

Facultad de las Artes y las Letras

Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la enseñanza
del español como lengua extranjera

El uso de marcadores discursivos en el género ensayo. Análisis de producciones de estudiantes universitarios eslovenos desde la Retórica Contrastiva.

David Heredero Zorzo
Tutora: Mercedes Gil Martínez

Trabajo de Fin de Máster



Autorización

D. David Heredero Zorzo autoriza a que el presente trabajo se guarde y custodie en los repositorios de la Universidad Nebrija.

D. David Heredero Zorzo autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

Índice

Índice de tablas y gráficos	iv
Abreviaturas utilizadas	v
Agradecimientos	vi
Resumen y palabras clave	vii
Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
2.1. Estudios con el español como lengua de análisis	4
2.2. Estudios con el esloveno como lengua de análisis	10
2.3. Justificación de nuestro estudio	13
Capítulo 3. MARCO TEÓRICO	16
3.1. La Retórica Contrastiva	16
3.1.1. Orígenes y bases teóricas	16
3.1.2. Críticas a la Retórica Contrastiva y desarrollo de su metodología	20
3.1.3. Hacia la Retórica Intercultural	26
3.2. Los marcadores discursivos	35
3.3. Otros conceptos relevantes para nuestro estudio	41
3.3.1. El concepto de género discursivo	41
3.3.2. El concepto de comunidad discursiva	45
3.4. Resumen de los conceptos teóricos de nuestro estudio	47
Capítulo 4. ESTUDIO EMPÍRICO	49
4.1. Preguntas de investigación	49
4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación	49
4.3. Diseño de la investigación	50
4.4. Descripción de la muestra	52
4.5. Definición de las variables	53
4.6. Resultados de la investigación	54
4.7. Discusión de los resultados	68
Capítulo 5. CONCLUSIONES	77
Capítulo 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
Capítulo 7. ANEXOS	91
7.1. Herramienta de recogida de datos	91
7.2. Corpus de textos escritos por hablantes nativos	92
7.3. Corpus de textos escritos por aprendientes eslovenos de español	107

Índice de tablas y gráficos

Tablas

Tabla 1. Estado de la cuestión.	14
Tabla 2. Parrilla de análisis de corpus. Clasificación de marcadores discursivos.	56
Tabla 3. Número de palabras y de marcadores discursivos de los corpus.	58
Tabla 4. Uso de los marcadores discursivos aditivos.	61

Gráficos

Gráfico 1. Tipo y número de marcadores discursivos empleados.	59
Gráfico 2. Uso de los marcadores discursivos aditivos.	62
Gráfico 3. Uso de los marcadores discursivos causales.	63
Gráfico 4. Uso de los marcadores discursivos conclusivos.	63
Gráfico 5. Uso de los marcadores discursivos consecutivos.	64
Gráfico 6. Uso de los marcadores discursivos contraargumentativos.	64
Gráfico 7. Uso de los marcadores discursivos ejemplificadores.	65
Gráfico 8. Uso de los marcadores discursivos explicativos.	66
Gráfico 9. Uso de los marcadores discursivos organizadores de la información.	66
Gráfico 10. Uso de los marcadores discursivos reforzadores de la información.	67
Gráfico 11. Uso de los marcadores discursivos tematizadores.	67

Abreviaturas utilizadas

ELE: Español como lengua extranjera

L1: Lengua 1

L2: Lengua 2

LE: Lengua extranjera

MCER: Marco común europeo de referencia

RC: Retórica Contrastiva

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

Agradecimientos

En primer lugar, debemos agradecer enormemente la extraordinaria labor de supervisión realizada por nuestra tutora, Mercedes Gil Martínez. Su dedicación, apoyo y consejo a lo largo de todo el trabajo han sido indispensables para llevarlo a cabo. Reúne todas las características para convertirla en una tutora ideal y, por ello, no podríamos estar más agradecidos.

En segundo lugar, queremos dar las gracias a Gemma María Santiago Alonso, lectora de español en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia). Además de facilitarnos la recogida de datos, ha enriquecido esta investigación con sus comentarios, constantes consejos y supervisiones de parte de la redacción final. Por tanto, nuestro más sincero agradecimiento para ella.

También agradecemos a María Ortiz Jiménez, profesora de la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid (España), su buena predisposición para la recogida de datos entre los hablantes nativos, así como la facilitación de información sobre dicha muestra.

Nuestro agradecimiento va también para Agnes Pisanski Peterlin, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia), por sus inestimables recomendaciones bibliográficas, y para Jasmina Markič, profesora en la misma institución, por sus consejos respecto a la pertinencia de la investigación.

Finalmente, nos gustaría dar las gracias a William J. N. Tomford, lector de inglés en Gimnazija Kranj (Eslovenia), y a Marija Uršula Geršak, lectora de español en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia), por su supervisión y corrección del resumen en inglés y esloveno, respectivamente.

Resumen y palabras clave

RESUMEN

La Retórica Contrastiva es una disciplina de la Lingüística Aplicada que compara las diferencias existentes en las convenciones retóricas entre dos o más lenguas con el fin de establecer implicaciones didácticas que ayuden a mejorar la expresión de los aprendientes en una lengua extranjera. En sus cincuenta años de existencia ha recibido numerosas críticas que han fomentado el desarrollo de su metodología, de entre los frutos de estas investigaciones ha surgido la nueva denominación de Retórica Intercultural. En España la Retórica Contrastiva no ha tenido especial impacto en las investigaciones realizadas. Este trabajo se basa en sus postulados para comparar el uso de diez categorías de marcadores discursivos que hacen hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en un contexto de enseñanza universitaria en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras. Se sigue una metodología mixta para, por un lado, determinar de manera cuantitativa cuántos marcadores discursivos emplean un grupo y otro, y de qué tipo son, y, por otro lado, analizar los resultados desde un punto de vista cualitativo para establecer si existen diferencias entre ambos grupos y las posibles causas de las disparidades. Los resultados muestran que los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos que los hablantes nativos, si bien es probable que ello se deba a la mayor extensión de sus textos. Las diferencias no son significativas, excepto en el caso de los marcadores discursivos de tipo causal y contraargumentativo. Se concluye que los aprendientes eslovenos de español realizan un uso adecuado de los marcadores discursivos; no obstante, se propone una acción didáctica en la que los aprendientes contrasten textos originales en la lengua meta, en su idioma materno y producciones propias para adaptar su discurso a las expectativas de la comunidad discursiva en la que pretenden incluirse.

PALABRAS CLAVE: Retórica Contrastiva, marcadores discursivos, escritura universitaria, ensayo expositivo-argumentativo, aprendientes eslovenos de español

ABSTRACT

Contrastive rhetoric is a field of Applied Linguistics that compares existing differences in rhetoric conventions between two or more languages in order to establish didactic actions that would improve foreign language learners' expression skills. In its fifty years of existence, it has been criticized many times. This has encouraged the development of its methodology and, stemming from numerous investigations in recent years, the new term of Intercultural rhetoric has been introduced. In Spain the Contrastive rhetoric approach has not placed a major role in academic research. This paper focuses on Contrastive rhetoric theories in order to compare the use of ten categories of discourse markers by native speakers and Slovenian learners of Spanish in the context of University education. This is covered in an expository-argumentative essay of 300 words. Mixed methodology is applied. On the one hand, quantitative methodology is used to determine how many discourse markers are used by each group and of which type, and, on the other hand, qualitative methodology is used to analyse the results to discover if there are differences between groups and the reason for those differences. The results of the investigation show that Slovenian learners of Spanish use more discourse markers, which is probably due to a longer extension of their texts. Differences, however, are not significant, except in the case of causal and counter-argumentative discourse markers. The conclusion is that Slovenian learners of Spanish use appropriately discourse markers; however, a didactic action is proposed, so that learners would be able to contrast original texts in both the target language and the mother tongue, as well as their own texts, in order to adapt their speech to the expectations of the discourse community that they are trying to join.

KEYWORDS: Contrastive rhetoric, discourse markers, University writing, expository-argumentative essay, Slovenian learners of Spanish

POVZETEK

Kontrastivna retorika je področje uporabnega jezikoslovja, ki primerja obstoječe razlike med retoričnimi konvencijami dveh ali več jezikov, da bi lahko na ta način določili didaktične implikacije, ki bi pomagale učečemu se izboljšati izražanje v tujem jeziku. V petdesetih letih obstoja je bila kontrastivna retorika velikokrat predmet kritik, ki pa so pripomogle k razvoju njene metodologije. Tako se je med tovrstnimi raziskovanji pojavil tudi nov pojem: medkulturna retorika. V Španiji kontrastivna retorika ni imela pomembnega vpliva na opravljene raziskave. To delo temelji na postulatih kontrastivne retorike in primerja rabo desetih kategorij diskurzivnih označevalcev, ki jih pri pisanju razlagalno-argumentativnega eseja, dolgega 300 besed, uporabljajo rojeni govorniki in slovenski učenci španščine na ravni univerzitetnega izobraževanja. Uporabljen je mešani metodološki pristop, da bi, po eni strani, kvantitativno določili, koliko in katere diskurzivne označevalce uporablja tako ena kot druga skupina. Po drugi strani pa s kvalitativno metodo analiziramo rezultate, da bi ugotovili, ali obstajajo med obema skupinama razlike ter vzroke zanje. Rezultati raziskave so pokazali, da slovenski učenci španščine uporabljajo več označevalcev kot rojeni govorniki, čeprav verjetno lahko to pripišemo dejstvu, da so njihovi pisni izdelki daljši. Razlike niso velike, razen v primerih vzročnih in protiargumentativnih diskurzivnih označevalcev. Prišli smo do zaključka, da slovenski učenci španščine ustrezno uporabljajo diskurzivne označevalce. Kljub temu pa predlagamo didaktično aktivnost, pri kateri učenci se med seboj primerjajo izvirna besedila v tujem jeziku, v materinem jeziku in svoje pisne izdelke zato, da bi lahko prilagodili svoj diskurz pričakovanjem diskurzivne skupnosti, v katero se želijo vključiti.

KLJUČNE BESEDE: kontrastivna retorika, diskurzivni označevalci, univerzitetni pisni izdelki, razlagalno-argumentativni esej, slovenski učenci španščine

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

Los docentes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) se encuentran en numerosas ocasiones ante una sensación recurrente cuando leen textos escritos por los aprendientes: se puede apreciar una gramática y una sintaxis correctas, sin apenas errores, además de un léxico amplio y rico; no obstante, el producto resulta de alguna manera inapropiado, no cumple sus expectativas como lectores; es obvio que lo ha escrito una persona no nativa, en definitiva. Esta sensación puede ser producida por diferentes razones. A veces se trata de una estructura que no es lo que se esperaba en ese género; otras observan, si conocen la lengua materna de sus alumnos, una clara transferencia de elementos textuales y lingüísticos de su idioma nativo a la lengua meta. En otras ocasiones, se debe a la incorrecta o insuficiente coherencia y cohesión que presenta el texto.

La Retórica Contrastiva (en adelante, RC) es una disciplina de la Lingüística Aplicada que se dedica a analizar y estudiar estas posibles divergencias en el discurso formal, con fines didácticos. En numerosos casos, como sucede en este trabajo, se centra en el análisis de producciones escritas. Consiste en un campo de investigación que, pese a cumplir 50 años de existencia en 2016, no ha tenido gran impacto en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, más allá de Estados Unidos y el inglés como lengua extranjera. Esto ocurre en el caso del español, y se observa, de manera especial, en el número de investigaciones de este tipo realizadas en España, las cuales han sido escasas hasta el momento, más aún si se trata de análisis de producciones de aprendientes de ELE. El método de trabajo de la RC se basa en el contraste entre producciones escritas realizadas por hablantes nativos y aprendientes de la misma lengua. Según sus presupuestos teóricos, las diferencias entre unos y otros se deben al empleo de diferentes retóricas, pues en el caso de los extranjeros escribiendo en una lengua meta transfieren de su idioma materno algunas de sus características retóricas que no necesariamente coinciden con las de la lengua extranjera (en adelante, LE)¹. Por otro lado, la RC afirma que, en excesivas ocasiones, se da por sentado que un estudiante extranjero escribirá buenos textos en la lengua meta por el simple hecho de que lo hace en su idioma materno. Esta presuposición lleva a que el proceso de escritura no se trabaje lo suficiente en el aula de LE.

Nuestro estudio analiza desde este punto de vista ensayos expositivo-argumentativos producidos por estudiantes nativos españoles y aprendientes eslovenos de español de nivel avanzado. Consideramos relevante la investigación, ya que hasta la fecha no existe ningún trabajo de RC entre estas dos lenguas, el español y el esloveno. Nuestro análisis se centra en un recurso lingüístico determinado, el de los marcadores discursivos. La elección de estos elementos se debe

¹ En nuestro trabajo se utiliza la expresión LE como sinónimo de lengua 2 (en adelante, L2).

a que los consideramos de especial importancia cuando se quiere dotar de coherencia y cohesión a una producción escrita, una de las carencias que apuntábamos antes como responsables de no cumplir las expectativas de la audiencia en los textos escritos por aprendientes de ELE. Esto último es de gran importancia en nuestro caso, ya que los estudiantes universitarios eslovenos aspiran a incluirse en la comunidad discursiva de los hispanohablantes con formación universitaria, por lo que deberían conocer, tener en cuenta y respetar qué es lo que espera un miembro de esa comunidad en un escrito de un determinado género.

Por tanto, el objetivo de nuestra investigación es establecer cómo usan los aprendientes eslovenos de español de nivel avanzado los marcadores discursivos en un ensayo expositivo-argumentativo en comparación con hablantes nativos de características similares. Así, pretendemos describir cuántos marcadores discursivos emplean, cómo lo hacen y por qué se decantan por ese uso. Además de observarlos de manera general, nuestro trabajo se centra en el análisis de diez categorías concretas de marcadores discursivos, por considerarlas como las más relevantes dentro un ensayo expositivo-argumentativo. El fin último de los resultados de nuestra investigación es que den lugar a diferentes aplicaciones didácticas dirigidas a aprendientes de español de Eslovenia que les ayuden a desarrollar su competencia escritora y sean capaces de adaptar sus producciones de forma satisfactoria a las expectativas de una audiencia nativa.

Nuestro trabajo se divide en siete capítulos. En primer lugar, tras la Introducción, se presenta un Estado de la cuestión en el que se muestran y analizan investigaciones previas afines a la nuestra. Dentro de ellas se incluyen algunas de cierta antigüedad, pero que presentan grandes similitudes con nuestro estudio, y otras que suponen las últimas realizadas al respecto. En este capítulo 2 se tratan tanto trabajos que tienen el español como una de sus lenguas de análisis como investigaciones que se dedican a contrastar la lengua eslovena con otra. A continuación, en el capítulo 3 se habla sobre los diferentes conceptos teóricos en torno a los cuales se articula nuestro estudio. Así, este Marco teórico dedica un amplio espacio a la RC. En relación con esta disciplina, comenzamos por sus orígenes, pasamos por sus diferentes vicisitudes, críticas y desarrollo, y terminamos con sus actuales postulados y sus perspectivas de futuro. Asimismo, son presentados conceptos como los de género y comunidad discursiva.

El capítulo 4 se centra en el Estudio empírico en sí. Se plantean las preguntas de investigación, así como los objetivos y las hipótesis de la misma. Nuestro estudio incluye cuatro preguntas, enunciadas de la siguiente manera: “¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?”, “¿Qué tipo de marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?”, “¿Existen diferencias en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes

eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?” y “¿Cuáles son las razones de las posibles diferencias existentes en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?” Por lo que respecta a las hipótesis, estimamos que los hablantes nativos utilizarán más marcadores discursivos sin que las diferencias sean significativas. De igual modo, se presenta el diseño de la investigación, se describe la muestra que la compone y se definen las variables que en ella intervienen. Posteriormente, se plasman los resultados de nuestro estudio, así como, para finalizar, su discusión.

En el capítulo 5 reflejamos las Conclusiones de la investigación; se responde a las preguntas de investigación derivadas de los objetivos planteados y se comprueba la validez o no de nuestra hipótesis. También comparamos y relacionamos nuestros resultados y hallazgos con los obtenidos en las investigaciones presentadas en el estado de la cuestión y los fundamentos teóricos analizados en el marco teórico. Además, se sugieren implicaciones didácticas derivadas de los resultados, así como se establecen las limitaciones de nuestro estudio y las líneas de investigación que deja abiertas para el futuro.

Tras las conclusiones, el capítulo 6 recoge las Referencias bibliográficas de las obras citadas a lo largo de nuestro trabajo. Éste se cierra con el capítulo 7, en el que se incluyen diversos Anexos. El primero de ellos presenta la herramienta de recogida de datos de la investigación. Seguidamente, se ofrecen las producciones realizadas por la muestra de hablantes nativos, mientras que el tercer y último anexo hace lo propio con los ensayos expositivo-argumentativos escritos por los aprendientes eslovenos de español participantes en la investigación.

Capítulo 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En esta sección de nuestro trabajo presentamos aquellos estudios empíricos realizados con anterioridad que presentan una relación directa en mayor o menor medida con el tema de nuestra investigación. Para la selección de estos trabajos nos hemos basado en dos principios clave: por un lado, se trata principalmente de estudios realizados a partir del año 2000, y, por otro lado, nos centramos en investigaciones que tienen el español o el esloveno como una de sus lenguas de contraste. Sin embargo, haremos referencia a ciertos estudios que no cumplen alguno de estos requisitos –ya sea en relación a la antigüedad del trabajo o a las lenguas de análisis– y que se recogen dentro del capítulo 3, debido a su influencia sobre investigaciones más recientes.

En primer lugar, en este estado de la cuestión presentamos los trabajos más recientes en RC que utilizan el español para su investigación. A continuación, ofrecemos una revisión de los trabajos contrastivos relacionados con el esloveno que se han desarrollado hasta la fecha.

2.1. Estudios con el español como lengua de análisis

Por lo que respecta a los estudios de RC que han tenido el español como una de las lenguas de análisis, estos han sido numerosos desde el principio de la disciplina, tal y como afirma Trujillo Sáez (2000). Esta gran cantidad de trabajos se debe a que fueron realizados en Estados Unidos por los primeros investigadores de la RC, teniendo allí un gran número de estudiantes de origen hispanoamericano para llevar a cabo sus análisis. A continuación presentamos brevemente solo algunos de estos trabajos pioneros.

Lux y Grabe (1991) comparan la escritura académica de un ensayo expositivo por parte de estudiantes universitarios ecuatorianos y estadounidenses tanto en lengua 1 (en adelante, L1) como en LE a través de una tarea adaptada de Connor (1984). En los textos fueron analizadas numerosas variables, lo que supone la mayor novedad de este estudio. Los resultados muestran que las oraciones de los ecuatorianos presentan un estilo sintáctico más elaborado, así como un discurso más ornamentado y formal. Por su parte, los textos de los estadounidenses en su L1 eran menos interactivos con la audiencia y más abstractos, características que se neutralizaban al escribir en LE, lo que sugiere que la competencia en LE afecta a las características del texto escrito. Para los autores, el estudio prueba que existen influencias culturales independientemente de las influencias lingüísticas.

Por otro lado, Grabe y Reppen (1993) analizan textos narrativos, descriptivos y expositivos escritos en inglés por estudiantes de habla hispana de enseñanza primaria. De manera similar al trabajo de Lux y Grabe (1991), se analizaron hasta 18 variables lingüísticas. Los resultados del análisis mostraron que, a pesar de realizarse la investigación con una muestra de población más joven, se pueden confirmar los resultados de los estudios anteriores, es decir, que las personas que tienen el español como lengua materna prefieren un estilo más elaborado de escritura, utilizando oraciones más largas y con más coordinación y subordinación. Según los autores, este estilo elaborado de escritura en L2 puede llevar a los estudiantes a evaluaciones inapropiadas de la misma, al realizar una transferencia de la lengua materna a la extranjera.

Estos primeros estudios con el español como lengua de análisis realizados en Estados Unidos han sido recogidos en diferentes estados de la cuestión realizados en España a partir del cambio de milenio, como son los de Trujillo Sáez (“Escritura y cultura: la retórica contrastiva”, 2000, e “Investigación en retórica contrastiva. Escritura y cultura en conexión”, 2003b), Martín Martín (“La retórica contrastiva: nuevas dimensiones en el análisis del discurso escrito”, 2000) y Deza Blanco (“Tres décadas de retórica contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE”, 2006). En estos cuatro estados de la cuestión se nos remite a Kaplan (1966) y el origen de la RC, pasando después a mencionar las diferentes etapas por las que ha atravesado la disciplina a lo largo de su historia. Los cuatro tienen también en común que se centran en los presupuestos teóricos de la RC, especialmente el trabajo de Martín Martín (2000), y que terminan con una breve visión general de los trabajos realizados con el español como lengua de análisis en este campo. Así, Trujillo Sáez (2000) afirma que, si bien la RC es “una de las corrientes de estudio más fructíferas y sugerentes de los últimos años” (p. 314), en España apenas ha tenido eco e influencia destacable en las investigaciones realizadas. Para este autor es cierto que se ha realizado mucho análisis contrastivo con el inglés en Estados Unidos, lo que prueba mencionando esos estudios pioneros que hemos tratado más arriba, pero en nuestro país ha tenido poca aplicación, además de resultar un tema inédito la comparación con otras lenguas diferentes al inglés. Por ello, Trujillo Sáez considera que puede ser una disciplina muy útil en un momento en el que España cada vez recibe más estudiantes extranjeros, para ayudarnos “a comprender la escritura y mejorar nuestra práctica del español como lengua extranjera” (p. 314). Por su parte, el artículo de Deza Blanco (2006) se centra principalmente en los trabajos de Kaplan y en las críticas a los mismos, aportando también un breve análisis de la bibliografía existente en español.

En estos estados de la cuestión se mencionan dos de los primeros trabajos de RC realizados en España. El primero de ellos es de Valero-Garcés (1996) y supone una réplica del trabajo de Mauranen (1993), pues compara artículos de investigación de Economía escritos en inglés por

dos autores de origen hispano y dos nativos. En ellos analiza, además de otros aspectos, el metatexto². Los resultados muestran que los textos escritos por autores hispanos presentan menos metatexto y son más largos, teniendo más oraciones y párrafos más asimétricos. Además, sus textos son más difíciles de leer, pues se estimula la reflexión del lector. Este último punto lleva a la autora a considerar que quizás los autores de origen hispano escriban así por transferencia negativa de las características culturales de los textos en español, en los que se otorgaría una mayor responsabilidad al lector de lo que se hace en inglés. Así, “the preference for different rhetorical strategies suggests the existence of some cultural influence in the authors’ writing above and beyond the conventions imposed by the genre” (p. 292)³.

El segundo de estos trabajos es el realizado por Moreno (1997), en el cual se busca establecer si la escritura de artículos de investigación tiene características comunes entre culturas o no, centrándose en el uso de metatexto en artículos de investigación de temas económicos en inglés y español. Las hipótesis previas son que la frecuencia de uso y el tipo de metatexto causal empleado son diferentes. Los resultados del análisis muestran que hay cierta homogeneidad en la frecuencia de uso de la categoría analizada, por lo que esta investigación no puede demostrar que la cultura de origen del escritor produzca diferencias en la escritura, sino que son las convenciones del género, en este caso el artículo de investigación, las que prevalecen. La autora considera que una de las posibles causas de ello sería el hecho de que la cultura de educación financiera española está bastante influenciada por la inglesa. Consideramos tanto este trabajo de Moreno (1997) como el anteriormente citado de Valero-Garcés (1996) de gran importancia, pues fueron pioneros a la hora de introducir el trabajo de la RC en España. Además, lo hicieron aprovechando los avances anteriores de la disciplina, centrándose ya mucho en el contraste entre culturas en determinados géneros, un camino por el que la RC ha continuado desde entonces, y con una metodología progresivamente desarrollada y justificada.

Estos dos trabajos dieron paso a una mayor dedicación de los investigadores en nuestro país a la RC, aumentando con el cambio de milenio el número de estudios realizados dentro de esta disciplina. Ello se lo debemos en gran medida a los autores de los estados de la cuestión que analizábamos más arriba, pero también a otros especialistas. Ejemplo de esto son las investigaciones de Pérez Ruiz (2001), Alberola Colomar (2002), Fernández Marrero (2005), Martín Martín (2005), Suárez y Moreno (2008) y Jiménez Ramírez (2010). Sin embargo, si bien estas investigaciones tratan sobre la RC, no se centran en aspectos directamente relacionados con

² El metatexto son estructuras lingüísticas que el escritor utiliza para organizar la información dentro de un texto y establecer inferencias entre sus diferentes partes. Explicamos este concepto con mayor profundidad en el capítulo 3.2. de este trabajo.

³ “La preferencia por diferentes estrategias retóricas sugiere la existencia de alguna influencia cultural en la escritura del autor más allá de las convenciones impuestas por el género”. La traducción es nuestra.

nuestro estudio, por lo cual no van a ser analizados en este trabajo. Dos estudios de Moreno (2008) y LoCastro (2008) que tienen el español dentro de sus análisis, pero se relacionan más con aspectos metodológicos de la RC y no tanto con nuestra investigación, son analizados en el capítulo 3.1.3. de nuestro trabajo. A continuación, presentamos aquellos estudios más recientes realizados en España en lo que a RC y marcadores discursivos se refiere.

En primer lugar presentamos una serie de artículos publicados a partir de la tesis doctoral realizada por Trujillo Sáez (2001c), uno de los investigadores más prolíficos en este campo. En su artículo “An Analysis of Argumentative Texts for Contrastive Rhetoric” (2001a) Trujillo Sáez analiza textos argumentativos escritos en su lengua materna por estudiantes de 18 años de primer curso de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta y por estudiantes estadounidenses de 17 años de visita de estudios en la Universidad de Cádiz. Como modelo de tarea en este estudio también se utilizó el anteriormente empleado por Connor (1984), recogiendo 12 textos en español y 8 en inglés. Para motivar a los aprendientes a la participación en la investigación se les dijo que recibirían posteriormente un informe detallado sobre su estilo de escritura, acompañado de sugerencias de mejora. Las hipótesis previas del autor eran que no habría diferencias en la organización y en la estructura de los textos, así como que los angloparlantes recibirían peores calificaciones. Esta última hipótesis se debe al hecho de que los textos en inglés fueron traducidos al español siguiendo un método riguroso (con el fin de evitar una posible influencia de la interlengua) y fueron calificados por cuatro experimentados profesores españoles. Como patrón se utilizó una versión adaptada de los descriptores de calificación holística de la prueba escrita del Test of English as a Foreign Language (en adelante, TOEFL). Los resultados del análisis aportan datos que no permiten apoyar las hipótesis previas. Aunque los textos de los estadounidenses presentan unos resultados mínimamente inferiores para todos los calificadores, las diferencias no son significativas. De igual modo, tampoco hay diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos de tipo modal y en el número de palabras, si bien en el uso de marcadores discursivos de tipo conjuntivo y en el número de párrafos las diferencias sí son significativas. Así pues, la hipótesis de que habría diferencias en la organización de los textos solo se corrobora parcialmente.

Para Trujillo Sáez (2001a) las diferencias significativas resultantes podrían deberse a que cada escritor presenta una manera distinta de guiar al lector en el proceso de interpretación del texto, lo que en cualquier caso no afectó a la calificación del mismo. Por otra parte, observamos que los resultados de esta investigación coinciden con los de Connor (1987), la cual se presenta más abajo, pues aquí también los textos con mejor calificación son aquellos que han seguido una estructura argumentativa determinada (justificación-problema-elaboración-solución-resultado deseado).

Trujillo Sáez (2002) analiza en “Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso” producciones escritas por la misma muestra de estudiantes que en la investigación anterior. El objetivo de este estudio es validar una de las principales hipótesis de la RC, la cual establece que la cultura de la lengua materna influye en las características de la escritura. Además, el trabajo plantea otras hipótesis propias, anticipando que no habrá diferencias significativas entre hispanohablantes y angloparlantes en lo que se refiere a la organización y la estructura de los textos, al número y tipo de marcadores discursivos empleados y al uso de los modelos textuales expositivo y narrativo. La muestra recogida se compone de 8 textos expositivos y 14 narrativos en español y 11 de cada tipo en inglés. Al igual que para el estudio anterior, la recogida de datos se asemejó a una clase, teniendo los estudiantes 60 minutos para escribir un texto sin preparación previa. Para la definición de los marcadores discursivos se basó en las clasificaciones de Portolés (1998b) y Halliday (1994). El método de análisis fue exactamente el mismo que en el trabajo anterior. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en ningún aspecto, confirmando las hipótesis del autor, pero no la hipótesis general de la RC.

Por tanto, Trujillo Sáez (2002) considera que no parece haber diferencias culturales en la escritura, sino que estas tienen más relación con la destreza propia del escritor. Además, el autor hace una observación que consideramos relevante: es necesaria y está justificada la colaboración entre los profesores de lengua nativa y de lengua extranjera a la hora de enseñar de forma conjunta el uso de los marcadores discursivos y los modelos textuales de los diferentes géneros escritos.

En otro trabajo posterior, Trujillo Sáez (2003a) realiza una recopilación de las dos investigaciones presentadas anteriormente. En este análisis se centra en la frecuencia de uso y la clase de marcadores discursivos empleada en los tres tipos de texto: argumentativos, expositivos y narrativos. Los resultados muestran que solo existen diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos que sirven como conjunción y esto tan solo en los textos argumentativos. Estos datos coinciden con los de Moreno (1997), pero no así con otros estudios anteriores de Reid (1992) y de Connor y McCagg (1983), en los cuales sí se encontraron diferencias significativas en el uso de marcadores discursivos en inglés y español. Trujillo Sáez (2003a) resalta que los textos con una calificación más alta presentan un uso de marcadores discursivos por encima de la media (4.1 en español y 1.7 en inglés), exceptuando el caso de los textos expositivos, donde tanto los textos con mejor calificación como los que tienen una peor nota presentan un uso de marcadores discursivos por debajo de la media. En cualquier caso, Trujillo Sáez (2003a) considera que se necesitan estudios futuros con corpus más amplios. Además, el autor señala que sería interesante comparar estos resultados con otro tipo de géneros, como los textos profesionales.

Consideramos estos tres trabajos de Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a), generados a partir de una investigación mayor como fue su tesis doctoral, de gran importancia para el desarrollo de la RC

en España. Esta tesis supuso la primera ocasión en la que se analizaron textos escritos por universitarios españoles, un tipo de muestra que siempre ha sido la base de la disciplina de la RC desde sus orígenes. Además, realizó un importante estudio de los marcadores discursivos en estas producciones. Por tanto, es un tema de estudio que se asemeja mucho al del presente trabajo. No obstante, hay que tener en cuenta que los análisis fueron realizados exclusivamente sobre textos escritos en lengua materna, pues, si bien los textos escritos en inglés fueron traducidos al español, no fueron directamente escritos en esta lengua. Así, los resultados siguen siendo muy relevantes para la escritura en ELE, pero no aportan información sobre cómo aprendientes de ELE escriben y usan marcadores discursivos a la hora de escribir en esta LE.

Esto sí se aprecia en el trabajo de Deza Blanco (2007), el único que hemos encontrado durante nuestra investigación en el que se compare el uso de conectores entre textos de iguales características escritos por hablantes nativos y por aprendientes de ELE. En su trabajo, concretamente, se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo del uso de esta categoría en 30 noticias de sucesos escritas en español por 30 aprendientes taiwaneses de ELE (el autor no menciona su nivel exacto) en el tercer curso de la universidad de Providence. Este uso es contrastado con los mismos parámetros aparecidos en 300 noticias de sucesos recogidas de 10 diferentes periódicos españoles y publicadas entre 2001 y 2002. Los resultados del análisis arrojan unos resultados en los que se observa que los aprendientes usan menos conectores que los periodistas, tanto en cantidad como en variedad. Para Deza Blanco (2007) las causas podrían encontrarse en el hecho de que algunos conectores son de uso marginal (por ejemplo, *ni siquiera*) y, por tanto, tradicionalmente no son tratados en la clase de ELE, por lo que “los estudiantes no acaban de entender su funcionamiento y optan por evitarlo” (p. 32).

Este estudio de Deza Blanco (2007) es de gran interés, al comparar el uso de conectores entre hablantes nativos y aprendientes de ELE. Por consiguiente, inicia una corriente de investigación inédita hasta esa fecha en España. Los resultados del trabajo resultan previsibles, aunque quizás no sean todo lo válidos que se podría desear. Es cierto que el autor establece una serie de parámetros para que los textos sean comparables y explicita que el estudio debería ser más exhaustivo para encontrar las causas de tales diferencias, pero pensamos que estas diferencias se pueden deber en parte a algunas características del diseño de la investigación. Por un lado, llama la atención la diferencia existente en cuanto a cantidad entre el corpus de noticias de sucesos extraídas de periódicos y las escritas por los aprendientes taiwaneses. Por otro lado, a nuestro juicio, el principal problema que observamos es la falta de equivalencia entre los dos corpus en lo que se refiere a la audiencia de los textos. Las noticias extraídas de los periódicos iban dirigidas a un público amplio y nativo, con el fin de informar, mientras que las noticias escritas por los aprendientes taiwaneses se encuadraban dentro de una tarea de clase y, por tanto, iban única y

exclusivamente dirigidas al profesor. Así pues, la audiencia de los textos es claramente diferente, lo cual podría resultar en una pérdida de validez de los resultados. En palabras de Connor (1996): “it seems obvious that one should not mix apples and oranges in a single study and compare, for example, student writing in one culture with professional writing in another” (p. 164)⁴.

2.2. Estudios con el esloveno como lengua de análisis

En cierta medida se puede considerar que la comunidad científica eslovena es más joven en comparación con otras comunidades occidentales, debido a las peculiares características históricas de esta nación. Esto tiene su reflejo en la Lingüística Aplicada y, más concretamente, en el campo de la RC. Esta disciplina apareció en Eslovenia tan solo hace diez años y la gran mayoría de los trabajos han sido realizados por una misma especialista, Pisanski Peterlin. Esta autora (2007b y 2009) ha publicado, entre otros trabajos, dos estados de la cuestión que sirven para introducir esta perspectiva de análisis del discurso en el mundo de la Lingüística Aplicada en esloveno. Su labor se centra especialmente en el contraste entre textos académicos en esloveno y en inglés. De hecho, la gran mayoría de los trabajos realizados con el esloveno como lengua de análisis en RC, al igual que sucede en español y en prácticamente todas las lenguas, tienen el inglés como lengua de contraste. A continuación, analizamos sus principales trabajos.

El primer trabajo de Pisanski Peterlin (2005) dentro de la RC replica en cierto modo el trabajo de Mauranen (1993), pues compara el uso de dos categorías metatextuales como son los avances y los repasos (*previews* y *reviews* en inglés) en 16 artículos de investigación en inglés y otros 16 en esloveno, pertenecientes en ambos casos a las Matemáticas y la Arqueología. Los criterios seguidos para la selección de los artículos fueron la disciplina, el año de publicación (entre 1995 y 1997), la revista a la que pertenecían y su longitud (de 3.000 a 10.500 palabras). La hipótesis previa de la que parte la investigación es que el uso de este tipo de metatexto es más restringido en lengua eslovena. El análisis realizado fue principalmente cuantitativo, si bien también se establecieron algunas conclusiones cualitativas. Para analizar estas categorías metatextuales se implementó un método de análisis funcional y no formal, ya que estas categorías no son representadas a través de unidades formales. Así pues, en los dos corpus se compararon elementos que cumplían la misma función en ambas lenguas, sin necesidad de que fueran exactamente iguales. Los resultados de la investigación corroboraron la hipótesis previa. Se apreció más

⁴ “Parece obvio que uno no debería mezclar manzanas y naranjas en un único estudio y comparar, por ejemplo, la escritura de estudiantes en una cultura con la escritura profesional en otra”. La traducción es nuestra.

metatexto en inglés que en esloveno, además de un uso más sistemático en aquella lengua. Por otro lado, cabe destacar que la diferencia no fue tan grande entre lenguas como entre los artículos de diferentes disciplinas. Las categorías metatextuales aparecieron de manera mucho más prolija en los artículos de Matemáticas que en los de Arqueología en ambas lenguas, por las propias características del discurso de estas disciplinas, según la autora. Pisanski Peterlin (2005) además sugiere que el esloveno pone menos énfasis en la responsabilidad del escritor, según las teorías de Hinds (1987), de ahí que aparezcan con menor intensidad estas categorías metatextuales.

La publicación de este artículo de Pisanski Peterlin (2005) supuso el origen de la RC en Eslovenia, una disciplina que poco a poco ha ido creciendo en este país. Al iniciarse prácticamente 40 años después de su nacimiento, se ha comenzado con estudios mucho más rigurosos y de mayor validez, como es el aquí analizado, de acuerdo a las tendencias actuales de la ciencia. Hay que señalar que el primer trabajo de RC realizado en Eslovenia supone una réplica a la investigación de Mauranen (1993), lo mismo que ocurrió en España con el artículo de Valero-Garcés (1996). Esto nos lleva a concluir que el trabajo de Mauranen (1993) marcó el comienzo de una nueva época para la RC en determinados países.

