



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

**LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE GRADO A
TRAVÉS DE SUS PRODUCCIONES: LA RESEÑA DE
FORMACIÓN**

ESTUDIO DE CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS MODERNAS

Tesis doctoral presentada por Alba Naroa Romero González

Programa de Doctorado en Educación

Dirigida por la Dra. Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez

Bilbao, a 18 de octubre del 2018



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

**LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE GRADO A
TRAVÉS DE SUS PRODUCCIONES: LA RESEÑA DE
FORMACIÓN**

ESTUDIO DE CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS MODERNAS

Tesis doctoral presentada por Alba Naroa Romero González

Programa de Doctorado en Educación

Dirigida por la Dra. Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez

La directora

La doctoranda

Bilbao, a 18 de octubre del 2018

La escritura académica de estudiantes de grado a través de sus producciones: la reseña de formación. Estudio de caso de los estudiantes de Lenguas Modernas.

Autora: Alba Naroa Romero González

Directora: Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez

Texto impreso en Bilbao.

Primera edición, octubre, 2018.

Ametsik gabeko bizia, izarrik gabeko gaua

Una vida sin sueños es como una noche sin estrellas

Agradecimientos

Quiero aprovechar esta ocasión que me brinda la tesis doctoral para referirme a todos aquellos y aquellas que han estado a mi lado y a quienes, sin su ayuda, este trabajo no hubiera llegado a su fin.

En primer lugar, deseo referirme a la Universidad de Deusto, la cual me ha proporcionado los recursos humanos y materiales necesarios, pero, sobre todo, por las becas de colaboración que me concedió en diferentes cursos. Estas, además de suponer una ayuda económica, me han permitido conocer diferentes herramientas muy útiles para llevar a cabo esta investigación.

Asimismo, quiero agradecer al equipo de investigación eDucaR por toda la ayuda y el apoyo académico que me ha proporcionado a lo largo del doctorado. Recuerdo especialmente los cursos que organizaba en los que participaban doctorandos y docentes y en los que he aprendido mucho sobre herramientas, aplicaciones, plataformas digitales y demás útiles para la investigación. Y, aquí, quiero referirme especialmente a dos doctorando, hoy ya doctores. Primero, a Mari Mar Boillos a quien conocí cuando todavía estaba cursando estudios de grado y de quien he aprendido mucho. Después, a Erlantz Velasco porque, aprovechando las similitudes entre su trabajo y el mío, me ayudó a adoptar posturas y decisiones que me habrían tomado más tiempo sin su consejo.

No pueden faltar los agradecimientos para los informantes de este estudio, todos los estudiantes del grado en Lenguas Modernas del curso 2015/2016, sin cuya colaboración no podría haber realizado de ninguna manera esta investigación. Muchas gracias por entender que vuestra colaboración es fundamental para seguir avanzando en el conocimiento. También gracias al Jefe del Departamento de Lenguas por su buena

disposición y a todos los docentes que me han permitido recoger el corpus en sus materias. De igual modo, también quiero agradecer a los cinco docentes de diferentes universidades que participaron voluntariamente en el juicio de expertos para validar el modelo de análisis de la estructura retórica de la reseña y que, por motivos de confidencialidad, no debo nombrar.

Después de estos agradecimientos dentro de la academia, solo me queda darle las gracias a Manuela, tutora primero de mi trabajo fin de grado y directora ahora de mi tesis doctoral. Eres y serás siempre la mejor profesora que he tenido dentro y fuera del aula. Siempre has sabido orientar mi trabajo, me has dado consejos útiles, me has hecho reflexionar, me has enseñado a autorregular mi propio trabajo y me has apoyado en todo lo que he hecho, dándome ánimos y esperanzas. Me has cambiado la vida tanto y de forma tan positiva que no puedo tan siquiera expresarlo con palabras. El día que me abriste el camino a la investigación me abriste también los ojos a un nuevo mundo de experiencias enriquecedoras que completaron una parte de mí hasta entonces vacía. Gracias.

En segundo lugar, quiero hacer especial mención a todos aquellos que me han ayudado de otra manera, con apoyos afectivos, tan necesarios en una labor larga y que requiere de una gran dedicación tanto en tiempo como en esfuerzos. Entre estos, daré las gracias primero a mis compañeras de doctorado María José, Zaloa y María Begoña porque siempre con humor, riéndonos de nosotras mismas y de nuestras peripecias con el doctorado, hemos afrontado esta tarea con más ánimo. Después, quisiera agradecer a mis compañeros y compañeras de trabajo, algunos de ellos mis profesores en secundaria y bachillerato, porque nunca habéis dejado de ser mis profesores y porque me habéis recibido en la sala de profesores como una más con todo vuestro cariño. *Ezkerrik asko*

bihotzez; ohore handia izan da zuen ikaslea izatea, baina ohore handiagoa da zuen adiskidea izatea.

Finalmente, estos no serían unos agradecimientos sentidos si no me refiriera a los más allegados. Gracias a mi *aita* y a mi *ama* porque las merecéis aunque no lo diga muy a menudo. Primero, gracias porque sé que habéis sacrificado vuestras vacaciones de hace más de una década para pagarme la universidad. Después, también gracias porque le habéis sacado las uñas y los dientes a todo aquel que me ha hecho verter una sola lágrima. Y, por último, también gracias porque, aunque no habéis entendido que quisiera estudiar más teniendo un máster que me ha proporcionado un buen trabajo, habéis estado ahí de igual modo. Espero que os podáis sentir orgullosos.

Mi último agradecimiento es para Alain, quien me ha acompañado desde el grado hasta este momento y quien, a pesar de todas las ocasiones que he tenido que decir “no” para estudiar, sigue a mi lado. Gracias por haberme acompañado en todo esto, por escuchar y por animarme siempre en los peores momentos, recordándome que para ti soy la número uno.

RESUMEN

Esta tesis doctoral estudia las características de la escritura académica de los estudiantes universitarios del grado en Lenguas Modernas y su trayectoria a través de la producción de una reseña. Con ese objetivo, se analizan 96 reseñas académicas de formación producidas *ad hoc* por estos estudiantes que se encuentran en diferentes niveles formativos del grado. En todos los casos, se propone a los estudiantes una misma situación comunicativa para la que cuentan con los mismos recursos para la producción espontánea de la reseña. Para analizar el corpus obtenido, se tienen en cuenta las dimensiones de la escritura académica que permite conocer este texto en concreto. Dichas dimensiones se refieren a la estructura retórica del texto (cómo incorporan y organizan la información), las voces del discurso (el metadiscurso) y los aspectos formales (la corrección lingüística). Este análisis se ha realizado mediante una metodología de análisis de corte cualitativo, que requiere, en ocasiones, operaciones cuantitativas para cálculo de medias. Se constata en esta trayectoria que los estudiantes del último curso seleccionan mejor la información para describir y tienen muy presente al lector de la reseña, pero no hay progresos significativos en la argumentación, en la cantidad de objetivos comunicativos planteados o en el uso de los elementos textuales, e incluso empeoran en otros aspectos como el posicionamiento respecto a los contenidos, la acentuación y la puntuación. Estas dificultades evidencian que los estudiantes no han llevado a cabo una planificación y revisión del texto detenidas, lo cual conduce a la producción de un texto que no responde con suficiente eficacia a la situación comunicativa propuesta.

Palabras clave: escritura académica, trayectoria formativa, estudiantes universitarios de grado, estructura retórica, metadiscurso, aspectos formales.

Laburpena

Doktore tesi honek Hizkunta Mordenuen unibertsitateko graduko ikasleen idazmen akademikoa aztertzen du, non haien jarduera akademikoa idazten analizatzen da erreseina baten bitartez. Hori dela eta, kurtso ezberdinetako ikasle horien *ad hoc* ekoiztuta 96 formazio erreseina akademikoak aztertzen dira. Horretarako, ikasle guztiei egoera komunikatiboa eta baliabide berberak eskaintzen zaizkie bat-bateko erreseina idazteko. Corpora aztertzeko, erreseinak ezagutzen uzten duen idazmen akademikoaren ezaugarriak kontuan hartzen dira: egitura erretorikoa (nola txertatzen eta antolatzen da informazioa), diskurtsoaren ahotsak (metadiskurtsoa) eta ezaugarri formalak (zuzentasuna). Analisi kualitatibo metodologia erabili egin da testuak aztertzeko eta, noizbehinka, eragiketa kuantitatiboak ere erabili egin dira batezbesteko kalkuluak egiteko. Egiaztatu egin da jarduera akademiko honetan azken urteko ikasleek hobeto aukeratzen dutela informazioa eta kontuan hartzen dutela irakurlea, baina ez daude aurrerapen nabarmenik argudiaketan, helburu komunikatiboen kopuruan edo testu osagaietan. Gainera, okerrera egiten dute, adibidez, iritzia ematen edukiei buruz, azentuazioan eta puntuazioan. Zailtasun hauek ikasleek ez dutela testua antolatu eta berrikusi zehatz-mehatz agerian uzten dute. Ondorioz, idatzi dituzten testuak ez dute erantzuten egoera komunikatiboari modu eraginkorren.

Hitz klabeak: idazmen akademikoa, jarduera akademikoa, unibertsitateko graduko ikasleak, egitura erretorikoa, metadiskurtsoa eta ezaugarri formalak.

Abstract

This doctoral thesis studies the characteristics of Modern Languages degree university students' academic writing and their educational path through the production of a book review. To that end, there are analysed 96 academic book reviews produced *ad hoc* by the students in different levels of education of the degree. In all instances, it is proposed the same communicative situation to the students and they are offered the same resources to produce the text. In order to analyse the corpus, there are taken into account the issues of the academic writing that this genre allows to analyse: rhetorical structure of the text (how they incorporate the information and how they organize it), discourse voices (metadiscourse) and formal aspects (linguistic correctness). This analysis has been made applying a methodology of qualitative analysis; occasionally, quantitative operations have been also used for average estimations. It is found in this educational path that last year students' information selection to describe the book and the way they interact with the reader is better than in the others courses. However, there are not significant progresses in the argumentation, in the quantity of communicative objectives and in the use of textual elements. Moreover, they get worse positioning their voice regarding discourse contents and in spelling. These difficulties evidence that the students have not conducted a detailed planning and revision of the text, what results in the production of a text that does not response to the communicative situation proposed.

Keywords: academic writing, educational path, degree university students, rhetorical structure, metadiscourse, formal aspects.

Índice general

ÍNDICE GENERAL

Índice de tablas	XVII
Índice de figuras	XXIII
Índice de siglas	XXVII
Introducción.....	1
1.1. Problema de investigación, importancia y conveniencia de su tratamiento.....	3
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.3. Metodología	8
1.4. Organización de los contenidos	10
Marco teórico y estado de la cuestión	13
2.1. La escritura académica.....	16
2.2. El concepto de género y los géneros académicos	24
2.3. El género reseña	35
2.4. El análisis de género.....	42
2.5. La voz del autor: el metadiscurso.....	47
2.6. La corrección lingüística	53
2.7. Estado de la cuestión.....	56
Marco metodológico.....	61
3.1. Diseño de la investigación	63
3.2. Preguntas de investigación.....	64
3.3. Informantes y corpus de estudio	65
3.3.1. Perfil general de la universidad y del grado.....	65
3.3.2. Perfil de los informantes	67
3.3.3. Corpus de estudio.....	69
3.4. Instrumento de obtención de datos.....	70

3.4.1. Diseño y justificación de la selección del instrumento	70
3.4.2. Validación del instrumento	76
3.5. Proceso de análisis del corpus y procedimientos teóricos	79
3.5.1. Creación del corpus y etiquetado	79
3.5.2. Análisis de la estructura del texto	82
3.5.2.1. Preanálisis	82
3.5.2.2. Análisis	88
3.5.3. Análisis de la voz del autor	89
3.5.4. Análisis de la corrección lingüística	91
Análisis y discusión de los resultados	93
Parte I: La construcción de la reseña	97
4.1. Caracterización de los movimientos retóricos	100
4.2. Secuenciación discursiva de los movimientos retóricos	105
4.3. Pasos y subpasos que componen los movimientos retóricos	110
4.3.1. Pasos y subpasos del M1	110
4.3.2. Pasos y subpasos del M2	118
4.4. Densidad informativa de los diversos modos de construir la reseña	123
4.5. La construcción de la reseña por cursos	128
4.5.1. Primer curso	128
4.5.2. Segundo curso	134
4.5.3. Tercer curso	140
4.5.4. Cuarto curso	145
4.5.5. Discusión	151
Parte II: La voz del autor	159
4.6. Análisis de la voz del autor	162

4.6.1. Análisis de la dimensión autorreferencia	166
4.6.2. Análisis de la dimensión posicionamiento del autor.....	169
4.6.3. Análisis de la dimensión interacción del autor con el lector.....	176
4.6.4. Análisis de la dimensión interacción del autor con otras voces.....	181
4.6.5. Análisis de la dimensión elementos textuales.....	182
4.7. La voz del autor por cursos	194
4.7.1. Primer curso	194
4.7.2. Segundo curso	198
4.7.3. Tercer curso.....	202
4.7.4. Cuarto curso	205
4.7.5. Discusión.....	208
Parte III: Los aspectos formales	215
4.8. Análisis de los aspectos formales.....	218
4.8.1. Ortografía	221
4.8.1.1. Acentuación	221
4.8.1.2. Mayúsculas	223
4.8.1.3. Ortografía de las letras y de las palabras	224
4.8.2. Gramática.....	226
4.8.3. Puntuación.....	228
4.8.3.1. Signos que delimitan la frase u operan dentro de ella	228
4.8.3.2. Signos que delimitan el párrafo o el texto	233
4.9. Los aspectos formales por cursos.....	239
4.9.1. Primer curso	239
4.9.2. Segundo curso	243
4.9.3. Tercer curso.....	246

4.9.4. Cuarto curso	250
4.9.5. Discusión.....	253
5. Conclusión.....	259
5.1. Síntesis de los resultados.....	261
5.2. Limitaciones del estudio	267
5.3. Proyecciones	268
5.3.1. Implicaciones didácticas	269
5.3.2. Futuras investigaciones	274
Referencias bibliográficas	277
Anexos	309
Anexo I. Instrucción de la reseña	311
Anexo II. Texto fuente.....	312
Anexo III. Hoja de respuestas.....	315

Índice de tablas

Índice de tablas

Tabla 1. Relación de informantes según el curso	67
Tabla 2. Relación de informantes según el sexo	68
Tabla 3. Relación de informantes según la edad	69
Tabla 4. Modelo de análisis de reseñas producidas por estudiantes de grado	87
Tabla 5. Secuencias discursivas identificadas en el análisis del total de reseñas	105
Tabla 6. Modelos de secuenciación discursiva en el total de las reseñas	106
Tabla 7. Pasos y subpasos del M1	111
Tabla 8. Frecuencia de aparición de los pasos del M1 en las reseñas del total del corpus	116
Tabla 9. Tipos de pasos del M1 según su frecuencia de uso en el corpus total.....	117
Tabla 10. Pasos y subpasos del M2	119
Tabla 11. Frecuencia de aparición de los pasos del M2 en las reseñas de todo el corpus	121
Tabla 12. Tipos de pasos del M2 según su frecuencia de uso en el corpus total.....	122
Tabla 13. Densidad informativa del Modelo 1	123
Tabla 14. Densidad informativa del Modelo 2	124
Tabla 15. Densidad informativa del Modelo 3	124
Tabla 16. Densidad informativa del Modelo 4	125
Tabla 17. Número de palabras empleadas en el Modelo 1	126

Tabla 18. Número de palabras empleadas en el Modelo 2.....	126
Tabla 19. Número de palabras empleadas en el Modelo 3.....	126
Tabla 20. Número de palabras empleadas en el Modelo 4.....	127
Tabla 21. Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del primer curso.....	129
Tabla 22. Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del primer curso.....	131
Tabla 23. Densidad informativa según el modelo en el primer curso	132
Tabla 24. Número de palabras según el modelo en el primero curso.....	133
Tabla 25. Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del segundo curso	135
Tabla 26. Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del segundo curso	137
Tabla 27. Densidad informativa según el modelo en el segundo curso	138
Tabla 28. Número de palabras según el modelo en el segundo curso	139
Tabla 29. Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del tercer curso	141
Tabla 30. Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del tercer curso	143
Tabla 31. Densidad informativa según el modelo en el tercer curso.....	143
Tabla 32. Número de palabras según el modelo en el tercer curso	144
Tabla 33. Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del cuarto curso	146
Tabla 34. Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del cuarto curso	148
Tabla 35. Densidad informativa según el modelo en el cuarto curso.....	149
Tabla 36. Número de palabras según el modelo en el cuarto curso	150

Tabla 37. Frecuencia de uso de los recursos que marcan la autorreferencia en el corpus	166
Tabla 38. Frecuencia de uso de las expresiones en 1ª persona del singular (desinencia del verbo) en el corpus.....	167
Tabla 39. Frecuencia de uso de los recursos de mitigación en el corpus	170
Tabla 40. Frecuencia de uso de las expresiones en las perífrasis con “poder” en el corpus	171
Tabla 41. Frecuencia de uso de los recursos de intensificación en el corpus.....	172
Tabla 42. Frecuencia de uso de los adverbios de certeza en el corpus.....	173
Tabla 43. Frecuencia de uso de los recursos para marcar la posición del autor en el corpus	174
Tabla 44. Frecuencia de uso de los recursos para interactuar con el lector en el corpus	176
Tabla 45. Frecuencia de uso de las expresiones para la 1ª persona del plural inclusivo en el corpus.....	177
Tabla 46. Frecuencia de uso de las expresiones para el pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural en el corpus	179
Tabla 47. Frecuencia de uso de los conectores lógicos en el corpus.....	183
Tabla 48. Frecuencia de uso de las expresiones de los diferentes tipos de conectores lógicos en el corpus	186
Tabla 49. Frecuencia de uso de los marcadores de trama en el corpus	187

Tabla 50. Frecuencia de uso de las expresiones en los marcadores de trama en el corpus	189
Tabla 51. Frecuencia de uso de los marcadores de endofórica en el corpus	190
Tabla 52. Frecuencia de uso de las glosas de código en el corpus	192
Tabla 53. Frecuencia de uso de las expresiones en las glosas de código en el corpus	193
Tabla 54. Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas	219
Tabla 55. Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del primer curso	240
Tabla 56. Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del segundo curso.....	243
Tabla 57. Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del tercer curso.....	247
Tabla 58. Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del cuarto curso.....	251

Índice de figuras

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de organización de la estructura retórica del texto.....	46
Figura 2. Clasificación del metadiscurso propuesta por Vande-Koople	49
Figura 3. Clasificación del metadiscurso propuesta por Crismore, Markkanen y Steffensen	50
Figura 4. Clasificación del metadiscurso propuesta por Hyland	51
Figura 5. Clasificación del metadiscurso modificada propuesta por Hyland	52
Figura 6. Instrumento de recogida de los datos antes de su validación.....	75
Figura 7. Instrumento de recogida de los datos definitivo	78
Figura 8. Metodología de análisis BCU: top-down corpus-based analysis of discourse organization	83
Figura 9. Clasificación del metadiscurso modificada propuesta por Hyland	90
Figura 10. Presencia de los movimientos retóricos, M1 y M2, en el corpus total de reseñas	104
Figura 11. Modelos de secuenciación discursiva en el primer curso	128
Figura 12. Modelos de secuenciación discursiva en el segundo curso.....	134
Figura 13. Modelos de secuenciación discursiva en el tercer curso	140
Figura 14. Modelos de secuenciación discursiva en el cuarto curso	146
Figura 15. Dimensiones de la voz usadas en el corpus global según su recurrencia	165

Figura 16. Recurrencia de las categorías de posicionamiento del autor en el corpus	169
Figura 17. Recurrencia de las categorías de los elementos textuales en el corpus	183
Figura 18. Dimensiones que se usan en los textos del primer curso según su recurrencia	195
Figura 19. Categorías que componen los elementos textuales en el primer curso ..	197
Figura 20. Dimensiones que se usan en los textos del segundo curso según su recurrencia	199
Figura 21. Categorías que componen los elementos textuales en el segundo curso	201
Figura 22. Dimensiones que se usan en los textos del tercer curso según su recurrencia	202
Figura 23. Categorías que componen los elementos textuales en el tercer curso....	204
Figura 24. Dimensiones que se usan en los textos del cuarto curso según su recurrencia	205
Figura 25. Categorías que componen los elementos textuales en el cuarto curso...	207
Figura 26. Recurrencia de usos incorrectos de la lengua por tipo	220
Figura 27. Porcentaje de errores ortográficos por tipos de error	225

Índice de siglas

Índice de siglas

ACLITS: Academic Literacies.

AD: Análisis del Discurso.

LLMM: Lenguas Modernas.

LSF: Lingüística Sistémico Funcional.

M1: movimiento retórico 1 (descripción).

M2: movimiento retórico 2 (valoración).

MR: movimiento retórico.

NR: Nueva Retórica.

RAE: Real Academia de la Lengua Española.

UD: Universidad de Deusto.

WAC: Writing Across the Curriculum.

WID: Writing in the Disciplines.

WTL: Writing to Learn

Introducción

Introducción

**1.1. Problema de investigación, importancia y conveniencia de su
tratamiento**

1.2. Objetivos de la investigación

1.3. Metodología

1.4. Organización de los contenidos

Introducción

En este apartado introductorio de la tesis, se presenta el problema de investigación, su importancia y la conveniencia de su tratamiento. Una vez situados en ese punto, se explicitan los objetivos de la investigación y una síntesis de los aspectos más relevantes de la metodología empleada. Por último, se hace referencia a la organización de la tesis y la intención de cada apartado.

1.1. Problema de investigación, importancia y conveniencia de su tratamiento

Esta tesis doctoral trata sobre la escritura académica. Esta se define por ser un tipo de escritura que se genera en el ámbito académico para crear, contrastar, transformar y transmitir el conocimiento científico en respuesta a los intereses y también a las convenciones propias de cada cultura disciplinar (Hyland, 2007; Adelstein y Kuguel, 2008; Camps y Castelló, 2013). Debido a sus propios objetivos y a la extensa red de publicaciones científicas, la escritura académica es considerada el principal vehículo de comunicación de los saberes en la academia (Gracida y Ruiz, 2009; Camps y Castelló, 2013; Moya, Vanegas y González, 2013).

Desde el siglo XX, son muchos los investigadores que, en el marco de movimientos preocupados por la escritura académica de los estudiantes universitarios como el *Writing Across the Curriculum* (WAC) o el *Academic Literacies* (ACLITS), se han interesado por este tema (Castelló, 2014) desde diferentes enfoques teóricos. Entre estos, destacarían las aportaciones de las teorías de la cognición (Flower y Hayes, 1977, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Van Dijk, 1995), el enfoque sociocognitivo (Camps y Millian, 2000;

Castelló, Bañales y Vega, 2010; Ortíz, 2011), el enfoque de la lingüística sistémico funcional o LSF (Kruse, 2013; Falchini, 2014; Placci y Garófolo, 2015; Rojas-García, 2016) o el análisis del discurso o AD (Hyland, 2007; Teberosky, 2007). Estos estudios, además de abordar la escritura académica desde diversas perspectivas, se plantean con objetivos también diferentes en respuesta a su vinculación con distintas áreas del conocimiento aunque se den también puntos de confluencia e intereses comunes.

A partir de las teorías de la cognición y con las aportaciones de la sociología, se origina el enfoque sociocognitivo (Ortíz, 2011); por su parte, la LSF, partiendo del contexto sociocultural, se centra en la caracterización de los géneros que se producen en el ámbito académico para definir, desde ahí, la escritura académica (Rojas-García, 2016). Por último, el AD se fija en la naturaleza del lenguaje en todas las alternativas posibles de comunicación en la academia, en la relación entre la lengua y el contexto (Georgakopoulou y Goutsos, 2001; Taylor, 2013).

Este estudio que se sitúa en la línea de investigación del análisis del discurso entiende la escritura como una práctica comunicativa de carácter social. Esto es, el objetivo comunicativo del autor del texto, la audiencia del texto, el contexto o la tradición disciplinar en el que se produce y las normas del propio código que se emplea son elementos que influyen en la producción del texto. La unión de estos factores de carácter social, cognitivo y textual da lugar a un tipo de análisis del discurso basado en el construccionismo (Hyland, 2007).

El interés por estudiar la escritura académica, en particular aquella que es producto de los estudiantes universitarios, se ha incrementado en la última década a raíz de las reformas universitarias para adaptar los planes de estudio a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde ahí, se subraya la necesidad de integrar en la

formación de los estudiantes las competencias específicas disciplinares y las competencias genéricas o transversales (Cazorla, 2011). Dentro de estas últimas, la competencia en comunicación escrita ocupa un lugar destacado en las nuevas titulaciones de grado debido a la demanda cada vez más acuciante por parte de los empleadores de un manejo eficiente de dicha competencia (Gallart y Jacinto, 1995).

En esta línea, los estudiantes deben producir, al finalizar el grado, un trabajo de investigación que evidencie el nivel de dominio que han alcanzado en escritura académica. Ese nivel de dominio se articula en, al menos, tres competencias: (1) comprender que la escritura es un evento comunicativo donde intervienen los objetivos comunicativos del escritor, la audiencia, el contexto, el tema, etc.; (2) autorregular las fases de composición del texto para que este transforme el conocimiento en lugar de reproducirlo; y (3) conocer la cultura disciplinar y los modos de interacción que se establecen en ella (Castelló, 2009).

Asimismo, la caracterización de la escritura académica como una práctica comunicativa con potencial epistémico que permite comprender, organizar y generar conocimiento (Álvarez y Boillos, 2015a) ha contribuido a que esta deje de ser considerada como una competencia básica que se adquiere de una vez y para siempre (Álvarez y Yániz, 2015). Al mismo tiempo, se ha demostrado que esa capacidad para utilizar la escritura como una herramienta de potencial epistémico no se adquiere de manera natural y por el simple paso de un nivel educativo a otro (Chois y Jaramillo, 2016). De hecho, son cada vez más las voces (Carlino, 2013; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Álvarez y Yániz, 2015; Álvarez y Boillos, 2015a) que señalan la necesidad de enseñar a escribir en el contexto de las materias disciplinares, donde se pueden aprender los modos de organizar, interpretar y producir los conocimientos propios de cada cultura disciplinar

(Hyland, 2007). Así, mediante la actividad escritora, no solo se aprende a materializar las ideas, sino también a alcanzar un mayor nivel de reflexión que permita ahondar en el conocimiento (Carlino, 2005; Castelló, 2009; Ceballos, 2014; Álvarez y Boillos, 2015a).

Al hilo de lo anterior, la escritura académica también cobra importancia como una práctica situada en un contexto sociocultural (Álvarez y Yániz, 2015). El escritor debe producir un texto de manera consciente, teniendo en cuenta tanto el contexto de circulación del texto como el destinatario (Álvarez y Boillos, 2015a). Por tanto, la escritura académica es un acto social en la medida en que establece una comunicación entre autor y lector (Hyland, 2007, 2012); y es un acto cultural en la medida en que adopta formas textuales institucionalizadas en un ámbito en el que son fácilmente reconocibles por todos los usuarios de la lengua (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Camps y Castelló, 2013; Navarro y Brown, 2014) en lo que Bajtín (1982) denomina “géneros”.

En paralelo, junto a la importancia que está cobrando la competencia comunicativa en la formación universitaria, se pone de relieve, cada vez más, que los estudiantes tienen dificultades en todo el proceso de elaboración de un texto académico de larga extensión desde los momentos iniciales de la planificación hasta que dan por terminada la versión definitiva. En todo este proceso se plantean problemas como el postergar el momento de empezar a escribir, elegir temas demasiado amplios, dificultades en la selección de la información, la organización de las ideas o en la revisión, entre otros (Landis, 1993; Tapia, Burdiles y Arancibia, 2003; Carlino, 2003; Alter y Adkins, 2006; Álvarez, Villardón y Yániz, 2010; Figueroa y Simón, 2011). Esto conduce hacia unos textos de calidad deficiente en relación a aspectos diversos como la estructura, el uso inadecuado de operadores discursivos, etc.

A pesar de los aportes que señalan algunas de las dificultades que tienen los estudiantes universitarios a la hora de enfrentarse a la escritura de textos académicos, todavía se disponen de pocos estudios empíricos sobre las producciones de estos estudiantes y sobre cómo evolucionan y transitan en cuanto al manejo de esta compleja habilidad a lo largo de su formación en los estudios de grado (Castelló, 2014; Álvarez y Boillos, 2015b). De igual modo, no existen estudios que analicen la escritura académica de los estudiantes de todos los niveles de todo un programa académico (Chois y Jaramillo, 2016). En este marco, precisamente, es donde se sitúa esta investigación que conduce a identificar algunos de los rasgos de la escritura de los estudiantes de grado participantes en el estudio, y a poder valorar si se han apropiado de herramientas discursivas para afrontar con un buen desempeño la elaboración de un texto largo y complejo como es el trabajo final de grado con el que se culmina este período formativo.

Los resultados de este estudio de tipo transversal dan cuenta de la naturaleza de la escritura académica producida en un contexto comunicativo concreto por estudiantes que se encuentran en diferentes cursos de sus estudios de grado; y, además, revelan la trayectoria de las características de esas producciones de escritura.

1.2. Objetivos de la investigación

Esta tesis se plantea con el objetivo general de conocer las características de la escritura académica de los estudiantes de grado a través de sus producciones y la naturaleza de su trayectoria. La consecución de dicho objetivo general conlleva los siguientes objetivos específicos:

O.E.1- Analizar la estructura de la información en los textos producidos por los estudiantes de los cuatro cursos del grado.

O.E.2- Caracterizar la voz que los estudiantes de los cuatro cursos construyen de sí mismos y los tipos de interacción que establecen con el lector y con el conocimiento ajeno en el texto producido.

O.E.3- Identificar y clasificar los usos incorrectos de la lengua observados en los textos producidos por los estudiantes de los cuatro cursos.

1.3. Metodología

La investigación planteada es un estudio empírico transversal de carácter exploratorio y descriptivo de las características de la escritura académica que revelan las producciones realizadas por estudiantes de los cuatro cursos de una titulación de grado. La metodología de análisis seleccionada para llevar a cabo la investigación, por ser la más idónea para el proyecto, es una metodología de análisis de corte cualitativo que se apoya también en análisis estadísticos descriptivos para calcular porcentajes de recurrencia y cálculo de medias. A través de esta metodología, se puede dar respuesta a los objetivos que se plantea el estudio tomando como fuente los escritos de los estudiantes para dar cuenta de la realidad que se pretende describir.

En este estudio, participan los estudiantes de los cuatro cursos del grado en Lenguas Modernas (LLMM) del campus de Bilbao de la Universidad de Deusto (UD). Como criterio de selección, se ha establecido que estos estudiantes debían ser de nueva matrícula en todos los cursos, no repetidores, y que no debían haber realizado otro grado o parte de

Introducción

otro grado previamente. En el marco de esas características, ha tomado parte toda la población, lo que suma el total de 96 estudiantes.

Entonces, el corpus está compuesto por un total de 96 textos que han sido producidos *ad hoc* por los estudiantes del grado en LLMM. El instrumento de obtención de datos que ha permitido crear ese corpus se ha diseñado para que el texto que tienen que producir los estudiantes sea conocido por todos ellos (desde los que están cursando primero hasta los que realizan cuarto año) y puedan producirlo en las mismas o similares circunstancias. También se ha buscado que sea un texto breve (para que la recogida de datos sea factible), pero, a la vez, que sea un texto que requiera del uso de recursos discursivos de cierta complejidad. A partir de todas estas consideraciones y tras un estudio detenido de todas las posibilidades, se ha optado por que los estudiantes produzcan una reseña académica de formación.

Tras el diseño del instrumento y su validación, se realiza la recogida del corpus en el aula, en horario de clase, y en el marco de las materias, siguiendo siempre los códigos éticos del doctorado.

Tras la recogida del corpus y la posterior codificación y transcripción de los textos, el estudio se centra en el análisis de aquellos aspectos de “lo escrito” que permite revelar una reseña académica de formación: cómo el escritor incorpora y estructura la información del texto; cómo construye su propia voz y se relaciona con las otras voces (el destinatarios y otras voces posibles); y, finalmente, de qué manera resuelve los aspectos formales de la normativa académica.

El primero de los aspectos mencionados, aquel que se refiere a la estructura de los textos, se aborda desde el enfoque teórico del análisis de género (Swales, 1990) cuyo objetivo se centra en determinar los propósitos comunicativos para los cuales se utiliza el

lenguaje. A partir de ahí, se identifican y caracterizan los movimientos retóricos que se despliegan, se analizan las diferentes secuenciaciones de esos movimientos y los pasos y subpasos que los componen.

En el estudio referido al segundo de los aspectos citados, se parte de la conceptualización de Hyland (2007) sobre el metadiscurso para conocer cómo se constituye la voz del autor. Esa voz se configura en cinco dimensiones: presencia del autor en el texto, posicionamiento del autor respecto a los contenidos, interacción con el lector, interacción con otras voces y elementos textuales (que sirven para organizar el discurso, establecer relaciones entre ideas, hacer aclaraciones, etc.).

Y, finalmente, partiendo de la normativa académica (Real Academia Española, 2010a, 2010b) se identifican aspectos formales de las producciones que la contravienen. Estos usos incorrectos se agrupan en tres apartados: nivel ortográfico, nivel gramatical y nivel de la puntuación.

1.4. Organización de los contenidos

En este apartado, se dará cuenta de los contenidos de esta tesis doctoral. La tesis está estructurada en cinco apartados bien diferenciados: introducción, marco teórico, marco metodológico, análisis y discusión de los resultados y conclusión.

El primer apartado es aquel que se ha desarrollado aquí para presentar el problema de investigación, su relevancia y la conveniencia de su tratamiento, los objetivos de la investigación, una síntesis de la metodología y la organización de los contenidos de la tesis.

Introducción

El segundo apartado se refiere al marco teórico. En él se abarca toda la fundamentación teórica que sirve como andamiaje para esta investigación. Se articula en siete partes: la escritura académica (origen del concepto, líneas de investigación más importantes y la teorización que en este estudio se maneja); el concepto de género y los géneros académicos (origen del concepto de género y su evolución histórica y la teorización sobre los géneros académicos); el género reseña (origen del género y de su estudio y características del género reseña); el análisis de género (origen del análisis de género y características); la voz del autor: el metadiscurso (líneas de investigación sobre la voz del autor, primera formulación y reformulaciones del metadiscurso, y enfoque que se va a utilizar); la corrección lingüística (qué se entiende por corrección lingüística y cómo afecta al texto); y el estado de la cuestión (descripción de las líneas de investigación e intereses que ha generado la escritura académica de los estudiantes universitarios).

El tercer apartado es el marco metodológico. En él se describen detalladamente todos los procedimientos metodológicos que han permitido llevar a cabo esta investigación. Con ese propósito, se parte del diseño de la investigación y de los supuestos o preguntas que plantea el estudio como guía que ha delimitado todas las decisiones tomadas desde los informantes que participan en el estudio hasta el propio procedimiento de análisis. Así, se desarrolla en apartados separados las características de los informantes (perfil de la universidad y del grado, de los informantes y del corpus), el instrumento de análisis (diseño, justificación del mismo y validación) y el procedimiento de análisis (creación del corpus y análisis según la dimensión).

El cuarto apartado se refiere al análisis y la discusión de los resultados. Este se divide en tres partes según la dimensión de análisis: la construcción de la reseña, la voz del autor y los aspectos formales. En todas ellas se realiza un primer análisis de todo el corpus para

Introducción

caracterizar los fenómenos que en él se presentan. Después, el análisis se focaliza en los cuatro cursos del grado, identificando las características que se asocian a cada uno de ellos. Por último, se realiza una discusión de los resultados de cada una de las dimensiones de análisis.

El quinto apartado es la conclusión. Ahí, se realiza, en primer lugar, una síntesis de los resultados más destacados del estudio sobre las características de la escritura académica y la naturaleza de su trayectoria. Después, se presentan las limitaciones del estudio. A continuación, se realiza una reflexión acerca de las proyecciones del estudio entendidas como implicaciones didácticas y futuras investigaciones.

Después de estos apartados, se pueden consultar las referencias bibliográficas que se han utilizado en este estudio. Asimismo, tras esas referencias, en los “anexos”, se encuentra información que no se ha detallado en el cuerpo de la tesis, pero ha sido referenciada desde ahí.

Marco teórico y estado de la cuestión

Marco teórico y estado de la cuestión

2.1. La escritura académica

2.2. El concepto de género y los géneros académicos

2.3. El género reseña

2.4. El análisis de género

2.5. La voz del autor: el metadiscurso

2.6. La corrección lingüística

2.7. Estado de la cuestión

Marco teórico y estado de la cuestión

En esta sección de la tesis doctoral se presenta el conjunto de conceptos y teorías en las que esta se fundamenta. Teniendo en cuenta cuál es el objeto de estudio y las categorías de análisis utilizadas, los conceptos claves no pueden ser otros que los que se presentan a continuación: la escritura académica, el concepto de género y los géneros académicos, el género reseña, la teoría del análisis de género (AG), los estudios sobre el metadiscurso y la corrección lingüística.

El primer apartado se centra en el concepto de escritura académica, en los orígenes de este concepto, en la problemática que ha supuesto su caracterización y en identificar la definición que mejor se ajusta a esta investigación.

El segundo apartado se refiere a la definición del concepto de género y su trayectoria hasta la actualidad. Después, la teorización se centra en los géneros académicos que se producen en la academia y, por tanto, preocupan en este estudio.

En el tercer apartado, se define y se describe la reseña académica como un género institucionalizado que se caracteriza de un modo particular según si el autor es un escritor experto o un escritor novel.

El cuarto apartado se concentra en presentar el origen y la evolución del análisis de género como un enfoque de análisis discursivo. Se presentan, por tanto, las bases teóricas que generan este tipo de análisis y cómo ha evolucionado hasta la actualidad.

A continuación, en el quinto apartado, la conceptualización se traslada a la voz del autor, al concepto del metadiscurso. Para ello, se parte de una somera revisión de las teorizaciones que estudian la representación de la figura del autor en el texto con objeto

de delimitar este tipo de análisis y justificar la elección del metadiscurso frente a otros enfoques. Se sigue, luego, con la trayectoria teórica del metadiscurso desde que este concepto se utiliza por primera vez hasta las reformulaciones más recientes.

En el sexto apartado, se exponen cuestiones relacionadas con la corrección lingüística del texto. Estas cuestiones, en consonancia con la normativa académica, se refieren a los aspectos ortográficos, los aspectos morfosintácticos y, finalmente, las cuestiones de puntuación de los textos.

En el séptimo y último apartado de la tesis, se realiza una revisión de las investigaciones más significativas en el área de la escritura académica. Esta revisión se centra en aquellos estudios que parten de corpus procedentes de estudiantes universitarios para conocer los intereses que ha suscitado su escritura y, así, centrar el foco de atención en aquellos estudios que guarden relación con el aquí presentado.

2.1. La escritura académica

El interés por el estudio de la escritura académica se origina, principalmente, a raíz de dos cambios que experimentan las universidades durante el siglo XX: la apertura de las universidades a nuevos colectivos; y la separación de los departamentos por especialidades, desde los cuales se producen textos y se forma a los estudiantes de manera especializada. Como consecuencia de estos cambios, cada disciplina empieza a desarrollar sus propios discursos aunque ninguna se responsabiliza de enseñarlos (Bazerman *et al.*, 2005).

Con esta expansión, se hace cada vez más evidente que existen grandes desigualdades entre los estudiantes ligadas a la comprensión y a la producción de los textos académicos,

lo cual no pasa inadvertido para los docentes (Castelló, 2014). Del descontento generalizado de los docentes anglosajones con los textos académicos producidos por los estudiantes universitarios nace el movimiento *Writing Across the Curriculum*. En un principio, la enseñanza de la escritura a través del currículum se plantea como remedial para lo que consideran una deficiencia de los niveles de enseñanza previos, por lo que solo los departamentos y las materias asociadas a la enseñanza de la lengua y la literatura se ocupan de esta cuestión (Bazerman *et al.*, 2005).

A medida que nuevas promociones finalizan los cursos remediales sobre escritura académica, se hace patente que no hay progresos significativos en sus textos académicos y, por ende, que no se pueden cambiar los hábitos escritores en un período de tiempo tan corto ni en circunstancias tan artificiales como las que supone un curso externo en el que se transmiten unos contenidos generales sobre el texto académico (Bazerman *et al.*, 2005). Asimismo, el crecimiento que se produce en la universidad a partir de la segunda mitad del siglo XX (creación de instituciones, expansión del conocimiento, creación de nuevos estudios, etc.) contribuye a que aparezcan nuevas profesiones e intereses, lo que acrecienta aún más la brecha que hay entre disciplinas y entre la educación superior y la educación secundaria (Russell, 2002). Nuevamente, el descontento de los docentes con las deficiencias que presentan los estudiantes universitarios para argumentar, escribir haciendo un uso correcto del inglés, etc. obliga a que se replantee la enseñanza de la escritura académica (Bizzell, 1994; Bazerman *et al.*, 2005).

Por primera vez, en la década de los sesenta, se plantea que los estudiantes universitarios necesitan que los profesores de las disciplinas sean quienes les enseñen a escribir los textos académicos propios de sus disciplinas. Así, se recupera el interés por

los estudios y la investigación en torno a la escritura, la comunicación y la retórica, y llegan los primeros estudios sobre la composición escrita como disciplina académica, lo que permite nuevas formas de experimentación pedagógica (Bazerman *et al.* 2005). Fruto de esa progresión conceptual, se reorienta el WAC de manera que contribuye a incrementar la presencia de la escritura académica en las programaciones curriculares de aquellas disciplinas que no pertenecen al ámbito de las letras (Bazerman *et al.*, 2005; Silva, 2011).

En ese marco y con el respaldo de los nuevos resultados del movimiento WAC, se hace patente la necesidad de investigar más sobre los géneros propios de cada disciplina y sobre las prácticas escritoras a ellas asociadas. Así es como algunos autores, sin dejar de lado las consignas del WAC, centran sus intereses en nuevas líneas de investigación vinculadas a los movimientos *Writing in the Disciplines* (WID) o *Writing to learn* (WTL), que no son movimientos separados e independientes entre ellos ni del WAC, sino movimientos complementarios a este (Silva, 2011).

El WID, por una parte, surge de la necesidad de investigar cuáles son los textos de cada disciplina, sus características y los géneros (Castelló, 2014). Pretende entender cómo se escribe en las disciplinas para llevar a cabo una reforma curricular diseñada con actividades escritoras propias de cada disciplina; esto es, identifica las similitudes, las diferencias y la relación que guardan entre sí los géneros que se producen en cada disciplina para mejorar la formación en escritura académica (Bazerman *et al.*, 2005; Castelló y Mateos, 2015). Incide, especialmente, en los aspectos del texto académico relacionados con la creación del conocimiento, la acción social, la epistemología y la autoridad (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009; Castelló, 2014). Sobre esta base,

se distinguen dos líneas de investigación: el estudio de textos profesionales representativos de cada disciplina y el estudio de los textos que se escriben en las aulas de las universidades cuando el propósito es aprender (Castelló, 2014).

Esta investigación de los géneros de cada disciplina que lleva a cabo el WID trae consigo tres importantes cambios acerca de la investigación sobre la escritura académica. Primero, cambia la definición de la escritura que hasta entonces se maneja. Esta deja de ser una habilidad básica que ya ha sido adquirida por los estudiantes, y empieza a considerarse una actividad situada, un vehículo de comunicación del conocimiento en la academia, cuyo potencial epistémico facilita que los estudiantes aprendan tanto los conocimientos como las formas de pensar de las disciplinas. Después, como consecuencia de esa nueva conceptualización, se originan nuevas líneas de investigación, discusiones teóricas y revisiones que tratan de definir cuál es el nivel de dominio de la escritura académica que deben demostrar los estudiantes según la disciplina. Por último, se identifican las esferas o sistemas de actividad donde los estudiantes producen cada género y cuáles son las características estables y las características dinámicas de cada uno de los géneros académicos de formación (Castelló, 2014).

El WTL, por otra parte, “is based on the observation that student’s thought and understanding can grow and clarify through the process of writing” (Bazerman *et al.*, 2005, p. 57); es decir, nacido de la reformulación del concepto de escritura académica, el WTL defiende que la actividad escritora no es solo un medio de comunicación sino también un medio de aprendizaje para el estudiante. Este enfoque se desarrolla a lo largo de la década de los setenta, poniendo el acento en la función metalingüística del lenguaje, y llega a tres conclusiones fundamentales en torno al proceso y al contexto: (1) la escritura

no es lineal, pone en marcha diferentes procesos y subprocesos cognitivos; (2) hay diferencias entre los usos que hace cada escritor de esos procesos; (3) el proceso varía según el género discursivo (Bazerman *et al.*, 2005).

Es en ese momento cuando la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios da cuenta de la necesidad de que proceso y contexto se incluyan en las programaciones como dos elementos inseparables (Gunn, Hearne y Sibthorpe, 2011; Gil, 2012). Anteriormente, proceso y contexto se estudian por separado desde las teorías de la cognición y el enfoque sociológico, respectivamente.

En el caso de las teorías de la cognición (Flower y Hayes, 1977, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Van Dijk, 1995), marca un hito el modelo de Flower y Hayes (1977, 1980), en el cual se define la escritura como un proceso mental recursivo que se desarrolla en tres fases: la fase de planificación, la fase de redacción y la fase de revisión y corrección. Estas fases dan lugar a una serie de subfases o subprocesos como la búsqueda y selección de la información, la organización de la información, el establecimiento de objetivos, etc., que se pueden orientar para que los escritores noveles, en lugar de reproducir el conocimiento, puedan alcanzar un nivel de reflexión más profundo (Landis, 1993; Bizzell, 1994; Carlino, 2005).

En el caso del enfoque sociológico, se subraya que la escritura académica pone en relación conocimientos disciplinares con conocimientos acerca del discurso (Camps, 1990; Hyland, 2007). Desde una perspectiva que defiende que la enseñanza de la escritura debe partir de situaciones comunicativas reales, estudia la relación entre la reflexión sobre el lenguaje (función metalingüística), las formulaciones y las causas de las reformulaciones del lenguaje, y el contexto escolar en el que se produce el texto (Camps

y Millian, 2000; Pérez, 2008). Por consiguiente, para entender realmente cómo se construye el conocimiento, el autor del texto debe ser capaz de reflexionar sobre lo que lee y lo que está escribiendo (Camps y Millian, 2000; Velásquez y Alonzo, 2007).

La unión de estos dos enfoques en la década de los ochenta, con la aportación también de otras disciplinas como la antropología (Hymes, 1972) o la pragmática (Chartier, 2004), da lugar al enfoque sociocognitivo. Desde este nuevo enfoque, se estudian los procesos cognitivos que se llevan a cabo al escribir un texto sin separarlos del contexto social de producción del texto, como procesos que son dependientes de ese contexto. Por lo tanto, si varía el contexto social de producción del texto, necesariamente tienen que variar los procesos cognitivos que se activan para escribir el texto (Ortíz, 2011).

Paralelamente a estas investigaciones que se desarrollan fundamentalmente en Estados Unidos, en Reino Unido también surgen movimientos que atienden a la escritura académica como consecuencia de la creciente diversidad lingüística, cultural y social que las universidades experimentan debido al incremento de los estudiantes internacionales (Lillis y Scott, 2007). Así, aparecen algunas tentativas del WAC en los niveles previos a la universidad sin que estos programas lleguen a las universidades inglesas (Russell, 2002).

Es en la década de los noventa cuando surge propiamente el movimiento *Academic Literacies* para dar respuesta a los nuevos requerimientos de la Educación Superior. En este se plantean, al igual que en los primeros momentos del WAC, centros de escritura remediales, pero pronto se percatan de las limitaciones de ese modelo y empiezan a teorizar e investigar sobre las dificultades que afrontan los estudiantes en la composición de sus textos (Russell *et al.*, 2009). Para ello, se apoyan en diferentes enfoques o

tradiciones como la nueva retórica o NR (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), la antropología (Wittgenstein, 2007), los estudios críticos del discurso (Van Dijk, 1986, 1999, 2003; Wodak y Meyer, 2003) y la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 1991) con el objetivo de conocer cómo los estudiantes crean el conocimiento y presentan las relaciones de poder y autoridad en sus textos (Lillis y Scott, 2007).

A este lado del Atlántico, las aportaciones de figuras representativas del ACLITS como Street (1996) e Ivanic (1998) para definir la escritura académica son fundamentales. Ambos sostienen que la escritura académica es una práctica contextualizada, social y situada, en la que se observan relaciones de poder; por consiguiente, el lenguaje no está descontextualizado por el mero hecho de presentarse gráficamente en forma de texto. Los modos de escribir en la universidad están al servicio de las necesidades sociales y discursivas de las disciplinas.

Estos aportes cambian el paradigma desde el cual se entiende la escritura académica inicialmente, ya que la comunicación escrita deja de ser un mero código que debe respetar unas normas lingüísticas aunque esta, por supuesto, siga siendo una de sus características (Cassany, 1989; Sánchez-Upegui, 2003). También se empieza a experimentar con metodologías etnográficas para estudiar la escritura como un fenómeno histórico, social y cultural. En este marco de teorización de la escritura académica desde el texto, cobran especial importancia los aportes de la lingüística sistémico funcional. Para definir la escritura académica, la LSF pone el acento en la relación entre el lenguaje, los usos sociales de este y el ámbito académico. Para establecer esa relación, la LSF se sirve de los géneros académicos porque intervienen en todas las comunicaciones de la universidad con diferentes objetivos (Rojas-García, 2016). Por esa razón, considera que el dominio

de las características de cada género (propósitos comunicativos, características retórico-discursivas y lingüísticas) permitirá a los escritores de nuevo ingreso en la universidad integrarse en la comunidad discursiva (Kruse, 2013; Falchini, 2014; Placci y Garófolo, 2015).

El análisis del discurso es otra línea de investigación que se interesa por la escritura académica, y es, justamente, donde se sitúa este estudio por ser la teorización más conveniente teniendo en cuenta los objetivos que en este estudio se plantean. El foco de atención se centra en las teorizaciones del AD que se interesan no solo por la forma del lenguaje, sino también por cómo esa forma refleja los significados, los objetivos, los contextos, las fuentes y las prácticas en muestras de escritura naturales (Georgakopoulou y Goutsos, 2001; Casamiglia y Tusón, 2001; Taylor, 2013).

Este abordaje de la escritura académica requiere que se entienda el texto como un acto o práctica de comunicación (Teberosky, 2007), en este caso, académica, que vehicula el conocimiento (Camps y Castelló, 2013). En este marco de teorización del AD tan heterogéneo, se toma como referencia la definición de Hyland (2007, p. 1) de la escritura académica:

Successful academic writing depends on the individual writer's projection of a shared professional context. That is, pursuing their personal and professional goals, writers seek to embed their writing in a particular social world which they reflect and conjure up through particular approved discourses.

Esta definición entiende la escritura académica como una práctica comunicativa social contextualizada, donde se llevan a cabo una serie de procesos cognitivos reflejados en unas normas discursivas reconocidas por un colectivo. Estos colectivos o culturas

disciplinares tienen unos modos de construir el conocimiento que los definen, de tal forma que no es tan importante el tema sobre el que se escribe como lo es el modo de escribir, las decisiones retórico-discursivas que se toman en la composición del texto académico (Hyland, 2007). Estas decisiones, enmarcadas en la tradición disciplinar, implican delimitar qué escribir, con qué finalidad, cómo escribirlo y para quién escribirlo (Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005; Carlino, 2005; Marinkovich y Córdova, 2014; Llamas, 2014; Marín, López y Roca-De-Larios, 2015; Álvarez y Boillos, 2015a).

2.2. El concepto de género y los géneros académicos

El concepto de género hace referencia a los textos que se generan en diferentes situaciones comunicativas, en diferentes momentos y en diferentes ámbitos de la actividad humana (Cassany, 2006). La elección de un género u otro por parte del autor del texto viene determinada por el propósito y la situación comunicativa a la que se enfrenta (Bassols y Torrent, 1997).

Los orígenes del concepto de género se remontan a la Antigua Grecia. Aristóteles es el primero en hacer una referencia implícita al género para definir la tragedia y la epopeya (García, 1974; Racionero, 1990). En su obra introduce el concepto de *diánoia*¹ que abre camino hacia un primer intento de clasificación del discurso que se ramifica en los tres géneros que se usan en la Antigua Grecia y en Roma: judicial; deliberativo o forense; y demostrativo o epidíctico. Esta clasificación se realiza en función de los propósitos del

¹ Diánoia: también puede ser denominado pensamiento. Se refiere a los propósitos del discurso, lo que el usuario de la lengua quiere demostrar o su método de persuasión para el posible receptor (Racionero, 1990).

discurso, el enunciador del discurso y el tipo de audiencia hacia la que está destinado el discurso (Racionero, 1990; Ciapuscio, 1994; Bassols y Torrent, 1997; Casamiglia y Tusón, 2001; Cassany, 2006). Aristóteles ya entonces reconoce la existencia de situaciones recurrentes en las cuales se producen discursos similares (Marinkovich y Velásquez, 2010).

Más tarde, en los siglos posteriores, surgen otro tipo de géneros literarios, heredados de la tradición literaria griega, conocidos como los géneros líricos (poesía), épicos (epopeya) y dramáticos (teatro), los cuales, además, pueden clasificarse como tragedia, comedia, sátira y mímica según los sentimientos que se traten de expresar en las obras (Bassols y Torrent, 1997; Cassany, 2006). Los géneros retóricos de la Antigua Grecia, entonces, quedan relegados a los ámbitos más privilegiados como el religioso y el jurídico (Casamiglia y Tusón, 2001).

A partir de entonces y hasta principios del siglo XX, el límite entre el género y el tipo de texto (narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo) se difumina, de tal forma que se usan ambos términos de manera indistinta (Marinkovich y Velásquez, 2010; Sánchez, 2016).

No hay avances de la visión aristotélica del concepto de género hasta que, a principios del siglo XX, los formalistas rusos la retoman para realizar modificaciones sustanciales. Estudian el discurso desde el lenguaje, añadiendo a la concepción aristotélica los recursos para la narración, y reconocen el carácter dinámico del discurso, la interacción entre todos los elementos que lo conforman, pero no tienen en cuenta otros factores de tipo sociocultural (Swales, 1990; Murillo 2010).

Dentro de esta trayectoria en la que se va perfilando y definiendo el concepto de género, resulta clave la figura de un formalista ruso de mediados del siglo XX que se aleja de la postura de sus contemporáneos para plantear su propia propuesta del género. Bajtín es un teórico fundamental que, desde un enfoque semiótico-social, cambia el paradigma de la conceptualización del concepto de género. Su preocupación por el lenguaje como acto social y actividad humana y por el contexto en el que se produce, no solo es novedosa cuando se formula, sino que, además, influye en los estudios del discurso actuales (Ciapuscio, 1994). Para Bajtín, si el género discursivo es una actividad humana, el ser humano es lengua y se inscribe en la sociedad mediante el lenguaje (Murillo, 2010). Esta idea perdura de forma notoria en autores como Cassany (1999), quien afirma que el ser humano está hecho de palabra, o Hyland (2012, p. 25), quien sostiene que “we are what we write”.

Bajtín (1982) define la lengua como un conjunto de enunciados que por su contenido (temática), estilo (léxico, gramática...) y composición (estructura) son propios de una u otra esfera o ámbito de uso. Un enunciado de por sí solo es individual, pero inserto en una esfera de uso concreta se vuelve relativamente estable y pasa a ser denominado género discursivo. Por consiguiente, los géneros discursivos reflejan los objetivos sociales de cada ámbito de uso, son textualizaciones de esos objetivos, lo que permite crear un marco común de usos de la lengua (Navarro y Brown, 2014).

La inmensidad del conjunto de actividades humanas y usos de la lengua que lleva a cabo el ser humano supone la existencia también de una inmensidad de géneros, tantos como actividades humanas, por lo que cualquier enunciado, desde un diálogo de la vida cotidiana hasta un discurso académico o un texto burocrático, puede ser considerado un

género discursivo. Es tal la diversidad de los géneros que su estudio se ha visto limitado por su abstracción y variedad, separando estilística de contexto (Bajtín, 1982).

Para definir y matizar con mayor detalle la naturaleza de los enunciados, Bajtín (1982) diferencia entre géneros primarios y géneros secundarios. Los géneros primarios forman parte de la comunicación inmediata, por lo que son considerados relativamente más simples; sirven a un tipo de interacción más coloquial y se manifiestan en enunciados poco elaborados y emotivos. Las esferas donde se desarrollan estos géneros deben estar muy estructuradas porque se generan roles que convierten a los sujetos en seres socializados (Calderón, 2003). Los géneros secundarios, sin embargo, forman parte de un tipo de comunicación más compleja que requiere de situaciones de comunicación desarrolladas y organizadas (Bajtín, 1982). Se producen en esferas menos coloquiales, de mayor complejidad.

Más adelante, entre la década de los 80 y los 90, Swales (1990) retoma las ideas de Bajtín para ofrecer su propia visión del género constituida por cinco características:

1. El género es un evento comunicativo oral o escrito que incluso puede estar implícito en situaciones no verbales.
2. Un evento comunicativo se convierte en un género mediante un conjunto de objetivos comunicativos.
3. El género varía, no es prototípico. Aunque hay un conjunto general de propiedades formales para identificar un género, las interrelaciones que se producen al hacer uso del género en cada comunidad discursiva varían.

4. Los objetivos de las comunidades discursivas delimitan los géneros en términos de contenido, forma y posicionamiento.
5. La comunidad discursiva es una fuente de riqueza para los géneros. Se crean y caracterizan de forma primaria en una comunidad, pero, al pasar a otras comunidades, se modifican y alteran para adaptarse a la nueva comunidad.

De estas cinco características, surge la definición de Swales (1990, p. 58) del 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 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.

Aunque el núcleo de esta definición es la teorización previa de Bajtín, Swales (1990) pone el énfasis en el contexto cultural y situacional. Asimismo, para Swales, los géneros que Bajtín denomina primarios, aquellos que se sitúan en el área del lenguaje hablado, todo lo conversacional e incluso algunas narrativas de carácter personal, no pueden ser considerados géneros. Él los denomina pregéneros (formas previas al género) que abarcan habilidades conversacionales generales fundamentales del ser humano, pero que no comprenden las habilidades específicas necesarias para producir un género.

Posteriormente, Bathia (1994, 2002) retoma la definición de Swales del género discursivo, de la cual resalta que requiere ser detallada con mayor minuciosidad. Por una parte, pone de relieve la importancia de los objetivos comunicativos, que son aquellos que le dan estructura interna al género, por lo que, si estos objetivos cambian, el género también habrá de cambiar. Por otra parte, subraya que lo que construye el género y lo institucionaliza es la experiencia de los expertos que actúan dentro de una esfera de uso repitiendo el modelo y transformándolo para obedecer a los objetivos comunicativos. En paralelo, esta institucionalización del género exige poner limitaciones que, dentro de la libertad que tiene el autor que produce un texto, delimitan lo que puede hacer con unas convenciones estandarizadas (Araújo, Gaspar y Soares, 2015).

Bathia (1994, p. 16), retomando la definición de Swales del género, combina en el siguiente fragmento de forma armoniosa los factores lingüísticos, sociológicos y psicológicos para enmarcar el concepto de género como un proceso social dinámico:

Each genre is an instance of successful achievement of a specific communicative purpose using conventionalized knowledge of linguistics and discourse resources. Since each genre, in certain important respects, structures the narrow world of experience or reality in a particular way, the implication is that the same experience or reality will require a different way of structuring, if one were to operate in a different genre. Although, as pointed out in the preceding paragraph, it is true that many professional writers do manage to exploit genre constraints to achieve effectiveness and originality in their writing, most of them still operate well within a broad range of generic rules and conventions.

Desde el análisis lingüístico, asocia recursos formales lingüísticos determinados (léxico, gramática, movimientos discursivos, etc.) con tipos de textos. Al análisis sociológico, que ya añadía Swales (1990), incorpora la definición del género mediante la identificación de los objetivos en situaciones sociales reales. Por último, el análisis

psicológico se fija en aspectos tácticos como los procesos cognitivos de construcción del texto, las elecciones que hace el escritor o las estrategias de las que hace uso para dotar de efectividad comunicativa al escrito. Más tarde, Swales (2004) incorpora la importancia del contexto en el análisis de género como el eje de las formas de hablar de cada disciplina.

A finales del siglo XX y principio del siglo XXI, ya se define el género teniendo en cuenta factores discursivos, sociales, cognitivos, culturales y pragmáticos (Murillo, 2010). Para participar de manera eficaz en cada esfera de actividad, habrá que estar familiarizado con los géneros con el fin de elegir los más apropiados para cada situación comunicativa según todos los factores citados (Biber, 1995; Biber y Conrad, 2009; Hyland, 2009). Esta nueva teorización del género discursivo enlaza, además, con las teorías del lenguaje como opciones de Halliday (1982, 1986), donde estipula que cada opción lingüística que toma el usuario de la lengua está localizada en un medio determinado; y con la teorización de Miller (1984) del género como un discurso que el ser humano convencionaliza mediante su uso repetido en situaciones similares.

