

La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE.

Carlota Piedehierro

École des Hautes Études en Sciences Sociales (París)
y Universidad Autónoma (Madrid)

carpisa1702@hotmail.com

Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 55-86

Resumen: Una rama de la investigación sobre escritura en segundas lenguas ha mostrado que las experiencias previas de aprendizaje pueden influir en el comportamiento escritor y en los productos escritos de usuarios de lenguas segundas, determinando tanto la aptitud de los escritores como la calidad de los textos. Este trabajo presenta un estudio que pretende mostrar la existencia de un proceso de *transferencia de instrucción* (Selinker, 1972) presente en la IL de productos escritos de un grupo de estudiantes francófonos de español lengua extranjera (ELE). Su objetivo fue establecer si distintos modelos de instrucción pueden ser un factor que explique el uso y el nivel de dominio de un determinado mecanismo lingüístico, los marcadores discursivos, por parte de estos usuarios cuando redactan un texto argumentativo. Aunque el tamaño de la muestra restringe la posibilidad de establecer generalizaciones, los resultados abren puertas a futuros estudios que pretendan dar cuenta de que ciertas metodologías de enseñanza de la escritura de lenguas segundas pueden ser más y menos efectivas a la hora de promover la adquisición de ciertos mecanismos discursivos (v.gr. los marcadores del discurso) asociados a determinadas demandas textuales (v.gr. particularidades asociadas a las secuencias textuales en cada lengua).

Palabras clave: Interlengua, transferencia de instrucción, marcadores discursivos, escritura en L2.

Abstract: A branch of research on writing in second languages has shown that learning experiences can influence the behavior and writer on products written for second language users, determining the ability of both the writers and the quality of the texts. This paper presents a study that aims to show the existence of a transfer instruction (Selinker, 1972) present in the IL product written by a group of French-speaking students of Spanish foreign language (ELE). Its aim was to establish whether different models of instruction may be one factor explaining the use and level of mastery of a specific mechanism linguistic discourse markers by these people when you write an argumentative text. Although the sample size limits the possibility of generalizations, the findings open doors to future studies that seek to account for certain methods of teaching writing to second language can be more and less effective in promoting the acquisition of discursive mechanisms (e.g. discourse markers) associated with certain textual demands (e.g. the sequences associated with specific text in each language

Key Words: Interlanguage; Instruction transfer; writing; discourse markers; Second Language Acquisition

1. Introducción. La influencia de las experiencias previas de aprendizaje en la escritura en L2

Una rama de la investigación sobre la escritura en lenguas segundas ha intentado estudiar cómo las experiencias previas de aprendizaje y los tipos de instrucción influyen en los procesos y los productos de escritura de los aprendices. Los hallazgos de ciertos trabajos han dado cuenta de tres fenómenos significativos: en primer lugar, parece que los contextos de aprendizaje y la metodología de enseñanza influyen en las habilidades de escritura de los aprendices. Así lo señalan Roca de Larios y Murphy (2001), quienes recogen estudios que dan cuenta de este hecho: las experiencias previas de aprendizaje pueden influir en la planificación de los textos escritos en L2, ya que se transfieren entre las lenguas (Cumming, 1989; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001), pueden explicar que los escritores competentes presten más atención a la organización general del texto mientras planifican y escriben que los no competentes (Sasaki y Hirose, 1996; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001), pueden influir en la concepción que el estudiante tiene sobre sí mismo como escritor (Victori, 1995; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001), pueden explicar lagunas notorias en el desarrollo de la precisión sintáctica, fluidez, organización y coherencia textual (Tarone *et al.*, 1993; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001) o también pueden determinar la forma como el estudiante se enfrenta a la revisión de sus escritos (Porte, 1996, 1997; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001). Por otro lado, ciertos tipos de intervención pedagógica pueden mejorar el proceso de escritura o el producto escrito: Sengupta (2000) vio que la enseñanza explícita de las estrategias de revisión en el aula tiene una marcada influencia en la escritura y el balance que hicieron Kern y Schultz (1992) de la inserción de un nuevo programa sobre la enseñanza del francés LE en una universidad americana concluyó que un programa orientado discursivamente (y no gramaticalmente) puede ser efectivo para desarrollar la lengua escrita y que la enseñanza de la escritura altamente integrada con la lectura de textos y centrada en el proceso además de en el producto tiene efectos positivos para el desarrollo de escritura.