Pisanski Peterlin (2006) continuó investigando de manera contrastiva el discurso académico en “Academic Writing: Differences in Rhetorical Conventions and Successful Intercultural Communication”. En este caso, la autora compara el establecimiento de la tesis en artículos de investigación en esloveno y en inglés. Se parte de lo que han afirmado estudios previos, es decir, que el esloveno da más responsabilidad al lector, que la macroestructura en esta lengua está menos definida y que tiene menos patrones de organización y menos metatexto. Así, la hipótesis previa del estudio es que el establecimiento de la tesis es menos común en los artículos en esloveno. Los criterios para formar el corpus y analizarlo son iguales que para el trabajo analizado anteriormente, con la diferencia de que en este caso también forman parte de él artículos de Etnología y Física. Los resultados muestran que hay prácticamente el doble de establecimientos de tesis en inglés y que estos son mucho más complejos que en esloveno, lo que son diferencias significativas. Estas diferencias son menores en los artículos de Matemáticas y Física, por tratarse de ciencias más anglicanizadas.

Coincidimos con Pisanski Peterlin (2006) en que la importancia de los resultados de esta investigación debería reflejarse en una mayor conciencia de estas diferencias dentro de la comunidad académica para conseguir una comunicación intercultural satisfactoria. Asimismo, la autora afirma que las estrategias retóricas en esloveno son poco conocidas y tienen que ser estudiadas con mayor detalle.

En su siguiente trabajo, Pisanski Peterlin (2007a) utilizó el mismo corpus que en su trabajo de dos años antes. El objetivo que tenía en esta ocasión era mostrar las diferencias existentes en el uso de formas gramaticales como metatexto organizativo con la función de señalización prospectiva (avances) y retrospectiva (repasos). En primer lugar, se identificaron las diferentes formas correspondientes a esta categoría, para ser posteriormente procesadas cuantitativamente y comparar los resultados obtenidos según la lengua y la disciplina del artículo de investigación. Los resultados arrojan algunas diferencias importantes. Por un lado, en los avances (*previews*) de los artículos en inglés se usa mucho el presente, mientras que en esloveno se prefiere el futuro. Por lo que respecta a los repasos (*reviews*) el inglés presenta un mayor uso de pasados, al tener esta lengua más tiempos verbales de pasado que el esloveno.

En este caso resulta interesante la explotación que hace la autora de un mismo corpus para realizar diferentes investigaciones, centrándose en cada ocasión en un determinado aspecto lingüístico. Es algo común en los estudios de Lingüística Aplicada y de RC. Como aspecto negativo en este caso concreto, señalamos que no se realizó un análisis estadístico de significatividad.

Por lo que respecta al trabajo de otros autores que han realizado estudios contrastivos teniendo el esloveno como una de las lenguas de análisis debemos decir que han sido escasos. Además de un trabajo de Mikolič Južnič (2012), en el que se compara la nominalización en italiano y esloveno, solo hemos encontrado la investigación que mostramos a continuación.

Balažic Bulc (2005) realiza un estudio contrastivo acerca del uso de conectores en la escritura académica de estudiantes universitarios en dos lenguas cercanas como son el esloveno y el croata. La autora inicia esta investigación al encontrar una carencia de estudios sobre conectores entre estas dos lenguas, a pesar del elevado número de trabajos que existen a este respecto comparando el inglés con otras lenguas. El trabajo presentaba tres preguntas de investigación, interrogándose sobre si los extranjeros usaban conectores tanto como los nativos, si se usaban los mismos conectores para expresar diferentes relaciones semánticas y cuál era la razón de esas diferencias, si es que las había. La muestra estaba formada por tres grupos: eslovenos de segundo curso (21 años) de la Universidad de Liubliana que escribieron en croata (con 2.300 palabras de media en sus textos sobre lexicología), croatas de cuarto curso (24 años) de la Universidad de Pula que escribieron en croata (con 3.200 palabras de media en sus textos sobre tipos de textos no literarios) y eslovenos de segundo curso de la Universidad de Liubliana (21 años) que escribieron en esloveno (con 2.500 palabras de media en sus textos sobre estudios de géneros textuales y Lingüística). Para cada grupo había una muestra de entre tres y seis trabajos de investigación redactados por los estudiantes (la autora no puntualiza cuántos textos había exactamente para cada grupo). Balažic Bulc (2005) piensa que la diferencia del tema del escrito no tiene relevancia, al encuadrarse todos dentro de la Lingüística. Nosotros consideramos que esto podría provocar

algunas diferencias, así como el hecho de que los estudiantes croatas eran algo mayores, en un estadio de formación académica superior. Los textos fueron analizados cuantitativamente con el programa Word Smith Tools 3.0 y también cualitativamente. Los resultados muestran que los eslovenos que escribieron en croata utilizaron menos conectores y menos variedad de ellos que los otros dos grupos. Además, la investigadora observa que algunos conectores concretos se utilizaban demasiado y otros no lo suficiente. En el trabajo se explican las razones de estos excesos o carencias para cada tipo concreto de conectores, yendo estas explicaciones desde la transferencia lingüística de la L1 a la falta de competencia lingüística en la LE y pasando por las diferencias de uso de los conectores en diferentes registros.

Balažic Bulc (2005) admite que la muestra puede no ser representativa por su escaso espectro. Junto a esto, observamos que no justifica mucho las explicaciones que da a la hora de explicar el uso excesivo o escaso de determinados conectores. En cualquier caso, resulta un estudio de enorme interés, al tratar el uso de conectores en la escritura de estudiantes universitarios eslovenos y croatas, algo pionero por sí solo. Los descubrimientos de esta investigación apuntan que los estudiantes universitarios usan menos esta categoría cuando escriben en una lengua extranjera.

2.3. Justificación de nuestro estudio

En las páginas anteriores hemos presentado una serie de estudios de RC que resultan influyentes para nuestra propia investigación. En primer lugar, hemos analizado estudios de RC en los que el español es una de las lenguas de análisis. Dentro de esta sección hemos incluido algunos de los primeros estudios que incluyeron el español y que se realizaron en Estados Unidos, así como las investigaciones fundacionales del campo en España, concluyendo con una selección de trabajos realizados dentro de la RC en los últimos años. Para finalizar, hemos presentado los principales trabajos de RC que se han llevado a cabo en Eslovenia y tienen el esloveno como una de las lenguas de análisis. A continuación, presentamos una tabla que resume los trabajos tratados en este estado de la cuestión.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Estudios con el español como lengua de análisis

ESTUDIO	GÉNERO	MUESTRA	RESULTADOS
Lux y Grabe (1991)	Ensayo expositivo	Universitarios hispanohablantes y angloparlantes en L1 y L2	Los hispanohablantes usan un estilo más elaborado
Grabe y Reppen (1993)	Textos narrativos, descriptivos y expositivos	Hispanohablantes en la escuela primaria en inglés	Los hispanohablantes usan un estilo más elaborado
Valero-Garcés (1996)	Artículos de investigación	Angloparlantes en L1 e hispanohablantes en L2	Los hispanohablantes usan menos metatexto. El español da más responsabilidad al lector
Moreno (1997)	Artículos de investigación	Angloparlantes e hispanohablantes en L1	No hay diferencias. El género marca el estilo retórico
Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a)	Textos narrativos, expositivos y argumentativos	Angloparlantes e hispanohablantes en L1	No hay muchas diferencias. Solo hay diferencias significativas en los marcadores discursivos conjuntivos
Deza Blanco (2007)	Noticias de sucesos	Hispanohablantes y taiwaneses en español	Los taiwaneses usan menos conectores y con menos variedad

Estados de la cuestión: Martín Martín (2000), Trujillo Sáez (2000, 2003b), Deza Blanco (2006)

Estudios con el esloveno como lengua de análisis

Pisanski Peterlin (2005, 2006, 2007a)	Artículos de investigación	Angloparlantes y eslovenos en L1	Se usa más metatexto en inglés. El esloveno da más responsabilidad al lector
Balažic Bulc (2005)	Trabajos académicos	Eslovenos en L1 y L2 y croatas en L1	Los eslovenos en L2 usan menos conectores con menos variedad

Estados de la cuestión: Pisanski Peterlin (2007b, 2009)

Tabla 1. Estado de la cuestión.

Si observamos los estudios analizados, podemos apreciar que pueden ser divididos en dos categorías. Por un lado, trabajos que analizan la escritura de estudiantes y, por otro, investigaciones que se centran en el estudio de unas categorías lingüísticas de características similares como son los marcadores discursivos, el metatexto y los conectores. Dentro de la primera categoría podemos situar los estudios de Lux y Grabe (1991), Grabe y Reppen (1993), Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a), Deza Blanco (2007) y Balažic Bulc (2005). Por otra parte, en la segunda se clasificarían los trabajos de Valero-Garcés (1996), Moreno (1997), Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a), Deza Blanco (2007), Pisanski Peterlin (2005, 2006, 2007) y Balažic Bulc (2005). Por tanto, es obvio que hay pocas investigaciones que analizan los marcadores discursivos en textos redactados por estudiantes, como realizamos en nuestra investigación. Dentro los trabajos que lo hacen, Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002, 2003a) fue el primero en unir los dos aspectos dentro de un mismo estudio. No obstante, su labor presenta una diferencia fundamental con nuestra investigación, pues su estudio se realizó exclusivamente sobre producciones en lengua materna. Las investigaciones de Deza Blanco (2007) y Balažic Bulc (2005) son las que presentan mayores similitudes con nuestro estudio, ya que ambos analizan el empleo de marcadores discursivos en textos escritos en LE. Sin embargo, los géneros de los textos analizados son diferentes al del presente trabajo. Deza Blanco (2007) trabaja con noticias periodísticas de sucesos, mientras que Balažic Bulc (2005) lo hace con trabajos de investigación.

Por todo ello, consideramos relevante para la Lingüística Aplicada, y más concretamente para el ELE, realizar un estudio sobre el uso de los marcadores discursivos en textos expositivos-argumentativos escritos por estudiantes universitarios en los que se compare el uso de este recurso de la lengua entre nativos españoles y aprendientes eslovenos de español, ya que se trata de un tipo de investigación no realizada hasta la fecha. Más aún, nunca se ha llevado a cabo un estudio contrastivo de estas características entre el español y el esloveno. Esta carencia de estudios dentro del ámbito del ELE choca con la opinión de Trujillo (2000), con la que coincidimos plenamente, de que estos pueden aportar mucho al desarrollo de la Lingüística Aplicada, ya que este tipo de investigaciones en RC ofrece valiosa información sobre la forma en la que escriben los estudiantes en una LE, tal y como afirma también Pisanski Peterlin (2014). Así, si se llevaran a cabo más estudios de este tipo, ello podría dar lugar a mayores conocimientos sobre la competencia escritora de los aprendientes de ELE y a nuevas y mejores aplicaciones didácticas de estos resultados a la propia aula de ELE.

Capítulo 3. MARCO TEÓRICO

Nuestra investigación se articula en torno a varios conceptos. En consecuencia, este capítulo se encuentra dividido en las correspondientes secciones, en las que se tratan los fundamentos teóricos generalmente aceptados por los investigadores hasta la actualidad en relación con dichos conceptos. Así, en primer lugar presentamos la RC. Nos remontamos a su origen como disciplina, la postulación de sus bases teóricas y su evolución, sin olvidar el papel que en ello han desempeñado las críticas vertidas hacia ella, y su situación actual. A continuación, hablamos sobre los marcadores discursivos, categoría lingüística analizada en nuestro estudio. En último lugar, tratamos otros conceptos que tienen relación con nuestra investigación, como son los de género y comunidad discursiva.

3.1. La Retórica Contrastiva

La RC cumple en 2016 cincuenta años de existencia. Por consiguiente, se puede considerar una disciplina que ya tiene una historia larga. Sin embargo, como hemos visto más arriba, y especialmente en España, no ha tenido tanto impacto en determinados ámbitos académicos, por lo que, al mismo tiempo, podríamos considerarla una corriente de investigación joven. En esta parte de nuestro trabajo retrocedemos hasta el origen de la RC, los primeros conceptos teóricos en los que se basó y las investigaciones que iniciaron el establecimiento de la metodología de esta disciplina. También prestamos atención a las críticas que recibió y la respuesta que estas produjeron, las cuales resultaron en una labor más profunda y metódica que dio lugar a una teorización más rigurosa. No obstante, las críticas han seguido cuestionando la actividad realizada y han causado a su vez nuevas reformulaciones que abren nuevos horizontes para la RC, tal y como reflejamos en el último subepígrafe de esta sección.

3.1.1. Orígenes y bases teóricas

Los estudios que versan sobre RC se remontan siempre al artículo fundacional de Kaplan (1966), quien puede ser considerado el padre de esta disciplina. En este trabajo se introdujeron ideas que supusieron la base de las investigaciones posteriores. En él se afirmaba que la retórica es un

fenómeno cultural, por lo que varía de cultura a cultura y no tiene características universales. En “Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education” Kaplan (1966) se centraba en el análisis del párrafo de la escritura en inglés por parte de estudiantes avanzados que no tenían este idioma como lengua materna. Decía que este tipo de estudiantes siempre había sido un problema, entre otros factores, porque se asumía erróneamente que un estudiante escribiría un ensayo de manera adecuada en L2 por el hecho de que lo hacía así en su L1. Para este autor, muchos estudiantes que dominan las estructuras sintácticas de una lengua extranjera son incapaces de componer textos apropiados, ya que aplican una retórica y una secuencia de pensamiento transferida de su lengua materna, incumpliendo así las expectativas del lector nativo. Por tanto, enseñar a escribir (y a leer) a extranjeros debe ser diferente a hacerlo a nativos, jugando un papel clave en ello las diferencias culturales presentes en la naturaleza de la retórica. El profesor tiene que ser consciente de estas disparidades y presentarlas de forma explícita a los estudiantes. En definitiva, Kaplan (1966) considera que la RC tiene que ser trabajada en el aula, al igual que ocurre con otros métodos, como la gramática contrastiva. Este análisis contrastivo de la retórica puede aportar soluciones, pues ayuda a comprender los estándares exigidos por el sistema de la lengua meta en lo referente a la estructura del párrafo y del texto en su conjunto.

Con la publicación de este artículo se dio comienzo a una nueva disciplina. A lo largo de la década de los 70 se empezaron a realizar las primeras investigaciones que seguían las bases teóricas de la RC, muchas de las cuales fueron llevadas a cabo por el propio Kaplan (1972). Estos trabajos pioneros se centraron especialmente en el análisis de ensayos expositivos escritos por estudiantes universitarios extranjeros en instituciones estadounidenses de enseñanza superior. Trujillo (2000) se hace eco de la idea principal en la que se basaba entonces la RC: “Kaplan cree que la retórica forma parte de la íntima relación que mantienen Lengua y Cultura según la hipótesis del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf” (p. 315), teoría que propone que diferentes lenguas dan lugar a diferentes percepciones del mundo y pensamientos. Así, para la RC el principal objetivo es “determinar cuáles son las variables culturales que dan lugar a distintas manifestaciones lingüísticas en las diversas lenguas, así como la identificación de universales lingüísticos” (Martín Martín, 2000, p. 205). Por ello, tal y como afirma Pisanski Peterlin (2009), esta línea de investigación empezó a dedicarse a la comparación de producciones escritas en dos o más lenguas con base en el texto, el género y las convenciones culturales, todo ello con el fin de descubrir las diferencias existentes y poder predecir dónde habría problemas para los aprendientes de una lengua extranjera. Es decir, los fines de la RC desde su propio origen siempre tuvieron una orientación pedagógica.

A finales de los años 80 se empezaron a llevar a cabo estudios con una metodología más desarrollada y de manera más frecuente. Estas nuevas investigaciones supusieron un nuevo paso

en el camino de la RC, dándole una mayor presencia dentro del panorama de la Lingüística Aplicada y ayudando a la evolución de la disciplina. Gran parte de este impulso se lo debemos a la labor realizada por Connor (1987 y, junto a Lauer, 1988), quien es considerada por otros especialistas, como Matsuda y Atkinson (2008), como la única investigadora en la ciencia de la Lingüística Aplicada que se dedica completamente a la RC. En su trabajo “Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences” (1987), Connor analiza ensayos argumentativos escritos en su lengua materna por estudiantes de educación secundaria (de 16 años de edad) ingleses, finlandeses, alemanes y estadounidenses. Para cada grupo se analizaron un total de diez ensayos elegidos al azar de entre un número mayor de textos. Los objetivos del estudio, además de encontrar diferencias en los patrones de argumentación escrita entre lenguas, eran analizar los conocimientos previos y el proceso de escritura de los estudiantes, el grado de atención prestado por los mismos a la audiencia y cómo estos dos factores afectaban a la impresión general sobre la calidad de la escritura. Para analizar los datos se siguió un método que combinaba elementos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos con el fin de descubrir los patrones argumentativos a nivel estructural (situación - problema - solución - evaluación) y que entendían los escritos como una sucesión de actos de habla (aserción, justificación e inducción). Los resultados muestran que no hubo muchas diferencias en las calificaciones holísticas, si bien se aprecia una mejor calificación para los estudiantes que siguieron las secuencias mencionadas anteriormente y prestaron un mayor nivel de atención a la audiencia. En cualquier caso, la autora plantea que la estructura, aunque es importante, solo es un factor más dentro de los que dotan de calidad a una argumentación. Como diferencias culturales se observó que finlandeses y alemanes usaban de manera menos consistente el orden clásico de argumentación. La principal novedad de este estudio en su momento fue que pasó a analizar textos de carácter argumentativo, cuando hasta entonces la RC se había centrado prácticamente solo en el análisis de escritos de tipo expositivo.

Connor continuó con esta línea de estudio en un trabajo inmediatamente posterior junto a Lauer (1988), en el cual las autoras analizan, en grupos de cincuenta textos, los escritos de carácter persuasivo realizados en su lengua materna por estudiantes de 16 años de enseñanza secundaria procedentes de Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda. Los aspectos analizados fueron la macroestructura, el razonamiento informal (según el análisis de Toulmin, que divide los textos persuasivos en tesis, datos y garantía) y las apelaciones persuasivas. Para ello, un grupo de examinadores externos analizó estas tres variables independientes siguiendo el análisis de Toulmin, siendo la variable dependiente del estudio la calificación holística otorgada por ellos. Los resultados muestran que las calificaciones de los estadounidenses fueron significativamente inferiores en los tres aspectos, mientras que ingleses y neozelandeses mostraron puntuaciones similares entre sí. Esta investigación dio un paso más en relación con la que hemos mencionado

inmediatamente antes, ya que se centraba más el análisis de las características persuasivas y argumentativas de las producciones de los estudiantes. Para las autoras, este tipo de escritos apenas se trabaja con los estudiantes, lo que redundaba en una mayor dificultad a la hora de realizar una tarea así. Además, este estudio demuestra que hay diferencias en la escritura entre culturas, pues, aunque la lengua materna era la misma para los tres grupos, los resultados obtenidos por los estudiantes fueron divergentes en función de su cultura.

Al mismo tiempo que se realizaban trabajos prácticos, como los que acabamos de ver, se siguió con el desarrollo de una labor teórica dentro de la RC, con el fin de reforzar y perfeccionar los conceptos en los que se asentaba. Purves (1988) fue uno de estos teóricos. Se centró especialmente en los aspectos retóricos del discurso escrito en general. Para este autor: “we might define rhetoric as the choice of linguistic and structural aspects of discourse – chosen to produce an effect on an audience⁵” (p. 9). Por tanto, el discurso escrito está muy relacionado con la función, influyendo en ella. Purves (1988) también sugiere que hay aspectos de este discurso, como la demanda cognitiva exigida, la organización del texto y la pragmática empleada, que varían entre culturas y afectan a la forma y los contenidos de los textos. Respecto a las capacidades cognitivas, considera que “the differences among rhetorical patterns do not represent differences in cognitive ability, but differences in cognitive style⁶” (p. 19). Según el autor, es en las escuelas de diferentes niveles de enseñanza donde los estudiantes aprenden a escribir siguiendo unas determinadas convenciones, las cuales tienen más relación con la herencia cultural y literaria de la sociedad a la que pertenecen que con la estructura de la lengua en sí. Todos estos aspectos deben ser considerados por la RC, cuya metodología Purves (1988) aún consideraba entonces en período de formación. Por ello, y desde un punto de vista transcultural que en aquellos años empezaba a extenderse dentro de este campo, propuso cinco reglas que todos los estudios de este tipo debían respetar. En primer lugar, consideraba necesario que las circunstancias en las que se produjera la escritura fueran tan similares como resultara posible. A continuación, establecía que la tarea de escritura tenía que ser consistente en cuanto a su función, la relevancia del tema y la demanda cognitiva exigida al estudiante. La tercera regla estipulaba que se debían definir las lenguas en las que se escribía, para dejar constancia de si eran idiomas maternos o extranjeros para los informantes. En cuarto lugar, defendía que las personas que escribían los textos se dedicaran a profesiones similares, ya que el ejercicio de un trabajo podía afectar a la retórica empleada; o, si no, que los diferentes empleos de los escritores fueran descritos y tenidos en cuenta como variable.

⁵ “Podemos definir la retórica como la elección de aspectos lingüísticos y estructurales del discurso, elegidos para producir un efecto en una audiencia”. La traducción es nuestra.

⁶ “Las diferencias entre los patrones retóricos no suponen diferencias en la habilidad cognitiva, sino diferencias en el estilo cognitivo”. La traducción es nuestra.

Finalmente, recomendaba igualmente que la educación de los participantes en la muestra tuviera niveles similares.

Este trabajo de Purves (1988) se publicó dentro de una monografía editada por él mismo, que llevaba por título *Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric*. Dentro de esta obra se incluían otros trabajos que aportaban aspectos interesantes para el desarrollo de la teoría y la metodología de la RC. Kádár-Fülöp (1988) afirmaba que las literaturas y lenguas europeas han tenido relaciones muy fuertes a lo largo de la historia, por lo que parecían haber desarrollado tradiciones retóricas similares. Sin embargo, esta idea se estaba empezando a discutir en esos momentos con el establecimiento del inglés como lengua franca. Por su parte, Vähäpassi (1988) consideraba que en los centros de enseñanza no se prestaba la suficiente atención a las tareas entregadas a los estudiantes para medir su competencia escrita. Por ello, estimaba oportuno implantar un marco común que fijara qué tareas de escritura había que realizar. Dentro de los requisitos para estas actividades sigue las teorías de Purves (1988) mencionadas más arriba, por las cuales hay que tener en cuenta la exigencia cognitiva del tema, la audiencia y las demandas lingüísticas y retóricas en relación con el tipo de discurso. Un último aspecto que se debe tener en cuenta si se quieren analizar y contrastar los textos escritos por diferentes grupos de hablantes es que las producciones deben ser comparables. El tema de la comparabilidad de los textos había sido tratado también poco antes por Grabe (1987), quien investigó si 15 tipos de textos expositivos escritos en dos lenguas diferentes eran equiparables y presentaban características comunes. El autor realizó este estudio porque, aunque la RC había realizado prácticamente todas sus investigaciones sobre textos de este tipo, estaba muy poco definido lo que era un texto expositivo. Los resultados del análisis mostraron que sí existe un tipo de texto que puede ser llamado expositivo, albergando bajo su denominación diferentes géneros que presentan características similares de manera consistente. Grabe (1987) concluía que este tipo de textos debían ser enseñados a los estudiantes de una forma particular e independiente al aprendizaje de otros tipos textuales.

3.1.2. Críticas a la Retórica Contrastiva y desarrollo de su metodología

La RC tuvo que hacer frente a numerosas críticas desde sus mismos comienzos. El artículo fundacional de Kaplan (1966) ha sido discutido por diferentes razones. Pisanski Peterlin (2009) recoge las principales críticas que ha recibido la disciplina, mencionando el etnocentrismo como

la más relevante. Kachru (1995) fue uno de los críticos en este sentido, añadiendo además que se reducía el inglés a unos patrones normativos basados principalmente en manuales de estilo. En consecuencia, el padre de la RC consideraría la retórica inglesa mejor que las demás. En nuestra opinión no es así, como el propio Kaplan (1966) explica en su texto:

The English language and its related thought patterns have evolved out of the Anglo-European cultural pattern. The expected sequence of thought in English is essentially a Platonic-Aristotelian sequence, descended from the philosophers of ancient Greece and shaped subsequently by Roman, Medieval European, and later Western thinkers. It is not better nor a worse system than any other, but it is different (p. 12)⁷.

Por tanto, estimamos que este autor no sitúa por encima la retórica inglesa. Obviamente le da mayor relevancia, puesto que su caso de estudio es el de universitarios procedentes de diferentes culturas que se deben adaptar a la escritura académica en inglés. En consecuencia, espera que sus pupilos adapten sus patrones culturales a la lengua en la que escriben si quieren tener éxito en ello. De hecho, Connor (1996) afirma que la RC considera los patrones del inglés americano la norma. Todo esto no significa que desdeñe las características retóricas de las culturas de origen de sus alumnos. Es como si se acusara a un profesor de ELE de etnocentrismo por el hecho de enseñar las estructuras propias del español a sus aprendientes⁸. En relación con esto, Trujillo Sáez (2003b) llega a decir que “la RC es, en cierto sentido, un ejercicio de anti-etnocentrismo” (p. 50), ya que en esta disciplina se contempla el texto desde la lógica y la normalidad del otro.

Tantas fueron las críticas vertidas contra este primer trabajo que Kaplan (1987) replanteó sus teorías en numerosas ocasiones. Sin embargo, este debate no consiguió acabar con la disciplina, sino todo lo contrario, produjo una reformulación que llevó al avance de su metodología. En su trabajo “Cultural Thought Patterns Revisited” este investigador admitió parte de las críticas que se habían vertido sobre su investigación original, si bien consideraba válidas algunas de las nociones que había introducido. Otra de las principales acusaciones de las que había sido objeto era sobre su reduccionismo, ya que establecía las características de otros patrones retóricos, como por ejemplo el árabe, a partir de la escritura en inglés de estudiantes procedentes de estos contextos. Respecto a ello, reconoció las carencias de su metodología y la exageración que empleó en ella: “I admit having made the case too strong” (p. 10)⁹. Esto quedó patente con los avances que se estaban dando en estos años en el campo del análisis del discurso y el análisis del texto, tal y como afirman Connor y Kaplan (1987). Asimismo, Kaplan (1987) habla sobre las diferencias

⁷ “La lengua inglesa y sus patrones de pensamiento relacionados han evolucionado a partir del patrón cultural anglo-europeo. La secuencia de pensamiento esperada en inglés es esencialmente la secuencia platónico-aristotélica, descendiente de los filósofos de la Antigua Grecia y moldeada subsecuentemente por los pensadores occidentales romanos, medievales y posteriores. No es ni un mejor ni peor sistema que cualquier otro, pero es diferente”. La traducción es nuestra.

⁸ El ejemplo es nuestro.

⁹ “Admito haber dado demasiado importancia al caso”. La traducción es nuestra.

entre el discurso oral y el discurso escrito. A este respecto dice que “it also seems likely that the grammar of discourse is different for oral modes and for written modes” (p. 15)¹⁰. Especialmente se centra en la descripción del proceso de escritura. Este autor afirma que parece probable que se pueda adquirir la escritura sin composición, mientras que ésta no podría ser adquirida, sino solamente aprendida. Por ello, “the non-native speakers does not possess as complete an inventory of possible alternatives, does not recognize the sociolinguistic constraints on those alternatives, and does not recognize what shorts of constraints a choice imposes on the text” (p. 11)¹¹. Esto debe tener su reflejo en la acción pedagógica del profesor, quien debe hacer hincapié en estos aspectos y ampliar el inventario lingüístico y sociolingüístico de los aprendientes.

Kaplan (1988) considera tan ligada la RC a la Lingüística del Texto que la coloca como una subdisciplina de ésta. En este trabajo, incluido en la monografía de Purves (1988), dice al respecto de las investigaciones incluidas en este volumen y la muestra empleada en ellas que “there were problems that seemed to be unique to speakers of particular languages [...] there were regularities in the English writing of native speakers of English and that there were regularities in the differences between the writing of native speakers and nonnative speakers” (p. 277)¹². Respecto a cuestiones más teóricas, defiende que el origen de la disciplina siempre tuvo fines pedagógicos, ayudar en la clase de redacción, y no crear un método de enseñanza. Uno de sus principales objetivos es hacer conscientes a profesores y alumnos de las diferencias entre culturas en lo que a las convenciones de escritura se refiere. También reconoce que, aunque en sus orígenes se centró más en el producto de la escritura, no puede dejar de lado el proceso que se realiza a la hora de componer un texto. La RC también debe tener en cuenta ciertos aspectos gramaticales del discurso, la importancia de la audiencia a la que va dirigido un texto, la competencia morfosintáctica, la cultura general y el conocimiento del tema sobre el que se escribe por parte del escritor, los diferentes tipos de escritura y el papel de ésta como fenómeno social. También menciona que es relevante si una lengua da mayor responsabilidad al escritor o al lector.

Este último aspecto nos conduce a las aportaciones que realizó Hinds (1983, 1987) a las bases teóricas de la RC. Su labor se centró en el análisis del papel que desempeñan el emisor y el receptor de un texto, sea éste oral o escrito, a la hora de interpretarlo. Al respecto, Hinds (1987) establece que “there are different expectations with regard to the degree of involvement a reader

¹⁰ “Parece también probable que la gramática del discurso es diferente para el modo oral y el modo escrito”. La traducción es nuestra.

¹¹ “Los hablantes no nativos no poseen un inventario tan completo de las posibles alternativas, no reconocen las constricciones sociolingüísticas de estas alternativas y no reconocen qué tipo de restricciones impone una elección al texto”. La traducción es nuestra.

¹² “Había problemas que parecían ser únicos para los hablantes de unas lenguas concretas [...] había regularidades en la escritura en inglés de hablantes nativos de inglés y había regularidades en las diferencias entre la escritura de hablantes nativos y no nativos”. La traducción es nuestra.

will have, and [...] this degree of involvement will depend on the language of the reader” (p. 141)¹³. Como ejemplos, el autor dice que el inglés da una mayor responsabilidad al emisor para que se produzca una comunicación eficiente, mientras que en el japonés este peso recae en el receptor. Considera que estas características de las lenguas se deben a precedentes históricos de gran fuerza y que la predominancia de una tipología u otra tiene muchas implicaciones. Como muestra de estas repercusiones menciona que los hablantes ingleses realizan muchos borradores de un mismo texto y los japoneses solo uno, así como que al escribir en inglés se debe marcar de manera mucho más clara las relaciones de coherencia a lo largo de todo el texto. Esto necesita tener su eco en la labor pedagógica de los profesores cuando enseñan a escribir en una lengua extranjera a sus estudiantes, haciéndoles apreciar de manera consciente estas diferencias. Por ejemplo, si un grupo de aprendientes procede de una cultura en la que a la hora de interpretar un texto se da mayor responsabilidad al lector y escriben en una LE que otorga este papel al escritor, deberán practicar y aprender a usar mecanismos de cohesión que sepan guiar al receptor del texto a la hora de descifrarlo para que la comunicación se produzca de manera efectiva¹⁴.

Otra de las grandes aportaciones de estos años fue la de Mauranen (1993), quien en su trabajo “Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economic Texts” compara el uso de metatexto en artículos científicos de economía escritos en inglés por hablantes nativos y hablantes no nativos de origen finlandés. Uno de los aspectos relevantes de su estudio es la rigurosa metodología empleada. A pesar de la dificultad para clasificar los subtipos de metatexto (uno de los cuales son los conectores), Mauranen puede establecer a partir de los resultados de su estudio que los escritores finlandeses lo utilizan mucho menos, y, por consiguiente, que emplean menor número de conectores que los escritores nativos, lo que la lleva a concluir que los roles de lector y escritor son diferentes en ambas culturas. Así, el finés sería una lengua más implícita y que daría mayor responsabilidad al lector, en contraste con el inglés, que daría más responsabilidad al escritor. Aunque este estudio de Mauranen es bastante breve (si bien, en realidad, se encuadra dentro de otro estudio de mayor envergadura) ha tenido bastante repercusión y réplicas en el ámbito de la RC, tal y como hemos visto en el capítulo 2 de este trabajo, en gran medida por ser una de las primeras investigaciones que analizaba artículos científicos, lo que después se ha convertido en una fuerte corriente dentro de la disciplina. La importancia de este trabajo también se debe a que analiza el metatexto y los conectores, aspecto que tampoco se había tratado en detalle hasta ese momento y que después ha supuesto una prolija línea de investigación en el campo.

¹³ “Hay diferentes expectativas en relación con el grado de implicación que asumirá un lector, y [...] este grado de implicación dependerá de la lengua del lector”. La traducción es nuestra.

¹⁴ El ejemplo es nuestro.

Todos estos avances dentro de la RC dieron lugar a la primera monografía que intentaba de una manera más metódica dar una base teórica a la disciplina. Connor (1996) fue quien llevó a cabo esta labor. El principal objetivo de este trabajo era establecer una definición de la RC, describiendo sus diferentes aspectos. Para ello, se basaba en el estudio de la historia del campo desde sus orígenes, incluyendo las investigaciones más relevantes realizadas hasta la fecha y el contacto establecido con otras disciplinas. Se cerraba el trabajo con el establecimiento de una metodología más rigurosa, una de las características de la RC más criticada hasta este momento, así como hablando sobre sus implicaciones pedagógicas y dando directrices para las futuras investigaciones. Connor (1996) dice que los estudiantes admiten que traducen de su lengua materna, o al menos lo intentan, cuando se enfrentan a tareas de escritura en lengua extranjera, lo que produce una interferencia que se podría evitar si se aprendiese también a pensar en la L2. Esta transferencia de la L1 se da también en lo referente a los patrones de organización de un texto y a las convenciones retóricas. Estas reflexiones dieron lugar al nacimiento de la RC, que, en este momento y con las críticas y los progresos descritos más arriba, se había convertido en una disciplina más comunicativa, interdisciplinar y multicultural. Por todo ello, esta autora describió la RC en los siguientes términos: “Contrastive Rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers; by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them” (p. 5)¹⁵.

En referencia a esos avances, Connor (1996) también menciona que la RC, que partía desde una concepción puramente lingüística, se ha abierto hacia una visión más amplia que incluye en el análisis de la escritura variables cognitivas y socioculturales, lo que para la autora era necesario. Por lo que respecta a aspectos cognitivos se establece que para escribir en una L2 resulta de mayor importancia la competencia escritora que la lingüística. En cuanto a consideraciones socioculturales, la investigadora no obvia que las tendencias generalizadoras a veces no hacen justicia a los diferentes estilos personales de escritura de cada individuo. Para Connor (1996), además de las críticas, han contribuido a este avance los cambios en las teorías de composición escrita, donde se pasó a considerar la naturaleza de la escritura como social e interactiva, y en el análisis del texto, que en aquellos momentos presentaba éste como una entidad completa y dinámica. En relación con esta última disciplina menciona los conceptos de cohesión, coherencia y macroestructura como algunos que han ayudado al progreso a través de la realización de diferentes investigaciones. También afirma que los estudios sobre metadiscursio¹⁶ suponen una

¹⁵ “La RC es un área de investigación en la adquisición de segundas lenguas que identifica los problemas en la composición a los que hacen frente los escritores de L2; refiriéndose a las estrategias retóricas de la L1, intenta explicarlos”. La traducción es nuestra.

¹⁶ El concepto de metadiscursio, al igual que el de metatexto, son tratados en mayor profundidad más abajo, en la capítulo 3.2.

corriente en alza. Por otra parte, considera que la creciente discusión sobre retórica en el ámbito académico estadounidense ha hecho avanzar la RC, abriendo sus investigaciones a diferentes tipos de texto, lo que hemos podido apreciar en el capítulo 3.1.1. de este trabajo, así como a diversos géneros, como hemos presentado en el epígrafe 2.2. En las relaciones con el campo de la traducción, Connor (1996) considera que conceptos como la aceptabilidad de un texto, marcada por la audiencia, y la adecuación tienen mucho que ofrecer al trabajo dentro de la RC. Por lo que respecta a la cultura, la autora dice que “a widely accepted definition of culture considers it a set of rules and patterns shared by a given community” (p. 101)¹⁷. Esta descripción de la cultura permitiría a un individuo formar parte de diferentes grupos culturales, algo que concuerda con las ideas en las que se basa la RC. En relación con ello, la autora considera que los estudios que intentan determinar qué es buena escritura se encuentran en sus fases iniciales y que se deben llevar a cabo más investigaciones sobre ello.

Así pues, cada vez más estudios de RC son interdisciplinares. En sus comienzos se realizaban investigaciones empíricas más rígidas, mientras que en los últimos años han proliferado otro tipo de trabajos, como las reflexiones teóricas acerca de la propia disciplina y los estudios de carácter etnográfico, que incluyen el estudio de las diferentes circunstancias que dan lugar a un determinado producto escrito y son, por consiguiente, de una tipología más cualitativa. Connor (1996) considera que tanto los estudios cuantitativos como los cualitativos son necesarios. En cualquier caso, aquellos siguen representando la principal base de la RC. En numerosas ocasiones se ha criticado estos análisis por fallos en los diseños de investigación. La autora reconoce que un gran número de publicaciones no describen de manera explícita los diferentes pasos realizados durante el análisis, lo cual los convierte en irreplicables. Sin duda, esto se debería corregir. Además, afirma que “it is advisable to collaborate with a native speaker of a language other than your own when doing contrastive studies” (p. 163)¹⁸, con el fin de paliar un posible etnocentrismo, como ocurrió en el artículo fundacional de Kaplan (1966). Otro de los grandes problemas que trata es el de la comparabilidad, lo que la autora denomina como *tertium comparationis* y que tratamos más adelante.