Como en esta investigación se pone el acento en la escritura académica, también interesa conocer cuál es la conceptualización en torno a los géneros académicos. Estos se refieren a todos los textos que se usan y se construyen en el ámbito universitario y en todos los ámbitos científicos con fines divulgativos, comunicativos entre profesores y estudiantes o para llevar a cabo actividades (Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Gomes y Turra, 2014).

Los aportes más destacados sobre los géneros que se producen en contextos académicos son los de la nueva retórica (Freedman y Medway, 1994). Desde el estudio

de las tareas que producen los estudiantes en las aulas universitarias, se plantea cada género como una actividad social situada que no puede ser aprendida mediante la enseñanza de unas características o patrones fijos de tipo lingüístico. Por el contrario, se tienen que crear situaciones que planteen a los estudiantes desafíos retóricos, discursivos y lingüísticos en la producción de los géneros (Murillo, 2010).

Asimismo, hay que tener en cuenta que, dentro del ámbito académico, existen disciplinas (Historia, Filología, Ingeniería, Derecho...) que tienen sus propios géneros, su forma de organizarlos, sus características al servicio de unas metas y su área del conocimiento (Cassany y Morales, 2008). Esto vuelve más complejo el aprendizaje de los géneros, ya que, aprender a escribir un ensayo en letras, por ejemplo, no supone que automáticamente se esté capacitado para escribirlo en cualquier disciplina (Navarro y Brown, 2014).

Por las razones expuestas hasta aquí en los párrafos anteriores, una de las cuestiones que más preocupa a los investigadores de la NR sobre los géneros académicos es su clasificación. Son muchas las propuestas que se plantean para clasificar estos géneros (Kinneavy, 1964; Ganobcsik-Williams, 2006; Gillett y Hammond, 2009; Parodi, 2010; Gardner y Nesi, 2012), pero son la de Bazerman *et al.* (2005) y la de Camps y Castelló (2013) las que se destacan en este estudio por el impacto que ambas han tenido y por su actualidad.

Por una parte, Bazerman *et al.* (2005) proponen agrupar todos los géneros que se producen en la academia e identificar las características distintivas de cada uno. Consideran que puede ser un enfoque útil para clasificar los géneros si se está situado en un momento histórico particular con usuarios de la lengua con características similares.

Aunque reconocen tanto la diversidad de un mismo género entre disciplinas e incluso dentro de una misma disciplina, como la diversidad de objetivos del género, lo que les interesa son las similitudes entre las variedades de un mismo género para clasificarlo mientras que las diferencias son lo que, precisamente, los hacen únicos.

Asimismo, añaden que el entendimiento del género de cada usuario de la lengua depende también de su grado de conocimiento sobre una disciplina. A un estudiante del ámbito de las letras le puede parecer que todo lo que escriben los estudiantes de ingeniería es lo mismo, por lo que no es capaz de distinguir los géneros. Quizás, un usuario de la lengua más especializado pueda basarse en unas categorías para intentar averiguar qué género está leyendo. Esto convertiría la identificación de los géneros en un fenómeno psico-social. Los géneros son los que las personas, los grupos y las comunidades deciden que son (Bazerman *et al.*, 2005).

Por otra parte, Camps y Castelló (2013, p. 24) sostienen que “la organización de los géneros que se escriben en la universidad debe dar cuenta de los diferentes sistemas de actividad que caracterizan la actividad de las comunidades que integran el contexto universitario”. Consecuentemente, los géneros se organizan en base a los sistemas de actividad en los que se producen los textos. Unos sistemas que se definen por la recurrencia de las situaciones, las interpretaciones de la escritura, los procesos de composición del texto, las características lingüísticas y estructurales o los destinatarios (Llamas, 2014). Es ahí, precisamente, en esta clasificación de los géneros en sistemas o ámbitos de uso, donde se va a acomodar este estudio.

Estos sistemas, esferas o ámbitos de uso de los géneros involucran a variedad de usuarios (estudiantes, docentes, administrativos, investigadores, cuerpos institucionales,

etc.) en diferentes niveles (Castro, Hernández y Sánchez, 2010) que los caracterizan. Se dividen en: el sistema profesional, el sistema de enseñanza y aprendizaje, el sistema académico y el sistema social (Camps y Castelló, 2013).

Para empezar, los textos que se producen en el ámbito del sistema profesional son los más especializados, pues se producen para un público de características similares a las del autor del texto; es decir, los autores no se detienen a explicar conceptos o teorías que dan por conocidas por el destinatario. Los géneros en ese ámbito abarcan todas las actividades y relaciones del individuo en su actividad profesional. Otro rasgo muy común en estos casos es que la autoría del texto está compartida por dos o más autores que trabajan colaborativamente (Alexopoulou, 2010; Camps y Castelló, 2013).

El sistema que más habitan los estudiantes de grado es el de enseñanza y aprendizaje. Las teorizaciones más tradicionales sobre este ámbito consideran que el estudiante universitario escribe únicamente para comunicar el conocimiento con fines evaluativos (Castro, Hernández y Sánchez, 2010; Navarro y Brown, 2014). Teorizaciones más modernas como la de Camps y Castelló (2013) conciben el sistema de enseñanza y aprendizaje con una doble finalidad: por un lado, se vincula la actividad escritora con la transformación, construcción y reflexión del conocimiento con objeto de demostrar al docente lo aprendido; por otro lado, este proceso de composición inserta al estudiante en la comunidad discursiva y lo dota de modelos y claves para dominar ese discurso. El objetivo de este sistema es que el estudiante adquiera los conocimientos y las destrezas específicas propias de su disciplina (Alexopoulou, 2010).

Marinkovich y Córdova (2014) se refieren en este punto a un proceso de socialización académica que se basa en la interacción entre el docente y el estudiante. Esta interacción

les permite un mayor acercamiento a la escritura, a los géneros y al discurso en general de la disciplina en la que tratan de ingresar. Por esa razón, lo más común es que el proceso de composición del texto sea individual y que la audiencia se reduzca al profesor o a otros estudiantes en casos determinados. Entre los tipos de texto que los estudiantes producen para sí mismos se encontrarían los apuntes y las anotaciones. Para el docente, producirían textos basados en la explicación o el resumen, que sirven de facilitadores para producir, más adelante, textos que requieren un mayor cuidado como monografías, informes, ensayos u otro tipo de textos disciplinares (Ruíz y Camps, 2009; Camps y Castelló, 2013).

Por otra parte, los textos que se producen en el sistema académico solo cobran sentido dentro de él. Se producen actividades académicas que, aunque tienen rasgos funcionales comunes con otros sistemas como el profesional o el de enseñanza y aprendizaje, no pueden pertenecer a esos sistemas por sus características. Ejemplos de estos textos son las tesis doctorales y, recientemente, los trabajos fin de grado y los trabajos fin de máster. Todos son actividades escritoras que únicamente pueden llevarse a cabo en la comunidad académica, y que están destinadas a ser evaluadas para la obtención de un título de grado, postgrado o doctorado (Camps y Castelló, 2013; Llamas, 2014).

El proceso de escritura de estos textos conserva su carácter individual porque, aunque cada vez es más compartido con un director o un equipo de investigación, solo se evalúa al estudiante. Son textos de alta especialización, cuyas normas, características y codificaciones varían según la cultura disciplinar en la que se producen (Camps y Castelló, 2013).

Finalmente, los textos que se producen en el sistema social tienen una finalidad más social, de interrelaciones; establecen contactos dentro de la universidad. Pueden tratarse

de correos electrónicos, anuncios, horarios, cartas oficiales, diarios, etc. En algunos de estos textos, el autor puede mostrar indicios de sentimientos afectivos, empatía, y otros tienen un carácter más organizacional. En todos estos textos, lo principal es la comunicación; exigen rapidez e inmediatez. La audiencia puede ser variada dentro de la academia: profesores, estudiantes o personal administrativo (Camps y Castelló, 2013).

La existencia de estos cuatro sistemas de actividad prueba la gran riqueza de actividades escritoras que se llevan a cabo en la universidad, pero, al mismo tiempo, supone una dificultad para organizar los géneros, ya que tanto profesores como estudiantes se mueven por más de un sistema, y aparecen, por tanto, géneros intermedios que comparten características de varios sistemas (Camps y Castelló, 2013).

2.3. El género reseña

El género reseña es un género académico que ha empezado a ser reconocido como tal en la academia recientemente (Hyland, 2007; Suárez y Moreno, 2008) a pesar de que este se remonta al siglo XVII (Alcaraz y Salager-Meyer, 2005). La nula atención que ha recibido este género hasta la década de los noventa puede deberse a la escasa significatividad de este como un texto de referencia del conocimiento científico frente a otros textos académicos como el artículo de investigación. Asimismo, se trata de un género raramente citado que no aporta méritos al currículum del autor de la reseña (Motta-Roth, 1996; Giannoni, 2000; Alcaraz y Salager-Meyer, 2005).

A partir de la década de los noventa, con el incremento del interés por los géneros que, en lugar de producir, valoran el conocimiento disciplinar (Giannoni, 2009), y con North (1992) como pionero en el interés por este género, aparece toda una línea de investigación

de estudios basados en el análisis de género de la reseña (Motta-Roth, 1996, 1998; Giannoni, 2000; De Carvalho, 2002) que empiezan a considerarla un verdadero género académico. Estos estudios se han planteado, además, bajo el amparo del enfoque de lenguas con propósitos específicos, para defender la idoneidad de la reseña como un género para aprender segundas lenguas (sobre todo, inglesa), y para contrastar las diferencias entre reseñas producidas en diferentes disciplinas (Motta-Roth, 1996; Babaii y Ansary, 2007; Giannoni, 2009).

Es, precisamente, Motta-Roth (1995) quien, por primera vez, define la reseña como un género académico desde los planteamientos de tradición swalesiana del análisis de género. Para ello, se remite a los tres elementos clave de la definición del género de Swales (1990), citada anteriormente en el apartado del concepto de género y los géneros académicos. Plantea de esta forma que:

- 1) La reseña es un género, en este caso académico, porque plantea unos objetivos comunicativos y toda una red de interacciones situadas en un contexto social concreto (la academia).
- 2) La reseña se construye con unos objetivos comunicativos reconocidos y compartidos por los miembros de cada cultura disciplinar.
- 3) La reseña da respuesta a las expectativas de sus lectores.

Solo desde principios del siglo XXI se empieza a subrayar su importancia en la construcción del conocimiento disciplinar como un género facilitador para que los investigadores encuentren nuevas fuentes de conocimiento; un género que, mediante los procesos de evaluación y negociación, valida el conocimiento de una disciplina; y un

género que permite el intercambio de opiniones entre académicos de manera más sencilla que un artículo (Gea-Valor, 2000; Groom, 2009; Giannoni, 2009). Aun con este nuevo modo de entender la reseña y a pesar de tratarse de uno de los géneros que más se producen en la academia, su estudio sigue siendo muy escaso (Alzari, 2012) y centrado en reseñas producidas por expertos (Giannoni, 2000; Gea-Valor, 2000; Salager-Meyer, 2001; Babaii y Ansary, 2007; Giannoni, 2009; Tse y Hyland, 2009; Groom, 2009; Lorés, 2009).

La reseña, en ocasiones llamada *recensión* (Castro de Castillo, 2005; Fernández y Bressia, 2009), se define como un género académico breve que se utiliza con diferentes finalidades tanto en el sistema profesional como en el sistema de enseñanza y aprendizaje. Cuando se produce en el primero de estos dos sistemas, la intención es ofrecer a otros expertos la descripción y posterior evaluación de un libro de reciente publicación (De Carvalho, 2002; Suárez y Moreno, 2008; Alzari, 2012; Díaz-Blanca, 2015). Se ha constatado, sin embargo, que, en los años cincuenta, las reseñas solo resumen el contenido de los libros de manera neutra. A medida que pasan los años, empiezan a incorporar valoraciones del reseñador para evaluar también el libro (Hyland, 2007).

Cuando se produce en el otro sistema, no obstante, su finalidad es la de favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Alzari, 2012), ya que es un texto que requiere, por un lado, la habilidad de interpretar el texto que se va a reseñar y, por otro lado, la habilidad de analizarlo críticamente, de adoptar una postura (Giammatteo y Ferrari, 2000; Hyland, 2007; Mostacero, 2013). Esa complejidad del uso de los diferentes recursos retórico-discursivos para describir y valorar lo ha vuelto más frecuente entre las tareas escritoras

que deben producir los estudiantes universitarios (Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Araújo, Gaspar y Soares, 2015).

Asimismo, la investigación acerca del género reseña ha señalado repetidamente la importancia de que los estudiantes universitarios produzcan reseñas sobre diferentes géneros textuales (manuales, artículos de investigación, etc.) para que se familiaricen con los otros géneros de la academia, los temas, los autores, las características del texto en general y las disciplinas. Así, la reseña contribuye a que los estudiantes aprendan a interpretar y producir textos que sigan la estructura de los géneros académicos, utilicen un registro adecuado y emitan opiniones y juicios de valor justificados (Ferrari, 2005; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014). Además, al diferir en cuanto a sus características entre disciplinas, también sirven para que los estudiantes sean conscientes de las diferencias entre culturas disciplinares (Díaz-Blanca, 2015); esto es, las reseñas de letras, por ejemplo, difieren con las reseñas de otros ámbitos como el de ciencias o el de economía en que su marco teórico es mucho más amplio y complejo (Motta-Roth, 2001).

La función principal de toda reseña es informar sobre una novedad bibliográfica que el reseñador considera que es relevante para la comunidad académica. Esa relevancia viene dada por la fecha de publicación (que sea de reciente incorporación), el autor de la obra (el reconocimiento que tiene en la academia) y el tema de la obra (novedad del tema o del tratamiento del tema). Además de la función de informar, la reseña puede llegar a ejercer hasta tres funciones más subordinadas a la principal: expresar, comandar y contactar. La primera, “expresar”, se refiere a la emisión de juicios (positivos o negativos) del reseñador acerca de la obra; la segunda, “comandar”, intenta influir en el lector de la reseña para que lea la obra; por último, la tercera, “contactar”, se refiere al diálogo que el

reseñador mantiene con el lector de la obra mediante las descripciones y los argumentos aportados (Castro de Castillo, 2005).

Como este estudio va a tomar como corpus las reseñas producidas por estudiantes universitarios, se define, a partir de aquí, lo que Alzari, D'Alessandro y Radiminski (2014) denominan las reseñas académicas de formación, que son aquellas que producen los estudiantes universitarios para ser evaluados. A diferencia de las reseñas de expertos, los estudiantes no tienen que utilizar necesariamente libros que sean de reciente publicación para la producción de la reseña (Navarro y Abramovich, 2012; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014) porque el propósito del texto, en este caso, es de aprendizaje. Asimismo, aunque la longitud de la reseña dependerá de las políticas de publicación de las revistas (para los expertos) o de lo que exija el docente (para los estudiantes), se ha observado que las reseñas académicas de formación suelen ser más breves (Alzari, D'Alessandro y Radiminski 2014).

En cuanto a la estructura de la reseña, no existen unas partes ya fijadas en las reseñas de los estudiantes. De hecho, desde el estudio de las reseñas de expertos, se ha observado que los estudiantes pueden llegar a utilizar las mismas partes (al margen del nivel de desarrollo de cada una), pero que suelen realizar alteraciones en el orden de esas partes y menos matizaciones (Navarro y Abramovich, 2012; Alzari, 2012; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014).

Asimismo, no existe un único modelo de la estructura de la reseña en la literatura. Desde corpus de estudio diferentes, algunos autores (Motta-Roth, 1996; Giammatteo y Ferrari, 2000; Motta-Roth, 2001; De Carvalho, 2002; Castro de Castillo, 2005; Díaz-Blanca, 2015) han identificado una serie de partes o movimientos retóricos que, en

ocasiones, no coinciden entre investigaciones en cuanto al número de partes o a la identificación que se realiza de esas partes. Sin embargo, sí se observa en todos estos estudios que coinciden en destacar una serie de operaciones discursivas y de tipos de información semejantes entre ellos.

Giammatteo y Ferrari (2000), Motta-Roth (1996, 2001) y De Carvalho (2002) dividen en cuatro partes o movimientos retóricos la estructura de la reseña académica. Giammatteo y Ferrari (2000), por una parte, las denominan introducción, resumen expositivo del texto reseñado, comentario crítico del texto reseñado y conclusiones. Motta-Roth (2001) y De Carvalho (2002), por otra parte, la dividen en presentación del libro, descripción de la organización del libro, evaluación de las partes del libro y recomendación o veredicto final del libro. En un estudio previo, Motta-Roth (1996) considera que la recomendación es parte de un cuarto movimiento que sirve a modo de evaluación global del libro. En cualquier caso, aunque todos sostienen que lo más habitual es que el texto siga ese orden, también apuntan que el orden y la extensión de cada operación pueden variar en función de los aspectos de la obra que al autor del texto le interesa destacar.

Castro de Castillo (2005) y Díaz-Blanca (2015), en cambio, omiten el movimiento retórico que los anteriores autores denominan recomendación. Con denominaciones diferentes, aunque cada parte abarca el mismo tipo de información, Castro de Castillo (2005) divide la reseña en las secciones conocidas como referencias bibliográficas, comentario y evaluación mientras que Díaz-Blanca (2015) la divide en las secciones denominadas como presentación del libro, descripción de la estructura y del contenido del libro y conclusión evaluativa del libro.

En cuanto al tipo de información que aporta la reseña, se pueden encontrar ideas como las que se presentan a continuación:

- Introducción/ Presentación del libro/ Referencias bibliográficas: información relativa al autor, el contexto de producción del libro, el objetivo y el tema de manera general (Giammatteo y Ferrari, 2000; De Carvalho, 2002; Castro de Castillo, 2005; Motta-Roth y Hendges, 2010; Díaz-Blanca, 2015).
- Resumen expositivo del libro reseñado/ Descripción de la organización del libro/ Comento/ Descripción de la estructura y del contenido del libro: número de capítulos, títulos de los capítulos, síntesis de los puntos más importantes tratados en cada capítulo, ideas principales, metodología, fuentes bibliográficas que utiliza el autor del libro (De Carvalho, 2002; Ferrari, 2005; Fernández y Bressia, 2009; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Díaz-Blanca, 2015).
- Comentario crítico del texto reseñado/ Evaluación de las partes del libro/ Evaluación / Conclusión evaluativa del libro: juicios que pueden ser positivos y/o negativos de las partes más importantes del libro, carácter innovador e idoneidad para el lector (Motta-Roth, 2001; De Carvalho, 2002; Ferrari, 2005; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014).
- Conclusiones/ Recomendación o veredicto final del libro/ Conclusión evaluativa del libro: cualidades y problemática del texto como un todo y recomendación o no del libro en base a la aportación que supone para el panorama bibliográfico en el que este se sitúa (Ferrari, 2005; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014).

Finalmente, el autor selecciona la información que considera pertinente para la reseña, y también puede decidir solo mencionar algunas ideas o también desarrollarlas según lo que desee destacar mediante la especificación, la explicación y la fundamentación. Para esos procedimientos, se vale de la comparación con otras obras y la ejemplificación (Castro de Castillo, 2005).

2.4. El análisis de género

El estudio actual de la estructura retórica del texto tiene su origen en los estudios del género discursivo que parten de la visión Bajtiniana del género (Zamora y Venegas, 2012). Para Bajtín (1982), como se especifica más detalladamente en el apartado del concepto de género y los géneros académicos, la lengua se representa en enunciados que por su contenido (temática), estilo (léxico, gramática...) y composición (estructura) son propios de cada esfera de uso. El enunciado en sí es individual hasta que se inserta en una esfera de uso, donde se estabiliza y se vuelve recurrente. Es ahí, al reflejar los objetivos sociales de cada esfera, cuando se le puede llamar género discursivo (Navarro y Brown, 2014).

De la propuesta de Bajtín (1982) surgen, posteriormente, dos líneas o enfoques de análisis: el enfoque estructural, basado en la teoría de la superestructura textual de Van Dijk (1983), y el enfoque funcional, que parte del avance teórico que propone Swales (1990) a partir de la teorización de Bajtín (Soto, 2005; Zamora y Venegas, 2012). El enfoque estructural parte de la idea de que una superestructura es una construcción o forma discursiva en la que se integra el contenido o macroestructura del texto (Van Dijk 1983). En palabras de Van Dijk (1983, p. 142) “una superestructura es un tipo de *forma*

del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el *contenido del texto*. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes `formas textuales´ según el contexto comunicativo”. De esta forma, la superestructura equivale al esquema del texto, el cual determina cómo se ordenan las ideas y los enunciados al servicio de un propósito (Zamora y Venegas, 2012).

El enfoque funcional, por otra parte, caracteriza los géneros según sus propósitos comunicativos en contextos reales de uso (Zamora y Venegas, 2012). A partir del análisis que realiza Swales (1990) sobre los propósitos comunicativos de la introducción del artículo de investigación, donde identificó tres propósitos comunicativos (establecimiento del territorio, establecimiento del nicho y ocupación del nicho), el concepto de propósito comunicativo empieza a cobrar cada vez más importancia en los estudios posteriores, en diferentes disciplinas y con diferentes géneros (Peacock, 2002; Díaz-Blanca, 2015). De esta forma, desde la teorización swalesiana del género, se empieza a perfilar el método de análisis del discurso denominado análisis de género (Sánchez, 2016).

Según Swales (1990), los géneros están constituidos por objetivos o propósitos comunicativos que configuran su estructura interna, por lo que, si estos objetivos cambian, el género también habrá de cambiar (Bathia, 1994, 2002; Askehave y Swales, 2001). Este modelo de análisis de género introducido por Swales se convierte en uno de los más importantes de este campo, y su alcance se extiende cuando Bathia (1994) lo aplica a otros géneros académicos y profesionales (Gea-Valor, 2000).

De la diferenciación que establece Swales (1990) entre el propósito comunicativo global del texto, de cada género, y los propósitos comunicativos de menor nivel que contribuyen al desarrollo de ese propósito nace el concepto de movimiento retórico

(*move*). Los movimientos retóricos se refieren, entonces, a los propósitos comunicativos que componen un texto y que, en su conjunto, alimentan el propósito global del texto (Kanoksilpatham, 2007; Sabaj, Toro y Fuentes, 2011; Piqué-Noguera y Camaño-Puig, 2015; Venegas, Zamora y Galdames, 2016).

Holmes (1997, p.325) define los movimientos retóricos (MR) como “a segment of text that is shaped and constrained by a specific communicative function”. Esto implica que, además de ser unidades funcionales con significado que tienen unas características lingüístico-discursivas determinadas, los MR de un texto, los cuales pueden ser de mayor o menor longitud o densidad (oraciones, párrafos, secciones), constituyen el esquema, la estructura organizativa del género y, por ende, su definición (Kanoksilpatham, 2007; Díaz-Blanca, 2015). Cada uno de estos MR se identifica por la función que cumple en el texto, su contribución al género (Motta-Roth, 1996).

El carácter funcional de los MR provoca que, en algunos géneros como la reseña, el despliegue de los mismos sea muy simple mientras que en otros, como el artículo científico, se produzca un despliegue de mayor complejidad. De la misma manera, algunos MR son de uso común o incluso obligado dentro de un mismo género mientras que otros se presentan de forma opcional según lo que el autor desee enfatizar. Este uso obligatorio u opcional de los MR también afecta al orden que siguen en el texto, ya que, en géneros muy consolidados, es común que se repitan las mismas secuenciaciones, y también es propio de los expertos que utilicen los MR de manera cíclica en una misma sección (Kanoksilpatham, 2007).

No obstante, si bien el estudio de los MR contribuye positivamente a la planificación del texto especificando los tipos de segmentos en los que se concretan los propósitos

comunicativos, de por sí solo, ofrece una visión demasiado general que no da cuenta detenida de los propósitos comunicativos específicos, concretados en pasos (*steps*), que se producen en cada segmento textual (Motta-Roth, 1996; Sabaj, 2012). Es por esa razón que los modelos de análisis originales de los movimientos retóricos suelen concretarse en pasos que incluso pueden dar lugar a subpasos dentro de los mismos.

El paso se define como una unidad de menor rango en el texto que el movimiento retórico. Cada paso desarrolla un microobjetivo que se configura en relación a otros pasos para conformar el MR (Díaz-Blanca, 2015; Venegas, Zamora y Galdames, 2016). Ahora bien, el lenguaje no es sistemático, por lo que no siempre está claro el límite entre un paso y otro. Un mismo paso puede producirse en una parte de una oración junto con otro, en una o varias oraciones completas, en un párrafo o en varios, por lo que el componente sintáctico como un medio para limitar los pasos no es lo suficientemente concreto (Sabaj, 2012; Piqué-Noguera y Camaño-Puig, 2015).

Al respecto, Biber, Connor y Upton (2007, p. 11) proponen “(...) to identify the internal discourse segments of a text, corresponding to distinct propositions, topics, or communicative functions; these discourse segments become the basic units of the subsequent discourse analysis”. Esto es, partiendo de las diferentes ideas que se expresan en el texto (la menor unidad), se identifican los propósitos comunicativos específicos subyacentes que componen los pasos (unidad media) y, posteriormente, estos se relacionan con los propósitos globales de los movimientos retóricos (unidad mayor).

En definitiva, lo que ofrece el análisis de género es el esquema de organización del texto al servicio del propósito comunicativo del mismo. La siguiente figura, basada en la propuesta por Sabaj, Toro y Fuentes (2011, p. 250), pero modificada a efectos del

propósito que aquí se plantea, da cuenta de cómo permite desentrañar la organización del texto en diferentes niveles.

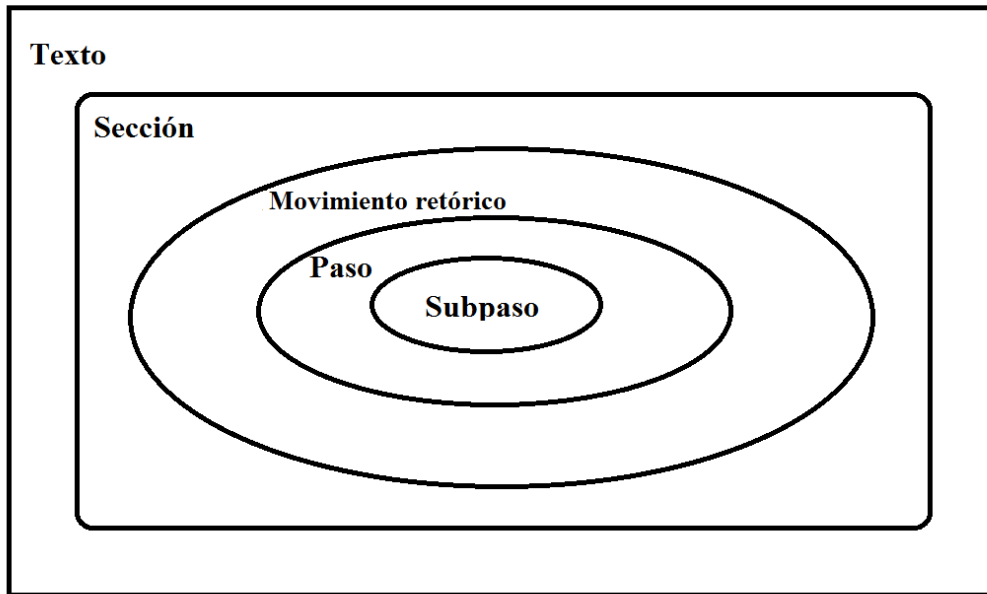


Figura 1. Niveles de organización de la estructura retórica del texto

Como se observa en la Figura 1, son cuatro los elementos que llevan a la construcción del texto: secciones, movimientos retóricos, pasos y subpasos. De estos cuatro, el menos estable, en cuanto a que no todos los géneros académicos se configuran así, es aquel referido a las secciones. No todos los textos académicos se dividen en secciones como sucede, por ejemplo, con el artículo científico (Day, 1994).

Una vez realizada esta puntualización, el texto se configura en subpasos o, lo que es lo mismo, ideas. Esas ideas, en base a unos criterios de inclusión y exclusión determinados por las relaciones que se establecen entre ellas, se conforman en pasos. Los pasos son propósitos comunicativos muy específicos que, puestos en común, se establecen en un movimiento retórico, que es un propósito de mayor nivel que los agrupa

todos. Este movimiento retórico puede pertenecer a una sección del texto, si este está dividido en secciones, sirviendo entonces a otro propósito comunicativo de mayor nivel como puede ser, por ejemplo, establecer el marco teórico de un tema. Finalmente, las secciones en su conjunto con sus propósitos comunicativos se unen para servir al que es el propósito comunicativo del género que se está utilizando.

En definitiva, el análisis de género de tradición swalesiana es el tipo de análisis de la estructura del texto que mejor se ajusta a los objetivos de este estudio porque es aquel que permite conocer de manera más completa cómo se construye la reseña académica de formación.

2.5. La voz del autor: el metadiscurso

Son varias las corrientes que han intentado analizar diferentes aspectos de la voz del autor en el texto. Entre estas, destacan las teorías de la enunciación, situadas, fundamentalmente, bajo el amparo de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, en la cual se distingue entre enunciador, enunciatario y locutor (Benveniste, 1974; Ducrot, 1984; Bermúdez, 2011); la despersonalización o desagentivación del discurso, la cual estudia los mecanismos para omitir el uso de la primera persona en los textos académicos (Goethals y Delbecque, 2001; Álvarez-López, 2013); la modalización del discurso como marcador de actitud del autor hacia el contenido del texto y hacia el lector u otros interlocutores (Casamiglia y Tusón, 2001; Laca, 2001); los estudios de cortesía y atenuación, también conocidos como marcadores de la actitud del autor, pero, a diferencia de la mera modalización del discurso, con el propósito de diferenciar los modos de presentar los nuevos saberes que se proponen de los ya aceptados en la academia, como

prueba de humildad (Brown y Levinson, 1987); o el reciente posicionamiento estratégico del autor, como una forma de que el autor se defina a sí mismo y a otros frente a una audiencia (Meza, 2016, 2017).

En este estudio, entre las corrientes de estudio de la voz del autor en el texto, se destaca la corriente anglosajona del metadiscurso, la cual entiende el texto como un medio de comunicación social a través del cual el autor trata de influir al lector, por ser la más completa de todas. Mientras que otras teorizaciones como las ya citadas se fijan en aspectos concretos del autor del texto, de su grado de implicación, de la expresión de sus opiniones o de la interacción con otros, en el metadiscurso se integran todos estos aspectos en un mismo análisis. Por consiguiente, es una teoría que abarca un mayor espectro de aspectos o huellas que deja el autor en el texto para, a partir de ellos, poder dar cuenta detenida de la naturaleza enunciativa del autor.

El metadiscurso se refiere al *discurso sobre el discurso* que emplea el autor de un texto para marcar su actitud respecto al contenido y al lector (Teberosky, 2007). Aunque Harris menciona este concepto por primera vez en la década de los 50 (Hyland, 2005; Alexopoulou y Salapata, 2015), son las aportaciones posteriores de Halliday (1982) las que lo hacen posible. Halliday traza una separación entre la función ideacional del texto y los elementos no proposicionales que, por una parte, organizan el contenido del texto mediante la función textual y, por otra parte, reproducen o hacen evidente la relación del autor con el contenido del texto y con el lector mediante la función interpersonal (Teberosky, 2007).

A partir de la propuesta de Halliday (1982), toda una serie de autores (Williams, 1981; Vande-Kopple, 1985; Crismore, 1985; Hyland, 2005) proponen diferentes taxonomías

para clasificar los elementos que conforman el metadiscurso según aquellos aspectos de la voz del autor que más les interesa enfatizar. Es decir, algunos de estos autores se centran en los recursos que permiten organizar el texto, otros en aquellos que reproducen la actitud del autor o en los modos de interacción en el discurso (Hyland, 2007).

Para empezar, la clasificación de Vande Koople (1985) es la primera en poner en relación el contenido ideacional que Halliday había separado con el metadiscurso textual e interpersonal. Vande Koople propone que el metadiscurso interpersonal esté al servicio del contenido ideacional en el sentido en que permite marcar la actitud del autor, su posicionamiento respecto al contenido, e incluso evaluarlo (Vande-Koople, 2012; Alexopoulou y Salapata, 2015). En la siguiente figura se puede observar la clasificación de Vande Koople.

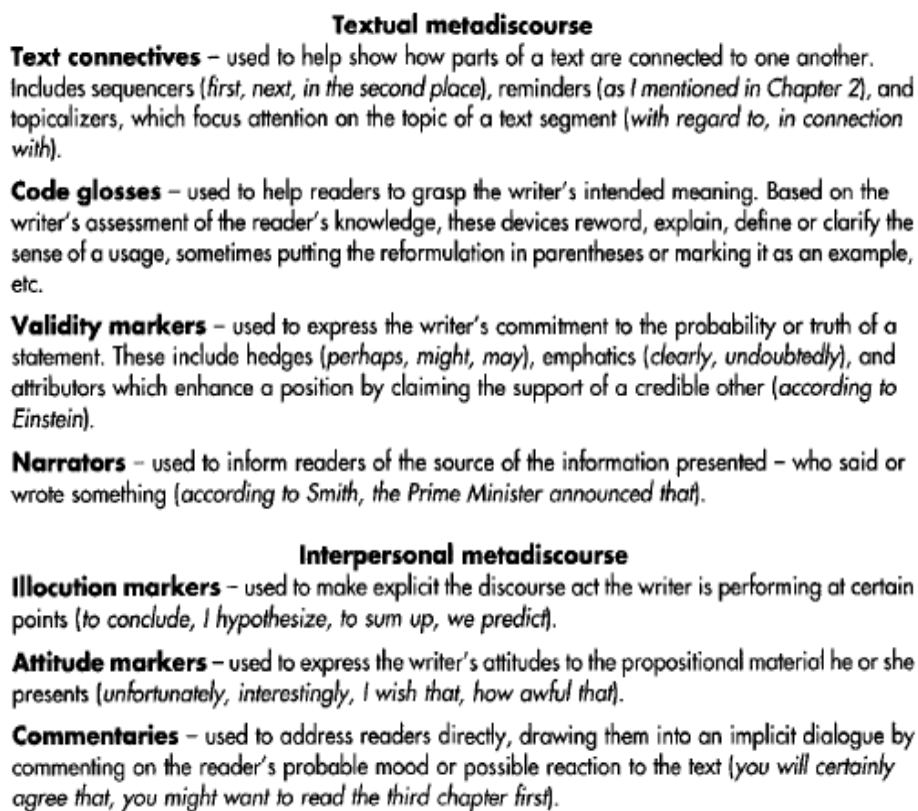


Figura 2. Clasificación del metadiscurso propuesta por Vande-Koople. Tomado de Hyland (2005, p.32).

Esta clasificación marca un hito que está sujeto a modificaciones en los años posteriores. La más conocida de esas modificaciones es la realizada por Crismore, Markkanen y Steffensen (1993), quienes eliminan algunas categorías y crean otras nuevas para intentar eliminar ciertas ambigüedades. En la siguiente figura se puede apreciar su taxonomía.

Category	Function	Examples
Textual metadiscourse		
1. Textual markers		
Logical connectives	Show connections between ideas	therefore; so; in addition; and
Sequencers	Indicate sequence/ordering of material	first; next; finally; 1, 2, 3
Reminders	Refer to earlier text material	as we saw in Chapter one
Topicalizers	Indicate a shift in topic	well; now I will discuss ...
2. Interpretive markers		
Code glosses	Explain text material	for example; that is
Illocution markers	Name the act performed	to conclude; in sum; I predict
Announcements	Announce upcoming material	in the next section ...
Interpersonal metadiscourse		
Hedges	Show uncertainty to truth of assertion	might; possible; likely
Certainty markers	Express full commitment to assertion	certainly; know; shows
Attributors	Give source/support of information	Smith claims that ...
Attitude markers	Display writer's affective values	I hope/agree; surprisingly ...
Commentary	Build relationship with reader	you may not agree that ...

Figura 3. Clasificación del metadiscurso propuesta por Crismore, Markkanen y Steffensen. Tomado de Hyland (2005, p.34).

Aunque se sitúan en un enfoque funcional, ninguna de las dos propuestas anteriores interpreta los ítems con criterios funcionales; por el contrario, los ítems son interpretados con criterios sintácticos. Asimismo, se critica la ambigüedad y excesiva vaguedad de algunas categorías que crean confusión a la hora de analizar el texto con la clasificación de Vande-Koople, y la división del metadiscurso textual en dos funciones (textual e interpretativa) de Crismore, Markkanen y Steffensen, ya que no resulta del todo clara o incluso innecesaria (Hyland, 2005).

Más adelante, a principios del siglo XXI, Hyland (2005) propone una nueva clasificación dividida en dos dimensiones (interaccional e interactiva), completamente basada en criterios funcionales, que se refiere a los mecanismos que utiliza el autor de un texto para referirse a sí mismo, al lector y al propio texto. En la siguiente figura se puede apreciar su clasificación.

Category	Function	Examples
Interactive	Help to guide the reader through the text	Resources
Transitions	express relations between main clauses	in addition; but; thus; and
Frame markers	refer to discourse acts, sequences or stages	finally; to conclude; my purpose is noted above; see Fig; in section 2
Endophoric markers	refer to information in other parts of the text	according to X; Z states
Evidentials	refer to information from other texts	namely; e.g.; such as; in other words
Code glosses	elaborate propositional meanings	
Interactional	Involve the reader in the text	Resources
Hedges	withhold commitment and open dialogue	might; perhaps; possible; about
Boosters	emphasize certainty or close dialogue	in fact; definitely; it is clear that
Attitude markers	express writer's attitude to proposition	unfortunately; I agree; surprisingly
Self mentions	explicit reference to author(s)	I; we; my; me; our
Engagement markers	explicitly build relationship with reader	consider; note; you can see that

Figura 4. Clasificación del metadiscursos propuesta por Hyland. Tomado de Hyland (2005, p.49).

En una redefinición posterior de ese modelo, Hyland (2007) renombra la clasificación en dos dimensiones diferentes: metadiscursos interpersonal y metadiscursos textual. Asimismo, renombra otras categorías dentro de esas dimensiones, pero no realiza cambios más sustanciales en cuanto a su definición.

Category	Function	Examples
	<i>Textual metadiscourse</i>	
Logical connectives	Express semantic relation between main clauses	in addition / but / thus / and
Frame markers	Explicitly refer to discourse acts or text stages	finally / to repeat / here we try to
Endophoric markers	Refer to information in other parts of the text	noted above / see Fig / in section 2
<u>Evidentials</u>	Refer to source of information from other texts	according to X / (1990) / Z states
Code glosses	Help readers grasp meaning of ideational material	namely / e.g. / such as / i.e.
	<i>Interpersonal metadiscourse</i>	
Hedges	Withhold writer's full commitment to statements	might / perhaps / possible / about
Boosters	Emphasize force or writer's certainty in message	in fact / definitely / It is clear
Attitude markers	Express writer's attitude to propositional content	Unfortunately / I agree / X claims
Relational markers	Explicitly refer to or build relationship with reader	frankly / note that / you can see
Person markers	Explicit reference to author(s)	I / we / my / mine / our

Figura 5. Clasificación del metadiscurso modificada propuesta por Hyland. Tomado de Hyland (2007, p.111).

Pese a que Hyland (2007) propone un esquema de clasificación de unos determinados ítems como metadiscurso textual o interpersonal, es importante destacar que se pueden producir solapamientos dependiendo de cómo el autor del texto los utilice. Por consiguiente, no son compartimentos completamente estancos sino que ambos tipos de metadiscurso pueden encontrarse en una misma frase e incluso en una misma palabra. Por esa razón es tan importante el estudio del metadiscurso: porque demuestra lo intrincado que puede llegar a ser el lenguaje (Vande-Koople, 2012).

Por último, no se puede olvidar que existen diferencias entre los usos del metadiscurso en diferentes lenguas (Vande-Koople, 2012). Las diferencias en la voz del autor en la escritura académica entre países es, además, una cuestión que ha sido muy debatida entre diferentes autores desde diferentes enfoques (Vázquez, 2001; Hyland, 2007). En este sentido, Goethals y Delbecqueque (2001), por ejemplo, señalan que un mecanismo propio

del discurso académico francés y español es que el autor desaparezca del texto mientras que en el discurso anglosajón se introduce explícitamente al autor en el texto mediante el uso de pronombres personales y formas verbales en primera persona del singular. Es por eso que cada texto que se analice utilizando el metadiscursos debe ser interpretado en el marco, no solo de la disciplina, sino también del idioma y del país en el que se produce.

2.6. La corrección lingüística

La corrección lingüística se refiere a lo que autores como Regueiro y Sáez (2013) denominan la elegancia expresiva, la cual se observa mediante los aspectos lingüísticos del texto. En un texto académico, se espera que la gramática y la ortografía sean correctas y estén actualizadas acorde a las posibles reformas de la Real Academia Española (Day, 1994; Regueiro y Sáez, 2013). Actualmente, los textos debieran ajustarse a la última reforma de la normativa de la RAE (2010b).

En términos más específicos, la corrección lingüística supone una revisión del uso de la lengua a tres niveles: ortográfico, morfosintáctico y léxico. A nivel ortográfico, se presta especial atención a la corrección de la ortografía de las letras, la ortografía de las sílabas, la ortografía de las palabras, la acentuación y la puntuación (Biber, 1995; Gómez-Torrego, 1998; Regueiro y Sáez, 2013).

Tanto el uso correcto de la tilde en la acentuación de las palabras como la correcta ortografía de las letras y las palabras, aunque no sea en el mismo nivel, está relacionado con el lenguaje oral y con la escritura como código. El uso correcto de ambos demuestra conocimientos de la gramática, el código alfabético y la fonética de una lengua (Mamani, 2013).

Tradicionalmente, se ha considerado la ortografía como una cuestión superficial e, incluso, estética del texto. Esa caracterización, sin embargo, no da cuenta del alcance social que tiene la ortografía como encargada de normalizar y perpetuar tanto el lenguaje como la efectividad comunicativa, y como distintivo cultural que se espera que cada individuo domine para acceder a determinados ámbitos públicos (Díaz, 2008; Pérez, Guerrero y Ríos, 2010). Entonces, entender la ortografía desde su función comunicativa, supone entender la suma de lo pragmático y lo textual y, por ende, el valor que tiene para dotar al texto de significatividad; en otras palabras, el correcto uso de la ortografía facilita y asegura la correcta recepción de la comunicación (Díaz y Cabeza, 2010; Morales y Hernández, 2004; Gómez-Camacho, 2005).

La puntuación, a diferencia de otros aspectos de la ortografía, tanto a nivel de oración como a nivel de párrafo, tiene una función distributiva y relacional entre proposiciones que afecta a la totalidad del texto. Se puntúa en base a dos criterios: cognitivo y sintáctico. El criterio cognitivo, por un lado, sirve para marcar el pensamiento del autor respecto a las proposiciones y para marcar, matizar o enfatizar dichas proposiciones. El criterio sintáctico, por otro lado, refiere el uso de la coma según las necesidades sintácticas del discurso a medida que se va construyendo. Los textos de mayor complejidad, como los textos académicos, requerirán un uso mayor, más complejo y más especializado de la puntuación que los textos de otros ámbitos. En cualquier caso, el uso incorrecto de la puntuación, separando unidades gramaticales inseparables o uniendo proposiciones que semánticamente son distintas, puede provocar que el texto pierda eficacia comunicativa, y se diluya el propósito comunicativo (Pujol, 1995).

A nivel morfosintáctico, se hace hincapié en el uso adecuado de las unidades y categorías morfológicas y las estructuras y relaciones sintácticas. En un texto académico,

por ejemplo, se espera que el autor haga uso de construcciones nominales complejas, claras y precisas que reflejen el carácter científico del texto. El uso de pasivas, normalmente en desuso en el lenguaje cotidiano, es también un recurso muy acusado en este tipo de escritura (Biber, 1995; Regueiro y Sáez, 2013).

Dentro de la morfología, por un lado, la corrección lingüística se fija en la estructura de cada palabra con sus posibles variantes y el rol que desempeña en el lugar que ocupa respecto a los demás elementos de la oración. Es decir, controla el número, el género, la persona, la rección, el tiempo, el aspecto y el modo (en el caso de los verbos), la derivación y la composición. Dentro de la sintaxis, por otro lado, la corrección lingüística se fija en las relaciones que se establecen entre las unidades léxicas simples (sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, determinante, conjunción e interjección) para formar grupos sintácticos, enunciados, oraciones y conjuntos (Real Academia Española, 2010a; Gómez-Torrego, 1998).

Finalmente, a nivel de léxico se exige el uso de una terminología específica o vocabulario técnico adaptado a cada disciplina (Biber, 1995; Regueiro y Sáez, 2013). Cada cultura disciplinar tendrá su propio vocabulario en correlación con la actividad que desarrollan los miembros y, aún dentro de una disciplina concreta, ese vocabulario variará según las situaciones de uso y los propósitos del escrito (Biber, 1995). De todas formas, en este sentido hay que recalcar que, aunque se haga uso de una terminología específica, el lenguaje debe ser principalmente sencillo para asegurar la correcta recepción del mensaje (Day, 1994).

En definitiva, estilísticamente, se espera que en un texto académico se emplee un lenguaje estándar dentro de un registro de la lengua formal, donde habrá un alto nivel de

especificidad reflejado en la terminología específica del área del conocimiento y, al mismo tiempo, una simplicidad en la expresión, sin adornos (Cassany y Castelló, 1997).

2.7. Estado de la cuestión

La escritura académica es un concepto que ha generado estudios con focos de atención diferentes a partir del examen de los textos producidos por los estudiantes. Dentro de esta línea de trabajo, se han comprendido temáticas diversas como el proceso de redacción del texto y las dificultades que este entraña para los estudiantes en cuanto a la planificación y la revisión del texto (Landis, 1993; Bono y De la Barrera, 1998; Carlino, 2004, 2005; Hyland, 2012; Navarro y Brown, 2014); la transferibilidad de conocimientos o habilidades sobre escritura académica aprendidos en un contexto específico a otro (Swartz, 1987; Ennis, 1989; Osman y Hannafin, 1994; Gunn, Hearne y Sibthorpe, 2011); la incidencia en el éxito académico de los factores metacognitivos que se activan para producir un texto (Escorcía, 2011; Duguet, 2012); o los riesgos que entrañan las TICs en cuanto a la caducidad de la información y los medios tecnológicos de comunicación (Monereo y Pozo, 2001), las nuevas formas de escribir (Sureda y Comas, 2006; Engel y Onrubia, 2013), el plagio académico (Comas, Sureda y Trobat, 2011; Sureda, Comas y Morey, 2009) y, por ende, la idoneidad de los procedimientos de intertextualidad en los textos académicos producidos por estudiantes (Rodríguez, 1985; Miras y Solé, 2008; Regueiro y Sáez, 2013), entre otros.

En relación con este estudio, sin embargo, interesan aquellas aportaciones que identifican los géneros académicos de formación que producen los estudiantes y los caracterizan, y aquellas que se fijan en el nivel de dominio de la escritura académica de

los estudiantes universitarios de grado. Asimismo, por las propias características del estudio, interesan, fundamentalmente, las investigaciones de carácter empírico que parten de un corpus de textos producido por estudiantes universitarios.

Para empezar, la línea de trabajo que trata de identificar los géneros académicos de formación analiza los textos producidos por estudiantes universitarios para identificar, definir y caracterizar dichos géneros según la disciplina (Bloor, 1996; Adelstein y Kuguel, 2008; Parodi, 2009; Rojas y Jiménez, 2012; Henríquez y Canelo, 2014). Buen ejemplo de ello sería la obra editada por Parodi (2008) sobre los géneros académicos y profesionales que tienen que producir los estudiantes.

El carácter dinámico de los géneros, incluso dentro de una misma disciplina, impide que esa caracterización sea sencilla, como sucede con géneros como la monografía (Marinkovich y Córdova, 2014) y el informe (Marinkovich y Velásquez, 2010). En el caso de la monografía, por ejemplo, la concepción que se tiene sobre las características textuales de este género es variada entre disciplinas e incluso dentro de una misma disciplina (Marinkovich y Córdova, 2014). Los docentes la definen de forma diferente y los estudiantes declaran abiertamente no tener claro lo que es (Carlino, 2005). Paralelamente, el informe puede tener diferentes características y responder a diferentes nombres según la disciplina e incluso dentro de la misma: informe de investigación, estudio de caso, informe bibliográfico o informe de diagnóstico (Marinkovich y Velásquez, 2010).

Por otra parte, con la llegada de las nuevas programaciones, producto del Plan Bolonia, en la última década sobresale el estudio de un género académico en concreto: el trabajo fin de grado. La obligatoriedad de producir un texto complejo y extenso de investigación

como es este para obtener el título de grado lo ha convertido en objeto de estudio (Castelló, 2009; Zamora y Venegas, 2012; Perales, Sima y Valdez, 2012; López-Cózar, Priede y Benito, 2013; Venegas, Zamora y Galdames, 2016; Velasco, 2017). No obstante, la diversidad de formas que adopta este género según la disciplina (Zamora y Venegas, 2012) y la dificultosa accesibilidad a este género en español, pese a que cada vez sean más abundantes los repositorios digitales (Venegas, Zamora y Galdames, 2016), impiden que se plantee propiamente una caracterización de este género.

Por su relación con este estudio, también se deben mencionar los estudios sobre el género reseña que, desde la década de los noventa (North, 1992) hasta ahora, han tratado de justificar la pertenencia de este género a los géneros académicos. En ese respecto, ha destacado la investigación con el propósito de subrayar las diferencias entre reseñas producidas en diferentes disciplinas, y con objeto también de favorecer la enseñanza de segundas lenguas, siendo comúnmente inglés en L2 (Motta-Roth, 1996, 1998; Babaii y Ansary, 2007; Groom, 2009). En esta línea, no son poco los estudios que se han fijado en la estructura retórico-lingüística de la reseña (Motta-Roth, 1996, 1998; Giammatteo y Ferrari, 2000; Giannoni, 2000; De Carvalho, 2002; Castro de Castillo, 2005; Alzari, 2012; Díaz-Blanca, 2015), pero la mayoría se centran en corpus producidos por expertos, por lo que el estudio de este género desde corpus compuestos por textos que han producido estudiantes universitarios es todavía escaso.

Por otro lado, las investigaciones que se fijan en el nivel de dominio de la escritura académica de los estudiantes realizan estudios descriptivos en los que señalan las deficiencias que influyen negativamente en la calidad de estos textos (Zabalza, 2013; Álvarez y Boillos, 2015b); o analizan un determinado aspecto del texto (como la voz del autor, los aspectos formales, los operadores discursivos, etc.) para conocer la naturaleza

de su uso por parte de los estudiantes universitarios (Tang y Suganthi, 1999, Oyanedel, 2005, Guimarães, 2014, López, 2016). En estos estudios, además, se suelen plantear el análisis y los resultados teniendo en cuenta la disciplina (Arte, Filología, Humanidades, Ingeniería, Medicina, etc.) y el nivel formativo (grado, master o doctorado).

Dentro de esta línea de investigación, con menor frecuencia, también se han utilizado fuentes de información diferentes a los textos producidos por los estudiantes como opiniones, percepciones o representaciones sociales con objetivos diversos. Entre estos, se han interesado por conocer las dificultades que experimentan los estudiantes para producir un texto académico desde su perspectiva (Laurillard, 1979; Barker, 2000; Mateos, Martín, Pecharromán, Luna y Cuevas, 2008; Gomes y Turra, 2014), su caracterización del concepto de escritura académica (Hermerschmidt, 1999; Di Stefano y Pereira, 2004; Hebe, 2005; Lea y Street, 2006; Ortiz, 2015), u otros factores afectivos relacionados con la universidad que tienen implicaciones en la producción de sus textos (Gourlay, 2009; Álvarez, Villardón y Yániz, 2010).

La anterior revisión bibliográfica de la investigación sobre escritura académica pone de relieve la importancia de investigar acerca de este tema, pero también evidencia que todavía son escasos los estudios sobre la naturaleza de la escritura académica de los estudiantes de grado (Castelló, 2014). Por el contrario, el foco de atención se ha centrado en aspectos del texto concretos en lugar de en el desempeño natural del lenguaje de los estudiantes en una situación comunicativa concreta. Asimismo, no hay constancia de estudios que analicen el recorrido de los estudiantes a lo largo de un programa académico completo, desde su inicio hasta que este culmina (Chois y Jaramillo, 2016).

Por último, se constata que la bibliografía en el extranjero es mucho más abundante que en el contexto español, y que las aproximaciones teóricas que se han llevado a cabo en España todavía son parciales y descriptivas con el objeto de diagnosticar dificultades, y no tan matizadas. Por eso, esta tesis es un primer estudio sobre la naturaleza de la escritura académica de los estudiantes de grado a través de su trayectoria que abre camino a futuras investigaciones sobre la naturaleza del lenguaje de los estudiantes universitarios.

Marco metodológico

Marco metodológico

3.1. Diseño de la investigación

3.2. Preguntas de investigación

3.3. Informantes y corpus de estudio

3.3.1. Perfil general de la universidad y del grado

3.3.2. Perfil de los informantes

3.3.3. Corpus de estudio

3.4. Instrumento de obtención de datos

3.4.1. Diseño y justificación de la selección del instrumento

3.4.2. Validación del instrumento

3.5. Proceso de análisis del corpus y procedimientos teóricos

3.5.1. Creación del corpus y etiquetado

3.5.2. Análisis de la estructura del texto

3.5.2.1. Preanálisis

3.5.2.2. Análisis

3.5.3. Análisis de la voz del autor

3.5.4. Análisis de la corrección lingüística

Marco metodológico

En este apartado, se presenta todo lo concerniente a la metodología que se emplea para el desarrollo de la investigación. En primer lugar, por orden lógico, se describe el diseño general de la investigación, su naturaleza. Después, se presenta la formulación de los objetivos de la tesis en forma de preguntas de investigación que serán respondidas, posteriormente, por los resultados obtenidos. A continuación, se presentan los informantes, tanto desde el perfil de la universidad y del grado en el que están matriculados como desde la naturaleza de los mismos, y el corpus de estudio que se analiza. Posteriormente, el interés del apartado se traslada al instrumento de obtención de datos: diseño, validación y aplicación. Por último, como colofón de este apartado, se describe el procedimiento de análisis que se aplica al corpus recogido y los procedimientos teóricos que se adoptan.

3.1. Diseño de la investigación

Esta es una investigación que se plantea como un estudio de caso constituido por el grupo de estudiantes que conforman la titulación del grado en Lenguas Modernas; estudiantes de los cuatro cursos que comparten la misma formación universitaria y un interés común por las lenguas.

Mediante una metodología de carácter descriptivo y exploratorio, se pretende conocer la naturaleza de la escritura académica de ese grupo de estudiantes a la hora de dar respuesta a una situación de comunicación concreta. Por la idoneidad con la finalidad de la investigación, se realiza un estudio de tipo cualitativo complementado, por su conveniencia, con análisis cuantitativos para el cálculo de medias y porcentajes.

Se trata, además, de un estudio de tipo transversal que describe y explica las características de la escritura académica de estos estudiantes universitarios de grado teniendo en cuenta el curso en el que se encuentran. Es decir, se describe en un mismo momento (en este caso, un mismo curso académico) las características de la escritura académica de estudiantes que se encuentran en diferentes estadios de su formación (cursos del grado), en lugar de seguir a un mismo grupo de estudiantes a lo largo del tiempo (durante los cuatro años de grado) como en el caso de los estudios longitudinales (Rice, 1997).

3.2. Preguntas de investigación

En este apartado, se recuperan los objetivos que se exponen en la introducción para presentar las preguntas a ellos vinculadas. Desde el objetivo general de conocer las características de la escritura académica de los estudiantes de grado a través de sus producciones y la naturaleza de su trayectoria, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo estructuran la información los estudiantes de los cuatro cursos del grado en los textos por ellos producidos?
- 2) ¿Cómo construyen los estudiantes de los cuatro cursos su propia voz y qué tipos de interacción establecen con el lector y con el conocimiento ajeno?
- 3) ¿Cuáles son los usos incorrectos de la lengua observados en los textos producidos por los estudiantes de los cuatro cursos?

3.3. Informantes y corpus de estudio

Los informantes de este estudio son 96 estudiantes del grado en Lenguas Modernas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto (Bilbao, Comunidad Autónoma del País Vasco) que corresponden al curso académico 2015/2016. Todos ellos han sido seleccionados por el criterio lógico de su pertenencia a uno de los cuatro cursos en los que se desarrolla el grado en LLMM. En los próximos subapartados, se describirá con más detenimiento el perfil general de la universidad y del grado en cuestión, y las características de los estudiantes que participan en el estudio.

3.3.1. Perfil general de la universidad y del grado

La Universidad de Deusto, donde se realiza este estudio, es un centro de enseñanza superior de carácter privado fundado en Bilbao (capital de Vizcaya, Comunidad Autónoma del País Vasco) en 1886 por la Compañía de Jesús; más tarde, se inaugura también una sede en San Sebastián (Guipúzcoa, Comunidad Autónoma del País Vasco). La UD se define como una comunidad integrada por hombres y mujeres en igualdad de condiciones, donde la fe en Dios lleva a una mayor profundización en el conocimiento. Asimismo, es una comunidad interesada tanto en las culturas extranjeras, mediante diferentes actividades de internacionalización (conferencias, reuniones, jornadas, movilidades, etc.), como en el patrimonio cultural vasco, donde se encuentran sus sedes (Universidad de Deusto, s.f).

Dentro los grados que se imparten en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas, el que está vinculado a este estudio es el de Lenguas Modernas. Este grado, según la guía del grado en LLMM de la universidad (Universidad de Deusto, 2015), es un grado reciente y aún joven en el país en general y en la UD (iniciado durante el curso académico

2009/2010), que está pensado para un perfil de estudiantes plurilingües que quieren convertir los idiomas en una herramienta de trabajo que los habilite para ejercer en profesiones como la traducción, la comunicación, la publicación, la investigación y la docencia.

El plan de estudios está diseñado para que los dos primeros años sean de carácter general. En estos dos primeros años se realiza un estudio detenido de las dos lenguas oficiales del País Vasco (castellano y euskera) y la primera lengua extranjera (inglés) con el complemento de asignaturas relacionadas con el análisis del discurso en dichas lenguas. Asimismo, los estudiantes se inician en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera a su elección entre francés, alemán, árabe, gallego o chino. Todo lo anterior se complementa con asignaturas de literatura, con asignaturas de humanidades básicas (historia, cultura, multiculturalidad, filosofía...) y con asignaturas que introducen al estudiante en las diferentes herramientas de comunicación web y su uso; con posibilidad de elegir todas estas materias en diferentes idiomas (Universidad de Deusto, 2015).

El tercer año se plantea en torno a dos líneas de aprendizaje concretas: la traducción (con los idiomas inglés y castellano) y la enseñanza (de segundas lenguas principalmente: euskera e inglés). Estos aprendizajes, además, se complementan con otras tantas materias, relacionadas con el perfeccionamiento de la lengua en castellano y en inglés, que se detienen en los usos que se hace del lenguaje en diferentes contextos académicos y profesionales. Se continúa, además, con el aprendizaje de una cuarta lengua. Por último, al igual que en los cursos anteriores, se reserva también un espacio, cada vez menor, para asignaturas relacionadas con las humanidades (Universidad de Deusto, 2015).

En el último curso es cuando se da una mayor especialización con materias a elección del estudiante que se sitúan en cuatro áreas: estudios ingleses, estudios hispánicos, estudios literarios o estudios lingüísticos. Los dos primeros forman en lengua y cultura

inglesa o en lengua y cultura hispánica con materias relativas a la lingüística (gramática, variedades de la lengua, etc.) y a la literatura (narrativa, poesía, literatura en relación con otras áreas, literatura hispánica, etc.) española o inglesa según la mención que escoja el estudiante. En el caso de los estudios literarios o lingüísticos, se pueden combinar materias de literatura y lingüística española e inglesa porque lo que se subraya es la disciplina (Universidad de Deusto, 2015). Todo esto, además, se puede complementar, opcionalmente, con uno o dos semestres de prácticas y con las materias obligatorias que se refieren a la formación ética y al trabajo fin de grado.

Este plan de estudios en cuatro años debería conducir a que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera eficaz oralmente y por escrito en cuatro idiomas; usar herramientas para la búsqueda de información, y mecanismos para interpretar y seleccionar críticamente la información; y gestionar los contenidos escritos y orales en todos los medios de comunicación (Universidad de Deusto, 2015).

3.3.2. Perfil de los informantes

Como se ha indicado anteriormente, los informantes son 96 estudiantes del grado en LLMM de la UD en el curso académico 2015/2016. La siguiente tabla muestra la relación de informantes por curso.

Tabla 1

Relación de informantes según el curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Primero	34	35,5%
Segundo	22	22,9%
Tercero	13	13,5%
Cuarto	27	28,1%
Total	96	100%

El número de estudiantes de cada uno de los cuatro cursos corresponde solamente a aquellos de nueva matrícula, quedando fuera de estos números los estudiantes repetidores o aquellos que hayan cursado otros grados previamente. Teniendo en cuenta estos criterios, no se han recogido textos de otros estudiantes por considerar que su mayor grado de experiencia respecto a los demás podría contaminar los resultados de una muestra inicialmente homogénea. Por otra parte, cabe destacar que en el curso tercero hay una disminución importante de estudiantes debido a que se trata del curso en el que se produce la movilidad al extranjero.

