | 1 | 1 | 13 | 48 | 49 | 22 | 7 | 216 | | 9 |
| 57-2011-H | 7 | 1 | 0 | 11 | 41 | 39 | 22 | 8 | 142 | | 9,5 |
| 58-2011-M | 3 | 0 | 1 | 18 | 32 | 5 | 2 | 0 | 69 | | 3 |
| 59-2011-H | 16 | 0 | 0 | 27 | 43 | 21 | 5 | 9 | 120 | | 7 |
| 60-2010-M | 9 | 1 | 0 | 16 | 32 | 36 | 32 | 8 | 127 | | 7,5 |
| 61-2010-M | 13 | 1 | 0 | 17 | 38 | 33 | 18 | 1 | 117 | | 6,5 |
| 62-2010-M | 0 | 0 | 0 | 0 | 35 | 19 | 9 | 0 | 148 | | 6,5 |
| 63-2010-M | 0 | 0 | 0 | 2 | 25 | 8 | 6 | 0 | 79 | | 3,7 |
| 64-2010-H | 2 | 0 | 0 | 11 | 5 | 4 | 4 | 1 | 26 | | 2,75 |
| 65-2010-M | 9 | 0 | 0 | 12 | 27 | 23 | 14 | 1 | 100 | | 5 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|----|----|----|----|----|-----|--|------|
| 66-2010-M | 3 | 1 | 0 | 15 | 53 | 27 | 20 | 4 | 140 | | 7 |
| 67-2010-M | 3 | 0 | 0 | 5 | 18 | 12 | 4 | 1 | 91 | | 6 |
| 68-2010-M | 5 | 1 | 1 | 0 | 28 | 19 | 2 | 0 | 77 | | 6 |
| 69-2010-M | 18 | 1 | 0 | 14 | 41 | 26 | 14 | 0 | 154 | | 6 |
| 70-2010-M | 5 | 0 | 0 | 1 | 45 | 15 | 7 | 0 | 121 | | 6,5 |
| 71-2010-M | 11 | 0 | 0 | 15 | 55 | 22 | 12 | 0 | 122 | | 6 |
| 72-2010-M | 8 | 0 | 0 | 8 | 17 | 7 | 9 | 0 | 83 | | 5 |
| 73-2010-M | 1 | 1 | 0 | 21 | 32 | 19 | 7 | 1 | 113 | | 5 |
| 74-2010-M | 2 | 1 | 0 | 1 | 25 | 15 | 15 | 0 | 129 | | 6,5 |
| 75-2010-M | 2 | 0 | 0 | 8 | 2 | 1 | 1 | 0 | 41 | | 1,5 |
| 76-2010-M | 1 | 0 | 0 | 1 | 22 | 9 | 8 | 0 | 89 | | 3,5 |
| 77-2010-M | 22 | 1 | 1 | 16 | 26 | 21 | 21 | 0 | 146 | | 6,5 |
| 78-2010-M | 3 | 0 | 0 | 17 | 41 | 16 | 2 | 0 | 110 | | 6 |
| 79-2010-M | 11 | 1 | 1 | 9 | 37 | 32 | 26 | 11 | 163 | | 9 |
| 80-2010-M | 5 | 1 | 0 | 16 | 33 | 11 | 7 | 0 | 109 | | 6,5 |
| 81-2010-M | 5 | 0 | 0 | 38 | 23 | 14 | 8 | 1 | 73 | | 6 |
| 82-2010-M | 2 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 26 | | 2 |
| 83-2010-H | 1 | 0 | 0 | 0 | 17 | 5 | 7 | 0 | 70 | | 3,5 |
| 84-2010-M | 3 | 1 | 0 | 9 | 18 | 8 | 6 | 0 | 55 | | 3,2 |
| 85-2010-M | 4 | 0 | 0 | 13 | 11 | 8 | 1 | 0 | 69 | | 3 |
| 86-2010-M | 9 | 1 | 0 | 33 | 18 | 23 | 17 | 0 | 131 | | 5 |
| 87-2010-M | 9 | 1 | 0 | 25 | 40 | 18 | 9 | 0 | 132 | | 5 |
| 88-2010-M | 0 | 0 | 0 | 16 | 20 | 4 | 5 | 2 | 61 | | 3 |
| 89-2011-H | 4 | 1 | 0 | 47 | 19 | 11 | 12 | 4 | 64 | | 6,5 |
| 90-2011-M | 12 | 0 | 0 | 31 | 34 | 14 | 7 | 0 | 102 | | 4 |
| 91-2011-M | 15 | 1 | 1 | 3 | 37 | 36 | 27 | 8 | 148 | | 9,75 |
| 92-2011-M | 2 | 0 | 0 | 18 | 7 | 3 | 5 | 0 | 47 | | 4 |
| 93-2011-H | 5 | 0 | 0 | 6 | 22 | 10 | 9 | 0 | 88 | | 5 |
| 94-2011-H | 6 | 1 | 1 | 0 | 18 | 13 | 12 | 0 | 74 | | 7 |

| | | | | | | | | | | | |
|------------|----|---|---|----|----|----|----|----|-----|--|-----|
| 95-2011-M | 1 | 0 | 0 | 13 | 14 | 4 | 5 | 0 | 65 | | 6,5 |
| 96-2011-M | 7 | 1 | 1 | 14 | 50 | 45 | 12 | 8 | 143 | | 9 |
| 97-2011-M | 0 | 0 | 0 | 7 | 14 | 5 | 4 | 0 | 70 | | 5,5 |
| 98-2011-H | 19 | 1 | 1 | 24 | 46 | 50 | 29 | 15 | 156 | | 10 |
| 99-2011-H | 0 | 1 | 0 | 31 | 12 | 3 | 4 | 0 | 75 | | 5 |
| 100-2011-M | 15 | 1 | 1 | 37 | 31 | 29 | 23 | 17 | 180 | | 9 |

Tabla 10.3 Resultados del análisis de discurso en el estudio final de acuerdo con el número de elementos académicos en cada texto.

Como podemos comprobar, la presencia de elementos (meta)discursivos está íntimamente relacionada y de manera directamente proporcional a la nota académica que cada examen recibe. La siguiente tabla ilustra los estadísticos descriptivos más relevantes desde una perspectiva univariada (esto es, analizando cada variable cuantitativa por separado):

Estadísticos descriptivos

| | N | Rango | Mínimo | Máximo | Media | | Desv. típ. |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | Estadístico | Estadístico | Estadístico | Estadístico | Estadístico | Error típico | Estadístico |
| GC | 100 | 22 | 0 | 22 | 5,00 | ,444 | 4,440 |
| NO_SUB | 100 | 1 | 0 | 1 | ,49 | ,050 | ,502 |
| NO_L1 | 100 | 1 | 0 | 1 | ,23 | ,042 | ,423 |
| SELF | 100 | 47 | 0 | 47 | 12,42 | 1,038 | 10,384 |
| WO | 100 | 55 | 0 | 55 | 23,77 | 1,373 | 13,729 |
| COM | 100 | 50 | 0 | 50 | 13,18 | 1,132 | 11,318 |
| MT | 100 | 32 | 0 | 32 | 8,65 | ,719 | 7,189 |
| ME | 100 | 17 | 0 | 17 | 1,84 | ,326 | 3,256 |
| PUN | 100 | 194 | 22 | 216 | 95,93 | 3,798 | 37,976 |
| NOTA | 100 | 9 | 1 | 10 | 5,42 | ,206 | 2,060 |
| N válido (según lista) | 100 | | | | | | |

Tabla 10.4 Estadísticos descriptivos del estudio final.

La relación mutua entre estas nueve variables lingüísticas se mide a través de la correlación de Pearson; este análisis de correlaciones es lineal y se usa para describir tanto el tipo

como la intensidad de la relación entre dos variables cuantitativas. En este caso, las correlaciones de Pearson nos muestran que las relaciones más relevantes entre las variables son aquéllas que tienen lugar entre cualquier variable y una variable discursiva. Esto significa que hay una relación lineal entre conocimiento gramatical y léxico y el conocimiento discursivo; es decir, que el nivel discursivo aumenta significativamente al mejorar la habilidad léxica y gramatical del escritor en cuestión. Por lo tanto, discurso y metadiscurso parecen ser la clave para mejorar un escrito académico en términos de rasgos lingüísticos específicos.

Como nos muestra la siguiente tabla, podemos encontrar correlaciones altas o significativas (sobre 0.7 puntos) entre muchas de las variables de este estudio; en otros casos, la correlación es media (0.3-0.6), lo que sugiere que aún son indicadores de éxito académico escrito. PUN, MT y COM (puntuación, marcadores de transición y oraciones compuestas) mantienen altas correlaciones con la nota final del escrito, mientras que SELF y WO (uso de pronombres personales y orden anglosajón de palabras) son las variables con menor impacto en la nota final. En otras palabras, COM y el nivel discursivo hacen de un escrito académico un producto de mayor nivel, mientras que el uso de pronombres personales y el seguir un orden de palabras anglosajón no parecen afectar a la calidad escrita académica en una L2:

Matriz de correlaciones inter-elementos

| | GC | NO_SUB | NO_L1 | SELF | WO | COM | MT | ME | PUN | NOTA |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| GC | 1,000 | | | | | | | | | |
| NO_SUB | ,281** | 1,000 | | | | | | | | |
| NO_L1 | ,328** | ,463** | 1,000 | | | | | | | |
| SELF | ,299** | -,038 | -,027 | 1,000 | | | | | | |
| WO | ,403** | -,011 | ,108 | ,325** | 1,000 | | | | | |
| COM | ,576** | ,418** | ,498** | ,199* | ,615** | 1,000 | | | | |
| MT | ,557** | ,501** | ,485** | ,205* | ,321** | ,773** | 1,000 | | | |
| ME | ,446** | ,295** | ,445** | ,273** | ,270** | ,637** | ,624** | 1,000 | | |
| PUN | ,545** | ,391** | ,446** | ,183 | ,490** | ,767** | ,704** | ,539** | 1,000 | |
| NOTA | ,485** | ,473** | ,519** | ,195 | ,393** | ,753** | ,756** | ,574** | ,778** | 1,000 |

Tabla 10.5 Matriz de correlaciones inter-elementos.

Cuando extrapolamos estos resultados a la población de estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Málaga, vemos que muchas de estas variables sí son significativas, especialmente las mencionadas anteriormente: COM, MT y PUN (el uso de oraciones complejas, los marcadores de transición y una puntuación correcta marcan la diferencia entre unos escritos académicos en la L2 y otros). Los coeficientes de correlación indican relaciones positivas y significativas entre elementos discursivos y gramaticales, así como entre los propios elementos (meta)discursivos. Por otro lado, el uso de SELF tiene una de las correlaciones más bajas con el resto de elementos lingüísticos de los escritos analizados. Una versión más completa de la tabla de correlaciones puede encontrarse en el apéndice 13.9.

Una vez calculadas estas correlaciones entre los distintos elementos, llevamos a cabo un análisis lineal de regresión múltiple, donde la variable dependiente es lo que queremos predecir, esto es, el éxito académico del estudiante. Primero desarrollamos un modelo de regresión por pasos sucesivos, para ver cuál de las nueve variables lingüísticas era realmente relevante a la hora de predecir el éxito académico en escritura en la L2 en la universidad. Dicho modelo resultó ser significativo y adjuntamos un resumen del mismo en el apéndice 13.10. La siguiente fórmula nos indica su relevancia:

$$(F= 56,735; R^2= 0,692; p< 0,001)$$

Este modelo confirma que las cuatro variables COM, ME, PUN, MT son los predictores más importantes del éxito en la escritura académica en una L2 en los estudiantes universitarios españoles. Este resultado confirma el hecho de que los escritos analizados que contienen un alto número de oraciones complejas, signos de puntuación y adverbios reciben mayor nota que los demás. Estos escritores muestran mayor concienciación del género académico en la L2 y, asimismo, son más capaces de producir textos más académicos, combinando contenido y forma con mayor índice de éxito. Como podemos ver, las variables más significativas en relación al éxito académico escrito son las siguientes:

- El uso de oraciones complejas en la escritura en la L2 (nivel gramatical del lenguaje).

- El uso de marcadores de estructura para dividir el discurso escrito en partes coherentes, por ejemplo, introducción, enumeraciones, conclusiones (nivel discursivo del lenguaje).
- El uso de signos de puntuación en la escritura en la L2 (nivel discursivo del lenguaje).
- El uso de marcadores de transición para hacer el discurso más coherente (nivel discursivo del lenguaje).

En la búsqueda de un modelo más simplificado, llevamos a cabo un análisis lineal de regresión múltiple por pasos hacia atrás. Este tipo de análisis trata de dejar a un lado las variables que son menos significativas, en este caso, el uso de marcadores de estructura en el discurso. Por lo tanto, quedarían las otras tres variables (COM, MT y PUN) como los verdaderos indicadores del éxito académico escrito en la L2. Este segundo modelo, más simplificado, puede describirse de la siguiente manera (tabla correspondiente al modelo simplificado en el apéndice 13.11):

$$(F= 56,579; R^2= 0,694; p< 0,001)$$

La R^2 corregida nos indica que este segundo modelo explica un 69.4% de los casos de escritura académica en inglés como L2 (de entre toda la población de estudiantes de Filología Inglesa). La segunda parte de la tabla justifica que la hipótesis nula no es válida en este estudio, lo que automáticamente hace verdadera nuestra hipótesis inicial, y extensible a la población general de estudiantes.

De entre las variables excluidas, la ausencia de la L1 en la escritura académica también es relevante a la hora de determinar el éxito académico (correlación parcial=0.176); sin embargo, a la luz de los análisis anteriores, consideramos el uso de oraciones complejas como un elemento más importante y fácilmente aplicable a los modelos de enseñanza de la clase. También tenemos otros resultados que confirman estas hipótesis de nuestro estudio y su significación respecto a la población general de estudiantes; con el test Anova (apéndice 13.12) la significación=0.000 indica que la hipótesis nula no es válida y, por lo tanto, nuestras hipótesis son verdaderas.

Las estadísticas nos muestran que el segundo modelo, más simplificado, sigue siendo válido en un 70% de los casos de escritura académica en la L2 en la universidad, sin

presentar grandes diferencias con el modelo anterior. Como vemos en las fórmulas, incluir ME hace al modelo más fuerte, pero no de manera significativa. En el apéndice 13.13 podemos encontrar datos que comparan ambos modelos en profundidad, usando el test de coeficientes y también resultados de multicolinealidad.

Dichas tablas muestran cada variable significativa y su papel dentro de ambos modelos, siendo el factor beta su índice de impacto. Cuando Sig. es igual a 0, éste indica que la hipótesis nula no es verdadera, reforzando entonces nuestras hipótesis iniciales. Finalmente, los análisis de multicolinealidad garantizan que estas variables lingüísticas estén altamente correlacionadas entre sí (VIF por debajo de 10 y la tolerancia por encima de 0.1 indican que el modelo es válido).

El modelo de regresión lineal para pronosticar la variable ‘nota académica’, obtenido tras los análisis descritos anteriormente es (la fórmula se ha obtenido de la tabla Coeficientes del anexo 13.13):

$$\hat{y} = 2,072 + 0,022 \text{ PUN} + 0,092 \text{ MT} + 0,036 \text{ COM}$$

El significado de dicha fórmula puede traducirse en tareas pedagógicas para mejorar la escritura académica de los estudiantes en su L2: la producción escrita de los alumnos se puede predecir mediante la evaluación de estas variables (COM, PUN, MT) y, por lo tanto, pueden ayudar a fomentar los niveles lingüístico, discursivo y metalingüístico del alumnado de Filología Inglesa.

De acuerdo con estos resultados, hay un amplio abanico de escritos y calidades académicas en la L2 de los sujetos de la muestra. Algunos de ellos presentan un alto nivel de género académico, mientras que otros no hacen uso de ninguno de los elementos considerados como buena escritura académica. Debido a la longitud de los exámenes analizados, y por razones de espacio, ilustraremos nuestros argumentos con citas y ejemplos tomados de algunos de los escritos de nuestros participantes (ver apéndices 13.14 y 13.15, que incluyen muestras originales de textos analizados para los estudios piloto y final). Una vez que estos escritos se han ordenado y analizado de acuerdo con el número de elementos que contienen, hemos elegido aquellos de los extremos, los que representan las notas más altas y más bajas respectivamente: algunos de estos participantes hacen un uso extensivo de elementos (meta)discursivos, mientras que otros no usan ninguno de ellos. A la hora de

seleccionar los participantes para las entrevistas posteriores, se escogió a 30 estudiantes, es decir, 15 de cada banda mencionada anteriormente.

10.3.1.1 Análisis del discurso: rasgos de los exámenes con nota más baja

Los siguientes exámenes analizados pertenecen al grupo de notas más bajas de la muestra, en la cual los participantes usan un menor número de rasgos (meta)discursivos; ilustramos algunos de estos casos con citas reales de estos escritos:

"This led linguistics to called data and applying scientific methods in the investigations" (04-2009-H).

"It is rationalist, and studies the languages from diachronically" (04-2009-H).

"Strategies we take to create a coherent communication due to performance variable or incompetence" (04-2009-H).

"The use of recordings to observate certain characteristics is used, how they interact and/or influence each other, and so on" (05-2009-M).

"Grammarians did not know the tremendous number of languages they had in the world. With the discover of the new world, some grammarians change their point of view and they began to speculate a new way to study" (06-2009-M).

"No doubts the Alexandrians' way of study is the greatest nowadays" (06-2009-M).

"Historical linguistic is the branch of linguistic that study this science throughout the history" (06-2009-M).

"Is better to have images of children to see their behaviour when they speak or whatever" (06-2009-M).

"The child is in a babbling period in which the only sounds articulated are those basics like /a/ or /b/" (12-2009-H).

"The firsty thing you have is a language problem use, hypothesis, then, you collect data by tools, after that, you analyze the data and to finish you interpret the results" (26-2009-H).

"There's sociological factor here, because in the dialect interfere historical and geographical factors" (41-2009-M).

"The science gene importance to words as derth, decay, growth... and made the línquístics in a period of time in which people thought was not important for learning and they was against of theories" (82-2010-M).

"The hypothesis is a baby thesis, that is not sure but it has not time to be tested" (82-2010-M).

"Chomsky's thoughts belongs to the Generativism. He insísteded that the uníversal grammar. is the most important in the línquístics and this point, the línquístics must be studied" (82-2010-M).

Estos estudiantes-escritores con menor nota académica no arriesgan en su escritura en inglés como L2: sus frases tienden a ser cortas y simples, usando flechas y enumeraciones en vez de ME y MT, lo cual hace de sus escritos algo bastante esquemático. En algunos casos, también presentan un uso excesivo de SELF (pronombres personales), algo que concuerda con investigaciones realizadas sobre textos de estudiantes de Filología Inglesa (Díez, 2001, p. 530), en las que se analizan mecanismos de cohesión: el abuso de ciertos elementos en la escritura en una L2 puede ser una "estrategia compensatoria" usada por el alumnado con menos recursos discursivos.

La influencia de la L1 que reciben los estudiantes-escritores más débiles se hace presente tanto a nivel gramatical como léxico, produciendo, por tanto, una escala jerárquica en la fluidez en la L2: cuando los estadios gramatical y léxico son pobres, el nivel discursivo es

más pobre si cabe. En estos casos, los adverbios usados son siempre de contraste, y las oraciones, aunque son simples, pueden en algunos casos ocupar ocho ó diez líneas; lo contrario pasa en los estudiantes con mejor nota, como veremos a continuación.

10.3.1.2 Análisis del discurso: rasgos de los exámenes con nota más alta

Los siguientes extractos pertenecen a los mejores escritos de la muestra, en los que los participantes hacen un mayor uso de elementos (meta)discursivos, aunque puedan aparecer algunos errores gramaticales:

“In general, we could say that Linguistic Studies in Rome followed Greek studies, i.e. they were based on the methodology or views previously used” (02-2009-H).

“We have to follow a certain process when planning a curriculum for teaching an L2, and I am using Johnson’s classification (1989)” (02-2009-H).

“Eventually we find Pragmatics, which arose in 1980s with Applied Linguistics. it focuses on the study of language put into practice, that is, they prefer to study semantics, rather than just sentence structures” (02-2009-H).

“Humboldt was an empiricist, as opposed to his predecessors, the Port Royal Grammarians, who were rationalist” (13-2009-H).

“Traditional Linguistics is the first paradigm, and it is prescriptive which means that it tries to establish a set of norms and rules by which language should work” (13-2009-H).

“N.B.: the dates in the different stages are not fixed, as they vary according to the child” (13-2009-H).

"In relation to Structuralism, we have to mention the Behaviourist approach, develop by Skinner and which derived from Bloomsfield's Empiricism" (15-2009-H).

"Those are the three key elements in relation to register according to Halliday (1960)" (21-2009-H).

"The previously-mentioned authors identified Mode, Tenor, and field within the different social situations in which language use changes" (79-2010-M).

"Nida et al developed functional equivalence which was a major step forward and also suggested the transformational kernel sentence between L1 and L2" (79-2010-M).

"Finally, since the 1980's, most linguists have growing interest in studying the use of language and its relation not only to context but also to other sciences. Out of this interest, a new paradigm known as Pragmatics developed" (91-2011-M).

Los estudiantes con mejor escritura académica son capaces de usar oraciones complejas, mientras que los estudiantes más débiles no escriben frases tan elaboradas. Estos últimos, parece que no están preparados para usar la lengua inglesa de una forma tan libre y académica como los primeros: no son conscientes de la existencia de ciertas estrategias y elementos, y no están preparados para usarlos. Como indican Coll, et alii (2007, p. 32-33), los conocimientos de los estudiantes respecto al género que escriben y respecto a ellos mismos es lo que les motiva para obtener mejores resultados académicos. Sólo en los escritores más habilidosos hay una secuencia estructural clara en sus escritos: estos alumnos dividen su producción en párrafos claros y en orden secuencial (por ejemplo: definición, tipología, explicación y conclusión). Por esta razón, los textos se convierten para ellos en procedimientos más cognitivos y en instrumentos clave para la comunicación entre el lector y el escritor.

Dressen-Hammouda (2008a, p. 240-242) ha examinado claves textuales que muestran el conocimiento disciplinar en un campo específico y, por lo tanto, son indicadoras de conciencia de género textual; ejemplos de estas claves son las siguientes:

- «agent-centered statements» (la presencia de pronombres personales en el texto).
- «metadiscoursal references within the text» (lo que denominamos en este estudio los marcadores de estructuras, ME). Como consecuencia, todos los signos textuales se convierten en indicadores de las actitudes de los escritores y de su conocimiento acerca de la disciplina específica a la que están contribuyendo de forma escrita.

Estos resultados están en línea con los análisis de otros investigadores; éste es el caso de Murphy (2008, p. 89, 92), quien afirma que las estrategias metacognitivas están unidas a comportamientos más reflexivos en alumnos autónomos. Además, mejores resultados académicos en la escritura en una L2 conducen a una expresión escrita más coherente. De acuerdo con Kaufman (2004, p. 304) y Peacock (2010) todo ello es un indicativo de un proceso constructivista bien desarrollado, donde la coherencia supone un alcance óptimo de nuevos conocimientos. Los exámenes que presentan un mayor número de elementos cognitivos y metacognitivos incluyen también un mayor abanico de propósitos específicos en su discurso: explicaciones, descripciones, argumentos, etc.

En relación al uso de pronombres personales en la producción escrita, la aparición de SELF no suele ser excesiva en la escritura académica: los escritores e investigadores no quieren ser subjetivos a la hora de exponer sus teorías científicas académicamente (Ha, 2009, p. 136; Hyland, 2011, p. 11). Sin embargo, otros investigadores opinan que «academic writing is moving away from its traditional image of distance and impersonality» (Lafuente, 2010, p. 36), teniendo la presencia del escritor más clara y explícita que nunca. En cualquier caso, es difícil encontrar el equilibrio entre las implicaciones del estudiante-escritor en el papel y la subjetividad justa en el terreno académico, al menos eso es lo que piensan los estudiantes y lo que la literatura del campo nos aporta: «successful academic texts display the writer's awareness of its readers» (Hyland, 2005b, p. 174), pero también contiene un grado de objetividad que lo hace más creíble y científico.

Los escritores más débiles tienden a repetir estructuras específicas mientras escriben académicamente. Nattinger y DeCarrico explican este fenómeno de redundancia y repetición mostrando que la práctica de la escritura en la L2 implica un procesamiento lingüístico más lento de lo habitual, «which results in inefficient use of redundancy and contextual cues» (1992, p. 159). Para restablecer esta falta de recursos léxicos, los alumnos

con menor destreza escrita en una L2 hacen uso de la cohesión textual y así mantienen la consistencia temática. Como hemos mencionado anteriormente, sólo usan referencias adverbiales y personales simples mientras que, por ejemplo, la «demonstrative reference» (Nunan, 1993, p. 21-23) nunca es usada por ellos. Estos estudiantes claramente prefieren la repetición antes que aceptar riesgos y usar pronombres demostrativos para referirse a otros aspectos textuales o de contenido.

Por otro lado, esta escasez en expresiones deícticas se equilibra con un número de adverbiales de contraste determinados, como dice Caballero (2007, p. 71) en su estudio de las lenguas romances: «verbs are mainly concerned with trajectory or path, and additional information is expressed by means of adverbials». En relación a otros aspectos de contenido en una frase, lo que Nunan denomina «lexical density» (1993, p. 11), no encontramos demasiados en los escritores con menos recursos. Sus frases son simples, sin contener cláusulas subordinadas, y, en consecuencia, evitan tener que buscar el correspondiente nexo de subordinación. Por el contrario, los alumnos con mejores notas sí prestan atención a la organización del contenido mediante formas lingüísticas más elaboradas, como vimos en el capítulo 6 de este trabajo (Frodesen & Holten, 2003, p. 145). Desde un principio, se preocupan acerca de aspectos de uso y discursivos, mientras que los escritores con menor capacidad académica se quedan sólo en dilemas gramaticales y léxicos.

10.3.2 RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL: RESUMEN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Algunos de los rasgos más relevantes de la escritura académica en inglés como la L2 de mayor éxito son los siguientes:

- Restricción correcta del tema y enfoque.
- Revisión del texto *mientras* se está escribiendo.
- Uso de ejemplos concretos.
- Uso de citas y referencias.

- Falta de influencia o uso de la L1.
- Uso de introducción y conclusión en aquellas preguntas de tipo ensayo.
- No existencia de fallos gramaticales.

Por otro lado, la escritura académica más débil presenta las siguientes características:

- Yuxtaposición de ideas sin uso de vínculos léxicos.
- Falta de elementos de cohesión para mantener la unidad de la oración.
- Errores gramaticales y/o ortográficos.

Los tipos de referencias personales (uso de pronombres personales) identificados en nuestros participantes se pueden dividir claramente en dos grupos:

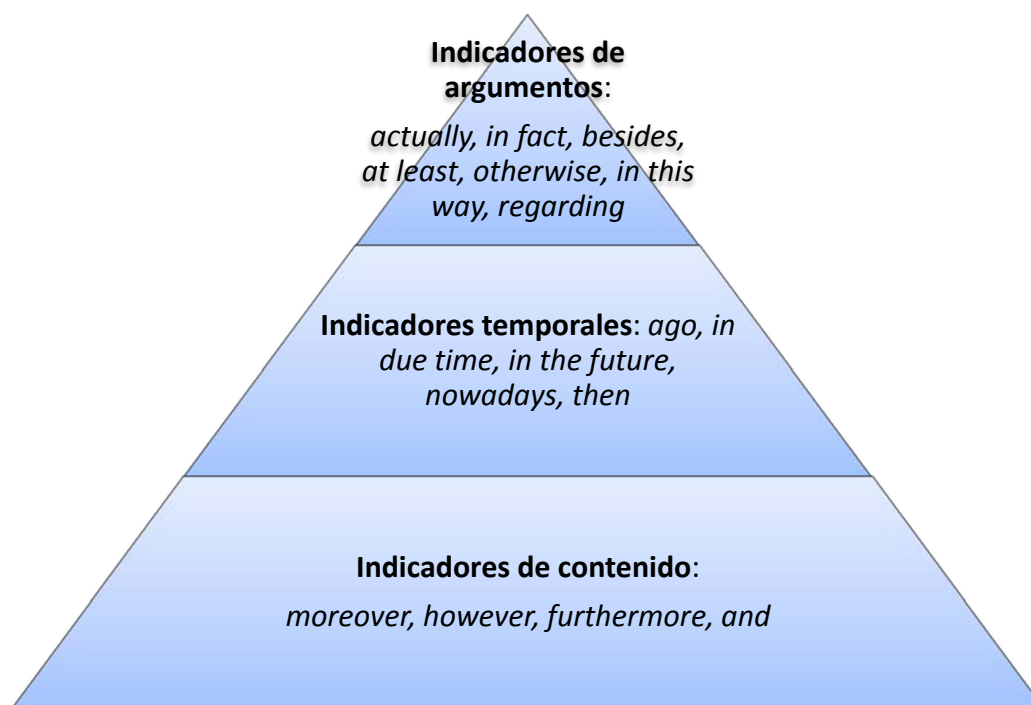
- a) Auto-referencia enfática: cuando el autor/a se refiere a algo que ha sido mencionado anteriormente o que mencionará más adelante en su escrito, reforzando su argumentación (normalmente usada en escritores con mejor nota): “*As I pointed out above*” (91-2011-M).
- b) Auto-referencia dubitativa: cuando el estudiante no está seguro acerca de lo que está escribiendo (más frecuente en alumnos con peor nota): “*I think that..., I am not sure but...*” (92-2011-M).

El primer tipo de referencia textual está relacionada con la tipología de auto-referencias de Sheldon (2009, p. 254); esta autora describe la referencia enfática como una poderosa arma discursiva, mientras que no hace mención de lo que denominamos aquí como referencia dubitativa. La razón de esta omisión puede deberse al tipo de textos que la investigadora analiza, los cuales han sido redactados por escritores experimentados en el campo académico, y no por estudiantes como es nuestro caso, quienes reflejan su propia inseguridad cuando se trata de expresar sus ideas académicas. Además, los escritores más aventajados hacen uso de pronombres personales en plural mayestático, denotando un sentido y sentimiento de comunidad científica, lectora y académica.

Los escritores en una L2 tienen en común un uso similar de MT como elementos de cohesión:

- a) Por un lado, encontramos los que no hacen ningún uso de ellos.
- b) Por otro, están los escritores que repiten los mismos elementos de MT a lo largo de un párrafo.
- c) Y, finalmente, los escritores con más recursos usan los MT de un modo más coherente, esto es, tratan de unir ideas más extensas en un texto de forma que los párrafos guarden una uniformidad académica respecto al tema que tratan; en este caso, no sólo las frases están unidas entre sí sino también las ideas y el contenido a lo largo del texto.

La siguiente pirámide muestra los distintos tipos de marcadores de transición que se han encontrado en los textos analizados en este estudio; cuando un escritor académico en su L2 se hace más experimentado, el uso de estos elementos es más fluido y común, mientras que el alumnado con peor nota se quedaría en la base de la pirámide (los elementos más básicos). Estos elementos, junto con otros marcadores de transición encontrados, coinciden con los identificados por Díez (2003, p. 234) en su análisis de textos escritos por estudiantes de Filología Inglesa:



Gráfica 10.2 Pirámide de marcadores de transición usados en los textos analizados.

Como vemos en este estudio final de nuestros escritos, hay una diferencia clara entre los participantes con mayor y con menor nota en cuanto a sus exámenes, especialmente en relación a los rasgos discursivos y metadiscursivos:

- Mientras los textos más débiles pueden presentar corrección semántica o gramatical, estos carecen de elementos pertenecientes al nivel discursivo. Los pocos rasgos discursivos que ofrecen no son metadiscursivos, ya que no hacen referencia a los distintos niveles de significado dentro del texto (Hyland, 2005a, p. 21).
- Por el contrario, los escritores más competentes muestran un amplio abanico de elementos tanto discursivos como metadiscursivos para expresar los contenidos teóricos que les son requeridos, así como interconexiones dentro del mismo texto. La relación entre estas características y las entrevistas personales de los alumnos se detallará más adelante en el capítulo 11, donde las variables cuantitativas y cualitativas se estudian de manera conjunta en este contexto.

Los participantes de la muestra también usan lo que llamamos «specialized nontechnical lexis» (Hyland & Tse, 2007, p. 235): usan un vocabulario limitado, restringido a una serie de términos que incluyen regularmente en sus escritos académicos. La mayoría de estudiantes no se arriesgan a la hora de escribir en un contexto académico, ya que no confían en sus propios recursos en este ámbito. Este comportamiento léxico es clave en la escritura, y algunos investigadores lo atribuyen a contextos y hábitos de aculturación en la L1 (Akamatsu, 2005).

El uso de sinónimos y un repertorio léxico más amplio ya han sido identificados como indicadores claros de habilidad lingüística: «previous research has demonstrated a close relationship between vocabulary size and reading comprehension, and a clear interconnection between lexical quality and writing quality» (Sánchez & González, 2006, p. 91-105). Cuando tenemos en cuenta los resultados de este estudio, debemos observar que estos participantes tienen un espacio físico limitado para responder a las preguntas escritas de sus exámenes, así como límite de tiempo para realizarlas. Éstas no son sino dificultades añadidas al ya complejo proceso de escritura en la L2, junto a su estado psicológico y nervioso al presentarse a un examen.

Los resultados de estos análisis dan evidencia de lo que Coates define como «social variation» (1993, p. 4): un contexto similar de aprendizaje de una L2 puede dar lugar a múltiples realizaciones del lenguaje escrito. En consecuencia, y tal como revelan mis análisis en este estudio, los escritos en la L2 difieren de las producciones escritas en lengua materna; las intuiciones lingüísticas de los autores siguen reglas de la L1, en este caso el español, construyendo por tanto un sistema de Interlengua que puede ser considerado como la base del inglés internacional, o inglés como lengua franca. Este sistema lingüístico se constituye a través de intuiciones no nativas de usuarios de inglés como lengua extranjera.

Finalmente, como reflexión diacrónica, vemos que hay doce años de diferencia entre los escritos analizados en nuestro estudio preliminar y aquellos examinados en el estudio final, con la consecuencia de que los participantes provienen de ámbitos educativos distintos (BUP y ESO, respectivamente). Sin embargo, todos ellos ofrecen patrones académicos similares en su producción escrita, tanto a nivel gramatical como discursivo; esto significa que los cambios institucionales en la educación no se han reflejado en los resultados finales de los estudiantes, algo que merece ser analizado ahora, que estamos al inicio de otro cambio radical en el sistema universitario español. Estos resultados y reflexiones pueden ayudarnos a centrar nuestra atención en los puntos débiles de los estudiantes, y a diseñar programaciones más acordes de las asignaturas con el fin de encontrar soluciones a problemas particulares del alumnado.

10.3.3 VARIABLES EXTRA-LINGÜÍSTICAS: RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

Gracias a las técnicas de proyección usadas en estas entrevistas semi-abiertas (o semi-estructuradas) hemos podido evitar algunas barreras de concienciación o predisposición hacia determinadas respuestas que pudieran incidir en los resultados (Oppenheim, 1992, p. 212). Por esta razón, a la hora de formular las preguntas, han sido cruciales una buena contextualización y el uso de preguntas indirectas:

- Algunas veces, los participantes no saben cómo expresar las actitudes que ellos mismos sienten.
- En otros casos, quieren ser políticamente correctos a la hora de expresar sus opiniones personales.

Este análisis de datos cualitativos, como describe Richards (2003, p. 80), comienza en el mismo acto de la entrevista. Las 30 entrevistas realizadas han sido analizadas con el programa NVivo 8, y los participantes pertenecen a los extremos más débiles y fuertes de los escritos analizados en la fase cuantitativa anterior. NVivo 8 permite una descripción completa y una codificación de los diálogos de los sujetos, mientras establece correlaciones entre los distintos participantes. El objetivo de este sistema de codificación es tener una lista de categorías que surge de los mismos datos reales y que, al mismo tiempo, contiene las principales ideas expresadas por los entrevistados.

Una vez que todas las entrevistas fueron codificadas en diferentes categorías y códigos, se crearon nodos libres para ver qué temas eran los más relevantes en las conversaciones con los sujetos. Una vez que todas las entrevistas se codificaron, los nodos libres se convirtieron en nodos ramificados para ayudar a la categorización de los datos y a su clasificación en temas y subtemas, facilitando todo el proceso de análisis. El siguiente paso fue diseñar un libro de casos donde todos los participantes y sus rasgos principales fueran analizados, así como matrices que servirían como resúmenes de los temas y los datos obtenidos en las entrevistas.

Los principales temas que surgieron en las conversaciones con los sujetos coinciden con las tres variables externas de este estudio (las variables extra-lingüísticas de estrategias de escritura, la conciencia de género y las actitudes académicas). Además, los sujetos expresaron sus opiniones acerca de lo que consideraban como buena escritura académica en L2, dividiéndose entre aquéllos que dan importancia a aspectos de coherencia y cohesión (escritores con más recursos), frente a otros que no señalaban estos aspectos (escritores más débiles). Los apéndices 13.16 y 13.17, respectivamente, incluyen una visión panorámica de los temas más relevantes que obtenemos de las entrevistas, así como una tabla detallada con los atributos de cada sujeto, que conforma el libro de casos sobre el que se basan nuestros resultados.