En segundo lugar, parece que las destrezas de escritura adquiridas en experiencias previas de aprendizaje se transfieren entre las lenguas. Esta hipótesis, lanzada por Cummins (1981, cfr. en Carson y Kuehn 1992) sostiene que existe un nivel básico de dominio cognitivo/académico que es común a todas las lenguas escritas, el cual se manifiesta en actividades donde el escritor, al no poder asumir una realidad compartida con el lector, ha de desarrollar ciertas demandas de tipo cognitivo

para resolver un problema comunicativo. Según Cummins, los escritores que han desarrollado habilidades para producir textos de estas características en su L1 solo deben adquirir los rasgos superficiales que les permitan escribir esos textos en la L2, ya que el nivel básico de dominio cognitivo/académico permitirá al escritor transferir sus destrezas literarias desde su lengua nativa a otras lenguas. Para que se cumpla la transferibilidad, existe una hipótesis de interdependencia: es necesario un contexto de instrucción adecuado y una motivación por parte del aprendiz. A partir de esta hipótesis, Mohan y Lo (1985) publicaron un estudio en el que habían previsto encontrar que ese nivel principal de dominio cognitivo/académico apareciera en los textos escritos de estudiantes chinos de inglés LE. Tras comparar los escritos de estudiantes procedentes de dos centros distintos (Hong Kong y British Columbia) llegaron a la conclusión de que las diferencias entre ambos grupos estaban relacionadas con el tipo de instrucción que habían recibido los alumnos: los de Hong Kong habían sido instruidos según un tipo de pedagogía donde destacaba el énfasis en la corrección a nivel de frase y precisión lingüística, mientras que los de British Columbia habían recibido instrucción donde se incluía organización de la estructura de los textos. A la vista de los datos, Mohan y Lo sugirieron que las dificultades de los hablantes chinos a la hora de escribir en inglés estaban, más que en las diferencias discursivas de ambas lenguas, en factores relacionados con el desarrollo de la habilidad de escritura de los alumnos, donde sus experiencias previas de aprendizaje tendrían un papel fundamental. Partiendo también del modelo de Cummins, Carson y Kuehn (1992) llevaron a cabo una investigación con hablantes chinos estudiantes de inglés L2. Asumieron que aquellos alumnos con una competencia discursiva desarrollada en L1 podrían beneficiarse de la transferencia de esta habilidad al escribir en L2, mientras que los que no la hubieran desarrollado en su L1 deberían desarrollarla conforme adquieran su L2 y, como consecuencia, no podrían beneficiarse de dicha transferencia. El análisis de las muestras les llevó a concluir que: a) un contexto educativo adecuado permite la transferencia de las habilidades de escritura entre las lenguas, pero esta transferencia parece estar condicionada por una variable de aptitud general hacia la escritura en cualquier lengua: los buenos escritores en L1 lo serán en L2, pero los escritores no cualificados en L1 no lo serán en la L2. Ahora bien, si los escritores no cualificados en la L2 muestran lagunas en su formación en L1 y tienen sin embargo aptitudes para la escritura, entonces sí puede suceder que exista un potencial buen escritor en L2; b) parece que la competencia discursiva en L1 decrece según aumenta en L2 y, más aún, parece que hay un factor de aptitud lingüística que impone una barrera del desarrollo de la escritura en L1 y L2 al mismo

tiempo, hasta el punto de que a mayor tiempo pasado en un contexto de L2, crece el desgaste en el nivel de dominio de escritura en L1. La hipótesis de Cummins fue también probada en un estudio llevado a cabo en un contexto de enseñanza de español LE en los Estados Unidos. Valdés *et al.* (1992) analizaron las redacciones de estudiantes estadounidenses inscritos en tres niveles de dominio de español. Pretendían ver hasta qué punto los alumnos eran capaces de mostrar rasgos discursivos como organización textual o coherencia según su nivel de dominio de la L2. Para ello, pidieron a los estudiantes que redactaran un escrito a partir del tema “Yo”. Las muestras recogidas señalaron que, aunque el nivel de dominio de la L2 está relacionado con la mayor calidad de los textos (los productos aumentaron en sofisticación y complejidad de acuerdo con el aumento de nivel de dominio en la L2), los alumnos de nivel más bajo fueron capaces de escribir textos coherentes y mínimamente estructurados, lo cual avalaría la hipótesis de Cummins según la cual existe una transferencia de las habilidades de escritura de la L1 a la L2. Esto se vio también en que las redacciones mostraban patrones de escritura típicos del inglés aunque, por otro lado, el nivel de dominio de la L2 parecía estar también relacionado con la capacidad para mostrar en el texto convenciones de escritura más cercanas a los patrones del español, dado que los alumnos de mayor nivel fueron los que escribieron textos más cercanos al español. Ahora bien, Valdés *et al.* señalan que la hipótesis de la interdependencia de Cummins puede no estar clara cuando las tareas de escritura son diferentes a las que usaron en su investigación, es decir, cuando géneros particulares requieren autenticidades culturales tanto en la forma como en el estilo. Las autoras suponen que para los estudiantes americanos de ELE el proceso de aprender cómo usar una voz y un estilo diferentes de aquellos desarrollados en su L1 debe suponer una “reestructuración” de sus experiencias y estrategias, lo cual supondría admitir que en la transferencia de destrezas de escritura habría otros factores implicados aparte del contexto de instrucción adecuado, la motivación, el nivel de dominio de la L2 y la aptitud escrita.