Esta población se clasifica, a continuación, también por sexo para conocer cómo se ha conformado el grado en esos términos.

Tabla 2

Relación de informantes según el sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	17	17,7%
Mujer	79	82,3%
Total	96	100%

Como se puede observar en la tabla, la mayor parte de los participantes, el 81,6 %, son mujeres mientras que los hombres son una minoría. Por consiguiente, este es un grado en el que hay un fuerte desequilibrio en razón de sexo y a favor de las mujeres.

Por último, también se ha recogido información relativa a los rangos de edad en la siguiente tabla.

Tabla 3

Relación de informantes según la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
17	5	4,9%
18	26	27,1%
19	25	26,1%
20	16	16,7%
21	17	17,8%
22	7	7,3%
Total	96	100%

Como se puede observar en la tabla, los estudiantes se encuentran en un rango de edad que oscila entre los 17 y los 22 años de edad. Estas edades, en razón de curso, son las esperadas con el nivel de formación en el que se encuentran si se han dirigido a la universidad nada más terminar el bachillerato, y sirven para corroborar que los estudiantes son de nueva matrícula.

En definitiva, los 96 informantes que constituyen la población de este estudio son estudiantes que tienen una trayectoria académica similar en cuanto a que realizan los cuatro cursos del grado en el momento que, por edad, les corresponde.

3.3.3. Corpus de estudio

El corpus de estudio está constituido por los 96 textos producidos *ad hoc*, individualmente, por los 96 estudiantes universitarios del grado en LLMM que se ajustan a los criterios de selección anteriormente mencionados. Por tanto, el corpus lo conforman los textos producidos por la totalidad de la población participante en el estudio. Se trata de un corpus de textos generado por los estudiantes de los cuatro cursos para resolver la situación comunicativa que se les plantea, haciendo uso de las mismas fuentes de información y realizándose la tarea en las mismas circunstancias.

Asimismo, se trata de un corpus representativo del fenómeno que se pretende estudiar, ya que, en este sentido, lo ha completado toda la población de referencia que cumplía con los criterios de selección.

3.4. Instrumento de obtención de datos

En este apartado, se hace una revisión detallada del instrumento diseñado a efectos de esta investigación para obtener el corpus de estudio. Con ese fin, se divide el apartado en tres partes bien diferenciadas que hacen mención a cada uno de los elementos que han incidido en su creación. En primer lugar, se explica cómo se diseña el instrumento de obtención de datos y se justifica su empleo; a continuación, se da cuenta de cuál ha sido el proceso de validación del mismo; y, por último, se hace referencia a la aplicación del instrumento para obtener el corpus de estudio.

3.4.1. Diseño y justificación de la selección del instrumento

Una de las formas de conocer las características de la escritura académica de los estudiantes de grado es acceder a los textos escritos por ellos y proceder a su análisis. Pero este acceso no es una tarea fácil, sobre todo teniendo en cuenta que se busca conocer la trayectoria de esa escritura a través de los cuatro años que configuran los estudios de grado y que se ha de considerar la escritura de un texto que responda a una situación de comunicación que pueda ser resuelta por los estudiantes de los cuatro cursos. De esta manera, de unos textos producidos en respuesta a una situación de comunicación asumible por todos los estudiantes, se obtiene un corpus que permite el análisis de esa trayectoria en escritura académica.

Para este propósito, se diseña una situación de comunicación que puede resolver la totalidad de la población y que cumple una serie de requisitos de tiempo, contenido, idoneidad, etc., adecuados para los informantes que participan en el estudio.

El investigador debe reflexionar, entonces, sobre la idoneidad del texto para los informantes teniendo en cuenta su edad, nivel de estudios, intereses, características socioculturales, etc. En ese sentido, la primera decisión que se toma se centra en torno al texto que tienen que producir, teniendo en cuenta que debe ser un género conocido en cuanto a sus características textuales y de uso familiar para los informantes, aspectos que pueden tener repercusiones positivas en la motivación de los estudiantes para la realización de la tarea (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel y Hughey, 1981).

A partir de esas consideraciones, del estudio de diversas investigaciones sobre géneros académicos prototípicos del ámbito universitario de las Humanidades y las Letras, se determina seleccionar el género reseña académica de formación, cuyas características se han explicado en el marco teórico, por las siguientes razones: es un género académico reconocido; implica operaciones discursivas de cierta complejidad; su longitud hace viable la recogida de datos; exige que los estudiantes tomen decisiones sobre el contenido; es un texto conocido por los estudiantes; y la instrucción puede acomodarse de forma que sea comprensible para los estudiantes de los cuatro cursos.

En primer lugar, la reseña es un texto que pertenece a los géneros académicos (Castro de Castillo, 2005; Hyland, 2007). De hecho, la tesis doctoral de Navarro (2011) y trabajos posteriores de otros autores (Regueiro y Sáez, 2013; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Díaz-Blanca, 2015) subrayan su estatus como un género conocido, estudiado y usado tanto por los estudiantes como por los profesionales del ámbito académico. Este

estatus en la academia lo convierte en un texto apropiado para el propósito de la investigación.

En segundo lugar, se trata de un texto académico que requiere del uso de unos recursos discursivos complejos como lo son la presentación, la descripción, la evaluación e, incluso, la recomendación (Motta-Roth, 1998; De Carvalho, 2002; Castro de Castillo, 2005; Díaz-Blanca, 2015), y que suele ser utilizado para facilitar la comprensión de otros géneros más complejos (Ferrari, 2005; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014).

En tercer lugar, es un texto breve por norma general (Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014), lo que facilita su aplicación en dos sentidos. Por una parte, facilita al estudiante la producción del texto reduciendo su ansiedad a efectos del tiempo y la sensación de angustia por tener que completar un texto de mayor envergadura. Por otra parte, también facilita la colaboración del docente que cede parte de su tiempo de clase para que se realice la recogida de la muestra.

En cuarto lugar, exige por parte del estudiante la realización de una selección consciente de los contenidos del texto. Esto es, debe discriminar entre información relevante e información que puede ser omitida. Para esa selección, debe tener en cuenta como información relevante aquella que sea útil para el lector, necesaria para definir correctamente la obra, que no distorsione el enfoque del autor del libro y que condense la obra (Mostacero, 2013).

En quinto lugar, sus características discursivas lo convierten en un texto conocido para los estudiantes de los cuatro cursos del grado (Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014). Es un texto común y conocido que, con mayor o menor facilidad, todos podrían producir en unas condiciones similares.

En sexto y último lugar, la consigna de la reseña y el libro que se ha de reseñar pueden acomodarse de manera que sean comprensibles para los estudiantes de los cuatro cursos. Esto es, la reseña puede ser sobre un tema del área del conocimiento de los estudiantes, asequible para todos los niveles, y estar acompañada por una instrucción clara y concisa que pueda entenderse desde el primer curso hasta el último.

Tomando en consideración las cuestiones anteriores, se diseña la prueba, para la cual se decide primero la temática del libro fuente que se va a reseñar; después, el libro sobre esa temática concreta; por último, se redacta la consigna.

En primer lugar, se tiene en cuenta que debe tratarse de una temática con la que los estudiantes estén familiarizados (Perelman, 2012). Asimismo, se descarta la posibilidad de plantear varias opciones desde el principio para que el corpus sea lo más homogéneo posible. Así, se toman desde el inicio dos importantes decisiones respecto a sus características: (1) el libro debe estar en castellano y (2) la temática debe estar relacionada con el estudio de las lenguas. Por un lado, se toma la decisión de que el libro esté en castellano porque la reseña que tienen que producir también estará en castellano. Por otro lado, la decisión de que el libro sea del ámbito de las lenguas se relaciona con los intereses académicos de los estudiantes. Esta familiaridad con la temática del libro hace el texto más accesible para los estudiantes, les ayuda a regularse durante la tarea y también influye en el nivel afectivo del estudiante de manera positiva (James, 2008).

Posteriormente, para facilitar al estudiante la tarea, se buscan libros con una portada, contraportada, índice y presentación lo bastante completos, claros y precisos para que contengan toda la información que pudieran necesitar los informantes para producir su propio texto. Siguiendo esas pautas, el libro que finalmente se elige es *Gramática didáctica del español* de Leonardo Gómez Torrego (1998) de entre una amplia selección

de libros. La precisión y claridad en la exposición de la presentación, la cercanía de los contenidos y la información completa del índice y la presentación, sumado a las otras características de idioma y cercanía temática que se buscan en la obra, posibilitan esta elección.

En el siguiente paso, tras elegir el texto fuente de la reseña, se diseña la tarea, la consigna que reciben los estudiantes para realizar la tarea de escritura; una consigna que debe ser lo más clara y precisa posible para que los estudiantes puedan realizar fácilmente, tras una primera lectura, un esquema mental de la tarea. Esto requiere que se proponga, también para una mayor implicación de los informantes, una situación comunicativa real donde los objetivos del texto, el ámbito de uso y el rol del autor y del lector estén perfectamente delimitados (Benítez, 2000).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se diseña una consigna para una situación comunicativa concreta: producir una reseña de una “novedad” bibliográfica que será publicada en el catálogo de la biblioteca de la universidad para ayudar a sus usuarios en la elección del libro. Para la realización de la tarea, además, se propone como ayuda una serie de ideas para la selección de contenido relevante (autor, fecha, editorial, tema, organización del libro, etc.).

Después de haber delineado todo lo anterior, quedan dos decisiones que tomar sobre el instrumento de recogida de los datos: la longitud del texto y el tiempo de producción del texto. En cuanto a la longitud, aunque se ha señalado repetidamente que marcar el número de palabras en la consigna influye en el objetivo de los estudiantes mientras producen el texto (Perelman, 2012) y, por ende, en la naturaleza de la situación de comunicación real que se pretende crear (Shohamy, Gordon y Kraemer, 1992), se decide delimitar la extensión del texto. Ya el propio género sugiere la producción de un texto

breve, pero, con el fin de homogeneizar la prueba lo máximo posible, se indica un número aproximado de palabras que deben producir.

Respecto al tiempo, cuando el objetivo del estudio es obtener una prueba natural de lengua, lo recomendable es no establecer limitaciones temporales (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel y Hughey, 1981; Perelman, 2012). No obstante, al ser un instrumento que se aplicará durante el horario académico con el permiso de los docentes, no es un factor que dependa enteramente del investigador. El tiempo máximo estimado es de una hora, aunque dependiendo de en qué momento de la mañana se realice (antes o después del descanso, a última hora, antes de una hora libre...) o de la posibilidad de que el investigador acompañe a los estudiantes, este tiempo se puede alargar.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se presenta, a continuación, el instrumento inicial.

La Biblioteca de la UD quiere incorporar en su **catálogo** una reseña de los libros de reciente incorporación.

¿Nos echas una mano?

Necesitamos que escribas un texto de no más de 300 palabras. TEN EN CUENTA QUE



- a) este texto se incluirá en dicho catálogo después del título del libro;
- b) este texto tiene como finalidad proporcionar a los usuarios información que les permita saber si es el texto que están buscando;
- c) y, por ello, este texto tiene que incluir la siguiente información: autor o autores, tema y área de conocimiento, organización del libro, a quién puede interesar; y una valoración sobre su utilidad para la comunidad académica

Nosotros te facilitaremos la portada, la contraportada, el índice y la introducción.

¡COLABORA CON NOSOTROS!

Figura 6. Instrumento de recogida de los datos antes de su validación

En el siguiente apartado, se presenta el proceso de validación del instrumento.

3.4.2. Validación del instrumento

Sin importar lo meticulosamente que se haya diseñado el instrumento, no se puede adivinar cómo funcionará hasta que se ponga a prueba y si necesita ser modificado (Alderson, Clapham y Wall, 1995). Por esa razón, y para evitar llevar a cabo una recogida que no sea útil para el estudio, primero se realizó un pretest con estudiantes de segundo curso del grado en Lenguas Modernas y Gestión. El pretest se realizó con estos estudiantes porque son aquellos que comparten con los estudiantes de LLMM una formación más parecida, siendo los dos primeros cursos enteramente compartidos por los dos grados.

El número de informantes que deben participar en un pilotaje no está rigurosamente definido en una norma. Dependiendo de la naturaleza del estudio, el perfil de los informantes o el diseño del propio instrumento con ítems objetivos o subjetivos, se han realizado diferentes propuestas. Entre estas propuestas, destaca que se suele exigir un mayor porcentaje de informantes para el pilotaje de instrumentos con ítems objetivos que dan lugar a análisis de corte cuantitativo (Alderson, Clapham y Wall, 1995).

En este caso, al tratarse de un instrumento para que los estudiantes produzcan un texto que será analizado cualitativamente, en consonancia con las consideraciones del párrafo anterior, no tiene por qué requerir de un pretest muy numeroso. Para este pretest, se selecciona una muestra del 10%.

Este pretest se lleva a cabo durante el primer mes del curso 2015/2016, en horario de clase, en una hora. A los estudiantes se les entrega la consigna, fotocopias de la portada

y contraportada, presentación e índice del libro que deben reseñar y una hoja de examen para completar el ejercicio. Aunque participan, de manera voluntaria, los 17 estudiantes del segundo curso del grado en LLMM y Gestión, como solo se necesitan diez textos, se selecciona aleatoriamente diez de estos textos.

De la realización de la prueba piloto se extraen las siguientes conclusiones:

- **Tiempo.** Los estudiantes tardan entre 20 y 40 minutos en producir la reseña cuando no se les pone ninguna limitación. Por lo tanto, en un principio, parece ser suficiente con una hora para su realización.
- **Número de palabras.** La fuerte desigualdad en cuanto al número de palabras producidas entre estudiantes lleva a pensar en la necesidad de indicar en las instrucciones no solo el número máximo de palabras sino también el mínimo.
- **Conceptos.** Algunos conceptos empleados en la consigna de la tarea ocasionan problemas de comprensión. Tal es el caso de, por un lado, el “área de conocimiento” y el “tema” y, por otro lado, la “organización del libro”. En el primero de los casos, los estudiantes no distinguen entre los dos conceptos e incluso preguntan por el significado del “área de conocimiento”. En el segundo caso, por “organización del libro” entienden que solo deben citar los títulos de los capítulos del libro, sin llegar a una reflexión más profunda.
- **Construcción del texto.** Construyen el texto incorporando la información sugerida en la consigna de la tarea como si el texto que se elabora fuera la respuesta a diversas preguntas. Algunos, incluso organizan el texto por apartados conformados por un título y un párrafo (“autor:”; “tema:”; “organización del libro:”).

A partir de esas conclusiones, se rediseña la instrucción para orientar la elaboración del tipo textual que han de construir los estudiantes.



La Biblioteca de la UD quiere incorporar en su **catálogo** una reseña de los libros de reciente incorporación.

¿Nos echas una mano?

Necesitamos que escribas un texto de no menos de 200 palabras (máx. 300). TEN EN CUENTA QUE...

Este texto tiene como **finalidad** informar a los usuarios, estudiantes, que vayan a la biblioteca para saber si es el libro que están buscando.

Por ello, el texto que escribas debe incluir los aspectos del libro que consideres oportunos. La siguiente lista puede servir de ayuda: autor o autores, tema, organización del libro y contenidos, a quién puede interesar, valoración sobre su utilidad para la comunidad académica...

Nosotros te facilitaremos la portada, la contraportada, la presentación y el índice.

¡COLABORA CON NOSOTROS!

Figura 7. Instrumento de recogida de los datos definitivo

Como puede verse en la figura anterior, las instrucciones para la realización de la tarea de escritura sufren una serie de modificaciones con las que se trata de paliar los problemas detectados en la validación del instrumento. Estas modificaciones afectan a los siguientes aspectos:

- a) Limitación de la extensión de la reseña a un máximo de 300 palabras y también a un mínimo de 200.
- b) Se elimina dentro de la instrucción el concepto de área de conocimiento.

- c) Se pone de relieve la conveniencia de incorporar información sobre la organización del libro y los contenidos.
- d) Y, finalmente, se reescribe la instrucción para remarcar la situación comunicativa a la que se da respuesta con la reseña: la finalidad de la misma, el rol de quien la escribe y a quién se dirige.

En definitiva, se hacen más visibles las características del contexto de producción y de recepción de la reseña, lo que ayuda a los escritores a tomar decisiones más convenientes para resolver con eficacia el problema comunicativo planteado.

3.5. Proceso de análisis del corpus y procedimientos teóricos

En este apartado, se presentan las diferentes fases a través de las cuales se lleva a cabo la investigación y los modelos teóricos adoptados en el estudio de las unidades de análisis: la estructura de la información, la voz que los autores construyen de sí mismos y los tipos de interacción que establecen con el lector y con otras voces y, finalmente, aspectos formales del uso de lengua como la ortografía, la puntuación y la gramática.

3.5.1. Creación del corpus y etiquetado

Para aplicar el instrumento de obtención de datos, se cuenta con el consentimiento, la orientación y el apoyo de la dirección del Departamento de Lenguas Modernas y Estudios Vascos de la universidad.

La prueba escrita se aplica a todos los estudiantes participantes de los cuatro cursos del grado en LLMM que son de nueva matrícula durante el primer semestre académico del curso 2015/2016. La investigadora se traslada a las aulas e interactúa directamente

con los estudiantes. Durante la recogida de datos procedentes de los estudiantes, los docentes que ceden sus clases para realizar la recogida están presentes para explicar junto a la investigadora la naturaleza y el carácter de la prueba.

La recogida de la muestra transcurre sin ningún incidente reseñable en ninguno de los casos. Los informantes reciben información precisa sobre la investigación y su objetivo y sobre cómo se protege la confidencialidad de sus datos. Se resuelven todas sus dudas y se procede a aplicar el instrumento.

En todos los casos, a cada informante se le da una hoja con la instrucción², las fotocopias de la portada, contraportada, presentación e índice del libro que deben reseñar³ y una hoja de examen⁴.

La prueba es de carácter individual, por lo que los estudiantes se sientan separados para evitar distracciones. Al hilo de esto, se ha hecho todo lo posible para mantener el silencio para que, así, aquellos que terminan la tarea con anterioridad no influyan negativamente en el trabajo de otros. Asimismo, se ha procurado llevar a cabo la actividad, en todos los casos, en horarios centrales de la mañana para que los informantes de todos los cursos puedan realizarla en unas circunstancias similares.

Nada más recoger el corpus del estudio, la investigadora lleva a cabo la codificación inicial y transcripción exacta a ordenador de cada uno de los textos para facilitar su análisis. Para dicha codificación, se les pide a los informantes una serie de datos básicos para conocer su situación (edad, sexo) y otros que permiten también apartar los textos que no cumplen con los requisitos.

² Consultar Anexo 1.

³ Consultar Anexo 2.

⁴ Consultar Anexo 3.

Como el propósito de la codificación inicial es conocer el perfil de los estudiantes y separar los textos que no cumplen los requisitos de la investigación, una vez realizada esa selección, se simplifica la codificación. En los textos que constituyen el corpus se queda únicamente la codificación del curso (1, 2, 3 o 4) y un número identificativo consecutivo entre textos y entre cursos (desde el 1 en primero hasta el 96 en cuarto), adjudicado de forma totalmente aleatoria.

Para llevar a cabo las fases consecutivas de análisis, las cuales requieren de constantes lecturas para codificar, recodificar y categorizar las unidades durante el proceso analítico, se ha recurrido al *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti⁵. Se ha considerado esta una herramienta adecuada para el análisis por la agilidad con la que se puede codificar segmentos y organizarlos en familias y en categorías a través de toda una red de significados diseñada por el investigador.

El análisis lo lleva a cabo una única investigadora, la autora principal de la tesis. Para organizar el corpus, como el objetivo de este estudio es caracterizar la escritura académica de los estudiantes del grado en LLMM, la investigación exige que se estudie el fenómeno en cada curso del grado. Por tanto, se estructura el análisis en dos partes: análisis de la totalidad del corpus y análisis por cursos. Primero, se realiza un análisis de la totalidad del corpus que permite conocer y calcular los comportamientos generales de todo el corpus e incluso establecer modelos. Después, el análisis se ha fijado en la realidad particular de cada uno de los cursos (1º, 2º, 3º y 4º) para conocer si se ajustan a ese modelo, si aparecen casos especiales, se salen de la media, etc.

⁵ Este *software* está considerado como una de las herramientas de análisis cualitativo más conocidas, usadas y valiosas. Desde este, se pueden analizar documentos escritos, imágenes, documentos de audio y documentos audiovisuales en una misma unidad de análisis donde pueden enlazarse o en diferentes unidades de análisis según las necesidades de la investigación (ATLAS.ti, 2002).

3.5.2. Análisis de la estructura del texto

Al tratarse de un análisis que no asume ningún modelo diseñado previamente en otra investigación, el análisis de la estructura del texto requiere de todo un proceso de preanálisis que sirve para establecer un modelo original. Con ese objetivo, se presenta, a continuación, la fase de preanálisis de la estructura del texto, donde se da cuenta de todo el proceso que se lleva a cabo hasta la validación de un modelo de análisis de la reseña académica de formación, y, posteriormente, la fase de análisis a partir del modelo creado.

3.5.2.1. Preanálisis

El análisis del corpus para la identificación de los diferentes segmentos que componen la estructura del texto se ha realizado de manera descendente. Este procedimiento de análisis del corpus descendente implica una lectura de los textos con criterios semántico-pragmáticos con el propósito de segmentarlos en movimientos, pasos y subpasos, según los propósitos comunicativos (Perales, Sima y Valdez, 2012). En este análisis, por su idoneidad para el estudio, se ha utilizado el sistema de análisis BCU en siete pasos que proponen Biber, Connor y Upton (2007).

Required step in the analysis	Realization in this approach
1. Communicative/Functional Categories	Develop the analytical framework: determine set of possible functional types of discourse units, that is, the major communicative functions that discourse units can serve in corpus
2. Segmentation	Segment each text into discourse units (applying the analytical framework from Step 1)
3. Classification	Identify the functional type of each discourse unit in each text of the corpus (applying the analytical framework from Step 1)
4. Linguistic analysis of each unit	Analyze the lexical/grammatical characteristics of each discourse unit in each text of the corpus
5. Linguistic description of discourse categories	Describe the typical linguistic characteristics of each functional category, based on analysis of all discourse units of a particular functional type in the corpus
6. Text structure	Analyze complete texts as sequences of discourse units shifting among the different functional types
7. Discourse organizational tendencies	Describe the general patterns of discourse organization across all texts in the corpus

Figura 8. Metodología de análisis BCU: top-down corpus-based analysis of discourse organization. Tomada de Biber, Connor y Upton (2007, p. 13).

De acuerdo a este modelo, se siguen los siguientes pasos para el análisis:

- 1) Primera lectura del corpus: reconocimiento de los posibles objetivos comunicativos generales que se plantean en los textos. Por ejemplo: describir el libro, presentar el libro, valorar el libro, recomendar el libro...
- 2) Segunda lectura del corpus: realización de una segmentación por unidades temáticas sin perder de vista los objetivos comunicativos que surgen de la primera lectura. Por ejemplo: presenta al autor (“el autor del libro es Leonardo Gómez Torrego, doctor en Filología Hispánica y director del CSIC”).
- 3) Tercera lectura del corpus: clasificación según criterios funcionales de las unidades temáticas en categorías, sin perder de vista los objetivos comunicativos iniciales. Por ejemplo:

Categoría: presenta al autor del libro.

Unidad temática 1: indica el nombre y apellidos del autor.

Unidad temática 2: identifica la titulación académica del autor.

Unidad temática 3: identifica el cargo profesional del autor.

- 4) Cuarta lectura del corpus: definición de cada una de las unidades temáticas en un libro de códigos en base a unos criterios léxicos o gramaticales. Por ejemplo:

Unidad temática 1: indica el nombre y apellidos del autor.

Criterios de inclusión: introduce explícitamente el nombre y apellidos del autor del libro que está reseñando, ya sea especificando que se trata del autor (“el autor del libro es Leonardo Gómez Torrego”), o dándolo por asumido (“Leonardo Gómez Torrego pretende con este libro que...”).

Criterios de exclusión: aunque se habla del autor, en ningún momento se especifica su nombre y apellidos (“el autor, conocido por su trayectoria en este campo, nuevamente...”).

Código: DESAUTNA

- 5) Quinta lectura del corpus: definición de cada categoría teniendo en cuenta las unidades temáticas que abarca. Por ejemplo:

Categoría: presenta al autor del libro.

Descripción: aporta datos acerca del autor del libro que está reseñando que sirven para identificarlo y conocer su trayectoria académica y/o formativa.

Código: DESPRE

- 6) Sexta lectura del corpus: análisis de los textos completos para identificar las secuencias. En este apartado, se recuperan los objetivos comunicativos que se

planteaban inicialmente en la primera lectura para posibles modificaciones. Por ejemplo: describir el libro, valorar el libro.

- 7) Séptima lectura del corpus: identificación de las tendencias o modelos para organizar el texto. Por ejemplo:

Modelo 1: describir y valorar.

Modelo 2: valorar y describir.

Modelo 3: describir.

Modelo 4: valorar.

Como se puede observar hasta aquí, durante este análisis en ciclos, se realizan comparaciones constantes hasta exprimir el corpus al mínimo nivel posible. Una vez alcanzado ese mínimo nivel, se vuelve a ascender definiendo cada unidad temática, categoría y segmento hasta llegar a la organización del texto en su conjunto. Al llegar a ese punto, se realiza una prueba de validación por juicio de expertos para validar el modelo de análisis de las reseñas de formación que se obtiene.

La validación por juicio de expertos es, en pocas palabras, una evaluación del instrumento creado para el análisis por parte de unos expertos con el fin de asegurar la validez del contenido o constructo del instrumento y la fiabilidad con la que mide dicho constructo (Robles y Del Carmen, 2015). Por consiguiente, la selección de los expertos o jueces es también un aspecto fundamental de este proceso. Aunque existen modos de selección sin ningún filtro (Robles y Del Carmen, 2015), Skjong y Wentworht (2000) sugieren que los expertos tengan experiencia previa en otros juicios, una trayectoria definida, disponibilidad para participar e imparcialidad.

En la validación del modelo para esta investigación, participan un total de cinco expertos con una probada trayectoria y experiencia en relación con la escritura académica,

el análisis de género y la evaluación. Estos reciben de forma individual unas instrucciones y el modelo de análisis preliminar con los movimientos retóricos, los pasos, los subpasos y algunos ejemplos ilustrativos de cada uno. Deciden a qué movimiento retórico de los identificados pertenece cada paso y la claridad, coherencia y relevancia de cada subpaso en una escala del uno al cuatro. Adicionalmente, tienen la oportunidad de presentar sus observaciones.

Para el análisis de los puntajes de los jueces, se utiliza el programa de análisis cuantitativo SPSS. Como se les solicita a los expertos que toman parte en el juicio que evalúen los ítems con valores del 1 al 4, se utiliza para hacer el cálculo del nivel de acuerdo el coeficiente de concordancia W de Kendall, que es el más idóneo para este tipo de análisis. Este coeficiente parte de dos hipótesis: (h_0) no hay concordancia, (h_1) hay concordancia. El SPSS rechaza automáticamente h_0 o la hipótesis nula cuando el nivel de significatividad es inferior a 0.05. La W de Kendall, paralelamente, indica si esa concordancia interjueces es casual, proporcionando una cifra entre el cero y el uno que debe ser superior a 0.55 para que se considere que no es casual (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Mediante este procedimiento, en este estudio se obtiene una significatividad de 0.00 (se descarta la hipótesis nula) acompañada de un nivel de acuerdo interjueces según la W de Kendall de 0,79.

Tras obtener estos resultados, se hacen unos ajustes en el modelo de análisis que proceden de las observaciones de los expertos. Estos ajustes se refieren a cuestiones como las siguientes:

- a) Encabezar la denominación de los movimientos retóricos, los pasos y los subpasos con un verbo en 3ª persona del presente simple de indicativo para que no se confundan con categorías de contenido.

- b) Unir pasos similares sintetizándolos en uno.
- c) Reformular algunos ítems cuya expresión les resulta oscura a los expertos.

El resultado de estos ajustes da lugar al modelo de análisis que se expone en la siguiente tabla.

Tabla 4

Modelo de análisis de reseñas producidas por estudiantes de grado

Movimientos retóricos	Pasos	Subpasos
M1: describe el libro reseñado	P1: presenta al autor del libro	SP1: indica el nombre y los apellidos del autor SP2: identifica la titulación académica del autor SP3: identifica el cargo profesional del autor
	P2: describe el contexto de producción del libro	SP1: indica los datos editoriales del libro SP2: identifica el número de edición del libro SP3: indica el número de ISBN SP4: indica el año de publicación del libro SP5: identifica otras figuras además del autor principal al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...)
	P3: especifica el tipo de libro	
	P4: identifica el o los objetivos del libro	
	P5: identifica el o los temas del libro	
	P6: describe la organización del libro	SP1: señala el número de capítulos que componen el libro SP2: señala los títulos de todos los capítulos que componen el libro SP3: selecciona algunos contenidos de manera arbitraria SP4: identifica la estructura del libro a través de los contenidos de los capítulos
	P7: identifica el enfoque teórico	
	P8: se refiere a otras características del libro	

		<p>SP1: indica los recursos que facilitan la comprensión del contenido del libro al lector</p> <p>SP2: especifica los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y temáticas</p> <p>SP3: alude a cuestiones de diseño y formato del libro</p>
	P9: localiza físicamente el libro en uno o varios lugares	
M2: valora el libro reseñado	P1: utiliza juicios de valor	<p>SP1: se refiere a la utilidad del libro para la comunidad académica</p> <p>SP2: realiza comentarios de valor sobre el contenido</p> <p>SP3: realiza comentarios de valor sobre la organización</p> <p>SP4: realiza un contraste con otros libros de similar temática</p>
	P2: se refiere a la originalidad del libro	
	P3: identifica al o los destinatarios ideales del libro	
	P4: recomienda el libro	<p>SP1: especifica si recomienda o no el libro</p> <p>SP2: presenta un comentario a modo de justificación de la recomendación</p>

A partir de este modelo, empieza la fase de análisis de la estructura del corpus.

3.5.2.2. Análisis

Utilizando el modelo de análisis validado en la fase de preanálisis, se revisa de nuevo el corpus para rehacer y reordenar los análisis realizados previamente. Estos son los pasos que se siguen:

- 1) Identificar los subpasos.
- 2) Identificar los pasos.
- 3) Identificar los movimientos retóricos.
- 4) Identificar los diferentes tipos de secuencias discursivas. En esta fase, se establecen los modelos de secuenciación discursiva a partir del nivel de

recurrencia de cada una y la posibilidad de que existan secuencias derivadas las unas de las otras.

- 5) Identificar, a partir de los niveles de recurrencia, los pasos obligatorios (presentes en, al menos, el 66,6% de los textos), los opcionales (presentes en menos del 66,6% de los textos y más del 33,3%) y los poco frecuentes (presentes en menos del 33,3% de los textos).
- 6) Conocer la densidad informativa de los movimientos retóricos observando la media de pasos que se utiliza en cada uno y la extensión que se les dedica.

Todo este proceso analítico se lleva a cabo, en primer lugar, con todo el corpus para establecer los modelos y, después, en cada uno de los cursos para conocer, de manera específica, qué cambios se producen de primero a cuarto.

3.5.3. Análisis de la voz del autor

En la siguiente fase del análisis, la voz del autor, se realiza un análisis que utiliza el modelo del metadiscurso propuesto por Hyland (2007, p. 111) por ser el más reciente y el más inclusivo, debido a que se ha basado en taxonomías previas que ha perfeccionado, y por ser el que mejor se ajusta a los objetivos de la investigación y al texto que se está analizando.

Category	Function	Examples
	<i>Textual metadiscourse</i>	
Logical connectives	Express semantic relation between main clauses	in addition / but / thus / and
Frame markers	Explicitly refer to discourse acts or text stages	finally / to repeat / here we try to
Endophoric markers	Refer to information in other parts of the text	noted above / see Fig / in section 2
<u>Evidentials</u>	Refer to source of information from other texts	according to X / (1990) / Z states
Code glosses	Help readers grasp meaning of ideational material	namely / e.g. / such as / i.e.
	<i>Interpersonal metadiscourse</i>	
Hedges	Withhold writer's full commitment to statements	might / perhaps / possible / about
Boosters	Emphasize force or writer's certainty in message	in fact / definitely / It is clear
Attitude markers	Express writer's attitude to propositional content	Unfortunately / I agree / X claims
Relational markers	Explicitly refer to or build relationship with reader	frankly / note that / you can see
Person markers	Explicit reference to author(s)	I / we / my / mine / our

Figura 9. Clasificación del metadiscurso modificada propuesta por Hyland. Tomada de Hyland (2007, p. 111).

Como se observa en la figura, la propuesta de Hyland divide el metadiscurso en diez categorías entre las que se encuentran: los conectores lógicos (que sirven de relacionantes entre diferentes enunciados); los marcadores de trama (marcan los niveles del discurso); los marcadores de endofórica (referencian información previa o posterior); los evidenciales (utilizan información que procede de otros textos de expertos); las glosas de código (orientan al lector con ejemplos y explicaciones); los mitigadores (eluden el compromiso del autor respecto a los enunciados); los intensificadores (enfatan el compromiso del autor respecto a los enunciados); los marcadores de actitud (refieren la actitud del autor respecto a los enunciados); los marcadores de relación (explicitan la relación del autor con el lector); y la autorreferencia (se refiere a las expresiones que usa el autor para presentarse explícitamente a sí mismo en el texto).

El análisis del corpus se realiza utilizando estas categorías y, posteriormente, los resultados se agrupan en cinco dimensiones. Se ha realizado este agrupamiento teniendo

en cuenta el objetivo de cada categoría y cómo algunas de estas contribuyen a un mismo aspecto de la voz del autor. Se dividirían así:

- Presencia del autor en el texto: autorreferencia.
- Posicionamiento del autor respecto a los contenidos expresados en el texto: mitigadores, intensificadores, marcadores de posición.
- Interacción del autor con el lector: marcadores de relación.
- Interacción del autor con otras voces: evidenciales.
- Elementos textuales: conectores lógicos, marcadores de trama, marcadores de endofórica y glosas de código.

El análisis que se realiza es de carácter descriptivo de los usos que realizan los estudiantes del metadiscursos en los textos, la variedad de recursos y expresiones o falta de estos en los textos y cómo cambia o evoluciona la forma de utilizarlo por parte de los estudiantes a lo largo de los cursos.

3.5.4. Análisis de la corrección lingüística

En la última fase, el análisis de la corrección lingüística se centra en la identificación de usos de la lengua que contravienen la normativa establecida por la Real Academia de la Lengua Española (2010a, 2010b). Estos se organizan en: ortografía, gramática y puntuación. De esta forma, se presenta el comportamiento de los informantes desde las unidades menores que afectan únicamente a la corrección gramatical hasta las mayores que también inciden en la organización de las ideas del texto.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis y discusión de los resultados

Parte I: La construcción de la reseña

Parte II: La voz del autor

Parte III: Los aspectos formales

Análisis y discusión de los resultados

En este apartado de la tesis, se presenta el análisis del corpus y la discusión de los resultados. Con ese propósito y para que los análisis e interpretaciones estén organizados y sean claros, se ha dividido el apartado en tres partes bien diferenciados: la construcción de la reseña, la voz del autor y los aspectos formales.

En la primera parte, la referida a la construcción de la reseña, se presenta el análisis y la discusión sobre cómo el escritor incorpora y estructura la información del texto. A partir del análisis de género, se examina con qué propósito o propósitos comunicativos construyen los estudiantes la reseña (movimientos retóricos), cómo se secuencian esos propósitos comunicativos, qué objetivos se despliegan para posibilitarlos (pasos y subpasos) y la densidad informativa de los propósitos comunicativos.

En la segunda parte, los análisis y la discusión se refieren a cómo el autor construye su propia voz y se relaciona con otras voces (el lector y otras voces posibles). A partir del enfoque analítico del metadiscurso, se examinan cinco dimensiones diferentes de la voz del autor: la presencia explícita del autor en el texto, el posicionamiento del autor respecto a los contenidos, la interacción con el lector, la interacción con otras voces y los elementos textuales que sirven para organizar y secuenciar la información.

En la tercera y última parte, el análisis y la discusión se centran en la manera de resolver los aspectos formales de la normativa académica.

Parte I

LA CONSTRUCCIÓN DE LA RESEÑA

Parte I: La construcción de la reseña

4.1. Caracterización de los movimientos retóricos

4.2. Secuenciación discursiva de los movimientos retóricos

4.3. Pasos y subpasos que componen los movimientos retóricos

4.3.1. Pasos y subpasos del M1

4.3.2. Pasos y subpasos del M2

4.4. Densidad informativa de los diversos modos de construir la reseña

4.5. La construcción de la reseña por cursos

4.5.1. Primer curso

4.5.2. Segundo curso

4.5.3. Tercer curso

4.5.4. Cuarto curso

4.5.5. Discusión

Parte I: La construcción de la reseña

El análisis de la construcción de la reseña permite establecer y definir los movimientos retóricos que realizan los estudiantes de cada curso en su elaboración, el objetivo comunicativo que se proponen para cada uno de ellos, la secuenciación de los mismos en el texto, la densidad informativa con la que los despliegan y los pasos que realizan dentro de cada uno de esos MR para incorporar la información. Así, se pueden conocer los modos de actuar prototípicos, cómo estos se reformulan en cada curso (si es el caso) y cómo se diferencian unos cursos de otros. Por consiguiente, este es un estudio detenido de cómo se construye la reseña.

Como este es un estudio transversal que sigue el recorrido de los estudiantes de los cuatro cursos del grado en Lenguas Modernas, el análisis sobre la construcción de la reseña se ha realizado en primer lugar con el total del corpus. Se analizan los movimientos retóricos que se llevan a cabo y su secuenciación, los pasos y subpasos que se realizan dentro de cada uno de esos movimientos y la densidad informativa de cada uno de los movimientos retóricos y el espacio que ocupa cada uno de ellos. Desde ese referente establecido con el corpus total, se abordan con detenimiento las cuestiones específicas de cada curso. El capítulo concluye señalando las cuestiones más destacadas referidas a cómo construyen la reseña los estudiantes de cada uno de los cursos y a la naturaleza de esta trayectoria.

4.1. Caracterización de los movimientos retóricos

Los movimientos retóricos que constituyen la reseña ofrecen una visión amplia de los propósitos comunicativos con los que los informantes construyen el texto. Se han identificado un total de dos movimientos retóricos diferentes en las 96 reseñas académicas que responden a un propósito o función comunicativa concreta.

El primer movimiento retórico, el M1, tiene un enfoque puramente descriptivo. En este movimiento retórico se presentan ideas relativas al autor del libro, a la creación del mismo, a los contenidos del libro y a todo tipo de características que lo encuadren sin ofrecer opiniones. Para completar este movimiento desde las ideas que se proponen, los informantes se refieren al autor, al tema, al o los objetivos, al tipo de libro, a la organización del libro, a la edición, al enfoque teórico y demás características del libro.

La función u objetivo comunicativo del M1 puede ser doble según el uso que haga el informante del mismo. Por una parte, el objetivo es establecer el marco general de la obra que se está reseñando para captar el interés del destinatario. Por otra parte, este es describir la organización del libro utilizando los contenidos para definir su estructura. A continuación, algunos ejemplos de M1:

(1) El libro “la gramática didáctica del español” [sic]⁶ está escrito por Leonardo Gómez Torrego que es un doctor en filología [sic] y director del CSIC. Cuenta con la super visión [sic] científica de Concepción Maldonado, doctora en Filología Hispánica. En este libro se habla de la gramática española en todos sus aspectos. Primero comienza con una introducción y después se desarrollan las clases de palabras, las oraciones o grupos, la fonética y la fonología y la ortografía. Para terminar encontraras [sic] las soluciones a los ejercicios que se plantean en cada capítulo y, además, hay un índice [sic] temático.

Esta gramática tiene explicaciones claras, múltiples ejemplos y ejercicios resueltos. Es fácil de usar y presenta un enfoque descriptivo y normativo. Ofrece respuestas al alcance de todos.

⁶ Se utilizará [sic] cuando las palabras o frases expresadas en los ejemplos extraídos del corpus sean incorrectas.

Informante 1.1

(2) El libro “Gramática didáctica del Español” [sic] (cuyo autor es Leonardo Gómez Torrego, doctor en Filología e investigador del CSI [sic]) tiene como tema principal explicar la gramática más didáctica resolviendo, de ese modo dudas gramaticales, con el uso de explicaciones claras, múltiples [sic] ejemplos y ejercicios resueltos. El libro presenta un enfoque descriptivo y normativo, ofreciendo aclaraciones terminológicas y cuadros de normas. Su autor es Leonardo Gómez Torrego, doctor en filosofía [sic] e investigador del CSIC, la supervisión científica va de mano de Concepción Maldonado, doctora en Filología [sic] hispánica [sic].

El libro es didáctico; los contenidos son sencillos, claros, y acompañados con [sic] un buen puñado de ejemplos, contiene párrafos cortos, unos índices [sic] temáticos muy completos, correspondencias terminológicas, además se ajusta a un diseño claro y riguroso, ofrece gran variedad de ejemplos etc.

El libro está organizado en varios capítulos; clases de palabras, oraciones y grupos, fonética y fonología y por último ortografía.

Informante 2.43

(3) El autor de este libro sobre la “Gramática didáctica [sic] del español” es Leonardo Gómez Torrego (Doctor [sic] en Filosofía e Investigador del CSIC) junto con la supervisión de Concepción Maldonado (Dra [sic] en Filología Hispánica).

Nos encontramos [sic] ante una edición corregida y aumentada, en la que cada epígrafe [sic] contiene una gran cantidad de ejemplos para la buena comprensión de los mismos. En esta guía didáctica [sic] sobre la gramática encontraremos unos índices [sic] temáticos que nos ayudaran [sic] a comprender un mismo concepto o término [sic] gramatical desde diversas entradas dado a las correspondencias terminológicas que hallaremos a lo largo de su extensión. Así mismo, encontraremos el concepto normativo que nos ayudara [sic] a elaborar una mejor reflexión gramatical. (...) Este libro consta de 5 capítulos [sic] diferenciados: El capítulo [sic] 1 abarca la introducción (pág [sic] 14-16), El capítulo [sic] 2 se centra en las “clases de palabras”: 2.1 El sustantivo, 2.2. El adjetivo, 2.3 Los determinativos, 2.4 Los pronombres, 2.5 El verbo, 2.6 El adverbio [sic]. El capítulo [sic] 3 se centra en “Oraciones y Grupos”: 3.1 Enunciado y oración, 3.2 Grupos sintácticos, 3.3 Oración y conjuntos [sic]. El capítulo 4 se centra en la “fonética y fonología” y el capítulo [sic] 5 en la “ortografía con los subapartados 5.1 Ortografía de las letras, 5.2 ortografía de la sílaba, 5.3 ortografía de la palabra, 5.4 acentuación, 5.5 puntuación [sic]. Así mismo, este libro dota de soluciones a los ejercicios (pág [sic] 511) y de un Índice [sic] temático (pág [sic] 533).

Informante 3.62

(4) Gramática didáctica del español, de Leonardo Gómez Torrego, es un manual de gramática en el que la información pretende ser transmitida de manera sencilla al lector, sin renunciar a la eficacia.

La división de temas en unidades como el sustantivo, el verbo, adjetivo o adverbio [sic] se engloban en un capítulo mayor que le da sentido al estudio (en este caso, clases de palabras). Cada unidad contiene explicaciones de todo aquello que se debiera transmitir desde un libro de gramática. Desde lo más básico hasta lo más complejo y avanzado. Contiene, además,

ejercicios con respuestas y aclaraciones para poner en práctica todo aquello que el libro transmite.

Informante 4.75

El segundo movimiento retórico, el M2, tiene un enfoque más valorativo. En este movimiento se presentan ideas relativas al libro desde la perspectiva del que lo está reseñando e ideas relativas también al destinatario de la reseña. Aquí, el informante se posiciona respecto al contenido y valora su utilidad o no con ideas que están centradas en sus propios juicios. Para esa tarea, hace uso de juicios de valor sobre el contenido, la organización o su idoneidad para el ámbito académico, pero también apela a la originalidad del libro y lo sitúa, por su contenido, para un público ideal. Asimismo, puede ofrecer una recomendación directa del libro justificada con una valoración general de la obra.

La función u objetivo comunicativo del M2 también puede ser doble según el uso que haga el informante del mismo. Por una parte, el propósito comunicativo es valorar positiva o negativamente la organización o los contenidos, apelando a su idoneidad/utilidad respecto al área de conocimiento en la que se sitúa. Por otra parte, aunque sea menos común, el propósito es recomendar o no el libro remarcando su idoneidad para el lector de la reseña. A continuación, algunos ejemplos de M2:

(5) Es recomendable su lectura por el hecho de que profundiza sus explicaciones en áreas como las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio...), las oraciones y grupos, la fonética y la fonología y la ortografía junto con la acentuación, puntuación, etc.

El libro es óptimo sobre todo, para personas que estén interesadas en el mundo del léxico y la gramática española en general y para estudiantes de Grados [sic] de idiomas u otros para los que los grados que estén impartiendo exija [sic] en algún momento su estudio o revisión.

(...)

Como se puede ver, el libro es bastante completo y nos permite entrar en diferentes y variadas áreas para resolver nuestras mayores dudas sobre el idioma, por lo que su uso y/o estudio son muy recomendables.

Informante 1.13

(6) Recomiendo este manual a todo tipo de público. Es fácil, sencillo y hace divertido el aprendizaje de la lengua española.

Informante 2.56

(7) Este libro le puede interesar tanto a los estudiantes como a todo aquel que trabaje en el ámbito [sic] de la gramática [sic] española. Este libro es muy útil [sic] porque explica las dudas que puede haber y habla sobre casi toda la gramática [sic] española.

Informante 3.64

(8) El libro “Gramática didáctica del español” puede ser de gran utilidad para estudiantes de filología hispánica [sic], estudios hispánicos [sic], estudios lingüísticos [sic], lenguas modernas [sic] y traducción e interpretación [sic]. Por otra parte, puede servir a estudiantes de último curso universitario preparando el trabajo fin de grado un poco [sic] para resolver dudas.

El libro es de extrema utilidad para la comunidad universitaria debido a su enfoque didáctico. Los contenidos se explican de forma clara y concisa y se remarcan los contenidos más importantes. Además, se añade múltiples ejemplos.

Informante 4.92

Estos dos movimientos, el M1 y el M2, contribuyen al logro del propósito global de la reseña: orientar al usuario de la biblioteca a decidir si el libro reseñado es el que necesita. Con ese objetivo, el M1 y el M2 se articulan en secuencias descriptivas y argumentativas que se constatan con diferente nivel de recurrencia entre informantes. En la siguiente figura, se calcula el porcentaje de informantes del corpus total que utilizan estos movimientos retóricos.

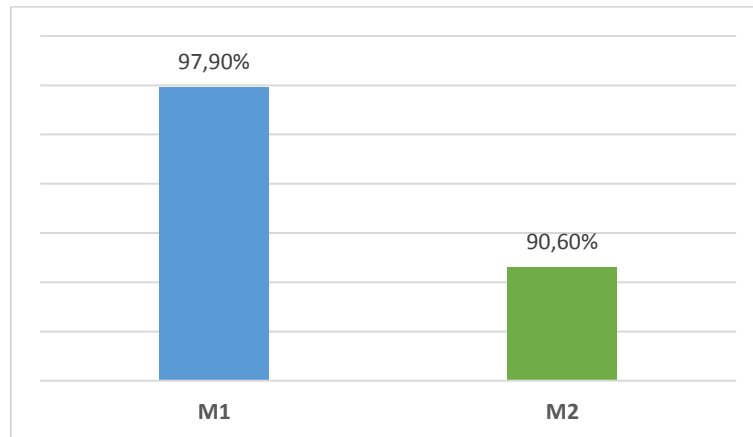


Figura 10. Presencia de los movimientos retóricos, M1 y M2, en el corpus total de reseñas

Como se observa en la Figura 10, no todos los estudiantes realizan los movimientos retóricos que se han identificado. Los resultados anteriores indican que ni el M1 ni el M2 han sido desplegados por todos los informantes. Aunque pueda decirse que la frecuencia es semejante, (oscila entre el 90% y el 100% en ambos casos), es el M1 el movimiento retórico predominante frente al M2 que se sitúa en el 90,6% sobre el total del corpus. Así, son más el número de informantes que construyen la reseña aportando datos en una secuencia descriptiva que aquellos otros que recurren a comentar también esos datos en una secuencia de carácter valorativo.

Tras caracterizar los movimientos retóricos desplegados en la construcción del corpus total de reseñas, se pasa, a continuación, a presentar la secuenciación de los mismos, esto es, el orden en el que se desarrollan.

4.2. Secuenciación discursiva de los movimientos retóricos

En total, se han identificado siete secuencias discursivas diferentes utilizadas por los estudiantes para incorporar la información en el texto. Esas siete secuencias quedan plasmadas en la siguiente tabla, en la que se indica, además, su grado de recurrencia.

Tabla 5

Secuencias discursivas identificadas en el análisis del total de reseñas

Secuencias	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
M1-M2	44	45,8%
M1-M2-M1-M2	25	26%
M1-M2-M1	10	10,5%
M2-M1	4	4,1%
M2-M1-M2	2	2,1%
M1	9	9,3%
M2	2	2,1%
Total	96	100%

Como puede verse en la tabla, la secuenciación predominante es la de M1-M2 con el 45,8% del total del corpus. De cerca, le sigue como la siguiente con mayor uso la definida como M1-M2-M1-M2, que es, además, muy semejante a la anterior, por lo que podría considerarse una secuencia derivada de aquella. Esta presenta una frecuencia de uso del 26% en el total corpus. La tercera secuenciación más frecuente, M1-M2-M1, es también muy similar a las dos anteriores y se presenta en el 10,5% del total de reseñas.

Las otras cuatro secuenciaciones identificadas tienen un peso porcentual menor en el total del corpus. Por una parte, están aquellas secuenciaciones que comienzan con el M2 (M2-M1 con una frecuencia del 4,1% y la M2-M1-M2, con un 2,1%); y, por otra, aquellas que constan de un único movimiento retórico (M1 con una frecuencia de 9,3% y M2 con el 2,1%).

De la observación de estas siete secuenciaciones discursivas del total del corpus, pueden extraerse cuatro modelos de comportamiento, definidos por unos patrones similares. La siguiente tabla da cuenta de estos cuatro modelos.

Tabla 6

Modelos de secuenciación discursiva en el total de las reseñas

Modelo	Secuencias discursivas	Función	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Modelo 1	M1-M2; M1-M2-M1; M1-M2-M1-M2;	Describir + Valorar	79	82,3%
Modelo 2	M2-M1; M2-M1-M2	Valorar + Describir	6	6,2%
Modelo 3	M1	Describir	9	9,3%
Modelo 4	M2	Valorar	2	2,1%

El primero de estos cuatro modelos (Modelo 1) abarca tres de las secuenciaciones discursivas observadas inicialmente: M1-M2, M1-M2-M1-M2 y M1-M2-M1. El Modelo 1 se caracteriza por un modo de incorporar la información en el que primero se describe y, luego, se valora. En la secuencia M1-M2 se produce esta manera de incorporar la información de forma lineal mientras que en las otras dos secuencias (M1-M2-M1-M2 y M1-M2-M1) se presenta de manera recursiva.

Dentro de este primer modelo, la secuencia lineal M1-M2 es la más frecuente. No obstante, hay un porcentaje elevado de estudiantes que utilizan las secuencias recursivas, como ya se indica en la tabla anterior. En estos casos, se observan dos circunstancias diferentes en cuanto a la ruptura de un movimiento para introducir el otro. En unas, esta ruptura es incoherente respecto a la información que se ha aportado previamente o la que se aportará posteriormente. En otras, la ruptura está desencadenada por la información previa. Los ejemplos que se mencionan a continuación pueden servir para ilustrar lo que se viene diciendo.

Ruptura de M1 con M2 de forma incoherente:

(9) Este libro como su título (“La gramática y didáctica del español” [sic]) indica, trata sobre la gramática española. El autor del libro es Leonardo Gómez Torrego. Como he dicho, en este libro encontraremos apartados que nos hablarán sobre gramática, y didáctica española.

En mi opinión el libro está bien organizado, ya que hay apartados separados en subapartados que son de gran ayuda. Dentro del libro, como apartados o temas más importantes encontraremos “Las clases de palabras”, “Oraciones y grupos”, “Fonética y Fonología” y “Ortografía” [sic].

Informante 1.3

Ruptura del M1 con el M2 desencadenada por los datos aportados previamente en el M1:

(10) El autor de este libro es Leonardo Gómez Torrego, Doctor [sic] en Filología e investigador del CSIC. Es un libro que trata a gramática más didáctica, resuelve dudas con múltiples ejemplos y tiene un enfoque descriptivo y normativo, **por lo que lo encontramos muy útil tanto para profesores como para alumnos.**

Informante 1.23

En este ejemplo, a diferencia del anterior, la valoración está desencadenada por los datos que el informante 1.23 aporta previamente; es una conclusión que extrae del M1.

El segundo modelo (Modelo 2) lo forman las secuencias M2-M1 y M2-M1-M2. A diferencia del anterior modelo, en este se inicia la reseña recurriendo a una secuencia valorativa para pasar luego a describir el libro reseñado. En la secuencia M2-M1, esta incorporación de la información se realiza de forma lineal mientras que, en la secuencia M2-M1-M2, se realiza de manera recursiva.

El porcentaje más alto de las secuencias que constituyen el Modelo 2 se concentra en M2-M1. La otra secuencia, de escasa frecuencia, se ha incorporado aquí porque sigue el mismo esquema inicial de la otra aunque, luego, se constituya de manera recursiva. Si bien los casos en los que se produce una ruptura del M2 para introducir el M1 son escasos

por el bajo porcentaje de uso de esta secuencia, no deja de ser desdeñable la aparición de este fenómeno. El ejemplo que se menciona a continuación puede ser ilustrativo de esta ruptura:

(11) La “Gramática del Español [sic]” es un libro muy interesante para cualquier estudiante o profesor de ámbito no universitario o para estudiantes de filología española [sic].

Su autor, Leonardo Gómez Torrego, ha realizado una capitulación de todos los fenómenos gramaticales en una compilación en una obra clara, sencilla y práctica debido a su cómoda organización. Si bien los fenómenos presentados no son tratados en profundidad, tarea imposible en una compilación de estas características, la ordenación del libro permite referenciarlo y consultarlo de forma rápida y sencilla.

Esta obra es particularmente útil [sic] en el ámbito docente debido a su clara distribución que facilita su consulta, la fragmentación del texto en pequeños párrafos [sic] para una lectura sencilla y eficiente y la inclusión de advertencias donde se han identificado errores recurrentes en los usuarios de la lengua.

Por último es imprescindible destacar que en el libro se presentan teorías controvertidas que fomentan el debate tan necesario en cualquier comunidad científica, haciendo de esta una obra imprescindible para cualquier estudio de lingüística [sic].

Informante 4.77

Como se observa en el ejemplo, el informante 4.77 comienza a construir su reseña valorando. Después, en el segundo párrafo, empieza a describir. A continuación, en el tercer y cuarto párrafo, valora de nuevo la obra. De un movimiento a otro, no hay un desencadenante ni una conexión clara entre ideas.

El tercero de los modelos (Modelo 3) abarca una única secuencia discursiva: M1. Esta secuencia es puramente descriptiva, sin ningún aporte valorativo. El ejemplo que a continuación se presenta puede ser ilustrativo de este modelo:

(12) El libro que va a ser utilizado es “La gramática [sic] didáctica [sic]”. Este está escrito por Leonardo Gómez Torrego. Este libro tiene explicado [sic] cosas como las clases de palabras, oraciones y grupos, fonética [sic] y fonología [sic] y la ortografía [sic]. En cada una vienen explicadas cada apartado explicando [sic] las cosas más importantes de cada grupo. Ej.: [sic] dentro de las clases de palabras, tenemos el sustantivo, adjetivos [sic], los determinativos, pronombres [sic], el verbo, el adverbio, las preposiciones y las conjunciones.

Deciros que este libro explica la gramática [sic] de manera didáctica [sic] por diferentes razones.

Se explican los términos [sic] con claridad y de manera que sean fáciles [sic] de entender.

Avisa en varias ocasiones de los fallos más comunes.

Nos explica de diferente manera algunos puntos.

Nos explica con diferentes nombres lo mismo porque no en todas partes se hace igual.

El diseño hace que sea fácil [sic] de entender.

Después de cada capítulo [sic] tiene ejercicios y sus respuestas.

Informante 2.35

Como se observa en el ejemplo, no hay rupturas provocadas por el salto de un movimiento retórico al otro. Se mantiene el enfoque descriptivo desde el principio hasta el final sin atisbo de valoración.

El cuarto de los modelos (Modelo 4), al igual que el anterior, abarca una única secuencia discursiva; pero, en este caso, se trata del M2. Esta secuencia es puramente valorativa, sin ningún aporte descriptivo. El ejemplo que sigue puede servir para ilustrarlo:

(13) En este libro “La gramática didáctica del español” se hace una breve presentación, la cual, personalmente, la encuentro un tanto tosca, ya que da razones muy largas por la cual le acompaña el adjetivo didáctico a esta monografía. Aunque visualizando el índice del libro, es bastante completo. Este, podría interesarle a cualquier persona, desde estudiantes de cualquier carrera o escuela, hasta a una persona corriente, a la quien [sic] le surge una duda, y quiere resolverla. Ya que, no solo explica lo “raro” de la gramática española, y con raro me refiero, a eso que no todo el mundo sabe hacer, como analizar una frase sintácticamente. [sic] Sino que también explican [sic] conceptos sobre la ortografía, y, ¿quién no ha tenido alguna vez dudas de cómo se escribe una palabra? Yo creo que nadie.

Por ello, creo que aun siendo útil para informar a cualquier persona, destacaría más entre los estudiantes de Filología Hispánica, por ejemplo. Este, les daría información sobre toda duda que puedan tener acerca de la gramática, y sería el adecuado. Además, está perfectamente estructurado con un índice muy completo, por lo que fácilmente se encontraría lo que se está buscando. Así que, solo basándome en la portada, presentación e índice (que es lo dado) creo que es un libro muy bien planteado y que la gente al cogerlo, no dudaría en que es el libro más completo que podrían encontrar.

Informante 2.37

En este caso, el autor orienta al lector sobre la idoneidad del libro, pero no aporta datos relativos al mismo.

En resumen, identificados los movimientos retóricos con los que los informantes construyen sus reseñas y definidos estos, se ha pasado a analizar la secuenciación discursiva de estos movimientos y su importancia en la totalidad del corpus para, finalmente, extraer los modelos de comportamiento a la hora de incorporar la información en las reseñas. A continuación, se pasa a conocer en profundidad los pasos que se despliegan dentro de cada movimiento retórico, analizando la información que se aporta.

4.3. Pasos y subpasos que componen los movimientos retóricos

Cada uno de los movimientos retóricos que se han identificado se despliegan en una serie de pasos y subpasos que se analizan a continuación según si pertenecen al M1 o al M2.

4.3.1. Pasos y subpasos del M1

Teniendo en cuenta la totalidad del corpus, para el M1 se han identificado un total de nueve pasos diferentes. Cada uno de estos pasos tiene una función dentro de M1 para completarlo desde una perspectiva diferente.

Tabla 7

Pasos y subpasos del M1

Paso	Síntesis del paso
P1: presenta al autor del libro SP 1: indica el nombre y los apellidos del autor SP 2: identifica la titulación académica del autor SP 3: identifica el cargo profesional del autor	Información relativa al autor del libro
P2: describe el contexto de producción del libro SP1: indica los datos editoriales del libro SP2: identifica el número de edición del libro SP3: indica el número de ISBN SP4: indica el año de publicación del libro SP5: identifica otras figuras además del autor principal al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...)	Información relativa a la creación del libro
P3: especifica el tipo de libro	Información relativa a la tipología del libro
P4: identifica el o los objetivos del libro	Objetivo del libro
P5: identifica el o los temas del libro	Tema del libro
P6: describe la organización del libro SP1: señala el número de capítulos que componen el libro SP2: señala los títulos de todos los capítulos que componen el libro SP3: selecciona algunos contenidos de manera arbitraria SP4: identifica la estructura del libro a través de los contenidos de los capítulos	Esquema de organización del libro
P7: identifica el enfoque teórico	Metodología del libro
P8: se refiere a otras características del libro SP1: indica los recursos que facilitan la comprensión del contenido del libro al lector SP2: especifica los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y temáticas SP3: alude a cuestiones de diseño y formato del libro	Diseño interno y externo del libro
P9: localiza físicamente el libro en uno o varios lugares	Situación, lugar en el que se encuentra el libro

En el P1 se presentan ideas relativas al autor del libro que se está reseñando. Con este propósito, se refieren al autor del libro reseñado con tres tipos de datos fundamentalmente: nombre y apellidos, titulación (licenciado, doctorado, etc.) y cargo

profesional (investigador, profesor, etc.). De estos, la titulación y el cargo sugieren la idoneidad del autor dentro de la temática que trata el libro.