Finalmente, en relación con las implicaciones pedagógicas de la disciplina, Connor (1996) considera que a los aprendientes se les debe instruir en estrategias que les ayuden a cumplir las expectativas de la comunidad discursiva a la que se pretenden adherir. Esto no se debe realizar a través de modelos estáticos, pues la RC considera a partir de este momento la escritura como un proceso. El profesor debe conocer las diferencias existentes en el proceso de escritura y en los

¹⁷ “Una definición ampliamente aceptada de cultura la considera un conjunto de normas y patrones compartido por una comunidad dada”. La traducción es nuestra.

¹⁸ “Es aconsejable colaborar con un hablante nativo de una lengua diferente a la tuya cuando se hacen estudios contrastivos en esa lengua”. La traducción es nuestra.

textos entre culturas, si quiere enseñar esas estrategias con éxito. A esto le ayudan los diferentes estudios de RC. No obstante, hay que tener en cuenta que alcanzar niveles totales de éxito es prácticamente imposible, pues hay diferencias de criterio a la hora de juzgar los textos.

Trujillo Sáez (2000) menciona tres factores que influyeron decisivamente en este resurgimiento de la RC que acabamos de presentar. En primer lugar, habla del papel que en ello desempeñaron las nuevas investigaciones sobre el proceso de escritura. Como segundo factor sitúa la reaparición de la noción de género en el mundo académico anglosajón. Por último, incluye los avances y mejoras en los planteamientos de los diseños de investigación realizados en los últimos trabajos de la disciplina. Este autor resume estos progresos a la hora de realizar trabajos de RC así:

Debemos considerar no sólo el nivel textual, sino también el proceso que conduce del deseo o la necesidad de escribir hasta el producto final, las actitudes unidas a la escritura, la enseñanza de la escritura en los colegios, las diferencias entre los géneros y las comunidades de escritores, o las implicaciones ideológicas de la escritura. Si queremos ser realmente explicativos, debemos responder a la complejidad del fenómeno de la escritura desde un enfoque complejo, multidimensional e interdisciplinar. (p. 319)

Como resumen, podemos definir la RC como una disciplina enmarcada dentro de la Lingüística Aplicada que considera que la escritura es un fenómeno cultural y, por lo tanto, presenta convenciones únicas dentro de cada idioma. Esto provoca problemas a aquellos individuos que se enfrentan a la tarea de escribir en una LE, ya que transfieren las convenciones de su L1. Por ello, son necesarios estudios contrastivos que puedan determinar de qué manera se producen estas interferencias. Los estudios deben ser de carácter riguroso y respetar la comparabilidad de los diferentes géneros entre culturas, así como conocer con mayor o menor profundidad las lenguas y culturas presentes en la investigación. Además, se deben aportar análisis cualitativos que redunden en aplicaciones pedagógicas, es decir, tratamientos en el aula que ayuden a los aprendientes de una LE a crear textos adecuados y aceptables por los representantes de la L1.

3.1.3. Hacia la Retórica Intercultural

A pesar de esta labor de teorización y desarrollo de su paradigma, la RC ha seguido recibiendo una gran cantidad de críticas, lo que a su vez ha producido una mayor reflexión de los investigadores pertenecientes al campo y ha abierto nuevos horizontes para la disciplina, como vemos en este subepígrafe.

Dentro de esas nuevas críticas, Zamel (1997) ataca el determinismo que se puede observar en la RC y la visión estática de la cultura, demandando una mayor atención a la variabilidad, la

complejidad y lo impredecible de los textos. Por su parte, Spack (1997) defiende una visión de los estudiantes en la que se les conciba como individuos independientes y no como miembros de un grupo cultural generalizado, dotándoles de características personales y propias. Esto lo critica también Leki (1997), a quien tampoco le parece apropiado que en ocasiones se preste mayor atención a las diferencias existentes entre las lenguas y se obvian las similitudes, lo que lleva a considerarlas algo exótico. Kubota (1999) vuelve a considerar la RC etnocéntrica y la acusa de crear una dicotomía cultural entre Occidente y Oriente. Estas críticas encuentran su respuesta en Connor (2002), con quien coincidimos en sus observaciones, pues, tal y como muestran los progresos que hemos presentado más arriba, “such criticism stems in part from critics’ lack of understanding about current perspectives in contrastive rhetoric and changes that have taken place in this area in the past decade” (pp. 493-494)¹⁹. El estudio de la evolución de la RC nos ha permitido observar que las críticas a esta disciplina se mantienen, en cierta manera, inamovibles, centradas en los trabajos fundacionales y obviando los avances producidos dentro del campo. De hecho, Kubota y Lehner (2004) devuelven la crítica a esta respuesta de Connor (2002) diciendo que “mentions only some of the many arguments that have been advanced questioning the conventional wisdom of contrastive rhetoric – arguments that in fact provide important insights” (p. 9)²⁰. Se podría decir que la crítica va y vuelve continuamente de un lado a otro.

En torno al cambio de milenio, Trujillo Sáez (2001b) consideraba que los especialistas en la materia habían sabido resolver con mayor o menor éxito todas las críticas vertidas contra la RC. Sin embargo, estimaba que aún permanecían dos vacíos importantes en sus fundamentos teóricos. Por un lado, esto ocurriría en lo referente al concepto de cultura. Una vez más, se retrocede al artículo original de Kaplan (1966) para afirmar que se interpretó de manera incorrecta la hipótesis del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf, pues ésta decía que el lenguaje condicionaba nuestra forma de pensar y nuestra cultura y la interpretación del padre de la RC era lo contrario, es decir, que la cultura condicionaba nuestra escritura. Ying (2000), en cambio, considera que el artículo fundacional no se basó en la hipótesis de Sapir-Whorf, sino en las teorías de Hymes. A este respecto, Matsuda (2001) concluye que Kaplan (1966) se basó en tres conceptos para desarrollar la teoría original de la RC: sintetizó las ideas del análisis contrastivo que imperaba en aquella época, la hipótesis de Sapir-Whorf y las aportaciones del campo de la composición y la retórica, que emergía entonces. Si tenemos en cuenta estas críticas, la disciplina quedaría sin una de sus principales bases teóricas, por lo que Trujillo Sáez (2001b) busca nuevos fundamentos. Para él,

¹⁹ “Este criticismo surge en parte de la falta de comprensión de los críticos hacia las actuales perspectivas de la RC y los cambios que han tenido lugar en esta área en la década pasada”. La traducción es nuestra.

²⁰ “Menciona solo algunos de los muchos argumentos que se han introducido cuestionando el saber convencional de la RC; argumentos que, de hecho, aportan importantes percepciones”. La traducción es nuestra.

la cultura es una fuerza directiva que hace que entendamos la realidad según unos parámetros concretos y actuemos en consecuencia. La realidad se organiza en modelos culturales compartidos de forma intersubjetiva por las personas que pertenecen a un grupo social. De esta manera, es obvio que la escritura no es simplemente un hecho lingüístico, sino también cultural, y tiene modelos culturales formados por esquemas cognitivos que se aplican a las tareas de escritura y lectura. En otro trabajo, Trujillo Sáez (2000) describe la escritura así: “no es solo un fenómeno lingüístico sino una fuerza comunicativa de considerable poder” (p. 321). La otra carencia se refiere a la falta de una exposición clara sobre las implicaciones didácticas de la RC. Para el investigador, este campo puede ayudar a la concienciación tanto de las diferencias como de las similitudes existentes entre dos sistemas lingüísticos, características que provocan dificultades y ventajas. Así, afirma que un proceso de concienciación sobre el modelo cultural de escritura de una determinada comunidad discursiva debería ser tenido en cuenta a la hora de desarrollar el currículo de los cursos.

Ya hemos visto como Connor (2002) respondía a diferentes críticas a la RC. Para esta autora otro ataque reciente a la disciplina consiste en que sus presupuestos enseñan a los estudiantes a escribir siguiendo las expectativas de los hablantes nativos en vez de fomentar la expresión de su propia identidad. Ante este planteamiento, Connor (2001) ya había afirmado que no se trata de alienar a los extranjeros cuando escriben en una L2, sino que lo importante es explicarles y educarles en lo que una audiencia determinada espera, ofreciéndoles la posibilidad de elegir a la hora de redactar el texto. Connor (2002) no solo responde a las críticas más recientes vertidas contra la RC, sino que también hace un compendio de los últimos estudios dentro de la disciplina y propone, una vez más, nuevos caminos para ella. Así, recuerda que se han empezado a analizar textos con fines específicos, como los del mundo de los negocios, y en diferentes partes del mundo, extendiéndose el campo de investigación a otros continentes como Europa, África y Asia. Respecto a la idea base de la RC y su metodología, Connor (2002) afirma lo siguiente:

Although contrastive rhetoric has often defined national cultures in the received mode, researchers in contrastive rhetoric have certainly not interpreted all differences in L2 writing as stemming from the L1 or interference from the national culture. Instead, these researchers have explained such differences in written communication as often stemming from multiple sources, including L1, national culture, L1 educational background, disciplinary culture, genre characteristics, and mismatched expectations between readers and writers. (p. 504)²¹

²¹ “Aunque la RC ha descrito habitualmente las culturas nacionales en el modo recibido, es seguro que los investigadores en RC no han interpretado todas las diferencias en la escritura en L2 como nacidas de la L1 o la interferencia de la cultura nacional. En cambio, estos investigadores han explicado habitualmente estas diferencias en la comunicación escrita como provenientes de múltiples fuentes, incluyendo la L1, la cultura nacional, el contexto educativo de la L1, la cultura disciplinaria, las características de los géneros y las desiguales expectativas que tienen lectores y escritores”. La traducción es nuestra.

Estos cambios en los objetivos y los métodos de la RC están modificando también el alcance de su impacto en la Lingüística Aplicada, e incluso más allá de esta disciplina. Por ello, y debido a la globalización cada vez más extendida, la autora dice que se deberían realizar progresivamente más estudios que traten la comunicación intercultural. Asimismo, sería interesante implementar investigaciones que analizaran los géneros de manera diacrónica para descubrir patrones de evolución, ya que éstos son dinámicos y fluidos.

Como prueba de estos avances podemos mencionar la monografía editada por Panetta (2001a), de título *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Este volumen recopila diferentes estudios que pretenden abrir los horizontes de la RC, dejando a un lado el campo del inglés como lengua extranjera. Este investigador también considera que esta disciplina debería servir a los profesores de composición escrita y retórica en sus clases, lo que a veces parece una tarea prácticamente imposible por su desconocimiento de las lenguas maternas de sus estudiantes. Panetta (2001b) propone como paliativo preguntar directamente a los aprendientes acerca de sus decisiones retóricas, con el fin de comprender algo más su retórica nativa. Además, considera que la RC se debería añadir al enfoque pedagógico del docente, pero sin sustituir a ningún otro método. Dentro de esta monografía, Bliss (2001) afirma que en el nivel universitario los estudiantes tienen diferentes modos de afrontar tareas como la lectura, la escritura o el pensamiento crítico. Para ello, se basan principalmente en los patrones culturales y lingüísticos de la L1, por lo que es necesaria la instrucción si queremos que tengan éxito. Este acercamiento debe realizarse desde una perspectiva multilingüe y multicultural. Otra aportación de esta publicación es la de Corbett (2001), quien dice que hay ocasiones en las que esta tarea puede producir conflictos en el estudiante, porque a veces se percibe el uso del inglés y su retórica como un acto de colonización y de pérdida de identidad. Esto ocurre cuando hay retóricas, las cuales están unidas a la ideología imbricada en ellas, que entran en conflicto. El aprendiente inicia un proceso de negociación entre ambas culturas y retóricas, procedimiento que en ocasiones resulta doloroso y lleva al escritor a rebelarse ante ello. Como resultado puede dar lugar a unas retóricas ambivalentes y, en casos más extremos, incluso provocar el rechazo a la escritura. Dentro de este volumen también se aboga por un estudio más profundo de nuevas retóricas empleadas por colectivos tradicionalmente marginados, como pueden ser determinadas comunidades negras, de mujeres u homosexuales, lo cual aporta interesantes y nuevas perspectivas a la RC.

Este enfoque crítico con la visión habitual de la retórica se puede observar en el trabajo de Kubota y Lehner (2004), del cual ya hemos mencionado algunos aspectos más arriba. A este respecto dicen que “contrastive rhetoric has tended to construct static, homogeneous, and apolitical images

of the rhetorical patterns of various written languages” (p. 9)²². Además, consideran que la enseñanza de los patrones retóricos del inglés que defiende Connor “is strategically promoted to serve a certain purpose or ideology” (p. 15)²³. Consideran que la RC no lo lleva a cabo de manera consciente y que ni tan siquiera comparte estas visiones políticas, pero, al asumir las convenciones retóricas existentes como el *status quo* y promover su enseñanza, colaboran en la asimilación, el colonialismo y la aculturación de determinados grupos, de quienes consideran deficientes sus lenguas y culturas. Ya hemos visto más arriba como desde su mismo origen con Kaplan (1966), la RC no afirma que ninguna lengua, cultura o convención retórica sea superior a otra, por lo que estas afirmaciones parecen extremas. Es cierto que se trata de aportaciones interesantes y que plantean la incógnita de qué proceso de aculturación se da a la hora de aprender una L2, pero este debate supera los límites de nuestro estudio. Esta posición lleva a Kubota y Lehner (2004) a plantear una nueva versión de la disciplina que llevaría por nombre RC Crítica y enriquecería la visión de la RC tradicional. Sus fundamentos teóricos se definen así:

By incorporating poststructuralist, postcolonial, and postmodern critiques of language and culture, critical contrastive rhetoric reconceptualizes cultural difference in rhetoric from such perspectives as relations of power, discursive construction of knowledge, colonial construction of cultural dichotomies, and rhetorical plurality brought about by diaspora and cultural hybridity. When put into practice, critical contrastive rhetoric affirms multiplicity of languages, rhetorical forms, and students’ identities, while problematizing the discursive construction of rhetoric and identities. (p. 7)²⁴

La RC Crítica reevalúa las diferencias culturales aceptadas hasta el momento, así como la educación que las legitima. Anima a los estudiantes a una reflexión crítica sobre las convenciones retóricas establecidas y a explorar nuevas formas, además de invitar a los aprendientes a analizar su propia personalidad en relación con las retóricas de la L1 y la L2. Kubota y Lehner (2004) dejan claro que su disciplina no prescribe ningún método pedagógico, lo que sugieren hacer en contraposición con la RC tradicional, pero recordemos que Kaplan (1988) siempre ha defendido que ésta no es un método de enseñanza. Sin embargo, Kubota y Lehner (2004) se contradicen cuando afirman que “an appropriate starting point for classroom work is for individual students to think about, discuss, and write about how they perceive the ways in which they write –or not- in their first languages and critically bring their perceptions to bear on the work of composing texts

²² “La RC ha tendido a construir imágenes estáticas, homogéneas y apolíticas de los patrones retóricos de diferentes lenguas escritas”. La traducción es nuestra.

²³ “Es estratégicamente promocionada para servir a un cierto propósito o ideología”. La traducción es nuestra.

²⁴ “Al incorporar críticas postestructuralistas, postcoloniales y postmodernas del lenguaje y de la cultura, la RC Crítica reconceptualiza la diferencia cultural en la retórica desde perspectivas como las relaciones de poder, la construcción discursiva del conocimiento, la construcción colonial de las dicotomías culturales y la pluralidad retórica introducida por la diáspora y la mezcla cultural. Puesta en práctica, la RC Crítica afirma la multiplicidad de lenguajes, de formas retóricas y de identidad de los estudiantes, al mismo tiempo que problematiza la construcción discursiva de la retórica y las identidades”. La traducción es nuestra.

in another language” (p. 21)²⁵, lo cual consideramos una aplicación pedagógica. En cualquier caso, esto último convertiría a la RC Crítica en autorreflexiva y no estática. Una última aportación de este trabajo, que por obvia no deja de ser interesante, ya que no ha sido mencionada en la RC de manera suficientemente explícita, reside en el hecho de que la calidad de los textos en L2 muchas veces está directamente relacionada con la habilidad escritora del emisor en su L1 y su competencia general en la L2.

Aunque autores como Trujillo Sáez (2003b) recogen estos avances introducidos, como es el caso del contraste entre las relaciones de poder y de no-poder, esta nueva nomenclatura de RC Crítica no se asentó dentro de la disciplina. A pesar de ello, sus aportaciones fueron recogidas por la RC tradicional y llevaron a Connor (2004) a proponer un nuevo nombre, el de Retórica Intercultural. Esta nueva concepción fue expuesta de manera amplia en una monografía de nombre *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*, editada por la propia Connor, Nagelhout y Rozycki (2008). Para esta investigadora, la RC no es tan inmovilista como algunos investigadores pretenden, pero, a fin de intentar dejar atrás finalmente las críticas que la disciplina siempre ha recibido y para adaptarse a sus nuevas perspectivas teóricas, propone esta nueva denominación. Connor (2008) reconoce que en el futuro la Retórica Intercultural debería tener más en cuenta los factores culturales, sociales y educativos, así como la singularidad del escritor, aspectos por los que, como hemos visto más arriba, ha sido criticada la RC. Junto a ello, se necesita definir de manera más precisa algunas nociones que están presentes en sus estudios, como son las de estilo, organización textual y retórica. La autora coincide con Atkinson (2004) en estimar necesario el respeto en los análisis a la dicotomía existente entre grandes y pequeñas culturas, ya que en un mismo texto se entremezclan varias de ellas como podrían ser la nacional, la académica y la de clase. Además, hace hincapié en que el contraste tiene que ser realizado desde una perspectiva transcultural e intercultural, mostrando la primera las diferencias entre las culturas y la segunda los nexos entre ellas. En relación con este planteamiento, Connor (2008) aclara que “all cultures and social practices are deeply infused and penetrated by other cultural practices. In this sense, the «inter» of intercultural stresses the *connections* rather than the cultural and rhetorical *differences*” (p. 312)²⁶. En resumen, las investigaciones futuras deben tener en cuenta las complejidades que entran en juego en la creación de textos. Por ello propuso la nueva

²⁵ “Un punto de partida apropiado para el trabajo de clase es que los estudiantes piensen, discutan y escriban sobre cómo perciben los modos en los que escriben o no en su L1 y transferir críticamente sus percepciones al trabajo de componer textos en otra lengua”. La traducción es nuestra.

²⁶ “Todas las culturas y las prácticas sociales están profundamente infundidas y penetradas por otras prácticas culturales. En este sentido, el «inter» de intercultural marca las *conexiones* más que las *diferencias* culturales y retóricas”. Comillas y cursiva en el original. La traducción es nuestra.

denominación de Retórica Intercultural, a modo de cajón de sastre que recoja todo tipo de estudios que cumplan estos requisitos.

Dentro del mismo volumen, Li (2008) también considera que el cambio de terminología refleja de manera más apropiada la realidad del momento de la disciplina. Respecto al concepto de cultura, afirma que “it is true that the received notion of culture is too simplistic and static to reflect the emerging reality of an interconnected, globalizing, postmodern world. However, the interconnected world does not necessarily create a homogeneous world culture” (p. 16)²⁷. Para este autor, la cultura adapta a su sistema lo que recibe de otra, sin necesidad de eliminar sus características anteriores. En los análisis contrastivos hay que determinar cuándo actúa la cultura en el proceso o producto escrito del aprendiente y qué patrón cultural es el que interviene, ya sea consciente o inconscientemente. Añade que, obviamente, resulta difícil describir esta influencia con un método fiable. Así, la Retórica Intercultural debe encontrar el enlace metodológico entre el texto y el contexto en las producciones escritas. Por otra parte, Li (2008) considera que los trabajos de RC siempre se han quedado en lo social y no han pasado a lo político, por lo que la disciplina representa un buen medio de crítica cultural. Sobre el papel de la Retórica Intercultural agrega lo siguiente:

I tend to think contrastive rhetoric or intercultural rhetoric is a particular perspective that the researcher brings to the examination of ESL writing. It is going to remain a small niche in ESL writing occupied mostly by polyglot researchers, and an even smaller one in composition studies, but it will continue to be a relevant and productive perspective. (pp. 22-23)²⁸

Matsuda y Atkinson (2008) también consideran acertado el cambio de nomenclatura, pues se introduce de forma exploratoria y no ortodoxa, además de por presentar un carácter heurístico y poder abrir así nuevos caminos para la disciplina. No obstante, sugieren que con la modificación del término no es suficiente y que se le debe dotar de una buena base teórica. Respecto a si la Retórica Intercultural constituye una disciplina propia expresan sus dudas, ya que no hay una agenda común que proponga qué investigar, lo que repercute en la disparidad de los estudios; ni medios de comunicación académica, como pueden ser revistas científicas o congresos, ni expertos. Si bien estos autores aciertan en aspectos como el hecho de que no haya revistas científicas específicas para este campo de investigación, estimamos que la RC forma una disciplina, ya que sí existen expertos o una agenda de investigaciones relativamente común.

²⁷ “Es verdad que la noción recibida de cultura es demasiado simplista y estática para reflejar la realidad emergente de un mundo interconectado, globalizante y postmoderno. Sin embargo, el mundo interconectado no crea necesariamente una cultura mundial homogénea”. La traducción es nuestra.

²⁸ “Tiendo a pensar que la RC o Retórica Intercultural es una perspectiva particular que el investigador incluye en el examen de la escritura del inglés como lengua extranjera. Va a permanecer como un campo pequeño dentro de la escritura del inglés como lengua extranjera, ocupado principalmente por investigadores políglotas, e incluso más pequeño dentro de los estudios de composición, pero continuará siendo una perspectiva relevante y productiva”. La traducción es nuestra.

Ambos coinciden en que el cambio de nombre se da por las numerosas críticas vertidas contra la RC. Sugieren que el futuro de la Retórica Intercultural pasa, bien por mejorar la definición de cultura y ampliar su espectro e incluir diferentes retóricas y aún más relaciones interdisciplinares, como la retórica comparativa o la educación retórica, bien por diluirse dentro de otro campo de investigación.

En esta publicación de Connor (2008) no solo aparecen aportaciones teóricas en torno a la situación actual de la RC o Retórica Intercultural y sus bases teóricas, sino que también se incluyen otro tipo de aportaciones que muestran los progresos conseguidos por la disciplina en los últimos años en cuanto a su metodología de investigación. Tal es el caso de LoCastro (2008), quien analiza la escritura en inglés de estudiantes universitarios mexicanos. Esta autora parte de la base de que estos aprendientes escriben en contextos académicos en inglés de forma diferente a como lo hacen los nativos. También plantea que si los profesores de inglés conocieran las prácticas de los estudiantes en su L1 y su tradición educativa, podrían enseñarles de manera más eficiente estrategias de escritura. Para investigar estas hipótesis LoCastro (2008) realiza un estudio etnográfico para el cual analiza los textos de los estudiantes. La muestra la componen 46 estudiantes de una universidad privada y 21 de una pública, ambas ubicadas en Puebla. La investigación se desarrolló entre 2000 y 2003 y comprendía los textos escritos por los estudiantes, observaciones de clase, entrevistas con profesores e informantes, diversos documentos y datos de tutorías realizadas con cuatro de los estudiantes participantes en el proyecto. Como resultados se observa que en la escritura en inglés de los estudiantes hispanos hay una coordinación imprecisa, mucha elaboración y poco uso de marcadores cohesivos. Esto es así porque los estudiantes consideran que las frases largas resultan más inteligentes, lo que claramente supone una diferencia en la cultura de escritura entre el español y el inglés. Además, se comprobó que los estudiantes universitarios mexicanos no tenían el nivel de escritura necesario, debido a que no se trabaja en ello en estadios previos, porque los profesores consideran que con la práctica es suficiente. En las clases se presta más atención a la forma y apenas al proceso de escritura en sí. Todo esto desemboca en una mala predisposición a la escritura por parte de los estudiantes. Sin duda, el valor fundamental de este trabajo de LoCastro (2008) reside en el profundo estudio etnográfico realizado que busca aportar datos cualitativos y las causas de por qué la escritura de los estudiantes en una LE es así. Por una razón u otra, esto no se realiza con frecuencia en los estudios de RC, a pesar de que ya Kaplan y Grabe (1996) lo consideraron como una prioridad para las investigaciones.

Otra contribución imprescindible es la de Moreno (2008), para quien, después de tantas investigaciones realizadas en el marco de la RC, ya no se necesita una justificación de la disciplina, sino realizar estudios más rigurosos. En este sentido, plantea que “one thing that can

be done in this direction is to make sure they are comparing what is comparable across cultures” (p. 26)²⁹. El tema de la comparabilidad ya había sido tratado por Connor y Moreno (2005), donde las autoras introducen la noción de *tertium comparationis*. En relación con ello, aclaran que “the concept of *tertium comparationis* or common platform of comparison is important at all levels of research: in identifying texts for corpora, selecting textual concepts to be studied in the corpora, and identifying linguistic features that are used to realize these concepts” (p. 155)³⁰. Además, establecen que para este tipo de estudios es necesario contar con una gran cantidad de textos en la comparación si lo que queremos es dar mayor validez a nuestras conclusiones. Moreno (2008), otra de las grandes especialistas en RC en España, afirma que cada tipo de pregunta de investigación determinará qué tipo de fuente y de datos se han de comparar. Así, da el ejemplo de que para analizar alguna dificultad concreta de aprendientes de una LE se deben recoger textos suyos y equivalentes e independientes a éstos escritos por nativos de esa misma lengua. Agrega que “the notion of comparability is equated to the concept of *equivalence* and is crucial for designing corpora for contrastive rhetoric studies” (p. 28)³¹. La autora considera que para que dos corpus sean comparables no deben ser exactamente iguales, pero sí similares al máximo grado posible. En ocasiones existen problemas porque esta similitud depende de la persona que la interprete. Los datos recogidos serán comparables si todos los factores contextuales incluidos en el texto pueden ser considerados equivalentes. Dentro de estos aspectos se sitúan el espacio físico y temporal en el que se escribe, los textos previos realizados al producto final, el modo y el canal de comunicación, el contexto retórico en el que se sitúa la acción, el estado emocional y la personalidad de los escritores y sus necesidades comunicativas y motivaciones. La autora otorga especial valor a la intención comunicativa, puesto que esta es la razón última que lleva al escritor a iniciar el proceso comunicativo. Por lo que respecta al espacio en el que se desarrolla la labor, admite que en el caso de producciones escritas el espacio físico no tiene por qué ser tan importante, mientras que el temporal sí, especialmente cuando existe un tiempo límite para la realización de la tarea. Asimismo, cita los factores sexuales y de edad como importantes, ya que esto también aporta diferencias retóricas. Por tanto, “considerable work [...] needs to be done to assure that the corpora are really comparable” (p. 32)³².

²⁹ “Una cosa que se puede hacer en esta dirección es asegurarse de que lo que comparan es comparable entre culturas”. La traducción es nuestra.

³⁰ “El concepto de *tertium comparationis* o plataforma común de comparación es importante a todos los niveles de investigación: al identificar textos para los corpus, al seleccionar conceptos textuales para ser estudiados en los corpus y al identificar aspectos lingüísticos que normalmente materializan esos conceptos”. Cursiva en el original. La traducción es nuestra.

³¹ “La noción de comparabilidad es equiparada al concepto de *equivalencia* y es crucial para diseñar corpus en los estudios de RC”. Cursiva en el original. La traducción es nuestra.

³² “Un trabajo considerable debe ser realizado para asegurar que los corpus son realmente comparables”. La traducción es nuestra.

En el caso de los estudios contrastivos, Moreno (2008) considera que los corpus deben ser comparables en todos estos factores excepto dos: en el código lingüístico, o cultura escritora, y en la forma y el contenido del texto, es decir, los aspectos lingüísticos, semánticos y retóricos. Ello se debe a que estas características van a ser las analizadas y comparadas para encontrar posibles diferencias y/o similitudes. De esta manera, en este tipo de investigaciones la cultura y el código lingüístico suponen la variable independiente y afectan a la forma y el contenido del texto, que representan la variable dependiente. Además, habría otras variables intervinientes, que serían algunos de esos factores contextuales de los que hemos hablado más arriba. La investigadora también afirma que en los estudios descriptivos no se pueden manipular las variables, por lo que en este caso es especialmente importante diseñar los corpus cuidadosamente, con el fin de controlar estadísticamente todas esas variables intervinientes. En el caso de que se controlen y se mantengan constantes, se podrá decir que los corpus son equivalentes al máximo grado y la comparación establecida es válida. De todos modos, siempre habrá algunos factores incontrolables e imposibles de equiparar, como la idiosincrasia del escritor.

Es en este punto en el que se encuentran los fundamentos de la RC, o, como sus investigadores prefieren llamarla actualmente, la Retórica Intercultural. A partir de lo expuesto, podríamos definir esta nueva denominación como una evolución de la RC que examina diferentes culturas escritas prestando especial atención a los factores sociales, culturales, educativos y personales que participan durante la creación de un texto, además de otorgar una especial relevancia a la metodología de investigación, la cual tiene la comparabilidad como uno de sus valores fundamentales. Consideramos que el término de Retórica Intercultural es aún reciente y necesita más tiempo para asentarse dentro de la Lingüística Aplicada. Ejemplo de ello es el trabajo de Xinghua (2011), quien recientemente ha elaborado un estado de la cuestión en el que incluye algunas de las nuevas directrices de la RC, como, por ejemplo, la inclusión de la teoría de la valoración en las investigaciones para analizar los componentes interpersonales de los textos. Sin embargo, ni siquiera menciona la nomenclatura de Retórica Intercultural, lo que sugiere que el término aún no se encuentra extendido de manera generalizada. Los próximos años e investigaciones mostrarán el camino que tomará esta disciplina.

3.2. Los marcadores discursivos

Si se analiza la bibliografía existente sobre el concepto de *marcadores discursivos*, se puede apreciar que no existe un completo acuerdo entre los especialistas en torno a sus características.

Se trata de un elemento lingüístico aún no definido de forma completa, lo que, según Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) ha dado lugar a una gran diversidad de términos para referirse a ellos. En sus propias palabras:

Estamos lejos todavía de poder describir y explicar satisfactoriamente la totalidad de las unidades que se suelen incluir bajo la denominación de *marcadores del discurso*; es más, el propio concepto de *marcador del discurso* plantea problemas y dista de estar adecuadamente definido, sobre todo desde el punto de vista gramatical. (p. 13)³³

Con ello coincide Cortés Rodríguez (1998), quien pide más estudios descriptivos al respecto. Con todo, para las mismas estructuras lingüísticas podemos encontrar nomenclaturas diferentes, como son las ya mencionadas de *marcadores discursivos* o *marcadores del discurso*, u otras como *conectores*, *operadores pragmáticos*, *ordenadores del discurso*, *marcadores textuales*, *metadiscurso* y *metatexto*. Coincidimos con estas autoras en justificar tan alta disparidad terminológica en el hecho de que desde finales del siglo pasado hay cada vez más investigaciones que se centran en el análisis de estos elementos, como hemos podido apreciar en los trabajos mencionados en el capítulo 2 de nuestro estudio. La proliferación de ellos se debe, en parte, a “la necesidad de aplicar los conocimientos que vamos obteniendo sobre estas unidades, tan importantes desde el punto de vista comunicativo, a la enseñanza del español como lengua extranjera” (ob. cit., p. 15). Por ejemplo, Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002 y 2003a) se decanta por el empleo del término *marcadores del discurso*. Por su parte, Deza Blanco (2007) y Balažic Bulc (2005) prefieren utilizar el concepto *conectores*. En lo referente a investigaciones realizadas sobre textos en inglés, hemos podido apreciar que la nomenclatura empleada era la de *metatexto*, como en los trabajos de Valero-Garcés (1996), Moreno (1997) y Pisanski Peterlin (2005, 2006 y 2007a). A continuación, exponemos qué significa cada uno de estos términos y justificamos el uso que se hace en nuestro estudio de la denominación *marcadores discursivos*.

En el trabajo de Montolío Durán (2001) se puede observar hasta qué punto se usan de manera indistinta algunos términos, pues esta autora emplea tanto la denominación *conectores* como la de *marcadores discursivos* para referirse a las mismas estructuras lingüísticas. En este caso, la autora establece que los conectores pueden cumplir funciones contraargumentativas, causales, consecutivas, aditivas y organizadoras de la información. En cualquier caso, si tenemos en cuenta la clasificación que hace Casado Velarde (1998), parece obvio que los marcadores discursivos configuran una categoría más amplia de elementos que sirven para estructurar el discurso, dentro de la cual los conectores representarían una subcategoría, en relación con la función que cumplen. Con esta opinión coincide Portolés (1998a), quien afirma que “los conectores argumentativos serán, pues, un tipo de marcadores del discurso” (p. 77). En su trabajo, Balažic Bulc (2005) afirma que los conectores tienen la misión de facilitar al oyente o lector la interpretación del texto, pero

³³ Cursiva en el original.

aclara que sin ellos también se puede comprender. Por ejemplo, si al enunciado “La casa es antigua, por eso me encanta” elimináramos el conector *por eso* resultaría igualmente comprensible, si bien tendría un matiz diferente³⁴. Por tanto, para la autora resultan redundantes, lo que los convierte en más difíciles de aprender en una lengua extranjera. Por otro lado, esta investigadora afirma que los conectores presentan una relación con un determinado tipo de discurso y registro, por lo que habría que tenerlos en cuenta al plantear su enseñanza en el aula.

Por lo que respecta al *metatexto*, Pisanski Peterlin (2005) lo define como unidades no formales que sirven para explicitar la organización del texto y facilitar con ello su comprensión al receptor, por lo que son más frecuentes en lenguas que dan la responsabilidad al escritor, según las teorías de Hinds (1983 y 1987). Así pues, el *metatexto* es un concepto que se relaciona con los fundamentos de la Lingüística del Texto, especialmente con la cohesión, que para Connor (1996) es “the use of explicit linguistic devices to signal relations between sentences and parts of texts. Cohesive devices are words or phrases that act as signals to the reader in order to help the reader make connections with what has already been stated or soon will be stated” (p. 83)³⁵. Esta autora, quien también menciona la pujanza de las investigaciones sobre estos conceptos, continúa describiendo el término *metadiscurso*, equivalente al de *metatexto*, así:

The term “metadiscourse” is used to refer to the linguistic material in texts that does not add anything to the propositional content but helps the reader to organize, interpret, and evaluate the information. [...] Metadiscourse enables the writer to show the reader how parts of the text are related as well as to express his or her own evaluation of the content and his or her attitude. (p. 94)³⁶

Estas definiciones siguen los postulados establecidos al respecto por Halliday (1994). De ellas, se puede deducir que el *metatexto* puede tener forma de palabras o breves expresiones, o incluso estructuras más extensas y complejas, tal y como afirma Moreno (1997). Por tanto, coincidimos con la opinión de Swales (1990), para quien el *metatexto* es un concepto que puede variar, por lo que resulta difícil establecer sus límites. De la misma opinión es Pisanski Peterlin (2007b), para quien “metabesedilo je širok in heterogen koncept” (p. 15)³⁷, por lo que, en sus estudios, los investigadores solucionan este problema limitando estrictamente el concepto de análisis. Pisanski Peterlin (2007a) llega a calificar el *metatexto* como imposible de definir, debido a estas características. Esta autora (2007b) afirma que “zdi se, da po desetletju teoretičnega dela prihaja

³⁴ El ejemplo es nuestro.

³⁵ “El uso de recursos lingüísticos explícitos para señalar relaciones entre oraciones y partes de los textos. Los instrumentos de cohesión son palabras o estructuras que actúan como señales al lector y tienen el fin de ayudarlo a realizar conexiones con lo que ya se ha dicho o se dirá pronto”. La traducción es nuestra.

³⁶ “El término «metadiscurso» es usado para referirse al material lingüístico en los textos que no añade nada al contenido preposicional sino que ayuda al lector a organizar, interpretar y evaluar la información. [...] El metadiscurso permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan, así como expresar su evaluación del contenido y su actitud”. Comillas en el original. La traducción es nuestra.

³⁷ “El *metatexto* es un concepto amplio y heterogéneo”. La traducción es nuestra.

čas, da se vedenje o metabesedilnosti umesti v širši strokovni prostor in uporabi tudi v praksi, zlasti v pedagoškem okviru, torej pri učenju materinščine, pisanja, tujega jezika, strokovnega jezika itd.” (p. 15)³⁸. Si tenemos en cuenta lo expuesto hasta el momento, podemos afirmar que el concepto de *metatexto* coincide en muchas de sus características con el de *marcadores discursivos*, como vamos a ver a continuación. Una de las diferencias entre ambos reside en el hecho de que aquel es usado en el mundo académico en inglés, mientras que la utilización de *marcadores discursivos* se corresponde con el ámbito hispano.