Finalmente, las investigaciones sobre escritura en segundas lenguas han señalado que hay determinadas tareas escritas que implican una reestructuración de las habilidades y conocimientos adquiridos previamente. Idiazabal y Larringan (1997) probaron la hipótesis de Cummins con una tarea específica que requería la producción de un texto con autenticidades culturales por parte de alumnos de trece años en contextos bilingües de instrucción (vasco/español). El texto consistía en una carta, según la secuencia argumentativa, que los alumnos debían dirigir al director del colegio, explicando su opinión a propósito de una medida que este pretendía tomar:

prohibir todo tipo de actividades extraescolares. Los alumnos fueron instruidos para escribir la carta en vasco a partir de un tratamiento desarrollado en forma de taller de escritura. Partiendo de la idea de que la enseñanza de dominios discursivos en una lengua debe facilitar la utilización de esos mismos dominios en otra lengua, su hipótesis de partida fue que la instrucción explícita sobre cómo desarrollar una tarea (escribir una carta) tendría beneficios no solamente en la lengua en la que se enseña (vasco) sino también en una segunda (castellano), incluso si los alumnos no han trabajado ese tipo de tarea en esa lengua. Tras analizar la fase de introducción de la carta, evidenciaron la transferencia del aprendizaje de los rasgos discursivos desde la L1 a la L2, pero los autores señalan que no se obtuvieron progresos en los aspectos más difíciles de la fase introductoria de los textos argumentativos, es decir, en la reformulación de la controversia del tema que se debate y en la gestión de la polifonía. Ellos explicaron que esto se podía deber, en primer lugar, a la ineficacia del tipo de tarea utilizada para desarrollar estos rasgos y, en segundo lugar, porque parece que hay todavía un aprendizaje pendiente, específico de cada lengua, que tiene que ver con el léxico del discurso argumentativo, con los organizadores textuales, con las expresiones metadiscursivas y retóricas (Cuenca, 1995).

Los resultados de estos trabajos conducen a las siguientes consideraciones: en primer lugar, las experiencias previas de aprendizaje pueden tener efectos en la escritura en lo que se refiere al desarrollo de las competencias de organización y revisión de los escritos (Sasaki y Hirose, 1996 y Porte, 1996, 1997, cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001; Sengupta, 2000) al mismo tiempo que pueden explicar las deficiencias de la competencia escrita en L2 (Tarone *et al.*, 1993 y Porte, 1996, 1997, cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001) o incluso la concepción que el aprendiz tiene sobre sí mismo como escritor (Victori, 1995, cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001); por otro lado, cierto tipo de intervenciones pedagógicas puede mejorar los productos escritos (Kern y Schultz, 1992); los hallazgos también muestran que se cumple la hipótesis de Cummins sobre la transferibilidad de la escritura entre las lenguas, esto es, que bajo ciertas condiciones de aprendizaje, los aprendices se benefician de las habilidades de escritura que han desarrollado para otras lenguas (Carson y Kuehn, 1992) si bien esta transferibilidad está determinada, además de por el contexto adecuado de instrucción, por las experiencias previas de aprendizaje (Mohan y Lo, 1985). Ahora bien, parece que hay una variable relacionada con la aptitud que influye en la posibilidad de la transferencia de las habilidades de escritura entre las lenguas (Carson y Kuehn, 1992) y, además, parece que esta aptitud no está disponible para el desarrollo de la competencia escrita al mismo nivel en la L1 y la L2, hasta el punto de

que el desarrollo de la competencia escrita en la L2 puede ocasionar fenómenos de pérdida o desgaste de la escritura en L1 (Carson y Kuehn, 1992); finalmente, además de la aptitud, el nivel de dominio de la L2, la transferencia de las habilidades de escritura entre las lenguas y los contextos de aprendizaje adecuados, parece haber un tipo de variable relacionada con el tipo de tarea que exija la actividad escrita, hasta el punto de que ciertas demandas textuales, especialmente las relacionadas con especificidades culturales, implican una reestructuración de ciertas experiencias y estrategias (Valdés *et al.*, 1992) y un aprendizaje determinado sobre rasgos específicos para cada lengua (Idiázabal y Larringan, 1997).