(14) El libro “la gramática didáctica del español [sic]” está escrito por **Leonardo Gómez Torrego que es un doctor en filología [sic] y director del CSIC.**

Informante 1.1

En el P2 se hace una contextualización del libro desde la perspectiva de la propia creación del mismo. Para esta referencia al contexto de producción del libro, se usa información sobre aspectos, organizaciones o personas que han formado parte de ese proceso: la editorial que lo hace posible, el número de edición, el ISBN del libro, el año de publicación o la referencia a otras figuras, además del autor del libro, al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...), entre otros.

(15) La reseña que expongo a continuación es sobre “Gramática didáctica del español”, libro escrito por Leonardo Gómez y que pertenece a la **editorial SM**. A parte [sic] de Leonardo Torrego (quien ha sido el autor del libro), **hay también más gente que ha colaborado en la edición y supervisión como es el ejemplo de Concepción Maldonado, la cual es Doctora [sic] en Filología Hispánica.**

No es la primera edición que se hace de este libro, la versión actual está corregida y aumentada.

Informante 1.25

Los pasos del P3 hasta el P7 se refieren directamente al contenido del libro. En el P3, al especificar el tipo de libro, el informante explicita la tipología textual (manual, guía, etc.) en la que lo encuadra.

(16) Gramática didáctica del español, de Leonardo Gómez Torrego, **es un manual** de gramática en el que la información pretende ser transmitida de manera sencilla al lector, sin renunciar a la eficacia.

Informante 4.75

El P4 (objetivo) y el P5 (tema) están relacionados el uno con el otro, ya que, de forma implícita, uno puede sugerir al otro. Sin embargo, la identificación de estos pasos como

dos pasos diferenciados se ha realizado desde la información explicitada. En el caso del P4, el informante se refiere expresamente al objetivo del libro, formulándolo en infinitivo o, incluso, remarcando que va a hacer alusión a los objetivos empleando el propio término “objetivo”, “propósito”, “finalidad”, etc.

(17) Este libro, “Gramática didáctica del español”, ha sido escrito por el Doctor [sic] en filología [sic] Leonardo Gómez Torrego, **con el objetivo de facilitar e entendimiento del español y su gramática.**

Informante 2.53

En el caso del P5, el informante se refiere al tema presentándolo así o con otras fórmulas que inducen a interpretarlo como el tema y no como un objetivo.

(18) (...) tiene **como tema principal explicar la gramática más didáctica** resolviendo, de ese modo dudas gramaticales.

Informante 2.43

(19) (...) es un libro didáctico organizado en diferentes secciones que **tratan sobre la gramática española.**

Informante 2.47

En el P6 se explicita cuál es el esquema organizativo del libro. Para ello, se utilizan mecanismos como citar el número de capítulos que componen el libro (pudiendo llegar incluso a especificar en cuántos apartados se dividen esos capítulos), copiar los títulos de los capítulos en su orden, seleccionar algunos contenidos del libro de manera arbitraria o, también, referirse a la estructura del libro mediante los contenidos de los capítulos.

(20) Como podemos observar en el índice, el libro **se encuentra dividido en cinco capítulos principales, que al mismo tiempo contienen numerosos subapartados. El primer capítulo sería una pequeña introducción. El segundo trata las diferentes clases de palabras (sustantivo, adjetivo, determinantes, preposiciones...). El tercero habla sobre las oraciones y grupos (grupos sintácticos, oración y conjuntos y enunciado y oración). El cuarto abarca los temas de la fonética y la fonología y el quinto y último capítulo, se centra en la ortografía (de las letras, de la sílaba, de las palabras...).**

Informante 3.60

(21) La organización de los contenidos está dividida en capítulos que siguen un orden en función a su grado de dificultad. **En primer lugar, encontramos una breve introducción que precede a los capítulos. Tras la introducción, se abordarán las clases de palabras en el primer apartado, donde podremos examinar el sustantivo, el adjetivo, los determinativos, los pronombres, los verbos, los adverbios, las preposiciones, las conjunciones y las interjecciones. El segundo capítulo, cuya extensión es más limitada, estará dedicado a las oraciones, los enunciados y los grupos sintácticos. Dicho apartado estará segmentado en tres subapartados: el primero estará dedicado a los enunciados y las oraciones, el segundo a los grupos sintácticos y el tercero a oraciones y conjuntos. Los últimos dos capítulos, fonética y fonología; y ortografía, están [sic] estrechamente relacionados y estarán [sic] orientados hacia las partes de la gramática que suelen entrañar mayor dificultad.**

Informante 3.66

(22) (...) resolverá disyuntivas en relación con **los laísmos, dequeísmos, quesuismos [sic], usos normales de anormales de relativos [sic], ciertas discordancias y concordancias viciadas, y así muchos entresijos de la gramática española**
(...)

Por otro lado no **se ha dividido esta gramática en Morfología y Sintaxis**, considerando que no son temarios individuales sino complementarios.

Informante 4.80

En el P7 se explicita en el texto la identificación del enfoque teórico o metodología desde la cual se ha redactado el libro sin explicaciones o añadiduras.

(23) Esta gramática presenta un **enfoque descriptivo y normativo...**

Informante 4.72

El P8 se refiere a ideas relacionadas con los recursos que facilitan la comprensión del contenido al lector del libro; los recursos que realizan síntesis conceptuales y temáticas; y cuestiones de diseño y formato. Con este paso se aportan características del libro reseñado referidas a los recursos utilizados en él que facilitan la comprensión al lector. Ejemplos de los recursos que facilitan la comprensión del contenido pueden ser la mención al uso de ejercicios resueltos, a los ejemplos para apoyar la teoría, a la claridad y sencillez de la exposición de los contenidos o incluso a la pertinencia de la selección de los contenidos. En esta misma línea se refieren también a recursos que sirven para la

realización de síntesis conceptuales temáticas como los cuadros de norma, las remisiones, las correspondencias terminológicas, las llamadas de atención o el índice temático. Por último, en clara referencia al diseño y formato del libro se nombran aspectos como el formato ficha para el diseño de páginas, el uso de párrafos cortos, el número de páginas o referencias al atractivo del diseño en general.

(24) Cada unidad contiene explicaciones de todo aquello que se debiera transmitir desde un libro de gramática. **Desde lo más básico hasta lo más complejo y avanzado.** Contiene, además, **ejercicios con respuestas y aclaraciones para poner en práctica todo aquello que el libro transmite.**

Informante 4.75

(25) Este libro de gramática [sic] **expone los contenidos con sencillez y de [sic] una gran cantidad de ejemplos** por así facilitar la lectura.

Además **cuenta con llamadas de Atención [sic] con los [sic] que se recuerdan los errores comunes que se cuentan [sic] en la lengua española.**

Cuenta con **una estructura clara y sencilla, con párrafos [sic] cortos y explicaciones extra al final de cada unidad. También cuenta con ejercicios, con soluciones, por contrastar lo que se ha aprendido.**

Para enriquecer el libro **se han introducido aspectos normativos para reflexionar sobre varios aspectos** como: laismos [sic], dequeismos [sic] etc.

Informante 4.76

Por último, en el P9, el informante se refiere a la localización física del libro para posibilitar que el usuario lo pueda encontrar fácilmente. El despliegue de este paso pudiera estar vinculado a la circunstancia de que la reseña del libro se iba a incorporar en un catálogo de la biblioteca.

(26) **Este manual se encuentra en la biblioteca de la universidad [sic] de Deusto.** Este libro es uno de los nuevos incorporados en el catálogo de la biblioteca. En la secretaria [sic] de la biblioteca se ofrece ayuda para la búsqueda [sic] de cualquier libro, de lo contrario **el manual de gramática española se encuentra en el tercer piso junto con otros libros en el ámbito lingüístico.**

Informante 2.56

Una vez definidos y caracterizados los pasos y subpasos en los que se despliega el M1, se analizan sus frecuencias en el total del corpus. En la siguiente tabla, puede apreciarse cada paso desglosado en sus subpasos y la frecuencia absoluta (número de informantes) y relativa (porcentaje) del total del corpus.

Tabla 8

Frecuencia de aparición de los pasos del M1 en las reseñas del total del corpus

Pasos	Frec. Abs.	Frec. Rel.
P1: presenta al autor del libro	89	92,7%
SP1: Indica el nombre y los apellidos del autor	84	87,5%
SP2: Identifica la titulación académica del autor	39	40,6%
SP3: Identifica el cargo profesional del autor	35	36,4%
P2: describe el contexto de producción del libro	21	21,8%
SP1: Indica los datos editoriales del libro	11	11,4%
SP2: Identifica el número de edición del libro	4	4,1%
SP3: Indica el número de ISBN	1	1%
SP4: Indica el año de publicación del libro	1	1%
SP5: Identifica otras figuras además del autor principal al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...)	21	21,8%
P3: especifica el tipo de libro	1	1%
P4: identifica el o los objetivos del libro	27	28,1%
P5: identifica el o los temas del libro	52	54,1%
P6: describe la organización del libro	64	66,6%
SP1: Señala el número de capítulos que componen el libro	45	46,8%
SP2: Señala los títulos de todos los capítulos que componen el libro	43	44,8%
SP3: Selecciona algunos contenidos de manera arbitraria	25	26%
SP4: Identifica la estructura del libro a través de los contenidos de los capítulos	15	15,6%
P7: identifica el enfoque teórico	31	32,3%
P8: se refiere a otras características del libro	70	72,9%
SP1: Indica los recursos que facilitan la comprensión del contenido del libro al lector	53	55,2%
SP2: Especifica los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y temáticas	38	39,6%
SP3: Alude a cuestiones de diseño y formato del libro	22	22,9%
P9: localiza físicamente el libro en uno o varios lugares	2	2,1%

Del análisis de esta tabla, se desprende que los pasos y subpasos que se realizan en el M1 tienen un uso bastante heterogéneo. Esta heterogeneidad va desde el P1 que tiene una frecuencia del 92,7 %, coronándose como el paso más frecuente, hasta el P3 que tiene una frecuencia del 1%, lo que lo convierte en el menos usual. Asimismo, el M1 también es heterogéneo en cuanto a la variedad de pasos y de subpasos que se despliegan con todas las posibilidades textuales que esto implica.

La disparidad de frecuencia de uso conduce necesariamente a analizar qué pasos son los que se producen de manera obligatoria, de manera opcional y de manera poco frecuente. Para este propósito, se divide el 100% del corpus en tres partes de un 33,3% cada una. Los pasos que son realizados por más del 66,6% de los informantes se consideran de carácter obligatorio; los pasos que son realizados por más del 33,3% y menos del 66,6% de los informantes se consideran de carácter opcional; y los pasos que son realizados por menos del 33,3% de los informantes se consideran como pasos poco frecuentes.

Tabla 9

Tipos de pasos del M1 según su frecuencia de uso en el corpus total

Pasos obligatorios	Pasos opcionales	Pasos poco frecuentes
P1 (92,7%)	P5 (54,1%)	P7 (32,3%)
P8 (72,9%)		P4 (28,1%)
P6 (66,6%)		P2 (21,8%)
		P9 (2,1%)
		P3 (1%)

Como se aprecia en la tabla anterior, serían pasos obligatorios el P1, el P8 y el P6 con más del 66,6% de frecuencia en la totalidad del corpus. Cada uno de esos pasos, además, se despliega en subpasos con diferente presencia en el corpus. En el P1, el nombre y

apellidos del autor es el subpaso que más se utiliza. En el P8, la mayor parte de las referencias se realizan sobre los recursos que facilitan al lector la comprensión de los contenidos del libro. Por último, en el P6, están bastante igualados los usos totales del número de capítulos y los títulos de los capítulos.

Se constituye como paso opcional únicamente el P5 con una frecuencia entre el 33,3% y el 66,6%.

Finalmente, se formalizan como pasos poco frecuentes el P7, el P4, el P2, el P9 y el P3 con menos del 33,3%. Eso sí, habría que señalar que el P4 y, sobre todo, el P7 son pasos que presentan una frecuencia de aparición muy cercana al límite establecido para su consideración como pasos opcionales. Por último, dentro del P2, el único paso de este grupo con subpasos, el subpaso más frecuente es la identificación de otras figuras que han participado en la producción del libro.

En definitiva, la identificación de los pasos y los correspondientes subpasos que se despliegan en el M1 ha permitido conocer no solo los propósitos de los estudiantes cuando describen sino también a cuáles de estos les dan más importancia. El siguiente paso en el análisis es conocer el despliegue de pasos y subpasos que se produce en el M2.

4.3.2. Pasos y subpasos del M2

Dentro de M2, y partiendo de la totalidad del corpus, se han identificado un total de cuatro pasos diferentes con sus subpasos. Estos pasos se identifican como los presentados en la siguiente tabla:

Tabla 10

Pasos y subpasos del M2

Paso	Síntesis del paso
P1: utiliza juicios de valor SP1: se refiere a la utilidad del libro para la comunidad académica SP2: realiza comentarios de valor sobre el contenido SP3: realiza comentarios de valor sobre la organización SP4: realiza un contraste con otros libros de similar temática	Comentarios o juicios de valor acerca del libro
P2: se refiere a la originalidad del libro	Aspectos de innovación que presenta el libro
P3: identifica al o los destinatarios ideales del libro	Lector ideal para el libro
P4: recomienda el libro SP1: especifica si recomienda o no el libro SP2: presenta un comentario a modo de justificación de la recomendación	Comentario dirigido al lector de la reseña para recomendarle o no el libro

Los pasos P1 y P3 se construyen en torno a percepciones que el autor de la reseña tiene sobre el libro y sobre su lector ideal. Ofrecen ideas o, más bien, valoraciones basadas en su propia experiencia con el libro que está reseñando para proponer juicios favorables o desfavorables o especular en base a esos juicios sobre cuál es el destinatario ideal.

En el P1, para la elaboración de juicios de valor sobre el libro que están reseñando, los informantes realizan comentarios en torno a los contenidos o la organización del libro. Asimismo, también se refieren a la utilidad del libro como una herramienta de aprendizaje dentro de la cultura disciplinar en la que se adscribe. Por último y menos frecuente, en algunos casos se realiza un contraste entre el libro que se está reseñando y otro libro para diferenciar sus cualidades frente al otro.

(27) En conclusión, he de decir que esta obra es **una gran aportación para la lengua castellana** y **podrá fácilmente [sic] ser usada en cualquier centro académico ya que es de ayuda e indaga bastante bien en [sic] casi todos los temas importantes de nuestro idioma.**

Informante 1.26

(28) En conclusión este libro **es una guía muy didáctica [sic]** donde [sic] resuelve dudas gramaticales con explicaciones claras y sencillas y múltiples [sic] ejercicios para hacer. **Resulta fácil de usar ya que esta [sic] organizado en forma de ficha para ver las ideas mas [sic] claras.**

Informante 3.57

(29) En este libro “La gramática didáctica del español” se hace una breve presentación, **la cual, personalmente, la encuentro un tanto tosca, ya que da razones muy largas por la cual le acompaña el adjetivo didáctico a esta monografía.**

Informante 2.37

(30) Sin embargo, tal como se dice en el mismo libro, **el lector no debe esperar lo más extenso y a la vez concreto de las explicaciones, pues eso requeriría una gran profundización en cada apartado.**

Informante 2.47

En el P3, los informantes identifican de forma explícita el o los destinatarios ideales para el libro de las características que están reseñando.

(31) Este libro **esta [sic] dirigido a alumnos y profesores de secundaria, estudiantes de filología [sic] o para los amantes de la gramática española.**

Informante 1.7

(32) Este libro **podría ser de gran utilidad (como pone en la presentación de este) para alumnos y profesores en el ambito [sic] no universitario y para estudiantes de Filología. También [sic] para todos aquellos que esten [sic] interesados en la gramática [sic], sus usos y el funcionamiento.**

Informante 2.36

El paso P2, la originalidad del libro, consiste en expresar la originalidad del libro a través de aspectos sobre su novedad o innovación en el área temática.

(33) Este libro **es en muchos aspectos novedoso, ya que hace que el lector discorra y discuta el contenido.**

Informante 4.76

(34) A pesar de ello, **añade una novedad con respecto a la participación del estudiante, es éste [sic] quién [sic] a veces compartirá o rebatirá lo que el temario proponga.**

Informante 4.80

Finalmente, el P4, la recomendación del libro, se refiere a ideas centradas en el destinatario de la reseña. Es ahí donde el autor de la reseña traza el discurso

explícitamente dirigido a su destinatario. Para esta labor, señala directamente si recomienda o no el libro y, ocasionalmente, acompaña su afirmación o su negación con una valoración global de todo lo que ha dicho anteriormente.

(35) **Es recomendable su lectura por el hecho de que profundiza sus explicaciones en áreas como las clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio...), las oraciones y grupos, la fonética y la fonología y la ortografía junto con la acentuación, puntuación, etc.**

(...)

Como se puede ver, **el libro es bastante completo y nos permite entrar en diferentes y variadas áreas para resolver nuestras mayores dudas sobre el idioma, por lo que su uso y/o estudio son muy recomendables.**

Informante 1.13

(36) Es, por lo tanto, **altamente recomendable** para los estudiantes e incluso para los profesores de títulos que traten de lingüística.

Informante 1.33

Una vez definidos y caracterizados los pasos y subpasos en los que se despliega el M2, se analiza su frecuencia en el total del corpus. En la siguiente tabla, puede apreciarse cada paso desglosado en sus subpasos y la frecuencia absoluta (número de informantes) y relativa (porcentaje) del total del corpus.

Tabla 11

Frecuencia de aparición de los pasos del M2 en las reseñas de todo el corpus

Pasos	Frec. Abs.	Frec. Rel.
P1: utiliza juicios de valor	55	57,3%
SP1: Se refiere a la utilidad del libro para la comunidad académica	21	21,8%
SP2: Realiza comentarios de valor sobre el contenido	46	47,9%
SP3: Realiza comentarios de valor sobre la organización	12	12,5%
SP4: Realiza un contraste con otros libros de similar temática	2	2,1%
P2: se refiere a la originalidad del libro	7	7,3%
P3: identifica al o los destinatarios ideales del libro	76	79,1%
P4: recomienda el libro	8	8,3%
SP1: Especifica si recomienda o no el libro	8	8,3%
SP2: Presenta un comentario a modo de justificación de la recomendación	4	4,1%

El M2 no es tan heterogéneo en cuanto a la variedad del número de pasos como lo fue anteriormente el M1. Este va desde el P3 con el 79,1%, lo que lo convierte en el paso más frecuente del M2, hasta el P2 con el 7,3%, el paso menos frecuente.

Un primer acercamiento a la frecuencia de uso de los pasos en la tabla anterior también conduce necesariamente a analizar qué pasos son los que se producen de manera obligatoria, de manera opcional y de manera poco frecuente. Para ese propósito, se analizan a continuación cuáles son los que podrían considerarse pasos obligatorios (más del 66,6%), pasos opcionales (entre el 33,3% y el 66,6%) y pasos poco frecuentes (menos del 33,3%) del M2.

Tabla 12

Tipos de pasos del M2 según su frecuencia de uso en el corpus total

Pasos obligatorios	Pasos opcionales	Pasos poco frecuentes
P3 (79,1%)	P1 (57,3%)	P4 (8,3%)
		P2 (7,3%)

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 12, como paso obligatorio, solo se presenta P3, la especificación del destinatario, con el 79,1%.

Como paso opcional, se presenta únicamente P1, uso de juicios de valor, con el 57,3%. Dentro de este, los subpasos que más se utilizan son los referidos al comentario de valor sobre el contenido y la utilidad para la comunidad académica. Los otros dos tienen una frecuencia de uso muy inferior.

Como pasos poco frecuentes, se presentan el P2, referencia a la originalidad, y el P4, recomendación del libro, con el 7,3% y el 8,3% respectivamente.

Al igual que en el M1, la identificación de los pasos y los correspondientes subpasos que se despliegan en el M2 ha permitido conocer no solo cómo los estudiantes resuelven el despliegue informativo cuando valoran sino también a qué tipo de información le dan más importancia. Un paso más en el análisis sería conocer la densidad informativa desplegada en cada uno de los modelos o patrones de construcción de las reseñas.

4.4. Densidad informativa de los diversos modos de construir la reseña

El análisis de la densidad informativa permite conocer si los informantes cuando describen (M1) o valoran (M2) aportan informaciones variadas y si este despliegue informativo es diferente o similar en los cuatro modelos o patrones de construcción de las reseñas.

Los índices de densidad informativa de cada uno de los modelos se calculan según la media de pasos utilizados dentro de cada movimiento retórico, teniendo en cuenta cuál es el mínimo de pasos (uno en el M1 y el M2) y el máximo de pasos (nueve en el M1 y cuatro en el M2) que se pueden desplegar.

Tabla 13

Densidad informativa del Modelo 1

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 1	M1	1	9	3,89	1,050
M1-M2	M2	1	4	1,76	0,702
M1-M2-M1					
M1-M2-M1-M2					

Los datos que aporta la tabla indican que el nivel de densidad informativa en el Modelo 1 (descripción + valoración, pudiendo ser de forma recursiva), tanto del M1 como del

M2, es bajo. En el caso de la descripción, de un máximo de nueve pasos apenas realizan cuatro y, en el caso de la valoración, se queda algo más lejos de los dos pasos, la mitad del máximo de pasos del M2. Por consiguiente, no hay un despliegue informativo demasiado extenso en términos de cantidad de ideas o datos que se aportan.

Tabla 14

Densidad informativa del Modelo 2

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 2	M1	1	9	2,5	1,517
M2-M1	M2	1	4	2,5	1,225
M2-M1-M2					

En la tabla anterior sobre el Modelo 2 (valoración + descripción, pudiendo ser de forma recursiva) se observa que la densidad informativa de los dos movimientos retóricos es incluso menor que en el caso del Modelo 1. Aquí la media de la descripción y de la valoración es exactamente igual con 2,5 pasos. De nuevo, el despliegue informativo es muy escaso.

Tabla 15

Densidad informativa del Modelo 3

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 3	M1	1	9	3,33	1,225
M1					

En el caso del Modelo 3 (descripción), la densidad informativa es baja aun cuando, según este modelo, la reseña se construye desplegando un único movimiento. Se realizan tres pasos escasamente, tres propósitos comunicativos, para describir el libro que se reseña.

Tabla 16

Densidad informativa del Modelo 4

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 4 M2	M2	1	4	2	0

Por último, en el Modelo 4 (valoración) se realizan hasta dos pasos en la construcción de la reseña. La densidad informativa de este modelo es muy baja y concuerda, además, con los resultados de los otros modelos en lo que respecta al M2, movimiento en el que se valora.

En general, la media de densidad informativa alcanzada en el desarrollo de los dos movimientos, el M1 y el M2, es muy baja. Y esto ocurre así en los cuatro modelos de secuenciación discursiva que se han identificado. Se da incluso en aquellos casos en los que el despliegue informativo se realiza solo a través de un único movimiento. Esto hace pensar en un escaso control de la actividad discursiva por parte de los autores de las reseñas, de manera especial cuando se elaboran aquellas secuenciaciones que se resuelven con un único movimiento retórico, sea descriptivo o valorativo.

Llegados a este punto del proceso analítico, se ha considerado de interés completar la información sobre la densidad informativa con el examen del espacio en el que se desenvuelve cada movimiento retórico en términos del número de palabras empleadas. A partir del cálculo del número mínimo de palabras empleadas para el M1 (=19) y el M2 (=10), y del número máximo para el M1 (=293) y el M2 (=230), se calcula la media de palabras usadas en el desarrollo de los movimientos retóricos de cada uno de los modelos identificados.

Tabla 17

Número de palabras empleadas en el Modelo 1

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 1	M1	19	293	150,92	57,130
	M2	10	230	63,11	38,531

Tal y como se observa en la tabla anterior, el espacio que se le dedica a la descripción en el Modelo 1 es muy superior al espacio que se le dedica a la valoración; de hecho, casi lo triplica. Esto sugiere, al menos, una mayor dedicación al aporte de datos y cierta escasez de la valoración en contraposición con la descripción.

Tabla 18

Número de palabras empleadas en el Modelo 2

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 2	M1	19	293	155	67,177
	M2	10	230	49,83	17,058

En el caso del Modelo 2, los resultados son semejantes al anterior modelo. El desarrollo del M1 y el M2 se lleva a cabo con un número de palabras similar de manera que también en este caso el espacio dedicado al M1 triplica el del M2. Frente a la disparidad en el número de palabras empleadas en el M1 y M2, en este Modelo 2 la media de la densidad informativa es exactamente igual (2,5 pasos). Este hecho evidencia que la densidad informativa no siempre está correlacionada con el número de palabras que se escriben.

Tabla 19

Número de palabras empleadas en el Modelo 3

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 3	M1	19	293	185,89	47,635

En el Modelo 3, aunque solo se recurre a un movimiento retórico (el de describir), el espacio que se le dedica de media sigue siendo muy parecido al que se plantea en los otros modelos.

Tabla 20

Número de palabras empleadas en el Modelo 4

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Modelo 4	M2	10	230	172,50	81,317

Por último, en el Modelo 4, por primera vez se le dedica a la valoración un espacio que se equipara con el que ha ocupado la descripción en los modelos anteriores. En este caso, se trata del modelo de secuenciación discursiva en el que únicamente se valora.

Las tablas anteriores advierten que se le dedica un espacio muy superior a la descripción frente a la valoración a excepción del caso último referido al Modelo 4. No obstante, lo verdaderamente interesante es observar que en la suma de esas medias, relativas al M1 y/o al M2, siempre se obtienen unas cifras en torno a las 200 palabras, que es el mínimo de palabras que se exige en la instrucción. Esta información, combinada con las densidades informativas que se han observado previamente, sugiere que los informantes, más que aportar información variada que contribuya al logro eficaz del propósito global de la reseña, realizan una actividad discursiva cuya planificación parece estar orientada, especialmente, a cumplir con las limitaciones de formato de la instrucción.

4.5. La construcción de la reseña por cursos

Los apartados anteriores centrados en la identificación y definición de los movimientos retóricos que emplean los estudiantes en la construcción de la reseña, las secuenciaciones discursivas que se observan, los pasos y subpasos con los que se desarrolla cada movimiento retórico, y la densidad informativa y el espacio que ocupan la descripción y la valoración aportan una información valiosa para definir los modelos o referentes de comportamiento de cómo construyen las reseñas los estudiantes participantes en esta investigación. En los siguientes apartados, partiendo del referente establecido previamente, se examinan las particularidades de la construcción de la reseña en cada uno de los cuatro cursos que constituyen la titulación de grado, en aras de conocer cómo discurre la naturaleza de la escritura académica a través de estos estudios.

4.5.1. Primer curso

En las reseñas correspondientes a los estudiantes de primer curso se identifican los dos movimientos retóricos (M1 y M2) y se constata que en la práctica totalidad de ellas está presente la descripción (100%) y la valoración (97%) en los modelos de secuenciación discursiva que se presentan en la siguiente figura.

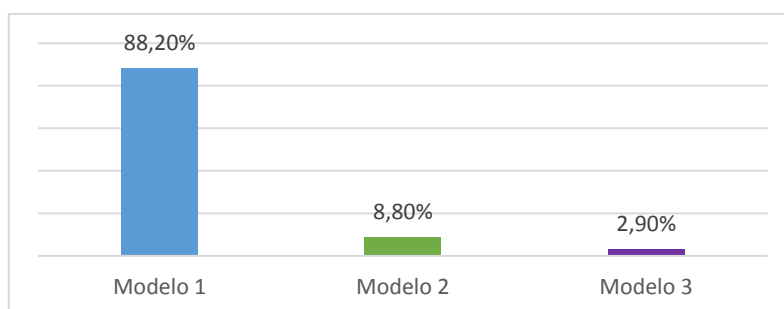


Figura 11. Modelos de secuenciación discursiva en el primer curso

Como se observa en la anterior figura, el Modelo 1 (M1-M2; M1-M2-M1-M2; M1-M2-M1) es el más frecuente alcanzando un porcentaje del 88,2%. Por el contrario, el Modelo 3 (M1) es el menos frecuente con un escaso 3%. Entre ambos, se sitúa el Modelo 2 (M2-M1; M2-M1-M2) con una presencia del 8,80%. En definitiva, los estudiantes de primer curso siguen prácticamente en su totalidad modelos de secuenciación discursiva en los que están presentes los dos movimientos retóricos por lo que, en principio, son modelos que contribuyen a través de secuencias descriptivas y valorativas al logro del propósito comunicativo global de la reseña.

Los pasos y subpasos que los estudiantes de primero despliegan en el desarrollo del M1 se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 21
 Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del primer curso

Pasos	Subpasos
P1: presenta al autor del libro (100%)	SP 1: indica el nombre y los apellidos del autor (100%) SP 2: identifica la titulación académica del autor (50%) SP 3: identifica el cargo profesional del autor (44,1%)
P2: describe el contexto de producción del libro (35,3%)	SP1: indica los datos editoriales del libro (20,5%) SP2: identifica el número de edición del libro (8,8%) SP5: identifica otras figuras además del autor principal al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...) (35,3%)
P4: identifica el o los objetivos del libro (32,3%)	
P5: identifica el o los temas del libro (55,8%)	
P6: describe la organización del libro (47%)	SP1: señala el número de capítulos que componen el libro (44,1%) SP2: señala los títulos de todos los capítulos que componen el libro (29,4%) SP3: selecciona algunos contenidos de manera arbitraria (20,5%) SP4: identifica la estructura del libro a través de los contenidos de los capítulos (23,5%)
P7: identifica el enfoque teórico (11,7%)	

P8: se refiere a otras características del libro (85,3%)	SP1: indica los recursos que facilitan la comprensión del contenido del libro al lector (52,9%) SP2: especifica los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y temáticas (38,2%) SP3: alude a cuestiones de diseño y formato del libro (26,4%)
---	---

Como se observa en la Tabla 21, en el primer curso se despliegan siete de los nueve pasos identificados en el corpus global. Entre estos, se consolidan como pasos obligatorios el P1 y el P8; como pasos opcionales, el P5, el P6 y el P2; y, como pasos poco frecuentes, el P4 y el P7. Entre estos, el P1 y el P8, además, son obligatorios para prácticamente la totalidad de los informantes mientras que los otros pasos identificados en este corpus de primero son utilizados por menos de la mitad de los informantes. Exceptuando el posicionamiento del P6 como paso opcional, los demás pasos se corresponden con el esquema planteado en la totalidad del corpus.

Para el desarrollo de cada uno de estos objetivos comunicativos, los informantes destacan diferentes tipos de información. En el caso de los pasos obligatorios, en el P1, la totalidad de los informantes indica el nombre y apellidos del autor, pero solo la mitad se refiere a la titulación académica del autor y unos pocos menos al cargo profesional. En el P8, por otra parte, se destacan los elementos del libro que facilitan la comprensión del contenido al lector. Asimismo, de manera más ocasional, toman nota de los recursos para realizar síntesis conceptuales y temáticas o aluden a cuestiones de diseño y formato del libro.

En cuanto a los pasos opcionales, en el P6, los informantes se refieren de manera más frecuente al número de capítulos del libro, pero no tanto a los títulos de esos capítulos, o a la estructura del libro.

Finalmente, en los pasos poco frecuentes, en el P2, fundamentalmente se refieren a otras figuras aparte del autor al cargo de la obra.

En lo que respecta a los pasos y subpasos del M2, se presenta, a continuación, la siguiente tabla con los resultados.

Tabla 22

Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del primer curso

Pasos	Subpasos
P1: utiliza juicios de valor (67,6%)	SP1: se refiere a la utilidad del libro para la comunidad académica (32,3%) SP2: realiza comentarios de valor sobre el contenido (50%) SP3: realiza comentarios de valor sobre la organización (8,8%) SP4: realiza un contraste con otros libros de similar temática (5,8%)
P2: se refiere a la originalidad del libro (5,8%)	
P3: identifica al o los destinatarios ideales del libro (82,3%)	
P4: recomienda el libro (20,5%)	SP1: especifica si recomienda o no el libro (20,5%) SP2: presenta un comentario a modo de justificación de la recomendación (8,8%)

Tal y como se aprecia en la Tabla 22, en el M2 se despliegan los cuatro pasos identificados en el corpus global. Entre estos, encabezan, en cuanto al nivel de recurrencia, el P3 y el P1 como pasos obligatorios; después, les siguen como pasos poco frecuentes el P4 y el P2. Se constata una gran diferencia de usos entre los pasos P1 y P3, y P2 y P4, lo cual viene a coincidir con lo observado en el análisis de la totalidad del corpus.

En el despliegue de cada uno de estos pasos, se observa también que los informantes dan prioridad a diferentes tipos de información. En cuanto a los pasos obligatorios, se constata en el P1 el predominio de comentarios de valor, ya sean positivos o negativos,

sobre los contenidos del libro. De manera ocasional, algunos también justifican la utilidad del libro para la comunidad académica.

Respecto a los pasos poco frecuentes, en el P4, lo más frecuente es que los informantes únicamente especifiquen que recomiendan o no el libro.

En relación con la densidad informativa de los movimientos retóricos, se presenta la siguiente tabla que recoge la media de pasos que se utilizan en cada MR según los modelos de secuenciación discursiva identificados a partir del corpus global.

Tabla 23

Densidad informativa según el modelo en el primer curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	1	9	3,97	1,1140
	M2	1	4	1,97	0,836
Modelo 2	M1	1	9	3	0
	M2	1	4	2	0
Modelo 3	M1	1	9	6	-

Salvo la excepción del Modelo 3, la comparación entre los modelos 1 y 2 indica un despliegue muy parecido de los pasos del M1 y del M2 sin importar el modelo al que pertenezcan. Esto es, sin importar el orden en el que se utilicen, la media de pasos para el M1 oscila entre los tres y los cuatro pasos mientras que el M2 se sitúa en torno a los dos pasos. En el caso de los seis pasos de media en el Modelo 3, hay que tener en cuenta que solo se desarrolla la descripción en el texto por lo que es esperable que tenga una densidad alta, que, de hecho, coincide parcialmente con la suma de los pasos del M1 y el M2 en los anteriores modelos.

De estos resultados se extrae, en primer lugar, que tiene mayor densidad informativa la descripción que la valoración, pero este es un resultado esperable teniendo en cuenta que en el M1 se despliegan más pasos que en el M2. En segundo lugar, se observa una

cierta estabilidad del número de pasos entre los modelos que utilizan tanto la descripción como la valoración. En tercer lugar, se aprecia que la densidad informativa de la descripción es superior cuando no hay valoraciones, ocupando de esta forma ese espacio que le correspondería al M2. Y, en último lugar, a excepción del Modelo 3, en los demás modelos, la densidad informativa que se presenta es bastante escasa.

Los resultados en relación al espacio dedicado a cada uno de los MR se presentan en la siguiente tabla dividida también por modelos.

Tabla 24

Número de palabras según el modelo en el primero curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	19	293	155,58	62,303
	M2	10	230	78,81	47,425
Modelo 2	M1	19	293	202	107,480
	M2	10	230	64	8,485
Modelo 3	M1	19	293	254	-

La tabla anterior indica que, en todos los casos, sea cual sea el modelo de secuenciación discursiva o la densidad de los pasos, el espacio que se le dedica a la descripción no solo es muy superior al espacio que se le dedica a la valoración sino que también se mantiene en una media superior a las 150 palabras al margen de los pasos que se desplieguen. Esto, sumado al espacio que se le dedica al M2, alcanza de manera bastante ajustada el número mínimo de palabras que se señala en la instrucción.

En definitiva, prácticamente la totalidad de los informantes del primer curso constituyen las reseñas utilizando el M1 y el M2, pero la selección de la información por parte de los estudiantes para el desarrollo de estos MR no es del todo pertinente, primando informaciones que no son tan importantes sobre otras. Por consiguiente, se podría decir

que pierden de vista el propósito comunicativo del texto al dar más importancia a ideas que no contribuyen de manera eficaz al propósito global de la reseña. Asimismo, la baja densidad informativa de los MR en paralelo con el espacio que se le dedica a cada uno sugiere que en la construcción del texto pesa mucho la limitación de palabras sin ir acompañada de una planificación detenida.

4.5.2. Segundo curso

En las reseñas de segundo curso se observa que prácticamente la totalidad de los informantes describe (95,4%) y valora (95,4%), para lo cual se emplean los modelos de secuenciación discursiva que aparecen en la siguiente figura.

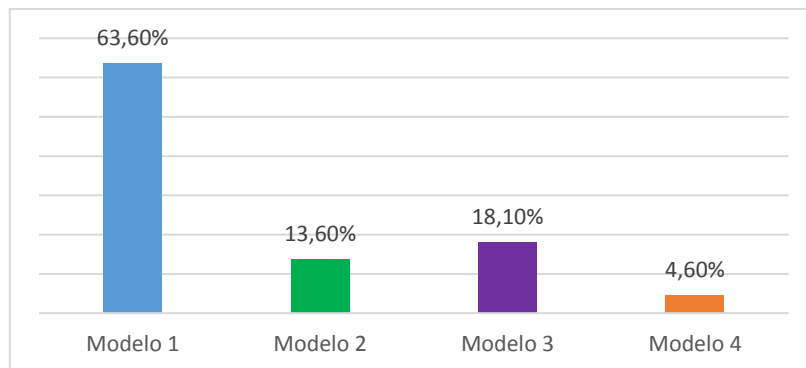


Figura 12. Modelos de secuenciación discursiva en el segundo curso

Tal y como se observa en la Figura 12, más de la mitad de los informantes, el 63,6%, se decanta por el Modelo 1 (M1-M2; M1-M2-M1-M2; M1-M2-M1), aquel que comienza por la descripción y en el que esta es predominante. Por el contrario, el Modelo 4 (M2) es el menos frecuente con un escaso 4,6%. Entre estos dos modelos se situarían, en primer lugar, el Modelo 3 (M1) con una presencia del 18,1% y el Modelo 2 (M2-M1; M2-M1-M2) con una presencia del 13,6%. En definitiva, aunque los estudiantes de segundo curso

utilizan con más frecuencia modelos de secuenciación en los que están presentes el M1 y el M2, también se observa que el 22,7% de estos estudiantes, una cantidad en absoluto desdeñable, se decanta por secuenciaciones de un solo MR, lo que no contribuye al propósito comunicativo de la reseña.

Los pasos y subpasos que los estudiantes de segundo curso despliegan en el desarrollo del M1 se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 25

Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del segundo curso

Paso	Subpaso
P1: presenta al autor del libro (95,4%)	SP 1: indica el nombre y los apellidos del autor (95,4%) SP 2: identifica la titulación académica del autor (59%) SP 3: identifica el cargo profesional del autor (50%)
P2: describe el contexto de producción del libro (22,7%)	SP1: indica los datos editoriales del libro (9,1%) SP2: identifica el número de edición del libro (4,5%) SP3: indica el número de ISBN (4,5%) SP5: identifica otras figuras además del autor principal al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...) (22,7%)
P4: identifica el o los objetivos del libro (36,3%)	
P5: identifica el o los temas del libro (54,5%)	
P6: describe la organización del libro (63,66%)	SP1: señala el número de capítulos que componen el libro (31,8%) SP2: señala los títulos de todos los capítulos que componen el libro (50%) SP3: selecciona algunos contenidos de manera arbitraria (22,7%) SP4: identifica la estructura del libro a través de los contenidos de los capítulos (9,1%)
P7: identifica el enfoque teórico (13,6%)	
P8: se refiere a otras características del libro (77,2%)	SP1: indica los recursos que facilitan la comprensión del contenido del libro al lector (54,5%) SP2: especifica los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y temáticas (50%) SP3: alude a cuestiones de diseño y formato del libro (27,2%)
P9: localiza físicamente el libro en uno o varios lugares (4,5%)	

Como se observa en la Tabla 25, en el M1 se despliegan un total de ocho pasos de los identificados en el corpus global. Entre estos, en este curso, se consolidan como pasos obligatorias el P1 (lo utiliza prácticamente la totalidad del corpus) y el P8; como pasos opcionales, el P6, el P5 y el P4; y, como pasos poco frecuentes, el P2, el P7 y el P9. En el caso del P6 y del P4 estas frecuencias de uso no coincidirían con lo observado en la totalidad del corpus (donde el P6 era un paso obligatorio y el P4 un paso poco frecuente) si bien el P6, porcentualmente, se encuentra bastante cerca de ser un paso obligatorio.

En cuanto al despliegue informativo de los pasos, en el caso de los pasos obligatorios, la información presentada en el P1 corrobora que la totalidad de los informantes que han utilizado este paso indican el nombre y apellidos del autor y, al menos la mitad, el cargo profesional del autor. En el P8 describen, especialmente, aquellos elementos que facilitan al lector la comprensión del libro o los recursos del libro para realizar síntesis conceptuales.

En el caso de los pasos opcionales, en el P6 se recurre, sobre todo, a la enumeración de los títulos de los capítulos que componen el libro y, ocasionalmente, al número de capítulos del libro.

Por último, en el caso de los pasos poco frecuentes, para el P2, se refieren con más frecuencia a otras figuras además del autor que han participado en la producción del libro.

En lo que respecta a los pasos y subpasos del M2, se presenta, a continuación, la siguiente tabla con los resultados.

Tabla 26

Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del segundo curso

Paso	Subpaso
P1: utiliza juicios de valor (45,4%)	SP1: se refiere a la utilidad del libro para la comunidad académica (13,6%) SP2: realiza comentarios de valor sobre el contenido (40,9%) SP3: realiza comentarios de valor sobre la organización (13,6%)
P2: se refiere a la originalidad del libro (4,5%)	
P3: identifica al o los destinatarios ideales del libro (59%)	
P4: recomienda el libro (4,5%)	SP1: especifica si recomienda o no el libro (4,5%) SP2: presenta un comentario a modo de justificación de la recomendación (4,5%)

Tal y como se aprecia en la Tabla 26, en el M2 se despliegan los cuatro pasos identificados en el corpus total aunque ninguno de estos se presenta como un paso obligatorio. Se presentan, en primer lugar, como pasos opcionales el P3 y el P1; posteriormente, como pasos poco frecuentes, se utilizan el P2 y el P4. Se constata que la diferencia entre los pasos opcionales y los pasos poco frecuentes es muy marcada, tanto que el P2 y el P4 se constituyen prácticamente como pasos residuales. La pertenencia del P3 a los pasos opcionales no coincide con lo observado en el corpus global de reseñas.

Respecto al despliegue en subpasos, en los pasos opcionales, para el P1 se realizan, principalmente, comentarios de valor positivos o negativos sobre el contenido del libro.

En cuanto a los pasos poco frecuentes, en el P4, se recomienda o no el libro acompañándolo de un comentario que justifica esa recomendación.

En relación con la densidad informativa de los movimientos retóricos, se presenta la siguiente tabla que recoge la media de pasos que se utiliza en cada MR según los modelos de secuenciación discursiva identificados a partir del corpus global.

Tabla 27

Densidad informativa según el modelo en el segundo curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	1	9	3,93	0,997
	M2	1	4	1,43	0,646
Modelo 2	M1	1	9	2,33	2,309
	M2	1	4	3	1,732
Modelo 3	M1	1	9	3,50	1,732
Modelo 4	M2	1	4	2	-

La comparación entre los cuatro modelos permite constatar un despliegue informativo muy similar en el M1 y en el M2 sin importar el modelo de secuenciación discursiva. Exceptuando el caso del Modelo 2, donde el M1 apenas sobrepasa los dos pasos, el M1 oscila entre los tres y los cuatro pasos en los modelos 1 y 3. En el caso del M2, exceptuando también el Modelo 2, oscila en los demás casos entre uno y dos pasos. Por último, excepcionalmente en el Modelo 2, el M1 tiene una densidad informativa menor que el M2, que apenas sobrepasa los dos pasos mientras que el M2 se despliega en tres pasos.

Estos resultados sugieren, salvo la excepción del Modelo 2 en la que el MR predominante es la valoración, que el M1 es el movimiento retórico predominante por su densidad informativa aunque esta no sea muy alta teniendo en cuenta el máximo de nueve pasos que se pueden desplegar. Asimismo, tanto el M1 como el M2, salvo en el Modelo 2, tienen unas densidades informativas muy parecidas entre modelos. Lo más llamativo es el despliegue informativo que se realiza en los modelos 3 y 4, aquellos en los que se desarrolla un único movimiento retórico. En estos casos, sería esperable que se llevara a cabo un despliegue informativo superior para suplir al MR restante, pero resulta que los

pasos son empleados del mismo modo que en otros modelos. Por consiguiente, la densidad informativa del M1 y del M2 es bastante escasa en este corpus de reseñas.

Los resultados en relación al espacio dedicado a cada uno de los MR se presentan en la siguiente tabla dividida también por modelos.

Tabla 28

Número de palabras según el modelo en el segundo curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	19	293	150,57	46,915
	M2	10	230	47,93	29,896
Modelo 2	M1	19	293	126,33	45,081
	M2	10	230	49	12,490
Modelo 3	M1	19	293	170	24,481
Modelo 4	M2	10	230	230	-

Se extrae de la tabla anterior que el espacio que se le dedica a la descripción es muy superior al espacio que se le dedica a la valoración en secuencias en las que aparecen ambos MR. Sin embargo, en las secuencias de un solo MR, se le dedica un mayor espacio al M2 que al M1. Asimismo, la suma del número de palabras de cada modelo resulta en unas cifras muy similares que siempre oscilan en torno a las 200 palabras, lo que se ajusta a la instrucción de la reseña. Por último, también cabe destacar que, en cuanto a la relación de extensión y densidad informativa, el hecho de que se le dedique un gran espacio a un MR, como sucede especialmente en el Modelo 4, no implica que se lleve a cabo un despliegue informativo mayor.

En definitiva, este es un curso en el que tienen una alta presencia las reseñas conformadas por un único movimiento retórico y en el que el Modelo 1, predominante en el corpus global, tiene una recurrencia no tan alta. Dentro de los MR, la selección de la información por parte de los estudiantes constata de manera clara que no se ha realizado

una selección del todo pertinente, en la cual se priorizan objetivos comunicativos de menor importancia sobre otros; por lo tanto, no contribuye con la suficiente eficacia al objetivo global del texto. Por otra parte, la densidad informativa de ambos MR es bastante baja y, en relación con el número de palabras, desvela que pudiera estar condicionada por la limitación del número de palabras de la instrucción.

4.5.3. Tercer curso

En las reseñas correspondientes a los estudiantes del tercer curso, se observa que la totalidad de los informantes describe (100%) y prácticamente la totalidad de los informantes valora (92,3%) mediante el empleo de los modelos de secuenciación discursiva que aparecen en la siguiente figura.

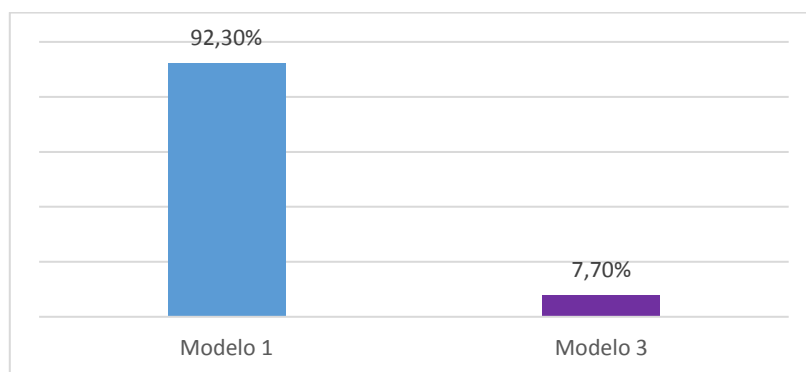


Figura 13. Modelos de secuenciación discursiva en el tercer curso

Como se observa la Figura 13, prácticamente la totalidad de los informantes se decanta por el Modelo 1, lo que viene a coincidir con los resultados presentados sobre el corpus global de reseñas. Además de este, solo aparece el Modelo 3 con una frecuencia tan baja que es prácticamente residual. En general, este uso de los modelos de secuenciación

discursiva por parte de los estudiantes de tercero sugiere que prefieren las secuenciaci-
 en las que se prioriza la descripción.

Los pasos y subpasos que los estudiantes de tercero despliegan en el desarrollo del M1
 se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 29

Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del tercer curso

Paso	Subpaso
P1: presenta al autor del libro (100%)	SP 1: indica el nombre y los apellidos del autor (100%) SP 2: identifica la titulación académica del autor (53,8%) SP 3: identifica el cargo profesional del autor (53,8%)
P2: describe el contexto de producción del libro (15,3%)	SP5: identifica otras figuras además del autor principal al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...) (15,3%)
P4: identifica el o los objetivos del libro (30,7%)	
P5: identifica el o los temas del libro (38,4%)	
P6: describe la organización del libro (92,3%)	SP1: señala el número de capítulos que componen el libro (76,9%) SP2: señala los títulos de todos los capítulos que componen el libro (84,6%) SP3: selecciona algunos contenidos de manera arbitraria (46,1%) SP4: identifica la estructura del libro a través de los contenidos de los capítulos (15,3%)
P7: identifica el enfoque teórico (23%)	
P8: se refiere a otras características del libro (53,88%)	SP1: indica los recursos que facilitan la comprensión del contenido del libro al lector (53,8%) SP2: especifica los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y temáticas (46,1%) SP3: alude a cuestiones de diseño y formato del libro (7,7%)

Tal y como se observa en la Tabla 29, se despliegan un total de siete pasos de los identificados en el corpus global. De estos, se consolidan como pasos obligatorios el P1 y el P6; como pasos opcionales, el P8 y el P5; y, como pasos poco frecuentes, el P2, el P4 y el P7. De estos siete pasos únicamente el P1 aparece en la totalidad de las reseñas

de este corpus; el P6, el otro paso de carácter obligatorio, aparece también en prácticamente la totalidad de las reseñas. Exceptuando el P6 y el P8, que han intercambiado lugares, los demás pasos vienen a coincidir con lo observado en el corpus total de textos según su recurrencia.

En cuanto al despliegue informativo de los pasos, en lo referido a los pasos obligatorios, en el P1 el análisis resuelve que la totalidad de los informantes indica el nombre y apellidos del autor en este paso. En el caso del P6, se recurre de forma muy destacada a los títulos de los capítulos del libro y al número de capítulos del libro. Asimismo, no son pocos los que seleccionan algunos contenidos del libro de forma arbitraria para mencionarlos en la reseña.

En el caso de los pasos opcionales, en el P8, los estudiantes se refieren, sobre todo, a los elementos del libro que facilitan al lector su comprensión y a los recursos que utiliza el autor en el libro para elaborar síntesis conceptuales.

Por último, en el caso de los pasos poco frecuentes, en el P2, solo se aporta un tipo de información que es la relativa a otras figuras que también han participado en la producción del libro aparte del propio autor.

En lo que respecta a los pasos y subpasos del M2, se presenta, a continuación, la siguiente tabla con los resultados.

Tabla 30

Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del tercer curso

Paso	Subpaso
P1: utiliza juicios de valor (76,9%)	SP1: se refiere a la utilidad del libro para la comunidad académica (30,7%) SP2: realiza comentarios de valor sobre el contenido (61,5%) SP3: realiza comentarios de valor sobre la organización (23%)
P3: identifica al o los destinatarios ideales del libro (100%)	

Como se aprecia en la Tabla 30, en el M2 se despliegan un total de dos pasos, lo cual se corresponde con la mitad de los pasos que se desarrollan en el corpus total. Ambos, el P1 y el P3, son pasos obligatorios y uno de ellos (el P3) aparece en la totalidad de las reseñas de este curso. La consolidación del P1 como un paso obligatorio en este curso no coincide con lo observado en el corpus total de reseñas.

Respecto al despliegue en subpasos, en el P1, se recurre fundamentalmente a los comentarios de valor sobre el contenido del libro.

En relación con la densidad informativa de los movimientos retóricos, se presenta la siguiente tabla que recoge la media de pasos que se utiliza en cada MR según los modelos de secuenciación discursiva identificados a partir del corpus global.

Tabla 31

Densidad informativa según el modelo en el tercer curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	1	9	3,83	1,193
	M2	1	4	1,75	0,452
Modelo 3	M1	1	9	3	-

La comparación entre los dos modelos permite constatar un despliegue informativo muy similar en el M1 sin importa el modelo de secuenciación discursiva. Un despliegue que se consolida en tres pasos, aunque en el caso del Modelo 1 se acerque bastante a los cuatro pasos. En el caso de M2, al no haber otros modelos que también lo contengan, no es posible realizar comparaciones; solo se puede indicar que se utiliza una media de pasos que se encuentra próxima a los dos pasos.

Estos resultados sugieren que el M1 es el MR predominante por su densidad informativa aunque esta no sea tan alta como podría ser esperable de acuerdo con el número máximo de pasos que puede desplegar. Cabe destacar que, en el Modelo 3, el despliegue de pasos del M1 tiene una media menor que en el Modelo 1 a pesar de que solo se recurre a la descripción. Por tanto, se concluye de estos análisis que la densidad informativa del M1 y también del M2 es muy baja sin importa cómo se secuencie el texto.

Los resultados en relación al espacio dedicado a cada uno de los MR se presentan en la siguiente tabla dividida también por modelos.

Tabla 32

Número de palabras según el modelo en el tercer curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	19	293	185,92	46,637
	M2	10	230	63,67	20,755
Modelo 3	M1	19	293	126	-

La comparación entre los modelos, en este caso según el número de palabras que ocupa cada MR, conduce a unos resultados muy diferenciados entre el espacio que se le dedica al M1 en cada modelo. Mientras que en el Modelo 1 el M1 ocupa un espacio que se aproxima a las 200 palabras, en el Modelo 3, siendo un modelo en el que solo se describe,

el M1 sobrepasa las 100 palabras escasamente. Por otra parte, el M2 se despliega en una media de 63,67 palabras. Se extrae de aquí que el espacio que se le dedica a la descripción es muy superior al espacio que se le dedica a la valoración, y, por el espacio que se ha dedicado al M1 en el Modelo 3, que el texto se ha elaborado de manera más descuidada y sin tener en cuenta las instrucciones dadas.

En definitiva, en este curso prácticamente la totalidad de los informantes utilizan secuenciaciones discursivas de dos MR, destacando el Modelo 1, que es aquel que más se ajusta a la instrucción. La selección de la información indica, además, que en el M1 se ha realizado una selección consciente de los aspectos más importantes del libro aunque se detenga, quizás, en exceso en informaciones que no son tan relevantes. No parece ser tan consciente, ni tan variada la selección de la información para el M2. Por otro lado, exceptuando el caso del Modelo 3, se observa que la densidad informativa de cada MR es baja y que, nuevamente, ese resultado puede estar relacionado con el número de palabras empleadas.

4.5.4. Cuarto curso

En este curso se observa que prácticamente la totalidad de los informantes describe (96,2%) en la reseña, pero el porcentaje de estudiantes que valora no es tan alto (88,8%). Asimismo se verifica que se emplean los cuatro modelos de secuenciación discursiva.

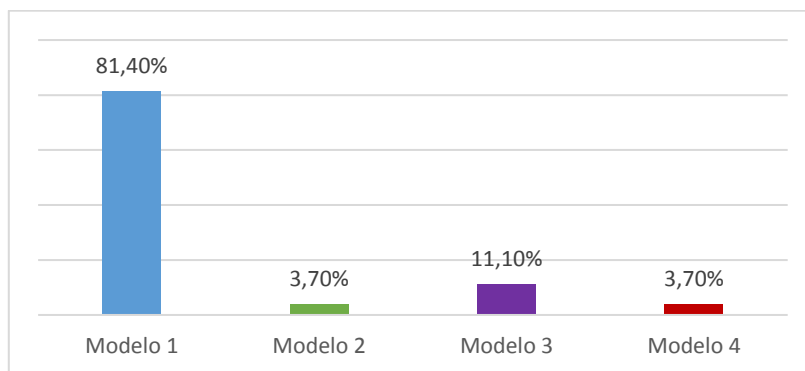


Figura 14. Modelos de secuenciación discursiva en el cuarto curso

Como se observa la Figura 14, el Modelo 1, al igual que en el corpus total de textos, es el predominante en este curso. Tras este, con un porcentaje bajo, se sitúa el Modelo 3, otro modelo que favorece el M1. Aunque también aparecen el Modelo 2 y el Modelo 4, estos son casos únicos que pueden considerarse residuales.

Los pasos y subpasos que los estudiantes de cuarto despliegan en el desarrollo del M1 se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 33

Pasos y subpasos del M1 en las reseñas del cuarto curso

Paso	Subpaso
P1: presenta al autor del libro (77,7%)	SP 1: indica el nombre y los apellidos del autor (77,7%) SP 2: identifica la titulación académica del autor (7,4%) SP 3: identifica el cargo profesional del autor (7,4%)
P2: describe el contexto de producción del libro (7,4%)	SP1: indica los datos editoriales del libro (7,4%) SP4: indica el año de publicación del libro (3,7%) SP5: identifica otras figuras además del autor principal al cargo de la obra (coordinadores, supervisores, diseñadores...) (3,7%)
P3: especifica el tipo de libro (3,7%)	
P4: identifica el o los objetivos del libro (14,8%)	
P5: identifica el o los temas del libro (59,2%)	
P6: describe la organización del libro (81,4%)	SP1: señala el número de capítulos que componen el libro (48,1%) SP2: señala los títulos de todos los capítulos que componen el libro (44,4%)

	SP3: selecciona algunos contenidos de manera arbitraria (25,9%)
	SP4: identifica la estructura del libro a través de los contenidos de los capítulos (11,1%)
P7: identifica el enfoque teórico (77,7%)	
P8: se refiere a otras características del libro (62,9%)	SP1: indica los recursos que facilitan la comprensión del contenido del libro al lector (59,2%)
	SP2: especifica los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y temáticas (29,6%)
	SP3: alude a cuestiones de diseño y formato del libro (22,2%)
P9: localiza físicamente el libro en uno o varios lugares (3,7%)	

Como se observa en la Tabla 33, en el M1 se despliegan los nueve pasos que pueden aparecer en este MR. En este curso, se consolidan como pasos obligatorios el P1, el P6 y el P7; como pasos opcionales, el P8 y el P5; y, como pasos poco frecuentes, el P2, el P3, el P4 y el P9. Esta división de los pasos no se corresponde con el comportamiento observado en el corpus total de textos, ya que el P8 y el P6 han intercambiado lugares y el P7, repentinamente, ha subido desde los pasos poco frecuentes.

En cuanto al despliegue informativo de los pasos obligatorios, en el P6, los informantes se refieren fundamentalmente al número de capítulos que tiene el libro y a los títulos de esos capítulos. En el caso del P1, por otro lado, la información más destacada es la relativa al nombre y apellidos del autor.

Respecto a los pasos opcionales, en el P8 se hace referencia particularmente a la identificación de los elementos que sirven para facilitar la comprensión de los contenidos del libro al lector. Asimismo, de manera también frecuente se refieren a los recursos que utiliza el autor para realizar síntesis conceptuales.

Por último, en lo que respecta a los pasos poco frecuentes, en el P2 predomina la identificación de los datos editoriales del libro, pero los porcentajes son, en general, tan bajos que es difícil establecer esta predominancia.

En lo que respecta a los pasos y subpasos del M2, se presenta, a continuación, la siguiente tabla con los resultados.

Tabla 34

Pasos y subpasos del M2 en las reseñas del cuarto curso

Paso	Subpaso
P1: utiliza juicios de valor (44,4%)	SP1: se refiere a la utilidad del libro para la comunidad académica (11,1%) SP2: realiza comentarios de valor sobre el contenido (44,4%) SP3: realiza comentarios de valor sobre la organización (11,1%)
P2: se refiere a la originalidad del libro (14,8%)	
P3: identifica al o los destinatarios ideales del libro (81,4%)	

Tal y como se aprecia en la Tabla 34, en el M2 se despliegan tres pasos de los cuatro posibles. Entre estos, solo uno de ellos se consolida como paso obligatorio, el P3; otro como un paso opcional, el P1; y otro como un paso poco frecuente, el P2. Todos ellos vienen a coincidir con la clasificación por recurrencia del corpus global de reseñas.

Respecto al despliegue en subpasos, en el paso opcional denominado como P1 se recurre, fundamentalmente, a comentarios de valor sobre el contenido del libro.

En relación con la densidad informativa de los movimientos retóricos, se presenta la siguiente tabla que recoge la media de pasos que se utilizan en cada MR según los modelos de secuenciación discursiva identificados a partir del corpus global.

Tabla 35

Densidad informativa según el modelo en el cuarto curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	1	9	3,77	0,922
	M2	1	4	1,68	0,568
Modelo 2	M1	1	9	2	-
	M2	1	4	2	-
Modelo 3	M1	1	9	3	1
Modelo 4	M2	1	4	2	-

La comparación entre los dos modelos de secuenciación discursiva permite constatar, por una parte, un despliegue informativo muy similar en el M2 sin importa el modelo; este oscila siempre entorno a los dos pasos de media. En el caso del M1, en cambio, la media parte de los tres pasos en los modelos 1 y 3, en los que predomina la descripción, pero desciende a dos pasos en el Modelo 2, en el cual predomina la valoración.