En nuestro trabajo optamos por la denominación de *marcadores discursivos*. Entendemos este término como equivalente al de *marcadores del discurso*, si bien preferimos el primero por cuestiones estilísticas. Una de sus definiciones más extendidas es la que aporta Portolés (1998b):

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (p. 26)

Esta descripción es la que toma Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002 y 2003a) en sus trabajos, además de las aportaciones de Halliday (1994) para el caso de la lengua inglesa. Trujillo Sáez (2003b) elige el término *marcadores del discurso* por considerarlo más neutro que el de *conectores* a la hora de mostrar su función de conector, es decir, los marcadores discursivos cumplen dos funciones, una de conector y otra pragmática. Coincidimos con Trujillo Sáez (2003b) a la hora de elegir la denominación *marcadores discursivos* en nuestra investigación para respetar ambos aspectos. Para este autor, el hablante usa los marcadores discursivos para reducir el esfuerzo cognitivo que el oyente tiene que realizar para interpretar los enunciados. Asimismo, afirma que su uso es una cuestión de estilo y, por lo tanto, el estudio de estas estructuras en textos escritos representa investigación sobre estilos de escritura. Con esto coincide Cortés Rodríguez (1998), para quien:

Toda elección de un marcador, como la de cualquier otro fenómeno fónico, gramatical o léxico, puede venir condicionada bien por una serie de circunstancias *estilísticas* –registros más o menos formales–, bien por la pertenencia del hablante a determinado *grupo sociocultural* –nivel de cultura, edad, sexo–, bien por la *tipología textual* –textos narrativos, descriptivos–, bien por la modalidad –oral, escrita, etc.–. (p. 152)³⁹

En este mismo sentido se expresa Montolío Durán (2001), para quien no se utilizan los mismos conectores, como ella los denomina, en la lengua oral y en la escrita y su uso difiere “según cuál sea el tipo de texto que se esté elaborando” (p. 42). Como ejemplo, menciona que en los textos

³⁸ “Parece que después de una década de trabajo teórico llega el momento de situar el comportamiento del metatexto en un espacio especializado más amplio y usarlo de manera práctica, especialmente en un marco pedagógico, es decir, en la enseñanza de la lengua materna, la escritura, la lengua extranjera, la lengua académica, etc.”. La traducción es nuestra.

³⁹ Cursiva en el original.

de tipo expositivo y argumentativo se hace más uso de ellos que en los narrativos y descriptivos. Esto es así porque se quiere guiar al lector a unas conclusiones determinadas, y a este propósito ayudan los conectores de tipo contraargumentativo, consecutivo, aditivo, causal y organizador de la información.

Ya hemos mencionado más arriba que la disparidad terminológica se debe a las numerosas características que entran en juego en la categorización de los marcadores discursivos. Dentro de estas propiedades, Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998) sitúan su categorización gramatical, su modo de significar, sus funciones semántico-pragmáticas y sus rasgos supra-segmentales. Martín Zorraquino (1998) sugiere lo siguiente:

Es tan heterogéneo el conjunto de los elementos implicados –presentan una estructura interna tan diversa; ofrecen tipos de comportamiento distribucional tan desigual, e implican relaciones “semánticas” tan diferentes respecto de los segmentos oracionales en los que inciden– que acometer su estudio gramatical puede parecer una tarea tan utópica como pretender ponerle puertas al campo. (p. 25)⁴⁰

Para esta autora, son elementos que ayudan a construir el discurso, “que orientan el proceso informativo o el procesamiento de la información en el discurso” (p. 30). Desde un punto de vista gramatical, los marcadores discursivos han sufrido modificaciones en cuanto a su categoría de palabra, pudiendo estar formados a partir de adverbios, locuciones adverbiales, interjecciones, conjunciones... En cualquier caso, presentan “una serie de propiedades sistemáticas” (p. 35): generalmente se sitúan en los márgenes de la entidad nuclear, no admiten ni gradación ni cuantificación ni negación, son incompatibles con la coordinación, se pueden acumular en una misma oración de manera congruente, sus rasgos supra-segmentales determinan muchas veces su sentido y tienen una cierta versatilidad distribucional. Pero “la invariabilidad es la propiedad más característica de todos los marcadores del discurso” (p. 45). Por todo ello, Martín Zorraquino (1998) se cuestiona si en realidad los marcadores discursivos no suponen una nueva categoría gramatical.

Los marcadores discursivos han sido estudiados desde diversos puntos de vista, dando lugar a diferentes interpretaciones. Por ejemplo, Portolés (1998a) plantea que para la teoría de la argumentación todos los conectores tienen un sentido argumentativo. Por otro lado, Montolío Durán (1998) los estudia desde la teoría de la relevancia, centrándose en sus características semántico-pragmáticas. Afirma que:

De acuerdo con la perspectiva relevantista, la utilización de un conector sólo es pragmáticamente adecuada si el hablante puede encontrar, sea en el contexto físico, sea en el lingüístico, sea en la memoria, alguna premisa –alguna información– que explique el porqué de la relación entre las proposiciones relacionadas. (p. 107)

⁴⁰ Comillas en el original.

Así pues, los marcadores discursivos no presentan un significado conceptual, susceptible de análisis léxico, sino computacional, es decir, ayudan al procesamiento de la información. Debido a esto último, los no nativos tienen graves problemas a la hora de usar de manera adecuada marcadores discursivos en su LE, ya que no pueden realizar las inferencias apropiadas al no tener tantos conocimientos sobre la lengua. Montolío Durán (2001) menciona “la importancia de conocer bien el significado y las condiciones gramaticales de cada una de estas partículas” (p. 25). Afirma que, dado que sirven para ensamblar un texto, éste será más claro, estará mejor articulado y tendrá mayor cohesión cuando tenga más marcadores discursivos. “Ahora bien, ello es así, en efecto, pero siempre que se haga de estos elementos un uso adecuado” (p. 25). Este pensamiento lleva a veces a los autores a pensar que un texto tiene apariencia culta y formal por el hecho de incluir muchos marcadores discursivos, pero “la presencia de estos elementos conectivos no garantiza la inteligibilidad del texto” (p. 32). Por otra parte, la autora recomienda tener en cuenta la puntuación asociada a los marcadores discursivos, dado que es uno de los principales problemas de los escritores inexpertos. Montolío Durán (2001) concluye que:

Precisamente, el problema más frecuente que plantea el uso de conectores en los textos de autores insuficientemente entrenados en la elaboración de textos escritos formales es que estos elementos nexivos no son usados con su auténtico significado, sino con otro que erróneamente el autor les ha supuesto. (p. 27)

Otro punto de vista aportado sobre los marcadores discursivos se ha realizado desde la Lingüística del Texto. A este respecto, Casado Velarde (1998) afirma que:

El punto de contacto –o la transición, si se quiere– entre la lingüística del texto (sic) y los marcadores textuales de un idioma reside en que los idiomas (al menos todos los que se conocen) disponen de estos recursos especiales, más allá de la oración, para expresar lo que venimos denominando sentidos o funciones textuales, organización del discurso, etc. (p. 61)

Este autor realiza una clasificación con base en las funciones textuales y al sentido al que sirven como instrumento de expresión, todo ello desde los presupuestos de la Lingüística del Texto. En esta clasificación se puede ver que hay una gran diversidad de usos discursivos dentro de los marcadores, e incluso que el mismo marcador puede servir para diferentes funciones. No obstante, Casado Velarde (1998) aclara que su clasificación es incompleta, ya que no existen catálogos exhaustivos de marcadores discursivos. Montolío Durán (1998) critica la visión de la perspectiva teórica de la Lingüística del Texto al respecto, pues considera que se centra demasiado en las propiedades de coherencia y de cohesión, que serían las características definitorias del texto. Esta autora plantea que existen estudios posteriores que evidencian que esta perspectiva de los marcadores discursivos como elementos que otorgan cohesión es inexacta.

Una vez expuesto lo anterior, podemos definir los marcadores discursivos como un conjunto de estructuras lingüísticas que quizás formen una categoría gramatical nueva y que, a pesar de estar formados por palabras originarias de diferentes categorías gramaticales, presentan aspectos

comunes entre sí, como son el hecho de que no admiten modificaciones, no aportan contenido proposicional a la oración, aparecen en una posición periférica dentro de la oración y establecen un determinado significado pragmático que guía al lector y le ayuda a procesar la información presente en el texto.

3.3. Otros conceptos relevantes para nuestro estudio

En las páginas anteriores hemos presentado los principales conceptos en torno a los cuales se desarrolla nuestro estudio, la RC y los marcadores discursivos. En este último epígrafe del capítulo “Marco teórico” tratamos otros conceptos que, si bien no suponen la base de esta investigación, tienen relación con ella y, por tanto, resultan relevantes. Primero presentamos el concepto de género y, a continuación, el de comunidad discursiva.

3.3.1. El concepto de género discursivo

Connor (1996) afirma que con la llegada de la década de 1990 el concepto de género pasó a ser un tema relevante dentro del campo de la Lingüística Aplicada. Asimismo, esta autora manifiesta que el análisis de géneros realizado por Swales (1990) ha llegado a ser el más conocido y, por consiguiente, el mejor establecido dentro de la ciencia. Este investigador dedica un gran número de páginas al concepto de género, además de a otras cuestiones, en su obra *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. El autor considera que un método de enseñanza basado en el género puede ser de gran ayuda a la hora de trabajar la competencia comunicativa académica de los estudiantes. Por ello, en esta monografía propone un método de enseñanza del inglés académico.

Por lo que respecta al concepto de género discursivo, Swales (1990) hace una profunda revisión histórica, llegando a la conclusión de que esta denominación se usa con muchos fines, siendo su utilización en numerosas ocasiones inapropiada y demasiado libre, pues queda constreñida a una mera aplicación de fórmulas para constituir un determinado género o a una simplificación extrema del concepto por conveniencia pedagógica. Lo que este autor quiere decir es que hay casos en los que se presenta un género determinado de una manera rígida, estática, atribuyéndole unas determinadas características que aparecen siempre de manera inequívoca en cualquier texto correspondiente a ese género.

Swales (1990) considera que este concepto se puede estudiar desde diferentes disciplinas, tal y como se ha realizado con anterioridad. Así, presenta en su trabajo las diversas maneras en las que ha sido enfocado el género. Critica la visión tradicional de que los géneros discursivos se relacionan de manera directa con el registro. Para este autor, esto solo ocurre de manera indirecta, ya que, tal y como afirma Couture (1986), el registro impone restricciones sintácticas y léxicas al texto, pero es el propio género el que determina las características del texto. Por tanto, es el género discursivo el que se asocia a un registro determinado. Por otro lado, Swales (1990) también menciona el punto de vista que tiene la retórica con respecto al género. En este sentido, siguiendo a Miller (1984), critica el hecho de que esta disciplina se haya centrado demasiado en los tipos de discurso tradicionales y haya obviado otros modelos de discurso más actuales. En cualquier caso, Swales (1990) concluye que se pueden extraer varias conclusiones sobre el género a partir de los estudios realizados sobre él con anterioridad. Una de estas conclusiones sostiene que todo género se encuadra dentro de una comunidad discursiva, concepto que tratamos en el siguiente epígrafe. También menciona su interés por establecer una estructura genérica para el texto en mayor o menor medida, así como el énfasis en la intención comunicativa y la acción social que presenta un determinado género.

Swales (1990) parte de estas ideas para llevar a cabo su propio análisis del género, una vez realizado el cual establece los criterios que presentamos a continuación. Para él, un género es una clase de evento comunicativo, siendo las intenciones comunicativas compartidas el principal criterio que convierte un evento comunicativo en un género, lo que significa que un género tiene un objetivo claro. Otro criterio que establece Swales (1990) se basa en el hecho de que las representaciones del género pueden variar en lo referente a sus rasgos prototípicos, pues a veces las características arquetípicas son generales y en otras ocasiones se trata de pequeños detalles. Por otro lado, hay una racionalidad detrás de un género que aplica una fuerte restricción en lo relacionado con el contenido, el posicionamiento y la forma. Todo ello repercute en que las características e intenciones de un género son perfectamente reconocidas por los miembros establecidos dentro de una misma comunidad discursiva, siendo solo reconocidas parcialmente por las personas aprendices de esta comunidad y no siéndolo por los individuos que no son miembros de ella. En este punto, Swales (1990) aclara que las convenciones relativas a un género, si bien siempre influyen, están en permanente evolución. Por último, afirma que la nomenclatura de géneros dentro de una comunidad discursiva supone una fuente importante de conocimiento y entendimiento. Así, la asignación de nombres a géneros puede a su vez generar conocimiento, mientras que también es posible que existan géneros que, por una razón u otra, aún no tienen nombre. Como ejemplo de nuevos géneros textuales surgidos en los últimos años y que han dado

lugar a nuevos conocimientos podríamos mencionar los tuits⁴¹. Todas estas características llevan a Swales (1990) a establecer su propia definición de género:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation (p. 58)⁴².

Por tanto, podemos ver cómo existe una serie de características comunes que forman un determinado género. La diferencia entre diversos géneros se puede apreciar en parámetros como la complejidad sintáctica, la retórica empleada, la función que desempeñan o el canal de expresión del que se hace uso. Los escritores competentes son conscientes de estas características y de lo que el receptor del texto espera encontrar en él, por lo que es capaz de anticiparse a ello y plasmar estas características en su producción para lograr su objetivo ante el lector. De similar manera, en muchas ocasiones también el lector se anticipa al emisor y según recibe un texto va anticipando su contenido. Con esta descripción, una de las pretensiones de Swales (1990) es ayudar a crear una teoría en la que determinadas disciplinas, entre ellas la RC, no apliquen de una manera lingüísticamente tan cerrada del concepto de género, por lo que ésta había sido criticada en numerosas ocasiones, si bien para Kaplan (2001), los géneros son soluciones convencionales a problemas comunicativos recurrentes, entendiéndolos de manera similar a Swales (1990). Por otra parte, dentro de las nuevas corrientes teóricas de la RC en aquellos años, como la impulsada por Hinds (1987), ya se estaba dando este paso que pedía Swales (1990).

⁴¹ El ejemplo es nuestro.

⁴² “Un género es un acontecimiento comunicativo en el que participan individuos que comparten un conjunto de objetivos (comunicativos). Esos objetivos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva que lo utiliza y, por tanto, constituyen la razón de ser de ese género. Esa razón de ser conforma la estructura esquemática del discurso y condiciona y limita las posibilidades del contenido y el estilo. El objetivo comunicativo es a la vez un criterio fundamental y un criterio cuya función es mantener la perspectiva de un género como aquí se entiende, estrechamente enfocado hacia una acción retórica comparable. Además del mismo objetivo, las muestras de un determinado género pueden presentar diversos patrones, pero serán similares en cuanto a estructura, estilo, contenido y audiencia prevista. Si todas las características con muchas posibilidades de aparecer, aparecen, la muestra de género será considerada como prototípica por la comunidad discursiva. Los géneros heredados, o los producidos por una comunidad discursiva que son importados a otra, constituyen elementos valiosos de comunicaciones etnográficas, pero necesitan ser refrendados dentro de la comunidad que lo importa.” La traducción está extraída de los materiales de la asignatura “Competencia discursiva y géneros textuales” del Máster universitario en Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Nebrija, impartida por Mercedes Gil Martínez.

También hay otros autores que se han dedicado a analizar el concepto de género desde una perspectiva social. Tal es el caso de Berkenkotter y Huckin (1993), quienes establecen cinco criterios en relación con el género. En primer lugar, afirman que los géneros son formas retóricas dinámicas que se desarrollan como respuesta a situaciones recurrentes, tal y como afirma Kaplan (2001), las cuales cambian a lo largo del tiempo en respuesta a las necesidades de los usuarios. A continuación, defienden que el conocimiento de los géneros se produce a partir de la participación en las actividades comunicativas que se dan en la vida diaria y profesional. En tercer lugar, establecen que este conocimiento incluye tanto forma como contenido, además de una serie de temas sobre los que es apropiado escribir dentro de un mismo género. Posteriormente, expresan que a través del uso de estos géneros se constituyen estructuras sociales que son reproducidas al utilizarlos en sus actividades profesionales. Por último, consideran que las convenciones de los géneros son marcadas por las normas y la ideología de una comunidad discursiva. De todo esto se puede llegar a la conclusión de que cuando se aprende un género hay un cierto proceso de aculturación en las personas, procedimiento que es dinámico y social.

Por todo lo expuesto anteriormente, definimos el género como un producto textual que evoluciona con el tiempo, comparte una intención comunicativa y diferentes características (forma, estilo, contenido...) y se enmarca dentro de una comunidad discursiva, realizando una labor social en ella y pudiendo ser comprendido y reconocido por todos aquellos que en ella participan, ya que al ser utilizado ha anticipado las expectativas de la audiencia a la que va dirigida.

Las ideas básicas relacionadas con los géneros discursivos presentadas más arriba se desarrollaron en relación con el inglés como lengua materna, pero podemos afirmar que la gran mayoría de esas ideas se pueden extrapolar al mundo de nuestra lengua y del ELE. Más concretamente, se pueden aplicar a los aprendientes universitarios de español, ya que como dice Connor (1996): “an approach to genre that considers genre knowledge as dynamic, social activity provides a useful framework for describing the process involved in student’s learning of disciplinary genre knowledge⁴³” (p. 129). Como ya hemos visto, esta misma autora afirma que en los primeros años de la RC, hasta comienzos de la década de los 80, los estudios realizados dentro de esta disciplina se centraron en ensayos expositivos escritos por estudiantes universitarios. A este respecto, también señala que “it is fair to say that although the organization of the expository essay in different cultures has been investigated in numerous studies, some other aspects of exposition

⁴³ “Un método en el que el conocimiento del género es considerado como una actividad dinámica y social aporta un marco útil para describir el proceso que se da en el aprendizaje de los géneros de las disciplinas entre los estudiantes”. La traducción es nuestra.

need further examination⁴⁴” (p. 129). Por ello, en nuestro estudio tomamos como producto textual un género de tipo expositivo-argumentativo, el ensayo, el más analizado en los primeros años de la RC, cuando ésta se desarrollaba en Estados Unidos, pero no así en nuestro país. Coincidimos con Swales (1990) en que el conocimiento del género y su enseñanza a los estudiantes, nativos y no nativos, les ayudará a crear productos textuales que respeten las características mencionadas anteriormente y, en consecuencia, a lograr su objetivo comunicativo.

3.3.2. El concepto de comunidad discursiva

Swales (1990) también trabaja el concepto de comunidad discursiva. Para él no es lo mismo que otro término similar como es el de comunidad de habla. Argumenta que, en primer lugar, son diferentes por el hecho de que la comunidad discursiva generalmente produce textos escritos, eliminando el carácter geográfico y coloquial que predomina en las comunidades de habla. Por otra parte, ésta se relaciona más con la sociolingüística, mientras que el concepto de comunidad discursiva se encuentra más en contacto con la socioretórica. En las comunidades de habla los factores determinantes del comportamiento lingüístico son sociales, en cambio, en las discursivas priman los funcionales. En último lugar, también defiende que las primeras tienen un carácter centrípeto y las segundas, centrífugo, es decir, en las comunidades discursivas los individuos se encuentran separados en diferentes especializaciones. Así, las comunidades de habla consiguen nuevos miembros por nacimiento o adopción, pero las discursivas lo hacen por persuasión, entrenamiento o cualificación.

Una vez establecidas estas diferencias, Swales (1990) propone las características que definen una comunidad discursiva. En primer lugar, tienen unos objetivos públicos comunes acordados de manera escrita o tácita. También disponen de mecanismos de comunicación entre sus miembros, los cuales usan para proveer información y retroalimentación. En esta comunicación con la que intentan lograr sus objetivos, las comunidades discursivas utilizan uno o más géneros, que muchas veces pueden ser propios. Junto a estos géneros propios, y debido a su especialización, presentan un léxico específico. En último lugar, una comunidad discursiva dispone de una base de miembros con un alto nivel de conocimientos para el desarrollo de su labor, así como de otros individuos noveles. Así pues, podemos definir una comunidad discursiva como un grupo de expertos y

⁴⁴ “Es justo decir que, a pesar de que la organización del ensayo expositivo en diferentes culturas ha sido investigado en numerosos estudios, algunos otros aspectos de la exposición necesitan mayor análisis”. La traducción es nuestra.

principiantes que tienen un objetivo común y que para conseguirlo utilizan instrumentos de comunicación, géneros y léxico colectivos.

Hemos visto cómo las comunidades discursivas no son solo académicas. De hecho, para Swales (1990), quien defiende que estas comunidades y sus expectativas influyen en la manera de ver el mundo, una clase académica no forma aún una comunidad discursiva, excepto cuando se trata de grupos con mucho trabajo realizado. En cualquier caso, afirma que se espera que grupos de estas características puedan constituir la en el futuro, una vez hayan terminado sus estudios y hayan pasado al mundo académico. A este respecto, Mauranen (1993) sugiere que la ciencia y el discurso académico no existen más allá de sus producciones escritas, por lo que están influenciados por la cultura de escritura en la que se circunscriben. Los textos son objetos culturales y “the rhetorical means available to a writer for realising his or her rhetorical strategy are limited by the value and belief systems prevailing in the discourse community which constitutes the social context for the text” (p. 5)⁴⁵. Añade que estos medios retóricos pueden ser similares en diferentes culturas de escritura, pero que su frecuencia de uso y su utilización pueden diferir.

Coincidimos con estas ideas, por lo que el grupo de estudiantes universitarios que analizamos en este trabajo aún no forma una comunidad discursiva. Connor (1990) se hace eco de diferentes estudios dentro de la RC que analizan cómo estos alumnos pueden pasar a formar parte de una, proceso en el cual se aprenden las diferentes convenciones sociales de los diversos géneros y la influencia del contexto en ellos. Así, tal y como afirma Pisanski Peterlin (2014), se espera que estos individuos, una vez terminada su formación, pasen a formar parte de una determinada comunidad discursiva académica. Consideramos que para ello, es necesario formar a los futuros miembros con el fin de que lo consigan, pues, según Bizzell (1982), la escritura de los estudiantes universitarios es una respuesta adquirida a las convenciones del discurso creadas a partir de las formas preferidas de comunicación de una comunidad particular. Además, como Deza Blanco (2006) afirma: “con frecuencia, en las producciones escritas de nuestros alumnos encontramos una secuenciación inadecuada para el contexto comunicativo propuesto, carencias de cohesión o coherencia o una ignorancia de las convenciones de los diferentes tipos de textos” (p. 2). Si deseamos que se incluyan en la comunidad discursiva, en su período de formación universitaria, según Balažic Bulc (2005), tienen que hacer frente al discurso académico, por lo que tendremos que ayudarles en el proceso de corregir estas carencias.

⁴⁵ “Los medios retóricos disponibles para un escritor para realizar su estrategia retórica están limitados por los sistemas de valores y creencias que prevalecen en la comunidad discursiva que constituye el contexto social del texto”. La traducción es nuestra.

3.4. Resumen de los conceptos teóricos de nuestro estudio

En esta sección de nuestro trabajo hemos desarrollado los conceptos teóricos en torno a los cuales se articula nuestra investigación. En primer lugar hemos repasado la trayectoria de la disciplina de la RC desde sus orígenes, con el artículo fundacional de Kaplan (1966), hasta sus últimas redefiniciones, con el trabajo de Connor, Nagelhout y Rozycki (2008). En este período se han producido numerosos avances dentro del campo. Se ha pasado desde la denominación de Retórica Contrastiva, la cual definíamos como una disciplina dedicada a realizar estudios contrastivos para determinar las diferentes convenciones retóricas entre escrituras con el fin de llevar a cabo una acción pedagógica entre los estudiantes de segundas lenguas, a la nomenclatura de Retórica Intercultural. Esta nueva denominación otorga un mayor papel a los factores sociales, culturales, educativos y personales que influyen en la creación de un texto, y aún necesita tiempo para consolidarse dentro de la comunidad científica. Hemos visto cómo al avance de esta disciplina han contribuido diferentes especialistas, como Hinds (1983, 1987), Purves (1988) y Moreno (2008) a nivel internacional, y Trujillo Sáez (2001a, 2001c, 2002 y 2003a) a nivel nacional. Asimismo, hemos mencionado corrientes críticas que fomentaron esta evolución, como ocurrió con la labor de Kachru (1995) y Kubota y Lehner (2004), entre otros. La Retórica Contrastiva y Retórica Intercultural son disciplinas cruciales para nuestro estudio, ya que contrastamos la escritura de dos grupos de origen diferente, uno formado por hablantes nativos de español y otro por aprendientes eslovenos de esta lengua.

Otro concepto clave de nuestro estudio es el de *marcadores discursivos*. De hecho, Trujillo Sáez (2001c) afirma, refiriéndose a la RC, que “un aspecto normalmente contemplado en estos estudios son los marcadores del discurso” (p. 183). Hemos contrastado esta denominación con otras de características similares, como las de *conectores* o *metatexto*, y hemos aportado las visiones al respecto de expertos como Martín Zorraquino (1998) o Montolío Durán (2001). Asimismo, hemos justificado nuestra elección de la nomenclatura de *marcadores discursivos*, los cuales hemos definido como estructuras que guían al lector a la hora de procesar un texto. En nuestra investigación se analiza el uso de estos elementos por parte de los dos grupos que mencionábamos más arriba.

Por último, nos hemos basado principalmente en las teorías de Swales (1990) para definir los conceptos de género y comunidad discursiva. En primer lugar, hemos establecido que el género es un producto textual con unas intenciones comunicativas y características comunes y compartido por una comunidad discursiva. Ésta la hemos considerado como un grupo de personas con mayor o menor grado de experiencia que comparten objetivos, medios de comunicación,

géneros y léxico. Consideramos que ambos conceptos son relevantes para nuestro estudio, dado que nuestro corpus está creado a partir de textos de un determinado género y producidos por grupos de los cuales se espera que formen parte de una comunidad discursiva en el futuro.

Capítulo 4. ESTUDIO EMPÍRICO

En esta sección de nuestro trabajo describimos el estudio empírico realizado. En primer lugar, planteamos las preguntas de investigación y los objetivos e hipótesis derivados de dichas preguntas. Posteriormente, presentamos el diseño de la investigación, desde su comienzo hasta la recogida de la muestra que conforma el estudio empírico de este trabajo. Dicha muestra se describe en el siguiente subepígrafe. Más tarde, definimos las variables que se tienen en cuenta en el estudio. Finalmente, presentamos los resultados de la investigación, así como su discusión.

4.1. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que planteamos para nuestro estudio empírico son las siguientes:

1. ¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?
2. ¿Qué tipo de marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?
3. ¿Existen diferencias en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?
4. ¿Cuáles son las razones de las posibles diferencias existentes en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?

4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Podemos deducir de las preguntas anteriormente planteadas que el objetivo general de nuestro estudio empírico es establecer cuánto, cómo y por qué usan los marcadores discursivos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo los aprendientes eslovenos de español. A partir de este objetivo general se incluyen otros objetivos más específicos, como analizar qué tipo de marcadores discursivos emplean, así como la comparación de este uso con el realizado por hablantes nativos de español. Por último, este análisis pretende establecer las causas que

expliquen las posibles diferencias existentes entre un grupo y otro respecto al uso de marcadores discursivos. La investigación tiene estos objetivos con el fin de que sus resultados puedan redundar en futuras aplicaciones didácticas para el uso de los marcadores discursivos en este género textual.

Consideramos que los destinatarios de nuestro trabajo son los aprendientes y docentes de ELE de manera general, si bien de manera más concreta resulta de mayor interés para aquellos originarios de Eslovenia, ya que se contrasta la lengua producida por estudiantes de este país con el uso realizado por hablantes nativos de español. Estimamos que la investigación es de especial relevancia para esta audiencia, pues hasta la fecha no se ha realizado ningún estudio contrastivo de este tipo entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español.

Por lo que respecta a las hipótesis de la investigación, partimos de que en los textos redactados por los aprendientes eslovenos de español aparecerán menos marcadores discursivos que en los ensayos expositivo-argumentativos escritos por los hablantes nativos, si bien las diferencias no serán significativas. Para plantear esta hipótesis, nos basamos en los resultados de los estudios empíricos previos que hemos analizado en el capítulo 2 de este trabajo. Estas investigaciones tienen, bien el español, bien el esloveno, como una de sus lenguas de análisis o cuentan con grupos de nativos de estos idiomas. En el trabajo de Valero-Garcés (1996) se concluye que los españoles que escriben en inglés hacen menos uso del metatexto. Deza Blanco (2007) establece que los aprendientes taiwaneses de ELE emplean menos conectores que los escritores nativos de español. Por su parte, Pisanski Peterlin (2005, 2006) observa un menor uso de metatexto en escritos en esloveno en comparación con producciones escritas en inglés. Por último, Balažic Bulc (2005) afirma que los estudiantes universitarios eslovenos que escriben en croata emplean menos conectores que los hablantes nativos de esta lengua. Los resultados de estos trabajos nos llevan a plantear nuestra hipótesis; en cualquier caso, como ya hemos indicado, consideramos que las diferencias no serán significativas, ya que existen estudios previos, como los de Moreno (1997) o Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a), que concluyen que no las hay entre los diversos grupos, excepto en casos muy concretos.

4.3. Diseño de la investigación

Una vez planteados los objetivos de la investigación, el siguiente paso del trabajo fue iniciar el estudio empírico propiamente dicho. Debido a que la mayoría de estudios dentro de la disciplina de la RC presentan estas características, decidimos implementar un tipo de diseño de descripción

focalizada que se centrase en describir el empleo de los marcadores discursivos en un ensayo por parte de hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español. Si bien se realiza un análisis predominantemente cuantitativo, consideramos que la investigación presenta una metodología mixta, ya que incluye un análisis cualitativo que pretende explicar las diferencias en el uso de esta categoría entre un grupo y otro. En relación con ello, coincidimos con las siguientes palabras de Connor (1996): “Needless to say, quantifiability of research does not guarantee sound contrastive text research. Too many researchers are satisfied with easy solutions and count cohesive devices mechanically, without adequate theory and expectations” (p. 97)⁴⁶.

Tras decidir el tipo de diseño, se creó la herramienta de recogida de datos que serviría para analizar las producciones escritas de los participantes en la investigación, la cual se recoge en el apartado 7.1 de nuestro trabajo. Tomamos como modelo la actividad empleada por Trujillo Sáez (2001c, p. 172) en su tesis doctoral para la recogida de información procedente de ensayos expositivos. En ella, se pedía a los informantes que presentaran un cambio importante ocurrido en su país de origen en los últimos diez años, explicando sus efectos en la sociedad. Reelaboramos su enunciado para que se adaptase a las circunstancias de nuestra investigación y de sus participantes. Así, propusimos como ejercicio un ensayo expositivo-argumentativo, pues reivindicamos el ensayo de un estudiante como una tarea escritora de la vida real, tal y como afirma Kaplan (1988). El tema fue la opinión del informante acerca del español como lengua mundial, además de una posible comparación con otras lenguas en este ámbito, como, por ejemplo, el inglés. Respecto al asunto del texto, suscribimos las palabras que emplearon Lux y Grabe (1991) para su herramienta de recogida de datos: “This topic, while academically oriented, was sufficiently general so that student writers did not require special background knowledge” (pp. 144-145)⁴⁷. Elegimos este tema por considerarlo de relevancia para los estudios realizados por los participantes en la investigación, así como por no exigir profundos conocimientos acerca del mismo. Debido a que esta herramienta de recogida de datos había sido utilizada en estudios previos de manera similar, estimamos que no era necesaria su validación.

⁴⁶ “Huelga decir que el hecho de que una investigación pueda ser cuantificable no garantiza una buena investigación contrastiva de textos. Demasiados investigadores se dan por satisfechos con soluciones fáciles y con contar mecánicamente elementos de cohesión, sin una teoría ni expectativas adecuadas”. La traducción es nuestra.

⁴⁷ “Este tema, aun presentando una orientación académica, era lo suficientemente general para que los escritores estudiantes no requirieran un conocimiento especial del trasfondo”. La traducción es nuestra.

4.4. Descripción de la muestra

La tarea que ha servido como herramienta de recogida de datos fue entregada a los participantes en la investigación como una actividad más de clase, por lo que no eran conscientes de que sus producciones serían utilizadas para realizar esta investigación. Los textos fueron recogidos a lo largo de la última semana de noviembre y la primera de diciembre del año 2015. La muestra de nuestro estudio empírico consta de dos corpus, los cuales describimos a continuación.

El primero de ellos está formado por los ensayos expositivo-argumentativos redactados por un grupo de hablantes nativos, estudiantes de la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid (España), una universidad privada. Concretamente, el corpus consta de quince textos realizados por sendos participantes; de estos quince, tres se encontraban en el primer curso del Grado de Lenguas Modernas y tenían 18 años de edad. Los otros doce eran estudiantes de segundo curso del Grado de Educación Primaria y tenían 19 años de edad. Todos ellos cursaban la misma asignatura en la universidad mencionada. Se trataba de estudiantes de sexo femenino, excepto en el caso de tres de sexo masculino correspondientes al segundo curso del Grado de Educación Primaria. La muestra se recogió durante una sesión de clase de una hora y veinte minutos, debido a las propias necesidades del grupo. Las producciones fueron anónimas, por lo que no podemos establecer de manera exacta quién es el autor de cada texto. Ello nos ha llevado a identificar los escritos pertenecientes a este corpus con un número, siguiendo esta nomenclatura: “Texto ESP 1”. El corpus de producciones de hablantes nativos se incluye en el subepígrafe 7.2. de este trabajo.

El segundo corpus de la muestra está compuesto por los ensayos expositivo-argumentativos escritos por un grupo de aprendientes eslovenos de español de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana (Eslovenia), una universidad pública. Este corpus está formado por textos realizados por quince estudiantes de la misma asignatura del tercer curso de los estudios de Filología Hispánica. Todas las participantes eran de sexo femenino y tenían 21 años de edad. La tarea fue entregada y realizada por las informantes en casa a lo largo de dos semanas. Su nivel de español fue establecido por una profesora experimentada del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana. El nivel de todas era alto, aunque no de manera uniforme. Cada texto correspondiente a esta muestra se identifica siguiendo la nomenclatura “Texto SLO 1”. Así, las producciones comprendidas entre Texto SLO 1 y Texto SLO 3 presentan un nivel C2 según lo establecido por el *Marco común europeo de referencia* (en adelante, MCER). Los ensayos de Texto SLO 4 a Texto SLO 10 fueron redactados por aprendientes de un nivel C1 según el MCER. Por último, los escritos de Texto

SLO 11 a Texto SLO 15 fueron realizados por estudiantes de un nivel B2+ según el MCER. El corpus de producciones de aprendientes eslovenos de español se incluye en el subepígrafe 7.3 de este trabajo. Debemos aclarar que, tanto para este corpus como para el de producciones realizadas por hablantes nativos, se respetaron en todo momento las versiones originales de las redacciones, manteniendo los errores en ambos corpus.

4.5. Definición de las variables

En nuestro estudio empírico tenemos en cuenta diferentes variables, las cuales definimos a continuación. En primer lugar presentamos las variables independientes de la investigación. La primera de ellas es el tipo de tarea que supone la herramienta de recogida de datos. Para ello elegimos la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo como muchos otros estudios anteriores habían hecho (Trujillo Sáez, 2001c, entre otros), pues lo consideramos como la actividad idónea para operativizar la variable dependiente de nuestra investigación, definida más abajo. Entendemos el ensayo como un género discursivo de tipo expositivo-argumentativo en el cual se presentan unas ideas que ayudan a fundamentar la opinión del autor.

Otra variable independiente es la lengua materna de los informantes. En el caso del primer corpus es el español, mientras que en el segundo grupo de la muestra es el esloveno. Asimismo, la lengua empleada en la realización de la tarea supone otra variable independiente. Todos los participantes en la investigación escribieron en español. En relación con esta variable, hemos observado en el subepígrafe anterior cómo el corpus de textos redactados por eslovenos ha sido producido por aprendientes de español con diferentes niveles. Ésta podría ser una variable interviniente en futuros estudios, aunque en la presente investigación se considera a todos pertenecientes a un nivel alto de ELE, sin tener en cuenta las diferencias entre sus competencias lingüísticas.

Otra variable interviniente en nuestra investigación es la edad. En relación con ella, hemos indicado que se sitúa entre los 18 y los 19 años en el caso de los hablantes nativos y en los 21 en el de los aprendientes eslovenos de español. A pesar de que la diferencia es escasa, estimamos que podría aportar algunas variaciones en las producciones.

Una última variable interviniente es el contexto en el que se ha desarrollado la tarea escrita. Más arriba hemos indicado que el corpus producido por hablantes nativos fue recogido a lo largo de una sesión de clase de una hora y veinte minutos, mientras que el realizado por aprendientes eslovenos de español se creó fuera del aula a lo largo de dos semanas. Consideramos que esta disparidad podría ser la causa de algunos resultados, como veremos más adelante.

Por lo que respecta a la variable dependiente, nuestro estudio empírico solo cuenta con una, la utilización de los marcadores discursivos en el ensayo. Ya hemos visto en el subepígrafe 3.2. de este trabajo que entendemos este concepto como un conjunto de estructuras lingüísticas que establece un determinado significado pragmático que guía al lector y le ayuda a procesar la información presente en el texto.