La primera matriz de variables que llevamos a cabo en este análisis unía las siguientes variables: estrategias de escritura en la L2 y atributos de los participantes. De este modo, podemos ver las relaciones establecidas entre cada tipo de estudiante y la estrategia que usan en sus escritos académicos. La siguiente tabla nos muestra la intersección de estas dos variables mencionadas, indicando en color azul más oscuro aquellas relaciones que son más fuertes o significativas:

| | Instrucción previa en escritura académica | Falta de instrucción previa en escritura | No revisión | Revisión DESPUÉS de escribir | Revisión MIENTRAS escribe | Preguntas mientras hablen el wiki | Autonomía en wiki | Lectura y escritura solapan | No contribución wiki |
|--|---|--|-------------|------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|-------------------|-----------------------------|----------------------|
| Conciencia género académico = Metadiscursivo | 14 | 4 | 0 | 1 | 18 | 0 | 15 | 11 | 0 |
| Conciencia género académico = Rasgos superficiales | 1 | 10 | 9 | 8 | 3 | 12 | 8 | 0 | 8 |
| Actitud ante escritura académica = Dificultad | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 7 | 5 | 1 | 1 |
| Actitud ante escritura académica = Relajación | 11 | 4 | 0 | 0 | 16 | 0 | 14 | 10 | 0 |
| Sexo = Femenino | 12 | 8 | 5 | 4 | 13 | 7 | 14 | 10 | 7 |
| Sexo = Masculino | 3 | 6 | 4 | 5 | 8 | 5 | 9 | 1 | 1 |
| Correcta identificación de género textual | 14 | 5 | 2 | 3 | 20 | 3 | 16 | 11 | 4 |
| Errónea identificación de género textual | 1 | 9 | 7 | 6 | 1 | 9 | 7 | 0 | 4 |
| Correcta identificación del mejor texto | 12 | 11 | 8 | 6 | 18 | 9 | 16 | 9 | 6 |
| Errónea identificación del peor texto | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 7 | 2 | 2 |
| Más difíciles = Encontrar ideas | 7 | 3 | 0 | 3 | 9 | 3 | 10 | 7 | 1 |
| Más difíciles = Organizar ideas | 8 | 4 | 2 | 2 | 12 | 3 | 8 | 4 | 1 |
| Más importante en escritura académica = Contenido | 4 | 8 | 4 | 5 | 3 | 7 | 10 | 5 | 4 |
| Más importante en escritura académica = Expresión | 11 | 6 | 5 | 4 | 18 | 5 | 13 | 6 | 4 |
| Revisión texto = Mientras escribe | 14 | 4 | 0 | 0 | 20 | 0 | 16 | 10 | 0 |
| Revisión texto = Después de escribir | 1 | 4 | 1 | 9 | 1 | 5 | 3 | 1 | 2 |
| Técnicas escritura = Memoria | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Técnicas escritura = Esquemas | 13 | 5 | 0 | 3 | 15 | 1 | 18 | 11 | 0 |
| Técnicas escritura = Sin estrategias | 1 | 8 | 8 | 5 | 4 | 11 | 5 | 0 | 6 |
| Vida universitaria = Fin laboral | 2 | 6 | 4 | 7 | 4 | 7 | 8 | 0 | 2 |
| Vida universitaria = Crecimiento personal | 13 | 4 | 0 | 1 | 17 | 0 | 13 | 11 | 0 |
| Autonomía en wikis | 14 | 6 | 0 | 2 | 17 | 1 | 17 | 10 | 0 |
| Falta de autonomía en wikis | 1 | 4 | 3 | 6 | 1 | 7 | 2 | 1 | 1 |

Tabla 10.6 Relaciones entre las estrategias de escritura en L2 y los rasgos atributivos de los participantes en las entrevistas.

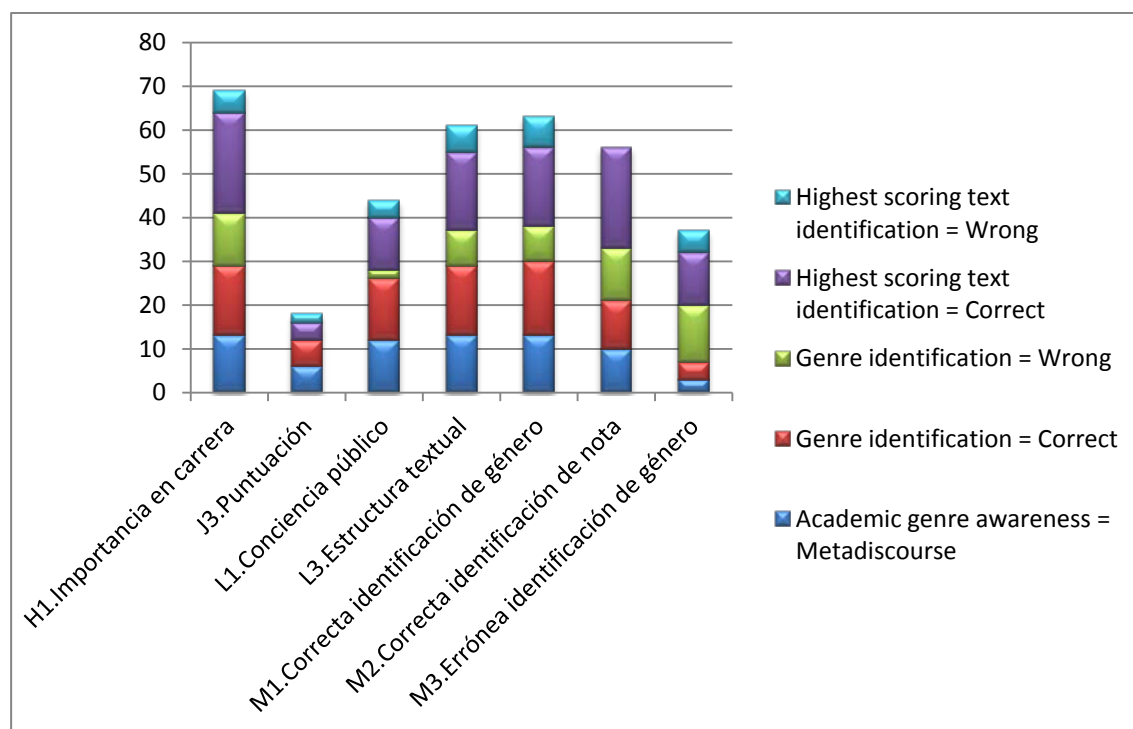
Como se nos muestra en la tabla 10.6, hay una fuerte correlación entre la revisión del texto escrito mientras se está escribiendo y una correcta identificación del género académico; además, aquellos participantes que revisan mientras escriben también consideran la expresión formal tan importante como los propios contenidos del texto en un examen, algo que le da más calidad académica a sus escritos. Por otra parte, los participantes que muestran estrategias más autónomas cuando escriben sus wikis también usan esquemas y resúmenes para escribir; todos ellos identifican correctamente los textos que se les presentan en la entrevista, y que pertenecen a distintos géneros textuales.

Con respecto a la concienciación de los participantes acerca del género académico en una L2, la siguiente tabla nos indica la intersección entre las variables de concienciación más significativas y los atributos de los sujetos; los colores también hacen referencia a la significación e importancia de cada relación:

| | Concienciación género académico = Metadiscursivo | Conciencia género académico = Rasgos superficiales | Sexo = Femenino | Sexo = Masculino | Correcta identificación de género textual | Errónea identificación de género textual | Correcta identificación del mejor texto | Errónea identificación del mejor texto |
|--|--|--|-----------------|------------------|---|--|---|--|
| Encontrar ideas | 5 | 4 | 7 | 2 | 7 | 2 | 6 | 3 |
| Organizar ideas | 7 | 4 | 5 | 6 | 7 | 4 | 10 | 1 |
| Importancia de la escritura en carrera | 13 | 15 | 16 | 12 | 16 | 12 | 23 | 5 |
| Importancia de escritura en futuro trabajo | 10 | 2 | 8 | 4 | 11 | 1 | 9 | 3 |
| Importancia de escritura en la vida | 13 | 3 | 10 | 6 | 14 | 2 | 12 | 4 |
| Léxico latino en género académico | 9 | 3 | 8 | 4 | 11 | 1 | 8 | 4 |
| No contracciones en género académico | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 1 |
| Puntuación en género académico | 6 | 0 | 4 | 2 | 6 | 0 | 4 | 2 |
| Formalidad en género académico | 11 | 12 | 12 | 11 | 14 | 9 | 18 | 5 |
| Léxico especializado en género académico | 9 | 5 | 8 | 6 | 10 | 4 | 10 | 4 |
| Simplicidad en género académico | 7 | 2 | 6 | 3 | 6 | 3 | 8 | 1 |
| Conciencia del público lector | 12 | 4 | 11 | 5 | 14 | 2 | 12 | 4 |
| Conciencia metadiscursivo | 8 | 1 | 6 | 3 | 8 | 1 | 8 | 1 |
| Estructura textual | 13 | 11 | 15 | 9 | 16 | 8 | 18 | 6 |
| Coherencia textual | 12 | 5 | 10 | 7 | 13 | 4 | 14 | 3 |
| Correcta identificación de género textual | 13 | 12 | 16 | 9 | 17 | 8 | 18 | 7 |
| Correcta identificación del mejor texto | 10 | 13 | 13 | 10 | 11 | 12 | 23 | 0 |
| Errónea identificación de género textual | 3 | 14 | 8 | 9 | 4 | 13 | 12 | 5 |

Tabla 10.7 Relaciones entre la conciencia de género académico escrito en L2 y los atributos de los sujetos.

Como podemos comprobar, aquellos participantes que identifican los textos presentados en las entrevistas de forma correcta, también son capaces de distinguir rasgos tanto superficiales como profundos en los escritos, y pueden ver más allá de los patrones gramaticales de un texto. Además, estos participantes le dan más importancia a la escritura tanto en su vida académica como personal y obtienen mejores resultados académicos, identificando correctamente un mayor número de rasgos escritos. La siguiente gráfica nos muestra estos aspectos de manera más clara, agrupando a los participantes de la muestra según sus diferentes opciones de escritura:



Gráfica 10.3 Rasgos de los sujetos según su comportamiento en escritura⁴.

Como vemos en estos datos, la mayoría de los participantes consideran la escritura académica como algo importante en la licenciatura de Filología Inglesa; muchos de ellos también son capaces de identificar los textos académicos que son de mayor calidad durante sus entrevistas, mientras que otros no pueden distinguir unos géneros textuales de otros

(por ejemplo, el inglés académico del inglés para los negocios). Además, obtenemos un resultado interesante en la correlación entre una identificación de género errónea y el uso de metadiscursos: aquellos sujetos que no pueden identificar rasgos genéricos en los textos que leen en su entrevista, tampoco son capaces de identificar/usar aspectos metadiscursivos en su propia escritura académica, reforzando los resultados anteriores sobre los escritores académicos en la L2.

Finalmente, llevamos a cabo una nueva matriz de codificación para comprobar las relaciones entre las actitudes de los sujetos y sus atributos o cualidades específicas. Los resultados obtenidos en este caso son reveladores y útiles a la hora de describir a un buen escritor académico, como vemos en la siguiente tabla:

| | Actitud positiva hacia escritura cooperativa | Actitud positiva hacia wiki | Actitud tranquila ante escritura | Actitud positiva ante vida universitaria | Sacrificio | Motivación ante estudio | Falta de instrucción escrita | Necesidad de asignatura en escritura | Actitud negativa ante carrera | Actitud positiva ante carrera |
|--|--|-----------------------------|----------------------------------|--|------------|-------------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Concienciación género académico = Metadiscurso | 22 | 16 | 21 | 22 | 4 | 31 | 11 | 20 | 1 | 18 |
| Concienciación género académico = Rasgos superficiales | 23 | 14 | 1 | 15 | 0 | 4 | 20 | 14 | 39 | 3 |
| Actitud ante escritura académica = Miedo | 13 | 8 | 0 | 7 | 0 | 0 | 11 | 9 | 26 | 1 |
| Actitud ante escritura académica = Dificultad | 14 | 10 | 4 | 10 | 0 | 5 | 11 | 9 | 13 | 6 |
| Actitud ante escritura académica = Relajación | 18 | 12 | 18 | 20 | 4 | 30 | 9 | 16 | 1 | 14 |
| Sexo = Femenino | 27 | 16 | 19 | 24 | 4 | 26 | 14 | 21 | 28 | 16 |
| Sexo = Masculino | 18 | 14 | 3 | 13 | 0 | 9 | 17 | 13 | 12 | 5 |
| Correcta identificación de género textual | 28 | 20 | 21 | 26 | 4 | 33 | 18 | 22 | 14 | 18 |
| Errónea identificación de género textual | 17 | 10 | 1 | 11 | 0 | 2 | 13 | 12 | 26 | 3 |
| Técnicas escritura = Memoria | 4 | 5 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 3 | 6 | 2 |
| Técnicas escritura = Esquemas | 23 | 17 | 19 | 23 | 4 | 28 | 10 | 20 | 4 | 18 |
| Técnicas escritura = Sin estrategias | 18 | 8 | 2 | 13 | 0 | 5 | 19 | 11 | 30 | 1 |

Tabla 10.8 Relaciones entre las actitudes de los participantes y sus atributos.

Aquellas celdas de esta tabla que contienen un mayor número de referencias de codificación indican una relación más fuerte entre las variables específicas, como por ejemplo el caso de la identificación de rasgos metadiscursivos y la motivación hacia el estudio: aquellos participantes que son capaces de identificar más elementos de metadiscurso en los textos, también están más deseosos de estudiar e involucrarse en la carrera académica. Al mismo tiempo, estos sujetos coinciden con los escritores más académicos y con los que tienen puntuaciones más altas en sus exámenes. Las siguientes citas son extractos de las entrevistas que apoyan estos resultados (por razones de anonimato, cada sujeto se identifica con un número de participación, un indicativo de nivel [F=fuertes, D=débiles] y el sexo):

“Yo siempre he pensado que iba a estudiar, y no me imaginaba de otra manera. No me planteaba otra cosa. Me siento privilegiada, y estoy haciendo algo que me motiva” (01.F.♀).

“He partido de la reflexión y la enseñanza de mis propios errores” (11.F.♀).

“Es un orgullo llegar hasta aquí, y es algo de prestigio. Me gusta lo que estoy viendo y todo eso. Nadie te obliga, se hace por gusto. A mí me gusta escribir en inglés, no me importa, inglés académico más que creativo” (19.F.♀).

“Yo lo disfruto muchísimo, no tengo ningún problema. La forma de expresarse también es muy importante, eso indica tu dominio de una lengua” (24.F.♀).

Del mismo modo, es relevante la relación existente entre las actitudes negativas ante la carrera y un análisis superficial del género académico escrito, como observamos en las siguientes contribuciones de los sujetos:

“Nosotros en nuestra carrera no sabemos muy bien [...], pero está esa cosa de: cuando terminemos qué vamos a hacer. Nos falta esa cosa de ilusión” (02.D.♀).

“Tampoco nos enseñan por qué la escritura es importante, sí es que lo es. Sólo es

importante para no quedar mal" (04.D.♀).

"Me cuesta mucho trabajo buscar las palabras correctas, porque la lingüística tiene muchas palabras específicas. No me gustan las cosas de la Lingüística" (05.D.♂).

"Mientras les pongas una cosa que suene medianamente bien, y te aprendes muchas cosas de memoria, y se las pones, que no sepan muy bien de qué les estás hablando no parece importar. Creo que los métodos han sido muy malos, los contenidos han sido también malos, mal orientados" (26.D.♀).

La escritura siempre ha sido considerada como una de las cuatro destrezas básicas a la hora de aprender un idioma extranjero. Por esta razón, podemos encontrar cursos de escritura cada año en diversas titulaciones universitarias donde se enseñan destrezas lingüísticas. Sin embargo, a pesar de esta omnipresencia escrita en la universidad y del tiempo dedicado a la escritura académica en el aula, los estudiantes coinciden en la necesidad de mejorar la práctica docente escrita especialmente en esta área del IFAE (Nugrahenny, 2007, p. 39). En este caso, todos los estudiantes tienen percepciones unánimes en cuanto a la falta de instrucción de escritura académica en su titulación, tal y como muestran las siguientes opiniones:

"No se le da importancia hasta la hora del examen. Las clases son orales y no te piden nada escrito. Cuando llega el examen te lo evalúan pero no hay asignaturas que te preparen para eso en toda la carrera. Hay algunas asignaturas sueltas, pero no las suficientes. No se ve la importancia de la escritura hasta la hora de calificar" (03.F.♂).

"Recibimos enseñanza del inglés académico escrito pero muy poca. Por ejemplo las características del inglés formal e informal, y poco más" (04.D.♀).

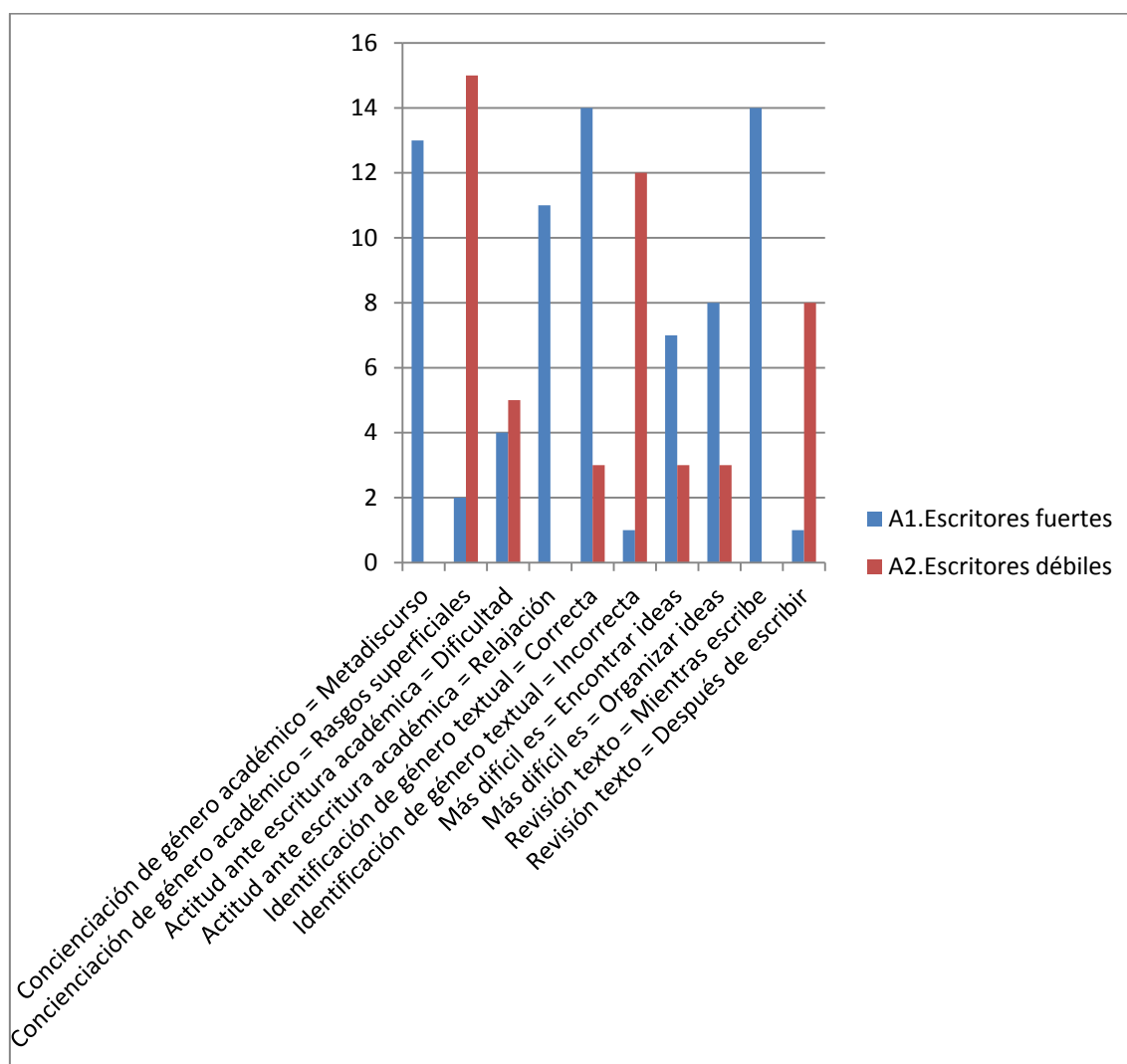
"I think we've got none instruction on academic writing. Maybe some mentioning of essays, or commentaries" (06.F.♀).

"There is not a first approach of academic writing in the degree. I don't have good

writing skills, though I have good acquaintance of the language" (20.D.♀).

"No hay nada especial, referente a eso, no hay nada. Algunos profesores sí que dedican tiempo a los conectores, el encabezamiento, pero no hay asignatura especial centrada en eso" (30.D.♀).

Para terminar esta sección de resultados, y con el objetivo de tener una visión panorámica de los hallazgos anteriores, la siguiente gráfica ilustra los comportamientos escritos más relevantes en escritores de una L2 fuertes y débiles:



Gráfica 10.4 Comparativa de comportamientos de escritura en sujetos fuertes y débiles desde el punto de vista académico.

De nuevo podemos ver cómo los escritores con más capacidad de expresión presentan actitudes más relajadas y positivas hacia la escritura y hacia su propia licenciatura; aunque muchos de ellos perciben ciertas dificultades a veces a la hora de escribir en la L2, también son capaces de superar esos obstáculos e identificar los géneros textuales correctamente. Por último, es importante señalar una diferencia relevante en el modo en que estos sujetos tienen de revisar y releer lo que han escrito:

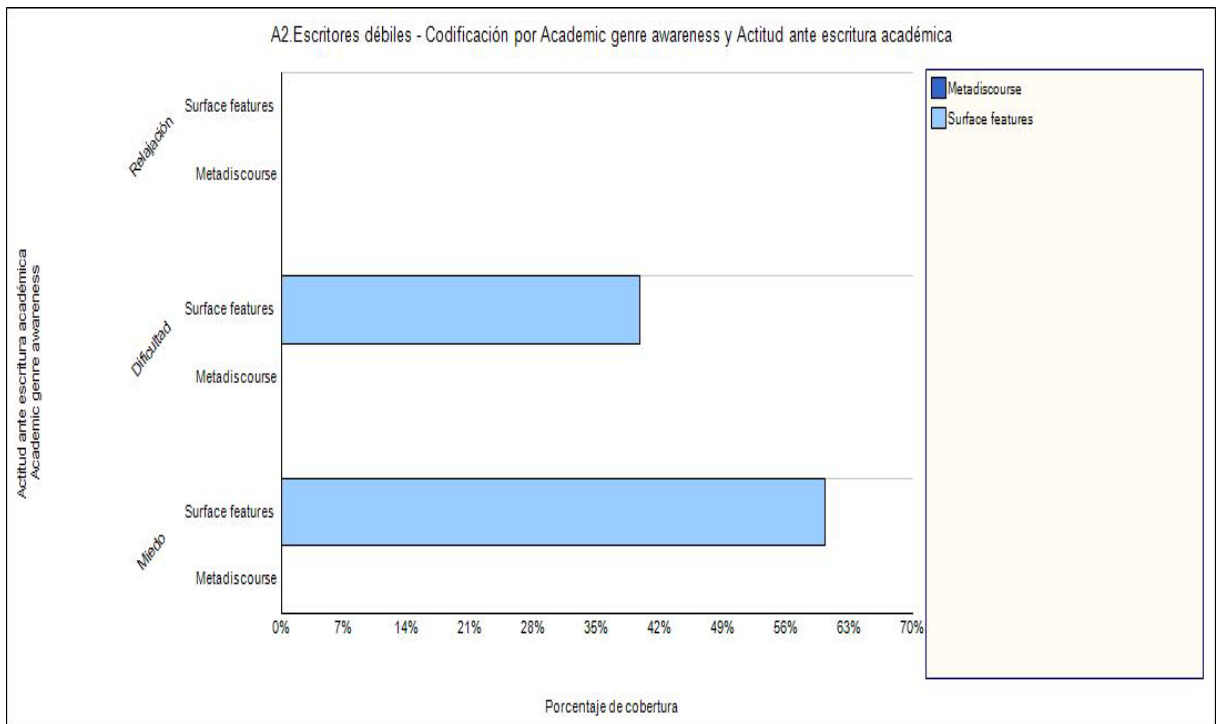
- Los alumnos con mejor nota siempre releen mientras escriben,
- Los de peores resultados académicos no releen, o lo hacen al final del examen de manera más rápida.

De este modo, los primeros pueden ir modificando sobre la marcha el ritmo y la estructura de lo que escriben, mejorando el resultado final y obteniendo calificaciones más altas.

Asociadas a calificaciones bajas en destrezas escritas también encontramos la falta de lectura, una comprensión pobre de textos, e incluso baja autoestima (Masuhara, 2007, p. 340). En este caso, los buenos resultados escritos van unidos a un amplio uso de vocabulario tanto académico como específico, así como a recursos de diversa índole: estos estudiantes pueden elegir el significado a expresar de una manera más libre «while language is being processed» (Masuhara, 2007, p. 344).

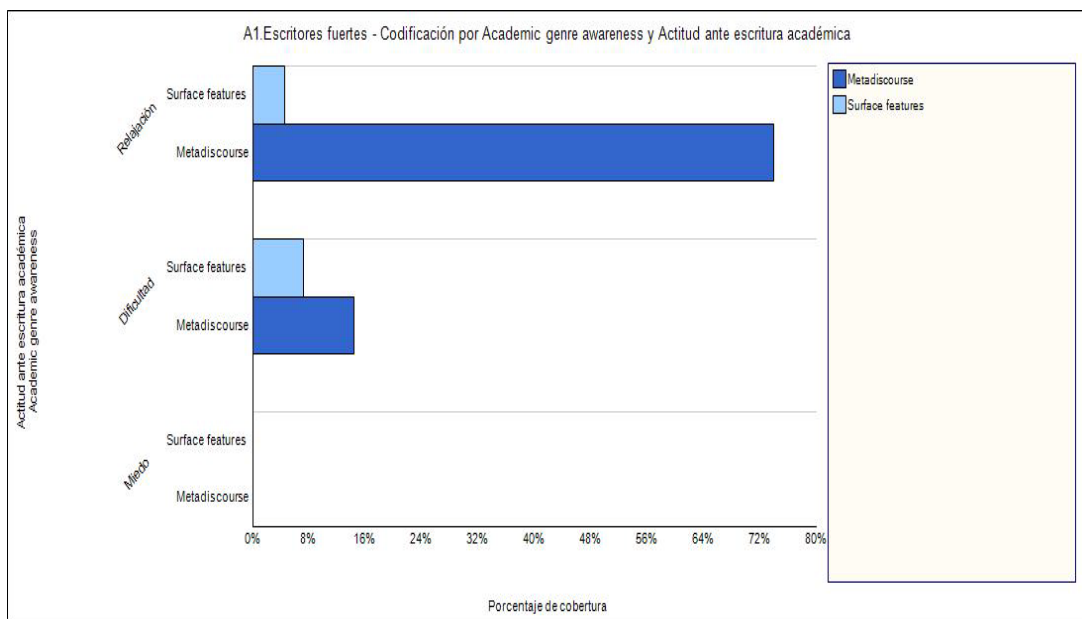
10.3.4 RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL: RESUMEN DE LAS ENTREVISTAS

Con estos datos, podemos ver unos perfiles diferenciados entre escritores fuertes y débiles, que se oponen especialmente en cuanto a concienciación de género académico y actitudes; ambos perfiles serán detallados en el próximo capítulo de esta tesis. Por un lado, los escritores más débiles vemos que no presentan conocimiento de rasgos metadiscursivos en su identificación del género académico (en color azul oscuro en la siguiente gráfica), sino que se centran en cuestiones más superficiales de los textos. Asimismo, sus actitudes son de dificultad y miedo, ninguno de ellos presentando una actitud relajada ante la escritura:



Gráfica 10.5 Principales actitudes y conciencia de género académico en escritores débiles en la L2.

Por el contrario, la siguiente gráfica nos muestra un panorama bien distinto en relación a los escritores más habilidosos en L2 en un ámbito académico:



Gráfica 10.6 Principales actitudes y conciencia de género académico en escritores fuertes en la L2.

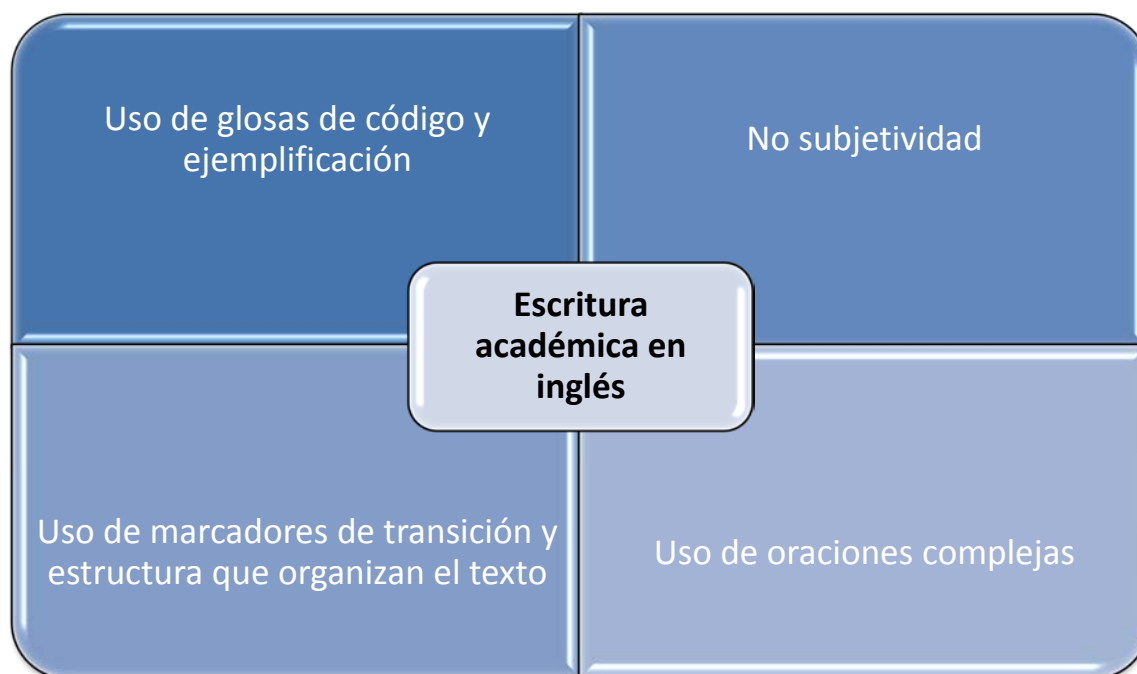
Como podemos comprobar en la gráfica anterior, hay más presencia de rasgos metadiscursivos en estos escritores fuertes, ya que son capaces de reflexionar sobre el género académico y sus rasgos yendo más allá de lo meramente superficial, identificado por los autores más débiles. Es relevante también el índice de actitud de relajación que presentan, incluso expresando su dificultad que parecen sobreponer a la hora de escribir en la práctica académica.

Por lo tanto, hay un componente importante de conciencia del lenguaje en el proceso de producción académica escrita en una L2. Esta concienciación es principalmente léxica, y está relacionada con el reconocimiento de palabras y el nivel de vocabulario en la L2. Los sujetos reconocerán mejor y más rápido el texto, y su escritura en esa L2 será más rica cuanto más familiarizados estén con dicho vocabulario y género; si aplicamos esto a nuestros resultados, vemos cómo aquellos estudiantes con un uso más amplio de léxico específico en la L2 obtuvieron mejores notas y fueron más rápidos en su identificación de contenidos y géneros académicos. Al mismo tiempo, sus estrategias de escritura en la L2 serán más variadas y frecuentes, y su concienciación de género académico es más explícita y fundamentada en argumentos tanto teóricos como prácticos: los estudiantes con más recursos son capaces de dar ejemplos y explicar con más fluidez los supuestos y principios del género académico escrito.

La conciencia académica se construye en base a las intuiciones de los estudiantes, ya que ésta no se enseña formalmente en el aula. Esta conciencia de género académico completa las estrategias de escritura tales como borradores o resúmenes/esquemas usados antes de empezar a escribir, y que no son suficientes para producir un escrito académico de calidad. Aquellos participantes que saben más acerca de las características del género académico son más capaces de adaptar sus escritos a los diferentes requisitos académicos. Mediante este criterio de evaluación, salen al descubierto aquellas áreas de baja productividad léxica y morfológica, algo que viene a completar algunos estudios que hasta ahora se han centrado en las áreas de mayor productividad y éxito. Centrarnos en las áreas más débiles o que presentan mayor dificultad para el alumnado nos ayudará a fomentar aquello que necesita ser reforzado.

Las actitudes negativas hacia la escritura académica aparecen en aquellos individuos que no pueden ver un propósito comunicativo en la escritura, es decir, aquéllos que perciben el habla como el único y verdadero medio de comunicación humana. Por el contrario, unas actitudes positivas hacia la carrera, la escritura académica y la vida universitaria en general dan mejores resultados y logros más altos. Los análisis de los exámenes escritos dejan ver que existen patrones comunes de comportamiento escrito y lingüístico entre los sujetos; en consecuencia, podemos hablar de una Interlengua académica que comparten todos los escritores de inglés no nativos con fines académicos. Al identificar los rasgos comunes de esta Interlengua estamos diagnosticando los puntos débiles y fuertes dentro de su escritura en una L2, lo que tiene implicaciones claras y directas en el aula.

La producción de textos académicos de calidad implica una competencia académica que no sólo se refiere al uso correcto del lenguaje académico sino también a un estilo convenientemente contextualizado (por ejemplo, estructura, conciencia de público lector, coherencia, etc.) (Paltridge, 2001b, p. 7). El siguiente diagrama nos muestra las principales categorías presentes en la escritura académica en una L2 (aquéllas usadas sólo por escritores fuertes):



Gráfica 10.7 Principales rasgos de escritura académica en inglés.

Tanto los exámenes analizados como las opiniones de los sujetos en sus entrevistas muestran que los escritores débiles no identifican una estructuración clara en sus escritos, ni las fases en su proceso de producción; en otras palabras, los procesos de planificación, edición y revisión están sólo presentes en los escritores con notas más altas, quienes conscientemente siguen este comportamiento al escribir. Al mismo tiempo, estos estudiantes son más conscientes de todo lo que conlleva el género académico y sus rasgos escritos, y son capaces de incluirlos en su escritura.

A pesar de estos rasgos en común entre las producciones de los estudiantes, los resultados nos hacen ver la importancia de resaltar las diferencias entre los participantes, tal y como otros estudios ya han probado en relación a la enseñanza de estrategias (Lam, 2006, p. 153). Por otra parte, también es conveniente señalar las diferencias entre los géneros textuales de forma explícita para que los estudiantes sean conscientes de los registros y protocolos de la escritura académica en inglés en sus diferentes ámbitos.

No existe disociación entre las destrezas lingüísticas en una L2 y la conciencia pragmática o de género, esto es, tanto los aspectos lingüísticos como los extra-lingüísticos van de la mano a la hora de producir un texto en la L2. Las competencias generales tales como las actitudes y la metacognición afectan claramente a las habilidades lingüísticas, creando una influencia y efecto directos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar. De hecho, los exámenes con un alto uso de rasgos metadiscursivos están escritos por los participantes que muestran más y mejores estrategias de escritura, y hacen un mayor uso de ellas mientras escriben. Estas consideraciones en los rasgos del discurso en la L2 deben tener una perspectiva longitudinal, con un propósito pedagógico claro de acuerdo con los datos y habilidades de cada estudiante (Selinker, 1999).

¹ EAP: English for Academic Purposes; ESAP: English for Specific Academic Purposes.

² En el plano léxico, se examinan glosas de código, influencia de L1 y subjetividad; en el plano gramatical, se analiza la implicación personal mediante pronombres y el uso de oraciones simples y compuestas; finalmente, en el plano discursivo, se observan signos de puntuación, y los marcadores de estructura y de transición.

³ Las variables cuantitativas L1 y SUB se miden con valores de 0 y 1, dependiendo de si los escritos presentan o no influencias de la lengua materna o rasgos subjetivos, respectivamente.

⁴ La leyenda de algunas gráficas en este estudio aparecen en inglés debido a que el software NVivo 8 donde inicialmente se introdujeron los datos presentaba este idioma.

CAPÍTULO 11: EN BUSCA DE UN PERFIL DE ESCRITURA PARA EL IFAE

Este capítulo trata de interpretar los resultados vistos previamente a la luz de la bibliografía existente más relevante, y de acuerdo con nuestro contexto de enseñanza en concreto. La mayoría de estudiantes de universidad tienden a usar los mismos patrones escritos en la L1 y en la L2, obviando diferencias de género textual y cultural; la consecuencia de esto es una fuerte influencia de la lengua materna, que provoca un uso diferente del inglés académico escrito.

El resultado de esta influencia es la pérdida de identidad cultural de una de las lenguas: ¿qué sistema se adapta a cuál? ¿Dónde está la barrera pedagógica entre el uso aceptable de la L2 y sus normas? Para responder a éstas y otras cuestiones, Attia (1985, p. 5) propone una máxima que es útil para los cursos de inglés con fines específicos: «the ESP course (should) replicate the target situation», de no ser así, los índices de éxito serían muy bajos debido a la descontextualización.

A continuación, tratamos las distintas variables de este estudio y su interpretación según diferentes perfiles de escritura académica en una L2. Finalizamos este capítulo con futuras líneas de investigación, y algunas consideraciones sobre el inglés académico como lengua franca.

11.1 ESTRATEGIAS DE ESCRITURA, CONCIENCIA DE GÉNERO ACADÉMICO Y ACTITUDES ACADÉMICAS: LA RELACIÓN ENTRE ELLAS Y SU INFLUENCIA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2

Cuando analizamos los escritos de los participantes en relación a sus entrevistas, vemos que algunas ideas clave emergen y se convierten en la base de nuestra investigación. Por esta razón, este capítulo se basa en un análisis cruzado de casos: aspectos comunes entre los sujetos ayudan a desarrollar los diferentes temas que se perfilan en el estudio (McKay,

2006, p. 56). Respecto a la primera variable de estrategias en la escritura académica, Jordan (2004, p. 7) ha analizado algunas técnicas de escritura mencionadas por algunos sujetos en su descripción del proceso de escritura académica: resumen, revisión textual, borradores, y organización del tiempo al escribir. En nuestro estudio, podemos hacer una división de estas estrategias agrupándolas en dos categorías:

- Por un lado, estrategias relacionadas con procesos de memoria.
- Por otro, estrategias vinculadas a una comprensión lectora más profunda, uso de esquemas y planificación.

De acuerdo con nuestros resultados, los sujetos que usan estrategias de memoria producen escritos más pobres y muestran una menor concienciación hacia el género académico (cf. 30.D.♀ y 05.D.♂). Además, estos admiten que nunca revisan sus escritos antes de entregarlos, y sus borradores son principalmente elaborados por cuestiones nemotécnicas (se apuntan las palabras clave para acordarse de ellas en el examen): *“yo cuando leo voy subrayando expresiones que sé que me pueden sacar de un apuro, o que van a quedar bien, y me las aprendo”* (30.D.♀). Por el contrario, 10.F.♂ y 11.F.♀ son capaces de describir un amplio abanico de estrategias de escritura tales como planificación de ideas, diseño de esquemas y revisión textual, que les ayudarán a emplear los rasgos académicos conscientemente y de manera más efectiva:

“Siempre suelo hacer un esquema en una hoja de borrador. Siempre pongo las ideas principales en esquema, porque sí no me pierdo o se me escapan cosas. Así lo tengo todo más claro y sé qué cosa va primero y cuál voy a poner después” (10.F.♂); *“Haciendo un borrador en un folio, cómodamente, y luego un outline, que te ayuda a organizar tus ideas. Te ayuda a que haya una secuencia”* (11.F.♀).

El uso de estrategias y la planificación previa en la producción de ensayos académicos se considera un paso crucial en la composición de cualquier texto académico (Greetham, 2001, p. 143). Asimismo, la revisión del texto se convierte no sólo en una práctica textual útil sino también en algo que marca la diferencia entre textos fuertes y débiles. Tanto la planificación como la revisión son estrategias que los escritores académicos fuertes manejan y saben describir, tal y como muestran en sus entrevistas.