Estos resultados reflejan una serie de discordancias entre modelos. Por una parte, entre los modelos de más de un movimiento retórico, se observa que tiene una mayor densidad informativa aquel en el que predomina la descripción, el Modelo 1, y que esa mayor densidad también se concentra en el M1. En el Modelo 2, por el contrario, no destaca ninguno de los dos MR por su densidad. Por otra parte, en los modelos de un solo MR, se observa que el predominante es el Modelo 3, aquel conformado únicamente por M1. En todos los casos, la densidad informativa es muy baja.

Los resultados en relación al espacio dedicado a cada uno de los MR se presentan en la siguiente tabla dividida también por modelos.

Tabla 36

Número de palabras según el modelo en el cuarto curso

Modelo	Movimientos	Mínimo	Máximo	M.	D.tip.
Modelo 1	M1	19	293	125,50	51,643
	M2	10	230	50,36	28,888
Modelo 2	M1	19	293	147	-
	M2	10	230	24	-
Modelo 3	M1	19	293	204,33	55,221
Modelo 4	M2	10	230	115	-

Tal y como se observa en la tabla, el M1 mantiene una media de palabras muy parecida en los modelos 1 y 2 y sube, como es esperable, en el Modelo 3, al ser el único MR de la reseña. El M2, por otro lado, ocupa muy poco espacio en el Modelo 1 y es casi inexistente en el Modelo 2, y resulta escaso para el Modelo 4, donde solo se valora. Por tanto, el espacio que se le dedica al M1 es muy superior al espacio que se le dedica al M2. Asimismo, el espacio que se le dedica al M2 en este curso es muy escaso e insuficiente para una argumentación detallada en todos los modelos.

En definitiva, en cuarto curso no todos los estudiantes recurren a los dos movimientos retóricos para construir las reseñas, y, aunque el Modelo 1, aquel que mejor se ajusta a la instrucción, es el más recurrente, se presentan otros modelos de secuenciación discursiva con cierta recurrencia. En cuanto a la selección de la información, tanto en el M1 como en el M2, es una selección consciente y pertinente de los aspectos más importantes del libro. Sin embargo, el nivel de desarrollo de estas ideas no siempre ha sido lo suficientemente complejo o variado, especialmente en el M2. Por otra parte, la densidad informativa de cada MR es escasa y, puesta en paralelo con la extensión de cada uno de estos y la suma total que siempre se aproxima a las 200 palabras, parece indicar que los

informantes se han preocupado más por el objetivo de cumplir con esa limitación formal de la instrucción que por una planificación detenida.

4.5.5. Discusión

En este apartado se retoman los resultados obtenidos en lo relativo a la construcción de la reseña para contestar a la primera de las preguntas específicas planteadas en el marco metodológico: ¿cómo estructuran la información los estudiantes de los cuatro cursos del grado en los textos por ellos producidos?

En un primer acercamiento a los resultados, se observa que los estudiantes de este corpus construyen la reseña a través de dos únicos movimientos retóricos: describir (M1) y valorar (M2). Esto ya establece una primera diferenciación entre este corpus de análisis conformado por estudiantes universitarios y los corpus de estudio conformados por expertos que analizaron otros autores (Ferrari, 2005; Motta-Roth y Hendges, 2010; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Díaz-Blanca, 2015), ya que en los textos de expertos se suelen señalar un mínimo de tres MR.

Si bien es cierto que los informantes de este corpus incorporan ideas que otras investigaciones sitúan en otros MR diferentes de los aquí identificados (Motta-Roth, 2001; Giammatteo y Ferrari, 2000; De Carvalho, 2002; Castro de Castillo, 2005; Díaz-Blanca, 2015), en este corpus no se consideran lo suficientemente desarrolladas como para constituirse como otro objetivo comunicativo.

Además, es necesario poner de relieve que la “recomendación” se considera como paso del M2 y no un movimiento retórico independiente. Esta consideración fue tomada también por Motta-Roth (1996) en uno de sus estudios iniciales sobre la estructura

retórico-lingüística de la reseña. En otro estudio como el llevado a cabo por Babaii y Ansary (2007), evaluación y recomendación constituyen dos movimientos retóricos: el primero con el que el autor se posiciona respecto al libro y el segundo con el que persuade al lector para que lo lea. En este corpus de estudiantes, la recomendación no desempeña esa función persuasiva, por lo que se considera parte del M2.

Aunque se han identificado dos movimientos retóricos, hay que resaltar que no todos los estudiantes desarrollan los dos. De hecho, el 11,4% del total del corpus construyen textos de un único MR, ya sea el M1 o el M2, y la mayor parte de los estudiantes que recurren a esta construcción del texto se sitúan en segundo y cuarto curso. Esta es una resolución de la tarea escritora que no atiende a las pautas referidas a la situación retórica dada en la instrucción, y que, en consecuencia, es deficitaria desde el punto de vista informativo. Los estudiantes de primero y tercero, por el contrario, parecen estar más atentos a la instrucción dada.

Respecto a la secuenciación de estos dos movimientos en los textos, predomina en todos los cursos el Modelo 1, aquel que primero describe y luego valora y en el que tiene mayor peso el M1. Por el contrario, el Modelo 2, aquel que primero valora y luego describe, tiene una menor recurrencia incluso que modelos de un solo MR. Estos resultados implican que, para completar el objetivo comunicativo de la reseña, los estudiantes piensan primero en caracterizar el libro y, luego, en valorarlo.

No es nada extraño el hecho de que predomine una jerarquización de los movimientos retóricos que sitúa, en primer lugar, la descripción de la información y, en segundo lugar, la valoración de la misma. De hecho, todos los autores (Motta-Roth, 1998, 2001; Motta-Roth y Hendges, 2010; Giammatteo y Ferrari, 2000; Ferrari, 2005; Fernández y Bressia, 2009; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Díaz-Blanca, 2015; Regueiro y Sáez,

2013) suelen presentar el esquema organizativo de la reseña partiendo del aporte de datos y concluyendo con la evaluación o recomendación como sucede en este corpus. Sin embargo, autores como Alzari, D'Alessandro y Radiminski (2014) también advierten que en reseñas académicas de formación, como las que conforman este corpus, ese orden puede variar, tal y como sucede en el Modelo 2, o que pueden desaparecer algunas partes, como podría suceder en los modelos 3 y 4, donde solo se presenta un MR.

Asimismo, respecto a estos modelos de secuenciación discursiva, es importante recordar que el M1 y el M2 en este corpus se pueden presentar seguidos en el discurso (M1-M2; M2-M1) o intercalándose (M1-M2-M1; M1-M2-M1-M2; M2-M1-M2). Motta-Roth y Hendges (2010), en este respecto, señalan que descripción y evaluación pueden intercalarse en textos de expertos, como sucedería en algunos casos de este corpus, e incluso aparecer en la misma frase.

En la relación de los objetivos comunicativos que se despliegan en cada movimiento retórico es, precisamente, donde se constatan los resultados más significativos. En el M1, se comprueba que los estudiantes de los diferentes cursos no priorizan los mismos objetivos comunicativos.

Los estudiantes de primer curso, por una parte, despliegan menos propósitos comunicativos y unos propósitos que son menos pertinentes para alcanzar el objetivo global de la reseña, por lo que realizan una selección de contenido muy deficiente. En esta selección, solo destacan, por su alta recurrencia, la identificación del autor del libro (P1) y otras características del libro (P2).

Los estudiantes de segundo curso, por otra parte, aportan más propósitos que contribuyen a alcanzar el objetivo global de la reseña aunque la selección no es todavía del todo pertinente. En este curso, por orden de recurrencia, destacan la identificación del

autor del libro (P1), la referencia a otras características (P8), la descripción de la organización del libro (P6) y la identificación del tema del libro (P5).

Los estudiantes de tercer curso, por su parte, demuestran un progreso importante en el despliegue de propósitos comunicativos que contribuyen al logro del objetivo global de la reseña. Entre los propósitos más recurrentes destacan, en este orden, la identificación del autor del libro (P1), la descripción de la organización del libro (P6), la identificación de otras características (P8) y la identificación del tema del libro (P5).

Los estudiantes de cuarto curso, por último, llevan a cabo el mayor y más pertinente despliegue de propósitos comunicativos, que, a su vez, cumple más adecuadamente con el propósito global de la reseña. En este curso, por orden de recurrencia, se despliega la descripción de la organización del libro (P6), la identificación del autor del libro (P1), la identificación del enfoque teórico (P7), la identificación de otras características (P8) y la identificación del tema del libro (P5).

Los objetivos comunicativos restantes identificados en el corpus que no se han mencionado anteriormente (P2: descripción del contexto de producción del libro; P3: identificación del tipo de libro; P4: identificación de los objetivos del libro; y P9: localización física del libro) son de un uso muy poco frecuente que no se ha alterado de manera destacada entre los cursos.

Esta trayectoria entre cursos en el despliegue informativo del M1 sugiere que los estudiantes no identifican con la misma importancia los objetivos comunicativos que permiten alcanzar el propósito global del texto. Uno de los aspectos más significativos de esta trayectoria es que, a medida que van pasando los cursos, empiezan a considerar que es esencial para el lector de la reseña conocer cómo se organizan los contenidos del libro y qué contenidos son esos; y, de manera paralela, que no lo es tanto otras características

del libro más marginales. Además, en esta trayectoria nunca dejan de fijarse en el autor, pero ya no aportan información tan detallada sobre su titulación académica y cargo profesional como en primero y en segundo. Asimismo, pese a que todavía prescinden con bastante frecuencia de información de cierta relevancia como podría ser el P4 (“identificar los objetivos del libro”), se realiza una selección de la información cada vez más consciente y más pertinente que responde de manera más adecuada a la situación comunicativa que se les plantea.

Cabe comentar también de manera más detallada la presencia relevante en cuarto curso del propósito comunicativo relativo al enfoque teórico del libro; hasta ese momento su aparición había sido muy puntual. Esto podría deberse a que existe la creencia, sobre todo en los niveles de grado, de que no existen desacuerdos en la academia, entre expertos, lo que supone que el conocimiento solo se expresa de una manera, según una perspectiva y un mismo criterio (Castro y Sánchez, 2013). Estos resultados, por tanto, evidencian un avance importante en la trayectoria que se vislumbra con el paso de los cursos. Los informantes de cuarto entienden el conocimiento como discutible, problematizado por pensadores y científicos, reconociendo enfoques diferentes y su importancia.

En relación con la manera de construir el M2, esta es, en lo que respecta a los propósitos comunicativos desplegados, semejante entre cursos. No se constatan cambios relevantes entre ellos como en el caso del M1. Solo se aprecia claramente que, de un curso a otro, se mantiene como paso predominante y fundamental la identificación del destinatario ideal del libro (P3). El P1, es decir, el uso de juicios de valor positivos o negativos, se presenta de manera irregular y se observa cada vez con menos frecuencia de primero a cuarto. Además, esos juicios de valor no están apoyados en argumentos críticos sino en simples valoraciones referidas a los contenidos del libro. Estos resultados

vienen a coincidir con otros estudios sobre la argumentación de estudiantes universitarios (Castro y Sánchez, 2013; Fleisner, Ramírez y Sabaini, 2017).

Requeriría una atención especial, aunque se presente de manera anecdótica en el corpus de análisis, la recomendación del libro, propósito comunicativo que se despliega especialmente en primer curso y cuya presencia empieza a disminuir en segundo hasta que en tercero desaparece por completo. Lo llamativo no es el hecho de que apenas se recomiende, ya que las reseñas de estudiantes carecen con más frecuencia de recomendación (Alzari, 2012; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014); por el contrario, lo que realmente llama la atención es que solamente algunos estudiantes de los dos primeros cursos planteen este propósito comunicativo.

En resumen, en ninguno de los cuatro cursos el despliegue de pasos u objetivos comunicativos del M2 contribuye de manera eficaz y satisfactoria al propósito comunicativo global de la reseña.

Por lo visto hasta aquí, el tipo de información que se utiliza tanto en la descripción como en la valoración del libro coincide con lo que los autores han observado en el análisis de otros corpus de reseñas de expertos (Motta-Roth, 1998, 2001; De Carvalho, 2002; Ferrari, 2005; Fernández y Bressia, 2009; Alzari, D'Alessandro y Radiminski, 2014; Díaz-Blanca, 2015). El aporte fundamental de esta parte del análisis del corpus, entonces, no es tanto identificar las mismas ideas a las que se recurren en las reseñas sino trazar la trayectoria de esas ideas a lo largo del grado. Esa progresión, como ya se ha visto, es más clara y precisa en el caso del M1, pero se desdibuja en el M2, en el que es más difícil señalar de manera concisa esa progresión.

Hasta aquí, parece que la descripción, además de ser el movimiento retórico al que recurren la mayor parte de los informantes y al que favorecen con secuenciaciones

discursivas que lo destacan, es también el más variado por el número de objetivos comunicativos desplegados y aquel cuya evolución de un curso a otro se puede trazar de manera más precisa. Sin embargo, esto no implica que se realice un desarrollo informativo mayor o más apropiado cuando meramente se aportan datos que cuando se valoran. De hecho, la densidad informativa de los textos es escasa en ambos MR y en todos los cursos para resolver el propósito comunicativo global de la reseña.

Además, teniendo en cuenta el espacio dedicado al M1 y al M2, se observa, nuevamente, que el M1 ocupa una extensión muy superior que el M2. No obstante, como se ha observado también en otros estudios (Motta-Roth, 1998), este resultado es esperable porque es precisamente en el M1 donde se desarrolla el mayor abanico de objetivos comunicativos y porque es un espacio que se utiliza para remitirse desde otras partes del texto como la evaluación o la recomendación sin tener que repetir la información. Lo verdaderamente interesante de la extensión de palabras que ocupan estos MR es la relación que guarda con el despliegue informativo de cada uno, pues es ahí donde se observa la que podría ser la respuesta a esa escasa densidad: los estudiantes se guían por el número de palabras.

Las pautas dadas en la instrucción parece que han condicionado la extensión. Los informantes cumplen de manera bastante ajustada con esa limitación espacial, por lo que, para ellos, la parte más formal de la instrucción (la extensión) marca la actividad escritora y la determina, sin ir acompañada de una planificación detenida y, probablemente, de una revisión del texto, lo que también se ha observado en otros estudios sobre corpus producidos por estudiantes universitarios (Figuroa y Simón, 2011; Rico y Níkleva, 2015; Álvarez y Boillos, 2015b). Así pues, el cumplimiento de ese requerimiento de la consigna no garantiza que se efectúen textos que contribuyen eficazmente al propósito

comunicativo planteado y lleva, frecuentemente, a que los estudiantes repitan la información o se detengan en ideas que no son relevantes (Piacente y Tittarelli, 2006).

Por otro lado, respecto a la importancia que le dan los estudiantes a este apartado de la instrucción, podría inferirse que este interés guarde alguna relación con el propio perfil de los estudiantes. Como se expone en el marco metodológico, estos estudiantes forman parte de un grado en el que existe una fuerte presencia de materias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en las cuales algunas prácticas discursivas se plantean con la finalidad de escribir un determinado número de palabras.

Parte II

LA VOZ DEL AUTOR

Parte II: La voz del autor

4.6. Análisis de la voz del autor

4.6.1. Análisis de la dimensión autorreferencia

4.6.2. Análisis de la dimensión posicionamiento del autor

4.6.3. Análisis de la dimensión interacción del autor con el lector

4.6.4. Análisis de la dimensión interacción del autor con otras voces

4.6.5. Análisis de la dimensión elementos textuales

4.7. La voz del autor por cursos

4.7.1. Primer curso

4.7.2. Segundo curso

4.7.3. Tercer curso

4.7.4. Cuarto curso

4.7.5. Discusión

Parte II: La voz del autor

Esta segunda parte del capítulo Análisis y discusión de los resultados se centra en analizar la voz que los estudiantes construyen de sí mismos y el tipo de interacción que establecen con el lector de las reseñas y con el conocimiento ajeno que deciden incorporar en sus textos. Para ello, se sigue el enfoque analítico del metadiscurso que propone Hyland (2007). Desde las dimensiones interpersonales y textuales que plantea, se identifican los modos con los que el autor se dirige al destinatario, la presencia del mismo en el texto y su posicionamiento respecto al contenido, la inclusión de otras voces y, finalmente, los recursos que utiliza para organizar la información de manera que oriente al lector. Es, entonces, una propuesta que aporta una visión muy completa de las huellas que deja el autor en el texto.

Para dar una mejor respuesta a estas cuestiones, este apartado se ha dividido en dos partes bien diferenciadas. En la primera parte, se define cómo se ha realizado ese análisis, las categorías que lo han posibilitado y cómo estas se agrupan y se relacionan, para luego concretarse en los recursos y expresiones precisas que se utilizan en la manifestación de los cinco aspectos que constituyen la voz del autor en este corpus: autorreferencia, posicionamiento del autor respecto a los contenidos, interacción con el lector, interacción con otras voces y elementos textuales. En la segunda parte, el análisis se orienta a conocer cómo se desarrolla la trayectoria de primero a cuarto curso en relación a todos estos aspectos, para concluir con una comparativa entre dichos cursos.

4.6. Análisis de la voz del autor

El análisis de las 96 reseñas académicas a partir de la categorización que propone Hyland (2007) para el metadiscurso ha permitido constatar la aparición de cinco dimensiones diferentes que constituyen la voz del autor: la autorreferencia, el posicionamiento del autor respecto a los contenidos, la interacción del autor con el lector, la interacción del autor con otras voces y los elementos textuales. Todos estos, si bien son aspectos que constituyen el todo de la voz del autor, son de orden muy diferente. Por ese motivo, se analizan por separado sin olvidar posibles puntos de confluencia.

El primero de los cinco aspectos que se menciona es el que se refiere a la autorreferencia. Este se refiere a las ideas del autor del texto de forma explícita. Sitúa al autor dentro del texto, le da una voz propia y lo distingue de aquello que él no expresa. Su propósito, entonces, es el de marcar explícitamente la presencia del autor en el texto.

El siguiente aspecto es el relativo al posicionamiento del autor respecto al contenido del texto. Este es un elemento de la voz del autor que se concreta en tres categorías con diferentes propósitos: mitigadores, intensificadores y marcadores de posición. Los denominados mitigadores se utilizan, tal y como indica la propia palabra, para mitigar o eludir el nivel del compromiso del autor con lo que está expresando. Esto es, en lugar de presentar las ideas como hechos verificados, las presenta como opiniones o posibilidades. El objetivo es marcar las opiniones como meras posibilidades.

En cuanto a los intensificadores, al contrario que los mitigadores, enfatizan el compromiso del autor con las ideas que está expresando. Esto es, en lugar de presentar las ideas como opiniones o posibilidades (tal y como hacían los mitigadores), las presenta como hechos verificados. Pretenden marcar la certeza de la proposición.

Por último, los llamados marcadores de posición marcan la actitud o posicionamiento del autor respecto a una idea. Expresan acuerdo o desacuerdo, importancia de una idea u obligación.

Otro aspecto de la voz del autor es aquel que se refiere a la interacción del mismo con el posible lector del texto. Este aspecto de la voz del autor se concreta en una única categoría conocida como marcadores de relación. En esta, el autor se refiere explícitamente al destinatario del texto. Trata de llamar su atención hacia una idea en concreto, convencerlo de algo y hacerlo partícipe del discurso. Tiene el propósito de incluir al lector en el texto.

En lo referido a la dimensión de la voz del autor que refleja la interacción del mismo con voces ajenas al texto, solo se presenta una única categoría conocida como evidenciales. Estos se refieren explícitamente a ideas, teorías u opiniones extraídas de los textos de otros autores que guardan relación con el tema del texto. En este caso, las ideas de otros autores y las del autor del texto están bien diferenciadas. La finalidad de los evidenciales es verificar y discutir el conocimiento.

El último de los cinco aspectos de la voz del autor es aquel que se refiere a los elementos textuales que ordenan y jerarquizan las ideas del texto para facilitarle la comprensión al lector. Para esa labor, son cuatro las posibles categorías que se presentan: conectores lógicos, marcadores de trama, marcadores de endofórica y glosas de código.

Los conectores lógicos, en primer lugar, se utilizan, tal y como indica la propia palabra, para establecer conexiones de carácter lógico en la misma oración, entre oraciones y entre párrafos. Esto es, establecen relaciones de diferentes tipos (causales, consecutivas, aditivas, condicionales...) que permiten al lector interpretar el texto.

En segundo lugar, los marcadores de trama, a diferencia de los conectores lógicos, secuencian el texto sin necesidad de establecer relaciones lógicas. Esto es, son elementos que secuencian las partes del texto en un orden o señalan diferentes niveles en cuanto a los contenidos que introducen (introducción del texto o de una idea; desarrollo del texto o de una idea; conclusión del texto o de una idea).

En tercer lugar, los marcadores de endofórica remiten al lector de una parte del texto a otra. Esto es, señalan al lector una parte del texto ya leída o que está por leer para recuperar una idea que ya se ha expresado previamente, un punto en común o ampliar la información.

En cuarto y último lugar, las glosas de código tienen la función de explicar, especificar y ampliar la información. El autor utiliza las glosas de código para verificar que el lector entiende tanto el contenido del texto como su propósito. Sirven para realizar aclaraciones y ejemplificaciones.

Conocidos los elementos o aspectos referidos a la voz del autor presentes en el corpus global de reseñas, el siguiente paso es saber la frecuencia de esta presencia.

El aspecto referido a los elementos textuales es aquel que, por sus características, está más desligado de los otros cuatro. Por lo tanto, debe estudiarse por separado aunque guarde cierta relación, al menos en cuanto a su propósito, con la interacción con el lector. Además, se configura de forma lo bastante variada en cuanto a categorías como para que se trate por separado.

Las otras cuatro dimensiones de la voz (autorreferencia, posicionamiento del autor respecto a los contenidos e interacción con el lector o con otras voces) tienen puntos de confluencia significativos. Por esa razón, interesa conocer si el autor del texto le da mayor

importancia a su propia presencia en el texto, al posicionamiento o a las interacciones. Con ese propósito, en el siguiente gráfico de barras se presentan sus frecuencias de uso en el corpus global.

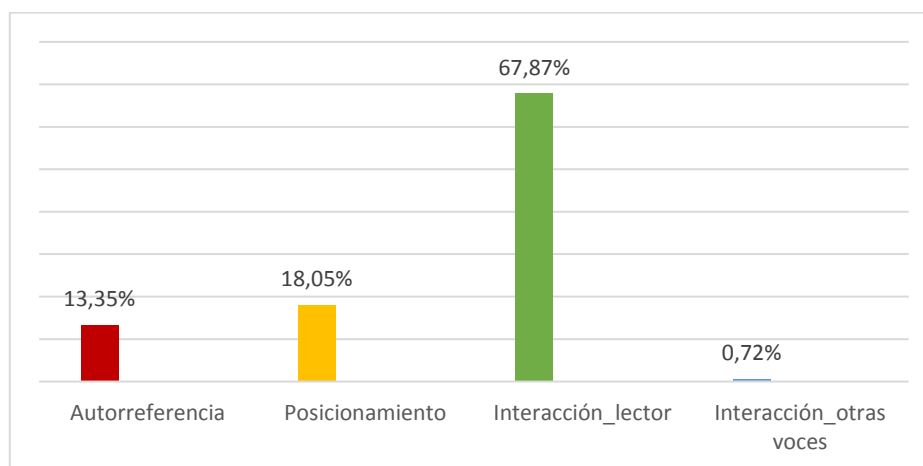


Figura 15. Dimensiones de la voz usadas en el corpus global según su recurrencia

Como se puede observar en la Figura 15, la dimensión de la voz del autor más destacada en el corpus de reseñas es la referida a la interacción con el lector con un destacado porcentaje del 67,87%. Después, con mucha menor frecuencia, aparecen elementos que señalan el posicionamiento del autor con el 18,05%. Un poco por debajo del anterior, se observa la autorreferencia con el 13,35%. De forma prácticamente residual, se producen interacciones con otras voces en el 0,72% de los casos.

Pero el estudio requiere de un análisis detenido de cada dimensión de la voz, de los recursos que se utilizan dentro de estas y de las expresiones concretas empleadas para un mayor conocimiento de los comportamientos de los informantes. Con ese propósito, en los siguientes subapartados, se estudia de forma individualizada cada una de las dimensiones que configuran la voz del autor.

4.6.1. Análisis de la dimensión autorreferencia

Como ya se ha mencionado previamente, la dimensión de la voz del autor que se refiere a la autorreferencia tiene como función marcar la presencia del autor de forma explícita. Dentro de esta y en lo que respecta al corpus global, se ha constatado la presencia de los siguientes recursos:

Tabla 37

Frecuencia de uso de los recursos que marcan la autorreferencia en el corpus

Autorreferencia	
1ª persona del singular (desinencia del verbo)	83,8%
Adjetivo posesivo en 1ª persona del singular	8,1%
1ª persona del plural de modestia (desinencia del verbo)	5,4%
Pronombre personal en 1ª persona del singular	2,7%

La Tabla 37 muestra que, para autorreferenciarse en el texto, el recurso predominante es el uso de la 1ª persona del singular a través de la desinencia verbal con una frecuencia del 83,8%. En los otros casos, tanto los adjetivos posesivos en 1ª persona del singular (8,1%) como la 1ª persona del plural de modestia o el pronombre personal en 1ª persona del singular (2,7%) son de uso mucho más limitado e incluso residual.

Para mayor conocimiento del uso que se hace de estos recursos, en los párrafos que siguen a continuación se analiza el uso de cada uno de ellos hasta concretar las expresiones a las que se recurre.

Para la 1ª persona del singular como desinencia del verbo se ha identificado el uso de los siguientes verbos: “nombrar”, “exponer”, “decir”, “advertir”, “recomendar”, “pensar”,

“mencionar”, “creer”, “referir”, “pensar” y “encontrar”. De estos, destacan los verbos “decir”, “creer” y “recomendar” por su uso repetido. Algunos ejemplos ilustrativos:

(37) **Creo** que puede ser de gran utilidad sobre todo para estudiantes de secundaria que necesiten refuerzo con la gramática, ya que dispone de muchos ejemplos y ejercicios con sus respectivas soluciones.

Informante 1.7

(38) Es un libro al alcance de todos que como anteriormente ya **he dicho**, no presenta ninguna dificultad.

Informante 1.25

(39) Por lo tanto, **recomiendo** el uso de este libro por su gran información en torno a los sustantivos (las clases, los géneros), los adjetivos (los grados, la formación del superlativo)... y demás conocimientos lingüísticos necesarios para saber redactar de forma correcta.

Informante 1.34

(40) Así que, solo basándome en la portada, presentación e índice (que es lo dado) **creo** que es un libro muy bien planteado.

Informante 2.37

La siguiente tabla presenta los porcentajes de uso estos verbos: los tres más frecuentes y la suma del resto que constituye el 40%.

Tabla 38

Frecuencia de uso de las expresiones en 1ª persona del singular (desinencia del verbo) en el corpus

1ª persona del singular (desinencia del verbo)	
Decir	24%
Creer	20%
Recomendar	16%
Otros	40%

En cuanto al adjetivo posesivo en 1ª persona del singular en las expresiones “mi” + “punto de vista”/ “opinión” se presentan únicamente los casos que siguen:

(41) En **mi opinión** el libro está bien organizado, ya que hay apartados separados en subapartados que son de gran ayuda.

Informante 1.3

(42) Bajo **mi punto de vista** este libro puede ser de gran utilidad para la comunidad académica.

Informante 1.32

Para la 1ª persona del plural de modestia como desinencia del verbo se usan los verbos “decir” y “creer” en una única ocasión cada uno:

(43) Como bien **hemos dicho** antes, es muy fácil de usar, ya que facilita una organización en forma de la ficha y también un índice temático.

Informante 1.4

(44) **Creemos** que la gramática que se trata en este libro puede ser muy útil para profesores y alumnos de enseñanza no universitaria y para estudiantes de filología [sic], como también [sic] puede ser de gran interés para los que quieren aprender sobre el correcto funcionamiento de nuestra lengua.

Informante 1.8

El pronombre personal en 1ª persona del singular: “yo” que se registra en una sola ocasión:

(45) **Yo** creo que nadie.

Informante 2.37

El número de recursos que marcan la presencia del autor en el texto y el porcentaje de frecuencia de aparición de cada uno de estos indica que no se utiliza una gran variedad de recursos en el corpus y que, de estos, solo predominan dos mientras que los otros dos tienen un carácter más anecdótico. De hecho, la forma predominante de presentarse en el texto es el uso de la desinencia verbal con la 1ª persona del singular con los verbos “decir” y “recomendar”.

En definitiva, la falta de variedad de los recursos y de las expresiones que se utilizan para la autorreferencia unido a los porcentajes tan altos de repetición de unas mismas expresiones y de escasez de otras sugiere una falta de léxico variado.

4.6.2. Análisis de la dimensión posicionamiento del autor

El posicionamiento que el autor de un texto tiene respecto a su contenido se expresa a través de formas diferentes agrupadas en las siguientes categorías: mitigadores, intensificadores y marcadores de posición. En el siguiente gráfico se observa la recurrencia de estas en el corpus de reseñas.

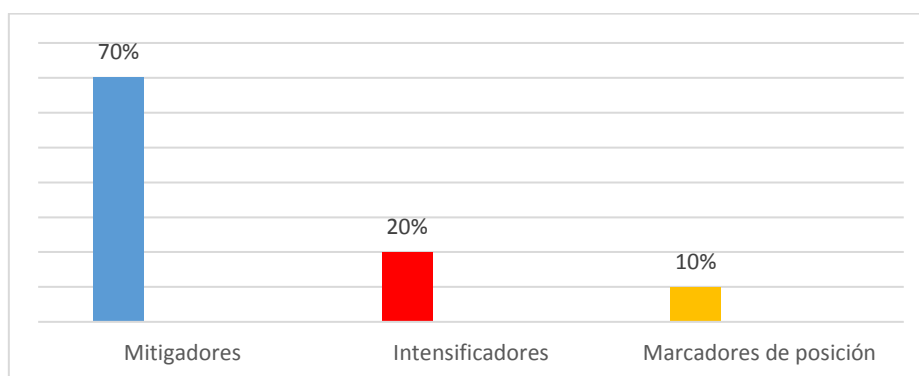


Figura 16. Recurrencia de las categorías de posicionamiento del autor en el corpus

Como se puede apreciar en la Figura 16, en este corpus de textos destaca el uso de mitigadores para ocultar o suavizar el compromiso del autor en el 70% de los casos respecto a las demás categorías. Con mucha menor frecuencia, en el 20% de los casos, se utilizan intensificadores para enfatizar el compromiso del autor con las ideas. Por último, de forma casi anecdótica, se usan marcadores de posición que señalan la actitud del autor respecto al contenido en el 10% restante.

Siguiendo ese mismo orden (mitigador, intensificador y marcador de posición), se presentan a continuación los recursos que se han utilizado en cada una de estas categorías y las expresiones a las que se recurre.

En el caso de los mitigadores, los recursos que se utilizan son las perífrasis verbales con “poder” que indican posibilidad, los tiempos verbales en condicional y adverbios que indican posibilidad. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de frecuencia de cada uno de estos recursos.

Tabla 39

Frecuencia de uso de los recursos de mitigación en el corpus

Mitigadores	
Perífrasis con “poder”	57,14%
Verbos en tiempo condicional	40%
Adverbios que expresan posibilidad	2,85%

Como puede verse, los autores mitigan el compromiso de aquello que dicen haciendo uso de dos recursos prácticamente: perífrasis con “poder” que impliquen posibilidad (el 57,14%) y el tiempo condicional como expresión de probabilidad (40%). Solo un resto del 2,85% lo ocupan los adverbios para expresar posibilidad.

A continuación se presentan las expresiones concretas usadas para cada uno de los anteriores recursos.

Para las perífrasis con “poder” que indican posibilidad aparecen las siguientes fórmulas: “poder” + “decir”/ “valer”/ “utilizar”/ “aclarar”/ “comparar”/ “olvidar”/ “interesar”/ “ser”. Algunos ejemplos ilustrativos:

(46) **Podríamos compararlo** con la Real Academia Española ya que trata el texto de la gramática de la lengua [sic], al igual que la previamente mencionada RAE.

Informante 1.4

(47) Para finalizar **podríamos decir** que este libro está enfocado hacia una enseñanza no universitaria.

Informante 1.16

(48) Sin duda, este libro **podría interesar** mucho a personas que esten [sic] estudiando castellano.

Informante 1.29

(49) Este libro **podría ser** muy útil para estudiantes de carreras que tengan relación con el lenguaje así como estudiantes de Lenguas Modernas o de alguna Filología.

Informante 1.34

(50) Este, **podría interesarle** a cualquier persona, desde estudiantes de cualquier carrera o escuela, hasta a una persona corriente, a la quien le surge [sic] una duda, y quiere resolverla.

Informante 2.37

En la siguiente tabla, se presenta en porcentajes cuáles son las expresiones más usadas para las perífrasis con “poder”.

Tabla 40

Frecuencia de uso de las expresiones en las perífrasis con “poder” en el corpus

Perífrasis con “poder”	
Decir	30%
Interesar	15%
Ser	20%
Otros	35%

Como se observa en la Tabla 40, la expresión que más se repite es “poder” + “decir” en el 30% de los casos. Después, destacaría “poder” + “ser” con el 20% y con un 15% de frecuencia “poder” + “interesar”. Otras combinaciones se utilizarían en el 35% de los casos, pero hay que tener en cuenta que estas se registran en una o quizá dos ocasiones; no se produce un uso reiterado como en el caso de los tres verbos mencionados.

En el caso de los verbos en condicional se observa que, en todas las ocasiones, se utiliza ese tiempo en estructuras perifrásticas con “poder”. Algunos ejemplos ilustrativos:

(51) Este libro puede ser de gran utilidad si estas [sic] estudiando una carrera de humanidades [sic], ya que los temas que se presentan en él le [sic] dan mucha información sobre ellos y **podrían utilizarse** en diferentes áreas de la lingüística.

Informante 1.31

(52) Este libro **podría ser** de gran utilidad (como pone en la presentación de este) para alumnos y profesores en el ámbito no universitario y para estudiantes de Filología.

Informante 2.36

Para los adverbios de posibilidad, se identifica únicamente la siguiente expresión:

“posiblemente”. Por ejemplo:

(53) En definitiva, la gramática [sic] didáctica del español, presenta muchos aspectos de novedad que lo [sic] hace, sin duda, más atractivo [sic] porque **posiblemente** el lector se vea obligado a discrepar o a discutir sobre algunos fenómenos concretos.

Informante 1.26

Hasta este momento, se han estudiado los recursos y las expresiones que permiten al autor mitigar el compromiso con una idea. A partir de ahora, el análisis se centra en los recursos y expresiones que le permiten intensificar ese compromiso. Esta sería la categoría que se refiere a los intensificadores, la cual se concreta en los siguientes recursos: expresiones y adverbios de certeza. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de frecuencia de cada uno de ellos.

Tabla 41

Frecuencia de uso de los recursos de intensificación en el corpus

Intensificadores	
Adverbios de certeza	60%
Expresiones de certeza	40%

Como puede verse en la Tabla 41, predomina el uso de adverbios de certeza en el 60% de los casos, pero también son habituales las expresiones de certeza con un 40%.

En los párrafos siguientes se recogen las expresiones concretas de adverbios de certeza: “claramente”, “totalmente”, “obviamente” y “definitivamente”. Algunos ejemplos ilustrativos:

(54) Por todo lo mencionado anteriormente, es un libro **totalmente** recomendable, con el que aquel que quiera dominar la gramática de esta lengua podrá contar.

Informante 1.14

(55) Libro de reciente incorporación a nuestro catálogo **claramente** dirigido al lector que se quiere iniciar en la gramática española.

Informante 2.46

(56) **Obviamente**, la gramática de nuestra lengua no se puede reducir en un solo libro, pero este volumen [sic], se ha intentado que aparezca lo esencial de cada fenómeno gramatical.

Informante 4.74

(57) Éste [sic] es, **definitivamente**, un libro que puede interesar especialmente a estudiantes universitarios.

Informante 2.47

La tabla que sigue presenta la frecuencia de aparición de dichos adverbios.

Tabla 42

Frecuencia de uso de los adverbios de certeza en el corpus

Adverbios de certeza	
Claramente	58,3% %
Totalmente	16,6%
Obviamente	16,6%
Definitivamente	8,3%

Como se puede apreciar en la Tabla 42, de los cuatro adverbios de certeza que aparecen, el más usado con una diferencia muy marcada respecto a los demás es “claramente” en el 58,3% de los casos. Con mucha menor frecuencia, se presentan los adverbios de certeza “totalmente” y “obviamente” en el 16,6% de los casos respectivamente y “definitivamente” en el 8,3% de ellos.

En cuanto a las expresiones de certeza, se ha registrado la siguiente: “sin duda”.

(58) Éste [sic] es, **sin duda**, un libro que puede interesar especialmente a estudiantes de prácticamente cualquier grado académico y profesores de niveles no universitarios.

Informante 2.47

Hasta aquí, se han analizado los recursos y expresiones que se despliegan para mitigar e intensificar el compromiso del autor. Falta por analizar la última de las categorías que conforman el posicionamiento del autor respecto al contenido: los marcadores de posición. Estos, como se ha mencionado previamente, marcan la actitud del autor hacia los contenidos. Para ello, se utilizan los siguientes recursos: adverbios de tiempo, estructuras con infinitivo para destacar información y verbos de advertencia. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de frecuencia de cada uno de estos recursos.

Tabla 43

Frecuencia de uso de los recursos para marcar la posición del autor en el corpus

Marcadores de posición	
Adverbios de tiempo	20%
Estructuras con infinitivo para destacar información	60%
Verbos de advertencia	20%

Cuando el autor desea marcar su posición respecto al contenido, como se puede apreciar en la Tabla 43, utiliza de forma muy frecuente (el 60%) estructuras con infinitivo para destacar la información. De manera mucho menos habitual, se usan adverbios de tiempo y verbos de advertencia con un 20% de los casos cada uno.

En los párrafos que siguen, se presentan las expresiones utilizadas para cada recurso.

En el caso de los adverbios de tiempo, se constata: “habitualmente”, como es el caso del ejemplo siguiente:

(59) **Habitualmente** usado por estudiantes de grados de Lenguas [sic] o algún doble grado que requiera [sic] esta asignatura.

Informante 1.15

Las estructuras con infinitivo empleadas para destacar la información son del siguiente tipo: “ser” + “importante”/”imprescindible”/ “necesario” + infinitivo. Algunos ejemplos ilustrativos:

(60) **Es necesario comentar**, las soluciones que Leonardo ha decidido poner al final del libro.
Informante 1.15

(61) Por último **es imprescindible destacar** los numerosos ejemplos e incorporaciones de análisis sintácticos [sic] que ofrece, todo esto junto con ejercicios y sus respectivas soluciones para fomentar la práctica de lo aprendido.
Informante 1.17

(62) Finalmente **es importante reseñar** que todos los temas no están [sic] desarrollados en profundidad pero podemos acceder a lo esencial de cada fenómeno gramatical.
Informante 1.19

En el caso de los verbos de advertencia, se utiliza: “advertir”. Por ejemplo:

(63) **Advierto** que es posible que el alumnado de primaria no esté [sic] preparado para este contenido.
Informante 1.25

En resumen, el análisis acerca del posicionamiento del autor respecto a los contenidos muestra el predominio de la mitigación del compromiso del autor no solo por ser la categoría más utilizada sino también por ser la más variada en cuanto a recursos y expresiones empleadas.

Asimismo, para expresar la intensificación del compromiso, sobresale el uso del adverbio de certeza “claramente” y, dentro del poco recurrente uso de los marcadores de posición, llama la atención sobre los demás el empleo de estructuras con infinitivo siguiendo la fórmula “ser” + “importante”/”imprescindible”/ “necesario” + infinitivo.

4.6.3. Análisis de la dimensión interacción del autor con el lector

La interacción del autor con el lector del texto se refiere a los modos que tiene el autor de incluir al lector en la comunicación, de dialogar con él. Esta dimensión de la voz del autor en particular se corresponde con la categoría de marcadores de relación. En este caso, se despliega un número abundante de recursos, como los siguientes: 1ª persona del plural inclusivo como pronombre personal y como desinencia verbal; 2ª persona del singular como desinencia verbal; el adjetivo posesivo en 1ª persona del plural; y el pronombre no sujeto en 1ª persona del plural y en 2ª persona del singular y del plural.

En la siguiente tabla, se exponen los porcentajes de frecuencia de aparición de cada uno de ellos.

Tabla 44

Frecuencia de uso de los recursos para interactuar con el lector en el corpus

Marcadores de relación	
1ª personal del plural inclusivo (desinencia del verbo)	50,6%
1ª personal del plural inclusivo (pronombre)	0,53%
2ª persona del singular (desinencia del verbo)	3,2%
Adjetivo posesivo en 1ª persona del plural	6,91%
Pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural	35,6%
Pronombre (no sujeto) en 2ª persona del singular	2,1%
Pronombre (no sujeto) en 2ª persona del plural	1,06%

Se produce un predominio claro del uso de la 1ª persona del plural inclusivo como desinencia del verbo en el 50% de los casos. Asimismo, también es bastante frecuente, con un porcentaje del 35,1%, el uso del pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural. Otros recursos también observados son de una frecuencia muy inferior que, sin alcanzar el 10%, pueden considerarse un resto.

Se analizan en los siguientes párrafos las expresiones empleadas para cada uno de los recursos mencionados.

Para la 1ª persona del plural inclusivo como desinencia del verbo, se han utilizado los siguientes verbos: “estar”, “buscar”, “entender”, “encontrar”, “acceder”, “estudiar”, “dar”, “observar”, “ver”, “utilizar”, “presentar”, “hacer”, “creer”, “decir”, “comparar”, “introducir”, “considerar”, “conseguir” y “recurrir”. Entre estos se repiten de forma más llamativa los verbos “encontrar”, “buscar” y “decir”. Algunos ejemplos:

(64) Echando un vistazo al índice temático podremos llegar fácilmente a la cuestión que **buscamos**.

Informante 1.10

(65) A su vez, **encontramos** los adjetivos, con [sic] siete apartados, así como: el grado (positivo, comparativo y superlativo) y su formación, funciones y apócope, posición, adjetivos con ser y estar.

Informante 1.23

(66) **Podemos decir** que es una gramática alcanzable [sic] para todos.

Informante 3.60

En la siguiente tabla, se presenta en porcentajes cuáles son las expresiones más usadas para la 1ª persona del plural inclusivo.

Tabla 45

Frecuencia de uso de las expresiones para la 1ª persona del plural inclusivo en el corpus

1ª persona del plural inclusivo	
Encontrar	51,3%
Buscar	5,1%
Decir	5,1%
Otros	38,4%

Como se puede observar en la Tabla 45, hay un uso muy repetido de un mismo verbo, que es el verbo “encontrar” con el 51,3%. Asimismo, aunque de manera mucho menos frecuente, se constata la presencia de los verbos “buscar” y “decir” con el 5,1% respectivamente. Otros verbos, usados en una o dos ocasiones, ocuparían el 38,4% restante.

Para la 1ª persona del plural inclusivo como pronombre, aparece únicamente la siguiente expresión: “ante”+ “nosotros”. Por ejemplo:

(67) El libro que **tenemos ante nosotros**, es muy buen manual de la gramática didáctica del español.

Informante 4.74

Para la 2ª persona del singular como desinencia del verbo, se observa un uso limitado de una serie de verbos que, además, no tienen un uso repetido: “encontrar”, “buscar”, “ayudar” y “practicar”. Algunos casos:

(68) Para terminar **encontraras [sic]** las soluciones a los ejercicios que se plantean en cada capítulo y, además, hay un índice [sic] temático.

Informante 1.1

(69) Al final **encontraras [sic]** las soluciones a los ejercicios así como un índice temático, que **te ayudará** a manejarte con el libro.

Informante 1.23

Para el adjetivo posesivo en 1ª persona del plural, la única expresión que se utiliza es la siguiente: “nuestra” + “lengua”. Por ejemplo:

(70) Hay que ir más allá para tener un perfecto manejo sobre la gramática ya sea de **nuestra lengua materna** o de otra lengua que se estudie.

Informante 2.52

(71) Si tiene un claro interes [sic] por el funcionamiento gramatical de **nuestra lengua**, esto es lo que estas [sic] buscando.

Informante 3.62

Para el pronombre no sujeto en 1ª persona del plural, aparecen las siguientes expresiones: “nos” + “encontrar”, “ayudar”, “buscar”, “estudiar”, “practicar”, “surgir”, “presentar”, “explicar”, “hacer”, “hablar”, “comentar”, “resolver”, “dar”, “ofrecer”, “resultar”, “concretar”, “servir”, “facilitar”, “introducir”, “informar”, “enseñar”, “aclarar”, “orientar” y “proporcionar”. Destacan por su uso repetido: “nos” + “ayudar”;

“nos” + “hablar”; “nos” + “ofrecer”; “nos” + “facilitar”; y “nos” + “explicar”. Algunos ejemplos ilustrativos:

(72) Por otra parte, **nos ofrece** un índice temático muy detallado, con un diseño claro y riguroso.

Informante 1.24

(73) El libro está dividido 5 capítulos y al final hay otros dos apartados más que **nos facilitan** las soluciones a los ejercicios y el índice temático.

Informante 1.34

(74) **Nos explica** de diferente manera algunos puntos.

Informante 2.35

(75) Después, el tercer capítulo **nos habla** de las oraciones y grupos, así como, el enunciado y oracion [sic], los grupos sintacticos [sic] y la oracion [sic] y conjuntos.

Informante 2.39

(76) En esta guía didactica [sic] sobre la gramática encontraremos unos indices [sic] temáticos que **nos ayudan** [sic] a comprender un mismo concepto o termino gramatical desde diversas entradas dado a las correspondencias terminológicas que hallaremos a lo largo de su extensión.

Informante 3.62

En la siguiente tabla, se presenta en porcentajes cuáles son las expresiones más usadas para el pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural.

Tabla 46

Frecuencia de uso de las expresiones para el pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural en el corpus

Pronombre (no sujeto) 1ª persona del plural	
Nos + ayudar	12,5%
Nos + hablar	8,9%
Nos + ofrecer	19,6%
Nos + facilitar	8,9%
Nos + explicar	7,1%
Nos + Otros	42,8%

Como se observa en la Tabla 46, las expresiones con los verbos “ofrecer” y “ayudar” tienen un uso bastante repetido (con porcentajes del 19,6% y 12,5% respectivamente). Otros verbos como “hablar” (8,9%), “facilitar” (8,9%) y “explicar” (7,1%) aunque

también se usan de forma reiterada, tienen una frecuencia menor que los anteriores. El 42,8% restante lo conforman verbos que se emplean en una única ocasión o en dos.

Para el pronombre no sujeto en 2ª persona del singular, se usan las siguientes expresiones: “te” + “ayudar”; “te” + “facilitar”; “te” + “recomendar”. Como se ve en los casos siguientes:

(77) Si estas [sic] buscando un libro sobre la gramática didáctica del español, **te recomendamos** este ejemplar redactado por Leonardo Gómez Torrego.

Informante 1.16

(78) Al final encontraras [sic] las soluciones a los ejercicios así como un índice temático, que **te ayudará** a manejarte con el libro.

Informante 1.23

(79) **Te facilita** explicaciones claras organizadas en forma de ficha con múltiples ejemplos, ejercicios resueltos, todos ellos recogidos en un índice temático al principio del libro.

Informante 1.31

Para el pronombre no sujeto en 2ª persona del plural, la única expresión es: “os” + “presentar”. Por ejemplo:

(80) El libro **os presenta** cinco capítulos de los cuáles [sic], el primero nos hace una breve introducción sobre lo que vamos a estudiar a continuación.

Informante 1.24

(81) **Deciros** que este libro explica la gramática [sic] de manera didáctica [sic] por diferentes razones.

Informante 2.35

El análisis detenido de la interacción del autor con el lector del texto ha permitido constatar en primer lugar que, aunque se presenta una variedad amplia de recursos para esa interacción, la recurrencia de estos solo se da en dos de ellos: la 1ª persona del plural inclusivo como desinencia del verbo y el pronombre no sujeto en 1ª persona del plural; estos son predominantes en el corpus. En segundo lugar, en el nivel de las expresiones que se utilizan dentro de cada recurso, el análisis también constata nuevamente la falta de

variedad. Se tiende a utilizar los mismos verbos y son raros e incluso únicos los casos en los que aparecen otros verbos diferentes.

En definitiva, la interacción con el lector de este corpus de textos se produce principalmente a través del uso de la 1ª persona inclusiva como desinencia del verbo, reflejada especialmente en el uso del verbo “encontrar”, y del pronombre no sujeto en 1ª persona del plural, siguiendo especialmente la fórmula “nos + “ofrecer” o “nos” + “ayudar”. Otras posibles interacciones son escasas y están limitadas a una expresión.

4.6.4. Análisis de la dimensión interacción del autor con otras voces

Recordando lo establecido previamente, la interacción del autor con otras voces se refiere a la comunicación que el autor del texto mantiene con otras voces que no son el lector para verificar o discutir las ideas que se expresan en el texto. Para esta dimensión de análisis se presenta una única categoría, que es la denominada como evidenciales.

Dentro de ella, solo se presenta un recurso: la cita indirecta. Esta cita indirecta, además, siempre introduce la perspectiva de otro sin discusiones; se emplea para verificar lo que se ha dicho. Aparecen dos de las posibles expresiones: “según X” o “de acuerdo con X”, y estas se constatan en dos únicos casos:

(82) **Según él** el libro resuelve dudas gramaticales y presenta explicaciones claras con múltiples ejemplos

Informante 1.25

(83) **De acuerdo a lo mencionado anteriormente por el autor**, el libro estará dividido en secciones, partiendo desde las clases de palabras (sustantivos, adjetivos, determinativos, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones y [sic] interjecciones), deteniéndose [sic] posteriormente en las oraciones y grupos, a continuación haciendo énfasis en la fonética y fonología y concluyendo con la ortografía.

Informante 2.44

Conviene señalar que estas dos citas no se realizan de manera adecuada; no siguen ningún sistema de citación (APA, Chicago, Harvard...) para que el lector pueda identificar los datos claramente y ni siquiera se refieren de forma explícita a la persona que citan. En el primer caso, el del informante 1.25, hay que suponer que con “él” se está refiriendo al autor del libro. En el segundo caso, el informante 2.44, alude al “autor”, pero no lo identifica.

En definitiva, la interacción del autor con otras voces en este corpus de reseñas es prácticamente un resto. Se registran solo dos casos en los que, además, se manifiesta desconocimiento sobre los sistemas de citación para introducir el conocimiento ajeno.

4.6.5. Análisis de la dimensión elementos textuales

Como ya se había mencionado previamente, otra dimensión de la voz del autor del texto es la referida a los elementos textuales, aquellos que ordenan y secuencian la información para que resulte comprensible. Para esa labor, se recurre a cuatro categorías: los conectores lógicos, los marcadores de trama, los marcadores de endofórica y las glosas de código, cuya recurrencia en el corpus se presenta en la siguiente tabla.

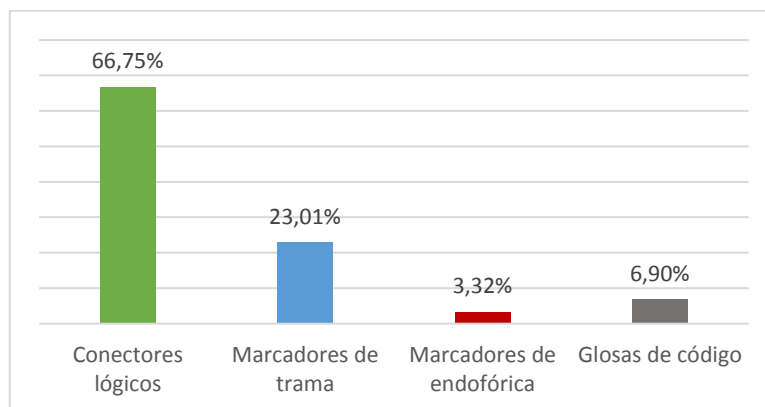


Figura 17. Recurrencia de las categorías de los elementos textuales en el corpus

Como puede comprobarse, la categoría principal es los conectores lógicos (el 66,75%) para establecer relaciones entre unas partes y otras del texto. Después, con mucha menor frecuencia (23,01%) se utilizan los marcadores de trama. Otras categorías como las glosas de código (6,9%) o los marcadores de endofórica (3,32%) son de una recurrencia tan limitada que es casi anecdótica.

Siguiendo ese mismo orden de presentación, se muestran a continuación los recursos utilizados en cada una de las categorías y las expresiones a las que se recurre.

En el caso de los conectores lógicos, se utilizan los siguientes: aditivos, consecutivos, causales, temporales, condicionales, concesivos, adversativos, comparativos, conclusivos y distributivos. La siguiente tabla presenta los porcentajes de frecuencia de cada uno de ellos.

Tabla 47

Frecuencia de uso de los conectores lógicos en el corpus

Conectores lógicos	
Aditivos	37,16%
Consecutivos	6,51%
Causales	19,15%
Temporales	0,76%
Condicionales	1,14%
Concesivos	5,74%
Adversativos	11,11%

Comparativos	5,36%
Conclusivos	5,8%
Distributivos	7,27%

En la Tabla 47 se observa el nivel de recurrencia de los conectores lógicos, donde destacan con el 37,16% los conectores aditivos. Los siguientes más usados, y más cercanos a estos, son los conectores causales con el 19,15%. El resto de conectores se presenta con una frecuencia muy inferior de la cual, quizás, solo podría destacarse en cierto modo los conectores adversativos con el 11,11%.

A continuación, se presentan las expresiones que se han constatado para los diferentes tipos de conectores lógicos.

- Aditivos: “además”, “también”, “asimismo”.
- Consecutivos: “así pues”, “por lo tanto”, “por tanto”, “en consecuencia”, “así que”, “ahora bien”.
- Causales: “ya que”, “puesto que”, “debido a”, “porque”, “pues”.
- Temporales: “mientras”.
- Condicionales: “si”.
- Concesivos: “aunque”, “a pesar de”, “aun así”.
- Adversativos: “sin embargo”, “no obstante”, “pero”, “por el contrario”.
- Comparativos: “tanto... como”, “así como”.
- Conclusivos: “en conclusión”, “en definitiva”, “para concluir”.
- Distributivos: “por una parte”, “por otra parte”, “por un lado”, “por otro lado”.

Algunos ejemplos ilustrativos:

(84) Creo que puede ser de gran utilidad sobre todo para estudiantes de secundaria que necesiten refuerzo con la gramática, **ya que** dispone de muchos ejemplos y ejercicios con sus respectivas soluciones.

Informante 1.7

(85) **Además**, está dotado de prevenciones al lector contra confusiones y abundantes remisiones e unos lugares a otros. Por si esto fuera poco, ofrece innumerables correspondencias terminológicas e información sobre normativa.

Informante 1.17

(86) En un principio este libro está destinado para [sic] aquellos alumno [sic] y profesores de enseñanza no universitaria y alumnos de filología [sic]; **no obstante**, también puede ser de gran utilidad para aquellos que sientan un gran interés en como [sic] está organizada una lengua.

Informante 2.41

(87) Siendo un libro de gramática en palabras del autor “esencial”, es posible que temas muy concretos y avanzados no aparezcan, **pero** a grandes rasgos por lo menos todo fenómeno gramatical está explicado.

Informante 2.42

(88) **En conclusión** este libro es una guía muy didáctica [sic] donde resuelve [sic] dudas gramaticales con explicaciones claras y sencillas y múltiples [sic] ejercicios para hacer.

Informante 3.57

(89) **Además**, presenta un enfoque descriptivo y normativo con aclaraciones terminológicas y numerosos cuadros de norma.

Informante 3.63

(90) Este manual puede ser muy valioso para alumnos y profesores de parámetros de enseñanza no universitaria y para estudiantes de Filología; **aunque** también puede ser de gran ayuda para todos los individuos interesados en el funcionamiento gramatical de la lengua castellana.

Informante 3.66

(91) Esta gramática abarca muchos temas y es evidente que no puede desarrollar en profundidad los diferentes aspectos gramaticales que trata, **aunque** presenta muchos aspectos de novedad que la hace [sic] muy atractiva.

Informante 3.67

(92) **No obstante**, la gramática aquí explicada se podría decir que es un esbozo, **pues** para tratar el tema con profundidad haría falta una macrogramática compuesta de monografías diversas.

Informante 4.80

(93) **Aun así**, también puede ser útil para todo aquel que esté interesado en el funcionamiento de la lengua española.

Informante 4.83

(94) **Por tanto**, este libro puede resultar útil para la comunidad académica **pues** puede ayudar a resolver dudas o bien aprender nuevas conceptos sobre la gramática.

Informante 4.83

En la siguiente tabla, se presenta en porcentajes cuáles son las expresiones más usadas dentro de cada tipo de conector lógico.

Tabla 48

Frecuencia de uso de las expresiones de los diferentes tipos de conectores lógicos en el corpus

Conectores lógicos	
Aditivos	
Además	53,6%
También	40,2%
Asimismo	6,2%
Consecutivos	
Así pues	11,7%
Por lo tanto	52,9%
Por tanto	11,7%
En consecuencia	5,9%
Así que	11,7%
Ahora bien	5,9%
Causales	
Ya que	70%
Puesto que	4%
Debido a	10%
Porque	4%
Pues	12%
Temporales	
Mientras	100%
Condicionales	
Si	100%
Concesivos	
Aunque	73,3%
A pesar de	13,3%
Aun así	13,3%
Adversativos	
Sin embargo	20,7%
No obstante	3,4%
Pero	69,1%
Por el contrario	6,8%
Comparativos	
Tanto como	71,4%
Así como	28,5%
Conclusivos	
En conclusión	46,6%
En definitiva	46,6%
Para concluir	6,8%

Distributivos	
Por una parte	10,5%
Por otra parte	52,6%
Por un lado	10,5%
Por otro lado	26,4%

Como se puede apreciar en la Tabla 48, son un total de 12 conectores los que se han usado de forma más destacada en el corpus. Entre estos, destacarían para establecer relaciones aditivas “además” y “también”; para los consecutivos, “por lo tanto”; para los causales, se usaría con más frecuencia “ya que”; para los temporales, solo se ha usado “mientras”; para el condicional, solo aparece “si”; para los concesivos, destaca “aunque”; para los adversativos, sobresale “pero”; para los comparativos, destaca “tanto... como”; para los conclusivos, los usos predominantes se sitúan entre “en definitiva” y “en conclusión”; y, para los distributivos, destaca “por otro lado”. Por consiguiente, de esta selección de los conectores y la frecuencia de uso de estos frente a otros del mismo tipo, se constata que los informantes no utilizan conectores variados y tienden a repetir los mismos.

Como puede verse en la tabla que sigue, no son muchos los marcadores de trama que se utilizan en las reseñas. Del análisis se constatan tres tipos diferentes de recursos: marcadores de comienzo del discurso, marcadores de transición y marcadores de cierre, cuyos porcentajes de frecuencia figuran en la siguiente tabla.

Tabla 49

Frecuencia de uso de los marcadores de trama en el corpus

Marcadores de trama	
Comienzo del discurso	5,5%
Transición del discurso	37,8%
Cierre del discurso	56,7%

Los marcadores más utilizados son aquellos que sirven para cerrar el discurso en el 56,7% de los casos, seguidos de los que marcan transición del discurso en el 37,8%. Los que señalan comienzo del discurso son muy escasos con el 5,5% de recurrencia.

En los párrafos que siguen se presentan las expresiones registradas para cada uno de los tipos de marcadores de trama.

- Comienzo del discurso: “al principio”, “en primer lugar”, “para empezar”.
- Transición del discurso: “después”, “a continuación”, “posteriormente”, “luego”, “en tercer lugar”.
- Cierre del discurso: “para terminar”, “para finalizar”, “finalmente”, “por último”, “al final”, “para acabar”.

Algunos ejemplos ilustrativos:

(95) **El primer tema** es de introducción y un breve resumen de las partes de la Gramática [sic] y la Morfología [sic]. **A continuación**, el segundo tema y pronombres, las formas personales e impersonales de los verbos y las perífrasis verbales y los tipos de conjunciones y preposiciones.

El tercero indaga en análisis sintáctico de el [sic] enunciado y la oración.

Posteriormente se nos explicaran [sic] los diferentes fonemas, sonidos y grafías.

Para terminar, el libro profundiza en la ortografía, la acentuación y la pronunciación en la lengua española.

Informante 1.13

(96) **Para empezar**, ofrece una presentación de las principales razones por las cuales consideramos la gramática dentro de la didáctica (...) **Finalmente**, dentro de este grupo de interés por la gramática didáctica, también incluye a aquellas personas que tienen un interés característico en el funcionamiento de la gramática en la lengua española.

En cuánto [sic] al contenido, podemos observar que está distribuido en cinco capítulos, a su vez formados por diferentes temas. El primer capítulo trata de introducir al lector en el ámbito gramatical y en el objeto de estudio de la morfología. Seguidamente, el libro nos introduce plenamente en el contenido gramatical como son las clases de palabras; especificandolas [sic] en cada caso y a su vez aportando ejercicios para reforzar el contenido. **A continuación**, en

las siguientes unidades se trata de abarcar el ámbito gramatical de una manera más extensa: oraciones, grupos sintácticos... **Finalmente**, los dos últimos capítulos nos introducen al ámbito de la fonética y la fonología española y acabando con la ortografía y puntuación.