El presente trabajo parte de algunas de estas consideraciones: se concibió con la idea de que los productos escritos de los aprendices francófonos de ELE se ven influenciados por las experiencias previas de aprendizaje, y que esto redundaría en tres cuestiones fundamentales: en primer lugar, se asumió que los estudiantes se beneficiarían de sus habilidades de escritura en L1, las cuales serían transferidas a sus escritos en español; por otro lado, se postuló que una tarea determinada que requiriera ciertas demandas textuales implicaría la puesta en práctica de ciertos conocimientos discursivos ligados exclusivamente al aprendizaje de la L2; finalmente, se planteó que estos conocimientos discursivos no transferibles y, por tanto, adquiribles solamente a través del proceso de instrucción, podrían mostrar variabilidad en dos grupos de aprendices que han estado expuestos a diferentes contextos de aprendizaje y bajo distintas metodologías de instrucción. El elemento lingüístico objeto de estudio de la variabilidad fue un ítem discursivo al que Idiázabal y Larringan (1997) acuerdan como adquirible únicamente desde la lengua meta, a saber, los organizadores textuales (para nosotros, marcadores discursivos). Se planteó un estudio de interlengua sobre producciones escritas de dos grupos de aprendices con diferentes experiencias de aprendizaje en contexto de enseñanza formal a los que se les pidió realizar una tarea similar a la planteada en el trabajo de Idiázabal y Larringan (1997): escribir una carta sobre un tema polémico.

Porquier (1977) señala que en los contextos de aprendizaje formales parece darse el caso de que, al estar la enseñanza dirigida, el corpus de errores de los aprendices pueda resultar homogéneo, ya que aquí el feedback y el input del profesor y de los materiales de enseñanza juegan un papel decisivo en el aprendizaje del alumno, al ser la única fuente para desechar o confirmar sus hipótesis. En relación a esto, otros autores (Nemser, 1971; Corder, 1971) señalan que la interlengua de un grupo de aprendices con el mismo nivel de L2 y que comparten lengua materna puede mostrar características similares. A partir de estos hechos, se postuló que un estudio

de interlengua sobre producciones escritas podría dar cuenta de que las diferencias de los dos grupos de aprendices de esta investigación a la hora de usar ciertos mecanismos, los marcadores discursivos, asociados a una tipología textual determinada, la argumentación, pueden explicarse por efecto de sus experiencias previas de aprendizaje.

De acuerdo a las anteriores consideraciones, este estudio planteó tres preguntas:

- Dos grupos de aprendices con la misma lengua materna y un número equivalente aproximado de horas de instrucción de español como lengua extranjera, pero con diferentes experiencias previas de aprendizaje, ¿utilizan el mismo tipo de marcadores discursivos y con la misma frecuencia a la hora de realizar una tarea concreta, la redacción de un texto argumentativo?;

- Si hay alguna diferencia significativa en el tipo y la frecuencia de uso de un marcador determinado entre esos dos grupos, ¿puede afirmarse que esa diferencia significativa está motivada por diferentes experiencias previas de aprendizaje?;

- Si las distintas experiencias previas de aprendizaje explican las diferencias en cuanto al tipo y la frecuencia de uso de un determinado marcador en la redacción de un texto argumentativo, ¿puede afirmarse que también explican el nivel de dominio en cuanto al uso apropiado de ese marcador?

2. Método

2. 1. Informantes

El Grupo 1 estaba formado por estudiantes con francés L1 inscritos en el Instituto Cervantes de París que no habían recibido instrucción en español en el colegio o en el instituto. Podían haber recibido instrucción en otros contextos de enseñanza, o haber estudiado en países hispanohablantes. El número de horas de instrucción aproximado en el momento de la recogida de datos estaba entre 340-400 horas. Aunque algunos informantes habían estudiado español o habían pasado períodos de tiempo en países hispanohablantes, para el presente estudio no se tuvo en cuenta este dato a efectos de cómputo de horas de instrucción. El Grupo 2 estaba formado por estudiantes con francés L1 inscritos en primer año de carrera en la Universidad Paris-Dauphine que no hubieran recibido instrucción en el Instituto Cervantes ni hubieran estudiado español o haber pasado períodos de tiempo en países hispanohablantes. Todos debían haber pasado el BAC (selectividad) en

español en junio de 2004. El número de horas de instrucción aproximado en el momento de la recogida de datos era de unas 450 horas.