Si unimos el uso de las estrategias de escritura a los correspondientes escritos puede verse el papel del metadiscurso en la escritura académica: tener unas nociones de rasgos metadiscursivos ayuda a los sujetos a construir y revisar sus propios escritos (Hyland, 2006, p. 35). De hecho, aquellos escritores que presentan un mayor número de elementos metadiscursivos en sus textos también obtienen mejores calificaciones y usan más estrategias de escritura en su proceso de producción escrita. Con respecto a la conciencia de género académico:

- Los escritores más habilidosos son capaces de dar una definición completa y exhaustiva del género académico y de sus rasgos.
- Los escritores más débiles, aun habiendo recibido la misma formación académica en este campo, no saben definir 'género académico' ni mencionar sus rasgos principales.

Según los datos obtenidos, los sujetos con mejor puntuación en su producción escrita pueden considerarse como estudiantes autónomos e independientes; en relación a Perry, et alii (2007, p. 27) y su estudio sobre actividades de lecto-escritura, los buenos estudiantes son «metacognitive, motivated and strategic». De hecho, al relacionar los escritos con las entrevistas, vemos cómo estos muestran más familiaridad con el metadiscurso, unas actitudes más positivas y un abanico más amplio de estrategias de escritura.

Desde una perspectiva actitudinal, los sujetos fuertes son los que muestran una predisposición más positiva hacia la universidad y la vida académica. Por el contrario, los sujetos más débiles en escritura muestran reacciones opuestas: se centran en los aspectos negativos de la carrera de Filología Inglesa, quejándose sobre aspectos tales como las tasas de matriculación, las asignaturas y el personal de servicios. En relación a las asignaturas de Lingüística, concretamente, las actitudes parecen jugar un papel crucial a la hora de predecir los resultados académicos finales de los estudiantes. Aunque es sabido que la programación de los cursos en el IFA debe partir de las necesidades del alumnado, no está aún claro quién determina dichas necesidades ni cuáles son exactamente. Esta confusión provoca desengaños y fracaso académico y, sobre todo, desmotivación.

De acuerdo con Matsuda y Tardy (2008), hay un elemento que actúa como nexo entre la actitud académica y la conciencia de género académico. Este nexo parece estar en el

campo de la escritura académica, siendo, concretamente, los elementos discursivos que se enseñan para una mejor práctica escritora. Este descubrimiento supone grandes ventajas en la práctica docente: el alumnado necesita aprender «whether, when and how to use voice-related features to make their writing more effective» (Matsuda & Tardy, 2008, p. 102). Como consecuencia, las estrategias de escritura académica pueden y deben tratarse como aspectos cruciales y necesarios para conseguir destreza al escribir académicamente. El uso de estas estrategias, junto con el conocimiento de los rasgos académicos, nos da las diferencias entre buenos y malos escritores. Ambos aspectos pueden enseñarse en el aula como parte de sus clases diarias, y los sujetos del estudio han manifestado su deseo de que así sea.

Como vemos al tratar con estos participantes, también hay un deseo claro de mejorar sus propios escritos académicos; sin embargo, todo el contexto de examen y su procedimiento a veces impiden la producción de «a sustained piece of writing for different audiences or purposes» (Hyland, 2002, p. 9); no sólo están nerviosos y preocupados por restricciones de tiempo, sino que también se nota la falta de conciencia de las propiedades académicas de un texto, que no se usan, y que harían de sus escritos algo de mayor calidad.

Esta calidad superior en algunos escritos viene reflejada principalmente en el nivel discursivo del uso de la lengua, en la cantidad de rasgos académicos y en el uso de un registro apropiado. Martin (2009, p. 12) también asocia el género académico con el lado más discursivo y semántico del lenguaje, e igualmente lo sitúa más allá de los niveles léxicos y gramaticales, como hemos hecho en este estudio. De hecho, vemos claramente que los escritores más avanzados tienen un buen manejo de los niveles más básicos (es decir, léxico y gramática), y de ese modo pueden adentrarse en los niveles discursivos. Esto significa que cohesión y coherencia no siempre van unidas: la coherencia se sitúa un nivel por encima de la cohesión y de la corrección, lo cual indica que no todos los escritos son coherentes y, sin embargo, la mayoría son cohesivos:

- Los participantes son capaces de mantener la cohesión textual mediante la unión a nivel de oración (unidad léxica y gramatical).
- Sin embargo, no todos hacen de su discurso escrito algo coherente; aquéllos que poseen coherencia también guardan unidad a nivel textual (los textos coherentes son cohesivos).

A continuación, pasamos a detallar cada variable de este estudio y su relación con el género académico y la producción escrita, para finalizar con la búsqueda de un perfil de escritura académica en inglés a nivel universitario.

11.2 ESTRATEGIAS DE LOS ESTUDIANTES EN SU ESCRITURA EN LA L2

En relación al uso de estrategias de escritura en la L2, los sujetos de este estudio pueden dividirse en dos grupos claramente diferenciados, dependiendo de su uso estratégico y del lenguaje, así como de las técnicas utilizadas cuando escriben de manera académica:

1. Los participantes de menor éxito en su escritura son menos autónomos, no se centran en progresos personales (procesos cognitivos internos) sino en indicadores externos de éxito: calificaciones, comparaciones con iguales, etc.
2. Por otro lado, la auto-regulación y la autoestima parecen ser cruciales en la producción de escritos académicos de calidad.

De acuerdo con nuestros resultados, las estrategias de escritura tanto fuertes como débiles en una L2 se clasifican en estas categorías:

- *Estrategias superficiales*: prestan atención a aspectos puramente gramaticales.
- *Estrategias de contenido*: se centran en el contenido del texto, más que en la forma.
- *Estrategias de discurso*: enfocadas en aspectos discursivos.
- *Implicación personal* en el escrito en la L2.

Existen diferentes cuestiones sobre las que los sujetos deberían reflexionar a la hora de producir un texto académico escrito en IFAE, y éstas pueden mencionarse de manera explícita por el docente en clase para facilitar la tarea, por ejemplo: ¿Qué quiero comunicar en el texto? ¿Qué efectos quiero producir en los lectores? ¿Cuál es la mejor manera de conseguirlo? ¿Qué aspectos debería contener mi escritura académica? ¿Los cumple finalmente?

Aunque las habilidades escritas son el núcleo de estudio de este proyecto, un proceso de enseñanza-aprendizaje integrado deberá contener diferentes destrezas lingüísticas, algo que

ya ha sido sugerido por Liu (2007). Las tareas pedagógicas en el IFAE deben empezar con el análisis de las necesidades del alumnado por parte del docente, donde los estudiantes reflexionen sobre las diferentes situaciones del IFAE y las prácticas de escritura necesarias en ellas. El nuevo EEES nos muestra cómo y qué evaluar, y el hecho de que factores más humanísticos entren a formar parte de la evaluación la hace más significativa y llena de valor en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, cuando evaluamos una tarea escrita, aspectos tanto lingüísticos como de contenido se tendrán en cuenta, en este caso a través del uso de Portfolio Europeo de las Lenguas (Byram, 2000, p. 12; King, et alii, 2008; Durán, et alii, 2009), que consiste en tres principios principales para fomentar los procesos de auto-regulación y de reflexión en los estudiantes:

- Evaluación de aspectos lingüísticos de la L2 por parte de los docentes y los estudiantes.
- Evaluación del proceso de metacognición (aprender a aprender).
- Uso de un dossier donde incluir los escritos realizados durante el curso para llevar a cabo un seguimiento de los progresos realizados.

11.3 PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA LINGÜÍSTICA INGLESA COMO GÉNERO ACADÉMICO

Como se sugirió anteriormente en el capítulo 5, la Lingüística Inglesa es una mezcla inevitable de metodologías del AICLE y del IFAE: hay un componente de contenido en la enseñanza de esta asignatura, y también una aproximación más formal a ella. La complejidad de la asignatura reside precisamente en esta dicotomía, con la cual los profesores tienen que trabajar a diario en clase. Examinando las contribuciones escritas y orales de los participantes, podemos ver cómo los sujetos son plenamente conscientes de esta división en la disciplina de la Lingüística: contenido y forma son los aspectos más relevantes para ellos/as a la hora de aprobar:

“Que tengas capacidad para relacionar el contenido que se te pregunta con todo lo demás, más que saberlo de memoria. También se evalúa cómo lo expresas. El contenido es muy importante pero sin la expresión muchas veces no se sabe lo que estás diciendo” (03.F.♂).

“Even if the content is good, but if the expression is not that good, that probably has a negative effect on the mark” (06.F.♀).

“La forma tiene que estar, es la base, pero el contenido es súper importante. Tienen que estar las dos cosas juntas, no se pueden separar” (14.F.♂).

Por el contrario, otros sujetos perciben los contenidos como más importantes que la expresión del texto, y estos coinciden con los escritores más débiles, quienes están más centrados en cuestiones de sus apuntes en lugar de en rasgos académicos específicos en un examen:

“Yo diría que principalmente prima el contenido en la carrera” (04.D.♀).

“Creo que el contenido pesa más” (12.D.♂).

“no sé...tienen en cuenta más los conocimientos que la forma” (16.D.♂).

“yo la verdad creo que no se debería prestar tanta atención a la forma escrita como se le presta. Para mí la forma no es importante, lo importante es el mensaje” (25.D.♀).

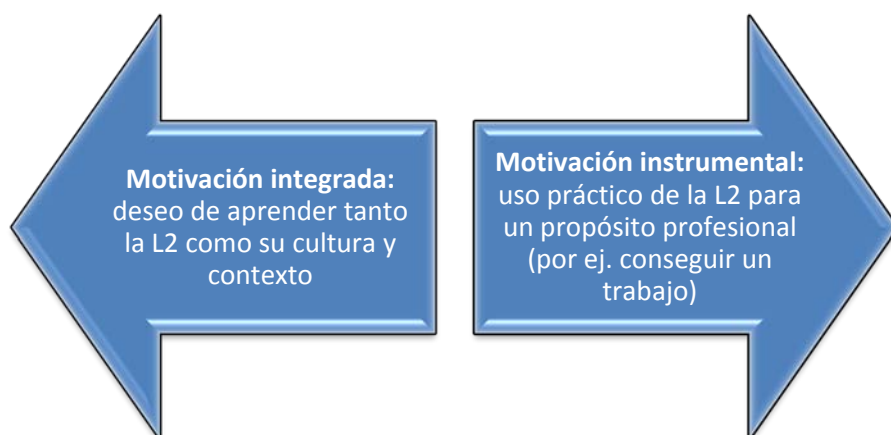
Como hemos podido comprobar, las estructuras típicamente académicas sólo aparecen en algunos escritos determinados, lo que ayuda a identificar el perfil del buen escritor universitario en una L2. Los tipos de rasgos (meta)lingüísticos que están presentes en los exámenes analizados difieren dependiendo del nivel de destreza académica escrita: cuanto más conscientes son de los rasgos académicos escritos, más fácil es para ellos usarlos en contextos reales para fines académicos.

El desarrollo de la conciencia del lenguaje académico es una tarea que beneficia igualmente a otros procesos académicos; como apunta Rubin (1998, p. 68): «students' repertoire of discourse strategies lags behind their awareness». Una conciencia discursiva y

social también incluye tener en mente a los lectores del texto que escribimos, escribiéndolo de manera acorde para ellos, y dándole la suficiente importancia a la forma del mismo. Cuanto más maduros y conscientes sean los escritores en una L2 (madurez en el sentido de repertorio escrito y habilidad escritora), más en cuenta tendrán las perspectivas de los lectores y otros aspectos que van más allá de los contenidos.

11.4 ACTITUDES ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES Y SUS CONSECUENCIAS EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2

Stevick (1996, p. 198) ha estudiado a fondo los estudiantes de una L2 y sus motivaciones y actitudes hacia el ámbito académico de aprendizaje. Este autor ha hecho una clasificación actitudinal que se corresponde con los resultados encontrados en este estudio:



Gráfica 11.1 Tipos de motivación académica.

Como indica la gráfica anterior, existe una oposición entre los dos tipos de motivación existentes a la hora de aprender una lengua extranjera, y que se refieren a actitudes contrarias de los alumnos respecto a su vida académica y las asignaturas a cursar. Aquellos participantes que han mostrado una motivación integrada también muestran un fuerte interés por aprender a escribir académicamente como parte de sus procesos cognitivos:

“Written language is very important because in order to speak right you need to write well as well” (06.F.♀); por otra parte, otros participantes perciben la L2 como un instrumento para conseguir un mejor trabajo en el futuro: “el inglés es un vehículo para conseguir lo que quiero. Con el propósito de dedicarme a la docencia” (14.F.♂); “La expresión escrita me dijo un chaval que era importante en las oposiciones” (07.D.♀).

En definitiva, una actitud más positiva conlleva mayor motivación, y ésta a su vez proporciona las herramientas necesarias para construir textos académicos de más calidad y éxito. Todo ello en su conjunto nos ayuda a perfilar un modelo de escritura académica en la L2, presente en los estudiantes universitarios analizados en este estudio.

11.5 PERFIL DE ESCRITURA EN LA L2 DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO ESPAÑOL

De acuerdo con Hyland (2002, p. 26), hay algunas diferencias cruciales entre los escritores de una L1 y una L2 que afectan a la calidad de su producto escrito final. Los escritores de la L2, en particular, tienden a:

- Escribir sus ideas directamente sin planificación previa.
- Tener dificultades a la hora de establecer objetivos de escritura y crear nuevos materiales escritos.
- Revisar sin reflexionar sobre sus propios textos.

De acuerdo con la evidencia escrita analizada en este estudio, podemos dividir los procesos de escritura en L2 en tres pasos, que van creciendo en complejidad:

1. Búsqueda de precisión lingüística.
2. Búsqueda de creatividad y originalidad, manipulando las ideas y haciendo uso de reglas discursivas más complejas.
3. Fase metacognitiva, donde los escritores son conscientes de sus propios errores y fases de escritura en la L2.

Del mismo modo, hay unos rasgos claros en la producción de textos académicos que siguen los sujetos más fuertes en su escritura en un examen (según García, 2006, p. 87):

- Plan estratégico de escritura y acciones a llevar a cabo en la escritura en la L2.
- Perfil de escritura, teniendo en cuenta el contexto y los propósitos académicos específicos.
- Tratamiento de errores: los comentarios que el estudiante recibe por parte del docente o de iguales que lean su texto.

Teniendo en cuenta todos los constructos de escritura anteriores, la siguiente gráfica de círculos concéntricos representa cómo los escritores fuertes procesan sus actividades de escritura en una L2: los estudiantes con mayor nota tienen una visión holística de todo el género mientras que los estudiantes más débiles se quedan en el círculo interior, sin ser capaces de percibir nada que vaya más allá del nivel gramatical del lenguaje académico:



Gráfica 11.2 Percepción del género académico escrito en una L2.

Nuestro propio modelo del escritor del IFAE contiene predictores de buena escritura académica en la L2, que son las actitudes, estrategias y conciencia de los estudiantes que provocan una escritura de calidad. Derivados de este modelo, podemos encontrar tres tipos principales de escritores académicos en la L2, y que han sido identificados por Jordan (2004, p. 13) en su análisis del inglés para fines académicos:

Escritores formales

- se centran en aspectos externos del texto, apariencia, etc.

Escritores procedimentales

- centrados en técnicas y procesos de escritura antes de tener la versión definitiva del texto

Escritores intuitivos

- se centran en intuiciones y percepciones del lenguaje

Los rasgos de escritura de los sujetos del presente estudio constituyen un todo que construye sus perfiles como escritores académicos. Algunos de ellos tienen una voz académica que está directamente relacionada con su conocimiento especializado del género académico (Matsuda & Tardy, 2008, p. 102). Al mismo tiempo, y como un elemento testigo de la conciencia de género, esta voz académica está presente sólo en escritos de mayor nota; en ellos, la voz del autor viene dada por las nueve variables lingüísticas analizadas en este trabajo, que indican el grado de implicación académica de estos autores en sus textos.

Siguiendo la percepción de Hyland (2002, p. 59) sobre la competencia escrita, vemos que la habilidad de escritura «is the ability to adhere to style-guide prescriptions concerning grammar, arrangement and punctuation». Los escritores expertos en una L2 tienen recursos escritos suficientes para seguir convenciones preestablecidas y adaptarse a cualquier

contexto y necesidad; por el contrario, los escritores de notas más bajas son generalmente menos hábiles a la hora de improvisar y adaptarse a algo que vaya más allá de su limitado conocimiento y práctica de escritura en la L2.

Los mejores escritores académicos en la L2 construyen una identidad escritora, lo cual implica el uso de recursos metadiscursivos y lingüísticos explícitos que han sido identificados en nuestro análisis cuantitativo (también identificados por Hyland, 2000, p. 122). En oposición a los descubrimientos de Cohen y Brooks-Carson's (2001), quienes ven una influencia positiva en las transferencias de la L1 a la L2, los escritores más habilidosos no parecen traducir de su lengua materna (Ferris, 2001, p. 298-299): la prueba es que aquellos escritos que contienen más influencia de L1 reciben peor nota. Por lo tanto, la traducción hacia/desde la L1 es posiblemente una técnica de escritura a utilizar en escritores de niveles iniciales, pero no con estudiantes más avanzados. Nuestra percepción también es compartida por Liao (2006, p. 208), quien afirma que las transferencias de la L1 son un recurso útil para escritores débiles, pero contraproducente en aquellos más fuertes.

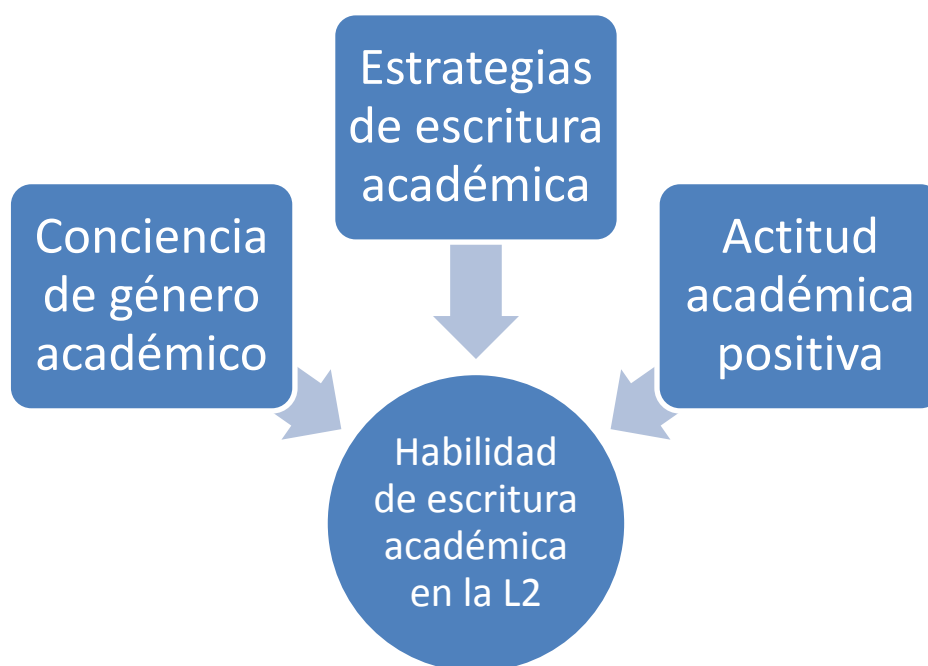
En términos generales, los escritos que contienen más elementos tanto lingüísticos como metalingüísticos ofrecen un mejor entendimiento del género académico escrito en inglés así como de modelos de escritura y procesamientos de información más rápidos en los sujetos. En otras palabras, un razonamiento profundo de los rasgos académicos escritos se refleja positivamente en los exámenes en una L2 de los estudiantes más fuertes.

Como resultado de las respuestas de las entrevistas, los análisis de los escritos y las contribuciones en las wikis surge una tipología de estudiantes académicos, que es la siguiente:

- Escritores fuertes, competentes en su escritura del IF AE, y altamente conscientes de los rasgos del género académico escrito; también suelen mostrar una actitud positiva hacia la escritura.
- Escritores medios, que son competentes en su escritura en el IF AE pero que no son conscientes de manera explícita de los rasgos del género académico y poseen una actitud negativa ante éste.

- Escritores débiles, con destrezas del IFAE pobres y ninguna conciencia de rasgos académicos escritos; tienen en general una actitud negativa ante la vida académica y las destrezas escritas tanto en la L1 como en la L2.

En estos estudiantes de licenciatura podemos ver cómo la corrección lingüística y los propósitos de comunicación se entremezclan dependiendo de la habilidad del escritor a la hora de hacer su texto más académico. El siguiente gráfico muestra el modelo propuesto de escritura académica en una L2 a nivel universitario (integrando constructos teóricos y prácticos):



Gráfica 11.3 Modelo de escritura académica en la L2 a nivel universitario.

11.5.1 RASGOS DEL APRENDIZAJE ACADÉMICO: TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tras el análisis de estos resultados, y teniendo en cuenta nuestras hipótesis iniciales y sus variables, podemos concluir con los siguientes principios en relación a la tipología de escritores académicos en una L2 en la Universidad de Málaga:

- Actitudes en escritores fuertes:

Los escritores fuertes muestran una actitud receptiva hacia aquellas asignaturas que no son sus preferidas. Tienen actitud positiva hacia la carrera que estudian e incluso contaban con altas expectativas sobre ella antes de empezar a estudiarla. Se centran en el lado más cognitivo de la universidad y la vida académica, y no tanto en el perfil profesional o en aspectos más pragmáticos: hablan sobre aspectos más filosóficos de su estudio y aprendizaje más que del tipo de trabajo que esperan encontrar al finalizar sus estudios.

- Actitudes en escritores débiles:

Los escritores con menor nota académica están dudosos y pesimistas sobre su futura situación laboral, y muestran actitudes generalmente negativas hacia la escritura en la L2. Estos sujetos carecen de autoestima a la hora de escribir académicamente y sienten que necesitan de la ayuda de los demás (docentes o iguales) para llevar a cabo tareas académicas con éxito; es decir, son menos autónomos.

- Conciencia de género académico en la L2 en escritores fuertes:

Los escritores más fuertes y con mejores resultados académicos se sienten más seguros de sí mismos y pueden, por tanto, prestar más atención a cuestiones formales del texto, yendo más allá de los contenidos del examen. De hecho, una buena coherencia discursiva puede equilibrar y compensar ciertas debilidades de contenido en estos escritos.

- Conciencia de género académico en la L2 en escritores débiles:

Estos autores prestan atención al contenido más que a la forma académica; igualmente, les resulta más difícil justificar el grado de academicismo de un texto que escriben o leen en la L2, sin ser capaces de identificar sus rasgos distintivos.

- Uso de wiki en escritores fuertes:

Los escritores con mejor puntuación académica se enfrentan a la actividad de la wiki con clara motivación y entusiasmo. Tienen una escritura fluida, que llevan a cabo mientras están leyendo el artículo de revista científica que deben resumir en la wiki. Las actividades, por tanto, de lectura y escritura se solapan en ellos. En algunos casos, hablan en voz alta sobre su propio proceso de escritura, mostrando conciencia de metadiscurso y mayor seguridad escritora en la L2. Estos sujetos son plenamente conscientes de sus estrategias al escribir, hacen uso de ellas y son capaces de describirlas y explicar lo que hacen en cada momento en el texto.

Los escritores con más habilidad también emplean más tiempo en completar la wiki y en pensar sobre ella, aunque escriben más rápido que los otros. Sólo los escritores fuertes leen la totalidad o casi la totalidad del artículo académico. Como consecuencia, son capaces de añadir información de diferentes secciones del mismo y de escribir más cantidad de información que los otros. Estos participantes se sienten cómodos y tranquilos tanto al trabajar en la pantalla como sobre el papel del artículo que tienen que leer.

Los escritores más fuertes disfrutan leyendo y escribiendo, algunos de ellos incluso piden más tiempo para escribir en la wiki. Leen lo que escriben en la pantalla, algo que no hacen los escritores más débiles ya que no lo consideran necesario; de este modo, sus contribuciones están más contextualizadas, y saben de antemano a qué prestar más atención en el texto en relación al contenido que escriben en la wiki (usando estrategias textuales de coherencia y cohesión para unir su contribución con la de otros participantes de la misma wiki). Todo ello muestra un mayor sentimiento de colaboración entre estos escritores, quienes construyen sus textos sobre lo que otros han hecho anteriormente.

- Uso de wiki en escritores débiles:

Los escritores más débiles no muestran familiaridad con el procedimiento de las wikis, e incluso sienten miedo a la hora de enfrentarse a nuevos retos escritos en la L2 en un contexto académico. No están seguros acerca de si han entendido la tarea y el propósito de la misma, y por esa razón preguntan varias veces a la investigadora para comprobar sus procedimientos durante el transcurso de la actividad. Estos sujetos perciben la actividad de la wiki como un reto difícil de asumir, y en algunos casos se desmotivan y directamente se bloquean, renunciando a participar en la misma. Muchos de ellos muestran actitudes negativas hacia la carrera, hacia las wikis y hacia la escritura académica en general.

Los sujetos más débiles hacen preguntas sobre el contenido del artículo que deben resumir, algo que no sucede con los otros participantes, quienes deducen el significado del texto por ellos mismos. Los escritores con menos recursos necesitan apoyo constante y aclaraciones sobre el desarrollo de la tarea: por ejemplo, dicen en voz alta lo que quieren hacer antes de hacerlo, para asegurarse de que su contribución será correcta. Estos no mezclan procesos de lectura y escritura en la tarea, sino que primero leen algo del artículo científico a resumir, y luego escriben en la pantalla de la wiki, sin volver a leer nada de nuevo. Les resulta más difícil contribuir con nueva información, ya que les lleva más tiempo leer y entender lo que han leído.

Sheorey y Mokhtari (2001) también han demostrado cómo los estudiantes que tienen una mayor tradición de lectura hacen uso frecuente de estrategias de escritura y de manera más eficaz; además, los buenos escritores académicos releen lo que escriben antes de terminarlo (Graff & Birkenstein, 2010, p. 106). Hyland (2002, p. 35) también presenta una lista con los rasgos más relevantes de los escritores académicos de más éxito:

- Los buenos escritores académicos «create a mutual frame of reference» tanto para escritores como para lectores.
- Identifican la complejidad textual y son capaces de modificar un texto para facilitar su comprensión.
- Se toman el tiempo necesario para escribir, como puede comprobarse en la actividad de la wiki de nuestro experimento; de hecho, el factor tiempo se olvida muchas veces al analizar la escritura académica (Roca, et alii, 2008, p. 32).

En consecuencia, existen tres aspectos de aprendizaje que se desarrollan a fondo en un buen escritor académico en la L2:

- a. Aspectos formales en la L2.
- b. Competencia comunicativa y pragmática.
- c. Aspectos cognitivos en relación al metadiscurso y a las estrategias de escritura en la L2.

En aquellos casos donde los escritos analizados parecen descontextualizados es porque se dan algunos de los siguientes supuestos (siempre presentes en los sujetos más débiles de la muestra):

- Los párrafos están desconectados y son incoherentes.
- No están adecuadamente enfocados al lector que va a leerlos, presentando variaciones de estilo en un mismo escrito que no se adecúan al género académico.

Como consecuencia, las implicaciones pedagógicas de esta investigación se centrarán en dos direcciones complementarias: en primer lugar, en los vínculos discursivos y organizadores textuales y, en segundo lugar, en la conciencia de género académico y de sus aspectos metadiscursivos.

11.6 LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO ACADÉMICO EN UNA L2 EN LA UNIVERSIDAD

Desde hace algunas décadas, la enseñanza de la escritura en las aulas está algo descontextualizada, ya que no se enseña para lograr propósitos reales fuera del aula. Escribir para fines reales implica que no se debe aprender sólo la escritura anecdótica (el tipo de escritura más enseñado hasta el momento) sino también todos los tipos de géneros textuales.

Las razones por las que incluir la enseñanza del discurso escrito en el currículum académico son múltiples y ya han sido dadas por algunos investigadores en la materia. Byrne (1989, p. 6-7) ofrece un amplio abanico de propósitos pedagógicos por los que

enseñar la escritura de forma contextualizada, y que van desde el mantener un ambiente de aula relajado hasta el proporcionar al alumnado evidencias escritas de su progreso de aprendizaje.

Elementos micro-lingüísticos (como las estructuras morfo-sintácticas) son una parte muy significativa dentro de la programación de lenguas extranjeras; sin embargo, éste no es el caso de las estructuras macro-lingüísticas (que son los aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia en un texto). Cuando observamos los exámenes analizados en este estudio, vemos que ambas estructuras son importantes a la hora de formar oraciones complejas en una L2, que, como hemos comprobado en los resultados, es lo que da calidad académica a un texto de estas características. Además, las producciones escritas podrían ser usadas como tests de diagnóstico iniciales en el aula: al analizar la escritura de los estudiantes, podemos identificar rápidamente qué áreas necesitan mayor atención, tanto a nivel micro-lingüístico como macro-lingüístico.

11.6.1 EL DISCURSO ESCRITO EN LA PROGRAMACIÓN ESPAÑOLA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

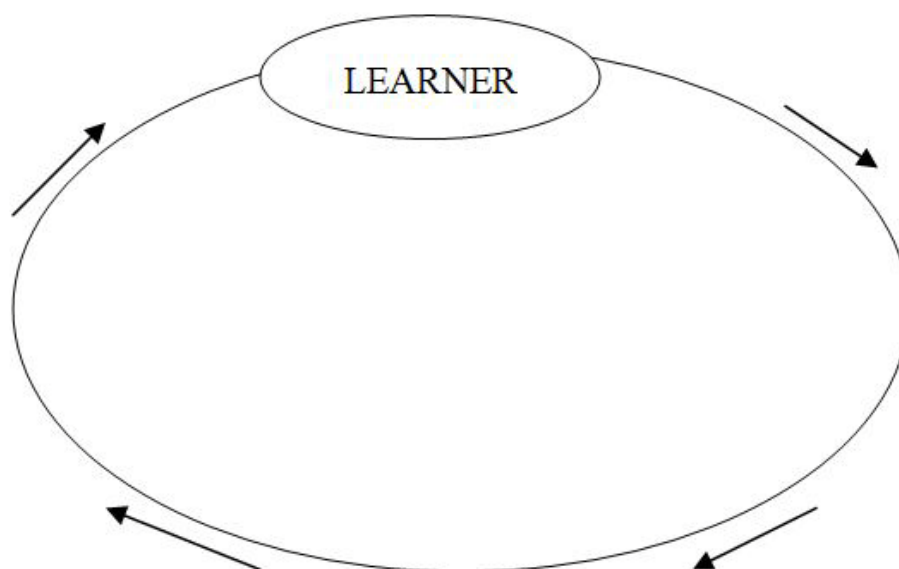
El modo en que el discurso escrito es abordado en el currículum español de enseñanza de lenguas extranjeras puede describirse como altamente descontextualizado. En oposición a las sugerencias pedagógicas de Thornbury's (2005), la enseñanza del discurso escrito no sucede con un fin real (cuando ésta ocurre); los estudiantes españoles, en general, no reciben modelos escritos basados en textos reales para seguir o en los que inspirarse. En consecuencia, estos estudiantes pueden tener problemas a la hora de reconocer los rasgos de género textual, algo que constituye un obstáculo para su propia producción escrita así como para su comprensión lectora. Con el objetivo de solucionar esta carencia, me propongo mejorar su sentido de la corrección discursiva en relación a los tipos de géneros textuales a través de la enseñanza explícita de tipos de discurso en el aula, concretamente, dentro del género académico en inglés.

En los últimos 30 años, los profesores han desarrollado programas de culturización bajo el marco de la lingüística funcional. Estas guías funcionales promueven la noción de género «as a staged goal-oriented social process» (Martin, 2009, p. 10-11) y, a su vez, recuerdan a la triple concepción de Halliday (1986) del lenguaje: *field*, *tenor* y *mode*, que describen el tema, el estilo y el nivel de abstracción, respectivamente. Sin embargo, este modelo se vuelve problemático cuando necesitamos especificaciones de género más concretas; las estructuras genéricas y sus componentes son muy específicos debido a sus propósitos comunicativos, que son particulares y contextualizados. Por esta razón, factores extra-lingüísticos son cruciales en la enseñanza del género académico en una L2, ya que escribir académicamente implica ir más allá de las estructuras gramaticales.

El paradigma de la Pragmática entró en el escenario de la enseñanza del inglés como lengua extranjera cuando los estudiantes tuvieron que «bridge the gap between schematic sentence meaning and fully enriched pragmatically inferred meaning» (Ifantidou, 2011, p. 327). Desde entonces, la Pragmática ha estado presente siempre en un contexto limitado por reglas de género y normas textuales. El desarrollo de este paradigma pragmático debería estar más presente en las aulas a través de la conciencia del género académico y sus rasgos, y de la práctica de convenciones académicas escritas. En este caso, los escritores en la L2 han de combinar ambas al componer sus ensayos, y para ello usarán sus conocimientos metalingüísticos sobre el género académico.

Otros estudios sobre género textual (Swales, 2001, p. 47) consideran el texto y el contexto como verdaderos indicadores de los tipos de género, y también lo definen como una forma de comunicación entre grupos de personas de la misma área temática. En este caso, el género actúa como interfaz entre texto/tema/contexto a la hora de proporcionar un marco donde usar los textos en los contextos correctos. Los estudiantes, de este modo, aprenderán una metodología de género donde los textos de las distintas disciplinas se estudian en sus contextos correspondientes, aprendiendo así no sólo los contenidos de la materia sino también las reglas de registro y discurso.

El IFAE padece estos problemas de adaptación curricular, que pueden solventarse mediante la contextualización y mediante el papel activo de los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje. El siguiente gráfico nos muestra una enseñanza contextualizada que toma a los estudiantes como punto de partida y objetivo al mismo tiempo:



Gráfica 11.4 Proceso de enseñanza contextualizada.

Como podemos observar, la trayectoria del aprendizaje empieza en el/la estudiante y termina igualmente en él/ella al final de proceso. Si adaptamos este modelo a la programación de aula del IFAE, de acuerdo con la propuesta de Attia (1985), ésta partiría de las necesidades reales del alumnado, que son la esencia de los cursos del IFE, con el objetivo de adquirir una competencia comunicativa real.

En el análisis de nuestra muestra, han aparecido importantes diferencias entre los textos fuertes y débiles en una L2:

1. En primer lugar, desde un punto de vista semántico, hay ejemplos de un uso no estándar del género académico (por ejemplo, en el uso de palabras españolas en el discurso así como la aparición de comentarios subjetivos); todo ello muestra que los escritores más débiles no tienen en cuenta la audiencia a la que el texto va dirigido, ni su propósito.
2. Por el contrario, los autores que muestran mayor conciencia de contexto y de género académico, siguen reglas de uso más formales; esta diferencia en el

reconocimiento de la audiencia ha sido estudiada por Rubin (1998, p. 62), quien aboga por una perspectiva multidimensional en la enseñanza de la escritura.

Además de estos criterios semánticos, los rasgos gramaticales igualmente ayudan a distinguir los perfiles de los escritores académicos. El uso de oraciones complejas determina el grado de academicismo del autor. Tal y como Hinkel (2003) señala, la simplicidad se considera un fallo en la escritura universitaria, y así es como escriben los estudiantes con peores calificaciones. De acuerdo con este autor, el uso de cláusulas subordinadas es un modo de enriquecer el texto, algo que podemos encontrar en los mejores escritos de este estudio.

Además, el uso de clichés como «as we can see», «we know that» y otros elementos discursivos denota cierto grado de fosilización en el discurso. Los escritores más débiles repiten determinadas formas, aunque hayan sido expuestos a una rica variedad de marcadores discursivos escritos. Esta fosilización discursiva permite tener cierta idea sobre el nivel de escritura de los estudiantes: cuanto más fuerte es su escritura en la L2, mayor es su variedad de ME, MT y conectores, evitando la repetición.

Hasta el momento, varias publicaciones científicas han demostrado las dificultades a la hora de adquirir ciertos rasgos del lenguaje en la L2 (Yoo, 2009; Zdorenko & Paradis, 2008). Nuestros resultados de la investigación van un paso más allá de la gramática para mostrar cómo los aspectos discursivos sólo aparecen en aquellos escritos con una sólida adquisición gramatical. Por lo tanto, el análisis del comportamiento en el discurso en la L2 permite una intervención didáctica más directa y útil (Han & Selinker, 1999). Actualmente, la falta de pedagogía de género académico y de su contextualización puede deberse a «the highly specialised nature of academic texts, what constitutes an impediment to language learning» (Mungra, 2010, p. 153).

Basándonos en las pedagogías de Björk, et alii (2003, p. 10) y de Johns (2006), pasamos a describir una propuesta integradora para la escritura en IFAE:

- *Enfoque textual*: centrándonos en formas y niveles del lenguaje, inglés general, técnicas de corrección, formatos y estilos específicos.
- *Enfoque de contenido*: Lingüística Inglesa, AICLE, uso de citas bibliográficas, aspectos de contenido relacionados con la disciplina.

- *Enfoque de autor/a*: actitudes académicas, estrategias de escritura en la L2, uso de diarios, tutorías, talleres de escritura.
- *Comunidad de discurso, género académico*: conciencia de género, de audiencia, convenciones contextuales, socialización, formatos específicos.

Con respecto a la competencia comunicativa en la enseñanza de la L2, la escritura académica ayuda a desarrollar cada aspecto de ella: competencia lingüística, discursiva, sociocultural y sociolingüística, y competencia estratégica. Además, la integración de elementos discursivos y metadiscursivos en el mismo texto complementa la metodología del AICLE usada hasta ahora. De este modo, no sólo los contenidos se tienen en cuenta sino también aspectos discursivos que ayudarán al alumnado a tener más destrezas a su disposición para enfrentarse a la tarea diaria de la escritura académica.

11.6.2 LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2

Los patrones retóricos y estructurales a la hora de escribir un ensayo académico son prescriptivos en muchos sentidos (Davidson, 2007). En este estudio, podemos ver cómo las producciones escritas de los sujetos siguen el patrón, incluso cuando éste resulta artificial o innecesario, de:

Introducción + cuerpo + conclusión

En nuestra opinión, y a la luz de este análisis a pequeña escala, el discurso ha de ser incluido de manera explícita en el currículum académico desde antes de la entrada en la universidad. Nattinger y DeCarrico (1992, p. 103) proporcionan las razones por las que enseñar el discurso escrito es altamente recomendable.

La enseñanza de los géneros textuales puede hacerse mediante el enfoque en diversos aspectos, como proponemos a continuación (basándonos en Hyland, 2002, p. 18):

- *Procedimiento*: cómo se escribe un texto.
- *Justificación*: por qué ciertos aspectos del discurso se eligen y no otros.

- *Descripción*: estructura de un texto y conectores discursivos (ME y MT).

Dependiendo del enfoque, estaremos propiciando más el uso de determinadas estrategias de escritura y no otras.