4.6. Resultados de la investigación

Una vez recogida la muestra, se dio paso al análisis de la variable dependiente en ella. Pisanski Peterlin (2007b) afirma que desde el cambio de milenio los recuentos se suelen realizar con programas informáticos sobre corpus electrónicos, pero en nuestra investigación el recuento de los marcadores discursivos en los ensayos recogidos se realizó de manera manual, ya que se trata de corpus de pequeñas dimensiones. También debemos mencionar que se contabilizaron todos los marcadores discursivos de las categorías seleccionadas, incluso si presentaban errores (fueran éstos de carácter morfológico, sintáctico o pragmático) en su utilización, tanto en el corpus de textos de hablantes nativos como en el corpus de aprendientes eslovenos de español. Procedimos de esta manera porque consideramos que, en el nivel de formación de escritores principiantes en el que se encuentran nuestros informantes, no siempre se tienen conocimientos apropiados acerca del funcionamiento de los marcadores discursivos, y la observación de los usos que hacen de ellos puede ser enriquecedora. De igual manera, tuvimos en cuenta aquellos marcadores discursivos propios de la expresión oral que fueron empleados por los participantes de la investigación a la hora de realizar sus escritos. Estas estructuras aparecen marcadas con el calificativo de “oral” en el análisis de los resultados.

Como parrilla de análisis de corpus creamos una clasificación de los marcadores discursivos que resulta de una adaptación de las propuestas por Casado Velarde (1998, pp. 64-66) y Montolío Durán (2001). Optamos por esta fusión de ambas clasificaciones, porque las dos aportan perspectivas relevantes. La clasificación de Casado Velarde (1998) utiliza la denominación de *marcadores del discurso* y es de gran amplitud. No obstante, por esta misma razón su categorización excede los límites de nuestro estudio, ya que incorpora numerosas categorías y marcadores discursivos más cercanos a la expresión oral que a la escrita y al registro coloquial que al formal, por lo cual no es de esperar que aparezcan en los ensayos de nuestra muestra. Por ello, tenemos en cuenta también la clasificación de Montolío Durán (2001), la cual se centra exclusivamente en los *conectores* (así los denomina la autora) con funciones

contraargumentativas, causales, consecutivas, aditivas y organizadoras de la información, los cuales considera más comunes en la expresión escrita de registro formal. Coincidimos con la autora en esta última información; sin embargo, estimamos que sus categorías podrían resultar escasas para nuestra investigación y decidimos completarlas con otras establecidas por Casado Velarde (1998). Así pues, creamos para nuestro análisis una parrilla propia en la que incluimos diferentes categorías y ejemplos de marcadores discursivos, la cual presentamos a continuación.

PARRILLA DE ANÁLISIS DE CORPUS. CLASIFICACIÓN DE MARCADORES DISCURSIVOS

Aditivos

además (de), aparte de, así como, asimismo, aún más, encima (oral), es más, hasta (oral), igualmente, incluso, por otra parte, por otro lado, por una parte, seguidamente, sobre todo, también, y más (oral)

Causales

como, dado que, debido a, por, por ello, por eso, por esto, por lo que, porque, por razones de, ya que

Conclusivos

concluyendo, en conclusión, en resumen, en síntesis, para concluir

Consecutivos

así, así que (oral), de ahí que, en consecuencia, entonces (oral), por lo que, por (lo) tanto

Contraargumentativos

a pesar de, aun así, aunque, excepto, mientras (que), no obstante, pero, sin embargo, sino (que)

Ejemplificadores

como, como por ejemplo, por ejemplo

Explicativos

en concreto, es decir

Organizadores de la información

en primer lugar, en segundo lugar, finalmente, para continuar, para empezar, para terminar, por último, primero

Reforzadores de la información

en realidad, es cierto que, es verdad que, indiscutiblemente, indudablemente, sin duda alguna, sin ninguna duda, de hecho

Tematizadores

en cuanto a, respecto a

Tabla 2. Parrilla de análisis de corpus. Clasificación de marcadores discursivos.

En la tabla 2 observamos la clasificación realizada de marcadores discursivos que sirven de base para el análisis de los datos recogidos en la muestra. Presenta diez categorías de estas estructuras lingüísticas: marcadores discursivos aditivos, causales, conclusivos, consecutivos,

contraargumentativos, ejemplificadores, explicativos, organizadores de la información, reforzadores de la información y tematizadores. A su vez, cada categoría presenta un número dispar de estructuras que cumplen estas funciones. De esta manera, la parrilla fue aplicada a cada texto perteneciente a nuestra muestra.

Consideramos que esta clasificación abarca un espectro apropiado de funciones para analizar los ensayos redactados por los informantes. Es cierto que se podrían haber incluido en la parrilla más tipos de marcadores discursivos, tal como introductores de la opinión (*a mi parecer, en mi opinión*), temporales (*a medida que, últimamente*), utilizados para expresar finalidad (*con el fin de, para que*) o atenuadores de la información (*a fin de cuentas, en cualquier caso*). Sin embargo, decidimos limitar las categorías analizadas a diez, con el fin de mantener asequible la investigación. El criterio que seguimos para seleccionar las subcategorías de marcadores discursivos fue la frecuencia con la que aparecen en las producciones de los estudiantes. Por ejemplo, tan solo se puede encontrar un caso de marcador discursivo atenuador de la información en ambos corpus (concretamente *a fin de cuentas* en Texto SLO 13, el cual, además, es de carácter coloquial).

Por otra parte, es necesario aclarar que en algunas ocasiones resulta de gran complejidad establecer si una estructura es un marcador discursivo o no. Como ya hemos visto en el epígrafe 3.2. de este trabajo, no existe consenso respecto a los marcadores discursivos, por lo que tampoco se ha creado una clasificación definitiva de los mismos. Por tanto, se podrían admitir diferentes criterios al considerar si una determinada estructura es o no marcador discursivo. En el caso de nuestros corpus esto podría ocurrir con expresiones como *más o menos* o *por lo general*, por ejemplo. Por consiguiente, hemos optado por contabilizar como marcadores discursivos solamente aquellos que son aceptados como tales de una manera más amplia por los especialistas en el campo. Asimismo, hemos observado en los textos recogidos que, en ocasiones, se utilizan estructuras oracionales que cumplen la misma función que los marcadores discursivos, en la línea del metatexto que describíamos en la sección 3.2. Si bien cumplen el mismo objetivo que los marcadores discursivos, no las contabilizamos, pues no podemos considerarlo el mismo recurso lingüístico.

Por otro lado, hay determinados marcadores discursivos que pueden cumplir diferentes funciones. Tal es el caso en nuestra parrilla de análisis de *como*, que aparece bajo las funciones causal y ejemplificadora. Ello se debe a que en nuestros corpus de análisis dicha estructura se emplea con ambas intenciones. Lo mismo podría ocurrir con *para concluir*, el cual incluimos como marcador discursivo conclusivo, pero que también funcionaría en otras ocasiones como organizador de la información. En el caso de nuestra muestra solo se utiliza con fines conclusivos, de ahí nuestra decisión de colocarlo solamente en esa categoría.

Una vez realizadas estas aclaraciones, pasamos a mostrar los resultados que arrojó el análisis de la muestra. Primero presentamos los resultados de manera objetiva, sin ninguna interpretación, la cual se realiza más abajo en el apartado 4.7. Los datos recogidos fueron procesados con el programa PSPP. En primer lugar, reflejamos el número de palabras y de marcadores discursivos utilizados en ambos corpus, tanto el producido por hablantes nativos (llamado Corpus ESP) como el realizado por aprendientes eslovenos de español (llamado Corpus SLO).

Corpus ESP	Número de palabras	Número de marcadores discursivos	Corpus SLO	Número de palabras	Número de marcadores discursivos
Texto ESP 1	238	9	Texto SLO 1	438	10
Texto ESP 2	230	7	Texto SLO 2	355	6
Texto ESP 3	302	14	Texto SLO 3	335	13
Texto ESP 4	270	18	Texto SLO 4	341	16
Texto ESP 5	291	18	Texto SLO 5	348	11
Texto ESP 6	307	20	Texto SLO 6	303	18
Texto ESP 7	208	9	Texto SLO 7	306	6
Texto ESP 8	220	13	Texto SLO 8	314	13
Texto ESP 9	267	9	Texto SLO 9	329	15
Texto ESP 10	235	8	Texto SLO 10	380	13
Texto ESP 11	268	11	Texto SLO 11	307	17
Texto ESP 12	219	8	Texto SLO 12	302	15
Texto ESP 13	216	5	Texto SLO 13	388	9
Texto ESP 14	315	10	Texto SLO 14	333	7
Texto ESP 15	273	7	Texto SLO 15	321	12
TOTAL	3.859	166		5.105	181

Tabla 3. Número de palabras y de marcadores discursivos de los corpus.

En la tabla 3 se recogen el número de palabras empleado en cada texto, así como la cantidad de marcadores discursivos utilizados en ellos. Se observa que los textos que componen el corpus escrito por los hablantes nativos de español suman un total de 3.859 palabras. De entre ellos, Texto ESP 14 es el que presenta el máximo de palabras, con 315, mientras que Texto ESP 7 tiene

el mínimo, con 208. Esto supone una media de palabras por texto de 257,27. La desviación típica en la producción de palabras es de 36,01. Por su parte, el corpus realizado por los aprendientes eslovenos de español consta de 5.105 palabras en total, lo que conlleva una media de 340 palabras por texto y una desviación típica de 37,88. El máximo de palabras lo representa Texto SLO 1, con 438, y el mínimo Texto SLO 12, con 302. En relación con el empleo de marcadores discursivos, los quince textos que componen la muestra de escritos producidos por hablantes nativos arrojan una cifra total de 166 marcadores discursivos. Texto ESP 6 presenta el máximo, con 20, y Texto ESP 13 el mínimo, con 5. La media de marcadores discursivos producidos en cada texto es de 11,07, con una desviación típica de 4,56. La frecuencia de mayor uso es la de 9 marcadores discursivos, que presenta 3 casos. Por otro lado, los aprendientes eslovenos de español utilizaron en total 181 marcadores discursivos, lo que equivale a un uso medio de 12,07 y una desviación típica de 3,86. Entre las producciones, Texto SLO 6 presenta el mayor uso de marcadores discursivos, con 18, y Texto SLO 2 y Texto SLO 7 el mínimo, con 6 estructuras. La mayor frecuencia de empleo corresponde a los 13 marcadores discursivos, con 3 casos.

A continuación, presentamos de manera más específica la utilización que hicieron los informantes de las diferentes categorías de marcadores discursivos.

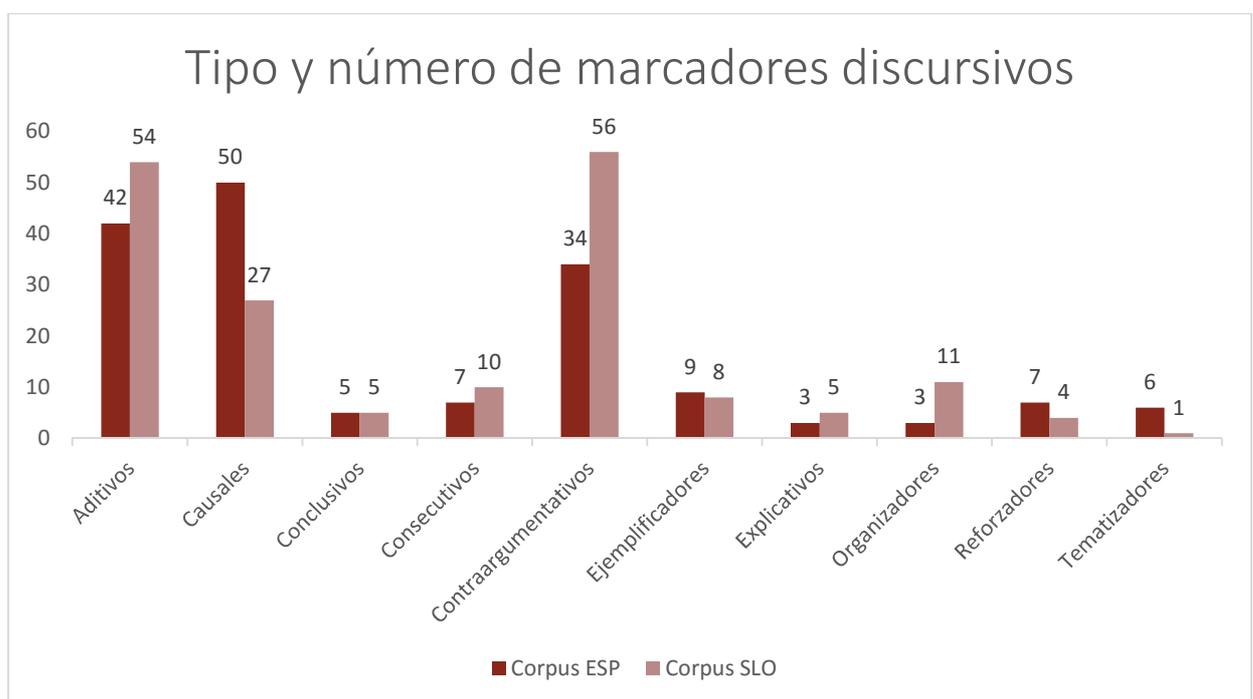


Gráfico 1. Tipo y número de marcadores discursivos empleados.

En el gráfico 1 mostramos el empleo que se hace en los dos corpus de las diferentes categorías de marcadores discursivos seleccionadas para nuestro estudio. En el eje vertical del gráfico se marca el número de ocasiones en el que un tipo de marcador discursivo aparece en los corpus, mientras que el eje horizontal se corresponde con las diferentes categorías de estas estructuras. La barra de

color rojo oscuro se corresponde con el corpus producido por los informantes nativos y la de color rojo claro con los textos realizados por los estudiantes de origen esloveno. En la parte superior de cada barra se pueden observar las cantidades totales empleadas para cada tipo de marcador discursivo. Así, se aprecia que los hablantes nativos usaron 42 marcadores discursivos aditivos, por 54 de los aprendientes eslovenos de español. Por lo que respecta a la categoría de causales, el primer corpus, el de los nativos, presenta 50 entradas, mientras que el segundo corpus, el de los eslovenos, incluye 27. En el caso de los marcadores discursivos de tipo conclusivo ambos coinciden en su número, con 5 presencias. Por otra parte, Corpus ESP presenta 7 estructuras de tipo consecutivo, por las 10 de Corpus SLO. En lo referente a la categoría de contraargumentativos, los números son de 34 y 56, respectivamente. La cantidad empleada de marcadores discursivos ejemplificadores es de 9 por parte de los hablantes nativos y 8 por parte de los aprendientes eslovenos. En cuanto a la categoría de explicativos, se observan 3 en Corpus ESP y 5 en Corpus SLO. Respecto a los organizadores de la información, los números son de 3 en el primer corpus y 11 en el segundo. Los marcadores discursivos que sirven para reforzar la información presentan 7 entradas en el caso de los hablantes nativos y 4 en el de los aprendientes eslovenos. Finalmente, se observan 6 de categoría tematizadora en Corpus ESP y 1 en Corpus SLO. Por tanto, los tipos de marcadores discursivos más empleados son los aditivos, con 96 entre las dos muestras, los contraargumentativos, con 90, y los causales, con 77 casos. En el lado opuesto se sitúan los marcadores discursivos explicativos, con 8 presencias, y los tematizadores, que con 7 suponen los marcadores discursivos menos utilizados en los corpus.

En los siguientes gráficos y tablas se muestra la cantidad de veces que se utilizó en ambos corpus cada estructura que recogía la parrilla de análisis que presentábamos más arriba en la Tabla 2. Los resultados de todas las categorías se presentan por medio de gráficos, y en el caso de los aditivos, de manera excepcional, debido a la gran cantidad de estructuras presentes y para una correcta visualización de los datos, se muestran también en forma de tabla.

A continuación se refleja el uso de los diferentes marcadores discursivos aditivos.

Marcador discursivo aditivo	Corpus ESP	Corpus SLO
<i>además (de)</i>	9	6
<i>aparte de</i>	1	0
<i>así como</i>	1	1
<i>asimismo</i>	2	2
<i>aún más</i>	0	1
<i>encima (oral)</i>	0	1
<i>es más</i>	0	1
<i>hasta (oral)</i>	2	0
<i>igualmente</i>	0	1
<i>incluso</i>	2	3
<i>por otra parte</i>	0	3
<i>por otro lado</i>	0	2
<i>por una parte</i>	0	1
<i>seguidamente</i>	1	0
<i>sobre todo</i>	2	1
<i>también</i>	21	31
<i>y más (oral)</i>	1	0

Tabla 4. Uso de los marcadores discursivos aditivos.

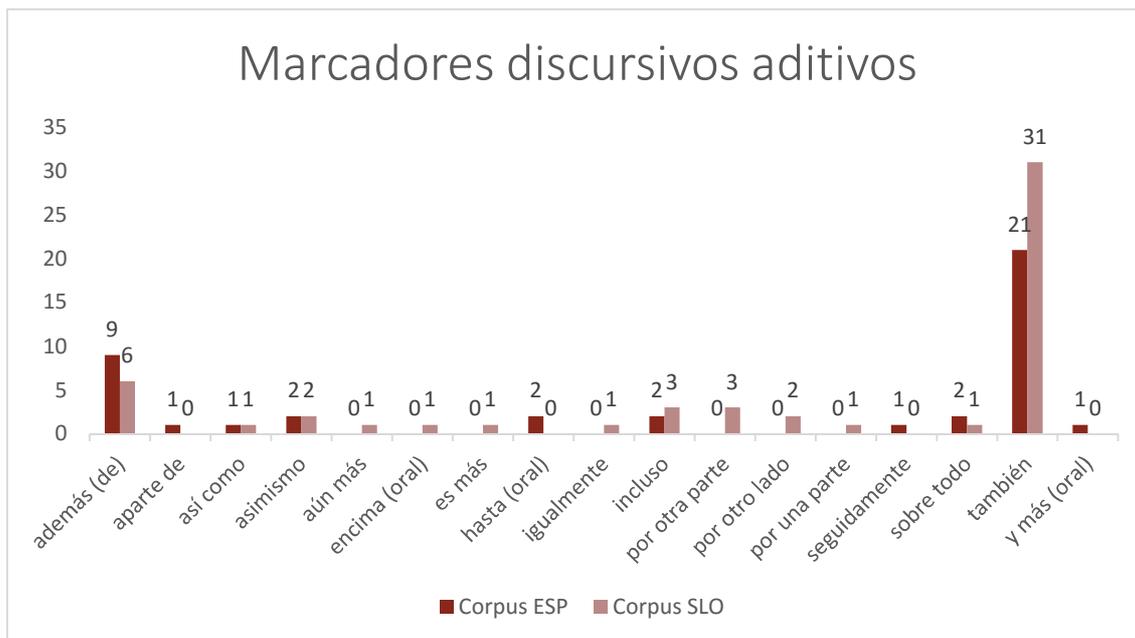


Gráfico 2. Uso de los marcadores discursivos aditivos.

En la Tabla 4 y el Gráfico 2 observamos el empleo que se hace en los dos corpus de los diecisiete marcadores discursivos de tipo aditivo recogidos en nuestra parrilla de análisis de datos. Por lo que respecta a la tabla, en la columna de la izquierda aparece el marcador discursivo concreto, mientras que en la columna central se sitúa el número de casos en Corpus ESP y en la columna de la derecha el de casos en Corpus SLO. En relación con el gráfico, en el eje vertical se encuentra el número de ocasiones en el que un marcador discursivo se utiliza y en el horizontal cada estructura concreta de este tipo. Cada entrada del eje horizontal presenta dos barras, una de color rojo oscuro que corresponde a la muestra de hablantes nativos y otra de color rojo claro que representa la muestra de aprendientes eslovenos de español⁴⁸. Así, entre los marcadores discursivos aditivos el más utilizado es *también*, en 21 ocasiones por los hablantes nativos y en 31 por los aprendientes eslovenos. En segundo lugar se sitúa *además (de)*, que presenta 9 y 6 casos, respectivamente. En el lado opuesto están *aparte de*, *seguidamente* e *y más (oral)*, los cuales aparecen 1 vez en Corpus ESP, y *aún más*, *encima (oral)*, *es más*, *igualmente* y *por una parte*, todos ellos con 1 entrada en Corpus SLO.

⁴⁸ Esta distribución de los datos es igual en el resto de gráficos que aparecen posteriormente.

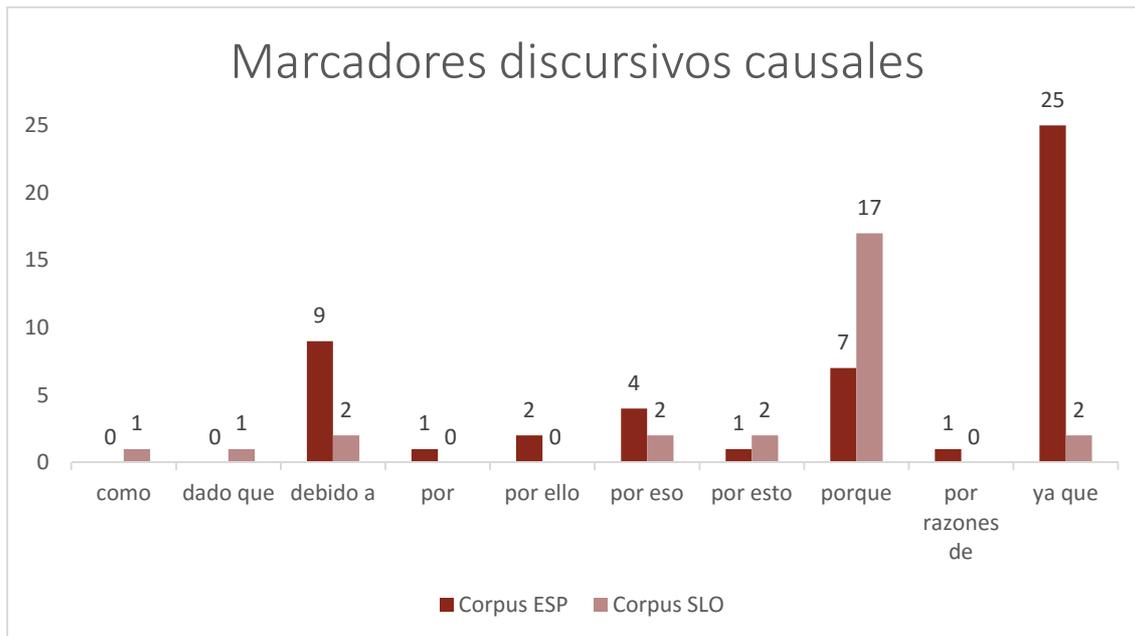


Gráfico 3. Uso de los marcadores discursivos causales.

En el Gráfico 3 tenemos los resultados del uso de los marcadores discursivos causales. De entre las diez estructuras incluidas en esta categoría, las más repetidas en la muestra son *ya que*, 25 veces por los hablantes nativos y 2 por los eslovenos, *porque*, 7 en Corpus ESP y 17 en Corpus SLO, y *debido a*, 9 y 2 veces, respectivamente. En contraste, *por* y *por razones de* aparecen 1 vez en el primer corpus y *como* (con función causal) y *dado que* en 1 ocasión en el segundo corpus.

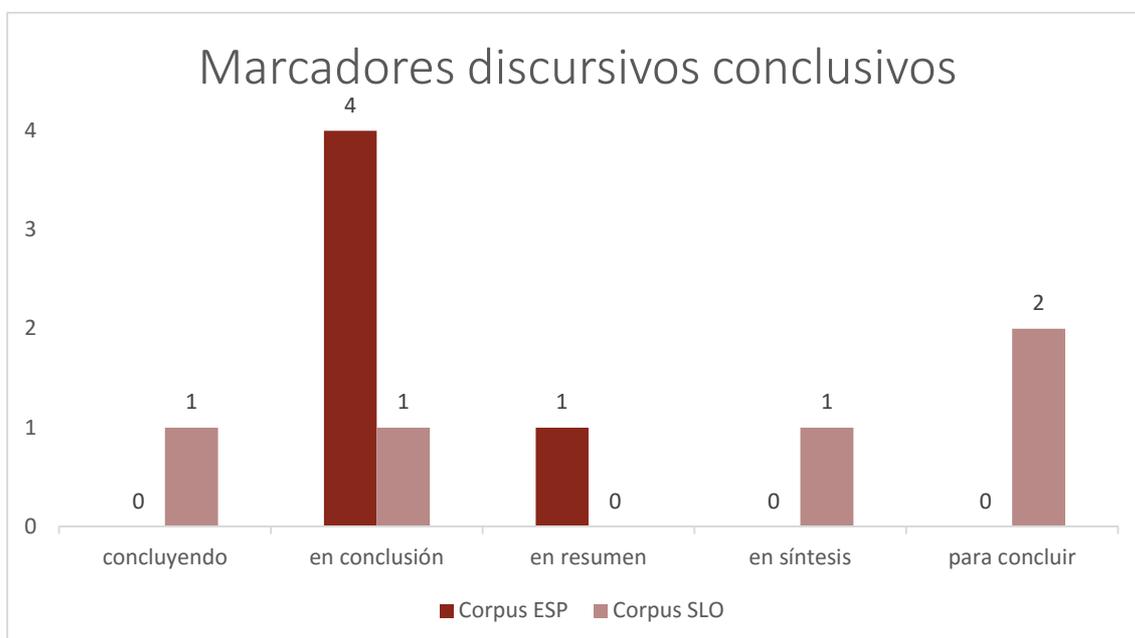


Gráfico 4. Uso de los marcadores discursivos conclusivos.

En el Gráfico 4 encontramos la distribución del uso de los seis marcadores discursivos conclusivos incluidos en nuestra investigación. *En conclusión* es la estructura de este tipo de mayor empleo, con 4 casos entre los hablantes nativos de español y 1 entre los aprendientes

eslovenos. Por otro lado, *en resumen* es utilizado 1 vez por los primeros, mientras que con *concluyendo* y *en síntesis* ocurre lo mismo entre los segundos.

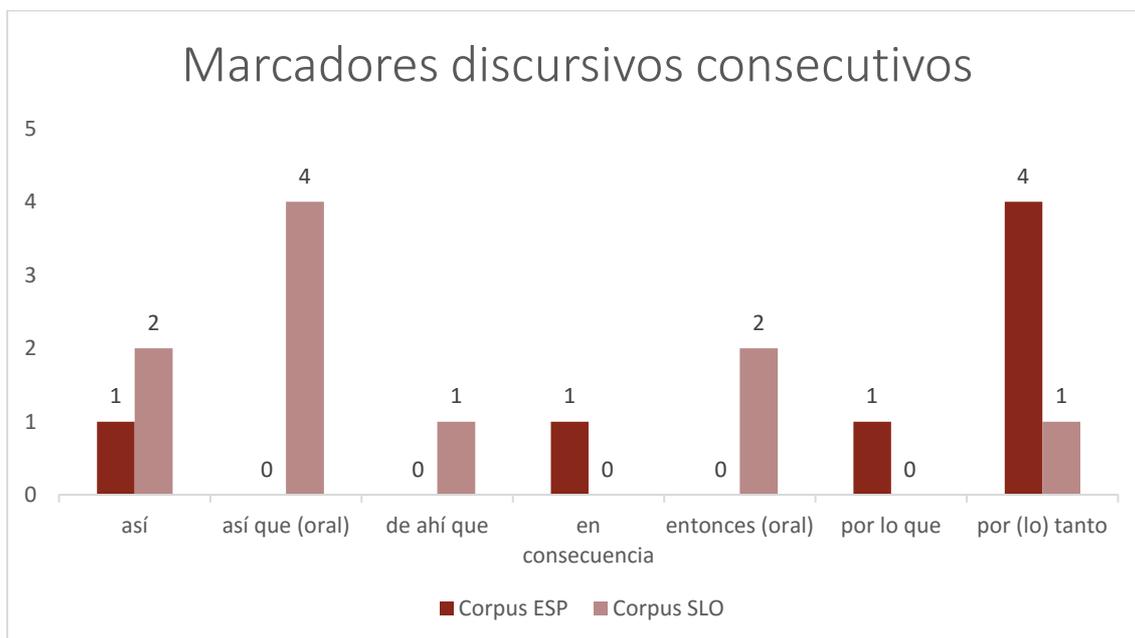


Gráfico 5. Uso de los marcadores discursivos consecutivos.

Lo referente a la categoría de los marcadores discursivos de carácter consecutivo se representa en el Gráfico 5. Observamos que las estructuras más empleadas son *por (lo) tanto*, con 4 y 1 casos, respectivamente, y *así que (oral)*, con 4 entradas por parte de los aprendientes eslovenos. En el polo opuesto tenemos *en consecuencia* y *por lo que*, que aparecen 1 vez en Corpus ESP, y *de ahí que*, que hace lo propio en Corpus SLO.

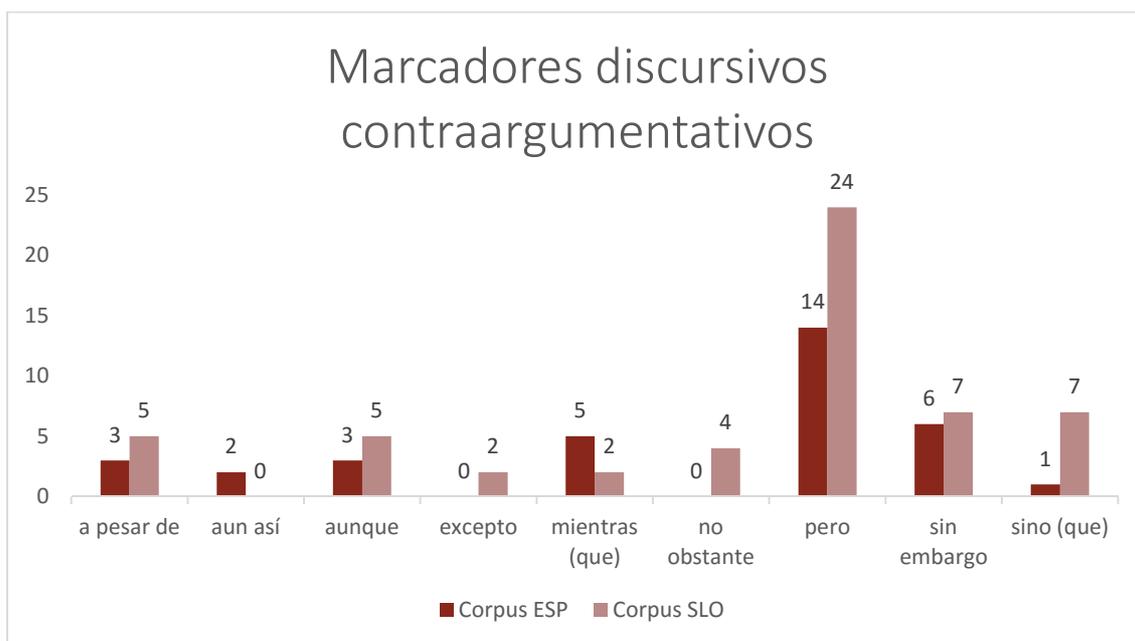


Gráfico 6. Uso de los marcadores discursivos contraargumentativos.

En el Gráfico 6 se representan los casos de las diferentes estructuras de carácter argumentativo utilizadas en la muestra. El máximo corresponde a *pero*, escrito en 14 ocasiones por los hablantes nativos y 24 por los aprendientes eslovenos de español, seguido de *sin embargo*, con 6 y 7 entradas, respectivamente. Por otro lado, el uso mínimo es para *aun así*, utilizado en 2 ocasiones en Corpus ESP, y *excepto*, empleado el mismo número de veces en Corpus SLO.

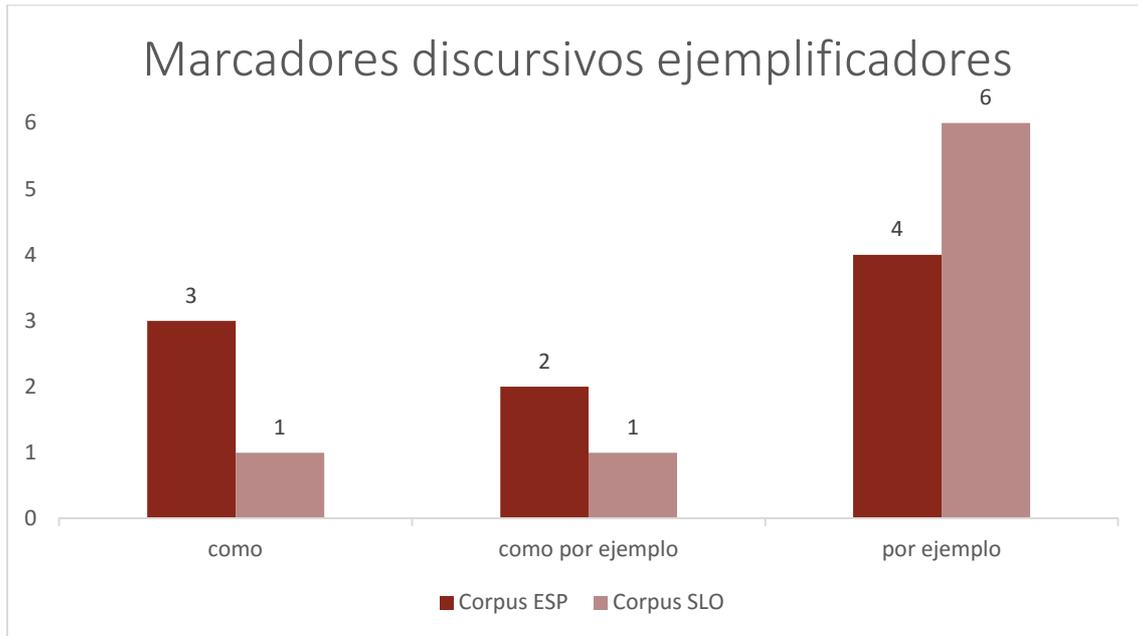


Gráfico 7. Uso de los marcadores discursivos ejemplificadores.

El Gráfico 7 muestra los casos relativos a los marcadores discursivos que cumplen una función ejemplificadora. De las tres estructuras recogidas en nuestra parrilla de análisis de datos, la más repetida es *por ejemplo*, 4 veces en Corpus ESP y 6 en Corpus SLO. En el polo opuesto se sitúa *como por ejemplo*, con 2 y 1 presencias en cada corpus, respectivamente.

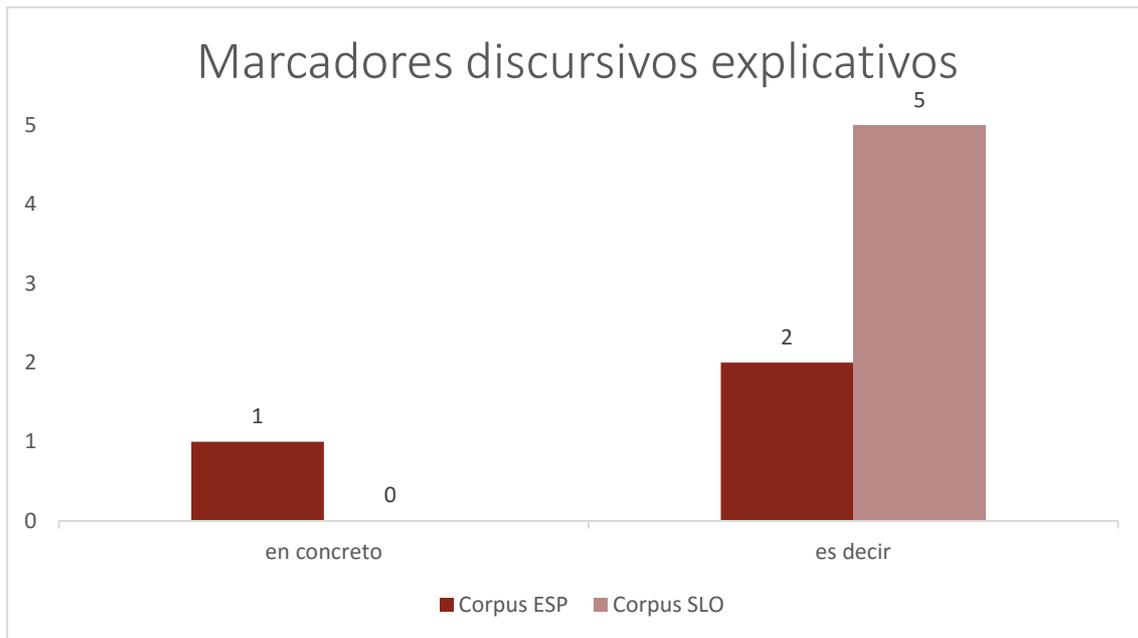


Gráfico 8. Uso de los marcadores discursivos explicativos.

Los resultados de los marcadores discursivos explicativos son recogidos en el Gráfico 8. En esta categoría se presentaban dos estructuras, de las cuales la más usada es *es decir*, con 2 casos entre los hablantes nativos y 5 entre los aprendientes eslovenos de español. Por su parte, *en concreto* fue utilizada en 1 ocasión en el primero de los corpus.