Para acabar, el libro ofrece las soluciones de los ejercicios como una manera más práctica y rápida de trabajar con la teoría explicada a lo largo de todo el libro.

Informante 2.51

(97) **En primer lugar**, encontramos una breve introducción que precede a los capítulos. (...) El segundo capítulo, cuya extensión es más limitada, estará dedicado a las oraciones, los enunciados y los grupos sintácticos. Dicho apartado estará segmentado en tres subapartados: el primero estará dedicado a los enunciados y las oraciones, el segundo a los grupos sintácticos y el tercero a oraciones y conjuntos. Los últimos dos capítulos, fonética y fonología; y ortografía, están [sic] estrechamente relacionados y estarán [sic] orientados hacia las partes de la gramática que suelen entrañar mayor dificultad. **Para finalizar** el libro dispone de unas soluciones a los ejercicios y de un índice temático.

Informante 3.66

(98) En el primer capítulo se hace una breve introducción de la gramática. En el segundo realiza un análisis de las clases de palabras, así [sic] como el sustantivo, el adjetivo, los determinativos, los pronombres, el verbo, el adverbio, las preposiciones, las conjunciones y las interjecciones. **En tercer lugar**, encontramos en el tercer capítulo información sobre las oraciones y grupos, como por ejemplo el enunciado y la oración; grupos sintácticos; y la oración y conjuntos. En el cuarto capítulo se analiza la fonética y la fonología. **Y por último**, en el quinto capítulo se analiza la ortografía en todos sus aspectos, es decir, la ortografía de las letras, la ortografía de la sílaba, la ortografía de las palabras, la acentuación y la puntuación.

Informante 4.95

En la siguiente tabla, se recoge con porcentajes las expresiones para los marcadores de trama.

Tabla 50

Frecuencia de uso de las expresiones en los marcadores de trama en el corpus

Marcadores de trama	
Comienzo del discurso	
Al principio	20%
En primer lugar	40%
Para empezar	40%
Transición del discurso	
Después	29,4%
A continuación	52,9%
Posteriormente	5,8%
Luego	5,8%
En tercer lugar	5,8%

Cierre del discurso	
Para terminar	5,9%
Para finalizar	7,8%
Finalmente	25,5%
Por último	51%
Al final	5,9%
Para acabar	3,9%

Como se observa en la Tabla 50, las expresiones empleadas para los tipos de marcadores de trama son poco variadas, prácticamente dos para cada tipo. Para el comienzo del discurso, predominan “en primer lugar” y “para empezar”; para la transición del discurso, “a continuación” y de forma un poco más moderada “después”; para el cierre del discurso, sobresale el uso de “por último” y de forma menos destacada “finalmente”.

En el caso de los marcadores de endofórica, tres recursos diferentes: fórmulas introducidas con “como” + verbo *dicendi*, adverbios que remiten a otras partes del texto y oraciones introducidas por “tal como”. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de frecuencia de cada uno de estos recursos para conectar y establecer relaciones entre las diferentes partes del texto.

Tabla 51

Frecuencia de uso de los marcadores de endofórica en el corpus

Marcadores de endofórica	
Como + verbo <i>dicendi</i>	84,6%
Adverbios de remisión	7,7%
Tal como...	7,7%

Los usos más destacados corresponden a la fórmula “como” + verbo *dicendi* con el 84,6%. Los otros recursos (adverbios de remisión y “tal como...”) son de una recurrencia muy baja, casi escasa con el 7,7% en cada caso.

Las expresiones usadas para cada uno de los anteriores recursos son poco variadas y poco frecuentes. Se presenta a continuación:

- Fórmulas introducidas con “como” + verbo *dicendi*: verbos “decir” y “mencionar”.
- Adverbios que remiten a otras partes del texto: “anteriormente”, “ya”.
- Oraciones introducidas por “tal como”.

Algunos ejemplos ilustrativos:

(99) **Como bien hemos dicho antes**, es muy fácil de usar, ya que facilita una organización en forma de la ficha y también un índice temático.

Informante 1.4

(100) Este libro, es adecuado para todo tipo de lectores, específicamente **los que he nombrado anteriormente**.

Informante 1.24

(101) Es un libro al alcance de todos que **como anteriormente ya he dicho**, no presenta ninguna dificultad.

Informante 1.25

(102) Es un libro sencillamente diseñado para que el lector, que **como se ha mencionado antes** no es un experto en el tema, preste atención a los errores gramaticales que puede cometer y para que mediante estos sencillos pasos que el libro aporta se pueda enriquecer tanto el habla como la escritura del receptor.

Informante 2.49

(103) **Tal como** señala el título, el libro trata sobre la gramática del español.

Informante 3.69

En el caso de las glosas de código, aquellas que sirven para ampliar la información, se han encontrado recursos de dos tipos: explicativo y de ejemplificación. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes de frecuencia de cada uno de estos recursos.

Tabla 52

Frecuencia de uso de las glosas de código en el corpus

Glosas de código	
Explicativo	40,74%
Ejemplificación	59,25%

Como se puede apreciar en la Tabla 52, se utilizan más los recursos para ejemplificar con un porcentaje del 59,25%; quedan atrás los recursos para explicar con el 40,74%.

Las expresiones recogidas para explicar son las siguientes: “es decir”, “en otras palabras”, “esto es”. Algunos ejemplos ilustrativos:

(104) El autor, el cual es doctorado [sic] en Filología e investigador del CSIC, no se limitara [sic] a quedarse en la superficie, **es decir**, rondara [sic] en cada sistema con la finalidad de poder lograr su meta, un español bien escrito.

Informante 1.15

(105) Es un libro que te explica la gramática sin ninguna complicación, **esto es**, de una manera sencilla y con párrafos cortos que facilitan la lectura.

Informante 1.21

(106) Es una opción excelente si se quiere utilizar como libro de consulta, pues su estructura, llevada a cabo en cinco capítulos con sus propias sub-secciones [sic], nos facilita el proceso de búsqueda; **en otras palabras**, puede usarse como diccionario gramatical.

Informante 2.42

Para ejemplificar, se registran: “por ejemplo”, “entre ellos”, la abreviatura “Ej:” y “tales como”. Algunos ejemplos:

(107) **Ej.:** [sic] dentro de clases de palabras, tenemos el sustantivo, adjetivos [sic], los determinativos, pronombres [sic], el verbo, el adverbio, las preposiciones y las conjunciones.

Informante 2.35

(108) En conclusión, este libro puede ser de gran utilidad para aquellas personas relacionadas con estudios como, **por ejemplo**, filología [sic], tanto como para aquellas interesadas en la gramática española.

Informante 4.86

(109) De esta forma encontramos diferentes apartados **tales como** las clases de palabras, los tipos de oraciones y los grupos sintácticos que componen dichas oraciones, fonética y fonología de la lengua Española [sic], y ortografía.

Informante 4.90

En la siguiente tabla, se presenta en porcentajes las expresiones mencionadas para la categoría glosas de código.

Tabla 53

Frecuencia de uso de las expresiones en las glosas de código en el corpus

Glosas de código	
Explicación	
Es decir	81,8%
En otras palabras	9,1%
Esto es	9,1%
Ejemplificación	
Por ejemplo	81,2%
Entre ellos	6,2%
Ej:	6,2%
Tales como	6,2%

Tal y como se puede ver en la Tabla 53, las expresiones dentro de cada recurso de la categoría glosas de código no son demasiado variadas. Asimismo, por la frecuencia de aparición, quedarían descartadas prácticamente como restos la mayor parte de estas. Queda como destacada la expresión para dar explicaciones “es decir” con un amplio 81,8% de aparición. Para ejemplificar destaca con un 81,2% la expresión “por ejemplo”. Así, se registran fundamentalmente dos expresiones, una para cada recurso, de las empleadas para la categoría glosas de código.

En resumen, el análisis de la totalidad del corpus respecto a los elementos textuales permite constatar que, para ordenar las ideas, los recursos más empleados son los conectores lógicos que establecen relaciones de adición y causalidad, siendo infrecuentes otros que expresan relaciones de mayor complejidad. Asimismo, en lo que respecta a los marcadores de trama, destacan aquellos que marcan, sobre todo, el cierre del discurso a

través del marcador “por último”. Se constata, en definitiva, un empleo poco variado de recursos y expresiones en el conjunto del corpus de reseñas, lo que sugiere una pobreza léxica llamativa.

4.7. La voz del autor por cursos

Los apartados anteriores han estado centrados en identificar y analizar los recursos y expresiones utilizados por los estudiantes para autorreferenciarse, posicionarse respecto al contenido, interactuar con el destinatario, dialogar con otras voces y ordenar el texto. Corresponde a los apartados que siguen el análisis por cursos de manera que se pueda trazar la trayectoria de cómo los estudiantes elaboran su propia voz e interactúan con el lector y otras voces.

4.7.1. Primer curso

Los estudiantes de primer curso construyen su propia voz a través de las cinco dimensiones de la voz del autor que se han identificado en el análisis del corpus. En el siguiente gráfico de barras se representa qué tratamiento de las dimensiones de la autorreferencia, el posicionamiento e interacción con el lector o con otras voces llevan a cabo estos estudiantes.

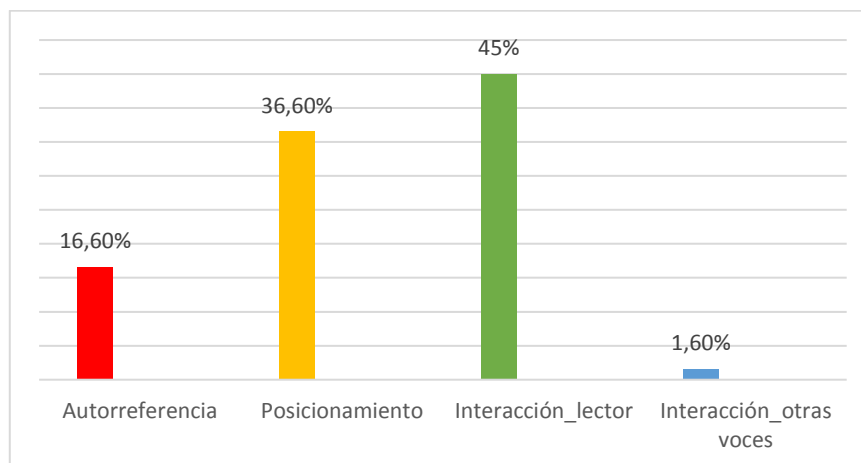


Figura 18. Dimensiones que se usan en los textos del primer curso según su recurrencia

Como se puede observar en la Figura 18, en primero destacan las dimensiones referidas a la interacción con el lector (el 45%) y al posicionamiento del autor respecto a los contenidos (el 36,6%). Con mucha menor frecuencia, se utiliza la autorreferencia en el texto (el 16,6%). Por último y de manera aislada, en el 1,6% de los casos aparecen recursos de interacción con otras voces.

Ahora, más sintéticamente, se trata de destacar cómo construyen su propia voz según cada una de estas dimensiones.

- a) Presencia del autor en el texto. El autor del texto se hace presente, fundamentalmente, mediante la 1ª persona del singular como desinencia del verbo. Ocasionalmente, usa también el adjetivo posesivo en 1ª persona del singular o el pronombre en 1ª persona del singular.
- b) Posicionamiento del autor respecto a los contenidos. Los informantes de primero se posicionan respecto a los contenidos mediante mitigadores (74,35%), intensificadores (12,8%) y marcadores de posición (12,8%).
 - En el caso de los mitigadores, utilizan, principalmente, perífrasis con “poder” que indican posibilidad, destacando la fórmula “poder” + “decir”

y el tiempo verbal en condicional; habitualmente, estos dos recursos se utilizan al mismo tiempo. De manera poco habitual, aparecen adverbios de tiempo que expresan posibilidad.

- En el caso de los intensificadores, utilizan, sobre todo, adverbios y expresiones de certeza (“sin duda”).
 - Finalmente, en el caso de los marcadores de posición, recurren con más frecuencia a las perífrasis verbales para destacar información, siguiendo la fórmula “ser” + “importante/ imprescindible/ necesario” + infinitivo. De manera más anecdótica, aparecen adverbios de tiempo y verbos de advertencia.
- c) Interacción con el lector. Utilizan diversidad de recursos, entre los que sobresalen, por su alto nivel de recurrencia, la 1ª del plural inclusivo como desinencia del verbo, destacando el verbo “encontrar”, y el pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural en expresiones con “nos” + “ofrecer”. Menos habitual y prácticamente aislado sería el uso de la 2ª persona del singular como desinencia del verbo, el adjetivo posesivo en 1ª persona del plural, el pronombre (no sujeto) en 2ª persona del singular y el pronombre (no sujeto) en 2ª persona del plural.
- d) Interacción con otras voces. Para referirse a otras voces, se recurre en una única ocasión a la cita indirecta con la fórmula de “según X”.

En definitiva, los estudiantes de primer curso se hacen visibles de manera destacada a través de recursos y expresiones en 1ª persona del singular, lo que contraviene las convenciones y las especificidades del discurso académico español. Por otro lado, respecto al posicionamiento, resulta relevante el nivel de posicionamiento que manifiestan, sobre todo, mediante mitigadores si bien los recursos y expresiones

empleadas en esta categoría son muy escasos. Esta escasez también se constata, aunque en menor medida, cuando se intensifica el contenido o se posicionan ante el contenido. En esta línea de caracterizar la voz que los estudiantes de primero construyen de sí mismos, destaca también la interacción que establecen con el lector. Para ello, hacen un uso variado de recursos aunque las expresiones se repiten de manera reiterada.

Por otro lado, en lo referido a los elementos textuales, el análisis permite constatar que utilizan las cuatro categorías posibles en esta dimensión.

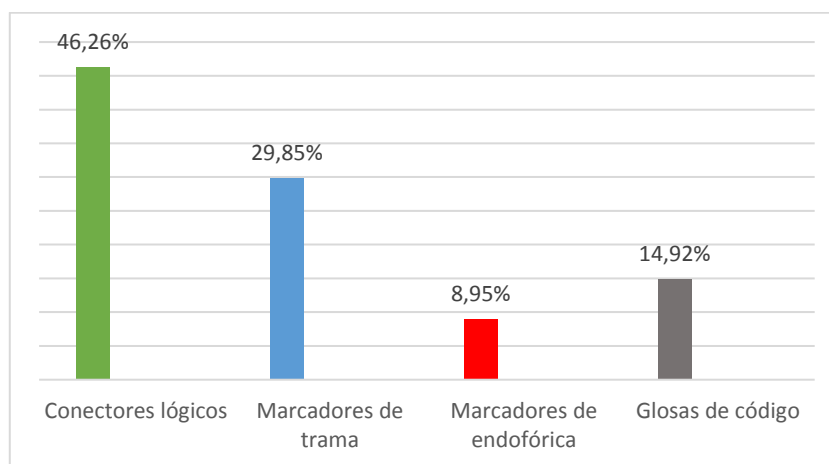


Figura 19. Categorías que componen los elementos textuales en el primer curso

Como se observa en la Figura 19, los usos predominantes son los referidos a los conectores lógicos (el 46,26%). Con menos frecuencia, se utilizan los marcadores de trama (29,85%), que van seguidos de las glosas de código (el 14,92%). Los marcadores de endofórica (el 8,95%) es la categoría menos utilizada por los informantes de primer curso.

A continuación, se destaca de manera sintética cómo utilizan cada una de estas categorías que constituyen los elementos textuales:

- a) Conectores lógicos. Predomina el uso de los conectores aditivos, especialmente del conector “además”. Muy por debajo de estos, le siguen los conectores consecutivos, destacando “por lo tanto”, y los conectores adversativos, encabezados por “pero”. De manera anecdótica, aparecen conectores causales, temporales, concesivos, condicionales, comparativos, conclusivos y distributivos.
- b) Marcadores de trama. Predominan aquellos que sirven para el cierre del discurso, sobresaliendo la expresión “por último”. Con menor frecuencia se usan marcadores de comienzo del discurso y de transición del discurso.
- c) Marcadores de endofórica. El recurso más utilizado por la mayoría es la fórmula “como” + verbo *dicendi*, destacando el verbo “decir”. De manera residual, aparece algún adverbio que remite a otras partes del texto.
- d) Glosas de código. Los informantes utilizan tanto explicaciones como ejemplificaciones al mismo nivel.

En resumen, los estudiantes del primer curso, por una parte, tienen dificultades para establecer relaciones más complejas que la aditiva entre las ideas y, por otra parte, para organizar los textos en partes significativas que permitan distinguir una estructura.

4.7.2. Segundo curso

Los estudiantes de segundo curso construyen su propia voz a través de las cinco dimensiones de la voz del autor que se han identificado en el análisis del corpus. En el siguiente gráfico de barras se representa qué tratamiento de las dimensiones de la presencia del autor, el posicionamiento e interacción con el lector o con otras voces llevan a cabo estos estudiantes.

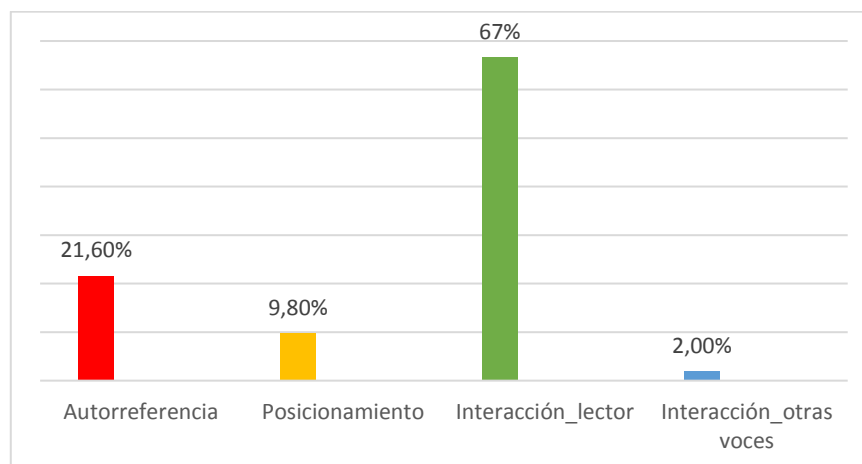


Figura 20. Dimensiones que se usan en los textos del segundo curso según su recurrencia

Como se puede observar en la Figura 20, predomina y de manera muy sobresaliente la dimensión referida a la interacción con el lector (el 67%). Menos frecuentemente, pero de manera también destacada respecto a otras dimensiones, se constata la presencia del autor en el texto (el 21,6%). Las dos dimensiones restantes tienen unos niveles de recurrencia muy bajos, lo que las sitúan como prácticamente residuales.

Ahora, más sintéticamente, se trata de destacar cómo construyen su propia voz según cada una de estas dimensiones.

- a) Presencia del autor en el texto. Se observa en este curso que predomina el uso de la 1ª persona del singular como desinencia del verbo. Solo en una ocasión utilizan también el pronombre personal en 1ª persona del singular.
- b) Posicionamiento del autor respecto a los contenidos. Los informantes de segundo se posicionan respecto a los contenidos mediante mitigadores (60%) e intensificadores (40%).

- En el caso de los mitigadores, utilizan, sin resultar ninguna expresión especialmente destacada, perífrasis con “poder” que indican posibilidad.
 - En el caso de los intensificadores, utilizan, sobre todo, adverbios de certeza y expresiones de certeza, sin que ninguno destaque sobre el otro por su recurrencia.
- c) Interacción con el lector. Recurren, principalmente, a la 1ª persona del plural inclusivo como desinencia del verbo, destacando el uso del verbo “encontrar”, y el pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural, destacando el uso del verbo “ofrecer”. Menos habituales son los recursos del adjetivo posesivo en 1ª persona del plural, y el pronombre (no sujeto) en 2ª persona del plural.
- d) Interacción con otras voces. Se utiliza únicamente el recurso de la cita indirecta con la fórmula de “de acuerdo con X”.

En definitiva, la caracterización de la voz del autor que construyen de sí mismos los estudiantes de segundo curso se define a través de los usos de la autorreferencia (1ª persona del singular), usos que no responden a lo convencional en el español académico. Otro de los rasgos que caracteriza la voz del autor de estos estudiantes es el escaso nivel de posicionamiento en las reseñas, y, cuando ponen en marcha mecanismos de posicionamiento, es fundamentalmente a través de la mitigación, utilizando únicamente la perífrasis con “poder”. Otro aspecto relevante de las características de la voz del autor es el alto nivel de interacción que establecen con el lector a través de recursos relativamente variados aunque las expresiones sean después muy repetitivas.

En lo referido a los elementos textuales, el análisis permite constatar que los estudiantes de segundo curso utilizan las cuatro categorías posibles en esta dimensión.

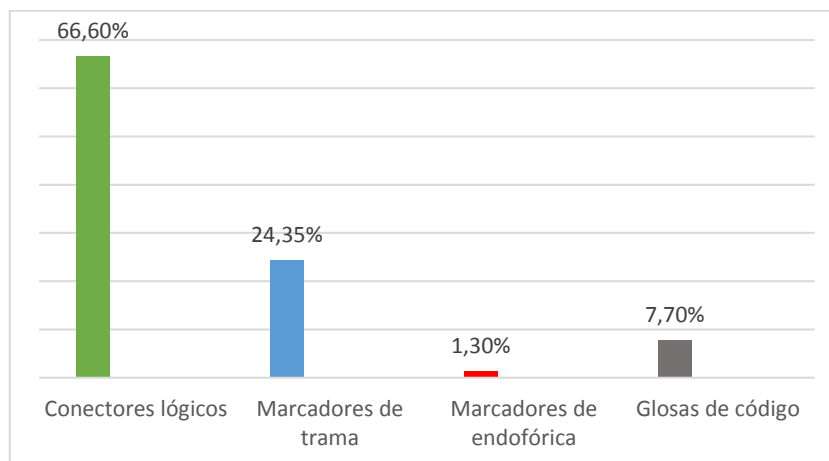


Figura 21. Categorías que componen los elementos textuales en el segundo curso

Como se observa en la Figura 21, los usos predominantes se sitúan en los conectores lógicos (el 66,6%). A partir de ahí, con una frecuencia muy inferior a la predominante, se utilizan los marcadores de trama (el 24,35%) y, de forma muy anecdótica, aparecen las glosas de código (el 7,7%) y los marcadores de endofórica (el 1,3%).

A continuación, se destaca de manera sintética cómo utilizan cada una de estas categorías que constituyen los elementos textuales:

- a) Conectores lógicos. Los estudiantes de segundo curso establecen, fundamentalmente, relaciones de tipo aditivo, entre las que destacan los conectores “además” y “también”. Con una frecuencia bastante inferior, pero también predominante respecto a otros tipos de conectores, les siguen los conectores causales, destacando el uso del conector “ya que”. Los conectores que aparecen en otros casos se presentan de manera muy ocasional; entre estos, conectores consecutivos, concesivos, adversativos, comparativos, conclusivos y distributivos.
- b) Marcadores de trama. Utilizan, sobre todo, aquellos que sirven para el cierre del discurso, sobresaliendo la expresión “finalmente”. Con menos nivel de

recurrencia, aparecen también marcadores de comienzo del discurso y de transición del discurso.

- c) Marcadores de enofórica. Se usa un único recurso en un caso: la fórmula “como” + verbo *dicendi*.
- d) Glosas de código. Destaca el uso de las ejemplificaciones y de la expresión “por ejemplo”. Rara vez se utilizan explicaciones.

En resumen, este análisis de las reseñas de segundo curso hace visible que los estudiantes tienen dificultades para establecer relaciones en el texto que sean de mayor complejidad que las aditivas. Asimismo, presentan una estructuración del texto poco definida que únicamente marca el cierre del discurso cuando aparecen estos marcadores.

4.7.3. Tercer curso

En el corpus de los estudiantes de tercero y de las diferentes dimensiones de la voz del autor, se comentan las presentadas en el gráfico por ser las únicas que aparecen en este curso.

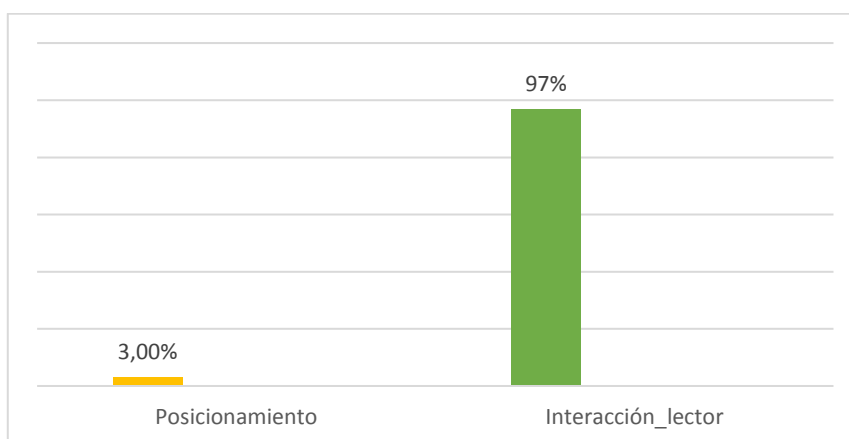


Figura 22. Dimensiones que se usan en los textos del tercer curso según su recurrencia

Como se aprecia en la Figura 22, en tercero la dimensión de la voz del autor predominante por excelencia es la interacción con el lector con el 97%. La otra dimensión referida al posicionamiento del autor respecto a los contenidos se presenta con una frecuencia porcentual (el 3%) residual.

- a) En relación con el posicionamiento del autor respecto a los contenidos, utilizan únicamente los mitigadores con perífrasis con “poder” que indican posibilidad en un único caso en todo el curso.
- b) En el caso de la interacción con el lector, recurren, fundamentalmente, a la 1ª persona del plural inclusivo como desinencia del verbo, destacando el uso del verbo “encontrar”. Un poco menos frecuente, pero también muy destacado, sería el uso del pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural en expresiones con “nos” + “ayudar”. De manera menos frecuente, se usa el adjetivo posesivo en 1ª persona del plural.

En definitiva, en el caso de los estudiantes de tercer curso, la voz de autor se caracterizaría por los siguientes rasgos: el autor no se visibiliza en el texto (se oculta), decide distanciarse de él, ajustándose a las convenciones del discurso académico español. Asimismo, es una voz que no se implica con el contenido que se transmite a juzgar por la escasez de recursos y expresiones para posicionarse. Paralelamente, se trata de una voz que establece un altísimo nivel de interacciones con el lector a través de recursos y expresiones muy poco variadas.

Por otro lado, en lo referido a los elementos textuales, el análisis permite constatar que utilizan las cuatro categorías posibles en esta dimensión.

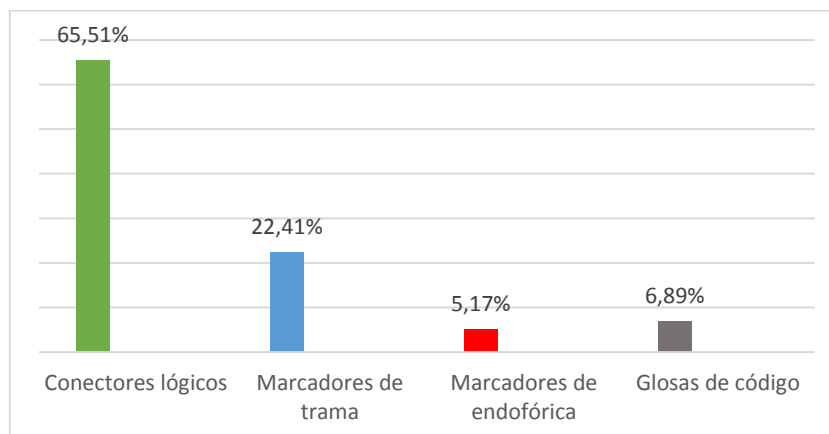


Figura 23. Categorías que componen los elementos textuales en el tercer curso

Como se observa en la Figura 23, destaca el uso de los conectores lógicos (el 65,51%), como cabe esperar. Con una frecuencia bastante inferior, pero suficientemente relevante, se utilizan los marcadores de trama (el 22,41%). Las categorías restantes son de una recurrencia que puede considerarse residual.

A continuación, se destaca de manera sintética cómo utilizan cada una de estas categorías que constituyen los elementos textuales:

- a) Conectores lógicos. Predomina el uso de los conectores aditivos, especialmente los conectores “también” y “además”. Muy por debajo de estos, les siguen los conectores causales, donde destaca “ya que”, y los conectores adversativos, donde sobresale “pero”. De manera anecdótica, se establecen relaciones consecutivas, temporales, concesivas, comparativas, conclusivas y distributivas.
- b) Marcadores de trama. Los predominantes son aquellos que sirven para el cierre del discurso, sobresaliendo la expresión “finalmente”. Ocasionalmente, se usan marcadores de comienzo del discurso y de transición del discurso.

- c) Marcadores de enofórica. Se usa, fundamentalmente, la fórmula “como” + verbo *dicendi*. En una única ocasión, se utiliza una oración introducida por “tal como”.
- d) Glosas de código. Utilizan tanto explicaciones como ejemplificaciones de manera equiparada.

En resumen, el análisis de este curso constata que los modos de organización del discurso más destacados recurren a los conectores lógicos que establecen relaciones de adición, pero también, en menor medida, de causalidad y adversativas, y marcan, fundamentalmente, el cierre del discurso.

4.7.4. Cuarto curso

Los estudiantes de cuarto curso construyen su propia voz a través de las dimensiones que se presentan en el siguiente gráfico de barras.

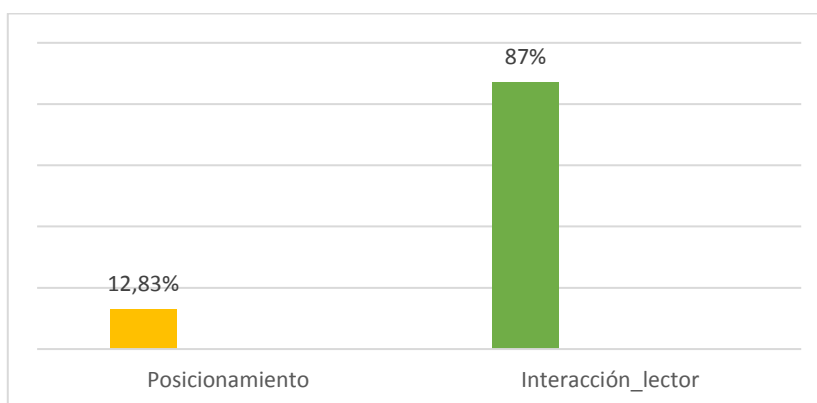


Figura 24. Dimensiones que se usan en los textos del cuarto curso según su recurrencia

Como se observa en la Figura 24, en cuarto, la dimensión de la voz del autor predominante es la interacción con el lector en el 87% de los casos. La otra dimensión referida al posicionamiento del autor respecto a los contenidos se presenta con una frecuencia porcentual (el 12,83%) muy inferior.

Ahora, más sintéticamente, se trata de destacar las características de cada una de estas dimensiones.

- a) Posicionamiento del autor respecto a los contenidos. Los informantes de cuarto se posicionan respecto a los contenidos mediante mitigadores (40%) e intensificadores (60%).
 - En el caso de los mitigadores, por una parte, únicamente se utilizan perífrasis con “poder” que indican posibilidad, destacando “poder” + “decir”.
 - En el caso de los intensificadores, por otra parte, se utilizan solamente adverbios de certeza, destacando la expresión “claramente”.
- b) Interacción con el lector. Los informantes de cuarto recurren, principalmente, a la 1ª persona del plural inclusivo como desinencia del verbo, destacando el uso del verbo “encontrar”. Un poco menos frecuente, pero también muy destacado, sería el uso del pronombre (no sujeto) en 1ª persona del plural en expresiones con “nos” + “ofrecer” y “nos” + “facilitar”. Se presenta algún caso de adjetivo posesivo en 1ª persona del plural y de pronombre personal en 1ª persona del plural.

En definitiva, la voz de autor de los estudiantes de cuarto curso se caracteriza por un autor que no se visibiliza en el texto, que se oculta tras la tercera persona del singular, lo cual viene a coincidir con los convencionalismos y las especificidades del discurso

académico español. Asimismo, es un autor que apenas se implica con el contenido que transmite mediante unos posicionamientos que intensifican los enunciados marcando la certeza o mediante la mitigación expresando posibilidad. En lo que respecta a la interacción con el lector, se trata de una voz que establece un alto nivel de interacciones si bien los recursos y las expresiones utilizadas son de una variedad muy reducida.

Por otro lado, en lo referido a los elementos textuales, el análisis permite constatar que han utilizado las cuatro categorías posibles en esta dimensión.

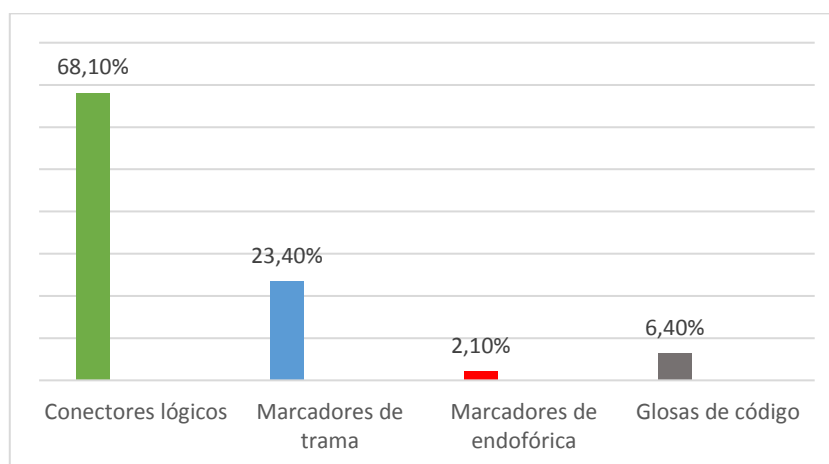


Figura 25. Categorías que componen los elementos textuales en el cuarto curso

Tal y como se puede apreciar en la Figura 25, en este curso destaca el uso de los conectores lógicos (el 68,1%) para ordenar el texto. Con una frecuencia muy inferior, se utilizarían los marcadores de trama para secuenciar el texto (el 23,4%). Los otros casos son de un uso muy inferior que puede considerarse residual por el bajo nivel de recurrencia.

Se destaca de manera sintética cómo utilizan cada una de estas categorías que constituyen los elementos textuales:

- a) Conectores lógicos. Los informantes de cuarto establecen relaciones, fundamentalmente, de tipo aditivas, destacando por su frecuencia los conectores “además” y “también”. Muy por debajo de este, pero de manera destacada respecto a otros tipos, le siguen los conectores causales con expresiones como “ya que” particularmente. En los demás casos, aparecen los siguientes conectores: consecutivos, concesivos, adversativos, comparativos, conclusivos y distributivos.
- b) Marcadores de trama. Se utilizan, sobre todo, aquellos que sirven para el cierre del discurso sobresaliendo la expresión “por último”. Otros que aparecen ocasionalmente son los de transición del discurso.
- c) Marcadores de endofórica. Usan únicamente la fórmula “como” + verbo *dicendi*.
- d) Glosas de código. Recurren, especialmente, a las ejemplificaciones con la expresión “por ejemplo”. En alguna ocasión aparecen explicaciones.

En resumen, los estudiantes de cuarto relacionan las ideas del texto de manera muy simple con conectores de tipo aditivo y, menos frecuentemente, con conectores de tipo causal. La ausencia de complejidad en las relaciones entre las ideas del texto está, además, acompañada de una estructuración del texto poco definida que solo se preocupa por el cierre del discurso. A esta organización descuidada del contenido se suma, también, el hecho de que el autor apenas aclara o ejemplifica para facilitar la lectura.

4.7.5. Discusión

En este apartado, se retoman los resultados obtenidos en lo relativo a la voz del autor para contestar a la segunda de las tres preguntas de investigación: ¿cómo construyen los

estudiantes de los cuatro cursos su propia voz y los tipos de interacción que establecen con el lector y con el conocimiento ajeno?

La respuesta a esta pregunta implica atender a los diferentes aspectos que constituyen la voz del autor en el texto: la autorreferencia, el posicionamiento respecto a los contenidos, la interacción con el lector, la interacción con otras voces y qué uso realizan de los elementos textuales. Implica, asimismo, trazar la trayectoria que se vislumbra en cómo se construye la voz de unos cursos a otros.

En lo que respecta a la autorreferencia, se observa que solo se presentan explícitamente en el texto los estudiantes de primero y de segundo, pero esa presencia la realizan de una manera que contraviene los convencionalismos y especificidades del discurso académico español, lo cual denota que no dominan los recursos para expresar su propia voz en este contexto. Los estudiantes de tercero y cuarto, por el contrario, presentan una voz académica distante, impersonal, lo que tradicionalmente se ha denominado como un discurso objetivo.

Estos resultados coinciden, en parte, con el estudio llevado a cabo por García-Romero (2004). Este autor, tras analizar un corpus de ensayos en español de estudiantes universitarios, encuentra que lo más común es que los estudiantes se oculten tras la marca de la tercera persona del singular. De esto, extrae la conclusión de que los estudiantes consideran que, para el lector de los textos que están produciendo (el docente), lo importante no es su opinión sobre el tema sino la información que el autor (el estudiante) aporta sobre dicho tema sin marcas de subjetividad.

En esta línea, se podría pensar que los estudiantes de los dos primeros cursos utilizan más marcas de subjetividad, opinando sobre el tema, que los estudiantes de los dos últimos cursos. Los estudiantes más experimentados han entrado en contacto durante más

tiempo con los textos académicos y, además, producen tareas de mayor complejidad que los estudiantes de los primeros cursos, por lo que pueden estar imitando los usos que observan en las lecturas. Sin embargo, los estudiantes de nuevo ingreso o aún principiantes se encuentran todavía en un proceso de transición entre los textos sobre contenidos experienciales que escriben previamente y los textos científicos y disciplinares que les exige la universidad.

En la tradición del discurso académico español, el autor del texto tiende a ocultarse tras la tercera persona del singular, el plural de modestia o el genérico (Goethals & Delbecque, 2001), por lo que es esperable, precisamente, que no haya referencias a la primera persona del singular. Por esta razón resulta llamativa esa excesiva personalización en los primeros cursos. En otras tradiciones discursivas, sin embargo, no se configura la voz de la misma manera. En un estudio sobre la identidad del autor en textos producidos en inglés como L2 por estudiantes de Hong Kong, Hyland (2002) constata la no presencia explícita del autor en los textos, lo cual interpreta como inapropiado a tenor de los convencionalismos y peculiaridades de discurso anglosajón.

En cuando al posicionamiento del autor respecto a los contenidos, se constata que, en general, los informantes recurren a la expresión de la posibilidad y, ocasionalmente, intensifican mediante la expresión de la importancia, pero no es un modo de posicionarse que evolucione a medida que pasan los cursos. En esta caracterización de la voz del autor a través de las distintas categorías de análisis (mitigadores, intensificadores y marcadores de posición), además, se puede trazar una trayectoria más o menos nítida entre los cursos que confirma una menor implicación por parte del autor del texto a medida que estos avanzan.

Estos resultados que apuntan hacia una voz del autor cada vez menos implicada, coinciden con los resultados hallados por otros autores (García-Romero, 2004; Castro y Sánchez, 2013; Aguilar y Fregoso, 2013; Venegas, Meza y Martínez, 2013; Gil-Salom y Soler-Monreal, 2014; Sánchez-Jiménez, 2017) en investigaciones sobre la voz del autor en textos producidos por estudiantes universitarios. Esto, sin embargo, no debiera ser lo esperable; los estudiantes debieran haber adquirido progresivamente habilidades para responsabilizarse de lo que escriben, para comprometerse con los contenidos que utilizan y relacionar las ideas propias con el saber ajeno (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011; Colmenares, 2013; Rodríguez y García, 2015). Y esto, en definitiva, debiera reflejarse en un estudio como el que aquí se presenta que analiza la trayectoria de cómo se construye la voz del autor a través de todo un programa formativo.

En esta línea, se atiende ahora a la interacción que establecen con el lector. Se observa en todos los cursos un alto porcentaje de estudiantes que interactúan con el lector, interacción que va *in crescendo*, pero no se ven cambios sustanciales en cuanto a los recursos y expresiones empleadas con más frecuencia (uso de la 1ª persona del plural como desinencia del verbo o pronombre no sujeto). Estos resultados vendrían a coincidir con los resultados acerca del sujeto de la enunciación que encontró Alzari (2012) en un estudio contrastivo entre reseñas académicas y reseñas de formación en Historia. En él se constató que los estudiantes utilizan de manera predominante la primera persona del plural en las reseñas, a diferencia de los expertos.

De estos resultados se deduce, por un lado, que los estudiantes podrían estar muy mediatizados por la consigna, donde el propósito comunicativo del texto (ayudar al usuario de la biblioteca a elegir el libro) está muy marcado. Por otro lado, se infiere del análisis de los recursos y las expresiones utilizadas que la interacción que establecen con el lector es más propia de la oralidad que de la escritura.

Otro rasgo de la voz de estos estudiantes es la no presencia de otras voces en los textos. Teniendo en cuenta las circunstancias de producción, es esperable que los informantes no hayan citado a otros autores. No obstante, sí habría que señalar que, en los dos casos observados, no se realiza un proceso de citación adecuado de la fuente al copiar o parafrasear oraciones e incluso párrafos enteros sin darle al autor el crédito que le corresponde. Por esa razón, probablemente por desconocimiento o incluso por el propio contexto de la tarea, no se conjuga adecuadamente la voz del autor del texto con otras voces, lo que se considera un conocimiento básico para la elaboración de textos académicos escritos (López, 2016).

Por último, en relación con los elementos textuales, no se observan cambios claros en el paso de los cursos en relación con el tipo de relaciones que se establecen entre las ideas. Predomina de manera clara el establecimiento de relaciones simples de tipo aditivo y, ocasionalmente, de tipo causal o adversativas. Otro tipo de relaciones más complejas prácticamente no se producen, lo que denota una simplicidad sintáctica llamativa. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Bustos (2013), quien, en un análisis sobre el grado de evidencia de la conexión textual en un corpus de 430 textos producidos por estudiantes universitarios, constata que los conectores más utilizados son los aditivos con el conector “además” y los adversativos con los conectores “sin embargo” y “pero”.

Asimismo, el análisis constata que para establecer dichos tipos de relación los estudiantes recurren fundamentalmente a un único conector. En el caso de las relaciones aditivas utilizan “además”; en las causales, “ya que”; en las adversativas, “pero”. A este respecto, Sánchez-Avedaño (2005a), en un estudio sobre el uso de los conectores por parte de estudiantes universitarios costarricenses, constata también que es común que se use un solo conector como representativo de cada tipo, y que se utilicen con más frecuencia conectores que están más asociados a la comunicación oral.

Esta elección por parte de los estudiantes, quienes, como autores de la reseña, deciden qué tipo de relación se produce entre unas ideas y otras, constata lo que otros autores han planteado como una falta de transformación del conocimiento (Bolívar, Beke y Shiro, 2010).

Aunque en mucha menor medida que lo anterior, también se mantiene en porcentajes similares a lo largo de los cursos la utilización de marcadores de trama que resaltan únicamente el cierre del discurso, dejando difuminadas las otras partes del texto. Bolívar, Beke y Shiro (2010, p. 98) afirman que “quien produce el texto decide cómo empezarlo y cómo cerrarlo, y esto tiene implicaciones importantes para la comprensión de los significados, para posicionarse ante la materia y para la escritura”, lo que enlaza con esta parte del estudio pese a que ellos se refieren a otro género académico. No se constata un aprendizaje claro ni progresivo en la estructuración del texto, lo cual afecta a la organización del discurso.

En definitiva, y ahondando en cómo construyen la voz de autor los informantes de esta investigación, se comprueba que el número de recursos y expresiones empleadas en todas las dimensiones estudiadas es muy bajo, lo que denota claramente una riqueza léxica limitada.

Parte III

LOS ASPECTOS FORMALES

Parte III: Los aspectos formales

4.8. Análisis de los aspectos formales

4.8.1. Ortografía

4.8.1.1. Acentuación

4.8.1.2. Mayúsculas

4.8.1.3. Ortografía de las letras y de las palabras

4.8.2. Gramática

4.8.3. Puntuación

4.8.3.1. Signos que delimitan la frase u operan dentro de ella

4.8.3.2. Signos que delimitan el párrafo o el texto

4.9. Los aspectos formales por cursos

4.9.1. Primer curso

4.9.2. Segundo curso

4.9.3. Tercer curso

4.9.4. Cuarto curso

4.9.5. Discusión

Parte III: Los aspectos formales

La tercera parte del capítulo Análisis y discusión de los resultados se centra en el análisis de cómo resuelven los estudiantes los aspectos más formales de la escritura de las reseñas. Se trata de examinar las cuestiones de uso de la lengua que contravienen la normativa de la Real Academia Española (2010a, 2010b).

Los usos incorrectos observados se agrupan en bloques. El primero recoge los aspectos ortográficos, incluyendo entre estos la acentuación, el uso de las mayúsculas y la ortografía de las letras y de las palabras. El segundo se refiere a la gramática, donde se observan usos de la lengua que presentan discordancias de género o número o problemas relativos a cuestiones vinculadas a las diferentes clases de palabras. Por último, el tercer bloque se centra en el análisis del uso de los signos de puntuación que aparecen en este corpus según si delimitan la oración u operan dentro de ella (la coma, el punto y coma, el punto y seguido, el paréntesis y los puntos suspensivos) o si delimitan el párrafo y el texto (el punto y aparte y el punto final).

En la segunda parte del apartado, el análisis se fija en todas las cuestiones que se han examinado previamente, pero situándolas en el marco de cada curso para conocer los comportamientos que se bosquejan en cada uno de ellos. A partir de ese análisis por cursos, se examina la naturaleza de la trayectoria de tales conductas.

4.8. Análisis de los aspectos formales

En este apartado, se presentan los resultados del análisis de las reseñas correspondientes al total del corpus en lo relativo al uso incorrecto que realizan los informantes de los aspectos formales. Todos estos se enmarcan dentro de tres dimensiones de análisis diferentes que, si bien no son comparables en el nivel analítico, todas ellas sirven al propósito de una comunicación a través de un código que sea comprensible para el lector del texto. Estas tres dimensiones son las siguientes: ortografía, gramática y puntuación.

La primera de las tres dimensiones que conforman el análisis de los aspectos formales, la denominada ortografía, comprende la acentuación de las palabras (agudas, llanas y esdrújulas, acento diacrítico, monosílabos, palabras compuestas, diptongos, triptongos e hiatos y uso de la diéresis), la ortografía de las letras (usos de “b” y “v”, usos de la “h”, usos de “s” y “x”, usos de “b” y “p”, etc.), la ortografía de las palabras (ortografía de las palabras compuestas, separación silábica) y los usos de las mayúsculas (inicio de oración, nombres propios, organizaciones, departamentos, asignaturas, etc.).

La segunda dimensión referida a la gramática abarca aspectos diferentes como las discordancias gramaticales (género y número), usos inapropiados del léxico, y diversidad de usos incorrectos asociados a las diferentes clases de palabras (sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, preposición, conjunción), etc.

La tercera dimensión, vinculada a la puntuación, abarca los usos incorrectos de aquellos signos de puntuación que operan en el interior de la frase, que delimitan los párrafos y que establecen el final del texto: la coma, el punto y coma, el paréntesis, los puntos suspensivos, el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final.

Estos tres aspectos formales del texto (ortografía, gramática y puntuación) contribuyen en su conjunto a que el lector del texto comprenda correctamente el código del texto, y, por ende, lo que el autor trata de expresar. Asimismo, al tratarse de un lenguaje formal y especializado, el autor ha de atender necesariamente a cuestiones de normativa académica. Por consiguiente, atender a estas cuestiones puede evitar deficiencias en la comunicación del mensaje asociadas a confusiones en el uso de palabras homónimas (gramática), en la tilde diacrítica (ortografía), en el uso de las mayúsculas (ortografía) o en la cohesión de las ideas (puntuación), entre otras.

Para el autor del texto, el dominio de estos aspectos es básico no solo para evitar problemas de comprensión por parte del lector, sino también porque se trata de un texto formal que ha de respetar la normativa académica.

Un texto correctamente puntuado ayuda al lector a asimilar los contenidos y a establecer relaciones entre las ideas, pero, en el caso contrario, puede crear confusiones que afecten a la claridad de la estructura del propio texto.

El primer resultado que emerge de este análisis como base para el desarrollo de este apartado es el porcentaje de errores que se localizan en los textos producidos por los estudiantes. Este porcentaje se obtiene del conteo de palabras totales de las 96 reseñas y, dentro de ese total, del conteo de palabras totales correctas y palabras totales incorrectas.

Tabla 54

Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas

	Cantidad de palabras escritas	Porcentajes
Correctamente	19852	98,2%
Incorrectamente	349	1,8%
Total	20201	100%

En la Tabla 54 se aprecia que el porcentaje de palabras escritas correctamente es del 98,2%, por lo que el margen de error, de palabras incorrectas, es del 1,8%. De forma inicial, estos resultados sugieren un porcentaje bajo de usos incorrectos de la lengua. Por eso, llegados a este punto, interesa conocer qué tipo de errores son los que conforman ese 1,8% de incorrecciones. Con ese propósito se presenta la siguiente figura.

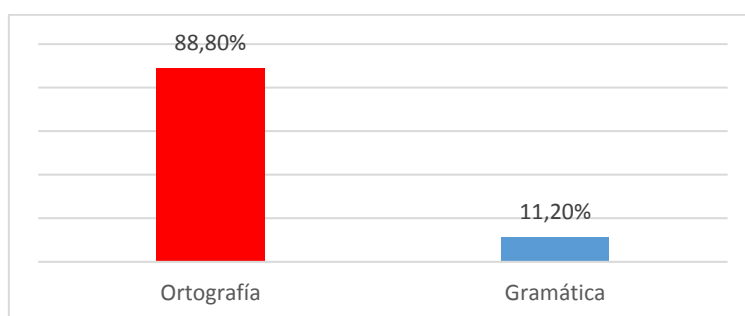


Figura 26. Recurrencia de usos incorrectos de la lengua por tipo

Ese 1,8% que se cita anteriormente está constituido, tal y como se observa en la Figura 26, mayoritariamente por errores de tipo ortográfico en el 88,8% de los casos; el 11,2% restante, por errores gramaticales.

En lo que respecta a la puntuación, por otro lado, se han extraído un total de 444 casos, repartidos entre los 96 textos, en los que se hace un uso incorrecto de algún signo de puntuación. Todos estos son usos incorrectos de diferente tipo y calado.

Hasta aquí, se han presentado las tres dimensiones que constituyen el análisis de los aspectos formales de este corpus de textos. El siguiente paso es analizar de forma detenida cada una de ellas examinando las categorías a las que afectan los errores constatados.

4.8.1. Ortografía

Dentro de la ortografía⁷, las deficiencias que se han observado en el corpus de textos giran en torno a cuatro categorías: la acentuación, el uso de las mayúsculas, la ortografía de las letras y de las palabras.

4.8.1.1. Acentuación

Dentro de la acentuación, se han identificado diversos usos que contravienen la normativa respecto a la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, la tilde diacrítica, los diptongos e hiatos, los monosílabos y la diéresis.

- Palabras agudas. Los errores relativos a la acentuación de las palabras agudas se concentran en la no acentuación de formas verbales de futuro imperfecto de indicativo (“encontraras”; “insertara”; “rondara”; “nos ayudaran”; “hablara”) y del verbo “estar” (“estas buscando”; “no estan desarrollados”; “estén interesados”; “están juntas”; “esta escrito”). Aunque también hay otros errores menos frecuentes en otro tipo de palabras (“interés”).
- Palabras llanas. Los errores relativos al uso de las palabras llanas se refieren a casos que no deben llevar tilde según la norma (“requiera”; “nos encontramos”) y la ausencia de tilde cuando la norma la exige (“facil”; “facilmente”; “util”).
- Palabras esdrújulas. Se ha constatado en este caso la no acentuación de palabras esdrújulas (“didactico”; “basicamente”; “indices”; “gramatica”; “equivocos”; “ortografico”; “multiples”; “terminos”; “faciles”; “ambito”; “silaba”; “logico”; “dandonos”; “sintacticos”; “practica”; “fonetica”; “dificiles”; “parrafos”).

⁷ Como la intención de los ejemplos, en este caso, es, precisamente, resaltar los usos incorrectos de la lengua, no estarán acompañados de [sic] en este apartado.

Aparece, además, como un error muy recurrente entre los textos de todos los cursos el de la palabra “capítulo” sin acentuar.

- Tilde diacrítica. Por otro lado, los errores relativos a la acentuación diacrítica se dividen en dos grupos: palabras escritas sin tilde que debieran llevar tilde diacrítica y palabras escritas con tilde que no debieran llevar la tilde diacrítica. El primer caso (palabras escritas sin tilde que debieran llevar tilde diacrítica) se concentra, sobre todo, en la acentuación de “esta” cuando desempeña la función del verbo “estar” (“**esta** expuesto”; “**esta** muy bien organizado”; “**esta** escrito”; “**esta** bien”). También hay casos de falta de tilde en pronombres interrogativos indirectos (“podemos observar **como** nos presenta el autor su obra”), algunos pronombres personales sin acentuar (“según **el**”; “las cinco distintas partes de **el**”) y “más” adverbio de cantidad sin tilde (“**mas** adelante”; “**mas** ejemplos”).

El segundo caso de acentuación diacrítica incorrecta (palabras escritas con tilde que no debieran llevar tilde diacrítica), el más numeroso, se concentra en el demostrativo “este” cumpliendo la función de pronombre o de adjetivo (“hay ejercicios para practicar y **éstos** se pueden encontrar al final del libro”; “**éste** libro”; “**éstos** son necesarios”; “**éste**, sin duda, en el mejor de los casos”; “**éste**, solamente está constituido”; “es **éste** el que estás buscando”). Se presentan algunos casos de acentuación incorrecta de pronombres relativos (“El libro os presenta cinco capítulos en los **cuáles**, el primero nos hace una breve...”; “los **cuáles** varios de ellos son...”; “**quién** a veces compartirá con nosotros”) y del adverbio “solo” (“**sólo** explica dos...”; “se lo pueden plantear no **sólo** a los alumnos”).

- Diptongos e hiatos. Los errores de hiatos más frecuentes son en -aí-, -eí- e -ía- (“raices”; “laismo”; “dequeismo”; “leismo”; “ortografía”; “fonología”; “morfología”) mientras que los diptongos son los terminados en -ié- y -ción (“puntuacion”; “tambien”; “también”).
- Monosílabos. De forma anecdótica, ha aparecido un caso de monosílabo que no debe ir acentuado (“grán”).
- Diéresis. A los casos anteriores se puede añadir también algunos errores de falta de diéresis (“linguista”; “linguística”).

4.8.1.2. *Mayúsculas*

En cuanto al uso de las mayúsculas, se han registrado diferentes usos incorrectos de la misma. Entre estos, la ausencia de mayúsculas para designar disciplinas (“filología hispánica”; “doctor en filología”; “estudiantes de filología hispánica”; “filología Hispánica”); el uso de mayúsculas para referirse a titulaciones o cargos (“Doctor en filología”; “Investigador del CSIC”; “Doctor en Filología Hispánica”); el uso de las mayúsculas para las palabras en el interior del título del libro (“El libro gramática didáctica del español”; “Gramática Didáctica del Español”; “Gramática didáctica del Español”; “La Gramática del Español”); el uso incorrecto de mayúscula según los signos de puntuación (“así como: Enunciado y oración...”; “así como: Las conjunciones...”; “Enunciado y oración, grupos sintácticos, Oración y conjuntos”; “en cinco capítulos; La introducción...”; “una división en cinco temas: Introducción...”); y la ausencia de mayúscula para organizaciones (“universidad de Deusto”).

Además de los mencionados en el párrafo anterior, también han aparecido algunos usos aleatorios de las mayúsculas que no tienen explicación (“También ayuda a

reflexionar sobre la Normativa en diversos errores”; “explica cuáles son las partes de la Gramática y la morfología”; “oraciones y grupos, fonética y Fonología y ortografía”; “respecto a la Lengua Española”; “enseñanza No universitaria”; “las partes de la Gramática”; “ se ha dividido esta gramática en Morfología y Sintaxis”; “Introducción, Clases de palabras, oraciones y grupos, fonética y fonología y por último ortografía”).

4.8.1.3. Ortografía de las letras y de las palabras

En lo que respecta a la ortografía de las letras y de las palabras, solo se han observado en todos los textos tres casos de deficiencias relativas a la ortografía de las letras y dos casos de ortografía de las palabras.

En el caso de la ortografía de las letras, uno de ellos se trata de un caso de ausencia de la “h” (“**acia** el final del capítulo...”); otro a confusión de la “g” con la “j” (“**surje**”); y el otro es un caso de confusión de “b” y “v” (“**devida** a...”).

Por último, en el caso de la ortografía de las palabras, solo se presenta un caso de separación incorrecta con guion del adverbio de negación “no” usado como prefijo (“no-universitarios”) y de separación silábica (“a parte”).

Conocidas las clases de usos incorrectos de la lengua que se realizan en el corpus de textos de Lenguas Modernas, se ha llevado a cabo un análisis más pormenorizado de la distribución de esos errores por tipos. Los resultados se pueden apreciar en la figura que se presenta a continuación.

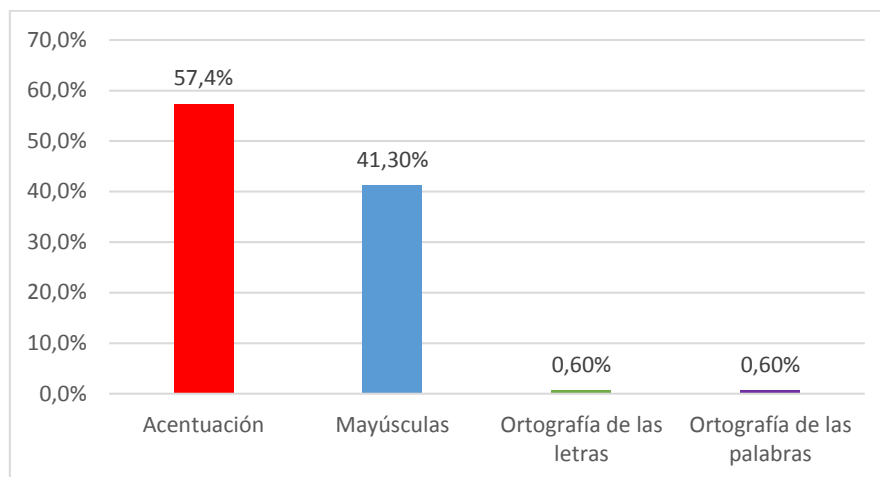


Figura 27. Porcentaje de errores ortográficos por tipos de error

Como se puede apreciar en la figura anterior, predominan los usos incorrectos en torno a la acentuación de las palabras, alcanzando el 57,4% de los casos. Muy de cerca, le siguen los usos incorrectos de las mayúsculas con una recurrencia del 41,3%. Como un residuo, la ortografía de las letras y la ortografía de las palabras ocuparían el 0,6% de los errores respectivamente.

El examen detallado de los errores cometidos en el nivel ortográfico permite constatar que, en muchos casos, estos se producen en palabras que han sido tomadas del texto fuente por los autores de las reseñas, lo que pone de manifiesto el desinterés por atender a determinadas cuestiones formales de la redacción de un texto. Asimismo, no deja de ser llamativo que se cometan con tanta frecuencia errores de acentuación en un léxico propio del área del conocimiento de las lenguas, al que pertenecen los autores de los escritos (“didactico”; “gramatica”; “ortografico”; “silaba”; “sintacticos”; “fonetica”; “parrafos”; “raices”; “laismo”; “dequeismo”; “leismo”; “ortografia”; “fonologia”; “morfologia”; “linguista”; “linguística”). Otros errores como la falta de tilde en los tiempos verbales de futuro o el uso de la tilde diacrítica también son reseñables, ya que corresponden a palabras de uso común. Excepcionalmente, en los casos incorrectos de acentuación

diacrítica, podría plantearse que algunos estudiantes desconozcan la última modificación de la normativa del año 2010.

Respecto al uso de las mayúsculas, la siguiente categoría en la que más errores se incurre, los resultados dejan entrever que los informantes no tienen claro las normas que las regulan, lo que puede explicar también que utilicen la mayúscula para resaltar palabras del texto en algunos casos.

4.8.2. Gramática

Dentro de la gramática⁸, los usos incorrectos que se han observado giran en torno al uso de los sustantivos, los pronombres, los verbos, las preposiciones, las conjunciones, discordancias de género o número de las palabras y la idoneidad del léxico.

En el uso de los sustantivos, se observa el uso de “doctorado” en lugar de “doctor” (“El autor, el cual es **doctorado en Filología** e investigador del CSIC, no se limitara a quedarse en la superficie”).

En lo referido a los pronombres, se reitera el mismo de manera no apropiada (“hay la oportunidad de **corregirlos** con un apartado para las soluciones **a ellos**”).