2. 2. Diseño

Se hizo un análisis transversal. Los informantes del Grupo 1 realizaron la prueba en casa (noviembre 2004). Se les dio instrucciones precisas para su elaboración: no debían realizarla en más de una hora y no podían usar materiales de apoyo (como manuales o diccionarios) para hacerla. Se utilizaron 5 clases de las que se obtuvo un total de 37 muestras. Las muestras del Grupo 2 se recogieron el primer día de curso según programación de la Universidad Paris-Dauphine (octubre 2004). La prueba se realizó durante una sesión de una hora, en tiempo de clase. No pudieron utilizar materiales de apoyo (como manuales o diccionarios) para hacerla. Se utilizaron tres clases de las que se obtuvo un total de 75 muestras. De acuerdo con los criterios definidos, fueron desechadas 9 muestras del Grupo 1 y 10 muestras del Grupo 2¹. Se tomaron, finalmente, 25 muestras al azar de cada grupo a partir de las no rechazadas.

2. 3. Materiales

Todos los informantes fueron sometidos a una prueba que constaba de dos partes (véase Apéndice): un cuestionario realizado con el objetivo de describir el perfil de los informantes de los dos grupos y una instrucción para realizar una tarea de redacción consistente en la elaboración de una carta dirigida a la sección “Cartas al director” de un periódico en la que los informantes tenían que exponer sus ideas a favor o en contra a partir de un tema polémico: *El gobierno ha decidido prohibir completamente el consumo del tabaco en todo el país*. La tarea incluía una tabla con una serie de marcadores para realizar la argumentación, agrupados a partir de funciones². Esta tabla pretendía controlar el uso de varios marcadores. Se dio

¹ Del Grupo 1 se rechazaron 9 muestras por los siguientes motivos: informantes con lengua materna no francesa: inglés (2); informantes que habían recibido instrucción en el colegio y en el instituto: 7. Del Grupo 2 se rechazaron 10 muestras por los siguientes motivos: informante bilingüe español-francés: 1; informantes con dos lenguas maternas: francés-chino (2); árabe-francés (2); nabyale-francés (1); portugués-francés (1); informante con lengua materna no francés: sueco-chino (1); informante que no había hecho 5 años de español antes y no había pasado el BAC en español: 1; informante con estudios en país hispanohablante: 1.

² Los parámetros están inspirados en la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999): el parámetro “para ordenar la información” recogía marcadores del subtipo ‘ordenadores’ (tipo ‘estructuradores de la información’); el parámetro “para expresar una idea diferente o contraria a la anterior” recogía marcadores del subtipo ‘contraargumentativos’ (tipo ‘conectores’); el

instrucciones precisas sobre que no era obligatorio fijarse en la tabla y que los marcadores podían no usarse o usarse otros diferentes.

2. 4. Procedimiento

Tras la recogida de datos, se procedió del siguiente modo: en primer lugar, se analizaron los cuestionarios, con el objetivo de definir el perfil de los informantes y poder establecer que los dos grupos poseían diferentes experiencias de aprendizaje; a continuación, se analizaron los marcadores discursivos utilizados por los informantes en la redacción de la tarea, con el objetivo de responder a la primera pregunta de esta investigación; finalmente, se analizó un marcador determinado, tras comprobar que se cumplía la primera pregunta de investigación.