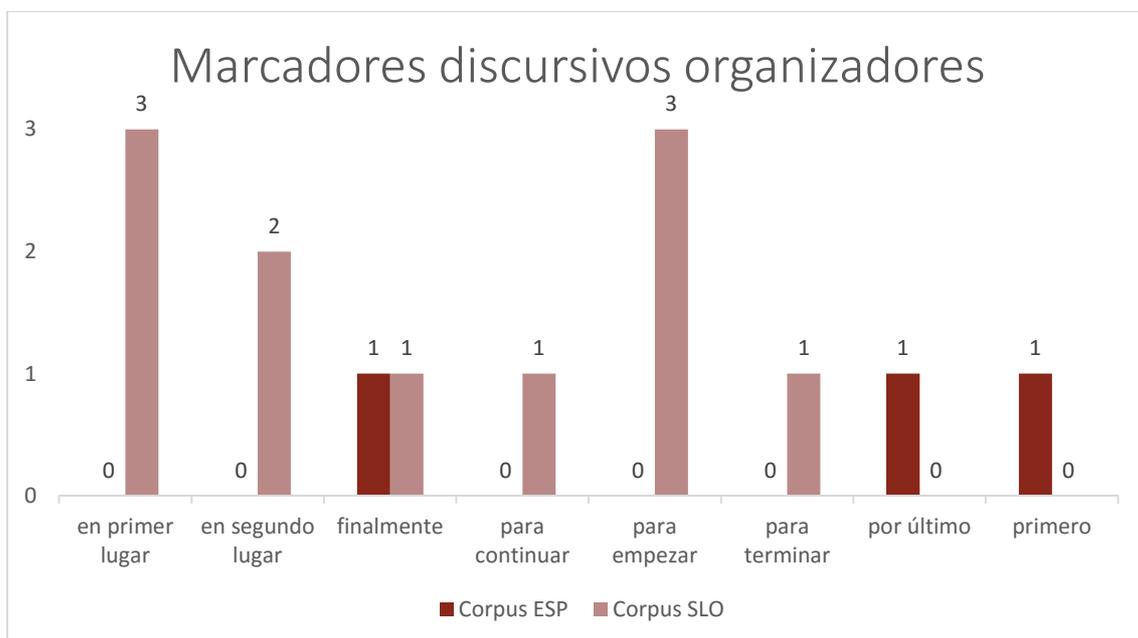


Gráfico 9. Uso de los marcadores discursivos organizadores de la información.

En el Gráfico 9 se muestran los resultados referentes a los marcadores discursivos que cumplen una función organizadora de la información. La primera posición en cuanto a uso le corresponde a *en primer lugar* y *para empezar*, ambos con 3 casos en Corpus SLO. Por otro lado, la última posición la ocupan *por último* y *primero*, mencionados en 1 ocasión en Corpus ESP, y *para*

continuar y para terminar, de iguales resultados entre la muestra de aprendientes eslovenos de español.

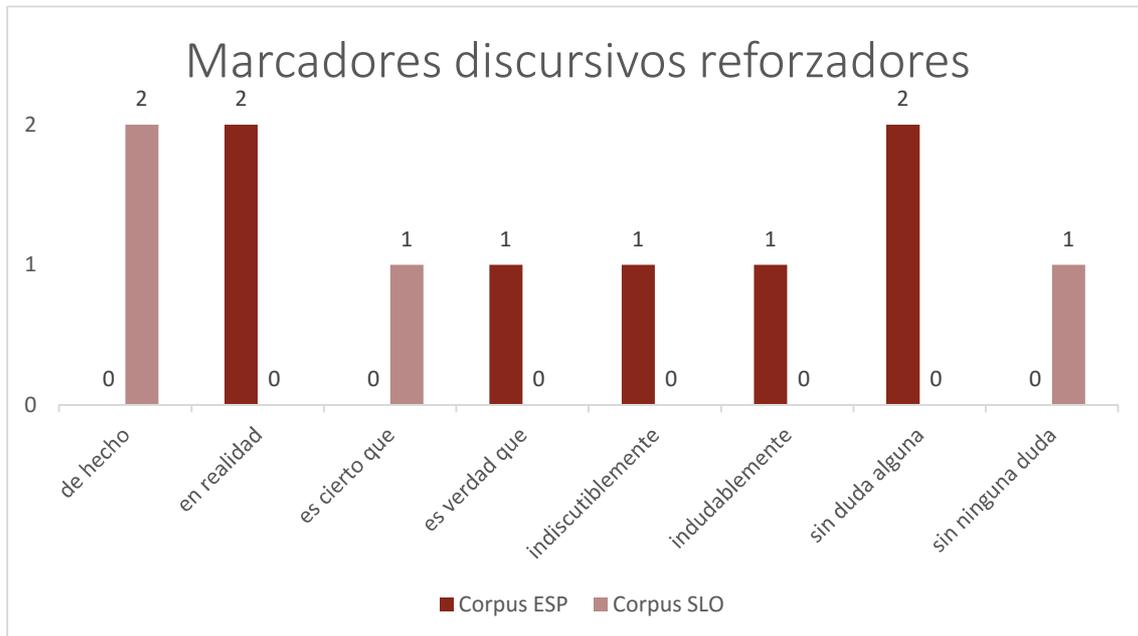


Gráfico 10. Uso de los marcadores discursivos reforzadores de la información.

El Gráfico 10 representa el uso de los marcadores discursivos que tienen una función reforzadora de la información. *En realidad*, *sin duda alguna* y *de hecho* presentan el mayor empleo de ellos, utilizados los dos primeros 2 veces en Corpus ESP y el último en 2 ocasiones en Corpus SLO. El resto de estructuras seleccionadas dentro de esta categoría aparecen en los corpus en 1 ocasión, bien utilizada por los hablantes nativos, como *es verdad que*, *indiscutiblemente* e *indudablemente*, bien empleada por los aprendientes eslovenos de español, como *es cierto que* y *sin ninguna duda*.

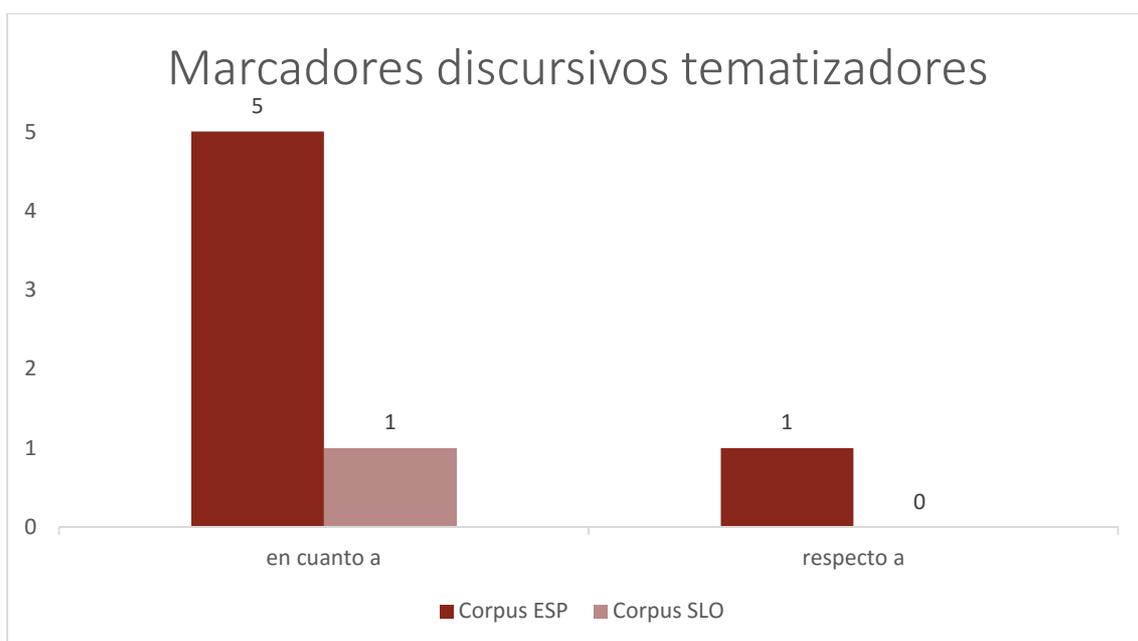


Gráfico 11. Uso de los marcadores discursivos tematizadores.

Finalmente, el Gráfico 11 recoge la información relacionada con la categoría de los tematizadores, la cual solo presentaba dos estructuras en nuestra parrilla de análisis de datos. De ellas, la más empleada es *en cuanto a*, 5 veces en Corpus ESP y 1 en Corpus SLO. Por consiguiente, *respecto a* es el marcador discursivo menos utilizado, con 1 mención por parte de los hablantes nativos de español.

4.7. Discusión de los resultados

En el apartado anterior hemos descrito los resultados de la investigación. En este subepígrafe los interpretamos y discutimos en relación con las preguntas de investigación que establecíamos al principio del capítulo.

Para comenzar, recordamos que la primera pregunta de investigación se enunciaba así: “¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?”. Antes de presentar los datos recogidos que corresponden a esta pregunta debemos hacer notar que hay una gran disparidad entre ambos corpus en lo que a la longitud de los textos se refiere. Por un lado, los hablantes nativos realizaron unas producciones escritas con una media de 257,27 palabras, lo que queda relativamente lejos de las 300 exigidas en las instrucciones de la tarea. Por su parte, los aprendientes eslovenos de español se sitúan en el otro extremo, ya que sobrepasaron ampliamente el número de 300 palabras, al ofrecer sus textos una media de 340 por producción escrita. Por tanto, la diferencia entre ambos corpus es importante y, obviamente, afecta a los resultados de los marcadores discursivos empleados por parte de unos y otros informantes. Resulta llamativo que la diferencia de ambos respecto al número exigido sea muy similar, ya que, prácticamente, los hablantes nativos se quedan a tantas palabras de las 300 como los estudiantes eslovenos las exceden en número. La diferencia entre ambas muestras es de 82,73 palabras a favor de los estudiantes eslovenos. Es muy posible que las divergencias se deban a las circunstancias espaciales y temporales en las que se llevó a cabo la tarea, puesto que los universitarios españoles la realizaron en clase, con un tiempo limitado y, por tanto, sin muchas posibilidades de repaso y reescritura, lo cual consideramos que afecta a la longitud de la producción. Por su parte, los aprendientes eslovenos escribieron el ensayo en casa, con mucho tiempo posible de dedicación a ello. Por ello, sería conveniente que en una futura investigación se llevara a cabo la recogida de datos en las mismas circunstancias con el fin de constatar si son éstas las que inciden en la extensión de los escritos.

La respuesta a esta primera pregunta de investigación consiste en las cantidades de 11,07 marcadores discursivos de media en el caso de los hablantes nativos y de 12,07 para los aprendientes eslovenos de español. Nuestra hipótesis previa era que los primeros utilizarían más marcadores discursivos que los segundos, por lo cual esta, en principio, se niega, ya que, si tenemos en cuenta las cifras absolutas, los estudiantes eslovenos utilizan más estas estructuras que los españoles. Estos datos fueron analizados con el programa PSPP, como ya hemos indicado más arriba. Se les aplicó una prueba T de Student de comparación de medias para muestras independientes con el fin de averiguar si las diferencias eran significativas⁴⁹. En el caso del total de los marcadores discursivos, el análisis arroja un valor de 0.522, por lo que no es significativo, tal y como preveía nuestra hipótesis. En cualquier caso, hay que tomar estos datos con cautela. Es cierto que los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos, pero no hay que olvidar que éstos emplearon un número de palabras muy superior a los universitarios de España. Teniendo en cuenta la distribución de nuestra muestra, si ambos grupos hubieran escrito 300 palabras de media, los resultados habrían sido de 12,90 marcadores discursivos en Corpus ESP y 10,65 en Corpus SLO, por lo que los hablantes nativos habrían utilizado más estas estructuras y nuestra hipótesis previa se mantendría.

En nuestra opinión, este último supuesto se acercaría a la realidad, pero no podemos obviar los resultados reales de la investigación. Consideramos que la razón de que los aprendientes eslovenos de español hayan utilizado una mayor cantidad de marcadores discursivos reside en el hecho de que sus ensayos son más extensos, y también en que realizaron la tarea en casa, con más tiempo y calma para revisar su escrito y hacer correcciones o añadir texto. Estimamos que esto último incide de manera especial en la aparición de marcadores discursivos, ya que como hemos visto más arriba se trata de unas estructuras que no aportan contenido proposicional, sino que ayudan a organizar la interpretación del texto, y este aspecto se puede mejorar especialmente en una segunda o tercera revisión del escrito. Además, debemos mencionar la amplia tradición existente en lo que a redacción de ensayos se refiere en el sistema educativo esloveno. Se trata de un género al que le dedican numerosas horas de formación ya en la escuela secundaria y que supone una de las tareas de la asignatura de Lengua en la prueba de acceso a la Universidad. Por consiguiente, los estudiantes universitarios eslovenos se encuentran habituados a la producción de este tipo de textos. Por el contrario, los hablantes nativos no reciben una amplia formación específica al respecto, lo que provoca importantes lagunas de diversa índole en su competencia escritora. Podemos observar esto en la gran mayoría de las producciones de Corpus ESP, las cuales son mejorables en muchos aspectos. Así pues, consideramos que esta diferencia entre un

⁴⁹ Este mismo tipo de análisis se aplicó a las diferentes categorías de marcadores discursivos que aparecen posteriormente.

grupo y otro en lo referente a la formación en competencia escritora reduda en unos mayores resultados de marcadores discursivos en la muestra de aprendientes eslovenos de español, pues estas estructuras se utilizan de manera más frecuente cuanto mayor es el dominio que se tiene de la producción de textos. De todos modos, para realizar esta afirmación de manera rotunda sería necesario realizar investigaciones de tipo etnográfico al respecto.

Las tres preguntas de investigación restantes cuestionaban sobre el tipo de marcadores discursivos empleados, así como las posibles diferencias existentes en su uso entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos, y la razón de estas diferencias, si es que las había. Estas tres preguntas las tratamos de manera integral para cada tipo de marcador discursivo, una vez que hemos respondido a las preguntas de investigación tercera y cuarta para la cifra total de estos recursos lingüísticos. Hemos establecido más arriba las diez categorías de marcadores discursivos que son objeto de análisis en nuestra investigación, que son: aditivos, causales, conclusivos, consecutivos, contraargumentativos, ejemplificadores, explicativos, organizadores de la información, reforzadores de la información y tematizadores.

Hemos visto que los marcadores más utilizados son los aditivos (96), contraargumentativos (90) y causales (77). Consideramos que esta distribución es predecible y razonable, debido a las características del escrito. En un ensayo expositivo-argumentativo lo fundamental es establecer las ideas de las que se quiere hablar, para luego justificarlas y/o rebatirlas. Estas funciones son llevadas a cabo por los marcadores discursivos aditivos en el caso de añadir contenido proposicional, los de tipo causal a la hora de justificar las ideas y los contraargumentativos cuando se quiere refutarlas. En una posición intermedia en cuanto a su uso, con cierta presencia pero relativamente baja en comparación con las tres categorías anteriores, se encuentran los marcadores discursivos consecutivos (17), ejemplificadores (17), organizadores de la información (14), reforzadores de la información (11) y conclusivos (10). Consideramos las cantidades utilizadas también previsibles, ya que, si bien cumplen funciones relevantes dentro de un ensayo expositivo-argumentativo (establecer consecuencias de las ideas, ejemplificar las mismas, estructurar el texto, reforzar el contenido proposicional e introducir las conclusiones, respectivamente), no son las primordiales. Por último, las categorías con menos presencia son las de marcadores discursivos explicativos (8) y tematizadores (7). Creemos que la razón para ello es que las inferencias que se realizan a partir de este tipo de estructuras cumplen una función marginal dentro de un texto como un ensayo expositivo-argumentativo.

El número de marcadores discursivos de tipo aditivo empleados por los hablantes nativos es de 42, mientras que los aprendientes eslovenos de español hacen uso de ellos en 54 ocasiones, lo que supone una mayor cantidad para estos últimos. Estimamos que la razón de ello es la mayor longitud de los ensayos del grupo de eslovenos, así como su realización con mayor tiempo, como

se ha mencionado previamente. La prueba T de Student muestra que las diferencias no son significativas, ya que el valor es de 0.265. Ya hemos visto en el apartado anterior que los marcadores discursivos de este tipo más utilizados por ambos grupos son *también y además (de)*, lo que consideramos natural, al tratarse de las estructuras más frecuentes que cumplen la función de añadir contenido proposicional. Posteriormente se sitúan marcadores comunes, pero no de uso tan frecuente, como son *así como, asimismo, por otra parte, por otro lado, sobre todo e incluso*. En el caso de los cuatro primeros estimamos que su uso se restringe a un estilo más formal, lo que limita su número. Respecto a los dos últimos se trata de marcadores a partir de los que se realiza una inferencia muy concreta, de ahí que no se utilicen de manera más amplia. En cuanto al resto de estructuras contabilizadas en esta categoría podemos decir que su uso es marginal, lo que resulta predecible debido a que se trata de marcadores discursivos con una frecuencia de empleo más reducida, salvo en el caso de *por una parte*. Además, estructuras como *encima, hasta e y más* encuentran la explicación de su baja aparición en el hecho de que se trata de marcadores discursivos más propios de la expresión oral que de la escrita de tipo formal.

Por lo que respecta a las estructuras de carácter causal, los hablantes nativos utilizan 50 y los aprendientes eslovenos de español 27, lo que supone prácticamente el doble para aquellos. En consecuencia, la prueba T de Student muestra un valor de 0.036, por lo que la diferencia es significativa. Podemos encontrar la explicación a ello en la gran variación de uso entre nativos y eslovenos de los marcadores *debido a* (9 para los primeros y 2 para los segundos) y, especialmente, *ya que*, si bien queda contrarrestado en parte con el uso de *porque* (17 por 27, respectivamente). La estructura *ya que* aparece en 25 ocasiones en Corpus ESP y tiene solo 2 presencias en Corpus SLO. Así, podemos afirmar que los hablantes nativos utilizan de manera muy habitual esta expresión; de hecho, en determinados casos lo hacen en exceso y de forma repetitiva, como se aprecia en Texto ESP 3, Texto ESP 5 y Texto ESP 8. En cambio, entre los aprendientes eslovenos su uso es residual. Si restáramos buena parte de los *ya que* que emplean los hablantes nativos, las cifras de ambos corpus en cuanto a marcadores discursivos causales se mostrarían más similares. Por otra parte, consideramos lógica la frecuencia de uso tanto de las estructuras que presentan cierta cantidad (*por ello, por eso, por esto*) como de las de aparición única, debido a sus características.

En el caso de los marcadores discursivos conclusivos no hay diferencias, dado que ambos grupos los utilizan en 5 ocasiones. Por consiguiente, la prueba T de Student da el valor de 1. No obstante, la observación de las diferentes estructuras comprendidas en esta categoría muestra que hay mayor variedad entre los aprendientes eslovenos, que utilizan diferentes marcadores discursivos para cumplir la función conclusiva, que entre los hablantes nativos, quienes, prácticamente, solo se valen de *en conclusión* para ello. Es posible que esto se deba a la amplia difusión y fuerza

comunicativa de este marcador. Los eslovenos solamente hacen uso de él en 1 ocasión, lo que tal vez podría significar un relativo desconocimiento de esta estructura. Los eslovenos presentan una mayor variedad de expresiones a la hora de plasmar esta función en los textos, hecho que podría corroborar lo anteriormente afirmado respecto a *en conclusión*. La estructura de tipo conclusivo más usada en Corpus SLO es *para concluir*, con 2 presencias. Es muy probable que los eslovenos prefieran esta expresión porque se parece más en términos morfológicos a una de uso frecuente en su lengua materna (*za zaključek*). En cualquier caso, serían necesarias futuras investigaciones más profundas respecto a ello para establecer conclusiones firmes.

En los recursos de tipo consecutivo tampoco se aprecian divergencias importantes en el uso, si bien los eslovenos, con 10 casos, presentan más que los españoles, con 7. Esta pequeña diferencia, que no es significativa, puesto que la prueba T de Student es de un valor de 0.429, se podría deber a la utilización por parte de los aprendientes de origen esloveno de las estructuras *así que* (4 casos) y *entonces* (2). Podemos considerar incorrecto el empleo de estos dos marcadores discursivos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo, ya que se enmarcan dentro del registro oral. En el caso de *entonces* sugerimos que, prácticamente con total seguridad, su uso se debe a que la expresión correspondiente en la lengua eslovena (*torej*) funciona de manera opuesta, es decir, pertenece más al registro escrito que a la expresión oral. No ocurre lo mismo con *así que*, que en su equivalente esloveno (*tako da*) también predomina en el registro oral, por lo que sería beneficioso realizar una acción pedagógica entre los aprendientes eslovenos en torno a los contextos de uso de este marcador discursivo. Por ejemplo, se podría hacer hincapié en el uso de *por (lo) tanto* en su lugar, dado que es la estructura más recurrente en Corpus ESP, con 4 presencias.

En nuestra muestra los hablantes nativos presentan 34 marcadores discursivos contraargumentativos, mientras que los aprendientes eslovenos incluyen 56. La diferencia es importante; de hecho, es significativa, pues el valor de la prueba T de Student es de 0.033. Prácticamente todas las estructuras son utilizadas en mayor medida por los eslovenos, con la excepción de *aun así*, con 2 casos entre los nativos y ninguno en Corpus SLO, y *mientras (que)*, con 5 y 2 apariciones, respectivamente. La disparidad es especialmente fuerte en *pero*, de 17 y 27 casos, y *sino (que)*, con 1 y 7 presencias. Respecto a esta última estructura, es posible que su utilización sea más frecuente entre los aprendientes eslovenos por tratarse de una expresión que es habitualmente trabajada en la clase de español como lengua extranjera, debido a que su confusión con *pero* por la influencia de la lengua materna (*ampak*) es uno de los errores más habituales en la lengua meta por parte de los estudiantes de este origen. En nuestro corpus tenemos un ejemplo de esta incorrección en Texto SLO 9. En cualquier caso, consideramos que la diferencia tan grande puede residir en la variable interviniente de la edad. Como hemos indicado

en la descripción de la muestra, los hablantes nativos tienen entre 18 y 19 años de edad, mientras que los eslovenos se sitúan en los 21. Así, estos últimos tienen más años de experiencia universitaria y un nivel de madurez intelectual superior. Esto es relevante porque estimamos que la contraargumentación es un recurso discursivo que se va desarrollando con el tiempo y estos dos o tres años de diferencia pueden ser importantes. Asimismo, es probable que la mayor competencia escritora de los aprendientes eslovenos de español que mencionábamos más arriba influya a la hora de incluir más marcadores discursivos contraargumentativos, pues permiten inferencias que dotan de más calidad a la argumentación.

Dentro de la categoría de los marcadores discursivos ejemplificadores en nuestra parrilla de análisis de datos podíamos observar tres estructuras: *como*, *como por ejemplo* y *por ejemplo*. El uso de todas ellas es muy similar en ambas muestras. Por ello, las cifras absolutas de estos marcadores es también de gran parecido, con 9 casos entre los hablantes nativos y 8 entre los aprendientes eslovenos de español. Estos resultados arrojan un valor en el análisis de la prueba T de Student de 0.807 y, en consecuencia, no son significativos. Podríamos decir que los universitarios eslovenos emplean de manera prácticamente óptima estas estructuras, si bien los españoles presentan una mayor variedad en la elección, utilizando *por ejemplo* en 4 ocasiones, *como* en 3 y *como por ejemplo* en 2. Por su parte, en Corpus SLO estos dos últimos marcadores solo tienen 1 presencia, por 6 de *por ejemplo*. Así pues, quizá sería recomendable incidir entre estos alumnos en incluir una mayor variedad de estructuras cuando se quiere establecer una inferencia de tipo ejemplificador.

De características similares son los resultados que presentan los marcadores discursivos explicativos. En el caso de esta categoría, solo aparecen dos estructuras en nuestros corpus y una de ellas, *en concreto*, simplemente 1 vez en los textos producidos por nativos. La otra, *es decir*, presenta 2 apariciones en Corpus ESP y 5 en Corpus SLO. Esto da lugar a unas cifras totales de 3 y 5, respectivamente, y a una diferencia no significativa, con un valor de 0.493 en la prueba T de Student. A partir de estos resultados es obvio que la estructura preferida es la misma para ambos grupos y, aunque los hablantes nativos presentan algo más de variedad, no hay mucho que comentar en relación con la actuación de los aprendientes eslovenos de español.

Las diferencias son más visibles en la categoría de estructuras que sirven para organizar la información. Corpus ESP tiene solo 3 marcadores discursivos de este tipo, por los 11 de Corpus SLO. De todos modos, ello conduce a una diferencia no significativa, ya que el valor que da la prueba T de Student es de 0.067. Es obvio que los aprendientes eslovenos de español usan mucho más este tipo de marcadores discursivos, y además con mayor variedad. Resulta interesante, además, que de las ocho estructuras incluidas en la parrilla de análisis de datos solo una de ellas sea utilizada por ambos grupos, *finalmente*, con 1 presencia en cada corpus. Los universitarios

eslovenos emplean en varias ocasiones *en primer lugar* y *en segundo lugar*, recursos que sorprendentemente no aparecen en los textos producidos por los españoles. Esto, junto a la diferencia en cifras absolutas, quizá podamos explicarlo una vez más con la mayor tradición de escritura de ensayos en el sistema educativo esloveno. Los marcadores discursivos organizadores de la información tienen una presencia en el texto más obvia, ya que su función es exclusivamente guiar al lector en la comprensión del escrito y ayudarle a encontrar las nuevas ideas que se aportan en él, es decir, tienen un propósito únicamente estructurador. Por esto, pueden considerarse como elementos extraños que sobresalen respecto al resto del contenido, de ahí que los escritores con una mayor competencia recurran a ellos en mayor medida. Por otro lado, los aprendientes eslovenos de español incluyen estructuras como *para empezar* (*za začetek*) y *para terminar* (*za zaključek*), que tienen en común su comienzo con *para* y no aparecen en Corpus ESP en ninguna ocasión. Es posible que la explicación a ello resida en que los marcadores discursivos equivalentes a estos en la lengua eslovena presentan unas características morfológicas similares y todos ellos comienzan con la preposición equivalente a *para*, de igual modo que planteábamos más arriba para el marcador discursivo conclusivo *para concluir*. Debido a este comienzo idéntico, estas estructuras pueden resultarles a los aprendientes eslovenos más sencillas a la hora de ser memorizadas y/o recordadas, lo cual también influiría en su mayor uso. Tal sería el caso del marcador *para continuar*, que aparece en 1 ocasión en Corpus SLO y se usa para establecer una inferencia con intención organizadora, aunque el equivalente esloveno (*za nadaljevanje*) no cumpla esta función de manera habitual.

En cuanto a los marcadores discursivos reforzadores de la información, también observamos en esta categoría una disparidad peculiar en lo que al uso de una determinada estructura se refiere, puesto que ninguna es empleada en ambos corpus. Una posible explicación es que el marcador *es verdad que*, que aparece en 1 ocasión en Corpus ESP, es equivalente a *es cierto que*, de 1 presencia en Corpus SLO. Lo mismo se podría afirmar de *sin duda alguna*, utilizado 2 veces por los hablantes nativos, y *sin ninguna duda*, escrito 1 vez por los aprendientes eslovenos de español. Además, probablemente también influya que estos últimos tan solo hicieron uso de 4 marcadores discursivos de este tipo, por los 7 de los universitarios españoles. En cualquier caso, las diferencias no son significativas, con un valor de 0.455 en la prueba T de Student. Consideramos que el menor uso en Corpus SLO se podría deber a un diferente tipo de discurso, ya que, como hemos visto más arriba, los aprendientes eslovenos hacen ampliamente mayor uso de las estructuras contraargumentativas. Esto podría indicar que prefieren presentar diferentes alternativas respecto al tema, en lugar de reforzar sus proposiciones y hacer prevalecer su opinión, que parecer ser la inclinación de los hablantes nativos. Esto encajaría con los caracteres estereotípicos de ambos grupos y significaría una diferencia entre las retóricas de ambas culturas,

pero para poder afirmarlo con rotundidad serían necesarios estudios concretos al respecto.

Por último, en Corpus ESP observamos 6 marcadores discursivos tematizadores y en Corpus SLO solamente 1. Estas diferencias dan un valor en la prueba T de Student de 0.109, es decir, no son significativas. De las dos estructuras incluidas en nuestra parrilla de análisis de datos, los hablantes nativos hacen uso en 5 ocasiones de *en cuanto a* y en 1 de *respecto a*. El único marcador discursivo empleado por los aprendientes eslovenos de español es *en cuanto a*. Los resultados de esta categoría contrastan con otros analizados más arriba, como los de los marcadores discursivos organizadores de la información. Al igual que en esta categoría, consideramos los tematizadores como recursos peculiares en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo, debido a que su presencia resulta extraña y sobresalen en el conjunto de la producción. Así, sería de esperar que los universitarios eslovenos, de quienes hemos dicho que poseen una mayor competencia escritora, utilizaran más este tipo de marcadores que los hablantes nativos, pero sucede claramente lo contrario. Por tanto, esto podría contradecir nuestro argumento. Una posible explicación de este dato es que los eslovenos se decantan a la hora de añadir contenido proposicional por los marcadores discursivos de tipo aditivo y organizador de la información, categorías en las que hemos visto que superan a los universitarios españoles. Por ejemplo, en Corpus SLO aparecen en varias ocasiones las estructuras aditivas *por otro lado* y *por otra parte*, los cuales no tienen representación en Corpus ESP y que cumplen una función similar a la de los marcadores discursivos tematizadores. Además, quizás estas estructuras no sean tan trabajadas en sus clases de español o les resulten más difíciles debido a que apenas presentan similitudes morfológicas con sus equivalentes en lengua eslovena (*glede, kar se tiče...*). Junto a esto, podemos afirmar que el número empleado en Corpus ESP resulta engañoso, ya que en Texto ESP 10 *en cuanto a* se utiliza 2 veces de manera prácticamente consecutiva y, en consecuencia, excesiva, y en Texto ESP 14 sus 2 usos, además de ser de nuevo repetitivos, no son apropiados. En cualquier caso, se necesitan estudios más profundos para establecer conclusiones firmes al respecto.

En resumen, recordamos que la primera pregunta de investigación decía así: “¿Cuántos marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo de 300 palabras escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?”. Hemos visto que los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos, al contrario de lo que establecíamos en nuestra hipótesis, pero hemos justificado los resultados con la realización de los ensayos en el aula y la longitud menor de los mismos por parte de los hablantes nativos. Nuestro estudio presentaba tres preguntas de investigación más, enunciadas de la siguiente manera: “¿Qué tipo de marcadores discursivos emplean en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo escritores nativos y aprendientes eslovenos de español?”, “¿Existen diferencias en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la

redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?” y “¿Cuáles son las razones de las posibles diferencias existentes en el uso de marcadores discursivos entre hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo?”. Más arriba hemos dado respuesta a ellas de manera individualizada para cada tipo de marcador discursivo. Dentro de las diferentes categorías de estas estructuras hemos visto que los hablantes nativos superan a los aprendientes eslovenos de español en el empleo de marcadores discursivos causales, ejemplificadores, reforzadores de la información y tematizadores, mientras que tienen inferiores resultados en los tipos aditivos, consecutivos, contraargumentativos, explicativos y organizadores de la información, siendo parejo el uso en ambos grupos en lo referente a los marcadores discursivos conclusivos. También hemos comentado las divergencias existentes entre ambas muestras. Respecto a estas diferencias, hemos visto que no son estadísticamente significativas, tal y como predecíamos en nuestra hipótesis, excepto en el caso de los marcadores discursivos causales y contraargumentativos. Ya hemos explicado a qué se podrían deber estas diferencias, destacando entre las razones el uso (y, en ocasiones, abuso) que los hablantes nativos hacen del marcador discursivo causal *ya que* en el caso de la primera categoría y la mayor edad de los aprendientes eslovenos de español y la consecuente mayor madurez intelectual para desarrollar una contraargumentación más fuerte en el de la segunda. Igualmente hemos analizado otras disparidades, sugiriendo que existen determinadas diferencias retóricas entre ambos grupos y que los universitarios eslovenos disponen de una mayor competencia escritora porque la redacción de ensayos tiene más presencia en su sistema educativo. Asimismo, hemos justificado algunas peculiaridades en la utilización de marcadores discursivos concretos por parte de los aprendientes eslovenos como transferencia de su lengua materna. De estas diferencias se pueden establecer algunas repercusiones didácticas que sería interesante llevar al aula con los estudiantes de Eslovenia, las cuales presentamos en el siguiente capítulo. De todos modos, y si tenemos en cuenta lo reflejado anteriormente, podemos afirmar que, en líneas generales, el empleo de marcadores discursivos que hacen uno y otro grupo es bastante similar. En cualquier caso, como ya hemos establecido más arriba, son necesarios más estudios para poder confirmar nuestras teorías.

Capítulo 5. CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones de nuestro trabajo. En primer lugar, analizamos el grado de logro de los objetivos que planteábamos en su introducción. A continuación, planteamos aplicaciones didácticas derivadas de los descubrimientos de nuestro estudio. Seguidamente, establecemos una relación y una comparación entre esta investigación y las presentadas en el estado de la cuestión, así como su asociación con los fundamentos teóricos tratados en el capítulo dedicado al marco teórico. Finalmente, planteamos las limitaciones de nuestro estudio y las futuras líneas de investigación que el trabajo deja abiertas.

En la introducción de este trabajo planteábamos como objetivos de la investigación establecer de qué forma utilizan los aprendientes eslovenos de español de nivel avanzado los marcadores discursivos en un ensayo expositivo-argumentativo en relación con el mismo uso por parte de hablantes nativos de características similares. Hemos visto en el capítulo anterior que los universitarios eslovenos los utilizan más en términos absolutos, pero que estos resultados se deben tomar con cautela debido a la mayor extensión de sus producciones escritas. Asimismo, hemos analizado las diferencias entre un grupo y otro de la muestra respecto a diez categorías de marcadores discursivos. Ya hemos afirmado que no existen diferencias significativas, excepto en el caso de las estructuras de tipo causal, mucho más empleadas por los nativos debido al sobreuso del marcador *ya que*, y en las de tipo contraargumentativo, cuya mayor utilización por parte de los aprendientes eslovenos se podría deber a su edad más elevada y, por consiguiente, su mayor madurez intelectual, o a un estilo retórico diferente. Por todo ello, consideramos que el uso que hacen de los marcadores discursivos los universitarios eslovenos que estudian español se acerca mucho al puesto en práctica por los hablantes nativos, es decir, cumplen en gran medida con las expectativas de la audiencia. Sin embargo, ya hemos visto en la discusión de los resultados que existen pequeñas divergencias sobre las que se podría realizar una acción didáctica.

Así pues, a continuación presentamos algunas implicaciones didácticas derivadas de los resultados de nuestra investigación. Nuestro propósito no es crear una propuesta didáctica en sí, sino sugerir acciones en el aula que podrían redundar en un mejor conocimiento de los marcadores discursivos en español por parte de los aprendientes eslovenos. De forma general, proponemos que en la clase se trabaje desde un punto de vista contrastivo, lo que significa que se comparen productos escritos realizados por nativos y por no nativos. Por ejemplo, se podrían contrastar ensayos expositivo-argumentativos escritos por uno y otro grupo de nuestra propia muestra, o bien elegir textos de otros géneros y de otras características que se adecúen más al contexto de enseñanza. De igual modo, estimamos interesante realizar una comparación entre producciones

escritas en los dos idiomas nativos, es decir, entre textos en español escritos por nativos y sus equivalentes en lengua eslovena. De esta manera, se da a los aprendientes la oportunidad de observar los puntos en común y las diferencias retóricas que presentan ambos idiomas. Se aconseja que este contraste sea realizado de forma activa por los alumnos. Así, se les daría unos minutos para que buscaran dichas similitudes y divergencias. Para ello, en función de las necesidades, se les plantearía unas pautas que les guiasen en la tarea o no. Una vez pasado este tiempo de análisis se realizaría una puesta en común de las equivalencias y disparidades advertidas, incluyendo un debate entre profesor y estudiantes y una observación profunda de las diferentes cuestiones surgidas. Si quedara sin tratar algún aspecto retórico de características diferentes entre ambas lenguas, el profesor llamaría la atención sobre ello y se analizaría en profundidad. Es de gran importancia que para cada elemento en el que haya diferencias se presenten abundantes ejemplos que permitan a los estudiantes apreciar y ser conscientes de esas disparidades. Consideramos que este tratamiento explícito de las diferencias retóricas daría la oportunidad a los aprendientes de progresar en su conocimiento de los patrones de escritura de la lengua meta (en el caso concreto de nuestra investigación, de los marcadores discursivos, pero que se podría aplicar a cualquier elemento lingüístico o textual), repercutiendo positivamente en su competencia escritora en la LE.

En la discusión de los resultados presente en el capítulo anterior hemos resaltado algunas diferencias de uso en determinadas categorías de marcadores discursivos. Entre ellas, hemos situado la mayor utilización que los hablantes nativos hacen de la estructura causal *ya que*, la disparidad en los marcadores conclusivos empleados entre un grupo y otro, la diversidad de estructuras utilizada por los nativos en los de tipo ejemplificador y el mayor uso por parte de éstos de los marcadores discursivos tematizadores. Consideramos que la aplicación didáctica presentada más arriba sería de especial eficacia en estos casos, pues ayudaría a los aprendientes eslovenos a observar la utilización que hacen los hablantes nativos de estos tipos de marcadores discursivos y adecuar sus producciones a ello.