11.6.3 LA ENSEÑANZA DE LA CONCIENCIA DEL GÉNERO ACADÉMICO EN LA L2

Las explicaciones de los diferentes índices de éxito en la escritura académica en la L2 se basan en rutinas de comportamiento en la escritura. Esto significa que una producción escrita de mejor calidad puede enseñarse, ya que pueden enseñarse los hábitos que conducen a ella. Hyland (2004) trata este tema de la conciencia de género en la enseñanza de la escritura, y la considera una herramienta didáctica esencial. Este autor afirma que la conciencia crítica del lenguaje dentro de campo académico dota a los escritores de unas orientaciones con las que reflexionar sobre su propio uso del lenguaje. En consecuencia, las ventajas de enseñar el género son claras cuando éste se muestra de forma explícita en clase.

Otras investigaciones recientes también se centran en disciplinas de género en el aula (Dressen-Hammouda, 2008b), y en la enseñanza explícita del género académico (Martínez & Tabuenca, 2010). Sin embargo, el dominio de género textual es algo más que aprender los rasgos de los géneros; como afirma Dressen-Hammouda (2008b, p. 234), aún hay un aspecto en el terreno del género que queda por explorar, «the role of disciplinary identity». La conciencia explícita de género completa, por tanto, el conocimiento de género textual que los alumnos reciben en clase.

Johns (2008) hace una distinción pionera entre la adquisición implícita de género y la enseñanza explícita del mismo. Esta dicotomía viene a explicar la situación que actualmente estamos viviendo en las aulas del IFAE: la adquisición del género académico es algo que a veces se da por sentado, sin embargo, una conciencia más explícita en este ámbito daría lugar a buenas influencias en el proceso de adquisición y producción de escritura en una L2.

El alumnado podría exponerse a un amplio abanico de género escritos y, más específicamente, a ejemplos reales de escritura académica en inglés (por ejemplo, artículos de revistas científicas, reseñas de libros, resúmenes, actas de congresos, etc.). Unas sesiones prácticas con estos elementos facilitarían el contacto de los estudiantes con el género académico escrito, que es insuficiente tal y como demuestran los resultados de este estudio.

Con el objetivo de obtener éxito en la enseñanza de esta conciencia de género académico, podríamos seguir a Woodward-Kron (2009), y su análisis sobre expectativas académicas; esto es, qué y cómo se valoran los textos académicos en la L2. Los estudiantes sabrían qué elementos (meta)discursivos son más importantes a la hora de enriquecer sus textos académicos, y ello traería la conciencia necesaria en estos programas.

La conciencia de género en la clase se introduce mediante el desarrollo de la «abilities to assess, adapt to and/or negotiate a genre to a situation» (Johns, 2008, p. 238). El propósito será entrenar a los estudiantes para que puedan resolver futuros retos académicos escritos en su vida universitaria o profesional. Estos patrones mentales determinan el modo en que algo es expresado, siguiendo modelos cognitivos que derivan de nuestra experiencia previa (Nunan, 1993, p. 12, 71). En consecuencia, no sólo estamos enseñando la lengua, sino también representaciones mentales del discurso sin invalidar aquellas que el alumnado tiene en la L1. De este modo, los estudiantes podrán también hacer predicciones y usar procedimientos de organización textual en inglés.

En relación a la estructura de la producción escrita, proponemos un enfoque en el *significado* del texto, antes que en la *forma* del mismo (siguiendo una perspectiva onomasiológica). Por este motivo, es necesario tener en cuenta las consideraciones de Cook (1990, p. 69) y sus esquemas discursivos mentales, definidos como: «mental representations of typical situations [...] used to predict the contents of the particular situation which the discourse describes». Además, Cook (1990, p. 23) considera que «formal links are not enough», y por ello debemos tener en cuenta también ‘actos de escritura’, algo paralelo a los ‘actos de habla’ del lenguaje oral. Estos actos podrían ser enseñados y practicados en el aula del IFAE como una parte importante dentro de la programación oficial.

De acuerdo con Tribble (2009, p. 403), la influencia de la conciencia de género en el IFAE en la enseñanza de la escritura ha sido olvidada hasta ahora. Por tanto, ahí es donde este trabajo quiere centrarse para presentar algunas percepciones y sugerencias para mejorar la enseñanza de la escritura académica en la L2 como género específico. Para ello, un componente de concienciación del lenguaje académico debe introducirse en el currículum, «including instruction on the macrostructure of texts» (Masuhara, 2007, p. 344).

Harding (2007), en su manual del IFE, propone algunas actividades específicas para este fin; inspiradas en sus propuestas, hemos diseñado algunos ejercicios para promover la conciencia de género académico así como estrategias específicas de escritura en este campo, que pueden ponerse en práctica en el aula (se detallan más adelante en este capítulo). Todo ello vendría a completar una laguna didáctica en el diseño de actividades para IFAE, con el fin de desarrollar las diferentes competencias en las habilidades escritas.

11.6.4 LA ENSEÑANZA DE ACTITUDES HACIA LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2

Con el fin de promover las actitudes positivas de los alumnos en la clase, hay diferentes recursos que tanto los docentes como el alumnado pueden usar. Los materiales del aula, así como la manera en que estos se usan, son una herramienta didáctica potente que propugna una actitud constructiva en clase; por otro lado, la producción escrita de los propios estudiantes puede también usarse como autoevaluación, para hacerles jugar un papel activo en su proceso de aprendizaje. Con estas actividades, proponemos aunar los niveles afectivo y cognitivo en el aula de inglés como lengua extranjera a nivel universitario. Este propósito interdisciplinar hace uso del análisis del discurso para descubrir más acerca de las actitudes de los escritores y su motivación académica (Johns, 2008, p. 248).

Sin embargo, «for constructivist practices to be more prevalent in schools, they must be more widespread in teacher preparation» (Kaufman, 2004, p. 311), lo que es la base de cualquier mejora educativa. Los docentes deben tener una formación completa y un amplio entendimiento de la metodología del IFAE, así como de análisis de textos en la L2

(Dudley-Evans, 1997). La era de la post-metodología parece un campo de acción perfecto para la enseñanza del IFAE, ya que proporciona un contexto flexible, de modo que es individual y apropiado para cada caso. Ha habido un cambio de la *forma* a la *función* (Cook, 1990, p. 41), y ahora necesitamos otro giro hacia la *metafunción*.

Las siguientes tareas pueden usarse como actividades reales que promueven la actitud positiva de los estudiantes hacia la escritura académica en la L2 en la universidad:

- Motivar al alumnado mediante la interacción con otros y la planificación de tareas de escritura.
- Contextualizar las actividades de escritura para hacerlas más auténticas.

Según los rasgos discursivos analizados, hay una conexión clara entre el IFAE y el inglés como lengua franca (Hyland, 2006, p. 26): la lengua inglesa es predominante en el campo de la investigación académica, y todas las publicaciones de alto impacto son en inglés. En consecuencia, la mayoría de los investigadores (cuya L1 no es la lengua inglesa) están escribiendo en una lengua que es extranjera. En esta situación, lo más importante de un texto es la claridad, adecuación e inteligibilidad; no podemos cambiar la identidad de los escritores, que está indudablemente presente tanto en los artículos de investigación como en los ensayos científicos. Por lo tanto, el objetivo no es convertir a los estudiantes en escritores nativos de lengua inglesa, sino en dominar las reglas discursivas y de adecuación al género académico.

11.6.5 IMPLICACIONES REALES EN LAS ACTIVIDADES DE CLASE

El desarrollo de la conciencia de los estudiantes y sus habilidades metacognitivas se debe acompañar siempre de oportunidades de aprendizaje, donde el alumnado tenga la oportunidad de tomar decisiones que refuercen su autonomía. Mitchell y Myles (2004, p. 8) hablan de la creación de estas oportunidades de aprendizaje, que pueden traducirse como actividades reales para mejorar la escritura académica en clase (adaptadas de Hyland, 2002, p. 91; Herrero, 2002, p. 131; Thornbury, 2005, p. 60, 155; Johns, 2008, p. 242; Graff & Birkenstein, 2010; Peacock, 2010, p. 30; Brinton, et alii, 2011, p. 108-109)¹:

1. Actividades a nivel léxico y discursivo:

- Listados de vocabulario académico específico.
- Prácticas de cohesión textual a través del uso de sinónimos.
- Prácticas de cohesión textual a través de referencias anafóricas y catafóricas, creación y uso.
- Reescritura de oraciones dadas una serie de palabras académicas.
- Enseñanza explícita de adverbios de unión y concienciación sobre su uso; los docentes deben sacar máximo rendimiento a la interfaz entre las frases académicas específicas y los géneros textuales.
- Uso de plantillas fáciles de manejar, como apoyo a los escritores más débiles, para que desarrollen sus movimientos académicos en la escritura. Estas plantillas deberán combinar aspectos de contenido y forma mediante la conciencia de la mezcla de ideas y uso de elementos cohesivos, de manera que los estudiantes serán conscientes de su trabajo con el lenguaje académico.

2. Actividades de estrategia académica:

- Organización de los párrafos académicos.
- Realización de resúmenes.
- Uso de textos académicos auténticos.
- Uso de actividades de *dictocomp*: una mezcla de dictado y composición de un tema específico que se esté viendo en clase (es un dictado lento donde el estudiante tiene que escribir sólo una vez que el texto haya sido completamente leído, y no antes); de este modo, tratamos que reconstruyan el texto en base a lo que han oído, y no copiando literalmente.
- Prácticas de preguntas de ensayo dentro de unos límites de tiempo establecidos, como harían en un examen.
- Enseñanza de estrategias tales como pre-escritura (planificación, lluvia de ideas, escritura libre); escritura (uso de borradores); edición (reescritura, evaluación, uso de *feedback*); escritura final y revisión final.

3. Actividades a nivel de metadiscurso:

- Actividades de metadiscurso en la L2, aprendiendo a ser conscientes de las características del discurso, practicándolas y reflexionando sobre ellas de forma explícita.
- Desarrollo del metadiscurso mediante la elección de un nivel específico del texto (léxico, gramática, estructura) y analizándolo; de este modo, los participantes intentan entender por qué un género tiene dicha forma o rasgos.
- Analizar, crear y cambiar textos de géneros específicos.
- Argumentar y dar razones, justificándolas.
- Confección de conclusiones de un texto, y generalizaciones.
- Enseñanza del macro-género, agrupando los géneros por las respuestas que se obtienen de ellos, de acuerdo con las distintas disciplinas.
- Familiarización del alumnado con el marco discursivo: propósito del texto, elementos y participantes del mismo.
- Actividades de lectura y escritura retóricas: descubrir el plan de un autor, la estructura de un texto y el contexto.
- Actividades que aumentan la conciencia de género textual: imitación crítica de modelos, listados de palabras específicas a usar, énfasis en la pertinencia de estilo.
- Uso de citas y parafraseo.
- Identificación y distinción de plagio del parafraseo.
- Desarrollo de procesos de auto-reflexión como parte de la naturaleza cíclica de la escritura.
- Identificación de estrategias de escritura y tipologías a través de inventarios y de la reflexión de los propios alumnos. Después de esto, cada estudiante tendrá la oportunidad de usar dichas estrategias y adaptarlas a sus propios estilos de aprendizaje (revisión, reescritura, uso de borradores, esquemas, lluvia de ideas).

4. Actividades colaborativas:

- Evaluación de ensayos: mediante la lectura de un texto especializado en la materia, ofrecer ciertos elementos de evaluación tales como:
 - o ¿Sigue una estructura coherente?

- ¿Responde completamente al propósito requerido?
- ¿Incluye elementos de metadiscurso?
- Corrección de textos entre iguales de acuerdo a los criterios anteriores: es importante ser crítico con otros textos como parte de la práctica académica; esto ayuda al alumnado a pensar y cuestionar los valores tradicionales de la enseñanza-aprendizaje.
- Uso de códigos de corrección cuando evaluamos la escritura, algo que es crucial para obtener mejoras ya que los estudiantes toman un papel activo y evaluador en su escritura.

Con estas propuestas didácticas pretendemos dar una orientación de género textual a la enseñanza del proceso de escritura académica. Esta enseñanza de género es especialmente relevante en contextos académicos universitarios, donde los estudiantes necesitan usar habilidades más especializadas; los géneros textuales funcionan como componentes de concienciación discursiva para mostrar la unión entre lengua y propósitos lingüísticos específicos. La principal ventaja de usar este tipo de actividades en el aula es el hecho de que el progreso del estudiante puede ser controlado por el docente antes del examen, promoviendo el aprendizaje continuo y la evaluación formativa.

Dressen-Hammouda (2008b, p. 90) define este estilo pedagógico como una aproximación al proceso de género. Ésta es una metodología constructiva para el aprendizaje de la L2 que conviene aplicar en contextos de disciplinas específicas, como la Lingüística Inglesa. El lenguaje académico requiere no sólo concreción de contenidos sino también fluidez lingüística, y ésa es la razón por la que ambas han de ser expuestas de manera explícita en el aula.

Estas actividades permiten la especialización de la enseñanza, centrándose en determinados aspectos del discurso académico en una L2 que normalmente no se enseñan en clase. Como describen Nelson y Meter (2007, p. 288), los docentes necesitan «ways to measure written language abilities and highlight areas in need of specialised intervention». Una intervención especializada permite tomar acciones docentes concretas cuando se identifica un área deficitaria. En este caso, listas de léxico académico son demasiado generales para servir a casos particulares, mientras que la escritura académica de los

alumnos sí nos proporciona las claves de sus dificultades de aprendizaje en relación a la expresión escrita.

Estas actividades también son de aprendizaje continuo (Hatch & Long, 1980, p. 33), y son el mejor método de adquirir competencias comunicativas relativas a géneros textuales. Hasta ahora, el alumnado no cuenta con suficientes oportunidades de explorar el género académico y sus rasgos en profundidad, aparte de hacerlo desde una perspectiva gramatical. A pesar de haber recibido alguna instrucción en términos de discurso, no los usan en el examen, probando que no han adquirido las estrategias necesarias de escritura académica en la L2.

Estos ejercicios suponen un proceso de aprendizaje, lo que significa que los estudiantes no están aprendiendo a escribir, sino escribiendo para aprender, algo que cobra especial importancia en un contexto del AICLE, donde la escritura en la L2 es la herramienta para adquirir conocimientos disciplinares. Además, esta aproximación de género es conveniente en este alumnado de cierto nivel lingüístico, para quienes el procedimiento de la escritura es especialmente importante (Paltridge, 2001b, p. 10; Dovey, 2010, p. 47); los sujetos carecen de formación en géneros textuales por lo que conviene aumentar su tiempo de exposición y trabajo sobre textos académicos en la L2. Hyland (2003, p. 25) también está a favor de una enseñanza discursiva basada en los géneros textuales, ya que piensa que la escritura es más útil y de mejor calidad cuando el alumnado conoce el tipo de texto que está produciendo.

11.6.6 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS EN LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN LA L2

En relación a la evaluación del discurso, los métodos de evaluación tradicionales tienden a dar la misma importancia a todo tipo de errores en un escrito (Fathman & Whalley, 1990, p. 178). Sin embargo, después de analizar estos exámenes en detalle, vemos que deben hacerse claras distinciones entre las diferentes categorías gramaticales y discursivas. Si se hace una enseñanza explícita de la coherencia y la cohesión y sus elementos textuales,

deberá evaluarse en consecuencia, dando símbolos específicos a cada fallo durante la corrección de un escrito. De este modo, el estudiante podrá llevar un control más exhaustivo de su propia evolución y puntos débiles en escritura académica, identificando cada símbolo con un error de escritura determinado.

Indicando los distintos fallos al corregir, estaremos enseñando de manera inductiva, ya que el alumnado deberá trabajar sobre sus propios fallos y corregirlos (no se les darán corregidos). Pueden encontrarse algunas sugerencias sobre cómo corregir de forma inductiva en el análisis de Byrne (1989, p. 125-127). Este «discovery-based approach» (Cheng, 2007, p. 290), en este caso, ayudaría al alumnado a descubrir rasgos típicos de género textual a través del *feedback* del profesor, y a través de su propio análisis activo del texto. Como podemos ver en nuestros resultados, aquellos sujetos que son conscientes de los rasgos de género en la L2, también son capaces de producir textos más acordes con las directrices del examen y con los estándares del género correspondiente.

Un problema común a la hora de corregir la escritura en una L2 es el hecho de que los errores de los escritores frecuentemente se repiten a pesar de las correcciones en el tiempo. De acuerdo con mi experiencia en la evaluación de composiciones escritas, he visto que los alumnos leen los comentarios del profesor con curiosidad, y que estos afectan a sus actitudes hacia lo que escriben, e incluso hacia la asignatura en general. Sin embargo, su escritura en la L2 propiamente dicha no mejora a menos que dicho *feedback* les sea dado durante el proceso de escritura. Esto será posible gracias al uso de wikis en el Campus Virtual de las asignaturas, ya que permiten un contacto directo del docente con la escritura de los alumnos, así como la posibilidad de ofrecer correcciones y sugerencias al tiempo que ellos escriben.

11.7 LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA L2 COMO LENGUA FRANCA

Una lengua franca puede definirse como una lengua vehicular para aquellos que no comparten un idioma materno; esta lengua vehicular contiene algunas características lingüísticas que pueden ser difíciles para los hablantes de una L2, pero que se consideran

universales a la hora de mantener una comunicación (Mauranen, 2003, p. 513, 515). Aún no existen investigaciones suficientes sobre la forma escrita del inglés como lengua franca, ya que ha sido la forma oral el principal sujeto de estudio hasta el momento (Reinhart, 2002; Mauranen, 2003, p. 514). En nuestro estudio, comprobamos que el análisis de nuestra muestra escrita sigue algunas analogías con los rasgos del inglés como lengua franca, como por ejemplo:

- Ausencia de artículos (ni definidos ni indefinidos) en los escritores débiles.
- Ausencia de oraciones largas y complejas.
- Ausencia de pasivas.
- Uso irregular de los artículos determinados e indeterminados.

Como podemos ver, el lenguaje académico usado por los participantes de este estudio pertenece a una Interlengua común que presenta rasgos similares en todos ellos. En consecuencia, el inglés es la lengua franca del mundo no sólo por ser el principal vehículo lingüístico en las transacciones políticas, económicas y de investigación, sino también porque todos los hablantes no nativos de inglés parecen compartir un contexto común en relación al uso del mismo. Usan una gramática y un léxico simplificados que son típicos de las diferentes clases de inglés que nos encontramos en los países de habla inglesa donde éste se usa como lengua franca (Melchers & Shaw, 2003, p. 171; Björkman, 2011, p. 86).

La escritura académica en una L2 presenta una serie de rasgos que la caracterizan, y que son fácilmente identificables (Hyland, 2006, p. 44): explicitación en cuanto a estructura y propósitos, conectores discursivos, argumentación, no digresión, etc. Sin embargo, a pesar de esta naturaleza de lengua franca en la escritura académica, no hay nada inherentemente erróneo en mantener algunos rasgos de la L1, puesto que éste es el lenguaje de comunicación entre hablantes no nativos (Jenkins, 2007, p. 4). Las lenguas se configuran por su uso, y éste es el uso del inglés académico en España a nivel universitario.

Cuando unimos el tema de la lengua franca con la enseñanza del inglés, eso supone la pérdida del control lingüístico por parte de los docentes: los profesores no tendrán ya un conjunto de normas que enseñar, sino que deberán elegir qué mostrar de entre un amplio abanico de formas lingüísticas posibles y aceptables. Sin embargo, el inglés como lengua franca es el desarrollo natural y, por tanto, digno de reconocimiento como otra rama

legítima del inglés. En consecuencia, en vez de centrarnos en la enseñanza de niveles léxicos y gramaticales únicamente, vemos cómo las convenciones de género textual también han de ser explícitamente enseñadas en el aula.

El inglés académico como lengua franca se está convirtiendo en el lenguaje de comunicación en todas las universidades europeas. Poco a poco, los estudiantes extranjeros van conformando un núcleo cada vez mayor en las universidades españolas; la Universidad de Málaga, en concreto, recibe cada año a un número mayor de estudiantes extranjeros en sus aulas, algo que tiene un impacto directo en el modo en que el inglés se usa en clase y en los métodos de evaluación oficiales.

De hecho, Hyland (2002, p. 13) afirma que los esquemas de escritura son «culturally sensitive», siendo influenciados por la L1 del escritor y por su contexto particular. Hay un componente cultural en la escritura en la L2 que propugna «not only group harmony but also individual adaptation» (Rubinfeld, et alii, 2007, p. 185). La consecuencia directa de esta adaptación podría ser una disminución del estrés y las frustraciones durante todo el proceso de aprendizaje (Tsui, 2007).

Leki, et alii (2008) han explorado la escritura en inglés como lengua extranjera llegando a la conclusión de que ésta es un vehículo cultural. En un contexto de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, los resultados escritores eran mejores cuando se adaptaban a una posición cultural intermedia; por el contrario, aquellos que trataban de adaptarse simplemente a los objetivos de la asignatura, dejando a un lado cuestiones culturales, producían una escritura mucho más artificial, más cercana a su L1. Al mismo tiempo, estos investigadores señalan la dificultad de enseñar relaciones culturales entre dos lenguas especialmente en un contexto no nativo, como sería el nuestro. Normalmente, hay una integración de la L2 en el sistema cultural y académico en la L1 de los propios estudiantes.

Este fenómeno de rasgos internacionales en la L2 ha provocado la aparición del denominado English as a Lingua Franca in Academic Settings (ELFA), del cual se están creando bases de datos en la actualidad con las características lingüísticas más importantes de este nuevo sistema de comunicación (Fortanet, 2009). No obstante, a pesar de que el inglés está considerado como «everybody's language» y un sistema global (Nugrahenny,

2007, p. 42), tradicionalmente está mejor considerado si sigue unos patrones nativos de uso. En cualquier caso, ya sea lengua franca o no, siempre necesitaremos de unos estándares sobre los que basar nuestros criterios de enseñanza y corrección.

Los vínculos de unión de la lengua franca con la pedagogía del idioma son controvertidos, como hemos señalado anteriormente. No hay un modelo de instrucción claramente definido, ya que los profesores de inglés como lengua franca no creen en materiales prescriptivos (Jenkins, 2007, p. 22). Por lo tanto, resulta más difícil llegar a un acuerdo sobre qué se debe enseñar, y aquí es entonces donde las necesidades del alumnado juegan un papel decisivo en el diseño y la implementación de la programación. Sin duda, hay un interés pedagógico claro en este campo, que necesita ser explorado y explotado en profundidad en clase.

Para finalizar, diremos que existe una conexión relevante entre el inglés como lengua franca y la Interlengua de los estudiantes. La escritura sucede en un contexto social y va siempre unida a actividades sociales; por ello, proponemos un nuevo enfoque de la Interlengua que revise los conceptos de lectura y escritura: la Interlengua es una manera directa y tangible de medir la práctica social de la escritura, también como herramienta de conciencia lingüística del alumnado. La escritura académica, como Interlengua, trae consigo una serie de rasgos intrínsecos de cada escritor, a pesar de llevar largo tiempo de instrucción en la L2. Además, los nuevos planes universitarios de Bolonia ponen un énfasis especial en el uso de inglés como lengua franca en contextos universitarios, para facilitar la expansión del conocimiento en Europa (Bocanegra, et alii, 2007). El inglés como lengua internacional se ha convertido en un lenguaje instrumental importante; en el caso de nuestros estudiantes, es una herramienta fundamental tanto para su estudio, como para su entorno profesional o de investigación.

11.8 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA L2 POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La oportunidad de los estudiantes de corregir sus escritos una vez que conocen el *feedback* del profesor es crucial si quieren llevar a cabo una evaluación útil de un modo más interactivo (Sheen, 2007, p. 259-262). El lenguaje oral se adquiere y desarrolla de manera más natural, mientras que el escrito ha de ser de manera consciente bajo instrucción específica (Council of Europe, 2001, p. 131). Mientras que en la producción oral las correcciones se hacen sobre la marcha, evaluar un texto escrito debe hacerse de modo que los estudiantes puedan también aprender de sus propios errores. Llevar a cabo esta práctica en el aula es uno de nuestros objetivos.

El sistema de evaluación actual mide habilidades de estudio y memorísticas, pero no mide aprendizaje real; en consecuencia, los estudiantes se desarrollan sin la oportunidad de generar modelos que puedan aplicarse a otras situaciones: no pueden aprender a ser fluidos en la escritura ni sacar conclusiones de este proceso. La falta de pensamiento crítico les impide conectar nueva información que aprenden con la que ya saben, y estos hechos son contrarios a la metodología social-constructivista, que deberá seguirse en el aula.

Futuras líneas de investigación incluirán variables sociales concernientes al estatus económico y su influencia en la escritura académica en la L2. Del mismo modo, los hábitos de lectura de los estudiantes fuera del aula puede aportar algunas pistas acerca de sus percepciones de escritura, siendo por tanto importantes para tenerlos en cuenta en la clase. Futuras implementaciones de este estudio también contendrán una comparación paralela entre un grupo de control y un grupo experimental, donde los resultados de escritura puedan ser contrastados y evaluados de acuerdo a distintas variables.

Como se ha mencionado anteriormente, el uso del software *Dialang*, asimismo, será útil en futuros estudios sobre la escritura en la L2 a niveles universitarios, ya que el alumnado podría comprobar sus propios errores y reflexionar sobre ellos en la práctica. Igualmente, tendremos la oportunidad de trabajar en un Proyecto de Innovación Educativa (PIE)

concedido por la Junta de Andalucía, implementando nuevas prácticas docentes en el campo de la escritura académica a través de la plataforma *online* de Campus Virtual.

Las funciones de metalenguaje, metadiscurso y rasgos de género textual normalmente se dan por sentadas en una clase de lengua extranjera. Sin embargo, las ventajas de enseñar la conciencia del lenguaje en el IFAE van desde cuestiones gramaticales a aspectos de identidad cultural. Los estudiantes no sólo obtienen mejores calificaciones sino que también están aprendiendo a reflexionar sobre su propia actitud, concienciación, necesidades de la audiencia y del texto, etc., que definitivamente mejorarán su práctica escrita en la L2.

¹ Puesto que vamos a tener la posibilidad de impartir algunas sesiones de Lingüística Inglesa Aplicada en el nuevo grado de Estudios Ingleses, y de Lingüística teórica en la licenciatura de Filología Inglesa, podremos incluir algunas de estas prácticas en IFAE con los estudiantes como parte del programa.

CAPÍTULO 12: CONCLUSIONES (CONCLUSIONS)

En este último capítulo de la tesis doctoral queremos hacer una revisión de los datos y propuestas obtenidos en todo el proceso de investigación. Igualmente, indicaremos cómo los resultados finales se corresponden con las hipótesis y preguntas de investigación formuladas al inicio de este trabajo. Por último, adjuntamos un resumen de toda la tesis en inglés, de acuerdo con la normativa vigente para la mención del Doctorado Europeo en la Universidad de Málaga, seguido de las conclusiones de este estudio traducidas al inglés.

12.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Este trabajo combina los dos principales campos de la Lingüística como ciencia: por un lado, la competencia lingüística (aspectos cognitivos) y, por otro, el uso del lenguaje en un contexto real. En esta interfaz de relación confluyen aspectos como la gramática, el léxico específico, la coherencia discursiva y la adquisición de una L2, todos ellos dentro de un contexto real de uso del lenguaje académico para fines específicos.

A lo largo de la historia de la Lingüística, hay tantas definiciones del signo lingüístico como aproximaciones se han hecho al mismo. Dependiendo del marco teórico, nos centraremos en un aspecto específico del signo lingüístico o en otro, siendo los principales paradigmas lingüísticos el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática. La confluencia de estas tres tradiciones hace del estudio del lenguaje algo complejo, esto es, convierte la lengua en un conjunto de variables, no todas ellas intrínsecas al signo, pero que inciden sobre él de la misma manera. Como podemos comprobar, cada paradigma lingüístico amplía la unidad del lenguaje a analizar, quedando del siguiente modo:

Estructuralismo → Análisis de la palabra

Generativismo → Análisis de la oración

Pragmática → Análisis del texto/discurso

El tratamiento que el signo lingüístico recibe durante su estudio tendrá, igualmente, repercusiones directas en el modo en que éste se enseña a un grupo de estudiantes de lengua extranjera. De esta forma, las tradiciones didácticas en la L2 han variado a lo largo del tiempo, especialmente desde 1960, cuando la enseñanza de lenguas extranjeras comenzó a producirse de manera sistemática; desde entonces, el enfoque ha variado dependiendo de la perspectiva desde la cual se ha considerado el lenguaje y la comunicación.

En un principio, una percepción conductivista propugnó la producción escrita controlada en una L2, llena de repeticiones y patrones de imitación (Paltridge, 2001a, p. 55). Más adelante, en la segunda mitad del siglo XX, se produjeron grandes innovaciones en este campo (Nelson & Calfee, 1998, p. 15; Matsuda, 2003, p. 15). Aproximaciones retóricas y procedimentales se alternaron en aquellas décadas, en las que también surgió un enfoque de género textual (Silva, 1990). White y Arndt (1991) advirtieron de la importancia del proceso de escritura como un modo de analizar las estrategias académicas del lenguaje escrito y, actualmente, los cursos de inglés específico ofrecen una percepción de género de acuerdo con las necesidades del alumnado (Orr, 2002; Basturkmen, 2006).

Este enfoque de género textual (en este caso, de género académico) presta más atención a los tipos de textos que los estudiantes trabajan en clase (Paltridge, 1997). Al mismo tiempo, supone realizar unas reflexiones que van más allá del término *género*, añadiendo conceptos al escenario de la escritura académica en la L2 (Paltridge, 2001b). Anteriormente denominados «text types» (McCarthy, 1993, p. 147), los géneros textuales fueron considerados como tales en la década de los años de 1980. Desde aquel momento, el término género no sólo sirvió para designar textos simples sino, también, grupos de individuos que comparten las mismas actitudes y creencias con respecto a una disciplina específica (Jordan, 2004, p. 230; Hyland, 2006, p. 49).

Las asignaturas de Filología Inglesa que nos ocupan resultan de una mezcla del AICLE (integración de contenidos y la L2) y del IFAE (inglés académico para unos fines concretos, en este caso, para la Lingüística Inglesa). Teniendo presente este contexto, el inglés académico deberá ser lo más cercano a patrones reales como sea posible en el diseño de una programación IFAE; para ello, seguiremos un enfoque más pragmático y multi-modal, donde las necesidades del alumnado y sus motivaciones son el punto de partida.

Hyland (2004) analiza a fondo el tema de la conciencia de género académico en la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera, considerándola como una herramienta didáctica esencial. Además, este autor afirma que una concienciación crítica del lenguaje dentro del campo académico posibilita a los estudiantes el reflexionar sobre su propio lenguaje y sus usos. En consecuencia, las ventajas de la enseñanza de género están claras cuando éste se hace explícito en el aula, y así distingue entre microgénero y macrogénero; periódicos, informes y novelas estarían incluidos en el primer bloque, mientras que procedimientos, descripciones y otros procesos de escritura estarían incluidos en el macrogénero.

Dentro del marco teórico de esta tesis, hemos revisado diferentes paradigmas, teorías y enfoques metodológicos, para así contextualizar nuestro estudio de una manera más significativa. La siguiente tabla nos muestra los principales paradigmas lingüísticos y supuestos teóricos sobre los cuales se basa este trabajo doctoral, sirviendo como resumen de lo que se ha tratado anteriormente, así como de conclusión teórica sobre el proceso de investigación que hemos llevado a cabo:

| Principales paradigmas y teorías lingüísticas | | |
|--|--------------------------|---|
| Paradigmas Lingüísticos | Estructuralismo | Formas lingüísticas |
| | Generativismo | Formación del lenguaje |
| | Pragmática | Uso de la lengua en contexto |
| Marco teórico de la Tesis Doctoral | | Relevante en la construcción del aprendizaje de L2 en base a conocimientos anteriores |
| | Constructivismo Social | Aprendizaje cooperativo |
| | Competencia comunicativa | Propósitos comunicativos en el uso de la lengua extranjera |
| Didáctica AICLE e IFAE | Metodología integrada | Integración de aspectos conceptuales con otros actitudinales |
| | Post-metodología | Adecuación al contexto |
| | Metodología mixta | Datos cuantitativos y cualitativos |
| Metodología de Investigación | | Análisis de discurso y entrevistas |

Tabla 12.1 Principales paradigmas y teorías de esta tesis doctoral.

Como muestra la tabla anterior, éstas han sido las teorías que han ayudado a analizar las variables, tanto lingüísticas como extra-lingüísticas, que forman parte de este estudio. El análisis del discurso ha posibilitado conocer a fondo la manera de escribir de los estudiantes universitarios, así como sus destrezas escritas en la L2 desde los diferentes niveles del lenguaje. Además de estos objetivos de investigación, el análisis del discurso escrito sirvió de plataforma para la segunda fase del estudio, más cualitativa y basada en entrevistas personales con los participantes.

Esta segunda fase cualitativa de la investigación, como describe Richards (2003, p. 80), empieza durante el proceso mismo de la entrevista personal, para la cual se han escogido a los mejores y los peores escritores académicos de la muestra. Con los datos obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas, se configuraron listas de nodos o temas recurrentes en las cuales aparecen los puntos más relevantes asociados a las variables de la investigación; al generar estos informes, podemos obtener una visión panorámica y completa de los datos, que así se ordenan y codifican para facilitar el análisis.

Como hemos podido comprobar, el alumnado otorga más importancia a las destrezas orales que a las escritas a la hora de aprender una lengua extranjera; sin embargo, la mayoría de sus ensayos y evaluaciones en la universidad se realizan de forma escrita. Además, dentro del paradigma de la Pragmática, en el cual se enmarca este estudio, hay situaciones reales donde el lenguaje escrito es necesario para lograr el éxito en la comunicación; los propósitos sociopragmáticos y pragmalingüísticos de la lengua escrita deben, por tanto, examinarse de manera sistemática.

En la muestra de sujetos utilizada en nuestro estudio, vemos que los rasgos semánticos, gramaticales y discursivos de un escrito académico en la L2 pueden usarse como predictores de actitud y conciencia de género textual. Por la interdisciplinariedad del campo de estudio, algunos autores como Nelson y Meter (2007, p. 302) sugieren el uso de grupos de control a la hora de investigar los efectos de las variables externas en la escritura en la L2. Una futura aproximación al tema incluiría, por tanto, tal grupo control, facilitando un análisis separado de grupos de estudiantes y la combinación de distintas variables,

comprobando cómo cada una afecta a los grupos por separado. Estas modificaciones formarán parte de investigaciones post-doctorales.

Igualmente, este estudio cross-seccional puede considerarse como punto de partida de futuras exploraciones de índole longitudinal, donde los datos se investiguen a lo largo del tiempo. Una aproximación diacrónica a los datos examinaría las posibles diferencias entre los estudiantes de los nuevos y los antiguos planes de estudio en la Universidad de Málaga, estableciendo comparaciones entre ambas generaciones y sus contextos. Finalmente, otros futuros proyectos podrían incluir la influencia de la creatividad escritora en la L2, otros procesos cognitivos de aprendizaje, así como la inclusión de factores contextuales y familiares en los resultados académicos finales a nivel universitario.

12.1.1 REVISIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA

Una vez realizados los análisis cuantitativos y cualitativos de nuestros participantes, podemos retomar las preguntas de investigación iniciales y sus correspondientes hipótesis a la luz de los resultados obtenidos:

1. ¿Cómo difiere la escritura académica en inglés entre los estudiantes de Filología Inglesa?
 - a. En términos de elementos discursivos.
 - b. En términos de elementos metadiscursivos.

Tras analizar 200 exámenes escritos por estudiantes de Filología Inglesa, podemos demostrar que su escritura varía ampliamente en cuanto a calidad académica y uso de elementos (meta)discursivos. A un nivel semántico, sólo los alumnos con mejores notas hacen uso de ejemplificación en sus escritos, mientras que el resto utiliza expresiones subjetivas en su expresión. Igualmente, vemos una clara influencia de la L1 en los escritos más pobres, donde a veces el alumno escribe directamente en español ante su falta de recursos en la lengua académica inglesa.

En el nivel gramatical, comprobamos que aquellos estudiantes que usan muchos pronombres personales en sus escritos tienden a presentar una escritura más pobre, mientras que otros son capaces de presentar sus argumentos desde diferentes perspectivas, usando otros elementos discursivos para mostrar su implicación en el texto. Son estos últimos los que utilizan oraciones complejas, con cláusulas subordinadas, en vez de estructuras más simples que empobrecerían el texto.

Finalmente, en un nivel discursivo, vemos que el uso de marcadores de transición y de estructuras (MT, ME, adverbios y sintagmas adverbiales) es típico de escritores con mayor nivel y conciencia de rasgos académicos. Dentro de este nivel, el uso de signos de puntuación también es relevante a la hora de determinar la calidad de un escrito, ya que estos sólo aparecen en aquellos casos en los que el estudiante sabe expresar sus ideas de manera ordenada, clara y académica.

2. ¿Cuáles son las estrategias de escritura usadas por los alumnos, y cómo de conscientes son acerca de su uso?

Como resultado de las entrevistas realizadas a los autores de los mejores y los peores escritos académicos, podemos deducir que las siguientes son las estrategias de escritura más usadas por los mejores escritores:

- uso de esquemas antes de empezar a escribir.
- uso de borradores.
- relectura *mientras* se escribe.
- uso de palabras clave.

Por otra parte, las estrategias usadas por los escritores más débiles son las siguientes:

- uso de reglas nemotécnicas.
- anotación de palabras que recuerden el contenido.
- relectura ocasional *al finalizar* el escrito.
- y, en muchos casos, falta total de planificación.

3. ¿Cuán conscientes son los estudiantes de los rasgos (meta)discursivos del género académico?

La respuesta a esta pregunta está directamente relacionada con las dos anteriores, ya que la conciencia del género académico está supeditada al uso de elementos discursivos en el texto y al empleo de estrategias de escritura que favorezcan el resultado final. Los resultados de las entrevistas nos muestran que los escritores con mayor calificación son capaces de proporcionar definiciones completas y complejas acerca del género académico, sus niveles y sus usos, así como de dar ejemplos de los rasgos y estructura más significativos del lenguaje académico. Por el contrario, los escritores con menor proyección académica se quedan en rasgos de apariencia del texto a la hora de describir un fragmento académico en la L2; en algunos casos, se producen confusiones entre el inglés académico y el inglés para otros fines, como por ejemplo, el inglés comercial.

4. ¿Cuáles son las actitudes de los participantes del estudio en relación a su vida académica, a la escritura académica y a su uso?

En este caso, la variable más afectiva de este estudio confirma los hallazgos lingüísticos y cognitivos anteriores: los participantes que muestran una actitud de motivación, superación de dificultades y optimismo ante su carrera, el inglés escrito y la vida académica producen unos escritos más académicamente correctos, más complejos y completos, haciendo uso de un mayor número de elementos formales, adverbiales y académicos en su escritura en inglés. En contrapartida, encontramos a otros sujetos que muestran desinterés y/o miedo hacia el género académico en la L2, e incluso rechazan participar en algunas de las preguntas de la entrevista; son ellos/as quienes producen los escritos con menor nota y menor uso de marcadores de transición, de estructura y oraciones complejas, siendo la actitud negativa un hecho que se retroalimenta con la mala escritura. Por último, la quinta pregunta de investigación que formulamos al inicio de este trabajo resuelve las hipótesis planteadas en un principio, validándolas según nuestros resultados:

5. ¿Qué relación hay entre las preguntas 2, 3 y 4 y el análisis de la escritura académica de los participantes, tal y como se detalla en la pregunta número 1?