En cuanto al verbo, se ha observado un caso de elisión incorrecta del verbo en la oración (“El libro Gramática didáctica del español, escrito por Leonardo Gómez Torrego.”). Asimismo, han aparecido estructuras de sustantivo + “a” + verbo en infinitivo

⁸ Como la intención de los ejemplos, en este caso, es, precisamente, resaltar los usos incorrectos de la lengua, no estarán acompañados de [sic] en este apartado.

(“El libro **a presentar**”; “aspectos **a tener en cuenta**”) procedentes del francés que son poco recomendables según la RAE (2015).

En el caso de las preposiciones, se utilizan preposiciones de forma equivocada cuando corresponde usar otra (“encontramos los adjetivos, **con** siete apartados”; “se presenta el libro **por** cinco partes”; “separados **por** apartados”; “es un libro **por** Leonardo Gómez Torrego”) o se usan preposiciones cuando no debiera usarse ninguna (“e incluye **de un índice temático**”).

En lo que respecta a las conjunciones, se observa en una única ocasión un uso incorrecto de la conjunción en un caso en el que no es necesaria, separando el sustantivo de su complemento (“abarca casi todos los ámbitos de la gramática **y de una forma clara y sencilla**”). En otro caso, se usa “y” frente a una palabra que empieza por “i” en lugar de utilizar la conjunción “e” (“soluciones a los ejercicios **y índice temático**”).

En lo que respecta a las discordancias género, solo se han encontrado dos casos, ambos en el mismo informante (“índice temática”; “profesores de **niveles de enseñanza no universitarias**”).

Respecto a la discordancia de número, se constatan problemas de concordancia entre sustantivos coordinados (“para aquellos **alumno y profesores**”), entre sujeto y verbo (“**varios ejercicios del tema tratado que servirá** para comprobar cuánto hemos entendido”; “presenta muchos aspectos de novedad que la **hace** muy atractiva”), entre el pronombre y su antecedente (“tratará lo esencial de cada fenómeno gramatical sin **desarrollarlos** en profundidad”) y entre el sujeto y la atribución (“está **separados**”).

En cuanto al léxico, se han encontrado usos incorrectos de algunas palabras según el contexto. En un caso, se utiliza “tantos” en lugar de “estos” para hacer alusión a lo previo (“Podemos encontrar una gran variedad, **entre tantos**:...”). En otro caso, por su

significado afín, se utiliza “sabiduría” en lugar de “conocimiento” (“e incluso a profundizar su **sabiduría** frente al espejo”). Uso de “va” en lugar de “está” (“**va dirigido** a cualquier persona”) y otras expresiones extrañas (“el **estudiante empírico**”; “los errores comunes que se **cuentan** en la gramática española”).

4.8.3. Puntuación

En este apartado, se presentan los resultados del análisis de las reseñas en lo relativo a los usos incorrectos de los signos de puntuación. Agrupados en diversos subapartados, incluye aquellos signos que operan en el interior de la frase o la delimitan (la coma, el punto y coma, el punto y seguido, el paréntesis y los puntos suspensivos) y aquellos que delimitan el párrafo o el final del texto (el punto y aparte y el punto final).

4.8.3.1. Signos que delimitan la frase u operan dentro de ella

En este corpus de reseñas se presentan un total de cinco signos de puntuación en cuyo empleo se han observado deficiencias: la coma, el punto y coma, el punto y seguido, el paréntesis y los puntos suspensivos.

- La coma. Los usos incorrectos de la coma observados se presentan agrupados de acuerdo a la función que esta desempeña (Montolío, 2000).
 - 1) Coordinación de elementos en una enumeración: los errores constatados se concentra en aquellos casos en los que se produce ausencia de coma en oraciones en las que “y” añade un valor consecutivo al segmento anterior (“esta obra es una gran aportación para la lengua castellana **y podrá fácilmente ser usada en cualquier centro académico**”; “Esta gramática

abarca muchos temas y es evidente que no puede desarrollar en profundidad los diferentes aspectos gramaticales que trata“).

- 2) Cambios de orden: la mayoría de los casos se concentran en la ausencia de coma en los complementos oracionales que inician la frase (“**Para terminar** encontraras [sic] las soluciones a los ejercicios.”; “**En cada capítulo** podemos encontrar diferentes conceptos gramaticales.”; “**En el primer capítulo** se determinan las partes de la gramática”; “**En un principio** este libro está destinado para aquellos alumnos y profesores...”). Estos comprenden también los elementos topicalizados (“**En cuanto al tercer capítulo** nos habla sobre...”; “**En cuanto a la organización estructural de esta edición** cabe destacar que...”; “**Gracias a esta forma innovadora de plasmar los contenidos** es recomendado tanto como [sic] para estudiantes no universitarios“).

Se incluyen en este mismo subapartado aquellos errores de ausencia de coma para indicar oraciones causales encabezadas por “ya que”, “puesto que” o similares (“El libro no profundiza en todos los temas **ya que menciona, debido a que su principal característica es la sencillez...**”; “Este libro puede ser de gran utilidad académica **pues no solo se centra en los aspectos de la escritura sino, también, en la fonética.** “) u oraciones adversativas precedidas por “pero” (“Finalmente es importante reseñar que todos los temas no estan [sic] desarrollados en profundidad **pero podemos acceder a lo esencial de cada fenómeno gramatical.**”).

- 3) Incisos: el error en este caso es debido a que la coma se usa de forma incompleta (“Hay que destacar que **en comparación con la edición anterior,** en la actual...”; “La gramática didáctica del español es un libro,

como bien dice el título sobre varios aspectos de la gramática escrita”; “Aunque, **visualizando el índice del libro** creo que este...” o no se utiliza ni al comienzo ni al final del mismo (“con vista a que los lectores **que han aprendido ciertos términos pertenecientes a escuelas gramaticales concretas** sepan situar...”; “El presente libro titulado Gramática didáctica del español **escrito por Leonardo Gómez Torrego** se basa en resolver esas dudas gramaticales...”).

De manera más moderada, se incurre en el error de no usar la coma para separar conectores. Estos casos se encuentran a principio de frase (“**Por lo tanto** es muy fácil de usar”; “**Además** el libro ofrece las soluciones a los ejercicios.”; “**Asimismo** el libro dispone de una presentación escrita...”; “**Luego** se comienza a tratar las soluciones...” o en el interior de la misma (“que conducen de unos lugares a otros **y por tanto**, añade índices temáticos para completar...”; “múltiples ejemplos **y además**, ejercicios resueltos”; “**y luego** cuatro áreas temáticas”).

- 4) Se dan en el corpus algunos otros usos incorrectos de la coma en los que no desempeña ninguna de las funciones anteriores. Uno de estos, el más destacado, es el de la separación con una coma de sujeto y verbo o del verbo de sus complementos verbales. Por un lado, en los errores relativos a la coma que separa sujeto y verbo, llama la atención que no se presenta en casos en los que el sujeto es largo sino que con sujetos breves (“**Leonardo Gómez Torrego, ha querido** indagar en las raíces de la gramática.”; “**Este libro, resuelve** dudas gramaticales por medio de explicaciones claras.”; “**Este, les daría** información sobre todo lo que pueden tener acerca de la gramática”). Por otro lado, en los errores relativos a la coma que separa el

verbo de sus complementos verbales, se constatan casos como: “se han corregido errores y se ha aumentado el contenido, **con explicaciones y teoría más avanzada**”; “nos ofrece un índice temático muy detallado, **con un diseño claro y riguroso**”.

A todos los errores anteriores hay que añadir aquellos otros en los que se emplea la coma en lugar de otro signo de puntuación. Los casos más llamativos de estas confusiones se han producido entre el uso de coma y punto y coma (“Son muchos los conocimientos que se dan por hecho que se controlan y que se hace buen uso de ellos, **por el contrario, en diversas ocasiones cometemos pequeños y grandes errores...**”; “Es cierto, que este libro no analiza en su total profundidad los distintos aspectos gramaticales, **sin embargo abarca lo esencial de cada fenómeno gramatical.** “). No ha sido tan usual el uso de la coma en lugar de dos puntos (“nos ofrece el quinto capítulo, **la ortografía.**”; “Por último, el quinto capítulo aborda uno de los temas mas [sic] complejos e importantes de la gramática, **la ortografía.**“) o de punto y seguido (“Este libro, es adecuado para todo tipo de lectores, específicamente los que he nombrado anteriormente **y, además, de una forma fácil y divertida de aprender, ya que los contenidos se exponen con sencillez, claridad, además, aunque los párrafos son cortos y entendibles y con todo tipo de ejemplos.**”).

En último lugar y con cierta regularidad, los informantes no emplean coma antes de la partícula “etc.” (“Este libro está destinado a aquellas personas que tienen un claro interés por la gramática, **estudiantes de filología etc.**”; “ofrece gran variedad de **ejemplos etc.**”; “el sustantivo, el adjetivo, los determinativos, los pronombres, **verbos etc.**”).

- El punto y coma. Se ha observado el uso de este signo en lugar de la coma en aquellos casos en los que a continuación comienza una frase de relativo (“En el segundo capítulo, menciona y explica una gran variedad de clases de palabras; **en las cuales ofrece varios subtítulos.**”; “El libro “la gramática [sic] didáctica del español”; **cuyo autor es Leonardo Gómez Torrego,**”) y en las enumeraciones breves (“Introducción; **clases de palabras; Oraciones y grupos; fonética y fonología;** y ortografía.”; “Los últimos dos capítulos, fonética y fonología; **y ortografía**”). Asimismo, se constata el uso del punto y coma en lugar de los dos puntos (“El libro está dividido **en cinco capítulos;** La [sic] Introducción [sic], las clases de palabras; las oraciones y grupos, la fonética y fonología, y la ortografía.”; “El tercer capítulo [sic] titulado “oraciones y grupos”, **esta [sic] dividido en otro tres capítulos [sic];** El [sic] enunciado y oración, grupos sintacticos [sic] y oración y conjuntos.”).
- El punto y seguido. El error prototípico con este signo de puntuación es que se use cuando lo que se requiere es una coma (“El libro Gramática didáctica del español, **escrito por el lingüista [sic] Leonardo Gómez Torrego. Es un libro recomendado** para aquellas personas interesadas...”; “se tratan por un lado temas puramente gramaticales, por otro las clases de palabras, **y por último los enunciados. Aunque a veces sea de manera demasiado general.**”).
- El paréntesis. Aparece cumpliendo la función de la coma para separar un inciso (“A parte de Leonardo Gómez Torrego (**quien ha sido el autor del libro**)”) e incluso se ha observado, en un único caso, la apertura de un paréntesis que no se cierra más adelante: “con la colaboración de Concepción Maldonado (Doctora en Filología [sic] Hispánica y varios coordinadores y editores **más.**”).

- Los puntos suspensivos. Los usos incorrectos de los puntos suspensivos que se observan son el uso de los mismos antes de “etc.” (“los grupos sintácticos, los conjuntos oracionales, es decir, oraciones sustantivas, adjetivas, **adverbiales... etc.**”) e incluso tras coma y seguido de “etc.” (“ofreciendo correspondencias terminológicas, contenidos que en la gramática [sic] se vierten, ejemplos de sintaxis, ejercicios para poner a prueba toda la información dada, informaciones de norma reflexionando sobre laismos [sic], dequeismos [sic], quesuismos [sic], usos anómalos [sic] de relativos, ciertas discordancias y concordancias **viciadas,... etc.**“).

4.8.3.2. Signos que delimitan el párrafo o el texto

Los signos que delimitan el párrafo o el texto son aquellos que operan entre unidades mayores que la frase: el punto y aparte y el punto final.

- El punto y aparte. Los errores que se han observado en el uso de este signo son de cuatro tipos:

1) Separación de elementos que forman parte de un mismo tema.

(110) Por último, cabe remarcar que también se trata de un libro muy dinámico, puesto que, además de contenido más teórico, se propone una serie de ejercicios y se aportan soluciones, de forma que lo aprendido se pueda usarse [sic] de forma práctica.

Es por ello, un libro útil, amplio y práctico, que puede servir de utilidad a personas interesadas en diversos aspectos de la gramática española.

Informante 1.2

(111) Este libro escrito por Leonardo Gómez Torrego, doctor en Filología e investigador del CSIC, está dirigido a todas las personas que quieren informarse sobre la gramática didáctica del español.

Este autor es capaz de resolver tus dudas gramaticales, ya que el libro contiene explicaciones y contenidos claros y sencillos, lo que hacen más fácil la lectura.

Informante 1.27

(112) A la hora de escribir una gramática, lo normal es dividirla en Morfología [sic] y Sintaxis [sic], algo que aquí se ha evitado, dedicando un capítulo [sic] a cada parte de la gramática. Siendo posible [sic] incluir en un solo libro toda la gramática española, se ha hecho una selección de los aspectos más esenciales de esta y se han desarrollado.

Además, cada capítulo tiene varios ejercicios con sus correspondientes soluciones al final del libro para facilitar al lector el entendimiento de lo leído anteriormente.

Informante 2.53

(113) La “Gramática del Español [sic]” es un libro muy interesante para cualquier estudiante o profesor de ámbito no universitario o para estudiantes de filología española [sic].

Su autor, Leonardo Gómez Torrego, ha realizado una capitulación de todos los fenómenos gramaticales en una compilación de todos los fenómenos gramaticales [sic] en una obra clara, sencilla y práctica debido a su cómoda organización. Si bien los fenómenos presentados no son tratados en profundidad, tarea imposible en una compilación de estas características, la ordenación del libro permite referenciarlo y consultarlo de forma rápida y sencilla.

Informante 4.77

(114) El índice se divide en cinco temas con sus correspondientes subtemas y más apartados dentro de éstos [sic] que facilitan el buen entendimiento del lector.

El primer tema es de introducción y un breve resumen de las partes de la Gramática [sic] y la Morfología [sic].

A continuación, el segundo tema y pronombres, las formas personales e impersonales de los verbos y las perífrasis verbales y los tipos de conjunciones y preposiciones.

El tercero indaga en [sic] análisis sintáctico del enunciado y la oración.

Posteriormente se nos explicaran [sic] los diferentes fonemas, sonidos y grafías.

Para terminar, el libro profundiza en la ortografía, la acentuación y la pronunciación en la lengua española.

Informante 1.13

2) Ausencia del punto y aparte para separar diferentes temas.

(115) El libro “la gramática [sic] didáctica del español” está escrito por Leonardo Gómez Torrego que es un doctor en filología [sic] y director del CSIC. Cuenta con la super visión [sic] científica de Concepción Maldonado, doctora en Filología Hispánica. En este libro se habla de la gramática española en todos sus aspectos. Primero comienza con una introducción y después se desarrollan las clases de palabras, las oraciones o grupos, la fonética y la fonología y la ortografía. Para terminar encontraras [sic] las soluciones a los ejercicios que se plantean en cada capítulo y, además, hay un índice [sic]

temático.

Informante 1.11

(116) El libro “Gramática didáctica [sic] del español”, escrito por Leonardo Gómez Torrego (Doctor [sic] en Filología e Investigador [sic] del CSIC), ofrece una visión didáctica de la gramática española. En él se plantean temas como las clases de palabras, las oraciones y grupos, la fonética y fonología o la ortografía. Cada uno de estos temas está ampliamente desarrollado de forma sencilla e incluyendo apoyos para el lector como numerosas llamadas de Atención [sic] que le previenen de posibles equivocaciones y ejemplos de los temas que se tratan. Estos son solo algunos de los ejemplos que ayudan a que el lector entienda los conceptos con claridad. Además [sic] hacia [sic] al [sic] final de cada capítulo, en los que el lector puede aplicar lo aprendido, con sus soluciones al final del libro.

Informante 1.33

(117) Leonardo Gómez Torrego, autor del libro “Gramática didáctica del español” presenta diversos apartados en relación a la misma para su comprensión y correcta utilización. Es a través de contenidos expuestos con sencillez, confusiones frecuentes, remisiones de unos lugares a otros, correspondencias terminológicas, un diseño claro y riguroso, ejercicios y sus respectivas soluciones, informaciones de norma, etc. que logra presentar y desarrollar todo lo necesario para su entendimiento y uso adecuado. De acuerdo a lo mencionado anteriormente por el autor, el libro estará dividido en secciones, partiendo desde las clases de palabras (sustantivos, adjetivos, determinativos, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones y [sic] interjecciones), deteniéndose [sic] posteriormente en las oraciones y grupos, a continuación haciendo énfasis en la fonética y fonología y concluyendo con la ortografía.

Informante 2.44

(118) Este libro relacionado con la gramática didáctica española ha sido escrito por Leonardo Gómez Torrego. Se trata de un libro sencillo y útil para aquellos que tengan cierto interés en la gramática. Estando dividido en 5 capítulos, abarca temas como los sustantivos, adjetivos, determinativos, verbos, preposiciones, etc. También nos proporciona información sobre las oraciones, la fonética y la ortografía. Como ha sido anteriormente mencionado, es un libro sencillo y fácil de usar, ya que los contenidos se exponen de una manera simple y siempre acompañados de ejemplos y ejercicios, cuyas soluciones podemos encontrar al final. El escritor utiliza constantemente párrafos cortos para poder adquirir la información con mayor facilidad.

Informante 4.86

3) Ausencia total del punto y aparte en todo el texto.

(119) Este libro contiene las explicaciones idoneas [sic] para entender la gramática desde los conceptos más básicos a los más complejos. El escritor, Leonardo Gómez Torrego posee la capacidad más que suficiente para orientarnos en el mundo de la gramática española y enseñarnos a utilizarla correctamente, ya que obtuvo un doctorado en filología [sic], y es investigador del CSIC. Capítulo tras capítulo nos habla de las clases de palabras, su clasificación, las oraciones y grupos, la fonética y fonología, y finalmente explica las reglas y aplicaciones de la ortografía. Este libro didáctico conseguirá aclararnos todas las dudas gramaticales, tanto como a [sic] personas ya conocedoras de estas reglas, o también a quienes tienen más dificultades o acaban de comenzar a adentrarse en la lengua española. Además, es un libro fácil de usar ya que incluye explicaciones fáciles y múltiples [sic] ejemplos con ejercicios ya resueltos. En el índice [sic] temático podemos comprobar una a una todos los aspectos gramaticales que se trabajan en este libro. Mediante un enfoque descriptivo y normativo, el autor tratará de explicarnos las terminologías españolas, utilizando también cuadros de norma para facilitar el aprendizaje. En definitiva, se trata del libro perfecto para aprender a usar la gramática española de un modo cómodo y sencillo.

Informante 2.40

(120) El autor del siguiente libro “Gramática didáctica del Español [sic]” es Leonardo Gómez Torrego, Doctor en Filología e investigador de CSIC. El libro está dirigido especialmente a los alumnos y profesores de niveles de enseñanza no universitaria y para estudiantes de filología [sic], pero también a cualquiera que esté interesado en la gramática española. Tal como señala el título, el libro trata sobre la gramática del español. Respecto a la estructura, este está dividido en cinco capítulos. El primer capítulo es la introducción mientras que el resto de los capítulos hablan sobre la gramática. El segundo capítulo se titula “Clases de palabras” y en él podemos encontrar los siguientes subapartados: “el sustantivo”, “el adjetivo”, “los determinativos”, “los pronombres”, “el verbo”, “el adverbio”, “las preposiciones”, “las conjunciones y “las interjecciones”. En el capítulo 3 pasa del nivel de la palabra al nivel de la oración ya que se titula “Oraciones y grupos”. Este grupo nos presenta estas tres subetapas: “Enunciado y oración”, “grupos sintácticos” y “oraciones y conjuntos”. El cuarto capítulo se llama “Fonética y fonología” y por lo que se puede intuir, habla sobre los sonidos. Éste [sic] solamente está constituido por una subetapa que se titula igual que el capítulo. El quinto capítulo, que es el último, se titula “ortografía” que [sic] tiene 5 subetapas: “ortografía de las letras”, “ortografía de la sílaba”, “ortografía de las palabras”, “acentuación” y “puntuación”. Por lo que podemos ver, el capítulo abarca todos los aspectos de la ortografía. Para terminar, el autor nos da las soluciones de los ejercicios que se encuentran por todo el libro Y finalmente, el autor cierra el libro con un índice temático.

Informante 3.69

(121) Gramática didáctica del español por [sic] Leonardo Gómez Torrego, es un manual de gramática donde los contenidos se exponen de manera sencilla.

Acerca los conceptos de la gramática del español básicos a todo tipo de lector – universitario o no. Se trata de un libro claramente ordenado y repleto de ejemplos y ejercicios con soluciones que facilitan su total comprensión. Al tratarse de un manual de gramática del español básico [sic] y sencillo, es evidente que no puede desarrollar todos los conceptos que menciona en mucha profundidad, pero el libro recoge lo esencial de los fenómenos de la gramática [sic] del español aunque sea mediante breves pinceladas. Además, este manual hace referencia a muchos temas de gramática actuales o renovados, incitando a discutir ciertos fenómenos. Por último, se destaca el hecho de que este manual no se divide en morfología y sintaxis: se tratan por un lado temas puramente gramaticales, por otro las clases de palabras, y por último los enunciados. Aunque a veces sea de manera demasiado general. Gramática didáctica del español se trata de un manual adecuado para las personas que quieran un aproximamiento a la gramática del español.

Informante 4.68

- 4) Listado de oraciones sin conexión, dotándolas del valor del párrafo por el uso del punto y aparte.

(122) Deciros que este libro explica la gramática [sic] de manera didáctica [sic] por diferentes razones.

Se explican los términos [sic] con claridad y de manera que sean fáciles [sic] de entender.

Avisa en varias ocasiones de los fallos más comunes.

Nos explica de diferente manera algunos puntos.

Nos explica con diferentes nombres lo mismo porque no en todas partes se hace igual.

El diseño hace que sea fácil [sic] de entender.

Después de cada capítulo [sic] tiene ejercicios y sus respuestas.

Informante 2.35

(123) La gramática intenta alejarse de un punto de vista prospectivista, aunque añadiendo informaciones de norma y añadiendo pautas de reflexión en temática abordada por la norma.

Se estructura de una manera tradicional: morfología, sintaxis, fonética y fonología, y por último ortografía. Eso sí, añadiendo funciones sintácticas correspondientes a la morfología.

Informante 4.91

(124) Este libro de gramática [sic] expone los contenidos con sencillez y de [sic] una gran cantidad de ejemplos por así facilitar la lectura.

Además cuenta con llamadas de Atención [sic] con los [sic] que se recuerdan los errores comunes que se cuentan en la lengua española.

Cuenta con una estructura clara y sencilla, con párrafos [sic] cortos y explicaciones extra al final de cada unidad. También cuenta con ejercicios, con soluciones, por contrastar lo que se ha aprendido.

Para enriquecer el libro se han introducido aspectos normativos para reflexionar sobre varios aspectos como: laismos [sic], dequeismos [sic] etc.

Informante 4.76

- El punto final. En este caso, los errores se refieren a su uso cuando el párrafo no tiene un carácter conclusivo claro.

(125) Por la sencillez y claridad del libro cualquier persona interesada en el tema puede ser capaz de ampliar o aclarar su conocimiento en cuanto a la lengua española y su gramática

Informante 1.10

(126) Al final encontraras [sic] las soluciones a los ejercicios así como un índice temático, que te ayudará a manejarte con el libro.

Informante 1.23

(127) Siendo un libro de gramática en palabras del autor “esencial”, es posible que temas muy concretos y avanzados no aparezcan, pero a grandes rasgos por lo menos todo fenómeno gramatical está explicado. Sus cinco capítulos son: una introducción, las clases de palabras, las oraciones y grupos, fonética y fonología y la ortografía, y todos contienen ejercicios con las soluciones al final del ejemplo. Esto hace que además de poder ejercer como libro de consulta pueda emplearse en clases magistrales y/o prácticas como libro de texto.

Informante 2.42

(128) Las aportaciones de este libro son claras e indudables, ya que significa una revolución en el método de estudios básicos. A su vez, también es una importante aportación a cualquier biblioteca.

Informante 2.47

(129) La gramática didáctica de Leonardo Gómez Torrego será de gran utilidad para todo aquel que esté interesado en el funcionamiento gramatical de nuestra lengua.

Informante 3.61

(130) Esta gramática abarca muchos temas y es evidente que no puede desarrollar en profundidad los diferentes aspectos gramaticales que trata, aunque presenta muchos aspectos de novedad que la hace muy atractiva.

Informante 3.67

(131) Esta gramática ha sido enfocada tanto hacia una utilización teórica como hacia a una teórica [sic].

Por este motivo, al final de cada capítulo se puedan encontrar ejercicios para

perfeccionar el aprendizaje y aumentar los conocimientos adquiridos paso a paso.

Informante 4.78

(132) Esto es un pequeño resumen de lo que viene a ser el libro de Leonardo, doctorado en filología [sic].

Informante 4.82

4.9. Los aspectos formales por cursos

Los apartados anteriores centrados en las categorías de ortografía, gramática y puntuación han servido para conocer qué clases de errores en cuanto a la corrección lingüística del texto cometen los informantes de este corpus. Sin embargo, no se pueden conocer las particularidades o el progreso de los estudiantes por curso únicamente con esa información. Por tanto, en los siguientes apartados se analizan e interpretan las peculiaridades que presentan los estudiantes de cada curso.

4.9.1. Primer curso

En cuanto a los informantes del primer curso del grado en Lenguas Modernas en lo referido al análisis de los aspectos formales, se observan errores que se sitúan en las tres dimensiones de análisis: ortografía, gramática y puntuación. La siguiente tabla hace referencia al número de palabras que se han escrito correcta e incorrectamente en la totalidad de los textos de este curso.

Tabla 55

Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del primer curso

	Cantidad de palabras escritas	Porcentajes
Correctamente	7780	98,6%
Incorrectamente	111	1,4%
Total	7891	100%

Como puede verse en la Tabla 55, el porcentaje de palabras escritas incorrectamente en primero es del 1,4% frente al 98,6% de palabras que sí se escriben correctamente. De estos usos incorrectos, 93 serían ortográficos y 18 gramaticales. A estos errores, además, hay que añadir los relativos a la puntuación, que suman un total de 132 usos incorrectos; una media de 3,8 usos incorrectos por informante. Se analizan, a continuación, los tipos de errores que se registran en el corpus de primer curso.

- a) Ortografía. Los informantes de primero cometen errores ortográficos relativos a la acentuación (el 55,9%), el uso de las mayúsculas (el 41,9%) y la ortografía de las letras y de las palabras (el 2,2%).
- En el caso de la acentuación, la mayor parte de los errores se refieren a la acentuación de las palabras esdrújulas, donde se repite el uso de la palabra “capítulo” sin su correspondiente tilde, y de las palabras agudas en casos de verbos en tiempo futuro y el verbo “estar” en tercera persona del plural. Con menor frecuencia, aparecen casos de ausencia de acento diacrítico con el verbo “estar” en tercera persona del singular o uso incorrecto del acento diacrítico para los pronombres “este” o “esta”. La palabra llana “fácilmente” suele aparecer sin acentuar.
 - En el caso de las mayúsculas, la mayoría de los errores se concentran en la ausencia de mayúscula inicial para designar el nombre de una disciplina; en

este caso, casi siempre refiriéndose a “Filología Hispánica”. Otro error bastante común es que se utilice la mayúscula inicial incorrectamente para referirse a titulaciones o cargos. Asimismo, en este curso aparecen usos de las mayúsculas que contravienen las normas de puntuación tras los dos puntos y el punto y coma.

- En el caso de la ortografía de las letras y de las palabras, solo aparece un caso de ausencia de “h” (“acia”) y un caso incorrecto de separación silábica (“a parte”).
- b) Gramática. Se registra variedad de usos incorrectos vinculados a categorías como los sustantivos, los verbos, las preposiciones y las conjunciones o a discordancias de género o número y usos inapropiados del léxico.
- En el caso de los sustantivos, se constata el uso de “doctorado” en lugar de “doctor”.
 - En el caso de los verbos, se registra algún caso en el que no se expresa (“se ofrecen correspondencias terminológicas que son útiles para que **los lectores dónde [sic] situar un término...**”).
 - En el caso de las preposiciones, los problemas se concentran, especialmente, en el empleo de “por” en lugar de “con” (“se presenta la lengua española **por cinco partes**”).
 - En el caso de las discordancias de género, se constatan dos casos: uno en la expresión “índice temática”; el otro se refiere a la estructura “niveles de enseñanza no **universitarias**”.
 - En el caso del léxico, los errores son relativos al uso de un léxico que no es apropiado para la situación comunicativa (“sabiduría” en lugar de “conocimiento”).

- c) Puntuación. Se encuentran errores relativos a los signos que operan en el interior de la frase y la delimitan (la coma, el punto y coma, el punto y seguido y el paréntesis) y también errores que delimitan el párrafo y señalan el final del texto (el punto y aparte y el punto final).
- En el caso de la coma, se constata, especialmente, el uso incorrecto de esta en complementos oracionales que inician la frase; al comienzo de oraciones causales y oraciones adversativas y en los incisos. En mucha menor medida, también aparece algún error en la coordinación de elementos de la enumeración y otros casos (como la separación de sujeto y verbo con una coma o la ausencia de coma antes de “etc.”).
 - En el caso del punto y coma, solo aparecen casos de uso incorrecto de este signo en lugar de la coma.
 - En el caso del punto y seguido, solo aparecen casos de uso incorrecto en lugar de la coma.
 - En el caso del paréntesis, se observa que se utiliza el paréntesis en lugar de la coma para indicar un inciso. Por otra parte, aparece un caso de un paréntesis que se abre, pero nunca llega a cerrarse.
 - En el caso del punto y aparte, lo más frecuente es que este se utilice de manera incorrecta e incluso, en algunos casos, abusiva, separando ideas que debieran desarrollarse unidas. También se produce el caso contrario, es decir, la ausencia de punto y aparte para separar diferentes temas.
 - En el caso del punto final, al menos la mitad de los informantes no construye el último párrafo con carácter conclusivo.

En definitiva, los estudiantes de primer curso incurren en variedad de errores relativos a la ortografía, la gramática y la puntuación. En lo relativo a la ortografía, ocupa un lugar

destacado la acentuación, en la cual sobresalen los errores relacionados con la acentuación de palabras esdrújulas y la tilde diacrítica. Asimismo, también se constatan usos de las mayúsculas de diferente tipo que contravienen la normativa. Tanto en el caso de la acentuación como en el del uso de las mayúsculas, estos usos se presentan en un léxico común del grado en el que se están formando. En cuanto a la gramática, no se constata un uso destacado de ninguna de las deficiencias identificadas, pero resultan llamativas las discordancias de género y la confusión en el uso de las preposiciones. Por último, en lo relativo a la puntuación, cabe destacar, por un lado, el uso incorrecto de la coma en variedad de situaciones y, por otro lado, las dificultades para utilizar el punto y aparte, ya sea por su abuso o por su ausencia. Es, además, llamativa la escasa presencia del punto y coma y que este se emplee en lugar de otro signo.

4.9.2. Segundo curso

En lo que respecta a los informantes de segundo del grado en Lenguas Modernas, se observan deficiencias asociadas a las tres dimensiones de análisis estudiadas: ortografía, gramática y puntuación.

Tabla 56.

Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del segundo curso

	Cantidad de palabras escritas	Porcentajes
Correctamente	4261	98,4%
Incorrectamente	68	1,6%
Total	4329	100%

Tal y como se observa en la Tabla 56, el porcentaje de palabras escritas incorrectamente en segundo es del 1,6% mientras que las palabras que sí se escriben

correctamente suman el 98,4%. De estos usos incorrectos, 64 serían ortográficos y 4 gramaticales. A estos hay que añadir los referidos a los signos de puntuación, que suman un total de 96; una media de 4,3 usos incorrectos por informante. Se analizan, a continuación, los tipos de errores en los que incurren los estudiantes de segundo.

- a) Ortografía. Se observan errores en la acentuación (el 51,4%) y el empleo de las mayúsculas (el 48,5%).
- En el caso de la acentuación, se constatan errores en la acentuación de palabras esdrújulas, repitiéndose el uso de las palabras “capítulo”, “gramática”, “didáctico”, “múltiple” e “índice” sin su correspondiente tilde. Con menor frecuencia, aparecen casos de ausencia de acento diacrítico con el verbo “estar” en tercera persona del singular o uso incorrecto del acento diacrítico para los pronombres “este” o “esta”. Otro caso, menos frecuente, es el de la no acentuación de hiatos, destacando expresiones como “guia”, “ortografía” y “fonología”. Por otra parte, de manera aislada, aparecen palabras llanas sin acentuar o acentuadas erróneamente (“explícan”) y algunos diptongos sin acentuar.
 - En el uso de las mayúscula, la mayoría de los errores se concentran en la ausencia de mayúscula inicial para designar el nombre de una disciplina; casi siempre refiriéndose a “Filología Hispánica”. Otro error bastante común es que se utilice la mayúscula inicial incorrectamente para referirse a titulaciones o cargos (“Doctor en Filología Hispánica”). Con menos frecuencia, se presentan algunos casos de mayúsculas en mitad de la oración que no tienen explicación (“oraciones y grupos, fonética y Fonología, ortografía”).

- b) Gramática. Aparecen usos incorrectos en la categoría verbal, en las conjunciones y en discordancias de número.
- En el caso de los verbos, se utiliza la preposición “a” + infinitivo (“el libro **a presentar**”).
 - En el caso de las conjunciones, la tipología de error que aparece es el uso de la “y” en lugar de la “e” frente a otra palabra que empieza por “i” tónica (“soluciones a los ejercicios **y Índice** temático”).
 - En las discordancias de número, se observa un caso en el que se produce una falta de concordancia entre el verbo y el pronombre relativo sujeto (“varios ejercicios del tema tratado que **servirá** para comprobar cuánto hemos aprendido”) y un caso de no coordinación entre sustantivo y adjetivo demostrativo (“para aquellos **alumno** y profesores”).
- c) Puntuación. Aquí, se encuentran errores relativos tanto a los signos que operan en el interior de la frase y la delimitan (la coma, el punto y coma, el punto y seguido y los puntos suspensivos) como aquellos otros que delimitan el párrafo y el texto (el punto y aparte y el punto final).
- En el caso de la coma, la mayor parte de errores se refieren a los complementos oracionales antepuestos, a las oraciones causales o adversativas y también a los incisos. Con mucha menor frecuencia, hay errores en las enumeraciones y en la separación de sujeto y verbo; también en el uso de la coma en lugar de otros signos de puntuación como los dos puntos, el punto y coma o el punto y seguido.
 - En el caso del punto y coma, se utiliza este signo en lugar de los dos puntos.
 - En el caso del punto y seguido, se utiliza erróneamente para separar dos partes de una misma oración.

- En el caso de los puntos suspensivos, se utilizan estos seguidos de “etc.”.
- En el caso del punto y aparte, con frecuencia se observa que no se utiliza con la suficiente recurrencia para separar temas de diferente carácter. De la misma manera, también se utiliza el punto y aparte incorrectamente, provocando rupturas en el discurso de temas que debieran estar unidos.
- En el caso del punto final, su uso incorrecto se refiere siempre a que el párrafo no tiene carácter conclusivo.

En definitiva, diferentes aspectos que contravienen la normativa académica están presentes en las reseñas de los estudiantes de segundo. En este sentido, llaman la atención, en lo relativo a la ortografía, los errores en la acentuación de palabras esdrújulas, de las palabras llanas que no deben estar acentuadas y de la tilde diacrítica. Asimismo, se observan usos incorrectos variados en cuanto a las mayúsculas. En el caso de la gramática, no se constata un predominio de este tipo de usos incorrectos, ni destaca en particular ningún fenómeno, pero los errores relativos a las discordancias de género o de número o el uso de la preposición “a”+ infinitivo son muy llamativos. En último lugar, en lo que respecta a la puntuación, sobresalen los errores en el uso de diferentes tipos de coma y en el punto y aparte, el cual no separa correctamente los temas.

4.9.3. Tercer curso

En lo referente a los informantes de tercero, se constatan usos incorrectos de la lengua relativos a las tres dimensiones de análisis: ortografía, gramática y puntuación. La siguiente tabla hace referencia al número de palabras que se han escrito correcta e incorrectamente en la totalidad de los textos de este curso.

Tabla 57

Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del tercer curso

	Cantidad de palabras escritas	Porcentajes
Correctamente	3067	97,3%
Incorrectamente	86	2,7%
Total	3153	100%

Como se puede apreciar en la Tabla 57, el porcentaje de palabras escritas de manera incorrecta es del 2,7% respecto al 97,3% que están escritas correctamente. De estos usos incorrectos, 71 palabras inciden en aspectos de la dimensión ortográfica y las 15 restantes en aspectos de la dimensión gramatical. Estos errores estarían acompañados también por los relativos a la puntuación, que suman un total de 89 usos incorrectos; una media de 6,8 errores por informante. A partir de este momento, se presentan los tipos de errores que se cometen.

- a) Ortografía. Se han observado errores de acentuación (el 61,9%), uso de las mayúsculas (el 36,6%) y ortografía de las letras y de las palabras (el 1,5%).
 - En el caso de la acentuación, los errores se concentran en la acentuación de las palabras esdrújulas, donde se repite el uso de palabras como “capítulo”, “índice” y “gramática” sin su correspondiente tilde. No tan frecuentemente aparecen casos de ausencia de acento diacrítico con el verbo “estar” en tercera persona del singular, el uso incorrecto del acento diacrítico para los pronombres “este” o “esta” y algunos casos de acentuación incorrecta de pronombres relativos (“los cuáles varios de ellos...”). Los errores relativos a las palabras agudas se concentran en casos de verbos en tiempo futuro. De forma aislada, se acentúan palabras llanas que no deben llevar tilde (“encontrámos”) y no se acentúan hiatos en -ía.

- En el caso del uso de las mayúsculas, la mayoría de los errores se concentran en la ausencia de mayúscula inicial para designar el nombre de una disciplina, particularmente en la expresión “Filología Hispánica”; en los usos de la mayúscula en mitad de la oración que no tienen una clara explicación (“en lo relativo a la Lengua Española”); y el uso de la mayúscula inicial incorrectamente para referirse a titulaciones o cargos (“Doctor en Filología hispánica”). Asimismo, en este curso aparecen usos incorrectos de las mayúsculas después de dos puntos o punto y coma (“una división en cinco temas: **Introducción...**”). Rara vez se presentan casos en los que se introduce el título del libro sin la correspondiente mayúscula inicial.
 - En el caso de la ortografía de las letras y de las palabras, aparece un caso incorrecto de separación con guion del adverbio de negación “no” usado como prefijo (“no-universitarios”).
- b) Gramática. Aparecen variedad de usos incorrectos de la lengua en el uso de pronombres, verbos, preposiciones y conjunciones, discordancias de número y problemas en cuanto a la idoneidad del léxico.
- En el caso de los pronombres, se da el caso de la repetición del mismo en diferentes partes de la oración (“hay la oportunidad de **corregirlos** con un apartado para las soluciones **a ellos**”).
 - En el caso de los verbos, se utiliza la preposición “a” + infinitivo (“uno de los aspectos **a tener en cuenta**”).
 - En el caso de las preposiciones, los problemas se concentran, especialmente, en la confusión al utilizar las preposiciones “en” y “de” (“está separado **de apartados**”) y en la adición de una preposición cuando no se requiere (“e incluye **de un índice** temático”).

- En el caso de las conjunciones, el uso incorrecto de la conjunción “que” en lugar de “y” (“se titula ortografía **que tiene 5 subetapas**”).
 - En el caso de las discordancias de número, se presentan casos incorrectos entre el sujeto y el verbo (“presenta muchos aspectos de novedad **que la hace** muy atractiva”) o entre el sujeto y la atribución (“está **separados**”).
 - En el caso de la idoneidad del léxico, los errores son relativos al uso de un léxico que no es apropiado para el contexto (“sabiduría” en lugar de “conocimiento”) y de expresiones quizás en exceso coloquiales para un texto académico (“este libro **va dirigido** a cualquier persona”, “**pasa a hablar** sobre ortografía”).
- c) Puntuación. Se observan errores relativos a los signos que operan dentro de la oración o la delimitan (la coma y el punto y coma) y los signos que delimitan la oración y el texto (el punto y aparte y el punto final) en el corpus de tercero.
- En el caso de la coma, se observan, especialmente, errores que atañen a los complementos oracionales antepuestos y a las oraciones causales; a los incisos; y a la yuxtaposición en enumeraciones. Ocasionalmente, se presenta algún otro error de separación de sujeto y verbo o uso incorrecto de la coma en lugar de los dos puntos o el punto y coma.
 - En el caso del punto y coma, se utiliza este signo en lugar de la coma o de los dos puntos.
 - En el caso del punto y aparte, lo más frecuente es que se utilice de manera incorrecta separando ideas que debieran desarrollarse unidas. Por el contrario, se observa también un abuso del punto y aparte para separar ideas que deben enlazarse. Cabe destacar que se presentan textos en los que no

aparece ni un solo punto y aparte, por lo que están formados por un solo párrafo con el punto final.

- En el caso del punto final, su uso incorrecto se refiere a que el último párrafo no tiene carácter conclusivo.

En definitiva, hay una amplia variedad de aspectos que contravienen la normativa académica en las reseñas del tercer curso. En primer lugar, cabe destacar los usos incorrectos relativos a la ortografía. En este aspecto formal del texto, sobresale la acentuación incorrecta de palabras esdrújulas y la tilde diacrítica, y una variedad de usos inapropiados de la mayúscula entre los que destacan aquellos casos en los que se presentan palabras con la letra inicial en mayúscula sin motivo aparente. A continuación, en el caso de la gramática, se han constatado también diversos usos incorrectos, destacando las discordancias de número y la preposición “a” + infinitivo. Por último, en cuanto a la puntuación, se presentan diferentes tipos de errores en el uso de la coma y del punto y aparte. También resulta llamativo que se formen textos de un solo párrafo en los que no se utiliza ningún punto y aparte.

4.9.4. Cuarto curso

En cuanto a los informantes de cuarto curso, el análisis recoge incorrecciones en las tres dimensiones estudiadas previamente: ortografía, gramática y puntuación. La siguiente tabla hace referencia al número de palabras que se han escrito correcta e incorrectamente en la totalidad de los textos de este curso.

Tabla 58.

Conteo y porcentaje de palabras escritas correcta e incorrectamente en las reseñas del cuarto curso

	Cantidad de palabras escritas	Porcentajes
Correctamente	4744	98,2%
Incorrectamente	84	1,8%
Total	4828	100%

Como se aprecia en la Tabla 58, el porcentaje de palabras escritas incorrectamente en cuarto es del 1,8% respecto al 98,2% restante de palabras que sí se escriben correctamente. De estos usos incorrectos, 83 son ortográficos y uno gramatical. A estos hay que añadir los relativos a la puntuación, que suman un total de 127 incorrecciones; una media de 4,7 usos incorrectos por informante. A continuación, se analizan los tipos de errores.

- a) Ortografía. Aquí, se han observado errores relativos a la acentuación (el 62,6%), al uso de las mayúsculas (el 36,1%) y la ortografía de las letras y de las palabras (el 1,3%).
 - En la acentuación, las deficiencias se concentran en la acentuación de las palabras esdrújulas, donde se repite el uso de las palabras “capítulo”, “didáctica”, “lingüística”, “gramática” e “índice” sin su correspondiente tilde. Ocasionalmente, aparecen casos de uso incorrecto del acento diacrítico para los pronombres “este” o “esta” (“mediante éstas”) o para los pronombres relativos (“quién a veces compartirá”); y también de ausencia de tilde en hiatos en -ía (“ortografía”). De manera mucho menos habitual, se observa que no se acentúan las palabras agudas en casos de verbos en tiempo futuro, la palabra llana “fácil” o el diptongo “también”. En una única ocasión, aparece un caso de falta de diéresis con la palabra “lingüística”.

- En el uso de las mayúsculas, predomina el uso incorrecto de la mayúscula inicial en cualquier palabra de la oración con la aparente intención de destacarla (“fonología de la lengua Española”). Asimismo, a menudo falta la mayúscula inicial para designar el nombre de una disciplina, casi siempre refiriéndose a “Filología Hispánica”. Otro tipo de errores como el uso de mayúscula inicial después del punto y coma y los dos puntos o escribir el título del libro que están reseñando sin mayúscula inicial son muy escasos.
 - Por último, en el caso de la ortografía de las letras, solo aparece un caso de confusión de la “b” con la “v” (“devida”).
- b) Gramática. Los únicos errores que se observan son relativos a la idoneidad del léxico como es el caso de atribuir al sustantivo “estudiante” el adjetivo “empírico” o el uso incorrecto del verbo “contar” en lugar de “cometer” (“los errores comunes que se cuentan en la gramática española”).
- c) Puntuación. Se observan errores relativos a los signos que operan dentro de la oración o la delimitan (la coma, el punto y seguido y los puntos suspensivos) y los signos que delimitan la oración y el texto (el punto y aparte y el punto final).
- En el caso de la coma, se cometen, fundamentalmente, errores relativos a los complementos oracionales y elementos topicalizados al inicio de la oración o al iniciar oraciones causales; en los incisos y de otros tipos, así como la separación del sujeto y el verbo o del verbo y los complementos verbales. Con muy poca frecuencia, se presentan errores en la yuxtaposición de elementos de una enumeración.
 - En el caso del punto y seguido, se utiliza este signo erróneamente en lugar de la coma.

- En el caso de los puntos suspensivos, se observa el uso de este signo seguido de una coma o tras la expresión “etc.”.
- En el caso del punto y aparte, lo más frecuente es que este se utilice para separar ideas que corresponden a un mismo tema. También se observan dos comportamientos totalmente opuestos en este curso: por una parte, la construcción de textos compuestos por párrafos de una sola oración sin conexión entre ellos o, por otra parte, la construcción de textos compuestos por un solo párrafo, sin hacer uso de ningún punto y aparte.
- En el caso del punto final, su uso incorrecto se refiere a que el párrafo no tiene carácter conclusivo.

En definitiva, en estas reseñas producidas por los estudiantes de cuarto curso están presentes diferentes aspectos formales que contravienen la normativa. En este sentido, llama la atención en lo relativo a la ortografía la no acentuación de las palabras esdrújulas y de las palabras con tilde diacrítica. Asimismo, resalta en los textos el uso incorrecto de las mayúsculas en palabras que los informantes tratan de destacar. Por otra parte, prácticamente no se constatan errores en lo relativo a la gramática. En el caso de la puntuación, sin embargo, se presentan errores abundantes y variados en el uso de la coma en aquellas situaciones de cambios de orden de colocación y en los incisos; y también en el uso del punto y aparte. Por último, también cabe destacar la no presencia del punto y coma en todo el corpus de cuarto curso.

4.9.5. Discusión

En este apartado, se retoman los resultados obtenidos en lo relativo a los aspectos formales para contestar a la tercera de las tres preguntas de investigación: ¿cuáles son los

usos incorrectos de la lengua observados en los textos producidos por los estudiantes de los cuatro cursos?

En primer lugar, en lo relativo a las dimensiones de ortografía y gramática, los estudiantes de tercero y de cuarto incurren en un mayor número de palabras escritas incorrectamente. Mientras que los estudiantes de primero y segundo tienen unas medias por debajo del 2% en cuanto a los errores de este tipo, los estudiantes de tercero superan esta media acercándose al 3% y los de cuarto se encuentran muy cerca del 4%. Por tanto, se puede trazar una trayectoria clara en la que los estudiantes cometen cada vez con más frecuencia errores de tipo ortográfico o gramatical.

Frente a estos resultados sobre las dimensiones de ortografía y gramática, en el caso de la puntuación se constata una trayectoria bastante similar. Las medias de errores de puntuación más bajas se sitúan en los dos primeros cursos y suben en tercero y cuarto. En este caso, los estudiantes de primero cometen de media unos cuatro errores por informante mientras que los estudiantes de tercero alcanzan prácticamente los siete errores por informante y los de cuarto se acercan a los cinco. Nuevamente, se manifiesta una trayectoria de empeoramiento en el uso de los signos de puntuación.

Resulta sorprendente que los estudiantes terminen el grado con peor ortografía que cuando ingresan, pero, ya desde la década de los noventa, autores como Medina (1994) también han constatado estos mismos resultados de la observación de los escritos de estudiantes universitarios. En este caso, se llega a la conclusión de que esa involución es consecuencia de la falta de atención de los docentes universitarios a las cuestiones ortográficas; al darle más importancia a los contenidos que a la forma del lenguaje, transmiten a los estudiantes falta de interés por la ortografía.

En concreto, respecto a la ortografía, se observa que los errores de acentuación son los más recurrentes y aquellos que más empeoran a lo largo del grado (del 55,9% en primero al 62,6% en cuarto). En este caso, los estudiantes incurren, fundamentalmente, en errores en la acentuación de palabras esdrújulas, agudas y de acentuación diacrítica. No deja de ser llamativo, al profundizar en el análisis de las expresiones en todos los cursos, el hecho de que se repitan los mismos usos incorrectos en las mismas palabras. Particularmente, cabe destacar los casos de ciertas palabras de acentuación esdrújula (“gramatica”, “didactico”, “capitulo”, “indice”), llana (“facil”, “facilmente”) o aguda cuando se trata de los verbos en tiempo futuro (“resultara”), de hiatos (“ortografia”) y de acento diacrítico con el verbo “estar” y los pronombres demostrativos.

Los usos incorrectos de la tilde que se han identificado en este corpus de reseñas son, en general, errores que podrían haberse subsanado fácilmente. Esto mismo, pese a la antigüedad del estudio, lo constata Polo (1974) en una investigación sobre los usos que realizan los estudiantes universitarios de la ortografía, lo cual supone que no se han producido grandes cambios en cuanto al cuidado de los aspectos formales.

Recientemente, se ha atribuido al uso de las TICS el origen de estos problemas porque se ganan la confianza de los estudiantes con procesadores que no reconocen todos los errores ortográficos (la tilde diacrítica es precisamente el error que con menos frecuencia reconocen), y proporcionan unos sistemas de mensajería rápida y breve que llevan a la constricción del lenguaje (Morales y Hernández, 2004; Gómez-Camacho, 2007; Gutiérrez, López, Rodríguez-Gutiérrez, Rodríguez-Arancibia, Sánchez y Yanes, 2010). Sin embargo, en este corpus, muchos de los errores en los que incurren los estudiantes son expresiones que se encuentran bien escritas en el texto fuente para producir la reseña o incluso pertenecen al lenguaje que emplean habitualmente en el ámbito educativo. El que sean, precisamente, palabras conocidas por ellos es un indicador claro de que la causa

de los errores habría que buscarla en una falta de sensibilidad para atender estas cuestiones.

En referencia al uso de las mayúsculas, aunque no se constata una diferencia notable, sí se observa una evolución positiva de primero a cuarto (del 41,9% al 36,1%). Los usos incorrectos de la mayúscula en los que los informantes incurren con más frecuencia en todos los cursos son hacer uso de ella como letra inicial para el cargo académico del autor del texto fuente o no usarla en casos necesarios como en la letra inicial de la palabra o palabras que designan una disciplina o en la primera letra del título del libro que están reseñando. Asimismo, con menor frecuencia, se repiten una serie de usos incorrectos de la mayúscula en palabras que quizás los informantes traten de destacar. También podría pensarse, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes y, en este, la fuerte presencia del inglés en el grado, que escriban palabras como “español” con mayúscula inicial por confusión con la norma de la lengua inglesa.

En el caso del cargo académico, puede ser que interpreten del texto fuente que debe estar la letra inicial en mayúscula cuando, en realidad, es una mayúscula de inicio de frase. En los otros casos, los motivos de esas alteraciones del texto fuente no se conocen. Hay quienes responsabilizan, precisamente, a las portadas de los libros, pues ahí suelen concentrarse usos incorrectos de las mayúsculas con la intención de destacar la información (Morales y Hernández, 2004; Marín y Morales, 2004). No obstante, los informantes de este corpus modifican los usos de la mayúscula de la portada que se les proporciona y de una manera muy similar a lo largo de los cursos, lo que puede indicar que no tienen, en general, un conocimiento claro sobre los usos y la normativa académica de este tipo de letras.

Respecto a la ortografía de las letras y las palabras, se presentan pocos casos, incluso llegando a desaparecer en algún curso.

En la dimensión referida a la gramática, se constatan también pocos casos y estos son de muy diverso tipo, afectando a diferentes categorías gramaticales. Esto no permite trazar una trayectoria clara con el paso de unos cursos a otros.

Los resultados relativos a la puntuación plantean diferentes cuestiones. En primer lugar, y de manera muy clara, se observa que en todos los cursos se presentan, fundamentalmente, dificultades en el uso de la coma. Esta escapa del control de los informantes, especialmente, cuando su uso responde a señalar cambios de orden en la estructura de la frase (complementos oracionales, elementos topicalizados, oraciones causales o adversativas) o a indicar la presencia de un inciso (bien sea esta una proposición de relativo explicativa o cualquier otra estructura). De manera más específica, en algún curso se observan otros usos incorrectos de la coma de manera también predominante como es el caso de tercero, en el que se registran errores en la yuxtaposición de los elementos en una enumeración, o cuarto curso, en el que se recogen varios usos indebidos de la coma que separa sujeto y verbo.

En relación con el uso de la coma, es necesario remarcar el empleo abundante de este signo en lugar de otros como punto y coma, dos puntos o, incluso, punto y seguido. Estos usos anómalos se dan en todos los cursos, sobresaliendo en primero y en segundo curso. En lo que respecta a los demás signos de puntuación que afectan a la construcción de la frase, habría que destacar la escasa presencia del punto y coma y que este casi siempre se emplee erróneamente en lugar de otro signo de puntuación.

Respecto a los signos de puntuación que delimitan el párrafo o el texto, se repiten los mismos patrones con el paso de los cursos. De primero a cuarto se registran usos del punto

y aparte que fracturan el discurso al separar ideas que se entrelazan expresando un tema. También se producen casos inversos en los que debe introducirse este signo porque se están presentando temas diferentes. A partir de tercero, se presenta un nuevo uso incorrecto del punto y aparte que consiste en construir los textos con un único párrafo y, por lo tanto, sin puntos y aparte. En el caso del punto final, este signo se emplea a lo largo de todos los cursos en párrafos que no tienen carácter conclusivo.

Está claro que estas deficiencias afectan a la construcción de la frase y del texto. En el primer caso, producen confusiones en su construcción que provocan la necesidad de tener que releerla para comprender su significado. En el otro caso, los usos incorrectos del punto y aparte y del punto final afectan al esquema organizativo del texto, poniendo en duda las relaciones entre párrafos e incluso dentro del propio párrafo. Por consiguiente, los informantes no marcan adecuadamente la estructura del texto mediante los signos de puntuación, lo que puede llevar a los lectores a una interpretación diferente a la deseada o incluso a una interpretación sin sentido (Figueras, 2014).

De los resultados anteriores en relación a la puntuación se desprende que los signos de puntuación pueden afectar al nivel de las ideas, de la organización de la información y de la transición del discurso (Morales y Hernández, 2004; Bustos, 2013; Figueras, 2014), y que su dominio insuficiente limita las posibilidades, los recursos para utilizar el idioma (Sánchez-Avenida, 2005b).

Conclusión

5. Conclusión

5.1. Síntesis de los resultados

5.2. Limitaciones del estudio

5.3. Proyecciones

5.3.1. Implicaciones didácticas

5.3.2. Futuras investigaciones

Conclusión

La conclusión pone punto final a este estudio sobre las características de la escritura académica de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas a través de la producción de una reseña. Con ese propósito de cerrar la tesis doctoral, se presentan, en primer lugar, los resultados más destacados y cómo estos contribuyen a construir la imagen de esa trayectoria en escritura académica. A continuación, se presentan las limitaciones del estudio para pasar seguidamente a exponerse sus proyecciones de futuro organizadas, en primer lugar, en torno a las implicaciones didácticas que se derivan de la investigación y, en segundo lugar, en torno a nuevos interrogantes que los propios resultados han suscitado.

5.1. Síntesis de los resultados

En esta tesis doctoral se ha realizado un análisis de tres dimensiones de la escritura académica que pueden estudiarse desde un género concreto como es la reseña (la construcción y organización de las ideas en el texto; las voces del discurso; y los aspectos formales), y cuyos resultados configuran la trayectoria de la habilidad escritora de los estudiantes del grado en Lenguas Modernas. De este análisis, se han extraído una serie de características relevantes que se expondrán en los próximos párrafos.

Siguiendo el orden presentado en el apartado de “análisis y discusión de los resultados”, en primer lugar se hace referencia a la construcción de las reseñas. En este caso, se revelan dos movimientos retóricos en la totalidad del corpus (M1: describir; M2: valorar) que aparecen en los cuatro cursos. Estos, sin embargo, no siempre se despliegan en la totalidad o prácticamente la totalidad de los textos de un mismo curso, como sucede

Conclusión

en primero y en tercero, sino que también se identifican textos elaborados a través de un único MR en segundo y cuarto curso.

Asimismo, se observan diferencias en la trayectoria de los cursos en cuanto a los modos de secuenciar los MR cuando se elaboran textos que hacen uso tanto del M1 como del M2. Las secuenciaciones más utilizadas son aquellas que comienzan describiendo el objeto de estudio para luego valorarlo (en una sola ocasión cada MR o de manera recursiva) en todos los cursos, pero hay cursos como segundo y cuarto en los que, pese a ser poco habitual, también tienen una importante presencia las secuenciaciones que comienzan con el M2.

Se percibe, fundamentalmente en segundo y cuarto curso, un modelo deficitario de secuenciación discursiva de los movimientos retóricos que no contribuye al propósito global de la reseña, ya sea debido a la composición de textos en los que se utiliza un solo MR o debido a la utilización de secuenciaciones discursivas en las que primero se valora, lo cual no responde adecuadamente a la instrucción. Para los estudiantes de primero y tercer curso, por otro lado, parecen estar más presentes las indicaciones de la instrucción.

Ahondando más en el análisis en el nivel de los pasos o, dicho de otra manera, objetivos comunicativos que contribuyen al desarrollo de cada propósito comunicativo global, se constatan, en el M1, diferencias sustanciales entre los cursos que permiten trazar la trayectoria de manera clara. Estas diferencias se refieren a la selección de la información relevante para la reseña y a cómo esa selección se vuelve cada vez más pertinente. Ejemplo ilustrativo de esto sería que los estudiantes de primero le dan más importancia a presentar al autor y describir otras características del libro (como los recursos que facilitan la comprensión del libro, los recursos que sirven para realizar síntesis conceptuales y las cuestiones relativas al diseño o formato del libro) mientras que

Conclusión

los de cuarto priorizan, en ese orden, describir los contenidos, presentar al autor e identificar el enfoque teórico.

Habría que puntualizar que esta selección más relevante con el objetivo del texto solo afecta al M1. En el caso del M2, no se constatan cambios sustanciales de primero a cuarto; por el contrario, incluso se observa un moderado descenso de la recurrencia de valoraciones de un curso a otro. Además, el tipo de valoraciones que realizan no se refieren a los aspectos globales del libro que están reseñando sino a determinados aspectos marginales de los contenidos, por lo que los estudiantes no realizan unas valoraciones significativas para el propósito comunicativo de la tarea, especialmente los de los últimos cursos, quienes priorizan identificar al lector ideal del libro, y apenas realizan valoraciones sobre el libro que le orienten.

En lo que respecta a la densidad informativa de cada movimiento retórico, los resultados revelan una escasez informativa en cada uno de estos que no varía a medida que avanzan los cursos. Si bien, anteriormente, se constata una mejor selección de la información, esa información sigue siendo insuficiente para completar el propósito comunicativo de la reseña. Esto podría haberse visto afectado por el espacio que le dedican a cada MR y al texto completo, ya que estos parecen estar limitados por la extensión en cuanto al número de palabras que se solicita en la instrucción. Por lo tanto, estos resultados ponen de manifiesto que los informantes de todos los cursos construyen una reseña de escasa o deficiente planificación orientada a cumplir con las limitaciones formales de la tarea.

En cuanto a las voces del discurso, es notorio el cambio que se produce de primero a cuarto en la autorreferencia y el posicionamiento respecto a los contenidos. Por una parte, en el caso de la autorreferencia (recursos que utiliza el autor para hacerse presente), se

Conclusión

constata que en primero y segundo curso el autor tiene una presencia explícita ocasional en las reseñas, pero que esta desaparece totalmente en tercero y cuarto curso, de manera que los textos se vuelven cada vez más neutros. Por otra parte, en primero se realizan posicionamientos respecto a los contenidos variados que implican acuerdo y desacuerdo, marcar la importancia, la necesidad o la posibilidad de los enunciados o incluso la certeza. Estos, sin embargo, se vuelven cada vez menos frecuentes hasta que en cuarto apenas aparecen y, entonces, solo indican posibilidad y certeza.

Esta es una trayectoria del modo de construir la voz del autor que, si bien se corresponde con los convencionalismos y especificidades del discurso académico español en el caso de la autorreferencia, se considera deficitaria cuando se refiere al posicionamiento del autor respecto a los contenidos. Sería esperable que los estudiantes hubieran adquirido progresivamente habilidades para posicionarse respecto a los contenidos para que el discurso no sea una mera transmisión de conocimientos.

En lo que respecta a la interacción con el lector, este parece estar muy presente en los textos de todos los cursos, especialmente en tercero y cuarto, mas no se trata de una interacción que resulte persuasiva debido a que no fomenta en el lector el desarrollo de actitudes o acciones respecto a la obra reseñada; únicamente, integra al lector en el texto mediante el plural inclusivo. Además, no se puede descartar la idea de que esta interacción esté mediatizada por la instrucción, en la cual se subraya la figura del lector de manera muy destacada.