Por último, en el subepígrafe 4.7 también hemos mencionado que el uso por parte de los universitarios eslovenos de determinadas estructuras, como *para concluir*, *para empezar*, *así que* o *entonces*, podría deberse a una transferencia de su lengua materna. El uso de estos marcadores discursivos por parte de los aprendientes no siempre es el más apropiado, bien porque se trata de expresiones que los hablantes nativos evitan, como es el caso de los marcadores que comienzan con *para*, bien porque se corresponden con el registro oral y no el escrito, como ocurre con *así que* o *entonces*. En este caso, también consideramos útil el método de observación de textos originales en español y en esloveno y textos en español producidos por aprendientes eslovenos para analizar las diferencias entre unos y otros en relación con estas estructuras. Con el fin de

mejorar su utilización entre los universitarios eslovenos se les daría la oportunidad de contrastar el uso de estos tipos de marcadores discursivos. Así, se les daría textos de características similares y se les pediría que observasen estas estructuras concretas. El objetivo de ello sería descubrir por qué marcadores discursivos se decantan los hablantes nativos, concluyendo que lo ideal sería utilizar éstos en sus producciones. Por lo que respecta a los marcadores que pertenecen al registro oral y no al escrito, se podrían extraer diferentes ejemplos de los corpus existentes de ambas lenguas para observarlos y llegar así a la conclusión de cuáles pertenecen a un registro y otro.

A continuación, contrastamos nuestros resultados con aquellos obtenidos en las investigaciones presentadas en el estado de la cuestión. Debemos hacer notar que tan solo los comparamos con los hallazgos de estudios que analizaban la escritura en una LE realizada por alguno de los grupos participantes en la investigación, puesto que consideramos que los resultados no serían comparables con trabajos como los de Moreno (1997), Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a) y Pisanski Peterlin (2005, 2006, 2007a), ya que estos trabajos contrastaban textos escritos en diferentes lenguas, pero siempre realizados por nativos.

En primer lugar, en el estudio de Valero-Garcés (1996) se llegó a la conclusión de que los escritores que producían textos en una lengua extranjera, en este caso hispanohablantes en inglés en artículos de investigación sobre economía, utilizaban menos metatexto. De similares características son los resultados en la investigación de Deza Blanco (2007), quien estableció que los aprendientes taiwaneses de ELE se valían de menor cantidad y variedad de conectores en la redacción de noticias de sucesos. Exactamente a la misma conclusión llega Balažic Bulc (2005), que afirma que los estudiantes universitarios eslovenos que escriben en croata hacen lo propio en la elaboración de sus trabajos académicos. En cambio, nuestra investigación, tiene los resultados opuestos, es decir, los aprendientes eslovenos de español utilizan más marcadores discursivos que los hablantes nativos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo. Consideramos que la divergencia puede obedecer, como ya hemos explicado, a la mayor extensión de los textos producidos por los universitarios eslovenos. Si ambos grupos hubieran redactado ensayos de la misma longitud, los hablantes nativos probablemente habrían empleado más marcadores discursivos, por lo que nuestros resultados confirmarían los de las investigaciones anteriormente mencionadas.

Por lo que respecta a las causas de las diferencias en el uso de estas estructuras lingüísticas, también coincidimos con lo que afirman estos autores. Así, Valero-Garcés (1996) mencionaba que el menor uso de metatexto podía deberse a una transferencia negativa de las características de su lengua materna por parte de los autores de habla hispana a la hora de escribir en inglés. Deza Blanco (2007) afirmaba que los universitarios taiwaneses no utilizaban determinados conectores por desconocimiento, ya que no se trabajan en el aula lo suficiente. Por su parte,

Balažic Bulc (2005) justificaba algunas diferencias en la transferencia lingüística y la diferencia de uso en relación con el registro del mismo conector en las diferentes lenguas. Además, esta autora establecía que los eslovenos que escribían en croata hacían un uso excesivo de algunos conectores, mientras que de otros su utilización era insuficiente. Se puede observar que estas explicaciones también han sido empleadas en relación con determinados marcadores discursivos en algún momento de nuestra discusión de los resultados.

Por todo ello, consideramos que los resultados de nuestra investigación confirman de manera general los establecidos por estudios previos. Es así también en lo referente a la significatividad de las diferencias. Los únicos trabajos presentados en el estado de la cuestión que incluían este tipo de análisis en relación con los marcadores discursivos eran los de Trujillo Sáez (2001a, 2002, 2003a), quien solo encontraba diferencias significativas en el empleo de una categoría aislada de estas estructuras. Si bien su categorización era de diferentes características a la de nuestra investigación, estimamos que los resultados son similares, ya que en nuestro estudio solo hemos encontrado diferencias significativas en el uso de dos tipos de marcadores discursivos, de las diez categorías analizadas.

Por lo que respecta a la relación de los resultados de nuestra investigación con los fundamentos teóricos en los que se basa, también podemos afirmar que, de alguna manera, concuerda con ellos. En el capítulo 3 de nuestro trabajo hemos recogido que la RC entiende la escritura como un fenómeno cultural que tiene convenciones propias en cada idioma y, en consecuencia genera problemas a los individuos que escriben en una LE, pues transfieren las convenciones de su idioma materno. En nuestra investigación hemos visto que esa transferencia se produce en algunos casos concretos, como en el empleo inapropiado por parte de los aprendientes eslovenos de español de determinados marcadores en cuanto a su registro o la inferencia que se establece a partir de ellos debido a una transferencia negativa del marcador correspondiente en su L1. No obstante, no podemos concluir que los patrones sean de gran diferencia en ambas lenguas, puesto que los universitarios eslovenos utilizan los marcadores discursivos en español de manera satisfactoria en la mayoría de los casos. Serían necesarias futuras investigaciones al respecto que indagaran en las diferencias retóricas entre el español y el esloveno para poder establecer conclusiones firmes.

A lo largo del trabajo ya hemos mencionado algunas de las limitaciones de nuestra investigación. La mayor de ellas se encuentra en las diferentes circunstancias en las que los datos fueron recogidos en cada uno de los corpus. Lamentablemente, en nuestro estudio no tuvimos opción de hacerlo de otra manera, ya que debíamos adaptarnos a las circunstancias de cada grupo. Así, Corpus ESP fue redactado en el aula a lo largo de una sesión de 80 minutos. En cambio, los textos que componen Corpus SLO se elaboraron a lo largo de dos semanas. Es muy probable que estas

diferencias hayan influenciado los resultados de la investigación, ya que no hemos cumplido todos los puntos establecidos por Moreno (2008) para conseguir una comparabilidad al máximo grado posible. De igual modo, otra limitación la representa la desigual extensión de los textos, lo cual modifica los resultados. A este respecto, consideramos especialmente difícil asegurar la consecución de textos de la misma extensión sin adulterar la recogida de datos.

Además, hay otras pequeñas disparidades entre ambas muestras que también podrían haber tenido su influencia en los resultados, si bien consideramos que no son de tanta importancia como las anteriormente mencionadas. En primer lugar, la edad de los informantes no es la misma, con 18 y 19 años en el caso de los hablantes nativos y 21 en el de los aprendientes eslovenos de español. Por otra parte, aunque todos son universitarios, estudian diferentes grados y pertenecen a instituciones de características dispares, pues, mientras que los estudiantes españoles pertenecen a una universidad privada, los eslovenos realizan sus carreras en una universidad pública. Esto podría suponer estudiantes con un diferente nivel socioeconómico y, por ende, con dispares tipos de formación. Otro aspecto que podría incidir en los hallazgos de nuestra investigación es el sexo de los participantes. La gran mayoría son mujeres; de hecho, en el caso de Corpus SLO se trata solamente de personas de sexo femenino. Respecto a esto, debemos hacer notar la práctica imposibilidad de que sea de otra manera, puesto que en Eslovenia la inmensa mayoría de estudiantes de Filología Hispánica son mujeres. Asimismo, debido a las circunstancias de la recogida de datos de Corpus ESP, no fue posible establecer la autoría de cada texto perteneciente a esta muestra. Todos estos aspectos podrían afectar a la validez de nuestros resultados y sería conveniente que en futuras investigaciones se intente que todas las circunstancias sean lo más similares posible en ambos grupos.

Por último, en relación con las limitaciones de nuestro estudio, consideramos que el tamaño de la muestra podría no ser lo suficientemente grande como para que resulte representativa y poder generalizar sus resultados. Cada uno de los corpus que componen nuestra investigación está formado por 15 textos, lo cual estimamos aceptable para establecer conclusiones. En cualquier caso, para dotar de mayor validez a los resultados de la investigación sería necesario contar con una muestra más amplia, si bien, el número de estudiantes universitarios eslovenos de español de nivel avanzado no es excesivamente elevado.

Finalmente, planteamos las líneas de investigación que deja abiertas para el futuro nuestro estudio y cuya realización completaría y enriquecería los resultados de nuestro trabajo. En primer lugar, tal y como hemos mencionado en el párrafo anterior, sería interesante llevar a cabo estudios con muestras mayores, ya que sus resultados gozarían de una mayor validez. Nuestra investigación se ha centrado en el análisis de diez categorías de marcadores discursivos en la redacción de un ensayo expositivo-argumentativo por parte de estudiantes universitarios españoles y eslovenos.

Estimamos que en el futuro sería necesario llevar a cabo estudios similares, pero que podrían ampliar el espectro a diferentes tipos de géneros y a diversos elementos lingüísticos y textuales, así como elevar la cantidad de categorías de marcadores discursivos analizadas, con el fin de comparar los resultados con los de nuestra investigación y, así, poder confirmarlos o rechazarlos.

Por otro lado, creemos que nuestro estudio se podría enriquecer añadiendo un tercer corpus a la investigación, el cual estaría formado por el mismo tipo de textos escritos en esloveno. Estas producciones podrían ser realizadas o no por el mismo grupo de informantes que escribieran en español como lengua extranjera. Asimismo, se necesitaría un análisis profundo de las estructuras equivalentes a los marcadores discursivos en español en la lengua eslovena, además de una comparación entre ambos. Consideramos que de esta manera se podrían analizar de manera más profunda las diferencias retóricas entre una y otra lengua, así como las decisiones que toman los aprendientes eslovenos de español y las posibles transferencias que realizan cuando escriben un texto en la lengua meta.

En nuestra discusión de los resultados hemos afirmado que los estudiantes eslovenos gozan de una mayor experiencia a la hora de realizar ensayos y, de manera más general, producciones escritas que los universitarios españoles. Para poder confirmar esta afirmación serían necesarios estudios etnográficos al respecto, como el realizado por LoCastro (2008). Así, futuras investigaciones deberían abordar cómo se trata la competencia escritora en ambos países en los diferentes estadios de formación educativa, desde la escuela primaria hasta la formación universitaria. Consideramos que sus resultados arrojarían luz sobre las diferencias en el desempeño de tareas escritas por parte de uno y otro grupo.

Un último aspecto que se podría incluir en las investigaciones similares en el futuro es la evaluación de las producciones escritas. Se trata de un tipo de estudio que ya se ha llevado a cabo en varias ocasiones, como en Trujillo Sáez (2001c), y que serviría para constatar qué opinan evaluadores independientes acerca de la producción de los mismos textos por hablantes nativos y aprendientes eslovenos de español. De esta manera, podríamos analizar si las diferencias en el uso de los marcadores discursivos y otros aspectos retóricos inciden en una mejor o peor apreciación de los escritos, con el fin de que las producciones realizadas por los aprendientes eslovenos de español obtengan la mejor recepción posible por parte de una audiencia nativa.

Capítulo 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBEROLA COLOMAR, P., 2002. *El folleto bancario como género: estudio contrastivo inglés-español*. [Tesis doctoral] [en línea] Disponible en:

<<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9781/alberola.pdf?sequence=1>> [Accedido 12 de diciembre de 2015].

ATKINSON, D., 2004. Contrasting Rhetorics/Contrasting Cultures: Why Contrastive Rhetoric Needs a Better Conceptualization of Culture. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, pp. 277-290.

BALAŽIĆ BULC, T., 2005. Connectors in Students' Academic Writing in Two Closely Related Languages (on the Case of Slovene and Croatian Language). En: Universidad de Birmingham, 2005. *Proceedings from the Corpus Linguistic Conference Series Vol. 1-2*. Birmingham: Centre for corpus research [en línea] Disponible en: <<http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conference-archives/2005-journal/ContrastiveCorpusLinguistics/Connectorsinstudentsacademicwriting.doc>> [Accedido 30 de noviembre de 2015].

BERKENKOTTER, C. y HUCKIN, T. N., 1993. Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective. *Written Communication*, 10, pp. 475-509.

BIZZELL, P., 1982. Cognition, Convention and Certainty: What we Need to Know about Writing. *Pre/Text*, 3, pp. 213-241.

BLISS, A., 2001. Rhetorical Structures for Multilingual and Multicultural Students. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-30.

CASADO VELARDE, M., 1998. Lingüística del texto y marcadores del discurso. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 55-70.

CONNOR, U., 1984. Recall of Text: Differences between First and Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 18, pp. 239-255.

CONNOR, U., 1987. Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences. En: Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading: Addison-Wesley, pp. 57-71.

CONNOR, U., 1996. *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONNOR, U., 2001. Contrastive Rhetoric Redefined. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 75-78.

CONNOR, U., 2002. New Directions in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36 (4), pp. 493-510.

CONNOR, U., 2004. Intercultural Rhetoric Research: Beyond Texts. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, pp. 291-304.

CONNOR, U., 2008. Mapping Multidimensional Aspects of Research. Reaching to Intercultural Rhetoric. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V., pp. 299-315.

CONNOR, U. y KAPLAN, R. B., eds., 1987. *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading: Addison-Wesley.

CONNOR, U. y LAUER, J., a1988. Cross-Cultural Variation in Persuasive Student Writing. En: Purves, A. C., 1988. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 138-159.

CONNOR, U. y McCAGG, P., 1983. Cross-Cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose. *Applied Linguistics*, 4 (3), pp. 269-268.

CONNOR, U. y MORENO, A. I., 2005. Tertium Comparationis: A Vital Component in Contrastive Research Methodology. En: Bruthiaux, P., Atkinson, D., Eggington, W. G., Grabe, W. y Ramanathan, V., eds. 2005. *Directions in Applied Linguistics: Essays in honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 153-164.

CONNOR, U., NAGELHOUT, E. y ROZYCKI, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Amsterdam: John Benjamins.

CORBETT, J., 2001. Contrastive Rhetoric and Resistance to Writing. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-46.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L., 1998. Marcadores del discurso y análisis cuantitativo. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 143-160.

COUTURE, B., 1986. *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. Londres: Pinter.

DEZA BLANCO, P., 2006. Tres décadas de retórica contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. *MarcoELE*, 3, pp. 1-24. [en línea] Disponible en: <<http://marcoele.com/descargas/3/deza-retoricacontrastiva.pdf>> [Accedido 24 de enero de 2016].

DEZA BLANCO, P., 2007. Los conectores en noticias de sucesos. Retórica contrastiva en textos de periodistas españoles y alumnos taiwaneses. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, [en línea] Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no30/deza.pdf>> [Accedido 28 de abril de 2015].

FERNÁNDEZ MARRERO, J.J., 2005. Retórica contrastiva español-portugués y producción de textos escritos formales. En: Instituto Cervantes, 2005. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*, [en línea] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/27_fernandez.pdf> [Accedido 2 de septiembre de 2015].

GRABE, W., 1987. Contrastive Rhetoric and Text-Type Research. En: Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading: Addison-Wesley, pp. 115-137.

GRABE, W. y REPPEN, R., 1993. Spanish Transfer Effects in the English Writing of Elementary School Students. *Lenguas Modernas*, 20, pp. 113-128.

HALLIDAY, M. A. K., 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

HINDS, J., 1983. Contrastive rhetoric: Japanese and English. *Text*, 3, pp. 183-195.

HINDS, J., 1987. Reader versus Writer Responsibility: a New Typology. En: Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading: Addison-Wesley, pp. 141-152.

JIMÉNEZ RAMÍREZ, J., 2010. Cómo aumentar la calidad de la producción escrita en la clase de E/LE: introducción a la retórica contrastiva mediante las diferencias ortotipográficas. En: ASELE, 2010. *XXI congreso internacional de ASELE. Del texto a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE, pp. 265-273.

KACHRU, B. B., 1995. Contrastive Rhetoric in World Englishes. *English Today*, 11, pp. 21-31.

KÁDÁR-FÜLÖP, J. 1988. Culture, Writing, and Curriculum. En: Purves, A. C., 1988. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 25-50.

KAPLAN, R. B., 1966. Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16, pp. 1-20.

KAPLAN, R. B., 1972. *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*. Philadelphia: Center for curriculum development.

KAPLAN, R. B., 1987. Cultural Thought Patterns Revisited. En Connor, U. y Kaplan, R. B., eds., 1987. *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading: Addison-Wesley, pp. 9-21.

KAPLAN, R. B., 1988. Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Toward a Theory of Contrastive Rhetoric. En: Purves, A. C., 1988. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 275-304.

KAPLAN, R. B., 2001. Foreword. What in the World is Contrastive Rhetoric? En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. VII-XX.

KAPLAN, R. B. y GRABE, W., 1996. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.

KUBOTA, R., 1999. Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for Applied Linguistics Research and English Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 35, pp. 9-38.

KUBOTA, R. y LEHNER, A., 2004. Toward Critical Contrastive Rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp. 7-27.

LEKI, I., 1997. Cross-Talk: ESL Issues and Contrastive Rhetoric. En: Severino, C., Guerra, J. C. y Butler, J. E., eds., 1997. *Writing in Multicultural Settings*. Nueva York: The Modern Language Association of America, pp. 49-87.

LI, X., 2008. From Contrastive Rhetoric to Intercultural Rhetoric. A Search for Collective Identity. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 11-24.

LoCASTRO, V., 2008. "Long Sentences and floating Commas". Mexican Students' Rhetorical Practices and the Sociocultural Context. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 195-217.

LUX, P. y GRABE, W., 1991. Multivariate Approaches to Contrastive Rhetoric. *Lenguas Modernas*, 18, pp. 133-160.

MARTÍN MARTÍN, P., 2000. La retórica contrastiva: nuevas dimensiones en el análisis del discurso escrito. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, [en línea] Disponible en: <<http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20FILOLOGIA/18-2000/11%20%28Pedro%20Mart%C3%ADn%20Mart%C3%ADn%29.pdf>> [Accedido 28 de abril de 2015].

MARTÍN MARTÍN, P., 2005. *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse. A Cross-Cultural Genre-Analytic Approach*. Berna: Peter Lang.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A., 1998. Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 19-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. y MONTOLÍO DURÁN, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros.

MATSUDA, P. K., 2001. On the Origin of Contrastive Rhetoric: A Response to "The Origin of Contrastive Rhetoric Revisited" by H. G. Ying (2000). *International Journal of Applied Linguistics*, 11, pp. 257-260.

MATSUDA, P. K. y ATKINSON, D., 2008. A Conversation on Contrastive Rhetoric. Dwight Atkinson and Paul Kei Matsuda Talk about Issues, Conceptualizations, and the Futuro of Contrastive Rhetoric. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V., pp. 277-298.

MAURANEN, A., 1993. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economic Texts. *English for Specific Purposes*, 12, pp. 3-22.

MIKOLIČ JUŽNIČ, T., 2012. A Contrastive Study of Nominalization in the Systemic Functional Framework. *Languages in Contrast*, 12 (2), pp. 251-275.

MILLER, C. R., 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, pp. 151-167.

MONTOLÍO DURÁN, E., 1998. La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 93-119.

MONTOLÍO DURÁN, E., 2001. *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.

MORENO, A. I., 1997. Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs, *English for Specific Purposes*, 16 (3), pp. 161-179.

MORENO, A. I., 2008. The Importance of Comparable Corpora in Cross-Cultural Studies. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 25-41.

PANETTA, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

PANETTA, C. G., 2001b. Understanding Cultural Differences in the Rhetoric and Composition Classroom: Contrastive Rhetoric as Answer to ESL Dilemmas. En: Panetta, C. G. ed., 2001a. *Contrastive Rhetoric Revisited and Redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-13.

PÉREZ RUÍZ, L., 2001. *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y métrico en inglés y español*. [Tesis doctoral] [en línea] Disponible en: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/141621.pdf>> [Accedido 28 de abril de 2015].

PISANSKI PETERLIN, A., 2005. Text-Organising Metatext in Research Articles: an English-Slovene Contrastive Analysis. *English for Specific Purposes*, 24 (2), pp. 307-319.

PISANSKI PETERLIN, A., 2006. Academic Writing: Differences in Rhetorical Conventions and Successful Intercultural Communication. En: Čok, L., ed., 2006. *Bližina drugosti = The Close Otherness*. Universidad de Primorska, pp. 137-146.

PISANSKI PETERLIN, A., 2007a. Grammatical Forms of Text-Organising Metatext: A Slovene-English Contrastive Analysis. *Slovene Linguistic Studies*, [en línea] Disponible en: <http://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/4420/sjsls6_separat_pisanski_peterlin.pdf;jsessionid=441AE416E0B50BCA3B632211FD0BB54D?sequence=1> [Accedido 28 de abril de 2015].

PISANSKI PETERLIN, A., 2007b. Raziskave metabesedilnosti v uporabnem jezikoslovju: pregled področja dela in predstavitev raziskovalnega dela za slovenščino. *Jezik in slovstvo*, 52 (3-4), pp. 7-19.

PISANSKI PETERLIN, A., 2009. Kontrastivna retorika. En: Kocijančič-Pokorn, N., ed., 2009. *Sodobne metode v prevodoslovnem raziskovanju*. Ljubliana. Universidad de Ljubliana, pp. 146-162.

PISANSKI PETERLIN, A., 2014. Academic Discourse in Translation: Trainee Translators' Performance, Experience and Perception of Rhetorical Conventions. *English for Specific Purposes*, 36, pp. 60-73.

PORTOLÉS, J., 1998a. La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En: Martín Zorraquino, M.A. y Montolío Durán, E., eds., 1998. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco-Libros, pp. 71-91.

PORTOLÉS, J., 1998b. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

PURVES, A. C., 1988. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage.

REID, J., 1992. A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by Native and Nonnative Writers. *Journal of Second Language Writing*, 1 (2), pp. 79-107.

SPACK, R., 1997. The Rhetorical Construction of multilingual students. *TESOL Quarterly*, 31, pp. 765-774.

SUÁREZ, L. y MORENO, A.I., 2008. The Rhetorical Structure of Academic Book Reviews of Literature: an English-Spanish Cross-Linguistic Approach. En: Connor, U., Nagelhout, E. y Rozycki, W. V., eds., 2008. *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V, pp. 147-168.

SWALES, J.M., 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2000. Escritura y cultura: la retórica contrastiva. *Pragmalingüística* [en línea] Disponible en: <<http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/cr1.pdf>> [Accedido 1 de mayo de 2015].

TRUJILLO SÁEZ, F., 2001a. An Analysis of Argumentative Texts for Contrastive Rhetoric. En: Levey, D., Losey, M. A. y González, M. A., 2001. *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 493-505.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2001b. Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de lenguas. *Lenguaje y textos*, [en línea] Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/retorica_contrastiva.pdf> [Accedido 28 de abril de 2015].

TRUJILLO SÁEZ, F., 2001c. *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español*. [Tesis doctoral] [en línea] Disponible en: <<http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/tesis.pdf>> [Accedido 28 de abril de 2015].

TRUJILLO SÁEZ, F., 2002. Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso. En: Muñoz Núñez *et al.*, eds., 2002. *IV congreso de lingüística general*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 2.413-2.424.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2003a. Culture in Writing: Discourse Markers in English and Spanish Student Writing. En: Departamento de didáctica de la lengua y la literatura, 2003. *Tadea seu lider de amicitia*, Granada: Universidad de Granada, pp. 345-364.

TRUJILLO SÁEZ, F., 2003b. Investigación en retórica contrastiva. Escritura y cultura en conexión. *Mots palabras words*, [en línea] Disponible en: <<http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf>> [Accedido 28 de abril de 2015].

VÄHÄPASSI, A., 1988. The Problem of Selection of Writing Tasks in Cross-Cultural Study. En: Purves, A. C., 1988. *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Newbury Park: Sage, pp. 51-78.

VALERO-GARCÉS, C., 1996. Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economic Texts. *English for Specific Purposes*, 15 (4), pp. 279-294.

YING, H. G., 2000. The Origin of Contrastive Rhetoric Revisited. *International Journal of Applied Linguistics*, 10, pp. 259-268.

ZAMEL, V., 1997. Toward a Model of Transculturation. *TESOL Quarterly*, 31 (2), pp. 341-352.

Capítulo 7. ANEXOS

En este capítulo presentamos, en primer lugar, la herramienta de recogida de datos descrita en el subepígrafe 4.3. del trabajo, y, a continuación, los corpus recogidos y descritos en el subepígrafe 4.4. A este respecto, primero presentamos los textos redactados por hablantes nativos y, posteriormente, las redacciones realizadas por aprendientes eslovenos de español.

7.1. Herramienta de recogida de datos

Se hizo entrega a todos los participantes en la investigación de un documento con las siguientes instrucciones para realizar la tarea de escritura:

¿Cuál es, en tu opinión, la posición del español como lengua mundial en relación con otras lenguas, como, por ejemplo, el inglés? Escribe un ensayo de aproximadamente 300 palabras en el que hables sobre tu visión personal sobre el tema. Para ello, puedes basarte en diferentes datos, hechos y detalles que consideres necesarios para apoyar tu exposición.

Tienes que realizar la tarea en el plazo de dos semanas. Puedes realizarla a mano o con ordenador, como prefieras. No es necesario que te ayudes de ninguna herramienta para mejorar tu expresión lingüística, lo importante es tu opinión sobre el tema. Una vez escrito el ensayo entrégaselo a la profesora.

7.2. Corpus de textos escritos por hablantes nativos

A continuación presentamos los quince textos recogidos a estudiantes nativos de los Grados de Lenguas Modernas y Educación Primaria de la Facultad de las Artes y las Letras de la Universidad Nebrija de Madrid (España). Este corpus tiene el nombre de Corpus ESP. Los marcadores discursivos seleccionados para el análisis están resaltados en rojo.

Texto ESP 1

El español, **también** conocido como castellano, es una lengua romance de procedencia latina. Es originaria de Castilla, territorio situado en la península ibérica. Es la segunda lengua más usada después del Chino Mandarín y posee 416 millones de hablantes nativos. **También** interesa saber que el número de hablantes está directamente relacionado con la internacionalidad de esta lengua, siendo hablada alrededor del mundo, en lugares como Hispanoamérica, Sáhara Occidental, Filipinas, etc.

A la hora de compararlo con lenguas como el inglés en el ámbito de uso académico o internacional, podemos ver que el español pasa a tomar un papel secundario **ya que** el inglés es el idioma que más hablantes posee alrededor del mundo, **aunque** no sean nativos. **Debido a** su facilidad, utilidad, es la lengua de internet y a que la cultura inglesa y americana, etc son mundialmente conocidas y compartidas, su uso no deja de crecer. **También** debemos mencionar que en estos territorios **también** se habla y estudia el español, **ya que** para ellos es su lengua secundaria y su vehículo de aprendizaje y de empleo.

El uso del español **también** se puede ver en muchas organizaciones internacionales como la ONU, lo cual demuestra que es una lengua de vital importancia. La antigüedad y todos los cambios durante la historia se han sucedido en Castilla, y ahora en España, ha hecho que esta lengua sea lo es hoy, la segunda lengua más usada y estudiada del mundo.

Texto ESP 2

El español, desde hace varios siglos, ha sido una de las lenguas más importantes y significativas del mundo.

Con el paso de los años, las necesidades del mundo han dado paso al inglés como idioma global, dejando un poco en la distancia al español.

Actualmente y tal y como está el mercado, todo parece indicar que el nuevo idioma que va a imperar es el chino.

El español sigue siendo muy importante en nuestra sociedad **ya que** el número de países hispanohablantes es muy grande, **pero también** lo son los países anglohablantes y china, que se trata de un subcontinente y del país más poblado del mundo.

Por eso, me atrevería a decir que el español a día de hoy se encuentra en una tercera posición global.

Ultimamente se está viendo una parte emergente en los países suramericanos, es **por esto** que aun se ven ápices de recuperación del español en el mundo.

Gracias al éxodo de otras personas de los países de centro y Suramérica, ha permitido que el español empiece a globalizarse por todos los países, y **sobre todo** en Estados Unidos.

A pesar de que a día de hoy, el español ha perdido peso en el mundo, sigue siendo uno de los idiomas a la orden del día, y poco a poco y con algo de fortuna, podrá volver a ser el idioma más puntero del mundo.

Texto ESP 3

La posición del Español como lengua mundial en relación con otras lenguas, **como** el inglés, es muy importante sobre todo para los hablantes del Español:

En mi opinión tiene muchas ventajas que el español sea una de las lenguas oficiales, **ya que** esto quiere decir que en muchos, la gran mayoría de lugares en el mundo van a saber español, **por lo tanto** nos facilita mucho viajar y poder comunicarnos fuera de España. **También** es importante resaltar la red internet, si el español se expande en páginas, videos, documentos por internet, constituye un grupo lingüístico entre los usuarios de internet. Resulta muy interesante que a medida que el español se expande, va a ir evolucionando rápidamente, **ya que** en diferentes sitios se utilizan diferentes frases, palabras, expresiones...

Hoy en día saber idiomas es fundamental para la vida personal, **pero, sobre todo**, para la laboral, en la que cada vez es más importante conocer una segunda lengua, e **incluso**, hasta una tercera o más, según la profesión. Y los españoles jugamos con ventaja **porque** hablamos uno de los idiomas más utilizados en el mundo. El idioma puede abrir puertas, **ya que** saber más de una lengua representa numerosas ventajas, y no sólo profesionales, Ayuda a romper la barrera cultural y relacionas al viajar, conocer gente de otros países y poder comunicarte con ellos es imprescindible, y el español es muy bueno **ya que** somos muy amigables e intentamos la mayoría de los hablantes que la gente extranjera lo aprenda de una manera sencilla y fácil

En conclusión, mi opinión es completamente positiva, **ya que** nos facilita un montón que fuera de España se hable español, para poder tener comunicación Y sociabilizamos con otras culturas y **porque** así la gente viene a España a conocerla, lo que indica más turistas, aumento de la economía.

Texto ESP 4

La posición del español como lengua mundial es cada vez más importante. **Primero, porque sin duda alguna**, el número de hablantes es cada vez mayor y esto se observa en los países sudamericanos y en España, donde la afluencia de extranjeros es enorme.

Respecto a esto, queremos matizar que otro de los motivos el por cual el español es cada vez más importante es **debido al** turismo. España, **por** su buen tiempo y su cultura, es motivo suficiente para que millones de extranjeros se planteen el aprender español, **además de** mudarse a nuestro país.

Además, si contamos el hecho de que España es atrayente por su turismo, tenemos que contar **también** el que sea vista desde el exterior como una fuente de ingresos potenciales y que **en consecuencia**, provoque el que miles de inversores aprendan esta lengua. Unamos **también**, aquellos países en vías de desarrollo como Colombia o Venezuela, donde la atracción es grande **también**.

Todo esto, va provocando que poco a poco el español respecto a otras vaya ganando una mayor posición.

Seguidamente, otro aspecto que considero que tiene relevancia es la “cercanía” con la que por lo general, contamos los españoles, lo cual provoca que se rompan las barreras culturales y que todos sientan una plena atracción.

Por último, también la posición del español respecto a otras lenguas se ha visto manifestada en las redes sociales, constituyendo el tercer idioma más hablado después del chino y el inglés.

Finalmente, aunque la situación del español se encuentre así eso es algo que **sin duda alguna** va a cambiar y en unos años va a constituir el idioma más hablado.

Texto ESP 5

En mi opinion, el español como lengua mundial en relación con otras lenguas entender el idioma es más difícil respectivo a otro idioma **como por ejemplo** el inglés.

La lengua materna en el 2015 es de casi 470 millones de personas que hablan en Español, **por ello** el español es la segunda lengua materna del mundo.

En España el español esta poco valorado, **ya que** la gente de las comunidades piensa que es mejor saber el inglés que el español. **Pero** lo que no se sabe es que nuestro idioma **en realidad** representa el 15% de la península, el 6% de Mexico y el 10,80 del PIB mundial.

Además, cuanto mejor valorado este un idioma podrá mejorar su industrialización **ya que** se podrá hablar en otros países.

En el caso del español como primera lengua es hablado por numerosos países, **también** hay que mencionar que los títulos universitarios entre los países de habla hispana con el fin de potenciar el desarrollo, económico, científico y técnico.

En mi punto de vista, el español en otros países esta mejor valorado que en España, **ya que** a nosotros nos venden que para tener un futuro tenemos que saber inglés, **pero en realidad, también** deberíamos seguir aprendiendo nuestro propio idioma, **ya que** el día de mañana si nosotros no damos importancia podrá desaparecer nuestra lengua materna, **ya que** si no prácticas un idioma, va a pasar que se te va ir olvidando.

En conclusión, vivimos en un mundo donde el idioma que dan más importancia es el ingles, **ya que** desde pequeños lo estamos hablando y nos dicen que sin el ingles no habrá futuro en ningún lado, **ya que** lo que quieren es que hablemos en inglés. **Por eso** esta peor valorado nuestro idioma.

Texto ESP 6

Hoy en día, el español es una lengua que ha conseguido un mayor desarrollo a nivel mundial. Esto es así gracias al aumento del interés por aprender dicha lengua. **Ya que** en Estados Unidos, **por ejemplo**, se estén impartiendo clases en español en los colegios.

A pesar de ello, este idioma solo es hablado en España y parte de América del Sur.

Sin embargo, el inglés, **por ejemplo**, es una lengua muy valorada, **ya que** te facilita la comunicación en casi todo el mundo. **Por ello**, es un idioma que se exige en ámbitos profesionales. Y **por eso** puedes defenderte en cualquier país con dicho idioma. **Debido a** la exigencia que supone el inglés, la gente se esfuerza con aprenderlo. Con el español no pasa lo mismo. **Ya que** si quieres irte a trabajar a Suiza **por ejemplo**, con el español no vas a ningún lado.

A lo que quiero llegar con esto, es que el español ha experimentado un avance durante los últimos años, **pero** no el suficiente para que se mundialice. Si eres español, necesitas aprender otro idioma para poder entenderte fuera del país. **Sin embargo** siendo inglés, no necesitas mucho más.

Aún así, es importante saber que el español junto con el inglés, el francés y el alemán, son los idiomas más estudiados como lengua extranjera según el Primer informe Berlitz, sobre el estudio del español en el mundo, elaborado en 2005.

También hay estudios que demuestran que el español, es la tercera lengua más utilizada en la red. **Además**, España es el tercer país exportador de libros en el mundo.

A pesar de estas evidencias y estudios, yo no tengo la sensación de que el español sea un idioma tan hablado como dicen.

Es verdad que está demostrado y que **además**, se va mundializando, **pero** yo no he llegado a notar eso aún.

Texto ESP 7

El español es uno de los idiomas más hablados en el mundo **debido al** gran número de población hispana y a las personas interesadas en estudiarlo. Ocupa el tercer puesto en los idiomas más hablados, por detrás del inglés y del chino. En las redes sociales se posiciona como el segundo idioma más hablado. **Asimismo**, ha habido un aumento de la enseñanza del español, millones de personas realizan estudios de español como segunda lengua. China **también** ha registrado un aumento en el número de estudiantes de español, **así como** en Japón y en India.

Por razones de demografía mundial, la proporción de hablantes de chino e inglés está descendiendo, **mientras que** el español está conociendo un aumento moderado **pero** continuo. Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años.

En la actualidad, tres millones y medio de personas poseen empleos directamente relacionados con el español, un millón más que la pasada década. Compartir el español aumenta un 290% el comercio bilateral entre los países hispanohablantes. **También** son factores de valor económico: la propia enseñanza de la lengua, la industria cultural, el turismo, la arquitectura...

En conclusión, el español es un idioma respaldado por varios países y una gran potencia a nivel mundial.

Texto ESP 8

El español es un idioma que a mi parecer está poco valorado **ya que hasta** su propio país en algunas regiones, no lo valora.

El ejemplo más claro es Cataluña, un país que ha dado demasiada importancia a su dialecto, hasta el punto de imponerlo como la lengua más importante de la comunidad autónoma.

Creo que es un idioma importante, **porque** esconde una gran cultura y hay bastantes personas que lo hablan, **pero** no creo que sea tan importante, como el inglés que más o menos es una lengua mundial, **ya que** casi todo el mundo, la tiene de apoyo, para comunicarse con personas que hablan otro idioma.

Hay un actualmente una cantidad de 52 millones de hispanos en E.E.U.U. de las cuales un 73% usa el español, **además** esta comunidad es 14ª potencia mundial económica, **por lo tanto** se ve lo importante que puede llegar a ser el español, **hasta** en el comercio.