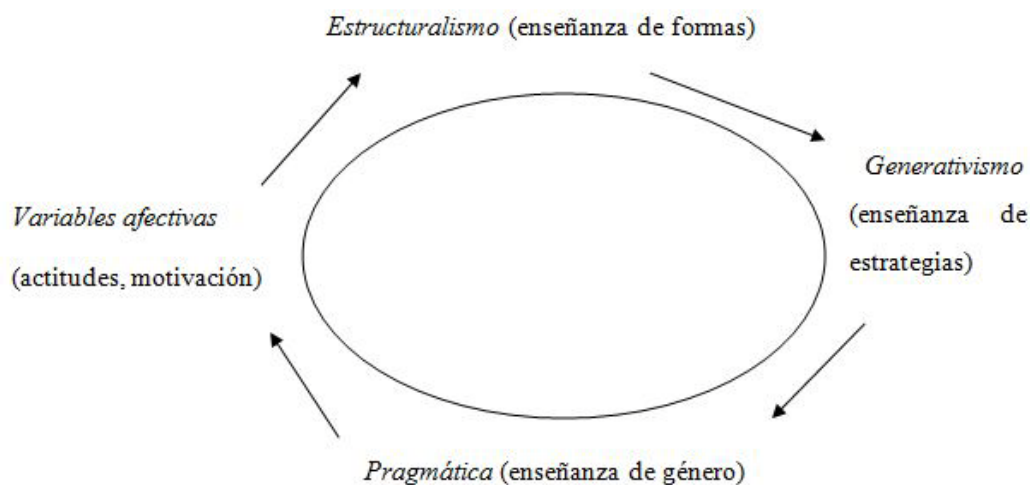
Como podemos comprobar, existe una relación directa entre las variables lingüísticas presentes en los exámenes escritos analizados y las variables extra-lingüísticas mostradas por los participantes en sus entrevistas. De ese modo, podemos dibujar un perfil del escritor académico en una L2 que reúne una serie de estrategias de escritura, conciencia de

género académico y actitudes que mejoran su escrito de forma exponencial. En consecuencia, diremos que nuestras hipótesis se han visto verificadas al existir una reciprocidad entre cuestiones lingüísticas académicas y cuestiones cualitativas que van más allá del lenguaje.

De igual modo, deducimos que los niveles léxico y gramatical se adquieren con anterioridad a los niveles discursivo y semántico, que sólo se desarrollan en escritores de una L2 avanzados. La diferencia en el uso de estos niveles supone la producción de escritos de mejor o peor calidad académica; en consecuencia, debemos hacer explícitos los rasgos discursivos y de género textual a la par que se inciden en cuestiones gramaticales o léxicas.

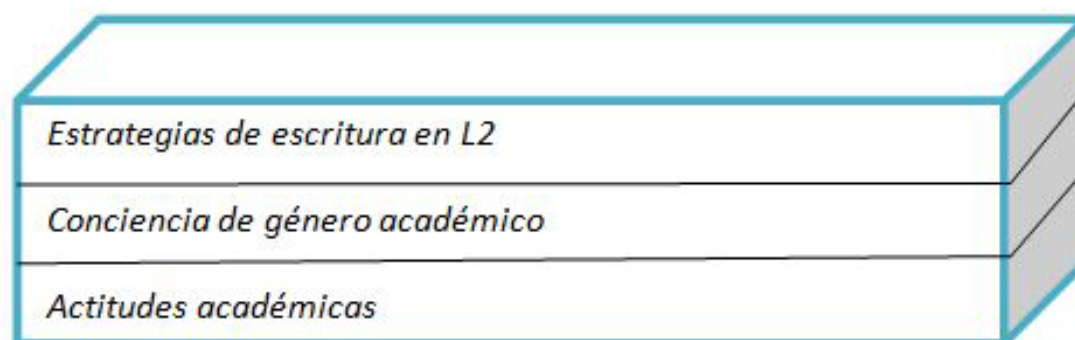
12.2 ¿ES POSIBLE UNA METODOLOGÍA DEL IFAE?

La interpretación de todos los resultados obtenidos en nuestra investigación nos conduce a un modelo de enseñanza integrado, que favorezca la construcción personal de significados en una L2 dependiendo de las habilidades cognitivas de cada estudiante. Tal modelo podría quedar ilustrado con la siguiente gráfica, que también incluye los paradigmas lingüísticos que han servido de base teórica en este estudio:



Gráfica 12.1 Modelo integrado de enseñanza de la escritura académica en la L2.

Como se puede observar, una metodología de enseñanza del inglés para fines académicos específicos debe reunir diferentes elementos que cubran tanto aspectos lingüísticos de la lengua extranjera como aspectos genéricos del marco y contexto donde se usa. Por último, y dada la relevancia de las cuestiones afectivas en el proceso de aprendizaje académico, creemos conveniente incluirlas, ya que son determinantes para que los resultados mejoren. Las interrelaciones entre todos estos elementos son constantes y fluidas, siendo el docente capaz de integrar y hacer de su programación algo enriquecedor y complejo a través de elementos extra-lingüísticos: estrategias de escritura, conciencia de género y actitudes hacia la escritura académica en la L2:



Gráfica 12.2 Proceso de escritura académica en L2

Thompson (1996, p. 9) indica que la ausencia de patrones específicos en la enseñanza del inglés para fines académicos hace más difícil aún la tarea pedagógica. Sin embargo, poco a poco se están estableciendo ciertos criterios de docencia en este ámbito «particularly in Spain, where ESP is becoming a focus of special interest in universities» (Hewings, 2002, p. 3).

En esta tesis doctoral, proponemos el inglés para fines académicos como la base del inglés específico a nivel universitario. Tras analizar los datos recogidos en este proceso de investigación, consideramos que el inglés académico proporciona las herramientas necesarias para que los alumnos de universidad empleen los recursos léxicos y discursivos apropiados para cada disciplina, en este caso, la Lingüística Inglesa. El IFAE trae un

conocimiento sustancial y esencial (tanto teórico como práctico) sobre el cual se desarrollará posteriormente el léxico especializado del inglés para fines específicos.

El hecho de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera esté contextualizada no es nada nuevo en el ámbito de las metodologías de la L2. Los contenidos conceptuales ayudan a localizar y a dar sentido a la lengua que se está enseñando. De hecho, los contenidos indican el tipo de lengua que se requiere, su gramática y sus rasgos discursivos, de modo que contenidos y expresión irían de la mano. El perpetuo dilema de las programaciones del AICLE es, precisamente, la dicotomía entre lenguaje y contenidos.

En nuestra opinión, ambos se encuentran sobre el continuum de la docencia, que está marcado por los objetivos del curso. En el caso de la Lingüística Inglesa, el contenido tiene prevalencia sobre la lengua, pero eso no significa bajar los estándares académicos de la L2. Para ello, la conciencia del lenguaje académico y de este género nos ayuda a enseñar los contenidos sin perder el contexto académico que nos ocupa. El AICLE viene a completar el vacío existente entre la enseñanza de contenidos y la del inglés como lengua extranjera. Cambia completamente el modo en que los docentes perciben y preparan sus clases, las cuales ahora parten de la conjunción entre los contenidos y la adecuación académica.

Por su parte, el IFAE es un campo de estudio y de enseñanza abierto e interdisciplinar que permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica e investigación. Al mismo tiempo, les proporciona el contexto académico para entender los objetivos curriculares de la asignatura. Las divisiones entre el inglés para fines académicos y el AICLE no son, ni pueden ser, precisas y rotundas, de modo que los docentes pueden intercambiar sus perspectivas de clase de una a la otra dependiendo de las necesidades de sus estudiantes.

12.3 COROLARIO

El propósito último de los nuevos planes universitarios de Bolonia es el libre intercambio de estudiantes entre todas las universidades europeas; por esta razón, el aprendizaje (tanto oral como escrito) de otras lenguas de la Unión es crucial para facilitar todo ese proceso.

Sin embargo, a la hora de integrar estas lenguas extranjeras en la programación de la L2, contamos con problemas que dificultan su uso real en los contextos académicos.

El banco de datos obtenidos en esta investigación servirá para evaluar y mejorar la escritura académica en lengua extranjera de los estudiantes universitarios. Mediante el trabajo sobre su conciencia explícita de género textual y sus estrategias de escritura pretendemos despertar en el alumnado el interés por el lenguaje escrito, motivándoles sobre su utilidad para obtener buenos resultados académicos y profesionales. Este trabajo, junto con otros en este campo, puede ayudar a fomentar la investigación basada en la evidencia y dirigida hacia ella, donde las mejoras futuras de la enseñanza se hacen en base a lo que el alumnado realmente necesita en el curso y contexto específicos.

12.4 DISSERTATION SUMMARY IN ENGLISH

This PhD thesis focuses on university classrooms where English is taught to a group of Spanish undergraduates. English teaching, like the teaching of any other foreign language, is a complex process which requires a multidisciplinary approach. Issues from psychology, linguistics, translation, behavioral sciences, and neurology, among others, have a voice in the acquisition of L2. In this case, I am focusing on the teaching of academic English at Malaga University, and more specifically in the degree of English Philology (newly called English Studies). Analysing written evidence of those undergraduates' English, I will describe the current situation in the field of academic English. It is hoped that this analysis will lead towards discovering ways of overcoming both learners' and teachers' difficulties.

The current situation in language teaching curricula seems that students do not feel capable of performing communicative strategies efficiently at the end of the course. Despite the inclusion of communicative activities in the syllabus, many clearly lack communicative competence, in this case in the written form and in the academic field. As a novel and experiential approach to this problem, I am tackling this issue from attitudinal and awareness perspectives. I believe that real L2 improvement requires active awareness and a personal engagement in the learning process.

12.4.1 BACKGROUND AND MOTIVATIONS TO UNDERTAKE THIS RESEARCH

Sometimes defined as secondary by students, writing is generally found less practical than speaking. Priority has been normally given to spoken language, especially during the Structuralist years in L2 teaching (Matsuda, 2003, p. 16). However, «writing shapes thinking and learning» (Newell, 1998, p. 193). In fact, research shows that those students who like writing or use drafting as a complimentary study strategy have a richer written production. As Murphy (1998, p. 84) argues, this familiarity with text patterns increases students' motivation regarding literacy issues.

On the one hand, I am taking into account linguistic categories appearing in written scripts and those which are samples of L2 written academic expression. By means of systematic discourse analysis, I have studied learners' linguistic choices in relation to their perceptions of the academic genre and their attitudes towards it. In this way, a systematic linguistic analysis has been combined with qualitative data emerging from students' experiences and oral accounts.

On the other hand, regarding language acquisition processes, I am taking into account three variables that can affect English for Specific Purposes (ESP) acquisition. This more humanistic component comes with participants' interviews accounting for writing strategies, attitudes and academic genre awareness. Applied Linguistics interdisciplinarity facilitates mixed methodology approaches in this research process.

The main aims of my study are the following ones:

- To analyse undergraduates' written scripts from a discursive and metadiscursive perspective.
- To explore external factors that can influence undergraduates' academic writing, namely, academic writing strategies, genre awareness and attitudes towards academic life.
- To examine the relationship between students' academic attitudes, awareness and strategies, and the quality of their written scripts in English.

- To consider the implications of this study for enhancing academic writing in university classrooms.

My teaching experience in several Linguistics modules is that learners' manifest considerable difficulties in English academic writing which, to some extent, reflect the situation described above. In other words, part of what they are assessed on is not what they receive instruction about, which means there is a mismatch between what students need for the exam and lesson content. Despite their long academic formation in English as a Foreign Language (EFL), students' written texts present linguistic barriers that affect their written expression. Script quality reflects learners' lack of written academic proficiency. Even if their scripts are rich in content, they lack basic academic discursive items: punctuation, transition adverbs and frame markers, among others.

While I believe that students need more explicit teaching on the academic writing skills, there is also a need to understand the nature and causes of their writing problems. Thus, the purpose of this study is to shed light on why this happens as a step towards addressing the problem. Previous research on academic writing performance has focused on either diagnosing problems by examination of students' work, or on external factors affecting it (Cheng, 2007; 2008; Bonney, 1944). In this study, I am going to undertake an analysis of both L2 academic scripts and external factors that can have an influence on these, such as attitude and genre awareness through interviews.

Peacock (2001) highlights the role of strategies in the academic field as a tool for success. In my context, students hardly ever comment on their own writing techniques. This investigation would bring an opportunity for reflection, together with further ideas that students themselves can put into practice in their written essays. In relation to academic genre awareness, this implies awareness of the range of discursive and metadiscursive elements that comprise a successful academic consciousness in students' written scripts (Hyland, 2005). As Johns (2008) has recently stated, students' awareness of the academic genre can certainly influence their academic written style.

Finally, according to Jenkins's (2007) diagnosis of the L2 written panorama, there is an urgent need to explore attitudes in relation to English for Academic Purposes (EAP). Therefore, one focus of this study is on extra-linguistic and attitudinal factors that may interfere in learners' writing process. Students' personal attitude may indicate their degree

of involvement in and satisfaction regarding academic life. These feelings can be reflected in their essays, since they will position themselves in a certain way regarding their own writing.

12.4.2 THESIS RESEARCH QUESTIONS

1. How does academic writing differ among English Philology undergraduates in Spain?
 - In terms of discursive items.
 - In terms of metadiscursive items.
2. What are students' attitudes towards academic life, academic writing, and towards the way tutors teach it?
3. How far are undergraduates aware of discursive and metadiscursive features of academic genre?
4. How far and in what ways are students aware of academic writing strategies?
5. What relationship can be detected between questions 2, 3, and 4 and the analysis of undergraduates' written scripts as detailed in question 1?

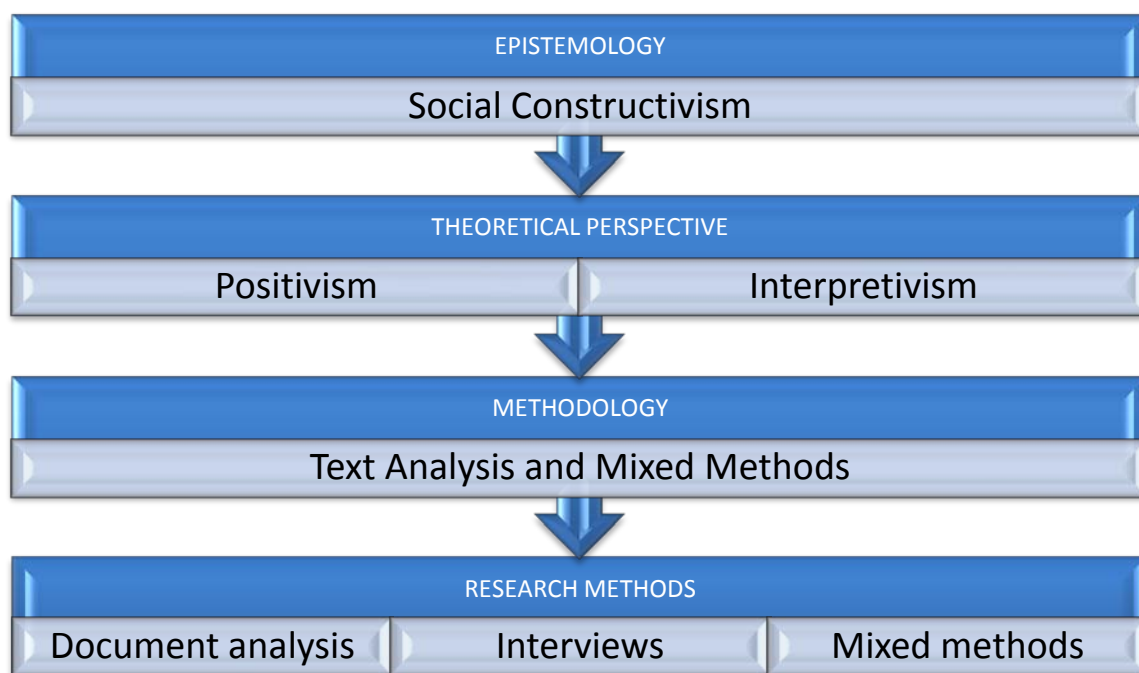
12.4.3 SOCIAL CONSTRUCTIVISM AS THE STUDY THEORETICAL FRAMEWORK

Social-Constructivism has been already linked to the study of genre (Swales, 2001, p. 48). In the case of the academic genre at university level, the construction and use of the academic written discourse is one of the main EAP curricular objectives. Paltridge (1997, p. 43) and, later on, Hyland (2003, p. 22) also make a direct connection between Constructivism and the field of genre. For these authors, genre analysis extends beyond texts, implying whole discourse communities and writers' behaviour in those, something related to research community rules and teachers' expectations from undergraduate students. Also within the field of genre, Basturkmen's (2006) *Structuration Theory* links

linguistic descriptions with socio-constructivist theories of learning (2006, p. 54). More recently, Johns (2008, p. 238) confirmed that genre is the most socially constructivist of literacy concepts.

Therefore, a constructivist behaviour in the teaching of the academic genre requires a complete involvement from the teacher's side, who must be students' guide and facilitator. At the same time, teachers have to supervise learners' process of construction by means of formative evaluation and assessment, something that will be explained later on in the didactic implications of this study. As Kaufman (2004, p. 310-311) points out in her analysis of constructivist learning, Social-Constructivism justifies not only linguistic development but also academic construction from a critical perspective: «constructivism is open-ended and allows for ambiguity, flexibility, and innovative thinking».

The following diagram, which is based on Crotty's (2003, p. 4) outline of research foundations, reflects my study organisation regarding its central theoretical bases:



According to Social-Constructivism, learning means approaching and understanding a new process departing from the knowledge we already have, and from our motivations and interests (Sjoberg, 2010, p. 485). Consequently, the learning object becomes something

meaningful and inherent to the students: the newly acquired concepts integrate with the previous ones, modifying some structures and creating new cognitive relations. In this case, the subjects taking part in this doctoral investigation have used their previous L2 knowledge to write their academic essays, and thus each of those processes is unique. I am considering these students as complex learning individuals whose attitudes and awareness—together with their L2 linguistic knowledge— influence and construct their written outcomes.

As we will see later on in the pedagogical implications of this study, Social-Constructivism is the basis for collaborative environments, where knowledge is socially and cooperatively set. This is particularly relevant in the European Higher Education Area (EHEA), where students' learning is so much based upon their own interactions with peers and upon their academic context. This new EHEA learning environment is highly influenced by ICTs, since nowadays at least 60% of students' working time is done online. In all this process of social construction of meaning, the teacher is present at all times, having also the power to intervene at any moment.

Social-Constructivism defines and leads this doctoral investigation thanks to its global perspective of the teaching practice. This perspective includes all agents and aspects affecting the teaching-learning process, and it considers education as a social and collaborative practice. For this reason, undergraduates' attitude, strategies and awareness of L2 academic writing can be explained under this constructivist framework, providing a more holistic view of the learning of a foreign language.

12.4.4 CLASSROOM TECHNIQUES IN L2 TEACHING

Recent research programmes are now analysing the effectiveness of competence-based teaching in some European countries. The results so far show a great concern for clearly identifying the different competences in education; moreover, they evidence the need for more attention towards affective and motivational aspects (competences) in the curriculum.

The complete acquisition of the written communicative competence in L2 includes the mastery of several domains which cover those extra-linguistic issues mentioned above.

Both linguistic and extra-linguistic areas were shaped by Canale and Swain (1980) under the scope of communicative competence, and they are covered in this integrative research process. To Canale and Swain's original concepts, I have added the attitudinal competence, which is explained in detailed in chapter 8. Consequently, my thesis variables (academic attitudes, pre-writing strategies and awareness) are all considered under this communicative framework. These study results (cf. chapter 10) show that the proficient L2 academic writer is capable of developing all competences included within the communicative approach:

- | | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| • Linguistic competence | • Strategic competence | • Sociolinguistic competence |
| • Discursive competence | • Sociocultural competence | • Attitudinal competence |

These six aspects are rarely studied together in as related concepts affecting L2 written composition, and as such are the pivotal points for this analysis. Apart from dealing with elements traditionally considered within the communicative competence, I am including notions of metalinguistic and genre awareness as complimentary in the teaching of EFL, in charge of creating a more affective environment in the learning process (Goodwin, 2007, p. 56; Alcón & Martínez-Flor, 2008). This integration of knowledge, attitudes and strategies presents foreign language learning as a holistic procedure, including learners' active resources when facing a new language.

Recent models for L2 pedagogy show a strong eclecticism and integration since they tackle the foreign language from a multiple perspective. This implies that:

- The complexity of the learning process is known to be made up by factors of varied nature which should be all considered (Richards, 2008, p. 167).
- Traditional dichotomies like emotions/intellect or form/meaning are no longer working in ELT contexts.

- More holistic and integrative views of language teaching consider not only the effect of instruction, but also some out-of-class routines (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 300-321).
- The power of these external behaviours is crucial in the learning development and they are worth of examination.
- This amalgam of teaching perspectives bring together cognitive, affective and grammar-based variables in EFL, which is described as a complex process determined by multiple factors.

In this post methodological environment, the teacher's task has inevitably expanded; it is their responsibility now to identify students' needs and learning strategies in order to provide them with a more contextualised and meaningful input. From the learners' side, they are autonomous and that means they make use of metacognitive strategies to be able to modify their own learning rhythms, making use of a «liberatory autonomy» which helps them grow as critical thinkers (Kumaravadivelu, 2001, p. 545, 547). Special attention is paid to individual learning styles, so that learners have the maximum benefit from their particular learning preferences.

12.4.5 WRITTEN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES AT UNIVERSITY LEVEL (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA)

University L2 approaches are being reconsidered in the light of the so-called Bologna framework. This means a complete restructuration of traditional concepts that go from the use of new technological resources to the understanding of teachers' and students' new roles. The new academic system aims to adapt to the emerging demands in the world of education, and for that purpose some changes are required, which necessitates a reconsideration of traditional concepts in teaching.

The importance of English language proficiency in Spanish undergraduates has been demonstrated by García and Vicente (2008), who assure that students need an academic vocabulary specific to their university contexts. However, little research has focused on

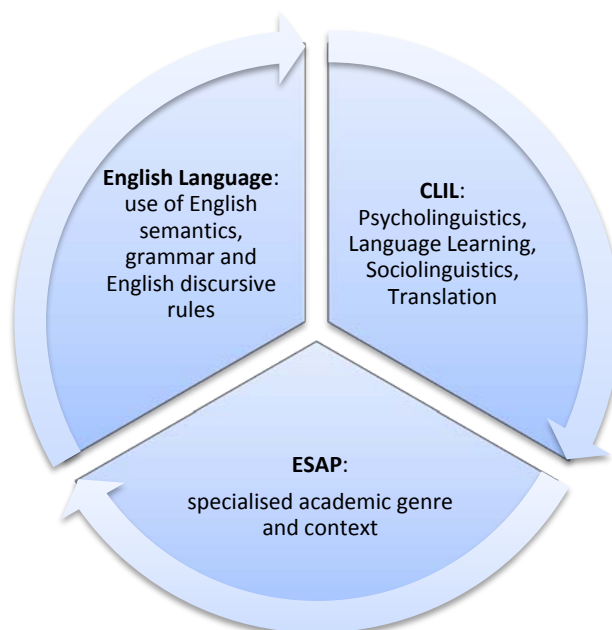
students' knowledge of their own academic perceptions, and that has been predominantly done on their awareness of oral skills in the academic genre (García & Vicente, 2008, p. 679).

By analysing the teaching of academic writing at university level, this thesis promotes the principles Bologna framework covers: being aware of L2 academic genre features will help learners to express themselves more appropriately according to the required register, and be able to transpose that genre knowledge to any other academic situation. This competence-based education is linked to the new common European framework, whose purpose is to educate multilingual citizens in multicultural societies (Coyle, et alii, 2010, p. 156).

The field of Languages for Specific Purposes (LSP) started to grow as the function of the English language spread over intercultural communications: «[T]he role of English as a language of international communication had expanded rapidly by the 1950s» (Richards, 2001, p. 23). Together with this language expansion, the analysis of students' needs in English courses brought in specialised curricula which focused on specific purposes of language usage, having as a result ESP courses as we know them today (Basturkmen, 2006, p. 15, 17).

When talking about LSP, we place ourselves in the so-called Applied Linguistics arena, a pioneering research field in the systematic study of language use. The beginnings of this research field are linked to the teaching of foreign languages, especially English, and as Bygate (2004, p. 6) indicates in his panoramic study on this discipline: «the initial concerns were largely with understanding the needs of language learners and the problems and development of language learners». However, the Applied Linguistics field has broadened its limits including other issues relative to the use and learning of language.

English Applied Linguistics tackles issues of Psycholinguistics, Language Learning, Sociolinguistics and Translation, which cover the different fields in which language variables affect human behaviour. These disciplines are the body of this university subject at Málaga University (Taillefer, 2004, p. 71-80), and they are taught and evaluated in English. According to the following graph, language, content and context make up this academic whole:



12.4.6 QUANTITATIVE RATIONALE: DISCOURSE ANALYSIS OF STUDENTS' WRITTEN SCRIPTS

Conscious and systematic analysis of written discourse did not take place until the second half of the 20th century within the field of Applied Linguistics (McKay, 2006, p. 109). Previous analyses had focused too much on either syntactic or morphological features, underplaying aspects of coherence and cohesion. In academic English, issues on syntactic cohesion and coherence are more important than lexical or morphological aspects (Philips, 2008, p. 815). In this case, foreign language proficiency is not determined only by writers' grammatical choice of the word but also by the correct achievement of the text purpose. Texts are multidimensional productions and this complex nature needs a holistic study approach that discourse analysis can provide.

The textual hidden level of meaning is what Hyland defines as «metadiscourse» (2005a, p. 21). Adel (2006, p. 20) describes it as «text about the evolving text, or the writer's explicit commentary on her own ongoing discourse. It displays an awareness (of the text)», which is one of the qualitative variables of this study. Textual metadiscourse is the result of:

- Planning, reflection, and proofreading, since it evidences a good command of L2 academic writing.
- The degree of academicism a text has, including elements related to ideas organisation and argumentation.
- The writer's (in)visibility and identity.
- The writer's perceptions and position regarding the topic they are writing about.
- Following Hyland (2005a), the metadiscursive elements used in this analysis are a sign for academic language.

Metadiscursive items show that texts are communicative acts where different layers of meaning contribute to a meaningful whole. As this author points out, it is difficult to see that concealed level of denotation, but it can change the whole textual meaning. Personal metadiscourse refers to the writer themselves by means of personal pronouns and direct references either to the reader or to the author; impersonal metadiscourse, on the other hand, consists of the use of passives and indirect personal references (Adel, 2006, p. 14). In fact, this metadiscourse level is what makes the difference between strong and weak pieces of academic writing.

The following table illustrates the quantitative variables considered in this study, which describe both superficial and deep text structures, covering cohesion and coherence aspects in sentences (Díez, 2003, p. 17):

| <i>Language Level</i> | <i>Linguistic Category</i> |
|--------------------------|----------------------------|
| Lexical level | Use of code glosses |
| | L1 influence |
| | Subjectivity in writing |
| Grammatical level | Use of personal pronouns |
| | Use of simple sentences |
| | Use of complex sentences |
| Discursive level | Use of transition adverbs |
| | Discourse organisation |
| | Punctuation |

Undergraduates' foreign academic writing is but a hybrid of L1 and L2 influences. These influences take place at different levels, namely: lexical, grammatical and discursive. However, these levels are not influenced in the same way, as this study results show:

- Skilled-writers have a more fluent grammar and lexicon, and their L1 influences are mainly discursive.
- On the contrary, less-skilled writers show a more artificial Anglophone writing, with L1 influence at lexical and grammatical levels.

As we can see, discourse and metadiscourse levels are being considered here, therefore confirming Hyland's standpoint on L2 writing: «there is little evidence to show that syntactic complexity or grammatical accuracy are either the principal features of writing development» (2002, p. 9); the evidence may rather rely on concepts of cohesion and coherence. At this stage, my concern for good academic writing is more related to ideas development and presentation of an argument, what makes the whole task of researching writing more complex: all written texts are contextually variable and innumerable micro and macro level features have to be taken into account. This textual organisation and accuracy either helps or impedes text understanding, what is decisive also regarding their academic mark in every subject.

12.4.7 EXTRA-LINGUISTIC VARIABLES IN ENGLISH FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES (ESAP): WRITING STRATEGIES, GENRE AWARENESS AND ACADEMIC ATTITUDES

Littlejohn (2008, p. 214) describes educational contexts from a holistic point of view by means of a metaphor that graphically depicts what happens in the classroom: teachers' perceptions are but the «tip of the iceberg». This teaching visualisation implies that there are many other subjacent factors that influence directly all teaching process results. Attitudes, awareness and writing strategies are some of them, and as part of the multiple intelligences theory (Gardner, 1999), they will help to obtain a more complete panorama of the whole teaching-learning situation.

The power of these extra-linguistic variables in the L2 writing process is such that they become essential to understand the product of any written composition (Matsuda, 2003, p. 25). Scholars began to take them into consideration due to the lack of evidence when using purely linguistic factors. Gardner (1984) played a pioneering role in this extra-linguistic side in the field of learning; within the EFL field, Naiman et alii (1996) underscored the fact that social and psychological factors go together with linguistic ones in determining learning outcomes. More recently, Mitchell and Myles (2004, p. 25-26) took into account both cognitive and affective factors when analysing language learning processes. However, there is no reference to the three elements combining together when examining learners as L2 users and processors. Strategies, awareness and attitudes cover these cognitive and affective fields that have been proved to be so necessary when researching EFL.

Different learners use various strategies to learn L2 according to their personal preferences: emotions, visual aids, oral strategies, memory strategies, teacher aims, etc. Within this wide range of activities, writing strategies are considered to be very useful in the preparation of class notes and taking of exams (Brinton, et alii, 2011, p. 66), and also suitable for all kind of learning preferences. Consequently, writing strategies facilitate L2 acquisition contents. Following Mitchell and Myles (2004, p. 106), Phillips (2008, p. 819) and Nacera (2010), the following learning strategies can be identified, which I have adapted to the field of L2 academic writing; all of them came up during students' interviews, being therefore considered as crucial strategies for them:

Strategies in L2 Academic Writing

| <i>Strategy</i> | <i>Description</i> |
|-----------------------------------|---|
| Metacognitive strategies | Planning, monitoring, reviewing, evaluating, reporting findings, recognising essay structures |
| Cognitive strategies | Repetition, organisation, summarising, imagery using, deducing, inference, note writing, paraphrasing |
| Comprehension strategies | Re-reading |
| Socio-affective strategies | Cooperative planning |

The role of language awareness is well defined by Hyland (2002, p. 22): «learning is best accomplished through the explicit awareness of language rather than through experiment and exploration». This language awareness needs to be domain-specific which becomes especially relevant in the L2 writing field: the more aware and familiar students are with ESAP writing features, the easier it will be for them to feel comfortable at writing and using this academic genre.

This language awareness is an individual cognitive activity, «is a mental attribute which develops through paying motivated attention to language in use, and which enables language learners to gradually gain insights into how languages work» (Bolitho, et alii, 2003, p. 251).

Finally, the third extra-linguistic factor influencing L2 academic writing is students' academic attitudes. An attitude is «a tendency to respond in a certain manner when confronted with certain stimuli» (Oppenheim, 1992, p. 174), it is a mental state which predisposes individuals positively or negatively towards an activity; this state is influenced by both internal and external factors and can be modified throughout time depending on the stimulus the individual receives. Attitudes in foreign language education have been always perceived as a decisive factor that can «determine or limit students' progress in developing foreign language development» (Gardner & Lambert, 1972, p. 3).

A positive attitude during the process of foreign language learning smoothens the shift from a more intuitive stage to a linguistic one, something that Friend (2001, p. 221) calls «sensorial-affective» and «affective pragmatic-referential» state. By means of attitude and motivation tests (Huang, 2008, p. 530), these subjective issues are being measured quantitatively. However, results cannot be extrapolated across studies, and they are changeable throughout time mainly for contextual reasons. Two attitude types can be identified in the results of this thesis, which will be later on commented in depth:

1. Integrative attitudes: those students who consider learning L2 holistically.
2. Instrumental attitudes: those students considering L2 learning to find a job or for any other practical reason.

12.4.8 RESEARCH METHODOLOGY

Mixed methodology is the innovative mixing of two traditional research paradigms. In the last decade, the benefits of mixed methodology have been discovered since it reconciles the extremes of the research continuum. Data external validity becomes stronger as results can be generalised from complimentary perspectives (namely, the quantitative and the qualitative ones). This mixed stance gives my doctoral study the necessary background and depth to tackle complex applied linguistic data which have been collected from different sources (i.e. students' written scripts and semi-structured interviews).

In departing from practice to theory, I am carrying out an exploratory analysis confirmed by the following theoretical standpoints:

- Use of qualitative research for investigating L2 writing, since it is such a complex set of human behaviours (Atkinson, 2005).
- Coding qualitative data is a difficult task, even creative, since researchers need to interpret collected data looking for connections, implications and systematic categories; it means ordering data which are messy per se, therefore, categories become necessary (Brice, 2005, p. 159).
- Using both written texts and interviews to analyse L2 writing is the best way of obtaining a complete picture of the L2 writing process from an insider (i.e. user) perspective (Hyland, 2005c, p. 180-183).

In this case, the written scripts analysed here are exams of English Applied Linguistics and English Theoretical Linguistics of the degree of English Philology at Málaga University. These are compulsory subjects that all undergraduates need to take in order to graduate; consequently, we find some participants who like them, but also others who would prefer other subjects such as literature, history or culture. Participants in this study share the following features:

- ✓ They belong to a «stratified random sampling» (Dörnyei, 2007, p. 97), that is, they share certain characteristics but have been chosen randomly.
- ✓ They are all in their third and/or fourth year, being 22-25 years old on average.
- ✓ All of them have English as their second language, and only one participant is an English-Spanish bilingual, but her academic context has been Spanish (her knowledge on academic English is comparable to her monolingual classmates).

The methodological procedure of this doctoral research process can be divided into two separate but clearly related steps:

1. *Written script analysis*: discourse analysis of L2 academic writing. Quantitative measuring of linguistic items occurring in students' L2 scripts. I adopted a top-down approach where categories were established before data analysis; this provided a macro-perspective of the collected data.
2. *Semi-structured interviews*: more flexible categories arise while data are being analysed. There is a qualitative focus on individual idiosyncrasies (micro-perspective of the collected data).