En lo referido a la interacción con otras voces, este no es un aspecto que se haya podido observar con la suficiente recurrencia como para saber de qué manera los estudiantes las incorporan en sus textos. No obstante, en los pocos casos en los que se cita a un autor (los

Conclusión

estudiantes de primero y segundo, los únicos que lo hacen), no se realiza de manera adecuada; quizás, por desconocimiento.

Respecto a los elementos textuales, se constata que no hay una evolución del uso de los conectores lógicos de primero a cuarto. De hecho, se mantiene el uso prioritario de los conectores que establecen relaciones aditivas y solo, de manera ocasional, los de tipo causal en segundo, tercero y cuarto. El establecimiento de otro tipo de relaciones de mayor complejidad es escaso en todos los cursos. Asimismo, se realiza una estructuración deficitaria del texto que solo se ocupa de marcar el cierre del discurso en los cuatro cursos.

Habría una última cuestión que destacar en cuanto a las voces del discurso, algo que se repite en todos los cursos y en todas las maneras de expresar las diferentes dimensiones de la voz. Estudiantes de primero y hasta cuarto curso repiten constantemente las mismas expresiones, lo que implica también que las expresiones que utilizan están delimitadas por el propio texto fuente. Se manifiesta, entonces, en el nivel de las expresiones, una riqueza léxica limitada. Además, estas expresiones repetidas y utilizadas por los estudiantes se pueden identificar en el propio texto fuente, lo cual pone en evidencia que no se han desligado apropiadamente de él a la hora de construir sus propios textos.

En lo que se refiere a la última de las dimensiones de análisis, los aspectos formales, llama la atención que la acentuación empeora de primero a cuarto, repitiéndose en todos los cursos los mismos tipos de errores en palabras que aparecen en el texto fuente y que son comunes en el ámbito académico en el que se están formando. En los usos de las mayúsculas también se repiten los mismos tipos de errores de primero a cuarto, pero no se constata que haya un empeoramiento en este caso. Cabría pensar, sin descartar que pueda haber desconocimiento de la normativa (especialmente, en lo referido al uso de las

Conclusión

mayúsculas), que los informantes no valoran la importancia del uso correcto de la ortografía, y este es un déficit del texto que está muy presente en los cuatro cursos.

No han sido tan claros los resultados obtenidos sobre la ortografía de las letras y de las palabras, ni sobre los aspectos gramaticales debido a la poca recurrencia de este tipo de usos incorrectos de la lengua y la variedad de estos según el curso.

En lo referido a la puntuación, se observa una trayectoria clara de empeoramiento en el usos de los signos de puntuación de primero a cuarto, siendo el punto de inflexión el tercer curso, que es donde más errores de este tipo se cometen por informante. Entre estos usos incorrectos de los signos de puntuación, destacan los referidos a la coma, el punto y aparte y el punto y coma, cuyo empleo parece empeorar a medida que avanzan los cursos.

Los usos incorrectos de la lengua de todos los tipos constatados en este corpus repercuten de manera negativa al propósito comunicativo del texto en diferentes niveles: afectan a la comprensión de las palabras y de las expresiones, a la correcta construcción de la oración y del párrafo, y a la organización global del texto.

En definitiva, los informantes de todos los cursos de este corpus de reseñas no realizan una tarea escritora de suficiente calidad que responda a la situación comunicativa que se les ha planteado. Se observan progresos en algunos aspectos de esa trayectoria (selección de las ideas, presencia del lector), pero también los informantes empeoran en otros aspectos (posicionamiento respecto a los contenidos, ortografía y puntuación). Estas y otras cuestiones que se mantienen igual (como la argumentación, la densidad informativa o los elementos textuales) a lo largo de los cursos ponen de manifiesto la necesidad de que los informantes realicen una planificación del texto más detenida en la que aborden diferentes cuestiones sobre la comunicación: qué se va a escribir, con qué intención se va

Conclusión

a escribir, para quién se va a escribir, en qué contexto se va a escribir y qué postura va a adoptar el autor del texto.

Estos resultados, por otra parte, también sugieren que en esa trayectoria formativa del grado en Lenguas Modernas no se alcanza, por lo menos no en los aspectos estudiados en este corpus, el objetivo de que los estudiantes se comuniquen eficazmente por escrito. Paralelamente, las deficiencias constatadas en este corpus de textos también infieren que a los estudiantes les faltan ciertas herramientas discursivas y recursos para enfrentarse con la tarea de mayor complejidad que pone fin a los estudios de grado: el trabajo fin de grado.

5.2. Limitaciones del estudio

Tras haber hecho un recorrido por los resultados más destacados de esta investigación, es momento también de reflexionar sobre las limitaciones del estudio, ya que sería un error generalizar los resultados que proceden de una situación muy concreta.

Una de las limitaciones está relacionada con el hecho de que se trata de un estudio transversal y no de un estudio longitudinal. No obstante, cabe destacar que la propia configuración del actual programa de doctorado en la modalidad de tiempo completo no hace posible la realización de un estudio longitudinal de todo un programa formativo.

Otra limitación es el propio instrumento que se ha utilizado para la recogida de datos. Debido a la dificultad para acceder a los textos que los estudiantes producen para las materias del grado y a las diferencias en la complejidad de las tareas escritoras de un curso a otro, se decide que todos los estudiantes produzcan *ad hoc* una reseña para este estudio. La reseña es un texto que permite conocer ciertas características de la escritura académica como las que se han analizado (construcción del texto, voz del autor y aspectos formales),

pero no permite estudiar otras como, por ejemplo, la incorporación de conocimiento ajeno o la orientación argumentativa en un texto de larga extensión, dimensiones esenciales en el discurso académico. Pese a estas limitaciones, la reseña no deja de ser el género académico más apropiado para este tipo de estudio por la facilidad de adaptación a los diferentes niveles.

Al hilo de lo anterior, esta es una tarea escritora que se ha producido de manera espontánea en el aula. Este contexto de producción del texto, aunque asegura que todos los estudiantes lo produzcan en igualdad de condiciones, supone también que algunos resultados sean esperables como el hecho de que no se introduzcan voces ajenas en el texto.

Por último, este se trata de un estudio de caso sobre los estudiantes de un único grado, que es el grado en Lenguas Modernas. No hay que olvidar que estos resultados son aplicables a estos estudiantes universitarios que comparten unos ciertos rasgos e intereses académicos. Por lo tanto, los resultados aquí obtenidos no pueden extrapolarse a otras realidades, no sin la debida investigación empírica que fundamente la relación entre estos.

5.3. Proyecciones

Las proyecciones de esta tesis doctoral se articulan en dos apartados bien diferenciados. El primero se refiere a las implicaciones didácticas que se extraen de los resultados obtenidos; y el segundo apartado a las futuras investigaciones, nacidas de las propias limitaciones del estudio y de los interrogantes que ha suscitado el análisis.

5.3.1. Implicaciones didácticas

Los resultados constatados en este estudio invitan a la reflexión sobre las implicaciones didácticas que de estos pueden derivarse para el diseño de propuestas docentes orientadas a la mejora de las dificultades que experimentan los estudiantes al producir un texto académico; unas propuestas docentes que les conduzcan a ser escritores hábiles en los ámbitos discursivos en los que van a transitar en las diversas etapas formativas, académicas y profesionales.

En esta reflexión cabe detenerse, en primer lugar, en la transición entre la educación media y la educación superior, lo cual se ha hecho patente en los resultados de este estudio. La universidad propone a los estudiantes nuevos desafíos de lectura y escritura que exigen de ellos unas habilidades específicas (registro del lenguaje, uso de tecnicismos, mecanismos argumentativos más refinados, posicionamiento, etc.) que rompen con sus hábitos de estudio previos (Garmendia, Senger y Folgar, 2011; Rigonat y García, 2011). Por esa razón, las universidades deben responsabilizarse de enseñar a leer y a escribir a los estudiantes en el ámbito académico, de facilitar su integración en la nueva cultura disciplinar, para que estos puedan producir, progresivamente, diferentes géneros académicos de menor a mayor complejidad (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Castronovo, Zamudio y Picotto, 2011; Rigonat y García, 2011).

Las dificultades que experimentan los estudiantes de este corpus para resolver una situación comunicativa a través de un género académico como la reseña, que sirve de facilitador para producir otros géneros más complejos, ponen de manifiesto toda una serie de cuestiones acerca de la producción de un texto académico que se constatan como deficiencias a lo largo de todo el corpus. Entre estas, cabe mencionar aquellas que afectan

Conclusión

a la fase de planificación del texto. En relación a esta cuestión, los resultados constatados apuntan dos comportamientos: falta de planificación y/o deficiente planificación del texto. En cualquiera de los dos casos, se observa la necesidad de que el docente lleve a cabo en el aula actividades de trabajo durante el proceso que contribuyan al desarrollo de esta habilidad (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

El eje central de este enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura que atiende al proceso, también denominado enseñanza de prácticas en contexto, es que se lleva a cabo en todas las materias de la universidad, centrado en las situaciones comunicativas que se plantean en cada una de las materias, y mediante la práctica en el aula con la orientación del docente. Siguiendo estos planteamientos, la lectura y la escritura se utilizan como medio de transmisión de los conocimientos disciplinares, como una herramienta de potencial epistémico que da sentido a las prácticas discursivas (Carlino, 2013).

Mediante este enfoque de enseñanza de la escritura académica, los estudiantes, desde la postura de lectores y de escritores de textos, podrán reflexionar sobre los géneros discursivos de la disciplina, los temas, el establecimiento de los objetivos de un texto, su postura como escritores respecto a los contenidos, el contexto en el que escriben o la figura del lector de su texto. Además, proporcionará a los estudiantes un espacio de reflexión y de intercambio, en el que puedan llevar cabo un aprendizaje colaborativo que les sirva también para potenciar la progresiva autonomía de cada estudiante (Ceballos, 2014).

La toma de conciencia de estos aspectos de la planificación incide necesariamente en el posterior proceso de revisión que llevará a cabo el estudiante. En los textos analizados en este estudio, esa revisión no se ha realizado o ha sido deficiente, lo cual enlaza con los problemas en la planificación observados, porque no es lo mismo revisar un texto en el que no ha habido apenas planificación o una planificación descuidada que revisar un texto

Conclusión

en el que se han establecido claramente las cuestiones anteriores relativas a la planificación. Los estudiantes que llevan a cabo una planificación detenida del texto pueden focalizarse en aspectos de la organización, de las ideas, y de cómo estas se relacionan poniéndose en el lugar del lector para que el texto se adecue no solo a la situación comunicativa sino también a la cultura disciplinar (Ceballos, 2014).

Como un complemento al enfoque de enseñanza en contexto, Ceballos (2014) propone también que a los estudiantes de nuevo ingreso se les realice una prueba inicial de diagnóstico sobre la comprensión y la expresión oral y escrita, para que sirva como una referencia para la posterior enseñanza, pudiendo de esa forma incidir directamente en aquellos aspectos que menos dominen los estudiantes.

A las implicaciones didácticas referidas con anterioridad, habría que añadir otras que están relacionadas con la escasa habilidad con la que se manejan dispositivos discursivos como la descripción o la valoración, lo que plantea la necesidad de atender de manera destacada cómo se argumenta en la academia.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de que se analicen en el aula los textos de escritores expertos para que se hagan “explícitos a los estudiantes los patrones de construcción discursiva más comunes en las distintas áreas disciplinares, y muestre los recursos explotados en los textos especializados para la incorporación de la voz propia y la ajena” (Castro y Sánchez, 2013, p. 502). Esto es, los estudiantes deben aprender qué es el plagio (Cuestas y Maffei, 2013); a citar y a parafrasear (López, 2016); a evaluar los contenidos y asumir posturas respecto a ellos (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011); a incorporar al lector del texto; y a construir su propia opinión argumentada y basada en los antecedentes del tema (Castro y Sánchez, 2013).

Conclusión

Solo mediante el desarrollo de la argumentación los estudiantes podrán alcanzar el tipo de pensamiento reflexivo, crítico y complejo que se exige en las universidades (Castro y Sánchez, 2013). Por consiguiente, los estudiantes deben leer y escribir de manera abundante y variada para que esos procesos de búsqueda, selección y reformulación de la información les lleven a identificar las posturas de diferentes autores y cómo estas se confrontan, para así poder formarse sus propias opiniones y posicionarse en ese mar de ideas y enfoques de manera justificada (Navarro, 2014). Una manera eficaz de lograrlo es mediante la propuesta de actividades de investigación, convirtiendo a los estudiantes en investigadores para obligarles a transformar el conocimiento en lugar de a meramente reproducirlo (Douglas, López y Padilla, 2011; Comas, Sureda y Trobat, 2011).

Además de estas cuestiones de carácter más global del texto, se han observado dificultades más específicas en cuanto a la corrección lingüística que podrían atribuirse tanto a aspectos conceptuales como actitudinales. En tanto que a los aspectos conceptuales, aunque se ha demostrado repetidamente que el enfoque de enseñanza tradicional de la ortografía insiste en la transmisión y posterior memorización de las reglas ortográficas, la práctica y el error, y la repetición (Medina, 1994; Díaz y Cabeza, 2010; Díaz, 2008; Fernández-Rufete, 2015), no se puede descartar la posibilidad del desconocimiento de la norma en este corpus de textos. Esto implicaría que el sistema tradicional de transmisión de la ortografía no es eficaz si los estudiantes son capaces de repetir todas las normas de acentuación, pero no de escribir un texto correctamente acentuado (Medina, 1994).

Unido a esto, tradicionalmente, la universidad da por supuestos todos los aspectos relativos a la ortografía de los estudiantes, por lo que este es un aspecto que, a pesar de haber sido desmentido por los textos de los propios estudiantes, no se trabaja en las aulas universitarias (Polo, 1974; Medina, 1994). No obstante, son cada vez más las voces (Polo,

Conclusión

1974; Medina, 1994; Gutiérrez *et al.*, 2010) que señalan la necesidad de que también se enseñe ortografía en las universidades, de que sea parte del plan lingüístico.

Desde esta comprensión de la necesidad de enseñar ortografía en la universidad, surgen diferentes propuestas. Medina (1994), por ejemplo, propone ya en la década de los 90 que la ortografía sea una asignatura obligatoria en todos los grados para que los estudiantes entiendan su importancia, pero su planteamiento o diseño inicial de la asignatura es quizás excesivamente conceptual. Propuestas más modernas (Pérez, Guerrero y Ríos, 2010; Fernández-Rufete, 2015) manifiestan la importancia de enseñar ortografía de manera contextualizada a través de la lectura y la producción de textos. A través de este enfoque comunicativo, son los propios estudiantes quienes identifican los errores ortográficos que cometen en los textos, ya sea por mimética (gracias a la lectura de otros textos) o mediante el uso de unas rúbricas para autoevaluarse. Así, el estudiante se vuelve consciente de en qué aspectos presenta mayores dificultades para poder incidir en ellos, en lugar de castigarse por los errores cometidos.

Este enfoque comunicativo también lleva al desarrollo de actitudes positivas hacia la ortografía. En este corpus, por ejemplo, el uso descuidado de la ortografía también sugiere que los informantes no la valoran lo suficiente, que no comprenden la importancia que tiene el código para que escritor y lector del texto puedan comunicarse. Mediante el enfoque de enseñanza comunicativo, estas actitudes hacia la ortografía como un aspecto superficial del texto podrían modificarse progresivamente haciéndole entender al estudiante que: la ortografía (1) contribuye a normalizar y preservar el lenguaje; (2) permite que hablantes de una misma lengua puedan entenderse; (3) es un signo cultural; (4) es una carta de presentación que refleja el nivel educativo del autor y su veracidad; (5) impide que haya mal entendidos (Díaz, 2008; Gutiérrez *et al.*, 2010).

También hay que poner de relieve en este apartado las dificultades manifestadas en el uso de la puntuación. Los usos incorrectos de los signos de puntuación que operan dentro de la oración o la delimitan y delimitan el párrafo o el texto ponen en evidencia una falta de control o de dominio por parte de los informantes de este corpus. Al igual que la ortografía, cuyos resultados han dado debida cuenta del sistema caduco de enseñanza, esta no es una cuestión que pueda enseñarse de manera descontextualizada. Los signos de puntuación marcan el sentido del texto, por lo que no se pueden organizar los contenidos independientemente de ellos (Figueras, 2014). Esto implica, tal vez, que las propiedades del texto conocidas como coherencia y cohesión y los signos de puntuación no debieran estudiarse por separado para que los estudiantes no los interpreten como aspectos del texto que nada tienen que ver el uno con el otro.

En conclusión, el simple paso de los cursos no garantiza que los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades para producir textos académicos correctamente. Por esa razón, todos los docentes de todas las materias deben emplear el texto como una herramienta epistémica que permite a los estudiantes asimilar los contenidos disciplinares y producir textos disciplinares con progresiva autonomía (Iturrioz, 2011; Carlino, 2013; Castelló, 2014; Álvarez y Boillos, 2015b). Todo esto acompañando siempre al estudiante en el proceso para que sea capaz de aprender y valorar los mecanismos argumentativos que lo llevan a opinar y posicionarse de manera crítica sobre un andamiaje teórico que lo apoye, y el efecto que la ortografía tiene en la comunicación escrita.

5.3.2. Futuras investigaciones

De las limitaciones del estudio y de los propios resultados, surgen una serie de proyecciones para futuras investigaciones.

Conclusión

Entre estas, para poder completar los resultados aquí obtenidos sobre este grupo de estudiantes del grado en Lenguas Modernas, sería interesante analizar los trabajos fin de grado que estos producen. En estos se pueden analizar otros aspectos del texto que en la reseña no es posible y son, además, unos textos que no se han producido de manera espontánea, por lo que hay en ellos un mayor nivel de reflexión. Sería interesante conocer si demuestran el mismo nivel de experticia que en la reseña o si, por el contrario, hay diferencias en su calidad.

Con el propósito de ampliar el corpus, el estudio podría trasladarse a otras especialidades de la facultad e incluso de otras facultades para poder conocer cómo inciden factores como el área disciplinar en las características de la escritura académica de los estudiantes de grado.

Aunque las propias limitaciones del trabajo ya marcan el camino a posibles proyecciones de futuro, como las aquí mencionadas, de los propios resultados obtenidos también surgen interrogantes que llevan a plantear nuevos estudios. Entre estos, en relación con la estructura retórica, parece interesante estudiar el nivel de pertinencia de las ideas que los estudiantes seleccionan para realizar las prácticas discursivas que se les exige y la densidad informativa de los objetivos comunicativos que se plantean. Respecto a la voz del autor, como se ha constatado que los estudiantes llevan a cabo un discurso progresivamente más neutro, sería interesante estudiar mediante qué recursos se ocultan. Finalmente, en cuanto a los aspectos formales, sería pertinente constatar si cometen el mismo tipo de incorrecciones relativas a la ortografía y la puntuación en textos más largos, con más tiempo para producirlos y para entregar al docente.

Por otra parte, conocer los resultados de este estudio sobre las características de la escritura académica de los estudiantes de grado también lleva a plantear interrogantes sobre la escritura académica de los estudiantes de posgrado: ¿cuáles son las características

Conclusión

de la escritura académica de los estudiantes de máster y de doctorado? ¿Tienen un dominio suficiente de la escritura académica para producir las tareas discursivas de mayor complejidad que en el máster y en el doctorado se les exige? ¿Qué dificultades se observan en sus textos? Y, por último, teniendo en cuenta que los estudiantes de posgrado debieran tener un dominio más avanzado de la escritura académica que los estudiantes de grado, ¿entienden la complejidad y las variedades del discurso académico según la cultura disciplinar a la que pertenecen? ¿Son miembros conscientes de una cultura disciplinar?

En definitiva, los resultados de este estudio abren todo un abanico de posibilidades para futuras investigaciones más detenidas y exhaustivas sobre las características de la escritura académica no solo de los estudiantes de grado sino también de los estudiantes de posgrado.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Sarmiento: Universidad Nacional de General de Sarmiento.
- Aguilar, L. y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 413-435.
- Alcaraz, M. y Salager-Meyer, F. (2005). Las reseñas de libros en español: estudio retórico y diacrónico. *Spanish in Context*, 2 (1), 29-49.
- Alderson, J., Clapham, C. y Wall, A. (1995). *Language text construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español como L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 97-110). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Alexopoulou, A. y Salapata, P. (2015). El metadiscurso en el género carta al director. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18), 69-80.
- Alter, C. y Adkins, C. (2006). Assessing student writing proficiency in graduate schools of social work. *Journal of Social Work Education*, 42 (2), 337-354.
- Álvarez, M. y Boillos, M.M. (2015a). La competencia comunicación escrita. En L. Villardón-Gallego, *Competencias genéricas en educación superior* (pp. 55-77). Madrid: Narcea, S.A.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Boillos, M.M. (2015b). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 71-90.
- Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27 (3), 594-628.
- Álvarez, M., Villardón, L. M. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 181-204.
- Álvarez-López, F. (2013). La despersonalización en el discurso académico escrito. Tesis doctoral sin publicación. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España. Consultado el 17 de febrero del 2016, de <http://hdl.handle.net/10017/20049>
- Alzari, I. (2012). La reseña como género de formación en la carrera de Historia. V *Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Alzari, I., D'Alessandro, J. y Radiminski, M. (2014). La reseña de formación en historia. En F. Navarro, *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 287-302). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Araújo, J., Gaspar, M. y Soares, E. (2015). Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha. *RBLA, Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15 (1), 109-130.
- Askehave, I. y Swales, J. M. (2001). Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, 22 (2), 195-212.
- ATLAS.ti. (2002). *Atlas.ti. Qualitative data analysis*. Consultado el 10 de enero de 2016, de <http://atlasti.com/es/>

Referencias bibliográficas

- Babaii, E. y Ansary, H. (2007). A cross-disciplinary study of academic book reviews: defining a genre. En A. Pastukhov, *Genres and text types in academic and media discourse* (pp. 127-141). Oriol: Kartush Publisher.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Barker, G. (2000). First year student's perception of writing difficulties in science. *Forth Pacific Rim First Year in Higher Education Conference: Creating Futures for a New Millennium*. Brisbane (Australia): Universidad Tecnológica de Queensland.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Bathia, V. (1994). *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman Group Limited.
- Bathia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Benítez, R. (2000). La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*, 33 (48), 49-67.
- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (Estados Unidos): Erlbaum.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrotu editores.
- Bermúdez, N. (2011). La cuestión de la enunciación en el marco de los estudios del discurso. Diálogos y diferencias entre la escuela francesa y la escuela de A. Culioli. *Lenguaje*, 39 (1), 253-267.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. y Conrad, D. (2009). *Register, genre and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., Connor, U. y Upton, T. (2007). *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bizzell, P. (1994). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Bloor, M. (1996). Academic writing in computer science: a comparison of genres. En E. Ventola y A. Mauranen, *Academic writing. Intercultural and textual issues*. (pp. 59-88). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-126). Chile: Ariel.

Referencias bibliográficas

- Bono, A. y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Revista Lectura y Vida, Año XIX, 4*, 13-20.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bustos, J. (2013). Grado de evidenciación de la conexión textual en escritos de naturaleza expositiva. *VERBA, 40*, 93-138.
- Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación, 8* (1), 44-56.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje, (49)*, 3-19.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU, Revista de docencia universitaria, 11* (1), 17-36.
- Camps, A. y Millian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6* (20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, (26)*, 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. El Salvador: Fondo de cultura económica de Argentina, S.A.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU, Revista de docencia universitaria.*, 11 (1), 105-135.
- Casamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: PAIDÓS.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y Castelló, M. (1997). Textos acadèmics. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (13), 5-9.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*, (5), 69-82.
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (50), 21-29.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. En I. Ballano e I. Muñoz, *Escribir en el contexto académico* (pp. 153-176). Bilbao: Universidad de Deusto.

Referencias bibliográficas

- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27 (3), 477-503.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 1253-1282.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44 (76), 105-117.
- Castro de Castillo, E. (2005). La reseña. En L. Cubo de Severino, *Los textos de la ciencia* (pp. 167-188). Córdoba (Argentina): Comunicarte.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 483-506.
- Castro, M., Hernández, L. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En P. Giovanni, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Chile: Ariel.
- Castronovo, A., Zamudio, A. y Picotto, D. (2011). El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes? *Los inicios de la alfabetización universitaria: el lugar de la lectura y la escritura* (pp. 147-158). Argentina: Universidad Tecnológica Nacional.

Referencias bibliográficas

- Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la universidad española. *REJIE: Revista Jurídica De Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104.
- Ceballos, W. (2014). Escritura de textos académicos. *Educación & Pensamiento*, 21, 84-93.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir. Una perspectiva histórica*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44 (2), 227-259.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41 (1), 201-227.
- Comas, R., Sureda, J. y Trobat, M. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 359-385.
- Crismore, A. (1985). *Metadiscourse in social studies texts*. Urbana-Champaign: Universidad de Illinois.
- Crismore, A., Markkanen, R. y Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10 (1), 39-71.

Referencias bibliográficas

- Cuestas, V. y Maffei, F. (2013). La cultura del "copy/paste" en la Educación Superior. *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 350-359). Sarmiento: Universidad Tecnológica Nacional - edUTecNE.
- Day, R. (1994). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Fénix: The Oryx Press.
- De Carvalho, G. (2002). Resenhas acadêmicas e sua organização retórica. *Revista Letras*, 57, 175-194.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. *Textos en Contexto. Leer y escribir en la Universidad*, (6), 25-39.
- Díaz, M. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e Investigación*, XVIII, 49-78.
- Díaz, M. y Cabeza, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 87-124.
- Díaz-Blanca, L. (2015). Configuración retórica de las reseñas académicas. *Letras*, 56 (91), 21-46.
- Douglas, S., López, E. y Padilla, C. (2011). Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes. *Los inicios de la alfabetización universitaria: el lugar de la lectura y la escritura* (pp. 45-59). Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- Duguet, A. (2012). La transmission des savoirs en première année universitaire: les capacités cognitives des étudiants jouent-elles un rôle dans leurs apprentissages?

Referencias bibliográficas

- Biennale Internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. París: Universidad d' Hiver de Formación Profesional.
- Engel, A. y Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 25 (1), 77-94.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clasification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (3), 4-10.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36.
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), 1-13.
- Falchini, A. (2014). Temas y problemas en torno a la noción de <<escritura académica>>. *Itinerarios educativos*, 7 (7), 59-79.
- Fernández, F. y Bressia, R. (2009). Definiciones y características de los principales tipos de texto. Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Católica Argentina. Consultado el 20 de marzo del 2016, de <https://drive.google.com/a/deusto.es/file/d/0B1xJUyCdXCy0WFE2Mmw5ZkpKTmc/view>
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 7-24.

Referencias bibliográficas

- Ferrari, L. (2005). ¿Cómo se escribe una reseña crítica? En G. Vázquez, *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (pp. 29-44). Madrid: Edinumen.
- Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *NORMAS*, (4), 135-160.
- Figueroa, R. y Simón, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35 (73), 119-147.
- Fleisner, A., Ramírez, S. y Sabaini, M. (2017). Análisis del discurso argumentativo de los estudiantes de un curso universitario de física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 29, 139-144.
- Flower, L. y Hayes, J. (1977). Problem- solving strategies and the writing process. *College English*, 39, 449-61.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. En L. G. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Erlbaum: New Jersey.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Genre and the new rhetoric*. Londres: Taylor & Francis.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín Educación y Trabajo*, 6 (2), 59-62.
- Ganobcsik-Williams, L. (2006). *Teaching of Academic Writing in UK Higher Education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- García, V. (1974). *Poética de Aristóteles*. Madrid: Gredos.

Referencias bibliográficas

- García-Romero, M. (2004). Análisis de las personas del discurso en ensayos escolares. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 89-103.
- Gardner, S. y Nesi, H. (2012). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, 26, 1-29.
- Garmendia, E., Senger, M. y Folgar, C. (2011). Los inicios de la alfabetización universitaria: el lugar de la lectura y la escritura. *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 574-581). Argentina: Universidad Tecnológica Nacional.
- Gea-Valor, M. (2000). *A pragmatic approach to politeness and modality in the book review articles*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Georgakopoulou, A. y Goutsos, D. (2001). *Discourse Analysis. An introduction*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Giammatteo, M. y Ferrari, L. (2000). La reseña crítica como clase textual: caracterización empírica y propuesta pedagógica. *Anuario de Lingüística Hispánica*, XV-XVI, 1-15.
- Giannoni, D. (2000). Hard words, soft technology, criticism and endorsement in the software review genre. En M. Gotti, D. Heller y D. Dossena, *Conflict and negotiation in specialized texts* (pp. 335-362). Bern: Peter Lang.
- Giannoni, D. (2009). Negotiating research values across review genres: a case study in applied linguistics. En K. Hyland y G. Diani, *Academic evaluation. Review genres in university settings* (pp. 17-33). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Gil, J. (2012). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. *Actas del XXIV Congresso AISPI* (pp. 401-407). Padova: Universidad de Padova.

Referencias bibliográficas

- Gil-Salom, L. y Soler-Monreal, C. (2014). Writers' positioning in literature reviews in English and Spanish computing doctoral theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 23-39.
- Gillett, A. y Hammond, A. (2009). Mapping the maze of assessment: an investigation into practice. *Active Learning in Higher Education*, 10, 120-37.
- Goethals, P. y Delbecque, N. (2001). Personas del discurso y "despersonalización". En G. Vázquez, *Guía práctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 67-80). Madrid: Edinumen.
- Gomes, M. y Turra, L. M. (2014). Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. *Revista Brasileira De Lingüística Aplicada*, 14 (1), 83-110.
- Gómez-Camacho, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *Escuela abierta*, (8), 129-147.
- Gómez-Camacho, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Comunicar*, XV (29), 157-164.
- Gómez-Torrego, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Gourlay, L. (2009). Threshold practices: becoming a student through academic literacies. *London Review of Education*, 7 (2), 181-192.
- Gracida, Y. y Ruiz, U. (2009). Lectura y escritura de textos académicos. *Textos* (50), 9-11.
- Groom, N. (2009). Phraseology and epistemology in academic book reviews: a corpus-driven analysis of two humanities disciplines. En K. Hyland y G. Diani, *Academic*

Referencias bibliográficas

- evaluation. Review genres in university settings* (pp. 122-139). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Guimarães, M. O. (2014). Pode ser... poderia ser... O uso de modalizações na escrita acadêmica. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 14 (1), 175-197.
- Gunn, C., Hearne, S. y Sibthorpe, J. (2011). Right from the start: a rationale for embedding academic literacy skills in university courses. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8 (1), 1-10.
- Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez-Gutiérrez, R., Rodríguez-Arancibia, R., Sánchez, L. y Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *MediSur*, 8 (3), 47-53.
- Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Hebe, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3), 1-17.
- Henríquez, R. y Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de licenciatura en Historia. *ONOMÁZEIN, Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (Número Especial IX ALSFAL), 138-160.
- Hermerschmidt, M. (1999). Foregrounding background in academic learning. En C. Jones, J. Turner y B. Street, *Students writing in the university. Cultural and*

Referencias bibliográficas

- epistemological issues* (pp. 5-16). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Holmes, R. (1997). Genre analysis, and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes*, 16 (4), 321-337.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse*. Nueva York: Continuum.
- Hyland, K. (2007). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Michigan: Ann Arbor (University of Michigan Press).
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse*. Nueva York: Continuum Discourse Series.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities. Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes, *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Iturrioz, M. (2011). Aprender ciencia mediante la escritura. *Los inicios de la alfabetización universitaria: el lugar de la lectura y la escritura* (pp. 36-44). Argentina: Universidad Tecnológica Nacional.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Referencias bibliográficas

- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. y Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Londres: Newbury House Publishers.
- James, M. (2008). The influence of perceptions of task similarity/difference on learning transfer in second language writing. *Written Communication*, XXV, (1), 76-103.
- Kanoksilpatham, B. (2007). Introduction to move analysis. En D. Biber, U. Connor y T. Upton, *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*. (pp. 23-41). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kinneavy, J. E. (1964). The basic aims of discourse. *College Composition and Communication*, 20 (5), 297–304.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on academic writing in european higher education: genres, practices, and competences. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 11 (1), 37-58.
- Laca, B. (2001). Matizaciones, modalizaciones, comentarios. En G. Vázquez, *Guía práctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 95-106). Madrid: Edinumen.
- Landis, K. (1993). The knowledge of composition. *Ilha do Desterro: A Journal of Language and Literature*, 29 (1), 107-18.
- Laurillard, D. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8 (4), 359-409.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The "Academic Literacies" model: theory and application. *Theory into practice*, 45 (4), 368-377.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 5-32.

Referencias bibliográficas

- Llamas, C. (2014). Escribir en el contexto académico: conocimientos y estrategias. En I. Ballano e I. Muñoz, *Escribir en el contexto académico* (pp. 13-33). Bilbao: Universidad de Deusto.
- López, E. (2016). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. *TRANSLACIONES, Revista Iberoamericana de Lectura y Escritura*, 3 (6), 78-107.
- López-Cózar, C., Priede, T. y Benito, S. (2013). El desarrollo de la expresión escrita en las universidades de Madrid: los trabajos fin de grado en los estudios de ADE. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 279-293.
- Lorés, R. (2009). (Non-) Critical voices in the reviewing of history discourse: a cross-cultural study of evaluation. En K. Hyland y G. Diani, *Academic evaluation. Review genres in university settings* (pp. 143-159). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Mamani, L. (2013). Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde. *Signos*, 46 (83), 389-407.
- Marín, I. y Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere*, 8 (26), 333-345.
- Marín, J., López, S. y Roca-De-Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*, 27 (3), 504-533.
- Marinkovich, J. y Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos. *Signos*, 47 (84), 40-63.

Referencias bibliográficas

- Marinkovich, J. y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi, *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 127-152). Chile: Ariel.
- Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M. y Cuevas, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, (347), 255-274.
- Medina, M. (1994). La enseñanza de la ortografía en la universidad. *REALE, II*, 73-78.
- Meza, P. (2016). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función*, 29 (2), 111-134.
- Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27 (1), 152-164.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70 (2), 151-167.
- Miras, M. y Solé, I. (2008). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 298, 50-55.
- Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica* [Vol. III]. Barcelona: Ariel.
- Morales, O. y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, I (2), 151- 159.

Referencias bibliográficas

- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41 (1), 169-200.
- Motta-Roth, D. (1995). Book reviews and disciplinary discourse: defining a genre. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) - 29th Annual Convention & Exposition*, (pp. 385-386). California: Universidad Estatal de California, Long Beach.
- Motta-Roth, D. (1996). Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academe. *The ESPecialist*, 17 (2), 99-131.
- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures. En I. Fortanet, S. Posteguill, J. P. y J. Coll, *Genre studies in English for Academic Purposes* (pp. 29-58). Castellón: Universidad de Jaime I.
- Motta-Roth, D. (2001). A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, 38, 29-45.
- Motta-Roth, D. y Hendges, G. (2010). *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moya, C., Vanegas, I. y González, C. (2013). *Escribir hoy en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Murillo, M. E. (2010). La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, (España). Consultado el 26 de octubre del 2016, de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32100/memf1de1.pdf>

Referencias bibliográficas

- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Navarro, F. (2011). Análisis histórico del discurso. La evaluación de las reseñas del instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989). Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid (España). Consultado el 5 de mayo del 2016, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/855>
- Navarro, F. y Abramovich, A. (2012). La reseña académica. En L. Natale, *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-60). Polvorines (Argentina): Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2014). Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de Humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32 (60), 9-33.
- Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro, *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55- 100). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- North, S. (1992). On book reviews in rhetoric and composition. *Rhetoric Review*, 10 (2), 348-363.
- Ortíz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala*, 16 (28), 17-39.
- Ortíz, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Zona Próxima*, (22), 1-16.

Referencias bibliográficas

- Osman, M. y Hannafin, M. (1994). Metacognition research and theory: analysis and implications for instructional design. *Educational learning and teaching*, 40 (2), 83-99.
- Oyanedel, M. (2005). Lo descriptivo en informes escritos de estudiantes universitarios. *ONOMÁZEIN, Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (11), 9-21.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2009). Written genres in university studies: evidence from an academic corpus of Spanish in four disciplines. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo, *Genre in a changing world* (pp. 483-501). Indiana: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Parodi, G. (2010). Discourse genres, academic and professional discourses. En G. Parodi, *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp. 7-16). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *System*, (30), 479-497.
- Perales, M., Sima, E. y Valdez, S. (2012). Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en Antropología Social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (45), 33-60.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.

Referencias bibliográficas

- Perelman, L. (2012). Construct validity, length, score, and time in holistically graded writing assessments: the case against automated essay scoring (AES). En C. Bazerman, *International advances in writing research: cultures, places, measures*. Fort Collins (Colorado): The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Pérez, M. (2008). Actividad metalingüística y uso de la lengua escrita: el proceso de planificación de un texto argumentativo. *Letras*, 50 (77), 01-24.
- Pérez, R., Guerrero, F. y Ríos, C. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. *Tejuelo*, (8), 95-136.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, 6, 99-126.
- Piqué-Noguera, C. y Camaño-Puig, R. (2015). El resumen del artículo de investigación: análisis del género en un corpus de textos de Enfermería. *Signos*, 48 (87), 77-94.
- Placci, G. y Garófolo, A. (2015). Análisis del discurso académico desde una perspectiva sistémico-funcional: una propuesta didáctica para cursos disciplinares en la universidad. *Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco (UNR) "La lectura y la escritura en sociedades del siglo XXI"*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Polo, J. (1974). *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- Pujol, M. (1995). El uso incorrecto de la coma como señal de textos defectuosos. *Tabanque, Revista Pedagógica*, (10-11), 131-140.
- Racionero, Q. (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (2010a). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Referencias bibliográficas

- Real Academia Española (2010b). *La ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Taurus.
- Regueiro, M. L. y Sáez, D. M. (2013). *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco-Libros.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Pearson Prentice-Hall.
- Rico, A. y Níkleva, D. (2015). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del grado de maestro en Educación Primaria. *Signos*, 49 (90), 48-70.
- Rigonat, M. y García, C. (2011). La escritura en la formación de grado. Reflexiones a partir de la puesta en práctica de talleres específicos tutoriales. *Los inicios de la alfabetización universitaria: el lugar de la lectura y la escritura* (pp. 374-381). Argentina: Universidad Tecnológica Nacional.
- Robles, P. y Del Carmen, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, (18), 124-139.
- Rodríguez, B.A. y García, L.B. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (20), 251-265.
- Rodríguez, J. L. (1985). Intertextualidad y comunicación didáctica en la enseñanza española. *Revista Española de Pedagogía*, 43 (169/170), 427-434.
- Rojas, G. y Jiménez, H. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonia Investiga*, 1 (1), 19-35.

Referencias bibliográficas

- Rojas-García, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y Educadores*, 19 (2), 185-204.
- Ruíz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 211-228.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic discipline. A curricular history*. Estados Unidos: Southern Illinois University Press.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in "academic literacies" and "writing across the curriculum": approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo, *Genre in a changing world* (pp. 459-491). Colorado: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, XLVII (1), 165-186.
- Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *ONOMÁZEIN, Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (24), 245-271.
- Salager-Meyer, F. (2001). "This book portrays the worst form of mental terrorism": critical speech acts in medical English book reviews (1940-2000). En A. Kertész, *Approaches to the pragmatics and scientific discourse* (pp. 47-72). Bern: Peter Lang.

Referencias bibliográficas

- Sánchez, D. (2016). Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las Lenguas con Propósitos Específicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 34 (64), 207-236.
- Sánchez-Avendaño, C. (2005a). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, XXXI, (2), 169-199.
- Sánchez-Avendaño, C. (2005b). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística*, XXXI, (1), 267-295.
- Sánchez-Jiménez, D. (2017). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de la Lengua*, VIII, 16-36.
- Sánchez-Upegui, A. (2003). Elementos de la escritura académica. *Revista Virtual Católica del Norte*, (11).
- Shohamy, E., Gordon, C. y Kraemer, R. (1992). The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing test. *The Modern Language Journal*, (76), 27-33.
- Silva, A. (2011). Escribir en el contexto académico y disciplinario: escenario para la creación de portafolios electrónicos tipo weblogs. *Legenda*, 15 (13), 97-121.
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). *Expert Judgement and risk perception*. Consultado el 10 de febrero de 2017, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Referencias bibliográficas

- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Superior. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Soto, G. (2005). La estructuración de la información en el discurso científico escrito: segmento de orientación y núcleo informativo. *Lenguas Modernas*, (30), 7-24.
- Street, B. (1996). Academic literacies. En D. Baker, C. Fox y J. Clay, *Challenging ways of knowing: Literacies, numeracies and sciences* (pp. 101-134). Brighton (Reino Unido): Falmer Press.
- Suárez, L. y Moreno, A. (2008). The rhetorical structure of academic journal book reviews: a cross linguistic and cross-disciplinary approach. En U. Connor y W. R. E. Nagelhout, *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. (pp. 147-168). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sureda, J. y Comas, R. (2006). *Internet como fuente de documentación académica entre estudiantes universitarios*. Consultado el 26 de marzo de 2017, de <http://xarxasegura.net/descarga/Cerques%20a%20Internet-1.pdf>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario español según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197–220.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: University of Cambridge.

Referencias bibliográficas

- Swartz, R. (1987). Critical thinking, the curriculum and the problem of transfer. En D.N., Perkins, J. Lochhead y J. Bishop, *Tinking: the Second International Conference* (pp. 261-284). Londrés: Routledge.
- Tang, R. y Suganthi, J. (1999). The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, 18 (1), 23-39.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36 (54), 249-257.
- Taylor, S. (2013). *What is discourse analysis?* India: Bloomsbury Publishing Plc.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-46). Barcelona: GRAÓ.
- Tse, P. y Hyland, K. (2009). Discipline and gender: constructing rhetorical identity in book reviews. En K. Hyland y G. Diani, *Academic evaluation. Review genres in university settings* (pp. 105-121). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Universidad de Deusto. (2015). *Grado en Lenguas Modernas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad de Deusto. (s.f). *Deusto.es*. Consultado el 7 de diciembre de 2017, de <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto>
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto : un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1986). *Racism in the press*. Londres: Arnold.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

Referencias bibliográficas

- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). *Élite, discurso y racismo*. Barcelona: Gedisa.
- Vande-Koople, W. (2012). The importance of studying metadiscourse. *Applied Research in English*, 1 (2), 37-44.
- Vande-Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 26 (1), 82-93.
- Vázquez, G. (2001). *Guía práctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Velasco, E. (2017). El trabajo fin de grado en la Universidad de Deusto: una aproximación a su composición retórico-discursiva y a las representaciones sociales desde la perspectiva de sus autores. Tesis doctoral sin publicación. Universidad de Deusto, Bilbao (España).
- Velásquez, M. y Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Signos*, 40 (63), 219-238.
- Venegas, R., Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en Licenciatura. *Signos*, 49 (1), 247-279.
- Venegas, R., Meza, P. y Martínez, J. M. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (1), 153-179.
- Williams, J. (1981). *Style: ten lessons in clarity and grace*. Chicago: Universidad de Chicago Press.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.

Referencias bibliográficas

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zabalza, M. (2013). Escribir en la universidad. *Educação*, 38 (1), 15-40.

Zamora, S. y Venegas, R. (2012). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura. *Literatura y Lingüística*, (27), 201-218.

Anexos

Anexos

Anexo I. Instrucción de la reseña.

La Biblioteca de la UD quiere incorporar en su **catálogo** una reseña de los libros de reciente incorporación.

¿Nos echas una mano?

Necesitamos que escribas un texto de no menos de 200 palabras (máx. 300). TEN EN CUENTA QUE...

Este texto tiene como **finalidad** informar a los usuarios, estudiantes, que vayan a la biblioteca para saber si es el libro que están buscando.

Por ello, el texto que escribas debe incluir los aspectos del libro que consideres oportunos. La siguiente lista puede servir de ayuda: autor o autores, tema, organización del libro y contenidos, a quién puede interesar, valoración sobre su utilidad para la comunidad académica...

Nosotros te facilitaremos la portada, la contraportada, la presentación y el índice.



¡COLABORA CON NOSOTROS!

Anexo II. Texto fuente.



Presentación

Proyecto y coordinación editorial: Elsa Aguiar

Autor: Leonardo Gómez Torrego
Doctor en Filología
Investigador del CSIC

Supervisión científica: Concepción Maldonado
Doctora en Filología Hispánica

Coordinación técnica: Nuria Vaquero

Índices y correspondencias: Carolina Blázquez y Paloma Jover

Diseño de interiores: Julio Sánchez

Diseño de cubierta: Alfonso Ruano y César Escolar

Dirección editorial: Esther Carrión

Edición corregida y aumentada

A esta gramática que ahora ve la luz la acompaña el adjetivo didáctica por varias razones:

- Porque los contenidos en ella vertidos se exponen con sencillez, con claridad y con un buen puñado de ejemplos en todos y cada uno de los epígrafes que contiene. Y siempre en párrafos cortos, que hacen más fácil la lectura.
- Porque está salpicada de un buen número de llamadas de Atención, en recuadros especiales, que previenen al lector contra posibles equívocos y que lo alertan ante posibles confusiones demasiado frecuentes en las aulas. Además, lo predisponen a una mejor comprensión de los fenómenos gramaticales y a un enriquecimiento y profundización de la reflexión gramatical.
- Porque abundan las remisiones de unos lugares a otros, donde se tratan los mismos fenómenos, y se añaden unos índices temáticos muy completos, que permiten llegar a un mismo concepto o término gramatical desde diversas entradas.
- Porque se ofrecen correspondencias terminológicas, bien al principio de la unidad correspondiente, bien en su interior, con vistas a que los lectores que han aprendido ciertos términos pertenecientes a escuelas gramaticales concretas sepan dónde situar un término y, en consecuencia, un concepto gramatical determinado. Y es que no todos entendemos lo mismo por determinativo o determinantes, ni por pronombre, ni por atributo, ni por predicativo, ni por dativo, ni por oración adverbial y oración compuesta, etc.
- Porque se ajusta a un diseño claro y riguroso, que obliga a encajar de forma atractiva los contenidos que en la gramática se vierten, y porque los distintos párrafos de cada capítulo o unidad se acompañan de ladillos cuya finalidad es la de orientar y guiar al lector en la búsqueda de la idea central que en cada párrafo se contiene.
- Porque a lo largo de toda la gramática, muchos de los ejemplos de sintaxis llevan incorporados los análisis sintácticos correspondientes con la separación de constituyentes que son producto de segmentaciones.
- Porque después de cada capítulo o bloque se presenta un buen número de ejercicios, cuyas soluciones se ofrecen al final. En este sentido, se trata de una gramática teórica y práctica.
- Porque se añaden informaciones de norma, con cuadros bien visibles. En una gramática didáctica no debe faltar el aspecto normativo, que, a pesar de lo que suele creerse, enriquece en muchos casos la reflexión gramatical. Reflexionar sobre *laisms*, *dequeísmos*, *quesuismos*, usos anómalos de relativos, ciertas discordancias y concordancias viciadas, etcétera, llevan al lector y al lingüista a preguntarse los porqués de

Índice

esos fenómenos y su adecuación más o menos violenta al sistema. En este sentido, la Normativa no se entiende como una mera lista de preceptos o imposiciones, sino como una ayuda más en la profundización del funcionamiento de una lengua.

Es evidente que una gramática como ésta no puede desarrollar en profundidad los distintos aspectos gramaticales que trata. Se necesitaría una microgramática compuesta de monografías diversas. No obstante, se ha intentado que en ella aparezca, aunque a veces sólo esbozada, lo esencial de cada fenómeno gramatical.

Sin embargo, esta gramática presenta muchos aspectos de novedad que la hace, sin duda, más atractiva porque posiblemente —y eso siempre es saludable en la ciencia— el lector se vea obligado a discrepar o a discutir sobre algunos fenómenos concretos. ¿Qué difícil es que dos gramáticos estén siempre y en todo de acuerdo! En cualquier caso, dejamos constancia en esta presentación de la separación que en esta gramática se hace de los determinativos y los adjetivos; de la inclusión de un imperativo sintáctico (el de respeto); del concepto de oración compleja y de conjunto oracional; del concepto de oración principal, aplicable en muchos menos casos de lo que suele ser normal en la gramática tradicional; de la clasificación y análisis de las tradicionalmente llamadas oraciones adverbiales; de la distinción entre enunciados y oraciones; de la diferencia entre categorías y funciones gramaticales, etc.

Por otra parte, se ha evitado dividir esta gramática en Morfología y Sintaxis, incluyendo en la Morfología las clases de palabras (o partes de la oración) y en la Sintaxis el estudio de las oraciones y grupos sintácticos, que es lo que normalmente se hace. Nosotros entendemos que la Sintaxis también se ocupa, en parte, de las clases de palabras (sus combinaciones y funciones), por lo que hemos preferido dedicar un capítulo a las partes de la gramática, otro a las clases de palabras y otro a enunciados, oraciones y grupos sintácticos.

Creemos que esta gramática puede ser de gran utilidad para alumnos y profesores de enseñanza no universitaria y para estudiantes de Filología, así como para todas aquellas personas que demuestren un claro interés por el funcionamiento gramatical de nuestra lengua.

LEONARDO GÓMEZ TORREGO

Capítulo 1: Introducción

1.1.1. Partes de la Gramática	14
1.1.2. La Morfología: objeto de estudio	16

Capítulo 2: Clases de palabras

2.1. El sustantivo	
2.1.1. El sustantivo	32
2.1.2. Clases de sustantivos (1)	34
2.1.3. Clases de sustantivos (y 2)	36
2.1.4. El sustantivo desde el punto de vista funcional	37
2.1.5. El género en el sustantivo	38
2.1.6. Los géneros común, ambiguo y epiceno	40
2.1.7. El número del sustantivo	42
2.1.8. Casos especiales del número	44
Ejercicios del sustantivo	46
2.2. El adjetivo	
2.2.1. El adjetivo	50
2.2.2. Grado positivo y grado comparativo	52
2.2.3. El grado superlativo	54
2.2.4. Formación del superlativo	56
2.2.5. Funciones y apócope del adjetivo	58
2.2.6. Posición del adjetivo	60
2.2.7. Adjetivos con ser y estar	62
Ejercicios del adjetivo	65
2.3. Los determinativos	
2.3.1. Los determinativos	68
2.3.2. El determinativo artículo (1)	70
2.3.3. El determinativo artículo (y 2)	72
2.3.4. Determinativos demostrativos	74
2.3.5. Los determinativos posesivos (1)	76
2.3.6. Los determinativos posesivos (y 2)	78
2.3.7. Los determinativos indefinidos	80
2.3.8. Otras formas de los indefinidos	82
2.3.9. Otros indefinidos (1)	84
2.3.10. Otros indefinidos (y 2)	86
2.3.11. El indefinido un, una (y sus variantes)	88
2.3.12. El indefinido todo (y sus variantes)	90
2.3.13. Los determinativos numerales (1)	92
2.3.14. Los determinativos numerales (y 2)	94
2.3.15. Otros determinativos	96
2.3.16. Locuciones determinativas y cuasideterminativas	98
Ejercicios de los determinativos	101
2.4. Los pronombres	
2.4.1. Los pronombres	104
2.4.2. Los pronombres personales	106



2.4.3. Funciones de los pronombres personales (1)	108
2.4.4. Funciones de los pronombres personales (y 2)	110
2.4.5. Valor reflexivo y valor recíproco	112
2.4.6. Valores gramaticales de se	114
2.4.7. Posición de los pronombres personales	116
2.4.8. Otras características de los pronombres personales	118
2.4.9. Los pronombres relativos	120
2.4.10. El relativo que	122
2.4.11. Los relativos quien y el cual y sus variantes	124
2.4.12. Pronombres interrogativos y demostrativos	126
2.4.13. Pronombres indefinidos	128
Ejercicios de los pronombres	130
2.5. El verbo	
2.5.1. El verbo	134
2.5.2. Formas no personales: el infinitivo	136
2.5.3. Formas no personales: el gerundio	138
2.5.4. Formas no personales: el participio	140
2.5.5. Los morfemas de persona, de número y de modo	142
2.5.6. El modo imperativo	144
2.5.7. El aspecto y el tiempo verbales	146
2.5.8. El presente y el pretérito imperfecto	148
2.5.9. Otros pretéritos de indicativo	150
2.5.10. Los futuros y los condicionales	152
2.5.11. Formas temporales del subjuntivo	154
2.5.12. La conjugación regular	156
2.5.13. Irregularidades verbales (1)	157
2.5.14. Irregularidades verbales (y 2)	158
2.5.15. Lista de verbos irregulares	160
2.5.16. Tablas de conjugación	166
2.5.17. Clases de verbos (1)	188
2.5.18. Clases de verbos (y 2)	190
2.5.19. Perífrasis verbales (1)	192
2.5.20. Perífrasis verbales (2)	194
2.5.21. Perífrasis verbales (y 3)	196
2.5.22. La construcción ser + participio	198
Ejercicios del verbo	200
2.6. El adverbio	
2.6.1. El adverbio	204
2.6.2. Otras cuestiones sobre el adverbio	206
2.6.3. Clasificación de los adverbios	208
2.6.4. Observaciones a la clasificación adverbial	210
2.6.5. Locuciones adverbiales	212
2.6.6. Otras peculiaridades	214
Ejercicios del adverbio	215
2.7. Las preposiciones	
2.7.1. Las preposiciones	218
2.7.2. Otras consideraciones sobre las preposiciones	220
2.7.3. Las preposiciones según, hasta y entre	222
2.7.4. Agrupaciones y locuciones prepositivas	224
Ejercicios de las preposiciones	227
2.8. Las conjunciones	
2.8.1. Las conjunciones	230
2.8.2. Conjunciones copulativas	232
2.8.3. Conjunciones disyuntivas y consecutivas	234
2.8.4. Conjunciones adversativas y explicativas	236

2.8.5. Locuciones conjuntivas	238
2.8.6. Conjunciones y locuciones subordinantes (1)	240
2.8.7. Conjunciones y locuciones subordinantes (y 2)	242
Ejercicios de las conjunciones	245
2.9. Las interjecciones	
2.9.1. La interjección y las frases interjectivas	248
Ejercicios de las interjecciones	251
Capítulo 3: Oraciones y grupos	
3.1. Enunciado y oración	
3.1.1. Enunciado y oración	256
3.1.2. La oración (1)	258
3.1.3. La oración (y 2)	260
3.1.4. El sujeto (1)	262
3.1.5. El sujeto (2)	264
3.1.6. El sujeto (y 3)	264
3.1.7. Oraciones impersonales (1)	268
3.1.8. Oraciones impersonales (y 2)	270
3.1.9. El predicado	272
3.1.10. Las oraciones con atributo (1)	274
3.1.11. Las oraciones con atributo (y 2)	276
Ejercicios de enunciado y oración	278
3.2. Grupos sintácticos	
3.2.1. Grupos sintácticos (1)	282
3.2.2. Grupos sintácticos (y 2)	284
3.2.3. El grupo nominal: núcleo y actualizadores	286
3.2.4. El grupo nominal: modificadores (1)	288
3.2.5. El grupo nominal: modificadores (y 2)	290
3.2.6. El grupo adjetival	292
3.2.7. El grupo adverbial	294
3.2.8. El grupo verbal	296
3.2.9. El complemento directo (1)	298
3.2.10. El complemento directo (y 2)	300
3.2.11. El complemento indirecto (1)	302
3.2.12. El complemento indirecto (y 2)	304
3.2.13. El complemento indirecto (y 3)	306
3.2.14. El dativo	308
3.2.15. El complemento circunstancial (1)	310
3.2.16. El complemento circunstancial (y 2)	312
3.2.17. El complemento de régimen (y 2)	314
3.2.18. El complemento de régimen y el agente	316
Ejercicios de los grupos sintácticos	319
3.3. Oración y conjuntos	
3.3.1. Oraciones sustantivas	322
3.3.2. Oraciones sustantivas en función de sujeto (y 2)	324
3.3.3. Oraciones sustantivas en función de CD (1)	326
3.3.4. Oraciones sustantivas en función de CD (y 2)	328
3.3.5. Oraciones sustantivas en función de CI y de CR	330
3.3.6. Sustantivas de CC y de modificador (1)	332
3.3.7. Otras oraciones sustantivas de modificador (y 2)	334
3.3.8. Oraciones adjetivas (1)	336
3.3.9. Oraciones adjetivas (y 2)	338

3.3.10. Oraciones de relativo y oraciones adjetivas	340
3.3.11. Oraciones adverbiales	342
3.3.12. Oraciones subordinadas modales	344
3.3.13. Oraciones subordinadas temporales (1)	346
3.3.14. Oraciones subordinadas temporales (2)	348
3.3.15. Oraciones subordinadas temporales (y 3)	350
3.3.16. Oraciones subordinadas causales (1)	352
3.3.17. Oraciones subordinadas causales (y 2)	354
3.3.18. Oraciones subordinadas finales	356
3.3.19. Oraciones subordinadas concesivas	358
3.3.20. Oraciones subordinadas condicionales (1)	360
3.3.21. Oraciones subordinadas condicionales (y 2)	362
3.3.22. Oraciones subordinadas comparativas (1)	364
3.3.23. Oraciones subordinadas comparativas (y 2)	366
3.3.24. Oraciones subordinadas consecutivas (1)	368
3.3.25. Oraciones subordinadas consecutivas (y 2)	370
Ejercicios de la oración y conjunto	373

Capítulo 4: Fonética y Fonología

4.1. Fonética y Fonología

4.1.1. Consideraciones generales	378
4.1.2. Fonemas y sonidos	380
4.1.3. Fonemas y grafías	382
4.1.4. Alfabets fonéticos	384
4.1.5. Clasificación articuladora de los sonidos	386
4.1.6. Los fonemas del español	388
4.1.7. Oposiciones, neutralizaciones y contrastes	390
4.1.8. Los alófonos (1)	392
4.1.9. Los alófonos (y 2)	394
4.1.10. Transcripción fonética y fonológica	396
4.1.11. La sílaba	398
4.1.12. Diptongos, triptongos e hiatos	400
4.1.13. La división silábica en español	402
4.1.14. El acento	404
4.1.15. La entonación	406
4.1.16. Esquemas de entonación	408
Ejercicios de fonética y fonología	411

Capítulo 5: Ortografía

5.1. Ortografía de las letras

5.1.1. Ortografía de las letras	416
5.1.2. Ortografía de la letra h	418
5.1.3. Palabras homónimas homófonas con h y sin h (1)	420
5.1.4. Palabras homónimas homófonas con h y sin h (y 2)	422
5.1.5. Otras palabras con h- inicial	424
5.1.6. Palabras con -h- intercalada	426
5.1.7. Ortografía de las letras b, v y w	428
5.1.8. Ortografía de la letra b	430
5.1.9. Ortografía de la letra v	432
5.1.10. Palabras homónimas homófonas con b y v	434
5.1.11. Otras cuestiones sobre la ortografía de la b y la v	436
5.1.12. Ortografía de g y j	438
5.1.13. Otras cuestiones sobre la g y la j	440
5.1.14. Ortografía de s y x (1)	442
5.1.15. Ortografía de s y x (y 2)	444
5.1.16. Ortografía de c y z para el fonema /θ/	446
5.1.17. Ortografía de cc	448

5.1.18. Ortografía del dígrafo ll y de la letra y (1)	450
5.1.19. Ortografía del dígrafo ll y de la letra y (y 2)	452
5.1.20. Ortografía de la letra r y del dígrafo rr	454
5.1.21. Otras cuestiones de ortografía de las letras	456
5.1.22. Grupos consonánticos	458
5.1.23. Ortografía de las letras mayúsculas	460

5.2. Ortografía de la sílaba

5.2.1. Ortografía de la sílaba	464
--------------------------------------	-----

5.3. Ortografía de las palabras

5.3.1. Ortografía de las palabras (1)	468
5.3.2. Ortografía de las palabras (2)	470
5.3.3. Ortografía de las palabras (y 3)	472
5.3.4. En una palabra o en más de una	474
5.3.5. Distinto significado en una palabra o en más de una	476
5.3.6. Palabras prefijadas y compuestas	478

5.4. Acentuación

5.4.1. Acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas	482
5.4.2. Acentuación de monosílabos	484
5.4.3. Acentuación de interrogativos y exclamativos	486
5.4.4. Acentuación de diptongos y triptongos	488
5.4.5. Acentuación de los hiatos	490
5.4.6. Acentuación de palabras compuestas	492
5.4.7. Otros casos de acentuación	494

5.5. Puntuación

5.5.1. Puntuación: la coma	498
5.5.2. El punto, el punto y coma y los puntos suspensivos	500
5.5.3. Los dos puntos	502
5.5.4. Signos de interrogación y de exclamación	504
5.5.5. Otros signos de puntuación	506
Ejercicios de ortografía	508

Soluciones a los ejercicios	511
-----------------------------------	-----

Índice temático	533
-----------------------	-----

Anexo III. Hoja de respuestas.



Deusto

Nombre y Apellidos / Izen-abizenak / Name and surname

Titulación / Titulazioa / Degree

Asignatura / Irakasgaia / Subject

Curso / Maila / Year of studies

Fecha / Data / Date