También es importante destacar el español en internet, **ya que** es la 2ª lengua más hablada en 2 principales redes sociales: Facebook y Twitter. En twitter el español es la segunda lengua más hablada entre países de habla inglesa **como** Londres o New York, estos datos chocan mucha, **ya que** nunca podríamos imaginar una expansión tan importante de este idioma **y más** en países tan importantes.

Texto ESP 9

El español es un idioma hablado frecuentemente alrededor de todo el mundo, siendo **así** la tercera lengua más hablada a nivel mundial seguida del inglés y del chino.

Hemos de anotar que el español junto a otros días está creciendo notablemente a lo largo de estos últimos años, **debido a** la población que lo habla como lengua nativa; **mientras que** la proporción de hablantes de chino e inglés está descendiendo.

En cuanto a las redes; el inglés sigue ocupando su lugar como la lengua más utilizada en Internet, seguido por el chino. El español ocupa el tercer lugar en el ranking, registrando un aumento del 800% en los últimos diez años. El español es el segundo idioma más hablado en Twitter y posee más de 80 millones de hablantes en Facebook.

Es hablado en España, Hispanoamérica, Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y en parte de Filipinas. Es uno de los seis idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas; y **así mismo** es **también** idioma oficial en varias de las principales organizaciones políticas-económicas internacionales **como por ejemplo** la Unión Europea.

Hay un estudio en el cual, dentro de 15 años (2030) el 7,5% de la población mundial será hispanohablante con un total total de 535 millones de personas.

El español es un instrumento esencial para la difusión de los resultados de los estudios científicos relacionados con el hispanismo o con el conjunto del territorio hispanohablante.

Por lo que podemos concluir que el español es una gran potencia a nivel mundial, que es apoyado por otros países **debido a** la gran importancia que ésta tiene a nivel global.

Texto ESP 10

El español es una de las lenguas que más se habla a nivel mundial **debido a** que el número de población hispana aumenta bastante el uso de esta lengua. **ya que** es su lengua nativa.

Las dos primeras idiomas son el inglés y el chino **pero** están bajando puestos **porque** el español es estudiado por una gran parte de la población lo está estudiando.

Según un estudio de la Revista Etimología, el español ha subido al segundo lugar como lengua mundial y en Internet ocupa la tercera.

Es el segundo idioma más estudiado en el mundo después del inglés, que mantiene el primer lugar. **Además** es la lengua oficial de más de 20 países entre los que se encuentran Argentina, Bolivia, Colombia, México, entre otros.

El español en la Red ha experimentado un crecimiento de más del 800% entre los años 2000 y 2011. **En cuanto a** las redes sociales, los usuarios de Facebook en español es de los más elevados. **En cuanto al** español en el ámbito de la ciencia ocupa el noveno puesto en la clasificación mundial y el decimoprimer en la de documentos citados. España presenta un índice de especialización temática superior al mundial en diferentes ramas. El número de revistas científicas españolas se ha multiplicado por cinco desde 1998.

En resumen, el español tiene una gran importancia a nivel mundial y es probable que en un futuro alcance el primer lugar.

Texto ESP 11

El español es la tercera lengua más hablada en todo el mundo, después del inglés y el chino. **Además** el español en estos momentos está experimentando un incremento en el número de personas que lo hablan como segunda lengua. **Indiscutiblemente** el inglés es la lengua más hablada, **porque** si no es la primera lengua del país casi con total seguridad que sea la segunda lengua, **mientras que** el chino solo es hablado en países asiáticos, **pero** no es muy común encontrar el chino como segunda lengua en otros lugares del mundo. El español es lengua oficial en España, la mayor parte de América del sur y Centroamérica, algunos lugares en las Islas Filipinas, Guinea Ecuatorial y República Árabe Saharaui Democrática. Es hablada como segunda lengua en muchas partes del mundo y cada vez más personas aprenden el español como segunda lengua. Esto ocurre sobre todo en EEUU, **debido a** la gran cantidad de inmigración del sur al norte del continente americano, hay cada vez más hispanohablantes en el norte de América, este hecho hace que el español sea más importante en este país. Esta es la causa por la que cada vez más estadounidenses decidan aprender el español.

Aunque el inglés es **indudablemente** la lengua más importante en la actualidad **porque** es entendida en prácticamente todos los lugares de la Tierra, en mi opinión el español es más importante que el chino. El chino solo se habla en países asiáticos, **es decir**, los lugares en los que se hablan pertenecen a una misma "comunidad" **mientras que** el español es un idioma con una mayor distribución alrededor del mundo.

Texto ESP 12

El español en estos momentos experimenta una clara expansión. Cada vez más y más personas escogen estudiar español como segunda o tercera lengua.

Un claro ejemplo se puede observar en esta universidad. Un gran porcentaje de estudiantes son extranjeros y su principal objetivo, **a parte de** conocer la cultura española, es aprender español.

El Instituto Cervantes afirma en un informe realizado en 2014 titulado: “El Español: una lengua viva” que ésta lengua, **en concreto**, es la segunda lengua materna por número de hablantes, tras el chino mandarín.

Es posible que una de las causas de su expansión sea por este dato. En el mundo existen una gran cantidad de personas que hablan español **por tanto** alguien que hable y pueda desempeñarse correctamente en esta lengua será mucho más competente a la hora de comunicarse.

Sin embargo, el inglés está mucho más extendido por todo el mundo comparado con el español. Las grandes potencias mundiales como USA y UK usan ésta lengua. **Además**, existen instituciones como el British Council y universidades **como** Cambridge que ha implantado exámenes para medir el nivel de inglés. Han creado un pequeño negocio. En España existe el Instituto Cervantes **pero** no es tan famoso como las instituciones inglesas.

En conclusión, el español es considerada como una lengua mundial tanto como para nativos como segunda lengua.

Texto ESP 13

Actualmente el español y el hindi están conociendo un aumento moderado, **pero** continuo **sin embargo** la proporción de hablantes de chino e inglés están descendiendo por razones de demografía mundial. Si no cambia la tendencia la tendencia, dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entenderá en Español. En 2050, EEUU será el 1º país hispanohablante del mundo.

No podemos olvidar que, actualmente el 6,7% de la población mundial es hispanohablante. Se calcula que el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes tras el chino mandarín y el segundo idioma de comunicación internacional. El número de matrículas de español de los cursos del Instituto Cervantes de todo el mundo se multiplicó por trece entre 1993 y 2011, y la demanda sigue creciendo. En el curso 2010-2011, el número de matrículas de español fue un 8% mayor que la del curso anterior. El número de aspirantes a la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) **también** experimentó un incremento significativo con 62.293 candidatos inscritos, frente a los 56.982 del curso anterior, lo que supone un aumento del 8,5%.

Estoy convencida de que algún día, el español será la lengua oficial internacionalmente y el inglés bajará muchos peldaños. **Pero aún así**, debemos fomentar el plurilingüismo.

Texto ESP 14

En mi opinión, el español es una de las lenguas más habladas en el mundo, tenemos casi 450 millones de personas que utilizan el español como lengua materna.

Es una lengua a la cual le interesa a muchos estudiar, favorece mucho las relaciones comerciales en un 290% **mientras que** el inglés **por ejemplo** lo hace en un 240%. El español se encuentra entre las primeras cinco lenguas más habladas del mundo, **en cuanto a** número de países donde es oficial y **en cuanto a** su extensión geográfica. El inglés **también** está casi en la misma posición que el español **ya que** el interés por viajar o irse a estudiar al extranjero aumenta cada día más y para ello es imprescindible tener un buen nivel de este idioma tanto para ir a EE.UU o a países cuya lengua es utilizada. Esto **también** te da la posibilidad de encontrar trabajo, nuestras oportunidades laborales se multiplicarán en cuanto dominemos el idioma, tanto en áreas gubernamentales como en empresas multinacionales, sin importar tu campo de trabajo, el inglés al igual que el español te aportará siempre ventajas a la hora de ascender o acceder a otro puesto de trabajo, ayudándote a mejorar tu situación laboral actual.

El hablar un segundo idioma o **incluso** un tercero siempre te abre más las puertas hacia tu futuro **por eso** es importante hablar más de una lengua añadiendo que fuera de España las posibilidades de trabajar son mayores que en España tal y como se encuentran las cosas actualmente.

El prestigio de una lengua no solo es consecuencia del número de personas que la comparten, **sino** de la situación política, económica y social de los países en los que se habla. En EE.UU, los hispanohablantes son casi el 15% de la población, más de 50 millones de personas, y su repercusión política es ya tan fuerte que el voto hispano es determinante electoralmente.

Texto ESP 15

Se dice que la lengua del futuro será el chino, que es la más importante por la gran cantidad de gente que lo habla. Nunca me ha convencido ese argumento, considero que efectivamente el factor más determinante a la hora de establecer una lengua mundial es el número de hablantes, **sin embargo**, colocaría el chino por debajo del español en un ranking mundial de importancia por su escasa expansión.

Que la lengua española alcance a la inglesa es bastante complicado, se popularizó como la lengua más importante hace bastantes años y **debido a** eso se ha expandido por todo el mundo, siendo la segunda lengua en la mayoría de las escuelas.

Defiendo **por tanto**, el inglés como lengua internacional, **ya que** carece de sentido cortar un proceso de internacionalización que comenzó hace más de 30 años.

El español **sin embargo**, lo colocaría inmediatamente después del inglés, es una lengua en mi opinión, lo suficientemente extensa tanto como primera y segunda lengua en el mundo. La extensión de Latinoamérica es muy relevante, y en los Estados Unidos, hay una cantidad ingente de personas que hablan o que tienen unas nociones básicas del español.

Otro punto a favor del español como lengua mundial respecto al chino es la grafía, el chino escrito es muy diferente respecto a la mayoría de lenguas del mundo, aprenderlo en América, en Occidente, en África, **es decir**, países con grafía occidental, resultaría muy laborioso en comparación a aprender una lengua con la que puedes tener detalles en común.

No soy una persona nacionalista, **pero** defiendo la posición del español por encima del chino en base a argumentos que me convencen.

7.3. Corpus de textos escritos por aprendientes eslovenos de español

En esta sección presentamos los quince textos recogidos a estudiantes eslovenos de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubiana (Eslovenia). Este corpus tiene el nombre de Corpus SLO. Los marcadores discursivos seleccionados para el análisis están resaltados en rojo.

Texto SLO 1

Si me baso en mis propias opiniones y especulaciones sobre la posición actual de la lengua castellana, diría que, en relación con el inglés, es más o menos la segunda lengua más hablada. Claro, el chino y el ruso le hacen competencia, **pero** (así como el inglés) el castellano es hablado tanto como lengua materna como **también** lengua extranjera.

Alguna vez oí que el castellano es hablado por más de 500.000 personas. Y me atrevería a decir que el número de hablantes seguirá creciendo con el paso de los años, **ya que** gracias a las telenovelas y otros medios de entretenimiento en el castellano, el interés por la lengua sigue muy vivo.

También si miramos desde la perspectiva histórica, es conocido que los españoles, junto con los ingleses, han tenido un gran imperio al que, entre otras cosas, **también** exportaban la lengua. Es gracias a esa misma difusión de la lengua a otros territorios conquistados que tanto el castellano como el inglés tienen la posición mundial actual.

Pero algo que me parece curioso, y creo necesario mencionar, es que, históricamente hablando, el dialecto andaluz (en América Latina no hay la distinción entre C, S, Z y en el castellano peninsular sí) fue el que realmente terminó expandiéndose por las colonias.

Y es **también** curioso que con el pasar de los siglos aquellos territorios que han sido tratados como colonias, después de independizarse han obtenido una gran importancia sobre la lengua. Si nos fijamos en el inglés, existen varias variantes: el de Estados Unidos, el de Canadá, el de Australia y Nueva Zelanda y el de Reino Unido. **Pero** la variante con más peso ahora es la de Estados Unidos, que unos siglos atrás eran tan solo considerados como un grupo de colonias. Y la misma situación pasa con el castellano. Tenemos aproximadamente tres variantes: el castellano de España (peninsular), el de América Latina y el de Argentina. Y la que ahora más predomina gracias a la influencia de las telenovelas es la variante americana, que antes era tan solo un territorio colonizado.

Y **para terminar**, si nos fijamos en el dominio digital (el internet) alguna vez leí en alguna parte del mismo que el castellano es la tercera lengua de comunicación entre los usuarios y, como bien se sabe, actualmente hay muchos hispanohablantes en los Estados Unidos (otra vez por razones históricas) y no sé con exactitud si ya el castellano se ha establecido como la lengua cooficial o si eso pasará en un par de años o décadas. Y sería muy interesante ver si en un futuro no muy lejano los Estados Unidos terminan siendo mayoritariamente hispanohablantes.

Texto SLO 2

¿Cuánta gente habla el español? Es la segunda lengua materna del mundo con más de 450 millones de hablantes. Y eso sin tener en cuenta a los estudiantes del español como lengua extranjera.

Entonces, ¿cuál es la situación de esta lengua desde una vista global?

El mundo se está convirtiendo en una aldea global en la que todos nos conectamos. Y para hacerlo la mayoría utiliza uno de los siguientes idiomas: el inglés o el español. La lengua siempre ha sido una herramienta esencial que une culturas y naciones de diferentes dimensiones geográficas (el latín, el alemán, el francés ...). En el pasado se han considerado lenguas cultas, **pero** hoy ya no solo son utilizadas por los hombres de las letras **sino que** se espera que las domine cada individuo. Y a la vista de la economía, el poder y el número de hablantes los más importantes son el chino mandarín y el español.

Me parece esencial que veamos la situación en la que se encuentra el español desde un punto de vista más amplio que solo como la lengua materna. Los hispanohablantes lo utilizan para comunicarse en la vida cotidiana, **pero** lo que convierte el idioma en una lengua mundial es su importancia en el mundo. Lo estudia cada vez más gente lo que es una muestra implacable de que los países con el español como la lengua oficial crecen económicamente y se están convirtiendo en un jugador cada vez más importante en el mundo. Se puede reforzar este argumento con la comparación con el idioma bengalí: lo hablan casi 200 millones de personas **pero** desde un punto de vista global no representa un idioma fuerte que pudiera considerarse mundial.

En síntesis lo que intento decir es que el español es un idioma hablado por un enorme número de hablantes tanto como lengua materna como lengua extranjera. Esto indica que es una lengua de gran relieve en la esfera global, lo que puede explicarse con el papel socio-económico de los países de los que proviene. Y según las provisiones creo que puedo asegurar que en las próximas décadas se hará aún más fundamental dominarlo.

Texto SLO 3

Según los datos, el español es la segunda lengua más hablada del mundo, después del chino mandarín, y tiene casi medio millón de hablantes, tanto nativos como los que hablan español como segunda lengua. **Sin embargo**, el inglés sigue siendo la lengua ‘internacional’, la que más se usa y que la mayoría de la gente aprende **incluso** en la escuela primaria.

El español es la tercera lengua extranjera que aprendí, y es una lengua que me encanta. **A pesar de** no haber tenido clases de español antes de asistir a la Universidad, lo he ido aprendiendo desde pequeña gracias a las telenovelas. Ahora, gracias a las clases en la Universidad, cada día aprendo más. **Además**, gracias a mi trabajo de guía en la Cueva de Postojna, tengo la oportunidad de poner en práctica lo aprendido y hablar con hablantes nativos. **Sin embargo**, me sigue sorprendiendo su cara de asombro cuando se dan cuenta de que sí se hablar español. Es un hecho que, por lo menos en Eslovenia, o en mi caso, Croacia, se aprende el alemán, el italiano o el francés como segunda lengua extranjera, **mientras que**, en la mayoría de los casos, el español es solo una asignatura optativa. **Por otro lado**, a nadie le parece extraño si hablas inglés. **De hecho**, esto se ha convertido casi en una obligación, por decirlo así, **porque** si no hablas inglés, es casi imposible comunicarte con la gente que no hable tu lengua.

Hay un proverbio latino que dice: “Quot linguas calles, tot homines vales”, y que en mi opinión es totalmente cierto. Creo que aprender una nueva lengua no nada más ayuda en la comunicación (**porque**, seamos honestos, se siente muy bien poder hablar en un idioma que no sea el tuyo), **sino que también** te enriquece como persona. El inglés seguramente va a seguir siendo la lengua mundial número uno, **pero** el español se está volviendo cada vez más importante, principalmente por los migrantes hispanoamericanos que difunden su lengua por el resto del mundo.

Texto SLO 4

Existen más de seis mil idiomas en el mundo, hablados por números bastante diferentes de personas. Algunos los habla solo una minoría, **mientras** otros, como el chino mandarino, los habla casi una séptima parte de toda la población humana. Hay muchas razones que explican por qué ciertas lenguas se hablan por mayor número de personas que otras y en este ensayo se va a discutir sobre la posición de la lengua española y sobre algunas razones que quizás explican por qué es uno de los idiomas que está muy alto en la escala mundial de lenguas.

En primer lugar, creo que el porcentaje de personas que hablan el español, que es muy alto, tiene que ver en gran medida con el marco histórico. España fue durante muchos siglos una gran potencia, con una gran cantidad de soberanos influyentes y poderosos que **por una parte** fortalecieron el estado y promovieron los valores nacionales y **por otra parte** aspiraron a consolidar el español y fomentar su uso, traduciendo o escribiendo literatura, **como por ejemplo** el rey Alfonso X. **Aún más, ya que** los conquistadores y colonizadores españoles fueron unos de los más fuertes a nivel mundial y ocuparon una gran parte de América Latina, se difundió **asimismo** el idioma español. **De ahí que** el español no solo se habla dentro de los límites Ibéricos, **sino también** en el continente americano.

Finalmente, hoy en día, el español es la segunda lengua del mundo según el número de personas nativo hablantes, lo que significa que vale la pena si aprendes este idioma, **dado que** luego estás capaz de comunicar con la gente en gran parte del mundo. Todavía no alcanza tan alta extensión como el inglés, que es la primera lengua de la comunicación internacional, **sin embargo**, según las estadísticas su uso va aumentando. **No obstante**, me parece importante que las naciones y las minorías procuren de preservar su lengua y den enfoque en su estudio, **porque** la diversidad de idiomas y sus características particulares es lo que hace el mundo especial y más interesante.

Texto SLO 5

Antes de difundirme en la materia de comparando la posición de diferentes idiomas como lenguas mundiales, quiero aclarar lo que para mí es una lengua mundial. Yo la definiría como una lengua con un gran número de hablantes (tanto los nativos como los que la aprenden como idioma extranjero), que tiene estatus de una lengua oficial en varios países y que está usada ampliamente por varios organismos de la sociedad, tomando **por ejemplo** la EU u otras asociaciones.

Creo que en general el español como lengua mundial está muy cerca de la cumbre ocupada por el inglés como una lengua probablemente más utilizada en el mundo. Tiene un gran número de hablantes nativos por ser la lengua oficial en España y en la mayoría de los países de América Latina, **pero también** me parece que cada vez más gente quiere aprender español. **Como** yo lo hablo en un nivel bastante alto, muchas veces, cuando me encuentro con una persona que no habla español, **pero** sí que la interesan las lenguas, esta persona expresa mucha ansia por estudiarlo o haberlo estudiado antes. **Además**, frecuentemente cuando uno oye alguien hablando en español, le suena muy bien y como una lengua que sea fácil de aprender (**a pesar de** que esto no es verdad desde mi punto de vista). **Aunque** el interés para el español puede estar creciendo, el inglés todavía tiene la posición muy fuerte como lengua mundial. Debería averiguarse el porqué de ser tan hablada globalmente, **pero** es posible que la historia de las colonizaciones británicas tiene mucho que ver con esto. **Sin embargo**, esta posición del inglés está cada vez más amenazada por el chino que crece en su número de hablantes tan ferozmente que resultaría bastante difícil hacer las estadísticas.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, según mi opinión, el español tiene buenas perspectivas en convertirse en una lengua incluso más popular que hoy en día, **pero** difícilmente será la lengua más hablada por el inglés todavía siendo enseñada tanto en todo tipo de escuelas como primero idioma extranjero y por el chino con su creciente popularidad.

Texto SLO 6

Del latín vulgar se formaron muchas lenguas romances, entre ellas **también** el español. El español como lengua materna es la segunda lengua mundial si consideramos el número de personas que la hablan (alrededor de 400 millones de personas). El español es la lengua oficial en España y en numerosos países de la América Central y América del Sur, en aproximadamente 20 países. **Es decir**, es una lengua de gran importancia a nivel mundial, considerando, por cuántas personas está hablada. **Pero** la pregunta que aparece es ¿ puede el español llegar a ser la lengua más hablada y conocida en el mundo?

Yo creo que el español está bastante difundido y tiene grande importancia sobre todo en el continente americano. **Aunque también** hay que mencionar que existe gran diferencia entre el español peninsular y el español latinoamericano. En Europa el español está bien aceptado y admirado, **pero** temo que en América el español es más bien, en la mayoría desgraciadamente considerado como 'la lengua de los pobres', **es decir**, que muchas veces se relaciona con las clases sociales bajas. **Pero, sin embargo** eso no cambia el hecho de que tantas personas lo hablen. Con el desarrollo de la industria, **también** Latino América está llegando a ser más conocida. En mi opinión **también** la llegada de las famosas telenovelas latinoamericanas está haciendo crecer esta lengua a nivel mundial, **porque** las telenovelas están transmitidas por numerosas cadenas televisivas por todo el mundo, no solo en los Estados Unidos y en países latinoamericanos, **sino también** en numerosos países europeos.

Entonces, tomando en cuenta que el español se está difundiendo y desarrollando puede que llegue a ser **también** una lengua hablada por más gente, **aunque** sigo pensando que el inglés va a ocupar el primer lugar **en cuanto al** título de la lengua más hablada como segunda lengua.

Texto SLO 7

La lengua de un país de Europa del Sur se ha convertido en una lengua mundial, en la segunda lengua más hablada del mundo, en una de las seis lenguas oficiales de las naciones unidas y según el Instituto Cervantes *español es la segunda lengua de las redes sociales*. De esto podemos deducir que se trata de una lengua muy diversa con diferentes dialectos que se extienden por todo el mundo incluyendo **también** África y Asia. **Es decir**, español es una lengua viva con más de cuatrocientos millones de nativos hablantes. En mi opinión, español es mucho más que una lengua mundial. Es una lengua prometida, una lengua que a muchos alumnos les presenta una afición o un desafío. Con el fenómeno de las telenovelas español se introdujo al mundo como una lengua fácil de aprender y que es lo más importante como una lengua de amor y felicidad. Cada uno que quiere aprender la dicha lengua la relaciona con pasión y con el concepto de “viva la vida”. Y **por esto**, desde mi punto de vista que **también** represento esta multitud que las telenovelas le dieron una pasión por la vida, español es la lengua del futuro. El interés por el inglés va disminuyendo **porque** hoy día ya es lógico que cada uno conoce por lo menos las expresiones y frases básicas. Y ahora es cuando el español interviene y ocupa el lugar de la lengua más popular del mundo. Según CNN Español, hasta el año 2050 el español será la lengua más hablada de los EE.UU. Con esto dicho, podemos hablar del predominio de español en el mundo en todos los niveles. **Aunque** considero esto un poco radical, la idea de español como lengua número uno en el mundo me hace mucha ilusión y parece que el interés por el español solo va a crecer.

Texto SLO 8

Para empezar, todos sabemos que el español es una lengua muy hablada en el mundo, es en el tercer lugar por el número de los hablantes tras inglés y chino mandarín. **También** es una lengua mundialmente estudiada como lengua extranjera.

En mi opinión, el número de los estudiantes de esta lengua sigue creciendo, **porque** está bajando la edad a la que los estudiantes empiezan a aprender lenguas extranjeras. **Por ejemplo**, cuando yo estaba en la escuela primaria sólo teníamos inglés y alemán. La semana pasada cuando tuvimos las prácticas en las escuelas primarias en mi otro estudio, me di cuenta de que hoy en día los alumnos de doce, trece y catorce años ya estudian español tres horas por semana. En mi ejemplo, empecé a aprender español en la escuela secundaria, **porque** en la primaria no tuvimos la posibilidad de aprender español en el curso de asignaturas selectivas.

A mi me parece que la lengua español ocupa el lugar importante en el mundo. Es una lengua hablada, escrita, hay muchas películas y canciones en español mundialmente conocidos, **así que** creo que no existe ninguna persona que no conociera por lo menos una palabra en español.

Pero por otra parte, a veces me da mucha rabia cuando gente que le gustan las telenovelas (mexicanas!) piensan que español es una lengua fácil, **porque** conocen todas las palabras de ahí y como ellos no saben que este vocabulario no es muy diverso, se creen nativos.

También es muy importante destacar que mucha gente hispana vive trasladada por todo el mundo y que siguen usando su lengua materna **también** en el nuevo entorno, **así que** esto significa que la lengua no se habla sólo en los países en los que tiene orígenes.

Para concluir, español es una lengua viva, representada por el gran número de los hablantes y los estudiantes. Cada día, cada mes y cada año más.

Texto SLO 9

Para empezar, el español es una de las lenguas más importantes del mundo. Es lengua oficial en 20 países e **incluso** en Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Forma parte de las lenguas oficiales de la ONU y de la Unión Europea.

Asimismo, hay muchísimos estudiantes de español. En Estados Unidos el español es, al lado de inglés que es la lengua oficial, la lengua más hablada. En EE.UU. hay muchos emigrantes de los países hispanoamericanos **pero** no son solo ellos los que hablan español. Creo que **también** los estadounidenses muestran gran interés en aprender esta lengua.

Para continuar, pienso que el español tiene tanta importancia por diferentes razones: por la música, el baile, los negocios, la política... Me parece que a los jóvenes por el mundo les encanta la música española e hispanoamericana. **De hecho**, muchas personas aprenden español por la música y la televisión. Los medios de comunicación **también** influyen a la gente y expanden la lengua por el mundo. Según yo, **debido al** internet la gente de todas partes pueden seguir a los programas de la radio y la televisión, **a pesar de** que el programa no se emita en su país.

Igualmente, dicho idioma es muy importante para la política y el turismo. Como ya se ha mencionado el español forma parte de las lenguas oficiales de diferentes organizaciones importantes. Al lado de inglés y chino es la lengua que más gente habla. Según el Informe de Instituto Cervantes hay más de 450 millones de hablantes de español en el mundo (Informe..., 2014: 5).

Si se compara con otras lenguas el español e inglés son las lenguas que se hablan por todas partes del mundo. **Por ejemplo**, el alemán y el italiano se hablan solamente en Europa o el chino que se habla en China.

Para concluir, quiero señalar que la posición del español en el mundo es muy alta, no solo por muchísimos nativohablantes **pero también** por los numerosos estudiantes en América y Europa.

Texto SLO 10

El español es una de las lenguas habladas en todas partes del mundo. En suma hay 548 millones de hablantes del español según un informe hecho por el Instituto Cervantes en 2014. De estos más de 85 son nativos y el resto lo habla como una lengua extranjera. Es la lengua oficial en 21 países y en varias organizaciones oficiales como la Organización de las Naciones Unidas. Según el *Ethnologue* el español ocupa el segundo puesto en el mundo por el número de hablantes nativos.

No obstante, desde mi punto de vista no es la primera lengua de la comunicación mundial **porque** la mayoría de la gente sigue comunicando en inglés **a pesar de** que éste viene después del español en la lista previamente mencionada. Pensando sobre las razones por esta curiosidad he encontrado varias posibles respuestas.

En primer lugar, creo que en la Edad Moderna el uso de las lenguas se difunde a través de la tecnología y los medios. En este aspecto el inglés tiene una gran ventaja en comparación con el español **porque** es la lengua oficial del Internet, los programas y los ordenadores en general. **Por esto** todos que se dedican a la tecnología tienen que hablar el inglés. **Además** la mayoría de las películas y series de televisión se producen en los Estados Unidos y llegan a todas partes del mundo con lo que la gente empieza aprender la lengua lo que infortunadamente no pasa tanto con el español.

En segundo lugar, el inglés es la lengua más común en la esfera del negocio donde en la mayoría de las corporaciones internacionales solo se comunica en esta lengua y uno no puede sobrevivir sin un nivel bastante alto del conocimiento del inglés. El español, **por otro lado**, no se habla tanto en las empresas mundiales si no se trata de negocios conectados con el mercado hispanohablante.

Concluyendo yo diría que el español tiene mucho potencial para continuar siendo una lengua muy hablada en el mundo **pero** que desgraciadamente el inglés lo ha adelantado en ciertos aspectos.

Sin embargo, todo se puede cambiar si tratamos a acercar la lengua a los extranjeros y **sobre todo** se lo puede hacer con la literatura que es según mi la fuente más fuerte para la división de la palabra.

Texto SLO 11

El español es una lengua oficial en muchos países **por tanto** es lengua materna a muchos millones de hablantes. Los estudios demuestran que es el segundo idioma más hablado en el mundo. Ahora hay que preguntarse ¿Por qué es así?

En primer lugar, creo que para tener un rol tan importante en todo el mundo es crucial la ocupación geográfica que tiene (ocupa España y casi toda América Latina **excepto** Brasil).

En segundo lugar, la geografía no basta **por eso también** es muy importante como expandieron lengua española mediante las telenovelas. Ahora las podemos ver en casi todos los países europeos y en **también** en otros países como China.

Además ahora vivimos en una época moderna en cual mucha influencia en la vida de un adolescente tiene la música y hay muchas canciones en español que con esos ritmos típicos atraen a la gente para que empieza a aprender el español y saber más sobre la cultura española.

Si ahora salto a la situación en Eslovenia creo que el numero de estudiantes o alumnos en últimos años ha aumentado gracias a incorporar la posibilidad del aprendizaje de lengua española en las primarias, secundarias y los unistitutos. No hay que olvidarse que todavía existen colegios donde los alumnos no tienen la posibilidad de aprender español, **por eso** creo que el número va seguir creciendo cuando se incorpore **también** en esos colegios.

En conclusión, mi opinión personal es que español va a tener cada vez un papel más grande. **Por ejemplo**, en contratos de trabajo **porque** ya no bastará saber sólo inglés, alemán e italiano **sino también** otras lenguas en las que español va ser el más conveniente por el hecho de ser el más hablado. **También** hay que mencionar que cada vez más llegan los españoles a Eslovenia y que sería muy conveniente aprender español **también** por turismo.

Texto SLO 12

En mi opinión el español es una lengua bastante difundida, **pero** no como el inglés, que es la más extendida en el mundo- como lengua oficial y **también** como segunda lengua. **No obstante**, el español no está muy atrasado en lo que se refiere a su expansión. Tiene una posición muy importante especialmente en países de Latino América y en España donde es la lengua oficial. **Además** es la segunda lengua materna por número de hablantes.

La gente decide a aprender el español **porque** es un idioma muy sonoro y no tan duro en comparación con el alemán **por ejemplo**. **Incluso** pienso que es fácil de aprender al principio, **es decir**, no es tan complicado conquistar los elementos básicos del vocabulario y de la gramática para poder comunicar en esta lengua.

Creo que el español está usado mucho en los medios de comunicación-en la televisión, en el internet, en los medios sociales e incluso en la literatura y que **así** el porcentaje de su uso aumenta aún más. **Pero** me parece que todavía prevalece el inglés en los medios antes mencionados, especialmente en la televisión y en el cine con las películas de Estados Unidos. Y esto me parece muy incorrecto **porque** existen películas de una calidad mucho más alta de los directores españoles **como** Almodóvar o Amenábar y deberían tener un lugar más alto en nuestros programas de televisión.

No obstante, mi opinión es que el español va a expandir en el futuro. Más gente va a aprender este idioma **porque** es fundamental saber lenguas mundiales mas utilizadas para conseguir los trabajos, en su propio país y fuera de él. **Así que** pienso que la lengua española será, en los países donde el español no es la lengua oficial, junto con el inglés una asignatura obligatoria ya en la escuela primaria.

Texto SLO 13

Hace unos meses he leído un artículo en Internet sobre los idiomas nativos más hablados del mundo. El hecho de que el español era en la segunda posición, tras del chino mandarín no me ha sorprendido para nada. A fin de cuentas algo menos de cuatrocientos millones de personas hablan como lengua materna el español. Es el idioma oficial de España y de casi todos los países de Suramérica (**excepto** Brasil) y Centroamérica. No deberíamos olvidar de que el español es usado no sólo en los países hispanohablantes **sino que también** como todos bien sabemos, en los Estados Unidos, especialmente en Sur y en Oeste, vive y trabaja un montón de inmigrantes de América del Sur y del Centroamérica que están hablando, escribiendo sólo en la lengua española. **Sin ninguna duda** puedo proclamar que el español es un idioma mundial. **Además de** alrededor cuatrocientos millones de los hablantes nativos, hay mucha gente que habla el español o lo está aprendiendo. Pienso que la importancia del español está creciendo extremadamente rápido. Veo cada vez más oportunidades de aprender español para la gente que no proviene de los países de habla hispana. Me recuerdo muy bien que fue hace quince años mucho más difícil de aprender español en Eslovenia que hoy en día. Hace veinte años la gente en mayoría aprendió inglés y alemán, y **encima**, fue bastante difícil encontrar cursos de español de alta calidad. Ahora puedes aprender español en casi todas las escuelas secundarias, en los cursos, **es más** lo puedes estudiar en la facultad. Si es el chino mandarín el más hablado como la lengua materna, el inglés es lo más ampliado como segunda lengua en el mundo. **Es cierto que** el inglés sigue siendo la primera lengua en términos de los negocios, el periodismo, en la zona jurídica, en turismo, la música etc. Creo que el español y el chino mandarín son por el momento los únicos que todavía pueden ser la competencia del inglés en este sentido.

A mí no me preocupa el destino de esta lengua romance tan hermosa y extendida. En mi opinión el uso y la prevalencia del español va a crecer diariamente. **Así que** puedo decir con seguridad que en relación con el español solamente veo un futuro brillante y que no me repiento para nada que soy estudiante del español!

Texto SLO 14

El español es una lengua extendida por todo el planeta y durante toda la historia jugó un gran parte en entendimiento entre diferentes países. Debido a las colonias españolas el lenguaje se expandió ya en el siglo XV y los nativos hablantes tenían que aprender la lengua que reestablecía el poder en sus países. Así el español, entre otros idiomas más extendidos, empezó su camino convirtiéndose en una de las lenguas más habladas en el mundo.

Según un informe del Instituto Cervantes hecho en 2014 hay casi 470 millones de personas que hablan el español como lengua materna y si añadimos todas las personas que no tienen el lenguaje como una lengua materna, pero pueden hablar el español o lo estudian, el número excede 548 millones. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes y está en buen camino a convertirse en la primera.

Los datos se pueden ver también en nuestra cultura y el mundo global. Hay muchísimos escritores, actores, directores, deportistas, músicos, científicos, etc. que provienen de los países hispanohablantes. El español tiene un gran impacto sobre la cultura de numerosos países pero el dominio todavía pertenece al inglés que es una lengua más extendida en nuestra cultura. El inglés es como una lengua mundial y es un idioma con el que comunicamos entre nosotros si no hablamos la lengua materna de otras personas. En un país tan pequeño como el nuestro, el inglés formó parte de nuestras vidas ya desde que éramos muy pequeños y es muy difícil imaginar nuestras vidas sin el inglés porque sería muy difícil comunicar en una lengua hablada por menos de tres millones de personas.

Hay que reconocer que el inglés y el español tienen una historia envidiable comparando con el esloveno pero los tres forman parte de una cultura mundial impresionante. Cada una de las lenguas con su impacto tanto el pequeño del esloveno como el grande que lo tienen el español y el inglés hacen nuestro mundo tan interesante y bello.

Texto SLO 15

Para empezar diría que el español es el segundo idioma más hablado en el mundo, justo después del inglés. Lo habla aproximadamente más de 500 millones de personas y es la lengua oficial en España, México y en la mayoría de los países de América Latina, **es decir**, muchísimos hablantes de español son los nativos. **Sin embargo** creo que está aumentando tal vez la enseñanza del español como lengua extranjera. Me parece que la gente lo elige no solo por ser bello, sonoro y fácil de aprender, **sino también** por su alta posición en el mundo, lo que significa que es una lengua internacional y con esto ofrece más opciones profesionales. El idioma hispano como el segundo idioma lo más se estira y se desarrolla en los EE.UU, **porque** ahí crece la comunidad hispana y con este fuerte grupo étnico este idioma se posiciona en el segundo lugar de las lenguas más habladas.

Lo que me parece importante destacar es que me he dado cuenta de que el español es una lengua muy utilizada en los redes sociales p.ej. en el Facebook, Twitter etc. En mi opinión todavía prevalece el inglés, **pero** la lengua hispana no está muy lejos.

Los hispanohablantes saben que su lengua ocupa una gran posición mundial y lo que es lo más importante, saben cómo mantenerla. Tienen una rica historia cultural, tanto en la literatura, como en el arte, la música etc. y con esta excelencia quieren continuar en el futuro. Van a hacerlo todo para conservar su lengua romance, **aunque** eso significa que van a doblar todas las películas y no oír la voz verdadera de Tom Hanks **por ejemplo**. **A pesar de** que esto me parece un poco egoísta y horrible para su conocimiento de otras lenguas, **por otra parte** estoy de acuerdo con ellos, **porque** saben qué hay que cuidar y cómo hay que hacerlo, algo que a nosotros eslovenos nos falta un poco.