12.4.9 STUDY RESULTS AND DISCUSSION

Results are divided into the three language levels examined (i.e. lexical, grammatical, and discursive), which contain at the same time the different (meta)discursive items analysed; each of these language items has been explained in chapter 7 above¹. The last column refers to the numeric mark (over 10) each script received after the teacher's correction, what gives an indication of writers' academic success:

| STUDENTS' SCRIPTS | A: LEXICAL LEVEL | | | B: GRAMMATICAL LEVEL | | | C: DISCURSIVE LEVEL | | | MARK |
|-------------------|------------------|------------|-----------|----------------------|----------------|---------|---------------------|--------|----------|------|
| | A1: CG | A2: No SUB | A3: No L1 | B1: SELF | B2: English WO | B3: COM | C1: TM | C2: FM | C3: PUNC | |
| 01-2009-M | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 4 | 5 | 2 | 84 | 3,5 |
| 02-2009-M | 10 | 1 | 1 | 15 | 20 | 19 | 10 | 7 | 190 | 9,5 |
| 03-2009-M | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 | 70 | 2,75 |
| 04-2009-M | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 | 0 | 52 | 2,5 |
| 05-2009-F | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 2 | 1 | 0 | 87 | 2,5 |
| 06-2009-F | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 5 | 5 | 81 | 3 |
| 07-2009-M | 3 | 1 | 0 | 2 | 10 | 5 | 1 | 0 | 97 | 7 |
| 08-2009-F | 5 | 1 | 0 | 0 | 2 | 13 | 18 | 1 | 130 | 8 |
| 09-2009-F | 4 | 1 | 1 | 7 | 6 | 14 | 18 | 1 | 105 | 8 |
| 10-2009-F | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 6 | 6 | 0 | 101 | 5 |
| 11-2009-F | 4 | 1 | 1 | 1 | 16 | 6 | 4 | 2 | 85 | 4,5 |
| 12-2009-M | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 | 1 | 1 | 22 | 1,25 |
| 13-2009-M | 8 | 1 | 1 | 9 | 9 | 26 | 15 | 2 | 169 | 9,75 |
| 14-2009-M | 2 | 1 | 0 | 0 | 11 | 5 | 4 | 3 | 137 | 4 |
| 15-2009-M | 0 | 1 | 1 | 0 | 11 | 19 | 20 | 3 | 128 | 9 |
| 16-2009-M | 8 | 1 | 0 | 14 | 14 | 11 | 6 | 0 | 98 | 6,25 |
| 17-2009-F | 12 | 1 | 0 | 25 | 13 | 9 | 12 | 0 | 112 | 7 |
| 18-2009-F | 7 | 1 | 1 | 32 | 18 | 11 | 24 | 5 | 145 | 8,5 |
| 19-2009-F | 6 | 0 | 0 | 10 | 15 | 7 | 4 | 2 | 79 | 5 |
| 20-2009-F | 2 | 0 | 0 | 18 | 21 | 3 | 8 | 0 | 82 | 5 |
| 21-2009-M | 4 | 1 | 1 | 26 | 18 | 33 | 19 | 8 | 127 | 9 |
| 22-2009-M | 7 | 0 | 0 | 7 | 14 | 2 | 2 | 0 | 60 | 3 |
| 23-2009-F | 3 | 1 | 0 | 13 | 24 | 12 | 6 | 2 | 65 | 5 |
| 24-2009-M | 0 | 0 | 0 | 9 | 14 | 5 | 1 | 2 | 39 | 1 |
| 25-2009-M | 3 | 1 | 0 | 16 | 20 | 6 | 5 | 0 | 63 | 6 |
| 26-2009-M | 2 | 0 | 0 | 17 | 12 | 0 | 9 | 2 | 92 | 6 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|----|----|----|----|---|-----|--|------|
| 27-2009-M | 3 | 1 | 1 | 8 | 15 | 6 | 4 | 0 | 49 | | 3,5 |
| 28-2009-F | 4 | 0 | 0 | 29 | 47 | 5 | 5 | 0 | 115 | | 5 |
| 29-2009-F | 5 | 0 | 0 | 10 | 36 | 11 | 7 | 0 | 100 | | 6 |
| 30-2009-F | 4 | 0 | 0 | 29 | 35 | 2 | 3 | 0 | 75 | | 2,75 |
| 31-2009-F | 8 | 0 | 0 | 6 | 38 | 9 | 4 | 0 | 75 | | 4 |
| 32-2009-M | 6 | 1 | 1 | 3 | 39 | 24 | 20 | 2 | 140 | | 7 |
| 33-2009-F | 6 | 0 | 0 | 17 | 14 | 1 | 3 | 0 | 81 | | 3 |
| 34-2009-F | 4 | 0 | 0 | 5 | 16 | 3 | 2 | 0 | 41 | | 3 |
| 35-2009-M | 3 | 0 | 1 | 6 | 18 | 16 | 5 | 0 | 87 | | 5 |
| 36-2009-F | 4 | 1 | 0 | 5 | 24 | 5 | 8 | 1 | 33 | | 5 |
| 37-2009-F | 2 | 0 | 0 | 17 | 23 | 13 | 9 | 0 | 63 | | 7 |
| 38-2009-F | 3 | 1 | 0 | 2 | 28 | 3 | 3 | 0 | 56 | | 4 |
| 39-2009-M | 6 | 0 | 0 | 1 | 21 | 6 | 1 | 0 | 100 | | 6 |
| 40-2009-F | 3 | 0 | 0 | 18 | 33 | 16 | 7 | 2 | 85 | | 5 |
| 41-2009-F | 3 | 0 | 0 | 12 | 19 | 4 | 5 | 0 | 71 | | 4 |
| 42-2009-F | 1 | 0 | 0 | 14 | 9 | 2 | 2 | 0 | 92 | | 4,25 |
| 43-2009-F | 2 | 0 | 0 | 11 | 39 | 6 | 4 | 0 | 83 | | 5 |
| 44-2009-M | 4 | 0 | 0 | 22 | 43 | 27 | 10 | 3 | 120 | | 5,5 |
| 45-2009-F | 0 | 0 | 0 | 24 | 29 | 4 | 4 | 0 | 58 | | 4,5 |
| 46-2009-M | 4 | 1 | 1 | 10 | 42 | 30 | 6 | 0 | 126 | | 6 |
| 47-2009-F | 1 | 1 | 0 | 1 | 14 | 1 | 3 | 0 | 31 | | 4 |
| 48-2009-F | 4 | 0 | 0 | 37 | 48 | 8 | 5 | 3 | 112 | | 5 |
| 49-2009-F | 3 | 0 | 0 | 21 | 28 | 18 | 8 | 3 | 101 | | 5 |
| 50-2009-F | 7 | 0 | 0 | 15 | 35 | 10 | 3 | 0 | 66 | | 4,5 |
| 51-2009-M | 7 | 1 | 1 | 6 | 14 | 14 | 13 | 0 | 92 | | 4,5 |
| 52-2009-M | 1 | 0 | 0 | 10 | 28 | 11 | 2 | 0 | 76 | | 4 |
| 53-2009-F | 7 | 1 | 0 | 3 | 23 | 16 | 4 | 1 | 108 | | 6 |
| 54-2009-M | 8 | 1 | 1 | 17 | 30 | 22 | 11 | 7 | 101 | | 7 |
| 55-2009-F | 5 | 0 | 0 | 9 | 45 | 13 | 3 | 1 | 95 | | 5,5 |

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|----|----|----|----|----|-----|--|------|
| 56-2009-F | 5 | 1 | 1 | 13 | 48 | 49 | 22 | 7 | 216 | | 9 |
| 57-2011-M | 7 | 1 | 0 | 11 | 41 | 39 | 22 | 8 | 142 | | 9,5 |
| 58-2011-F | 3 | 0 | 1 | 18 | 32 | 5 | 2 | 0 | 69 | | 3 |
| 59-2011-M | 16 | 0 | 0 | 27 | 43 | 21 | 5 | 9 | 120 | | 7 |
| 60-2010-F | 9 | 1 | 0 | 16 | 32 | 36 | 32 | 8 | 127 | | 7,5 |
| 61-2010-F | 13 | 1 | 0 | 17 | 38 | 33 | 18 | 1 | 117 | | 6,5 |
| 62-2010-F | 0 | 0 | 0 | 0 | 35 | 19 | 9 | 0 | 148 | | 6,5 |
| 63-2010-F | 0 | 0 | 0 | 2 | 25 | 8 | 6 | 0 | 79 | | 3,7 |
| 64-2010-M | 2 | 0 | 0 | 11 | 5 | 4 | 4 | 1 | 26 | | 2,75 |
| 65-2010-F | 9 | 0 | 0 | 12 | 27 | 23 | 14 | 1 | 100 | | 5 |
| 66-2010-F | 3 | 1 | 0 | 15 | 53 | 27 | 20 | 4 | 140 | | 7 |
| 67-2010-F | 3 | 0 | 0 | 5 | 18 | 12 | 4 | 1 | 91 | | 6 |
| 68-2010-F | 5 | 1 | 1 | 0 | 28 | 19 | 2 | 0 | 77 | | 6 |
| 69-2010-F | 18 | 1 | 0 | 14 | 41 | 26 | 14 | 0 | 154 | | 6 |
| 70-2010-F | 5 | 0 | 0 | 1 | 45 | 15 | 7 | 0 | 121 | | 6,5 |
| 71-2010-F | 11 | 0 | 0 | 15 | 55 | 22 | 12 | 0 | 122 | | 6 |
| 72-2010-F | 8 | 0 | 0 | 8 | 17 | 7 | 9 | 0 | 83 | | 5 |
| 73-2010-F | 1 | 1 | 0 | 21 | 32 | 19 | 7 | 1 | 113 | | 5 |
| 74-2010-F | 2 | 1 | 0 | 1 | 25 | 15 | 15 | 0 | 129 | | 6,5 |
| 75-2010-F | 2 | 0 | 0 | 8 | 2 | 1 | 1 | 0 | 41 | | 1,5 |
| 76-2010-F | 1 | 0 | 0 | 1 | 22 | 9 | 8 | 0 | 89 | | 3,5 |
| 77-2010-F | 22 | 1 | 1 | 16 | 26 | 21 | 21 | 0 | 146 | | 6,5 |
| 78-2010-F | 3 | 0 | 0 | 17 | 41 | 16 | 2 | 0 | 110 | | 6 |
| 79-2010-F | 11 | 1 | 1 | 9 | 37 | 32 | 26 | 11 | 163 | | 9 |
| 80-2010-F | 5 | 1 | 0 | 16 | 33 | 11 | 7 | 0 | 109 | | 6,5 |
| 81-2010-F | 5 | 0 | 0 | 38 | 23 | 14 | 8 | 1 | 73 | | 6 |
| 82-2010-F | 2 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 26 | | 2 |
| 83-2010-M | 1 | 0 | 0 | 0 | 17 | 5 | 7 | 0 | 70 | | 3,5 |
| 84-2010-F | 3 | 1 | 0 | 9 | 18 | 8 | 6 | 0 | 55 | | 3,2 |

| | | | | | | | | | | | |
|------------|----|---|---|----|----|----|----|----|-----|--|------|
| 85-2010-F | 4 | 0 | 0 | 13 | 11 | 8 | 1 | 0 | 69 | | 3 |
| 86-2010-F | 9 | 1 | 0 | 33 | 18 | 23 | 17 | 0 | 131 | | 5 |
| 87-2010-F | 9 | 1 | 0 | 25 | 40 | 18 | 9 | 0 | 132 | | 5 |
| 88-2010-F | 0 | 0 | 0 | 16 | 20 | 4 | 5 | 2 | 61 | | 3 |
| 89-2011-M | 4 | 1 | 0 | 47 | 19 | 11 | 12 | 4 | 64 | | 6,5 |
| 90-2011-F | 12 | 0 | 0 | 31 | 34 | 14 | 7 | 0 | 102 | | 4 |
| 91-2011-F | 15 | 1 | 1 | 3 | 37 | 36 | 27 | 8 | 148 | | 9,75 |
| 92-2011-F | 2 | 0 | 0 | 18 | 7 | 3 | 5 | 0 | 47 | | 4 |
| 93-2011-M | 5 | 0 | 0 | 6 | 22 | 10 | 9 | 0 | 88 | | 5 |
| 94-2011-M | 6 | 1 | 1 | 0 | 18 | 13 | 12 | 0 | 74 | | 7 |
| 95-2011-F | 1 | 0 | 0 | 13 | 14 | 4 | 5 | 0 | 65 | | 6,5 |
| 96-2011-F | 7 | 1 | 1 | 14 | 50 | 45 | 12 | 8 | 143 | | 9 |
| 97-2011-F | 0 | 0 | 0 | 7 | 14 | 5 | 4 | 0 | 70 | | 5,5 |
| 98-2011-M | 19 | 1 | 1 | 24 | 46 | 50 | 29 | 15 | 156 | | 10 |
| 99-2011-M | 0 | 1 | 0 | 31 | 12 | 3 | 4 | 0 | 75 | | 5 |
| 100-2011-F | 15 | 1 | 1 | 37 | 31 | 29 | 23 | 17 | 180 | | 9 |

In search for a simplified model in L2 academic writing, I carried out a multiple lineal regression backward elimination. This analysis showed that the use of frame markers can be left aside in order to achieve academic writing success, being the other three variables (i.e. COM, TM and PUNC) the actual success values. The model that we obtain gives three variables as the crucial ones: COM, PUNC, and TM (the corresponding table can be found in appendices 13.10 and 13.11):

$$(F= 56,579; R^2= 0,694; p< 0,001)$$

According to these results, there is a wide range of written script qualities. Some of them present a very high level of the academic genre aspects, while others do not make use of any of the items considered as good academic writing. Due to the length of the scripts, and for the sake of brevity, I will illustrate my points with examples taken from some of the

students' writings (see appendices 13.14 and 13.15 for a script analysis sample). Once these scripts were analysed and ordered according to the number of items they presented, I chose those in the extremes which represent high-scoring and low-scoring writers: some participants make use of all the (meta)discursive items while others employ none of them. As interviewees, I chose the scripts corresponding to thirty participants, namely the fifteen of both top bands.

The following scripts belong to the lowest part of the continuum, where students' writings present less (meta)discursive features; some of these cases are illustrated here with real writing instances:

"This led linguistics to called data and applying scientific methods in the investigations" (Script 04-2009-M).

"It is rationalist, and studies the languages from diachronically" (Script 04-2009-F).

"Strategies we take to create a coherent communication due to performance variable or incompetence" (Script 04-2009-M).

"The use of recordings to observate certain characteristics is used, how they interact and/or influence each other, and so on" (Script 05-2009-F).

The following scripts belong to the highest part of the continuum, where students' writings present more (meta)discursive features; these cases are also illustrated with real writing instances below:

"In general, we could say that Linguistic Studies in Rome followed Greek studies, i.e. they were based on the methodology or views previously used" (02-2009-M).

"We have to follow a certain process when planning a curriculum for teaching an L2, and I am using Johnson's classification (1989)" (02-2009-M).

"Eventually we find Pragmatics, which arose in 1980s with Applied Linguistics. it focuses on the study of language put into practice, that is, they prefer to study semantics, rather than just sentence structures" (02-2009-M).

As we have seen in this final script analysis, there is a clear difference between weak and strong scripts in terms of their discursive and metadiscursive features. While poor texts present either semantic or grammatical features, they lack academic items belonging to a discursive level. The characteristics they have are not metadiscursive, since they do not account for different layers of meaning within the whole (Hyland, 2005a, p. 21). On the contrary, strong writers present a wide range of both discursive and metadiscursive items to express the theoretical contents they are asked for, as well as interconnections within the same text.

Regarding the interview results, I created free nodes to see the most relevant emergent topics that participants talked about. With all my resources coded, I drew tree nodes which helped to categorise the previous free nodes into topics and subtopics, making the whole analysis easier. The next step was to design a casebook where all participants and their main features were included, and also general matrices which served as overviews to see the topics dealt with in the interviews. The main topics dealt with in the interviews coincide with the three external variables used in this study. In addition, students expressed their views on what good academic writing is and among which a division is noted between those who highlight the importance of coherence and cohesion (i.e. strong writers), and those who do not (i.e. weak ones). Appendices 13.16 and 13.17 includes an overview of the most relevant topics that arose in the interviews, as well as a detailed table with the participants' attributes, which make up the casebook upon which these results are based.

As we can see, most participants consider academic writing important in their degree of English Philology; many of them are also able to identify good academic texts during the interviews (though some of them could not describe the genre these belonged to). Furthermore, there is a striking result in the correlation between a wrong genre identification of texts and the use of metadiscourse: this means that those participants who cannot identify textual genres properly during their interviews are not aware of metadiscursive items in academic writing, supporting previous results about strong L2 writers.

As we have seen, particular written academic frames appear only in certain scripts, what helps to identify the good academic student-writer. The types of (meta)linguistic elements

present in students' scripts vary according to their level of academic written proficiency: the more awareness writers show towards academic genre features, the easier it will be for them to use them in real contexts for academic purposes.

These students' writing features make up a whole that constructs their profiles as academic writers. Some of them have an academic voice that is directly related to specialised genre knowledge (Matsuda & Tardy, 2008, p. 102). At the same time, and as an item showing metadiscursive awareness, this academic voice is an aspect of writing proficiency. In these scripts, academic voice is determined by the nine features previously analysed. These indicate the degree to which writers are involved in the construction of their own texts.

Following Hyland's (2002, p. 59) perception of writing competence: written skill «is the ability to adhere to style-guide prescriptions concerning grammar, arrangement and punctuation». Expert L2 writers have enough writing resources so as to follow prescribed conventions in any specific context; on the other hand, less-skilled ones are generally less able to diverge from their limited writing knowledge.

12.5 STUDY CONCLUSIONS IN ENGLISH

This study combines two main linguistic fields: on the one hand, linguistic competence (more cognitive aspects), and on the other, the use of language in a real context. That mutual interface embodies disciplines such as grammar, specific lexicon, discursive coherence, and L2 acquisition, all of them within a context of use and within the field of English for Specific Academic Purposes (ESAP).

Throughout the history of Linguistics and language studies, there are as many nomenclatures and definitions of the linguistic sign as study approaches can be taken. Depending on the linguistic trend that we are following, we will focus on a specific aspect of the linguistic sign. For example:

- Structuralism presents signs according to their form and function, both internal and external ones; morphology and syntactic functions are the objects of study.

- On the other hand, Generativism analyses the linguistic sign origin, immersed deep within the linguistic thought. It analyses signs by taking the sentence as the basis of linguistic formation. Structuralism, more functional, empiric, and external, experiences a broadening when it relates to the second trend, more cognitive, formal, and rationalist.
- Finally, Pragmatics considers signs in relation to their effects on the receivers and their uses; in this case, language levels such as semantics, discourse and semiotics play an important role in identifying linguistic signs impact. The confluence of these pragmatic disciplines makes the analysis something complex, i.e. results are affected by many variables, not all of them intrinsic to the sign, but all influencing it.

As we can see, each linguistic model broadens its language unit to analyse, and so we have the following scale:

Structuralism → Word analysis
Generativism → Sentence analysis
Pragmatics → Text/Discourse analysis

The treatment that the linguistic sign receives during its study will also have direct consequences on the way it is taught to a group of L2 students in the classroom. In this way, L2 didactic traditions have evolved in time since 1960, when the teaching of foreign languages became systematic. Since then, the teaching focus has varied depending on the teacher's language and communicative perspective.

At the beginning of the L2 teaching tradition, a behaviourist approach promoted controlled L2 writing, full of drills and repetitions (Paltridge, 2001a, p. 55). Later on, during the second half of the 20th century, major innovations in the field appeared (Nelson & Calfee, 1998, p. 15; Matsuda, 2003, p. 15). Rhetorical and procedural approaches took turns in those decades until a more genre-based approach appeared at the end of the century (Silva, 1990). White and Arndt (1991) highlighted the importance of the writing process as a way of analysing academic writing strategies, and nowadays, ESP courses offer a specific generic perception according to the participants' needs (Orr, 2002; Basturkmen, 2006).

This genre focus in teaching writing pays more attention to the types of texts students are exposed to in class (Paltridge, 1996). At the same time, it means further reflections on the term *genre* itself, bringing additional concepts into the picture of academic writing (Paltridge, 2001b). Previously called «text types», genres were considered as such in the 1980s (McCarthy, 1993, p. 147). From then onwards, genres did not designate simple texts but groups of individuals sharing the same attitude and beliefs (Jordan, 2004, p. 230; Hyland, 2006, p. 49).

In the case of English Philology modules, they are a mixture of CLIL (content and language integrated learning) and ESAP (academic English for specific purposes, in this case, specific curricular disciplines at university level). Bearing this context in mind, I will argue that ESAP syllabi need an academic English which is close to real patterns of usage; in order to have that, we will follow a more pragmatic and multimodal approach where students' needs and their motivations are the teaching starting point.

Hyland (2004) tackles the issue of genre awareness in the teaching of writing, considering it as an essential didactic tool. Moreover, this author states that critical language awareness within the academic field empowers learners by providing them with orientations to reflect upon their own language. Consequently, genre teaching advantages are clear when genre awareness is made explicit. Hyland (2005) relates it to the process approach of the teaching of writing, and he distinguishes between a microgenre and a macrogenre; newspapers, reports and novels would be included in the first one, while the second type covers issues such as procedures, descriptions, and other writing processes.

Within this thesis theoretical framework, we have dealt with several paradigms, theories and methodological approaches in order to contextualise our research in a more meaningful way. The following table shows the main linguistic paradigms and theoretical assumptions on which this doctoral thesis is based; it is a summary of what we have previously seen, as well as a theoretical conclusion of the whole research process:

| <i>Main Theories and Paradigms in this Doctoral Thesis</i> | | |
|---|------------------------|---|
| <i>Linguistic Paradigms</i> | Structuralism | Linguistic forms |
| | Generativism | Language formation |
| | Pragmatics | Contextualised language use |
| <i>Thesis Theoretical Framework</i> | | Relevant in the construction of L2 learning |
| | | Cooperative learning |
| | Social Constructivism | Learning construction departing from previous knowledge |
| | | Communicative purposes in L2 use |
| <i>CLIL and ESAP Methodology</i> | Communicative | |
| | Competence | |
| | Integrated methodology | Integration of both conceptual and affective factors |
| | Post-methodology | Context-bound |
| <i>Research Methodology</i> | Mixed methodology | Quantitative and qualitative data |
| | | Discourse analysis and interviews |

As the table illustrates, these have been the theories that helped to analyse both linguistic and extra-linguistic variables in our study. Discourse analysis allowed a deeper understanding of university students' writing in L2, as well as their different writing skills at all language levels. Moreover, this research methodology acted as a springboard to the second phase of this study, more qualitative and based on semi-structured interviews with some of the participants.

This second qualitative stage, as Richards (2003, p. 80) describes it, starts during the actual interview process, for which both the strongest and weakest L2 writers have been chosen. With the semi-structured interview results, I listed nodes or recurrent themes which highlight the most relevant topics associated to my research variables. These node reports offer a panoramic overview of the data, which can be therefore ordered and coded to make the analysis easier.

As we have seen in the subjects' interviews, students perceive oral skills as more important than written ones when learning a foreign language; however, most of their essays and university evaluations are written. Moreover, within the pragmatic paradigm (the one this study is placed in), there are real situations where written language is necessary to succeed in communication: sociopragmatic and pragmalinguistic purposes of language must be examined systematically as well.

In the sample used in this project, semantic features in a written text, together with grammatical and discursive ones, work as predictors of academic attitudes and genre knowledge. However, this set of variables is complex, and it demands future research where students' prior experience is taken into account regarding their written skills. Extra-linguistic aspects, therefore, condition their learning and results at university level.

For this reason, some researchers such as Nelson and Meter (2007, p. 302) suggest the use of control groups when investigating the effects of external variables in L2 writing. A future study on this topic would include such a control group, making easier a separate analysis and a combination of different variables. These modifications are something I am planning to pursue in my postdoctoral research.

Likewise, this cross-sectional study can be considered as the starting point for future longitudinal studies, where data are researched throughout time. A more diachronic

approach to my data would examine the possible differences between new and old university study plans at Málaga University, establishing comparisons between both generations and contexts. Finally, other future projects would include the influence of writing creativity in L2 production, several cognitive learning processes, as well as contextual and family factors in final academic results in higher education.

12.5.1 REVISION OF RESEARCH QUESTIONS AND STUDY HYPOTHESES

Once the quantitative and qualitative analyses have been carried out, we can retake our initial research questions and hypotheses in the light of our study results. Regarding the first research question:

1. How does English academic writing differ among English Philology students?
 - a. In terms of discursive elements.
 - b. In terms of metadiscursive elements.

After the analysis of 200 written scripts produced by English Philology students, we can see how their writing varies widely regarding its academic quality and use of (meta)discursive elements. On a semantic level, only high-scoring students include examples in their writings, while the rest of them use subjective expressions, including personal opinions in an essay that should be scientific and, therefore, objective. Likewise, there is a strong L1 influence in weaker scripts, where the student writes directly in Spanish because of their lack of academic writing resources in English.

On a grammatical level, those students who use many personal pronouns in their academic writing tend to present a poorer production, while others are able to provide arguments from different perspectives, making use of other discursive elements to show their textual implications. The latter use more complex sentences, with subordinate clauses instead of simpler structures which impoverish the essay.

Finally, on a discursive level, the use of transition markers and frame structures (adverbs and adverb phrases) is typical of high-scoring writers, who are more aware of academic

genre features in English. Within this level of discourse, the use of punctuation is also relevant when determining script quality, since it only appears in those cases where writers express their ideas clearly, academically, and in an ordered way.

The second research question is answered in the following way:

2. Which are the writing strategies used by the students and how aware are they of their use?

As a result of the semi-structured interviews of the strongest and weakest writers, we can see that these are the strategies used by good writers: outlines before writing, drafting of ideas, proofreading *while* writing, and use of keywords. On the other hand, the writing strategies used by poor writers are: use of mnemonic rules, writing down words to remember contents, occasional proofreading after writing and, in many cases, lack of writing strategies and planning.

Regarding the third research question of this study:

3. How aware are university students of (meta)discursive features in the written academic genre?

The answer to this question is directly related to the previous ones, since genre knowledge depends on the use of discursive elements in the text, and on writing strategies which favour the final written result. Our interview data confirm that high-scoring writers are able to provide more complete and complex definitions of the academic genre, its levels and uses, and they are also able to give examples of the most significant features of the academic language. On the contrary, low-scoring writers remain on a superficial level, commenting on the text appearance when describing an L2 fragment; in some cases, they also fail to distinguish academic English from English for other purposes, as for example, business English.

As far as the fourth research question is concerned:

4. Which are students' attitudes in relation to their academic life, academic writing, and its uses?

In this case, the most affective variable in this study justifies all previous linguistic and cognitive results. Those participants who show a motivation attitude, who are eager to overcome writing difficulties, and who are enthusiastic and optimistic about English writing produce better academic scripts, more complex and complete ones; they make a wider use of formal, adverbial and academic elements in their academic writing in English.

On the other hand, there are other subjects who show no interest but do show fear towards the academic genre, and even refuse to take part in some of the interview questions; these individuals produce weaker writings, low-scoring exams and make lesser use of transition markers, frame markers and complex sentences. We can conclude, then, that negative attitude and poor L2 writing have a reciprocal influence.

Finally, the fifth and last research question of ours tries to solve the initial hypotheses of this thesis, confirming all of them according to our results:

5. Which is the relation among questions 2, 3, and 4, and discourse analysis results, as stated in question 1?

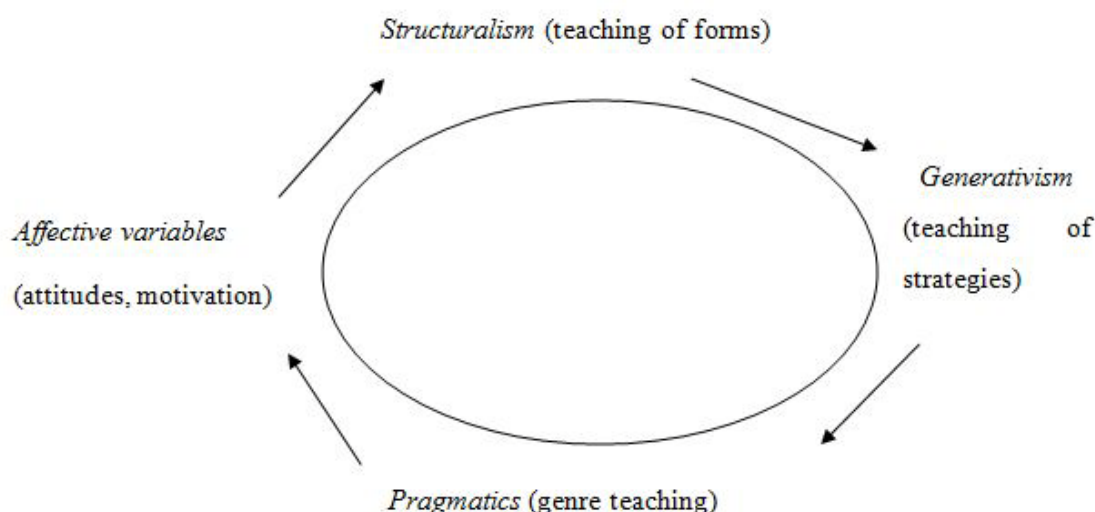
As we can see, there is a direct relationship between linguistic variables, which are present in the analysed scripts, and extra-linguistic variables in participants' interviews. In this way, we can draw the L2 academic writer profile which combines writing strategies, academic genre knowledge and academic attitudes that improve their writing exponentially. Consequently, we are able to confirm our initial hypotheses since there is reciprocity between academic linguistic issues and qualitative aspects which go beyond language.

12.5.2 IS IT POSSIBLE TO HAVE AN ESAP METHODOLOGY?

The ultimate purpose of the Bologna process is the free exchange of citizens throughout European institutions and universities. For this reason, the learning of other European languages is crucial to make it possible. However, when it comes to play with integrating

foreign language into the university curriculum, it is often hard to find the practical solutions that lead towards students' proficiency.

These results lead towards an integrated teaching model, which favours the construction of personal meanings depending on different learning styles and preferences; such a model could be illustrated as the following graph:



The interrelations among these elements are constant and fluid, the teacher being able to integrate and make their syllabi more complex and rich by including other extralinguistic aspects such as writing strategies, awareness and attitudes towards the academic genre in L2.

ESAP is an open and interdisciplinary field that allows teachers to reflect upon their own practice and research, and at the same time, it provides them with the reasons to understand the different field objectives. The division between ESAP and CLIL is not, and cannot be clear-cut; in that way, teachers can change their lesson perspectives from one to the other depending on their students' needs. This research, together with other work in the field, aims to help to expand the evidence-based research, where future teaching improvements are made on the basis of what students really need.

¹ On a lexical level, we are analysing the use of code glosses, the lack of subjective expressions and L1 visibility in the use of Spanish expressions. In terms of grammatical analysis, we have examined the use of personal pronouns (SELF) by students, as well as the number of simple and complex sentences appearing in their texts. Finally, on a discursive side, we have counted up instances of transition adverbs, frame markers and punctuation.

CAPÍTULO 13: APÉNDICES

13.1 ESQUEMAS DE LAS ENTREVISTAS DEL ESTUDIO FINAL

- ¿Qué piensas acerca de ir a la Universidad y de ser un/a estudiante universitario?
¿Cómo describes tu vida en la universidad?
- ¿Cómo es de importante el lenguaje escrito en la carrera? ¿Y cómo será en tu futuro trabajo?
- ¿Qué expectativas tenías de Filología Inglesa antes de entrar?
- En las asignaturas de Lingüística Inglesa, ¿qué se valora en un examen o en un ensayo académico? ¿Qué crees que es más importante: contenido o expresión?
- ¿Disfrutas escribiendo un ensayo académico en inglés? Describe tus sentimientos en este aspecto.
- ¿Qué significa para ti ‘inglés académico escrito’? ¿Qué rasgos crees que tiene?
¿Estructura, es subjetivo, complejo...?
- [La investigadora muestra tres textos diferentes en inglés: un email personal, una carta de negocios y un fragmento académico tomado de un examen de un estudiante que ya terminó la carrera] ¿Qué diferencias ves entre estos 3 textos?
¿Cuál consideras más académico, por qué? ¿Qué rasgos tiene que lo diferencian del resto?
- En la carrera, ¿qué instrucción recibes acerca de los rasgos del género académico escrito? ¿Y sobre la unión de ideas en un texto? ¿Has recibido formación en estos temas anteriormente?
- ¿Qué tipo de ayuda has tenido en el desarrollo de tu escritura en inglés?
- ¿Qué ayuda te habría gustado tener, si alguna?
- ¿Querrías hacer más explícita la enseñanza del género académico, cómo?
- [La investigadora muestra 4 textos académicos escritos por estudiantes. Unos contienen muchos rasgos de buena escritura académico, y otros son meros

esquemas con flechas] ¿Qué diferencias ves en estos textos? ¿Cuál es más académico, por qué? ¿Cuál crees que sacó mejor nota?

- Al enfrentarte a un ensayo en inglés: ¿Qué técnicas usas para planificar tu escritura? ¿Vas relejendo conforme escribes, o al final, o no lees?
- Dime qué es más difícil para ti de estas tres cosas al escribir en inglés: encontrar ideas, encontrar las palabras correctas, y organizar ideas.
- ¿Qué es una wiki, has usado alguna en clase? Usando el Campos Virtual, vamos a resumir este artículo científico en consonancia con lo que otros compañeros han escrito ya sobre él.

13.2 PANORÁMICA DE LOS 30 SUJETOS ENTREVISTADOS EN EL ESTUDIO FINAL CON EL NÚMERO DE REFERENCIAS TEMÁTICAS

Aquí aparecen los sujetos entrevistados y las referencias temáticas que aparecen en sus intervenciones orales. Estas capturas presentan información en español y en inglés debido al formato del software NVivo 8 usado en este estudio.

The screenshot shows the NVivo 8 interface. On the left, there is a 'Recursos' (Resources) pane with a tree view containing 'Internals', 'Externals', 'Memos', and 'Buscar carpetas' (Search folders) with sub-items 'Todos los recursos' (All resources) and 'Todos los recursos no incluidos' (All resources not included). Below this is a navigation pane with buttons for 'Recursos', 'Nodos', 'Conjuntos', 'Consultas', 'Modelos', 'Vínculos', 'Clasificaciones', and 'Carpetas'. The main area displays a table titled 'Internals' with columns for 'Nombre', 'Nodos', and 'Referencias'. The table lists 30 subjects with their corresponding node counts and reference counts.

| Nombre | Nodos | Referencias |
|---------|-------|-------------|
| 01.F. ♀ | 364 | 716 |
| 02.D. ♀ | 239 | 400 |
| 03.F. ♂ | 313 | 544 |
| 04.D. ♀ | 276 | 809 |
| 05.D. ♂ | 355 | 978 |
| 06.F. ♀ | 307 | 756 |
| 07.D. ♀ | 286 | 739 |
| 08.D. ♀ | 304 | 648 |
| 09.F. ♂ | 360 | 1057 |
| 10.F. ♂ | 254 | 583 |
| 11.F. ♀ | 283 | 645 |
| 12.D. ♂ | 294 | 684 |
| 13.D. ♂ | 320 | 630 |
| 14.F. ♂ | 319 | 656 |
| 15.F. ♀ | 289 | 550 |
| 16.D. ♂ | 337 | 571 |
| 17.F. ♂ | 350 | 638 |
| 18.F. ♀ | 395 | 1095 |
| 19.F. ♀ | 317 | 768 |
| 20.D. ♀ | 297 | 696 |
| 21.D. ♂ | 343 | 678 |
| 22.F. ♀ | 334 | 630 |
| 23.F. ♀ | 337 | 623 |
| 24.F. ♀ | 308 | 707 |
| 25.D. ♀ | 288 | 759 |
| 26.D. ♀ | 319 | 846 |
| 27.D. ♂ | 287 | 623 |
| 28.F. ♀ | 334 | 897 |
| 29.D. ♂ | 370 | 654 |
| 30.D. ♀ | 229 | 466 |

13.3 EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA FINAL

Cada entrevista se codificó indicando la aparición de las variables cualitativas y la relación de éstas con los nodos identificados. Estas capturas presentan información en español y en inglés debido al formato del software NVivo 8 usado en este estudio.










The screenshot shows the NVivo 8 interface with a timeline at the top and a coding table below. The table has columns for 'Periodo de tiempo', 'Contenido', 'Skilled/Less...', 'Actitudes', 'Awareness', 'Acad. Writing instruction', 'Strategies', 'Wiki awareness', 'Attitude toward...', and 'Wiki writing beh...'. Seven rows of data are visible, each corresponding to a segment of the interview transcript.

| Periodo de tiempo | Contenido | Skilled/Less... | Actitudes | Awareness | Acad. Writing instruction | Strategies | Wiki awareness | Attitude toward... | Wiki writing beh... |
|-------------------|--|---------------------------------|--|-----------|--|------------|----------------|--------------------|---------------------|
| 0:23.0 - 2:05.4 | Pienso que es divertido y placentero. La vida universitaria es muy enriquecedora tanto a nivel personal como académico. Lo que me aporta mi vida los fines de semana, luego lo intento aplicar aquí. | Escritora con baja calificación | Actitud positiva hacia vida académica: diversión | | | | | | |
| 2:05.4 - 2:40.2 | Sólo es importante para no perder nota en un examen. | Escritora con baja calificación | Falta de importancia de la escritura académica | | | | | | |
| 2:05.4 - 2:40.2 | En realidad nosotros no tenemos una buena enseñanza de gramática para escribir. | Escritora con baja calificación | | | Falta de instrucción sobre escritura académica | | | | |
| 2:40.2 - 3:31.1 | Tampoco nos enseñan por qué la escritura es importante, si es que lo es. Sólo es importante para no quedar mal. | Escritora con baja calificación | Actitud negativa hacia la escritura académica | | Falta de instrucción sobre escritura académica | | | | |
| 3:31.1 - 4:23.7 | Fuera de la carrera, el lenguaje escrito es menos importante que el oral. | Escritora con baja calificación | Falta de importancia de la escritura | | | | | | |
| 4:23.7 - 5:44.4 | Con la carrera quería aislarme un poco de la vida social, porque el año previo al entrar aquí quería tiempo para centrarme en lo que estaba estudiando. | Escritora con baja calificación | Digresiones sobre la pregunta original | | | | | | |
| 4:23.7 - 5:44.4 | Con la carrera quería aislarme un poco de la vida social, porque el año previo al entrar aquí quería tiempo para centrarme en lo que estaba | Escritora con baja calificación | Expectativas sociales | | | | | | |

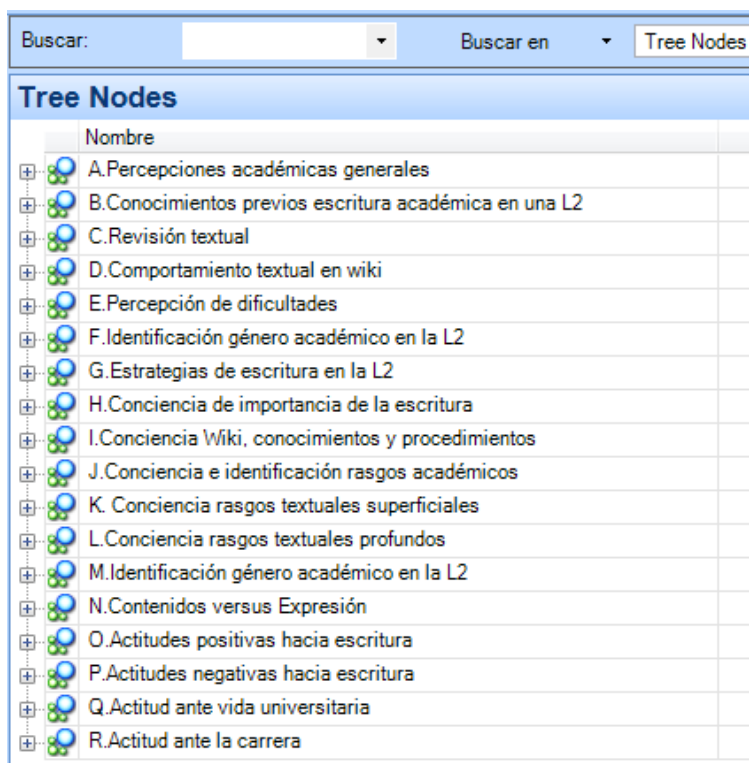
13.4 MATRICES DE CODIFICACIÓN REALIZADAS EN EL ESTUDIO FINAL (ANÁLISIS AXIOMÁTICO)

Búsqueda cruzada de datos para comprobar la aparición de dos variables en las intervenciones de los sujetos. Estas capturas presentan información en español y en inglés debido al formato del software NVivo 8 usado en este estudio.












| Buscar: | | Buscar en | Queries |
|---|--|-----------|------------------|
| Queries | | | |
| | Nombre | | Creado el |
|  | Actitud ante vida universitaria - Actitud ante Filología Inglesa | | 01/10/2011 1:18 |
|  | Actitudes de sujetos - Atributos de sujetos | | 28/09/2011 21:11 |
|  | Conciencia académica - Atributos de sujetos | | 27/09/2011 20:13 |
|  | Conciencia textual - Atributos de sujetos | | 27/09/2011 22:21 |
|  | Conciencia metadiscursiva - Atributos de sujetos | | 27/09/2011 21:44 |
|  | Estrategias de escritura en una L2 - Atributos de sujetos | | 26/09/2011 23:40 |
|  | Nodos de investigación - Escritores fuertes y débiles | | 29/09/2011 19:30 |

13.5 LISTADO DE NODOS RAMIFICADOS Y ATRIBUTOS DE LOS SUJETOS EN EL ESTUDIO FINAL

Estas capturas presentan información en español y en inglés debido al formato del software NVivo 8 usado en este estudio.

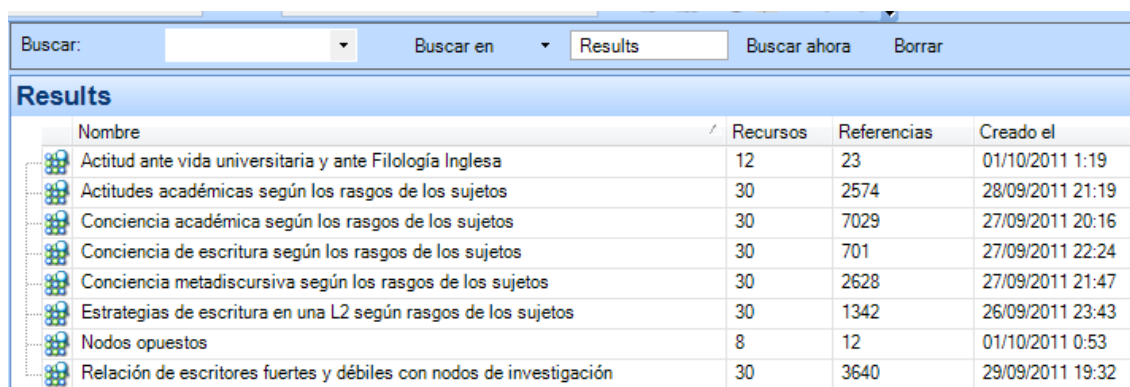


| Tree Nodes | |
|---|--|
| Nombre | |
| A.Percepciones académicas generales | |
| B.Conocimientos previos escritura académica en una L2 | |
| C.Revisión textual | |
| D.Comportamiento textual en wiki | |
| E.Percepción de dificultades | |
| F.Identificación género académico en la L2 | |
| G.Estrategias de escritura en la L2 | |
| H.Conciencia de importancia de la escritura | |
| I.Conciencia Wiki, conocimientos y procedimientos | |
| J.Conciencia e identificación rasgos académicos | |
| K. Conciencia rasgos textuales superficiales | |
| L.Conciencia rasgos textuales profundos | |
| M.Identificación género académico en la L2 | |
| N.Contenidos versus Expresión | |
| O.Actitudes positivas hacia escritura | |
| P.Actitudes negativas hacia escritura | |
| Q.Actitud ante vida universitaria | |
| R.Actitud ante la carrera | |

| Buscar: <input type="text"/> Buscar en <input type="text"/> <input type="text"/> Buscar ahora | | | |
|---|--|--------|------------------|
| Attributes | | | |
| | Nombre | Tipo | Creado el |
|  | Conciencia de género académico | Cadena | 15/09/2011 1:00 |
|  | Actitud ante escritura académica | Cadena | 16/09/2011 0:45 |
|  | Sexo del sujeto | Cadena | 14/09/2011 1:21 |
|  | Identificación de género académico en la L2 | Cadena | 14/09/2011 1:37 |
|  | Identificación del escrito con mejor nota | Cadena | 14/09/2011 1:37 |
|  | Aspectos que presentan mayor dificultad en la escritura en la L2 | Cadena | 16/09/2011 23:58 |
|  | Aspectos más relevantes de la escritura académica | Cadena | 14/09/2011 1:31 |
|  | Revisión textual | Cadena | 16/09/2011 23:59 |
|  | Técnicas escritura en la L2 | Cadena | 16/09/2011 1:06 |
|  | Percepciones de la vida universitaria | Cadena | 16/09/2011 23:59 |
|  | Comportamiento de escritura en la L2 durante la Wiki | Cadena | 15/09/2011 0:19 |

13.6 RESULTADOS DE BÚSQUEDAS DE CODIFICACIÓN DEL ESTUDIO FINAL: NÚMERO DE RECURSOS Y REFERENCIAS CODIFICADAS EN CADA BÚSQUEDA

Estas capturas presentan información en español y en inglés debido al formato del software NVivo 8 usado en este estudio.



| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el |
|---|----------|-------------|------------------|
| Actitud ante vida universitaria y ante Filología Inglesa | 12 | 23 | 01/10/2011 1:19 |
| Actitudes académicas según los rasgos de los sujetos | 30 | 2574 | 28/09/2011 21:19 |
| Conciencia académica según los rasgos de los sujetos | 30 | 7029 | 27/09/2011 20:16 |
| Conciencia de escritura según los rasgos de los sujetos | 30 | 701 | 27/09/2011 22:24 |
| Conciencia metadiscursiva según los rasgos de los sujetos | 30 | 2628 | 27/09/2011 21:47 |
| Estrategias de escritura en una L2 según rasgos de los sujetos | 30 | 1342 | 26/09/2011 23:43 |
| Nodos opuestos | 8 | 12 | 01/10/2011 0:53 |
| Relación de escritores fuertes y débiles con nodos de investigación | 30 | 3640 | 29/09/2011 19:32 |

13.7 RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL ESTUDIO PILOTO

Presencia o ausencia de las variables lingüísticas en los escritos piloto en la L2:

| STUDENTS' SCRIPTS | A: SEMANTIC LEVEL | | | B: GRAMMATICAL LEVEL | | | C: DISCURSIVE LEVEL | | | TOTAL No. OF ITEMS |
|-------------------|-------------------|------------|-----------|----------------------|----------------|---------|---------------------|--------|----------|--------------------|
| | A1: CG | A2: No "I" | A3: No L1 | B1: SELF | B2: English WO | B3: COM | C1: TM | C2: FM | C3: PUNC | |
| 10-2009...a | 0 | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 15-2009...f | 0 | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4-2009...d | X | 0 | 0 | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 7-2009...d | 0 | 0 | 0 | X | 0 | 0 | X | 0 | 0 | 2 |
| 17-2009...f | 0 | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | X | 0 | 2 |
| 2-2009...d | 0 | X | X | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 3-2009...d | 0 | X | X | 0 | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 5-2009...d | X | 0 | 0 | X | 0 | 0 | 0 | X | 0 | 3 |
| 8-2009...d | 0 | X | 0 | X | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 21-2009...g | 0 | X | 0 | X | 0 | X | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 9-2009...a | X | X | 0 | X | 0 | 0 | 0 | X | 0 | 4 |
| 13-2009...d | X | X | 0 | X | 0 | 0 | 0 | X | 0 | 4 |
| 14-2009...e | X | 0 | X | 0 | X | 0 | X | 0 | 0 | 4 |
| 6-2009...d | X | X | 0 | X | X | 0 | 0 | X | X | 6 |
| 11-2009...d | 0 | X | 0 | X | X | X | X | X | 0 | 6 |
| 19-2009...g | X | X | 0 | X | X | 0 | X | X | 0 | 6 |
| 16-2009...f | X | X | 0 | X | X | X | X | X | 0 | 7 |
| 22-2009...g | X | X | X | X | X | X | 0 | X | X | 8 |
| 12-2009...d | X | X | X | X | X | X | X | X | 0 | 8 |
| 1-2009...d | X | X | X | X | 0 | X | X | X | X | 8 |
| 18-2009...g | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 9 |
| 20-2009...g | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 9 |

13.8 RESULTADOS CUALITATIVOS DEL ESTUDIO PILOTO

VARIABLES DE LAS ENTREVISTAS PILOTO, NÚMERO DE CASOS (SUJETOS) DONDE SE MUESTRAN, Y DOCUMENTOS Y PÁRRAFOS QUE CONTIENEN REFERENCIAS DE CADA UNA DE ellas. ESTAS CAPTURAS PRESENTAN INFORMACIÓN EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS DEBIDO AL FORMATO DEL SOFTWARE NVIVO 8 USADO EN ESTE ESTUDIO:

Acad Wr Strat (Proofreading)

Created On 24/08/2010 19:56 **By** RML
Modified On 24/08/2010 20:43 **By** RML
Users 1
Cases 2

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 3 | 3 | 181 | 6 |

Acad Wr Strategies (Awareness)

Created On 24/08/2010 19:50 **By** RML
Modified On 27/08/2010 14:02 **By** RML
Users 1
Cases 5

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 6 | 12 | 595 | 13 |

Acad Wr Strategy (Memorisation)

Created On 24/08/2010 19:56 **By** RML
Modified On 27/08/2010 14:07 **By** RML
Users 1
Cases 2

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 3 | 5 | 284 | 5 |

Acad.Genre Awareness

Created On 24/08/2010 19:49 By RML
 Modified On 25/08/2010 23:49 By RML
 Users 1
 Cases 5

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 7 | 51 | 1806 | 47 |

Academic attitude

Created On 24/08/2010 19:49 By RML
 Modified On 29/08/2010 14:46 By RML
 Users 1
 Cases 5

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 7 | 40 | 1233 | 33 |

Awareness of differences in Acad.Genre

Created On 24/08/2010 19:58 By RML
 Modified On 27/08/2010 13:26 By RML
 Users 1
 Cases 3

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 4 | 7 | 476 | 11 |

Definition Acad.Writing

Created On 24/08/2010 20:15 By RML
 Modified On 27/08/2010 13:26 By RML
 Users 1
 Cases 6

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 6 | 17 | 648 | 15 |

Features of good acad.writing

Created On 24/08/2010 19:50 By RML
 Modified On 25/08/2010 23:49 By RML
 Users 1
 Cases 5

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 7 | 35 | 1039 | 36 |

Need for Acad Wr Instruction

Created On 24/08/2010 20:01 By RML
 Modified On 27/08/2010 13:48 By RML
 Users 1
 Cases 5

| Type | Sources | References | Words | Paragraphs |
|-------|---------|------------|-------|------------|
| Total | 5 | 8 | 402 | 8 |

13.9 RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL: MATRIZ COMPLETA DE CORRELACIONES INTER-ELEMENTOS

| | GC | NO_SUB | NO_L1 | SELF | WO | COM | MT | ME | PUN | NOTA |
|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| GC | 1,000 | ,281 | ,328 | ,299 | ,403 | ,576 | ,557 | ,446 | ,545 | ,485 |
| NO_SUB | ,281 | 1,000 | ,463 | -,038 | -,011 | ,418 | ,501 | ,295 | ,391 | ,473 |
| NO_L1 | ,328 | ,463 | 1,000 | -,027 | ,108 | ,498 | ,485 | ,445 | ,446 | ,519 |
| SELF | ,299 | -,038 | -,027 | 1,000 | ,325 | ,199 | ,205 | ,273 | ,183 | ,195 |
| WO | ,403 | -,011 | ,108 | ,325 | 1,000 | ,615 | ,321 | ,270 | ,490 | ,393 |
| COM | ,576 | ,418 | ,498 | ,199 | ,615 | 1,000 | ,773 | ,637 | ,767 | ,753 |
| MT | ,557 | ,501 | ,485 | ,205 | ,321 | ,773 | 1,000 | ,624 | ,704 | ,756 |
| ME | ,446 | ,295 | ,445 | ,273 | ,270 | ,637 | ,624 | 1,000 | ,539 | ,574 |
| PUN | ,545 | ,391 | ,446 | ,183 | ,490 | ,767 | ,704 | ,539 | 1,000 | ,778 |
| NOTA | ,485 | ,473 | ,519 | ,195 | ,393 | ,753 | ,756 | ,574 | ,778 | 1,000 |

13.10 RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL: MODELO DE REGRESIÓN POR PASOS SUCESIVOS DE LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS

Resumen del modelo^b

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 1 | ,840 ^a | ,705 | ,692 | 1,142 | ,705 | 56,735 | 4 | 95 | ,000 |

a. Variables predictoras: (Constante), COM, ME, PUN, MT

b. Variable dependiente: NOTA

13.11 RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL: MODELO SIMPLIFICADO DE REGRESIÓN POR PASOS HACIA ATRÁS DE LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS

Resumen del modelo^c

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | Sig. Cambio en F |
| 1 | ,840 ^a | ,705 | ,692 | 1,142 | ,705 | 56,735 | 4 | 95 | ,000 |
| 2 | ,839 ^b | ,703 | ,694 | 1,140 | -,002 | ,579 | 1 | 95 | ,449 |

a. Variables predictoras: (Constante), COM, ME, PUN, MT

b. Variables predictoras: (Constante), COM, PUN, MT

c. Variable dependiente: NOTA

13.12 RESULTADOS DEL ESTUDIO FINAL: TEST ANOVA

ANOVA^c

| Modelo | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------|-----------|-------------------|----|------------------|--------|-------------------|
| 1 | Regresión | 296,031 | 4 | 74,008 | 56,735 | ,000 ^a |
| | Residual | 123,921 | 95 | 1,304 | | |
| | Total | 419,952 | 99 | | | |
| 2 | Regresión | 295,276 | 3 | 98,425 | 75,786 | ,000 ^b |
| | Residual | 124,677 | 96 | 1,299 | | |
| | Total | 419,952 | 99 | | | |

a. Variables predictoras: (Constante), COM, ME, PUN, MT

b. Variables predictoras: (Constante), COM, PUN, MT

c. Variable dependiente: NOTA

13.13 COMPARACIÓN DE LOS MODELOS: COEFICIENTES Y RESULTADOS DE MULTICOLINEALIDAD

Coefficientes^a

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. | Intervalo de confianza de 95,0% para B | | Correlaciones | | | Estadísticos de colinealidad | |
|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|-------|------|--|-----------------|---------------|---------|-------------|------------------------------|-------|
| | B | Error típ. | Beta | | | Límite inferior | Límite superior | Orden cero | Parcial | Semiparcial | Tolerancia | FIV |
| 1 (Constante) | 2,112 | ,346 | | 6,108 | ,000 | 1,425 | 2,798 | | | | | |
| PUN | ,022 | ,005 | ,398 | 4,405 | ,000 | ,012 | ,031 | ,778 | ,412 | ,245 | ,381 | 2,624 |
| ME | ,036 | ,047 | ,057 | ,761 | ,449 | -,058 | ,130 | ,574 | ,078 | ,042 | ,551 | 1,815 |
| MT | ,087 | ,027 | ,302 | 3,207 | ,002 | ,033 | ,140 | ,756 | ,313 | ,179 | ,349 | 2,864 |
| COM | ,032 | ,019 | ,178 | 1,703 | ,092 | -,005 | ,070 | ,753 | ,172 | ,095 | ,283 | 3,528 |
| 2 (Constante) | 2,072 | ,341 | | 6,076 | ,000 | 1,395 | 2,749 | | | | | |
| PUN | ,022 | ,005 | ,400 | 4,440 | ,000 | ,012 | ,031 | ,778 | ,413 | ,247 | ,381 | 2,621 |
| ME | ,092 | ,026 | ,321 | 3,520 | ,001 | ,040 | ,144 | ,756 | ,338 | ,196 | ,373 | 2,682 |
| COM | ,036 | ,018 | ,199 | 1,974 | ,051 | ,000 | ,073 | ,753 | ,197 | ,110 | ,304 | 3,288 |

a. Variable dependiente: NOTA

Diagnósticos de colinealidad^a

| Modelo | Dimensión | Autovalores | Índice de condición | Proporciones de la varianza | | | | |
|--------|-----------|-------------|---------------------|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|
| | | | | (Constante) | PUN | ME | MT | COM |
| 1 | 1 | 4,112 | 1,000 | ,00 | ,00 | ,02 | ,01 | ,01 |
| | 2 | ,568 | 2,690 | ,06 | ,01 | ,44 | ,00 | ,00 |
| | 3 | ,190 | 4,648 | ,15 | ,00 | ,54 | ,18 | ,15 |
| | 4 | ,095 | 6,567 | ,00 | ,01 | ,00 | ,79 | ,57 |
| | 5 | ,035 | 10,875 | ,78 | ,98 | ,00 | ,02 | ,27 |
| 2 | 1 | 3,571 | 1,000 | ,01 | ,00 | | ,01 | ,01 |
| | 2 | ,299 | 3,459 | ,19 | ,01 | | ,10 | ,10 |
| | 3 | ,095 | 6,120 | ,00 | ,01 | | ,86 | ,59 |
| | 4 | ,035 | 10,134 | ,80 | ,98 | | ,03 | ,30 |

a. Variable dependiente: NOTA

13.14 MUESTRAS DE TEXTOS ANALIZADOS PARA ESTUDIO PILOTO

SELF acquisition stages.

No may find four different stages within the first language acquisition period:

- Phonetic development
- Morphologic development
- Semantic development
- Pragmatic development

No TM

No FM

① Do only verbs assign theta roles? Provide some examples to illustrate your opinion.

No, verbs are not the only ones to assign theta roles.

^{CG} for example, he buys ^{FM} him a car. In this case, the verbs can assign three different arguments, although "him" can be omitted, ^{CG} for example he buy a car. Then, we put this verb like this. buy → [NP] [NP] [NP]. We have three arguments but one of them can be omitted.

TM According to the theta criteria, each argument is ^{only} assigned a theta role and each theta role is ^{only} assigned to an argument.

Then, "he" will be assigned a theta role, in this case "AGENT", and "a car" is the theme of sentence.

But, ^{FUNC} we can see in the following examples ^{CG} as an adjective and a preposition can assign a theta-roles, for example, in "Jane is envious of me": In this example, the copula verb "to be" is weak and almost transparent to assign a theta role. TM for this reason, the 'envious' assign a theta role to "Jane" and "of me" because we have two arguments of envious: [NP] ^{SELF} [PP].

So, if ^{SELF} we do not want to break the theta grid, ^{SELF} we must

13.15 MUESTRAS DE TEXTOS ANALIZADOS PARA ESTUDIO FINAL

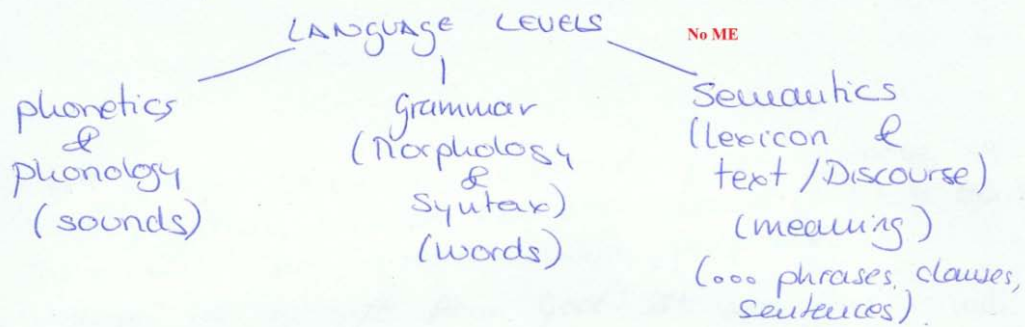
3. i. Here the negation isn't being to negate after it, on the contrary, in this example the negation is being used to do a kind of ^{en}enumeration, that means that the photographer ~~not~~ has ~~a~~ excellence in his work and he has influence ^{of} other photographers. So here the negation is in an affirmative way.

ii. In this example ^{FM} we can see ^{SELF} the negation after an adverb, so the meaning of this sentence is that they didn't read the instructions, but it is because they didn't want to do it. But if the negation would be before the adverb, the sentence had another meaning, that is, that they ~~didn't~~ read the instructions but they didn't want to do it.

WO
COM The beginning of Linguistics can be traced back to the times of great philosophers like Socrates, Plato and Aristotle, who, for the first time, wondered whether language was natural or conventional, and anomalous or analogical. The Stoics would follow with the study of language, always trying to rationally establish a correspondence between single words and the real world. When the conquering of Egypt took place, the study of language (grammar) turned into the ~~way~~ means by which language could be imposed on the new conquered territories. Grammar became didactic and prescriptive, since dialects were not to be accepted as the proper Greek to be taught. Dionysius of Thrax would be the ~~lastest~~ ^{last} in the Greek times to try and explain whether the linguist (the philosopher at the time) should or should not try to offer an account on how the perception of language was dealt in our mind. ^{SELF}
13 PUN
WO
COM He only said that the philosopher could also try to interpret how Man deals with

Written text, speeches... No ME
Descriptive Linguistics: ~~order take observable data~~
~~that that~~ isolating, analyzing, classifying and sequencing ~~of~~ the observable data makes an utterance or structure to describe it. No COM
Applied Linguistics has to do with language use, with the problem of communication between individual, communities of individual or whole nations. LI
Applied linguists have to have a knowledge LI
in other fields or domains like psychology, sociology... so Applied Linguists have to be a specialist and generalist. MT
11 PUN

No MT
No ME
L1
The main language levels are: Phonetics and ~~Morphology~~ Phonology, they have to do with sounds. Grammar (Morphology and syntax) represents words and semantic ^{represents meaning} (lexicon and text/Discourse) and also ~~it~~ represents phrase structures, clauses and sentences. ^{and represents meaning.} The main language levels can be ~~classified~~ ~~is summarized~~: classified: L1



L1
A language level ~~are~~ ~~a~~ sounds of speech that make up "words", which ^{MT} are invested ~~into meaning~~ in arbitrary "meaning", then these combined to make phrase, clauses and sentences. Language levels are imposed by two kinds of substance: sound ^{L1} and thought. ^{No MT} sound represents words and thought represents meaning.

12 PUN

13.16 PANORÁMICA DE LOS TEMAS MÁS RELEVANTES TRATADOS EN LAS ENTREVISTAS

| Nombre | Subcategoría | Número de referencias en entrevistas |
|--|--|--------------------------------------|
| A.Percepciones | | |
| | A1.Escritores fuertes | 345 |
| | A2.Escritores débiles | 384 |
| B.Conocimientos previos escritura académica | | |
| | B1.Instrucción previa en escritura académica | 15 |
| | B2.Falta de instrucción previa en escritura | 14 |
| C.Revisión textual | | |
| | C1.No revisión | 9 |
| | C2.Revisión DESPUÉS de escribir | 9 |
| | C3.Revisión MIENTRAS escribe | 21 |
| D.Wiki escritura | | |
| | D1.Preguntan mientras hacen el wiki | 12 |
| | D2.Autonomía en wiki | 23 |
| | D3.Lectura y escritura solapan | 11 |
| | D4.No contribución wiki | 8 |
| E.Lo más difícil es | | |
| | E1.Encontrar ideas | 9 |
| | E2.Encontrar palabras | 8 |
| | E3.Organizar ideas | 11 |
| F.Identificación género académico | | |
| | F1.Contenidos | 39 |
| | F2.Creatividad | 3 |
| | F3.Contexto | 23 |

| | | |
|--|----------------------------------|----|
| G.Estrategias de escritura | | |
| | G1.Esquemas | 18 |
| | G2.Escritura cooperativa | 3 |
| | G3.Memoria | 2 |
| | G4.Búsquedas internet | 15 |
| | G5.Sin estrategias | 29 |
| H.Conciencia de importancia escritura | | |
| | H1.Importancia en carrera | 41 |
| | H2.Importancia en futuro trabajo | 15 |
| | H3.Importancia en la vida | 25 |
| | H4.No importancia escritura | 17 |
| I.Conciencia Wiki | | |
| | I1. Sí conciencia wiki | 15 |
| | I2. No conciencia wiki | 12 |
| J.Conciencia e identificación rasgos académicos | | |
| | J1.Léxico latino | 15 |
| | J2.No contracciones | 7 |
| | J3.Puntuación | 7 |
| | J4.Formalidad | 33 |
| | J5.Léxico especializado | 32 |
| | J6.Simplicidad | 9 |
| | J7.No conciencia de rasgos | 57 |
| K. Conciencia rasgos superficiales | | |
| | K1.Rasgos superficiales | 41 |
| | K2.Apariencia del texto | 25 |
| L.Conciencia rasgos profundos | | |
| | L1.Conciencia público | 33 |
| | L2.Conciencia metadiscurso | 26 |
| | L3.Estructura textual | 66 |
| | L4.Coherencia textual | 51 |

| | | |
|---|--|----|
| M. Identificación género académico | | |
| | M1. Correcta identificación de género | 58 |
| | M2. Correcta identificación de nota | 23 |
| | M3. Errónea definición de género | 22 |
| | M3. Errónea identificación de género | 26 |
| N. Conciencia contenido vs. expresión | | |
| | N1. Contenido sobre expresión | 14 |
| | N2. Expresión sobre contenido | 20 |
| O. Actitudes positivas hacia escritura | | |
| | O1. Actitud positiva hacia escritura cooperativa | 45 |
| | O2. Actitud positiva hacia wiki | 30 |
| | O3. Actitud relajada ante escritura | 22 |
| P. Actitudes negativas hacia escritura | | |
| | P1. Difícil empezar a escribir | 11 |
| | P2. Miedo hacia escritura | 16 |
| | P3. Falta de seguridad en escritura | 42 |
| | P4. Actitud negativa ante escritura | 45 |
| | P5. Contra la cooperación | 3 |
| Q. Actitud ante vida universitaria | | |
| | Q1. Actitud positiva ante vida universitaria | 37 |
| | Q2. Sacrificio | 4 |
| | Q3. Crucial en vida laboral | 12 |
| | Q4. Diversión | 6 |
| | Q5. Motivación ante estudio | 35 |
| R. Actitud ante la carrera | | |
| | R1. Falta de instrucción escrita | 31 |
| | R2. Necesidad de asignatura en escritura | 34 |
| | R3. Actitud negativa ante carrera | 40 |
| | R4. Actitud positiva ante carrera | 21 |
| | R5. No hay necesidad de asignatura en escritura | 1 |
| | R6. Disgresiones | 8 |

13.17 LIBRO DE CASOS CON ATRIBUTOS DE LOS PARTICIPANTES

| | Conciencia género académico | Actitud ante escritura académica | Identificación de género | Identificación de nota más alta | Más difícil es... | Más importante es... | Revisa el texto | Técnicas escritura | Vida universitaria | Comportamiento en wiki |
|--------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------|----------------------|---------------------|--------------------|----------------------|-----------------------------|
| 01.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Organizar ideas | Contenido | Mientras escribe | Esquemas | Crecimiento personal | Autónomo |
| 02.D.♀ | Rasgos superficiales | Miedo | Correcto | Incorrecto | Encontrar ideas | Expresión | Después de escribir | Sin estrategias | Fin laboral | Pregunta a la investigadora |
| 03.F.♂ | Metadiscurso | Dificultad | Correcto | Incorrecto | Organizar ideas | Expresión | Después de escribir | Esquemas | Crecimiento personal | Pregunta a la investigadora |
| 04.D.♀ | Rasgos superficiales | Miedo | Correcto | Incorrecto | Encontrar ideas | Contenido | Después de escribir | Sin estrategias | Diversión | No contribuye en wiki |
| 05.D.♂ | Rasgos superficiales | Dificultad | Incorrecto | Correcto | Encontrar palabras | Contenido | No revisan | Sin estrategias | Diversión | Pregunta a la investigadora |
| 06.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Encontrar ideas | Expresión | Mientras escribe | Esquemas | Crecimiento personal | Autónomo |
| 07.D.♀ | Rasgos superficiales | Dificultad | Incorrecto | Correcto | Organizar ideas | Expresión | No revisan | Sin estrategias | Fin laboral | Pregunta a la investigadora |
| 08.D.♀ | Rasgos superficiales | Miedo | Incorrecto | Correcto | Encontrar palabras | Expresión | Después de escribir | Esquemas | Fin laboral | Autónomo |
| 09.F.♂ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Organizar ideas | Expresión | Mientras escribe | Sin estrategias | Crecimiento personal | No contribuye en wiki |
| 10.F.♂ | Rasgos superficiales | Relajación | Correcto | Incorrecto | Encontrar ideas | Expresión | Mientras escribe | Esquemas | Fin laboral | Autónomo |
| 11.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Incorrecto | Encontrar ideas | Contenido | Mientras escribe | Esquemas | Crecimiento | Autónomo |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|----------------------|------------|------------|------------|--------------------|-----------|---------------------|-----------------|-----------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | personal | | | | | |
| 12.D.♂ | Rasgos superficiales | Dificultad | Incorrecto | Correcto | Encontrar palabras | Contenido | Después de escribir | Sin estrategias | Sin estrategias | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Pregunta a la investigadora | | | |
| 13.D.♂ | Rasgos superficiales | Dificultad | Incorrecto | Correcto | Encontrar ideas | Expresión | Después de escribir | Sin estrategias | Sin estrategias | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Pregunta a la investigadora | | | |
| 14.F.♂ | Rasgos superficiales | Dificultad | Correcto | Correcto | Organizar ideas | Expresión | Mientras escribe | Memoria | Memoria | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Autónomo | | | |
| 15.F.♀ | Metadiscurso | Dificultad | Correcto | Correcto | Organizar ideas | Expresión | Mientras escribe | Esquemas | Esquemas | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Autónomo | | | |
| 16.D.♂ | Rasgos superficiales | Miedo | Incorrecto | Correcto | Organizar ideas | Contenido | No revisan | Sin estrategias | Sin estrategias | Diversión | Diversión | Diversión | Diversión | No contribuye en wiki | | | |
| 17.F.♂ | Metadiscurso | Dificultad | Incorrecto | Correcto | Organizar ideas | Expresión | Mientras escribe | Esquemas | Esquemas | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Autónomo | | | |
| 18.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Encontrar ideas | Contenido | Mientras escribe | Esquemas | Esquemas | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Autónomo | | | |
| 19.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Encontrar ideas | Expresión | Mientras escribe | Esquemas | Esquemas | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Autónomo | | | |
| 20.D.♀ | Rasgos superficiales | Dificultad | Incorrecto | Correcto | Encontrar palabras | Expresión | No revisan | Sin estrategias | Sin estrategias | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | No contribuye en wiki | | | |
| 21.D.♂ | Rasgos superficiales | Miedo | Incorrecto | Correcto | Organizar ideas | Contenido | Después de escribir | Esquemas | Esquemas | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Fin laboral | Autónomo | | | |
| 22.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Incorrecto | Encontrar ideas | Expresión | Mientras escribe | Esquemas | Esquemas | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Autónomo | | | |
| 23.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Organizar ideas | Expresión | Mientras escribe | Sin estrategias | Sin estrategias | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Crecimiento personal | Autónomo | | | |

| | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Encontrar ideas | Contenido | Mientras escribe | Esquemas | Crecimiento personal | Autónomo |
|---------------|----------------------|------------|------------|------------|--------------------|-----------|---------------------|-----------------|----------------------|-----------------------------|
| 24.F.♀ | | | Correcto | Correcto | | Contenido | | | | Autónomo |
| 25.D.♀ | Rasgos superficiales | Miedo | Incorrecto | Incorrecto | Encontrar palabras | Contenido | No revisan | Memoria | Diversión | No contribuye en wiki |
| 26.D.♀ | Rasgos superficiales | Miedo | Correcto | Correcto | Encontrar palabras | Expresión | No revisan | Sin estrategias | Diversión | No contribuye en wiki |
| 27.D.♂ | Rasgos superficiales | Miedo | Incorrecto | Incorrecto | Encontrar palabras | Expresión | No revisan | Sin estrategias | Fin laboral | No contribuye en wiki |
| 28.F.♀ | Metadiscurso | Relajación | Correcto | Correcto | Organizar ideas | Expresión | Mientras escribe | Esquemas | Crecimiento personal | Autónomo |
| 29.D.♂ | Rasgos superficiales | Miedo | Incorrecto | Incorrecto | Encontrar palabras | Contenido | Después de escribir | Sin estrategias | Fin laboral | Pregunta a la investigadora |
| 30.D.♀ | Rasgos superficiales | Miedo | Incorrecto | Incorrecto | Encontrar palabras | Contenido | Después de escribir | Memoria | Fin laboral | Pregunta a la investigadora |



SPICUM
servicio de publicaciones

CAPÍTULO 14: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, G. (1991). Encouraging Communication in English: a Paradox. *ELT Journal*, 35(3), 228-230.
- Adel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Aguilar, M. (2008). *Metadiscourse in Academic Speech: a Relevance-Theoretic Approach*. Berlín: Peter Lang.
- Agustín Llach, P. (2009). The Effect of Reading Only, Reading and Comprehension, and Sentence Writing in Lexical Learning in a Foreign Language: Some Preliminary Results. *RESLA*, 22, 9-33.
- Akamatsu, N. (2005). Effects of Second Language Reading Proficiency and First Language Orthography on Second Language Word Recognition. En V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Second Language Writing Systems* (pp. 238-259). Clevedon: Multilingual Matters.
- Akbari, R. (2008). Postmethod Discourse and Practice. *TESOL Quarterly*, 42(4), 641-652.
- Alcón Soler, E. & Martínez-Flor, A. (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Alm, E. (2008). *Affect in Text and Speech*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign. Tesis doctoral.
- Alonso Alonso, M. (2009). *Writing for Academic Purposes: a Handbook for Learners of English as a Second Language*. Munich: Lincom Europa.
- Alonso Aparicio, I. (2010). Grados de explicitud en la atención a la forma. En R. Caballero Rodríguez & M^a. J. Pinar Sanz (Eds.), *Ways and Modes of Human Communication* (pp. 129-138). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

- Aoki, N. (1999). Affect and the Role of Teachers in the Development of Learner Autonomy. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 142-154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arkin, F. (2010). Programme Evaluation: Skill-Based Language Teaching Approach in EFL. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3339-3350.
- Arndt, V., Harvey, P. & Nuttall, J. (2000). *Alive to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2005). Affect in Foreign Language Teacher Education. En M. Montijano Cabrera (Ed.), *Broadening Horizons in TEFL: 21st Century Perspectives* (pp. 205-21). Málaga: Aljibe.
- Arnold, J. (2006). Pedagogical Implications of Affect for Language Learning. En E. Usó & M. Ruiz (Eds.), *Pedagogical Reflections on Learning Language in Instructed Settings* (pp. 145-16). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Arnold, J. (2007). Self-Esteem as Part of the Affective Domain in Language Learning. En F. Rubio (Ed.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning* (pp. 13-27). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 Learning and Teaching. *ELIA*, 9, 145-151.
- Arnold, J. & Fonseca C. (2007). Affect in Teacher Talk. En B. Tomlinson (Ed.), *Language Acquisition and Development* (pp. 107-121). Londres: Continuum.
- Atkinson, D. (2005). Situated Qualitative Research and Second Language Writing. En P. Matsuda & T. Silva (Eds.), *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction* (pp. 49-64). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Attia, M. H. (1985). *A Critical Analysis of ESP Courses at Kuwait Technical-Vocational Institutes*. Cardiff: University College. Tesis doctoral.
- Austin, J. L. (2004) (1998). How to Do Things with Words. En J. Rivkin & M. Ryan (Eds.), *Literary Theory: an Anthology* (pp. 162-176). Londres: Blackwell.

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in *Teaching and Teacher Education* over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Badcock, C. R. (1979). *Lévi-Strauss: el estructuralismo y la teoría sociológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Ballesteros, F., et alii. (2006). The ICLE Error Tagging Project: Analysis of Spanish EFL Writers. En C. Mourón Figueroa & T. Moralejo Gárate (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics* (pp. 89-97). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Barberà, E., Castelló, M. & Monereo, C. (2003). La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje. En C. Monereo Font & J. Pozo Muncio (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 93-110). Madrid: Síntesis.
- Barnard, R. & Zemach, D. (2007). Materials for Specific Purposes. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 306-323). Londres: Continuum.
- Barthes, R. (1973). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP Course Design. *RELC Journal*, 34(1), 48-63.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazeley, P. (2000). *The NVivo Qualitative Project Book*. Londres: Sage.
- Bednarek, M. (2009). Language Patterns and Attitude. *Functions of Language*, 16(2), 165-192.
- Bednarz, N. & Larochelle, M. (1998). Constructivism and Education: Beyond Epistemological Correctness. En M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (pp. 3-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Belcher, D. (2004). Trends in Teaching English for Specific Purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 165-186.

- Bell, D. (2003). Method and Post-Method: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, 37(2), 325-336.
- Beukeboom, C. J. & De Jong E. (2008). When Feelings Speak: How Affective and Proprioceptive Cues Change Language Abstraction. *Journal of Language and Social Psychology*, 27, 110-122.
- Bhatia, V. (2002a). Applied Genre Analysis: a Multi-Perspective Model. *Ibérica*, 4, 3-19.
- Bhatia, V. (2002b). A Generic View of Academic Discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 21-39). Londres: Pearson.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Londres: Continuum.
- Bhatia, V., Flowerdew, J. & Jones, R. (2008). Approaches to Discourse Analysis. En V. Bhatia, J. Flowerdew & R. Jones (Eds.), *Advances in Discourse Studies* (pp. 1-21). Londres & Nueva York: Routledge.
- Biggs, J. (1988). Approaches to Learning and to Essay Writing. En R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 185-228). Londres & Nueva York: Plenum.
- Billon Currás, M. & Jano Salagre, M. (2009). *Prácticas y experiencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: UAM Ediciones.
- Bilton, L. & Sivasubramaniam, S. (2009). An Inquiry into Expressive Writing: a Classroom-Based Study. *Language Teaching Research*, 13(3), 301-320.
- Björk, L. (2003). Text Types, Textual Consciousness and Academic Writing Ability. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray-Jørgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 29-40). Londres & Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. & Stray-Jørgensen, P. (2003). Teaching Academic Writing in European Higher Education: an Introduction. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray-Jørgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European*

Higher Education (pp. 1-18). Londres & Nueva York: Kluwer Academic Publishers.

Björkman, B. (2011). English as a Lingua Franca in Higher Education: Implications for EAP. *Ibérica*, 22, 79-100.

Bloomfield, L. (1983) (1914). *An Introduction to the Study of Language*. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

Bobes Naves, M. (2004). La semiótica teatral en la última década del siglo XX. En D. Pujante (Coord.), *Caminos de la Semiótica en la última década del siglo XX* (pp. 21-37). Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Bocanegra-Valle, A. (2008). Learning to Learn in ESP: Fostering Lifelong Learning in European Higher Education under Bologna Requirements. En I. Fortanet-Gómez & C. Räisänen (Eds.), *ESP in European Higher Education. Integrating Language and Content* (pp. 213-232). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Bocanegra-Valle, A., Lario de Oñate, M. & López Torres, E. (Eds.). (2007). *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2003). Ten Questions about Language Awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259.

Bonney, M. (1944). Relationships between Social Success, Family Size, Socioeconomic Background and Intelligence among School Children. *Sociometry*, 7, 26-39.

Branthwaite, A, Trueman, M & Hartley, J. (1980). Writing Essays: the Actions and Strategies of Students. En J. Hartley (Ed.), *The Psychology of Written Communication* (pp. 98-109). Londres: Kogan.

Bremner, S. (2010). Collaborative Writing: Bridging the Gap between the Textbook and the Workplace. *English for Specific Purposes*, 29(2), 121-132.

Brice, C. (2005). Coding Data in Qualitative Research on L2 Writing: Issues and Implications. En P. Matsuda & T. Silva (Eds.), *Second Language Writing*

- Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction* (pp. 159-175). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Brinton, D., Snow, M. & Wesche, M. (2011). *Content-Based Second Language Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brumfit, C. J. (2001). *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bühler, K. (1985) (1965). *Sprachtheorie: die Darstellung Funktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer.
- Bygate, M. (2004). Some Current Trends in Applied Linguistics: towards a Generic View. En S. M. Gass & S. Makoni (Eds.), *World applied linguistics* (pp. 6-22). Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- Bynner, J., Cashdan, A. & Commins, B. (1972). *Attitudes: Learning Problems*. Londres: Open University Press.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *SPROGFORUM*, 18(6), 8-13.
- Byrne, D. (1989). *Teaching Writing Skills*. Londres & Nueva York: Longman.
- Caballero, R. (2007). Textual Input and Learning Outcomes: Enriching Input through Genre Analysis. *ATLANTIS*, 29(1), 69-86.
- Cairns, H. & Cairns, C. (1976). *Psycholinguistics*. Nueva York: Holt.
- Cameron, D. (1995). Words, Words, Words: the Power of Language. En S. Dunant (Ed.), *The War of the Words: the Political Correctness Debate* (pp. 15-34). Londres: Virago.
- Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carrió Pastor, M. (2010). Common Writing Variations in the Use of Technical English as a Non-Native Language. En R. Caballero & M. Pinar (Eds.), *Ways and Modes of*

Human Communication (pp. 461-468). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Carter, R. (2003). Language Awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65.

Carter, R. & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Casal, S. (2005). *Enseñanza del inglés: aplicaciones del aprendizaje cooperativo*. Badajoz: Abecedario.

Castelló, M., Iñesta, A. & Monereo, C. (2009). Towards Self-Regulated Academic Writing: an Exploratory Study with Graduate Students in a Situated Learning Environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130.

Celce-Murcia, M. (1980). Contextual Analysis of English: Application to TESL. En D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research* (pp. 41-55). Rowley, MA: Newbury House.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chacón-Beltrán, R. (2009). Learner Autonomy and Lifelong Learning: Technological Solutions in the European Higher Education Area. En M. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 187-195). Berlín: Peter Lang.

Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 261-272). Norwood, NJ: Ablex.

Charaudeau, P. (2002). A Communicative Conception of Discourse. *Discourse Studies*, 4(3), 301-318.

- Cheng, A. (2007). Transferring Generic Features and Recontextualizing Genre Awareness: Understanding Writing Performance in the ESP Genre-Based Literacy Framework. *English for Specific Purposes*, 26, 287-307.
- Cheng, A. (2008a). Individualised Engagement with Genre in Academic Literacy Tasks. *English for Specific Purposes*, 27(4), 387-41.
- Cheng, A. (2008b). Analyzing Genre Exemplars in Preparation for Writing: the Case of an L2 Graduate Student in the ESP Genre-Based Instructional Framework of Academic Literacy. *Applied Linguistics*, 29(1), 50-71.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1972) (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. La Haya: Mouton.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clegg, S. (2005). Evidence-Based Practice in Educational Research: a Critical Realist Critique of Systematic Review. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 415-428.
- Coates, J. (1993). *Women, Men and Language*. Londres & Nueva York: Longman.
- Cohen, A. D. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct vs. Translated Writing: Students' Strategies and their Results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Biblioteca de aula.
- Cook, G. (1990). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coseriu, E. (1989). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. (Trad. Francisco Meno Blanco). Madrid: Gredos.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34(2), 213-238.
- Coxhead, A. & Nation P. (2001). The Specialised Vocabulary of English for Academic Purposes. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 252-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Scholars.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Londres: Sage.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crotty, M. (2003). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Londres: Sage.
- Culicover, P. W. & Jackendoff, R. (1999). The View from the Periphery: the English Comparative Correlative. *Linguistic Inquiry*, 3(4), 543-571.
- Cummings, L. (2005). *Pragmatics: a Multidisciplinary Perspective*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Davidson, C. (2007). Independent Writing in Current Approaches to Writing Instruction: What Have we Overlooked? *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 11-24.

- Davies, P. (2004). Systematic Reviews and the Campbell Collaboration. En G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-Based Practice in Education* (pp. 21-33). Maidenhead: Open University Press.
- Davies, E. & Whitney, N. (1985). *Study Skills for Reading*. Londres: Heinemann.
- Davison, C. & Leung, C. (2009). Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment. *TESOL Quarterly*, 43(3), 393-415.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Díez Prados, M. (2001). Frecuencia de los mecanismos de cohesión en textos escritos en lengua inglesa. En I. de la Cruz, et alii (Eds.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas* (pp. 525-530). Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Díez Prados, M. (2003). *Coherencia y cohesión en textos escritos en inglés por alumnos de Filología Inglesa*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Dijk, T. A. van. (2004). Discourse, Ideology and Context. En D. Pujante (Coord.), *Caminos de la Semiótica en la última década del siglo XX* (pp. 47-77). Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. (1999). The Role of Group Dynamics in Foreign Language Learning and Teaching. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 155-169). Cambridge: Cambridge University Press.

- Dovey, T. (2010). Facilitating Writing from Sources: a Focus on both Process and Product. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 45-60.
- Dressen-Hammouda, D. (2008a). From Novice to Disciplinary Expert: Disciplinary Identity and Genre Mastery. *English for Specific Purposes*, 27, 233-252.
- Dressen-Hammouda, D. (2008b). Aligning EAP Writing Pedagogies Across European Universities. En I. Fortanet-Gómez & C. Räisänen (Eds.), *ESP in European Higher Education. Integrating Language and Content* (pp. 75-96). Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre Analysis: an Approach to Text Analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp. 219-228). Londres: Routledge.
- Dudley-Evans, T. (1997). Five Questions for LSP Teacher Training. En R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher Education for Languages for Specific Purposes* (pp. 58-67). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: a Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (2001). Learning English for Academic and Occupational Purposes. *TESOL Quarterly*, 35(4), 606-607.
- Durán Escribano, M. (2001). Estudio de la relación de las destrezas receptivas u las productivas en la adquisición del inglés con fines académicos. En D. Levey, A. Losey & M. González (Eds.). *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Durán Escribano, M., Cuadrado, G., McMahon, J., Roldán Riejos, A., Úbeda Mansilla, P., Robisco, M. & Santiago López, J. (2009). *Portfolio europeo de las lenguas académico y profesional*. Madrid: Endymion.
- Eco, U. (1980). *Il segno*. Milan: Arnoldo Mondadori.

- Eco, U. (1995). *Semiótica y filosofía del lenguaje* (Trad. Helena Lozano). Barcelona: Lumen.
- Ellis, R. (1999). *Instructed Second Language Acquisition*. Londres: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism: the Emergence of Second Language Structure. En C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 63-103). Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Eriksson, A. & Gustafsson, M. (2008). Tackling Transfer and Transferability. ESP/EAP Design for Learning beyond Templates. *ESP in European Higher Education*, 117-143.
- Fathman, A. & Whalley, E. (1990). Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. En B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2001). Teaching Writing for Academic Purposes. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 298-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Fëdorov, A. N. (2005). Siglo XXI, la Universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 17, 1-12.
- Field, J. (2008). Face to Face with the Ghost in the Machine: Psycholinguistics and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 361-374.
- Fleming, M. (2009). Perspectives on the Use of Competence Statements in the Teaching of the English Language. En M. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 75-92). Berlín: Peter Lang.

- Flowerdew, L. (2000). Using a Genre-Based Framework to Teach Organisational Structure in Academic Writing. *English Language Teaching Journal*, 54(4), 369-375.
- Flowerdew, L. (2004). The Argument for Using English Specialized Corpora to Understand Academic and Professional Language. En U. Connor & T. Upton (Eds.), *Discourse in the Professions* (pp. 11-33). Amsterdam: John Benjamins.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). Issues in EAP: A Preliminary Perspective. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 8-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortanet-Gómez, I. (2009). New Perspectives of ESP Teaching and Learning in the EEES. *VIII AELFE International Conference: Las lenguas para fines específicos ante el reto de la Convergencia Europea* (3 – 5 Septiembre 2009). Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Fortanet-Gómez, I. (2010). Training CLIL teachers for the university. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 257-276). Cambridge: Cambridge Scholars.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: an Introduction to Theories, Research and Applications*. Hore: Psychology Press.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a First Language on Writing in English as a Second Language. En B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp. 109-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Friend, M. (2001). The Transition from Affective to Linguistic Meaning. *First Language*, 21, 219-243.
- Frodesen, J. & Holten, C. (2003). Grammar and the ESL Writing Class. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 141-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuertes Olivera, P. A. (2005). Specialized Communication and English Studies: Research Proposals on Specialized Lexicography and English for Specific Purposes. *Atlantis*, 27(2), 41-55.

- García Laborda, J. (2002). Las actitudes ante el inglés con fines específicos en el ámbito universitario. En J. Ruiz, P. Sheerin, & C. Estébanez (Eds.), *Estudio de metodología de la lengua inglesa II* (pp. 109-120). Valladolid: Centro Buendía Universidad de Valladolid.
- García Mayo, M^a P. (2000). *English for Specific Purposes: Discourse Analysis and Course Design*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- García Pérez, M. (2006). *Semiótica de la descripción en publicidad, cine y cómic*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- García Sánchez, E. & Vicente Pérez, M^a J. (2008). Helping Students to Understand Academic Language. *VII Congreso Internacional AELFE: Researching and Teaching Specialised Languages: New Contexts, New Challenges* (18 – 20 Septiembre 2008) (pp. 678-688). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. Londres: Heinemann.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gillhaum, B. (2005). *Research Interviewing: the Range of Techniques*. Londres: Open University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Glaserfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. En L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. 3-15). Hillsdale: Erlbaum.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Londres: Blumsbury.

- Goodwin, C. (2007). Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73.
- Göbel, K. & Helmke, A. (2010). Intercultural Learning in English as Foreign Language Instruction: the Importance of Teachers' Intercultural Experience and the Usefulness of Precise Instructional Directives. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1571-1582.
- Graddol, D. (1999). The Decline of the Native Speaker. *English in a Changing World* (pp. 57-68). Oxford: AILA.
- Graff, G. & Birkenstein, C. (2010). *They Say/I Say: the Moves that Matter in Academic Writing*. Nueva York & Londres: Norton & Company.
- Greetham, B. (2001). *How to Write Better Essays*. Londres: Palgrave.
- Gretsch, C. (2009). Pragmatics and Integrational Linguistics. *Language and Communication*, 29(4), 328-342.
- Griffiths, P. E. (2007). Evo-Devo Meets the Mind: Towards a Developmental Evolutionary Psychology. En R. Brandon & R. Samson (Eds.), *Integrating Evolution and Development* (pp. 195-226). Cambridge (MA): The MIT Press.
- Guey, C. Cheng, Y. & Shibata, S. (2010). A Triarcal Instruction Model: Integration of Principles from Behaviourism, Cognitivism and Humanism. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 9, 105-118.
- Guidetti, M. & Nicoladis, E. (2008). Introduction to Special Issue: Gestures and Communicative Development. *First Language*, 28, 107-115.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1989). *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Ha, P. (2009). Strategic, Passionate but Academic: Am I Allowed in my Writing? *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 134-146.
- Haegeman, L. (1991). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.

- Haegeman, L. (2005). *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1986). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, Z. & Selinker, L. (1999). Error Resistance: towards an Empirical Pedagogy. *Language Teaching Research*, 3(3), 248-275.
- Harding, K. (2007). *English for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres & Nueva York: Longman.
- Harris, J. (1993). *Introducing Writing*. Londres: Penguin.
- Hastings, N. & Schwieso, J. (1987). Explanations and the Behavioural Approach in Teaching. En K. Wheldall (Ed.), *The Behaviourist in the Classroom* (pp. 180-192). Londres: Allen & Unwin.
- Hatch, E. & Long, M. (1980). Discourse Analysis, What Is That? En D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research* (pp. 1-40). Rowley, MA: Newbury House.
- Hawkes, T. (1997). *Structuralism and Semiotics*. Londres: Routledge.
- Hawkins, R. (2008). Current Emergentist and Nativist Perspectives on Second Language Acquisition. *Lingua*, 118(4), 445-446.
- Hefferman-Cabrera, P. (1969). *Teacher's Script/Guide for Audiovisual English*. Toronto: Collier-MacMillan.
- Heidegger, M. (2004). *On the Essence of Language: the Metaphysics of Language and the Essencing of the Word* (Trad. Wanda Torres Gregory & Yvonne Unna). Albany: State University of Nueva York.

- Herder, J. G. (1982) (1789). *Obra selecta* (Trad. Pedro Ribas). Madrid: Alfaguara.
- Herrero Quirós, C. (2002). La competencia escrita en la clase de inglés de nivel universitario: orientaciones y actividades. *Estudios de metodología de la Lengua Inglesa II*, 129-139.
- Hewings, M. (2002). A History of ESP through 'English for specific Purposes'. *English for Specific Purposes World*, 1-11.
- Hewings, M. (2010). Materials for University Essay Writing. En N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (pp. 251-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (2003). Simplicity without Elegance: Features of Sentences in L1-L2 Academic Texts. *TESOL Quarterly*, 37(2), 275-301.
- Hookway, C. (2004). *Peirce*. Londres: Routledge.
- Huang, S. (2008). Assessing Motivation and Learning Strategies Using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire in a foreign Language Learning Context. *Social Behaviour and Personality*, 36(4), 529-534.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1989). *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1996). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Londres: Longman.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Harbor: Michigan University Press.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse*. Londres: Continuum.

- Hyland, K. (2005b). Stance and Engagement: a Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2005c). Digging Up Texts and Transcripts: Confessions of a Discourse Analyst. En P. Matsuda & T. Silva (Eds.), *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction* (pp. 177-189). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: an Advanced Resource Book*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Hyland, K. (2011). Projecting an Academic Identity in Some Reflective Genres. *Ibérica*, 21, 9-30.
- Hyland, K. & Tse, P. (2007). Is There an Academic Vocabulary? *TESOL Quarterly*, 41(2), 235-253.
- Hyon, S. (2001). Long-Term Effects of Genre-Based Instruction: a Follow-Up Study of an EAP Reading Course. *English for Specific Purposes*, 20, 417-438.
- Ifantidou, E. (2011). Genres and Pragmatic Competence. *Journal of Pragmatics*, 43, 327-346.
- Jakobson, R. (1966). Implications of Language Universals for Linguistics. En J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of Language* (pp. 263-279). Cambridge (MA): The MIT Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- John, D., Boucouvalas, A. C. & Xu, Z. (2006). Representing Emotional Momentum within Expressive Internet Communication. En A. C. Boucouvalas (Ed.), *Proceedings of the 24th IASTED International Conference on Internet and Multimedia Systems and Applications* (pp. 183-188). Anaheim, CA: ACTA Press.
- Johns, A. (2003a). Academic Writing: a European Perspective. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 313-316.

- Johns, A. (2003b). Genre and ESL/EFL Composition Instruction. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 195-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. (2006). Languages for Specific Purposes: Pedagogy. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 684-690.
- Johns, A. (2008). Genre Awareness for the Novice Academic Student: An Ongoing Quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252.
- Johnson, K. E. (Ed.). (2000). *Teacher Education*. Alexandria, VA: TESOL.
- Jones, S. E. (2009). Second Life, Video Games, and the Social Text. *PMLA*, 124(1), 264-272.
- Jordan, R. (2004). *English for Academic Purposes: a Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamp, H. & Reyle, U. (1993). *From Discourse to Logic*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kaplan, R. (1972). *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*. Filadelfia: Center for Curriculum Development.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. En G. Kasper & K. Rose (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. (pp. 33-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, D. (2004). Constructivist Issues in Language Learning and Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303-319.
- Keating, G. D. (2008). Task Effectiveness and Word Learning in a Second Language: the Involvement Load Hypothesis on Trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- Kennedy, J. (2005). *Study Skills: Maximise your Time to Pass Exams*. Newcastle: The Baskerville.

- Kerlinger, F. & Lee, H. (2000). *Foundations of Behavioral Research*. Londres & Nueva York: Harcourt College Publishers.
- Khun, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- King, C. M., Patterson, N. G. & Stolle, E. P. (2008). Portfolio Assessment: Making Connections, Guiding Change. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(3), 4-9.
- Kleinke, S. (2008). Emotional Commitment in Public Political Internet Message Boards. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(4), 409-421.
- Krashen, S. (1977). The Monitor Model of Adult Second Language Performance. En M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 152-161). Nueva York: Regents.
- Krashen, S. (1978). Individual Variation in the Use of the Monitor. En W. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp. 175-183). Nueva York: Academic Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kress, G. (2010). A Social Semiotic Multi Modal Approach to Human Communication: Implications for Speech, Writing and Applied Linguistics. En R. Caballero Rodríguez & M^a. J. Pinar Sanz (Eds.), *Ways and Modes of Human Communication* (pp. 77-92). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Kuile, H., Veldhuis, M., Veen, S. & Wicherts, J. (2010). Bilingual Education, Metalinguistic Awareness, and the Understanding of an Unknown Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-10.
- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. Londres: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.

- Laborda, X. (1978). *La gramática de Port-Royal: fuentes, contenido e interpretación*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- Lafuente Millán, E. (2010). 'Extending this Claim, we Propose'... The Writer's Presence in Research Articles from Different Disciplines. *Ibérica*, 20, 35-56.
- Lam, W. (2006). Gauging the Effects of ESL Oral Communication Strategy Teaching: a Multi-Method Approach. *Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 142-157.
- Lamb, M. (2007). The Impact of School on EFL Learning Motivation: An Indonesian Case Study. *TESOL Quarterly*, 41(4), 757-780.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(1), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Individual Cognitive/Affective Learner Contributions and Differential Success in Second Language Acquisition. En M. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp. 12-24). Londres: Longman.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres & Nueva York: Longman.
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Lea, M. & Street, B. (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: an Academic Literacies Approach. En M. Lea & B. Steiner (Eds.). *Student Writing in Higher Education: New Contexts*. Milton Keynes: Open University Press.
- Leclerq, V. (2009). Inventive Reductions, Reduced Inventiveness and their Political Use: the Cases of Basic English and Plain English. *Inventive Linguistics* (12-14 Marzo 2009). Montpellier, Francia.
- Lee, S. (2010). Command Strategies for Balancing Respect and Authority in Undergraduate Expository Essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 61-75.

- Leki, I. & Carson, J. (1997). "Completely Different Worlds": EAP and the Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL Quarterly*, 31(1), 39-70.
- Leki, I., Cumming, A. & Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. Nueva York & Londres: Routledge.
- León, O. & Montero, I. (2003) (2000). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lewis, M. & Reinders, H. (2003). *Study Skills for Speakers of English as a Second Language*. Londres: Palgrave.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Liao, P. (2006). EFL Learners' Beliefs about and Strategy Use of Translation in English Learning. *RELC*, 37(2), 191-215.
- Lillis, T. & Curry, M. (2006a). Professional Academic Writing by Multilingual Scholars: Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35.
- Lillis, T. & Curry, M. (2006b). Reframing Notions of Competence in Scholarly Writing: from Individual to Networked Activity. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 53, 63-78.
- Lines, H. (2010). Judging Text: Teachers' and Students' Constructs of Quality in Writing Assessment. *Annual Staff Student Research Conference* (8 Mayo 2010), University of Exeter, Graduate School of Education.
- Littlejohn, A. (2008). "The Tip of the Iceberg: Factors Affecting Learner Motivation", *RELC* 39(2), 214-225.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liu, J. (2007). Developing a Pragmatics Test for Chinese EFL Learners. *Language Testing*, 24(3), 391-415.

- Liu, T. & Lin, P. (2011). What Comes with Technological Convenience? Exploring the Behaviors and Performances of Learning with Computer-Mediated Dictionaries. *Computers in Human Behaviour*, 27(1), 373-383.
- Loporcaro, M. (2007). Facts, Theory and Dogmas in Historical Linguistics. En J. Salmons (Ed.), *Historical Linguistics 2005: Selected Papers from the 17th International Conference on Historical Linguistics* (31 Julio - 5 Agosto 2005). (pp. 311-336). Wisconsin: John Benjamins.
- Lorenzo, F. (2010). CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 2-11). Cambridge: Cambridge Scholars.
- Low, G. (1999). What Respondents Do With Questionnaires: Accounting for Incongruity and Fluidity. *Applied Linguistics*, 20(4), 503-533.
- Madrid Cánovas, S. (2005). *Semiótica del discurso publicitario: del signo a la imagen*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Madrid Fernández, D. (2010). The New Competency-Based Foreign Language Teacher Education in the European context. *XI International SEDLL Conference* (1 – 3 Diciembre 2010). Universidad de Jaén.
- Maguire, M. & Graves, B. (2001). Speaking Personalities in Primary School Children's L2 Writing. *TESOL Quarterly*, 35(4), 561-593.
- Maingueneau, D. (2002). Analysis of an Academic Genre. *Discourse Studies*, 4(3), 319-342.
- Manchón, R. & Haan, P. (2008). Writing in Foreign Language Contexts: an Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 1-6.
- Maraña, P. (en prensa). El ejercicio de la conciencia metagramatical en L2. *Interlingüística*.
- Martin, J. R. (2009). Genre and Language Learning: a Social Semiotic Perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.

- Martínez Celdrán, E. (1995). *Bases para el estudio del lenguaje*. Barcelona: Octaedro Universidad.
- Martínez Lirola, M. & Tabuenca Cuevas, M. (2010). Applying Genre Theory to Improve Exposition-Type Essay Writing. *Porta Linguarum*, 13, 29-42.
- Mas Torelló, O. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Nuevas fórmulas, viejos retos en los procesos educativos. *Current Developments in Technology-Assisted Education*, 1462-1466.
- Masuhara, H. (2007). Materials for Developing Reading Skills. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 340-363). Londres: Continuum.
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Matsuda, P. (2003). Second Language Writing in the Twentieth Century: a Situated Historical Perspective. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 15-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuda, P. & Tardy, C. (2008). Continuing the Conversation on Voice in Academic Writing. *English for Specific Purposes*, 27, 100-105.
- Mauranen, A. (2003). The Corpus of English as Lingua Franca in Academic Settings. *TESOL Quarterly*, 37(3), 513-527.
- Mayer, R. (1988). Learning Strategies: an Overview. En C. Weinstein, E. Goetz & P. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation* (pp. 11-22). San Diego: Academic Press.
- Mazandarani, O. (2010). Teacher's Effectiveness in EFLers' Writing Tasks: Utilizing Corrective Feedback. *Annual Staff Student Research Conference* (8 Mayo 2010), University of Exeter, Graduate School of Education.
- McCarthy, M. (1993). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McCarthy, P. & Schmeck, R. (1988). Students' Self-Concepts and the Quality of Learning in Public Schools and Universities. En R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 131-156). Londres & Nueva York: Plenum.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McGarrell, H. (2011). Writing Teacher Response. *International Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 140-142.
- McKay, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- McMahon, J. P. & Ireland, K. (2010). A Complex Systems Approach to Second Language Acquisition. En R. Caballero Rodríguez & M^a. J. Pinar Sanz (Eds.), *Ways and Modes of Human Communication* (pp. 205-210). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Melchers, G. & Shaw, P. (2003). *World Englishes*. Londres: Arnold.
- Mendivil Giró, J. L. (2009a). *Origen, evolución y diversidad de las lenguas: una aproximación biolingüística*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mendivil Giró, J.L. (2009b). La Facultad del Lenguaje y la diversidad de las lenguas: ¿una paradoja? *Ciencia Cognitiva: revista electrónica de divulgación*, 3(1), 33-35.
- Menn, L. (2010). *Psycholinguistics: Introduction and Applications*. San Diego: Plural.
- Mirici, I. (2010). Influence of Prestudy on Foreign Language Learning Attitude. *Social Behaviour and Personality*, 38(2), 187-196.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language learning Theories*. Londres: Hodder.
- Molina Navarrete, F. (2002). Writing Academic English: Textual Features. En A. Bueno González, G. Luque Agulló, F. Molina Navarrete, A. Ortega Cebberos, M. Pérez Cañado (Eds.), *Studies in Applied Linguistics and English Teaching* (pp. 241-260). Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.

- Molle, D. & Prior, P. (2008). Multimodal Genre Systems in EAP Writing Pedagogy: Reflecting on a Needs Analysis. *TESOL Quarterly*, 42(4), 541-566.
- Moore, L. C. (2009). On Communicative Competence...in the Field. *Language and Communication*, 29(3), 244-253.
- Mora Gutiérrez, J. (2001). *Directed Motion in English and in Spanish*. <http://elies.rediris.es/elies11>, último acceso el 29 Enero 2010.
- Morales Vallejo, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moran, S. (2008). After Behaviourism, Navigationism? *Irish Educational Studies*, 27(3), 209-221.
- Morimoto, Y. (2001). *Los verbos en movimiento*. Madrid: Visor.
- Mungra, P. (2010). Teaching Writing of Scientific Abstracts in English: CLIL Methodology in an Integrated English and Medicine Course. *Ibérica*, 20, 151-166.
- Muñoz Luna, R. (2010). Interlanguage in Undergraduates' Academic English: Preliminary Results from Written Script Analysis. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 19, 60-73.
- Muñoz Luna, R. (2011). *El inglés como lengua extranjera: diagnóstico de habilidades de escritura y de hábitos de estudio*. Universidad de Málaga. Tesina de Licenciatura.
- Murphy, J. (1998). What Is Rhetoric and What Can It Do for Writers and Readers? En N. Nelson & R. Calfee (Eds.), *The Reading-Writing Connection* (pp. 74-87). Chicago: NSSE.
- Murphy, L. (2008). Supporting Learner Autonomy: Developing Practice through the Production of Courses for distance Learners of French, German, and Spanish. *Language Teaching Research*, 12(1), 83-102.
- Muscarà, M. & Beercock, S. (2010). The Wiki-Virtual Home Base for Constructivist Blended Learning Courses. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 2885-2889.

- Myles, F. (2010). The Development of Theories of Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 43(3), 320-332.
- Nacera, A. (2010). Languages Learning Strategies and the Vocabulary Size. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 4021-4025.
- Nagowah, L. & Nagowah, S. (2009). A Reflection on the Dominant Learning Theories: Behaviourism, Cognitivism and Constructivism. *International Journal of Learning*, 16(2), 279-286.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. & Todesco, A. (1996). *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nakatani, Y. (2005). The Effects of Awareness Raising Training on Oral Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*, 89, 76-91.
- Nattinger, J. & DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nayir, Ö. Y., Yildirim, B. & Kotur, H. I. (2009). Pre-Service Teachers' Opinions about Constructivism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 848-851.
- García Negroni, M. & Hall, B. (2010). Descripción e interpretación de prácticas discursivas. A propósito de la fragmentariedad y de otras distorsiones enunciativas en la escritura universitaria. En R. Caballero & M. Pinar (Eds.), *Ways and Modes of Human Communication* (pp. 763-770). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Nelson, N. & Calfee, R. (1998). The Reading-Writing Connection Viewed Historically. En N. Nelson & R. Calfee (Eds.), *The Reading-Writing Connection* (pp. 1-52). Chicago: NSSE.
- Nelson, N. & Meter, A. (2007). Measuring Written Language Ability in Narrative Samples. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 287-309.

- Newell, R. G. (1998). How Much Are We the Wiser?: Continuity and Change in Writing and Learning in the Content Areas. En N. Nelson & R. Calfee (Eds.), *The Reading-Writing Connection* (pp. 178-202). Chicago: NSSE.
- Nie, Y. & Lau, S. (2010). Differential Relations of Constructivist and Didactic Instruction to Students' Cognition, Motivation and Achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423.
- Niezgoda, K. & Röver, C. (2001). Pragmatic and Grammatical Awareness. En K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 63-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nogueira, A. (en prensa). La terminología de los marcadores del discurso en los manuales de ELE. *Interlingüística*.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2006). Not an Afterthought: Authoring a Text on Adult ESOL. *Linguistics and Education*, 17, 91-96.
- Nugrahenny, Z. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback. *RELC*, 38(1), 38-52.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. Londres: Penguin.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. (1988). Applications of Learning Strategies by Students Learning English as a Second Language. En C. Weinstein, et alii (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation* (pp. 215-231). Nueva York: Academic Press.
- Ohta, A. (2001). Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 grammar. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.

- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Continuum.
- Orr, T. (Ed.). (2002). *English for Specific Purposes*. Alexandria (USA): TESOL.
- Pae, T. (2008). Second Language Orientation and Self-Determination Theory: a Structural analysis of the Factors Affecting Second Language Achievements. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(1), 5-27.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Paltridge, B. (2001a). Linguistic Research and EAP Pedagogy. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 55-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paltridge, B. (2001b). *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan: University of Michigan Press.
- Pascual Peña, I. (2010). CLIL Classrooms: an Analysis of Teachers' Questions and Students' Responses. En J. Bueno Alonso, D. González Álvarez, Ú. Kirsten, A. Martínez Insua, J. Pérez Guerra, E. Rama Martínez & R. Rodríguez Vázquez (Eds.), *Analysing Data: Describing Variation* (pp. 64-75). Vigo: Servizo de Publicacións de Universidade de Vigo.
- Peacock, M. (2001). Language Learning Strategies and EAP Proficiency: Teacher Views, Student Views, and Test Results. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 268-285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peacock, M. (2010). Linking Adverbials in Research Articles across Eight Disciplines. *Ibérica*, 20, 9-34.
- Pennington, M. C. (2003). The Impact of the Computer in Second Language Writing. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 287-310). Cambridge: Cambridge University Press.

- Pérez Cañado, M. (2009). Introduction and Overview. En M. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 17-34). Berlín: Peter Lang.
- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. & Serván Núñez, M. (2009a). *Orientar en el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. & Serván Núñez, M. (2009b). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. & Serván Núñez, M. (2009c). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2007). Mentoring Student Teachers to Design and Implement Literacy Tasks that Support Self-Regulated Reading and Writing. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Philips, T. (2008). Why Do English Medium Tertiary Students Need ESAP-English for Specific Academic Purposes? *VII Congreso Internacional AELFE: Researching and Teaching Specialised Languages: New Contexts, New Challenges* (18 – 20 Septiembre 2008) (pp. 811-820). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Londres: Sage.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. Nueva York: Basic Books.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Londres: Penguin.
- PISA Report (2001). English Language Teaching and Learning Evaluation <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/nacional/eso-lengua-inglesa.pdf>, ultimo acceso 4 Junio 2011.

- Plakans, L. (2009). The Role of Reading Strategies in Integrated L2 Writing Tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 252-266.
- Platón. 1948. *The Sophist*. Londres: Loeb Classical Library.
- Prieto Gallego, R. & Díez Prados, M. (1997). Qualitative Research in Textbooks: Evaluating English ESO Materials. En M. Rivas Carmona, et alii (Coord.), *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y Literatura L1 y L2* (pp. 51-61). Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Qian, D. (2007). Assessing University Students. *RELC*, 38(1), 18-37.
- Räisänen, C. (2009). Integrating Content and Language, in Theory...in Practice: Some Reflections. *VIII Congreso Internacional AELFE: Las lenguas para fines específicos ante el reto de la Convergencia Europea* (3 – 5 Septiembre 2009) (pp. 31-41). La Laguna: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Räisänen, C. & Fortanet-Gómez, I. (2008). The State of ESP Teaching and Learning in Western European Higher Education after Bologna. En I. Fortanet-Gómez & C. Räisänen (Eds.), *ESP in European Higher Education. Integrating Language and Content* (pp. 11-51). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Reinhart, S. M. (2002). *Giving Academic Presentations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Rice, R. (1997). An Analysis of Stylistic Variables in Electronic Mail. *Journal of Business and Technical Communication*, 11(1), 5-23.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. Bundoora: Qualitative Solutions and Research.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Londres: Palgrave.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). Second Language Teacher Education Today. *RELC*, 39(2), 158-177.

- Rienecker, L. & Jörgensen, P. (2003). The (Im)Possibilities in Teaching University Writing in the Anglo-American Tradition when Dealing with Continental Student Writers. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray-Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 101-112). Londres & Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Roberts, I. G. (2005). *Principles and Parameters in a VSO Language: a Case Study in Welsh*. Oxford: Oxford University Press.
- Robins, R. H. (1997). *A Short History of Linguistics*. Londres: Longman.
- Roca de Larios, J., Manchón, R. Murphy, L. & Marín, J. (2008). The Foreign Language Writer's Strategic Behaviour in the Allocation of Time to Writing Processes. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 30-47.
- Roever, C. (2006). Validation of a Web-Based Test of ESL Pragmalinguistics. *Language Testing*, 23(2), 229-256.
- Rubinfeld, S., Clément, R., Vinograd, J., Lussier, D., Amireault, V., Auger, R. & Lebrun, M. (2007). Becoming a Cultural Intermediary: A Further Social Corollary of Second-Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 182-203.
- Rubin, D. (1998). Writing for Readers: the Primacy of Audience in Composing. En N. Nelson & R. Calfee (Eds.), *The Reading-Writing Connection* (pp. 53-73). Chicago: NSSE.
- Salaberri Ramiro, M. S. (2010). Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 140-161). Cambridge: Cambridge Scholars.
- Sánchez, M. J. & González, L. (2006). Instrucción léxica y aprendizaje. *Atlantis*, 28(2), 89-107.
- Santos del Cerro, J. & Cid Estarellas, R. (2009). *Los sistemas de información para la garantía de la calidad de las enseñanzas universitarias*. Murcia: ANECA & Universidad de Castilla-La Mancha.

- Sanz de Acedo Lizarraga, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sapir, E. (1921). *Language: an Introduction to the Study of Speech*. Nueva York: Harcourt.
- Saussure, F. (1983). *Cours de linguistique générale*. París: Payot.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Text and Contexts in Second Language Learning*. Londres: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond Communicative Language Teaching: What Is Ahead? *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (1994). Where is Cognition? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-242.
- Schunk, D. (1992). Theory and Research on Students Perceptions in the Classroom. En D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 3-23). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Scullion, R. (2006). Reaching Out: Interdisciplinarity, Foreign Language Departments, and the Liberal Arts Curriculum. En R. Feal (Ed.), *Profession 2006* (pp. 129-137). Nueva York: Modern Language Association.
- Selinker, L. (1999). *Rediscovering Interlanguage*. Londres & Nueva York: Longman.
- Shaw, P. & Liu, E.T. (1998). What Develops in the Development of Second Language Writing? *Applied Linguistics*, 19(12), 225-254.
- Sheen, Y. (2007). The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.

- Sheldon, E. (2009). From one I to another: Discursive construction of self-representation in English and Castilian Spanish research articles. *English for Specific Purposes*, 28, 251-265.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Among Native and Non-Native Readers. *System*, 29, 431-449.
- Sifakis, N. C. (2003). Applying the Adult Education Framework to ESP Curriculum Development: an Integrative Model. *English for Specific Purposes*, 22(2), 195-211.
- Silberstein, S. (2008). Theorizing TESOL. Symposium: Theory in TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(2), 299-302.
- Silva, T. (1990). Second Language Composition Instruction: Development, Issues, and Directions in ESL. En B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjoberg, S. (2010). Constructivism and Learning. *International Encyclopedia of Education*, 485-490.
- Skelton, J. (1988). Comments in Academic Articles. En P. Grunwell (Ed.), *Applied Linguistics in Society*. Londres: BAAL/CILT.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall.
- Slyck, P. van. (2006). Learning communities and the Future of the Humanities. En R. Feal (Ed.), *Profession 2006* (pp. 163-176). Nueva York: Modern Language Association.
- Stevick, E. (1996). *Memory, Meaning and Method: a View of Language Teaching*. Boston: Heinle & Heinle.
- Steward, D. (2006). The Foreign Language Requirement in English Doctoral Programs. En R. Feal (Ed.), *Profession 2006* (pp. 203-218). Nueva York: Modern Language Association.
- Storch, N. (2009). The Impact of Studying in a L2 Medium University on the Development of L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 103-118.

- Stroud, C. & Wee, L. (2006). Anxiety and Identity in the Language Classroom. *RELC Journal*, 37, 299-307.
- Sturrock, J. (1979). *Structuralism and Since: from Lévi-Strauss to Derrida*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2001). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2001). EAP-Related Linguistic Research: An Intellectual History. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 42-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taillefer de Haya, L. (2004). Translation and English Philology. En F. Pineda Castillo (Ed.), *An Integrating Approach to Applied Linguistics: Academic and Professional Insights* (pp. 71-82). Granada: Comares.
- Taillefer de Haya, L. (2010). The Didactics of Translation throughout History. *Linguistics and Cross-Cultural Communication: Current Issues*, 45-52.
- Taillefer de Haya, L. & Muñoz Luna, R. (2009). The History of ELT through Applied Linguistics. *Interlingüística*, 18, 1080-1083.
- Taillefer de Haya, L. & Muñoz Luna, R. (2011). Online Glossary of English Applied Linguistics. En S. Maruenda-Bataller & B. Clavel-Arroitia (Eds.), *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Takac, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tannenbaum, A. (1962). *Adolescent Attitudes toward Academic Brilliance*. Nueva York: Columbia University.

- Tardy, C. (2009). *Building Genre Knowledge. L2 Writing*. Indiana: Parlor Press.
- Tarone, E. & Swierzbin, B. (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Londres: Sage.
- Taylor, S. (2001). Locating and Conducting Discourse Analytic Research. En M. Wetherell, et alii (Eds.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis* (pp. 5-48). Londres: Sage.
- Tejedor, F. J. (2008). Innovación educativa basada en la evidencia. *Seminario internacional: evaluación de buenas prácticas en el uso de TIC para la enseñanza* (2 – 3 Diciembre 2008). Universidad de Málaga, Málaga.
- Thompson, G. (1996). Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.
- Thornbury, S. (2005). *Beyond the Sentence: Introducing Discourse Analysis*. Londres: Macmillan.
- Todd, R. W. (2003). EAP or TEAP? *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 147-156.
- Tomlinson, B, et alii. (2001). EFL Courses for Adults. *ELT Journal*, 55(1), 80-101.
- Trask, L. (1996). *Historical Linguistics*. Londres: Arnold.
- Tribble, C. (2009). Writing Academic English – A Survey Review of Current Published Resources. *ELT Journal*, 63(4), 400-417.
- Tribble, C. (2010). A Genre-Based Approach to Developing Materials for Writing. En N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (pp. 157-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Truscott, J. & Smith, M. S. (2004). Acquisition by Processing: a Modular Perspective on Language Development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(1), 1-20.

- Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680.
- Vongpumivitch, V., Huang, J. & Chang, Y. (2009). Frequency Analysis of the Words in the Academic Word List (AWL) and non-AWL Content Words in Applied Linguistics Research Papers. *English for Specific Purposes*, 28(1), 33-41.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Warford, M. (2011). The Zone of Proximal Teacher Development. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 252-258.
- Wartburg, W. (1965). *Evolution et Structure de la Langue Française*. París: Francke.
- Waters, A. & Waters, M. (2001). Designing Tasks for Developing Study Competence and Study Skills in English. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 375-389). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. Nueva York: Springer.
- Wenden, A. (2001). Metacognitive Knowledge in SLA: the Neglected Variable. En M. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp. 44-64). Londres: Longman.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Harlow: Longman.
- Wigfield, A. & Harold, R. (1992). Teacher Beliefs and Children's Achievement Self-Perceptions: A Developmental Perspective. En D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 95-121). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Williams, M. (1958). Acceptance and Performance among Gifted Elementary School Children. *Education Research Bulletin*, 37(8).
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37, 308-328.

- Woodward-Kron, R. (2009). 'This Means That': a Linguistic Perspective of Writing and Learning in a Discipline. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 165-179.
- Wray, A. & Bloomer, A. (2006). *Projects in Linguistics. A Practical Guide to Researching Language*. Londres: Arnold.
- Xu, H. (2001). *Metadiscourse: a Cross-Cultural Perspective*. Nanjing: Southeast University Press.
- Yasuda, S. (2011). Genre-Based Tasks in Foreign Language Writing: Developing Writers' Genre-Awareness, Linguistic Knowledge, and Writing Competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.
- Yeo, M. (2007). New Literacies, Alternative Texts: Teachers' Conceptualisations of Composition and Literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 113-131.
- Yoo, I. (2009). The English Definite Article: What ESL/EFL Grammars Say and What Corpus Findings Show. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 267-278.
- Young, R. F. (2009). *Discursive Practice in Language Learning and Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Yu, M. (2011). Learning How to Read Situations and Know What Is the Right Thing to Say or Do in an L2: a Study of Socio-Cultural Competence and Language Transfer. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 1127-1147.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Zare-ee, A. (2010). Associations between University Students' Beliefs and their Learning Strategy Use. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 5, 882-886.
- Zdorenko, T. & Paradis, J. (2008). The Acquisition of Articles in Child Second Language English: Fluctuation, Transfer or Both? *Second Language Research*, 24(2), 227-250.