Procedimiento del análisis del cuestionario. Para este análisis se recogieron todos los datos de los cuestionarios completados por todos los informantes seleccionados y se analizaron las respuestas de los nueve apartados en los que se dividía la pregunta 5³. Las respuestas fueron agrupadas en tablas. Se diseñó una tabla para cada pregunta que incluía los datos de los dos grupos para facilitar su descripción. El análisis del cuestionario se hizo a partir de la agrupación de las preguntas de acuerdo con tres objetivos: a) obtener información sobre las experiencias previas de aprendizaje de los informantes (preguntas 5.a., 5.b., 5.e.); b) obtener información sobre el “comportamiento escritor” de los alumnos en clase de español (pregunta 5.c., 5.d., 5.f., 5.h., 5.i.); y c) controlar que todos los informantes conocen las características de la tarea (5.g). En la descripción de los datos, solo se tuvieron en cuenta las respuestas más relevantes, es decir, aunque los informantes, en algunas preguntas, podían dar opción a señalar “otras”, no se describieron esas respuestas.

parámetro “para recapitular o concluir una serie de ideas” recogía marcadores del subtipo ‘recapitulativos’ (tipo ‘reformuladores’); el parámetro “para introducir un ejemplo o una concreción” recogía marcadores del subtipo ‘de concreción’ (tipo ‘operadores argumentativos’); finalmente, el parámetro “para reforzar una idea o un argumento que se quiere defender” recogía marcadores del subtipo ‘de refuerzo argumentativo’ (tipo ‘operadores argumentativos’) y el marcador *en efecto* que, aunque pertenece al subtipo ‘explicativo’, puede ser un marcador que cumpla la función descrita en este grupo: reforzar una idea o un argumento que se quiere defender.

³ Las razones por las que no fueron analizadas las respuestas a las preguntas 1-4 fueron que: las preguntas 1 y 2 habían sido incluidas para hacer un informe ajeno a esta investigación; la pregunta 3 fue utilizada para realizar la selección de los informantes; la pregunta 4 se incluyó porque a los informantes se les había explicado que iban a ser sujetos de un estudio que pretendía investigar las dificultades que tienen los alumnos francófonos cuando estudian español y esta pregunta se refería precisamente a esta cuestión.

Procedimiento del análisis de los marcadores. Para este análisis se transcribieron todas las muestras, se contabilizaron todos los marcadores discursivos que en ellas aparecían y se agruparon los marcadores usados por los dos grupos en *tipos* y en *subtipos* (siguiendo la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés, 1999) para hacer un análisis comparativo a partir de valores absolutos, es decir, sin tener en cuenta el número de apariciones según los sujetos.

Procedimiento del análisis de « en efecto ». Para el análisis de este marcador se hizo, en primer lugar, un estudio comparativo de su frecuencia de aparición según cada grupo y según el número de sujetos que lo utilizaron y, después, se llevó a cabo un estudio lingüístico para analizar si los usos de *en efecto* en los textos de los informantes eran apropiados (correctos) o inapropiados (incorrectos).

Para el estudio lingüístico se procedió del siguiente modo: i) se definieron los contextos obligatorios de la aparición de *en efecto* en español; ii) se aislaron los fragmentos de texto de las muestras donde aparecía el marcador; iii) se creó una herramienta de análisis para medir los usos apropiados e inapropiados según la definición de los contextos obligatorios; iv) finalmente, se explicaron las posibles causas de las producciones inapropiadas en los dos grupos y se agruparon los usos apropiados e inapropiados por grupos para ver si había diferencias significativas.

El estudio lingüístico de *en efecto* reveló que se trata de una locución adverbial que actúa como conector, es decir, que relaciona dos miembros discursivos a los que afecta o sobre los que opera. Marcador típico de la lengua escrita, presenta un valor principal de reforzador de una aseveración presentada en un miembro discursivo precedente (o inferible en el contexto textual) que se ve refrendada en el miembro discursivo que introduce. La refrenda en el segundo miembro puede indicar 'evidencia' (A: *Parece que va a llover*; B: *En efecto, el cielo está muy gris*), 'confirmación' (*Las llaves estaban, en efecto, donde tú me habías dicho*) o 'explicación' (*La Constitución europea rebasa incluso los límites de la concepción realista. En efecto, estamos hablando de un proyecto que ya, para empezar, es inmanejable*) con respecto al miembro discursivo anterior. El sentido de explicación es el que aparece en los textos de tipo argumentativo, donde *en efecto* se usa para introducir una explicación que sirve para validar o apoyar una idea o un argumento presentado previamente. En español, el uso del marcador *en efecto* en este sentido impone una restricción: el tema y el rema del primer miembro deben aparecer recuperados en el segundo miembro. Esta restricción implica, además, que el tema y el rema del miembro donde aparece el marcador establecen una relación de correferencia con el tema y el rema del miembro

discursivo que precede al marcador. Es decir, el segundo miembro confirma o explica algo que aparece en el primero y en ambos fragmentos se hallan piezas semánticamente equivalentes. Esta restricción impide que la información que se presenta en el segundo miembro para marcar la evidencia o explicar la del primero aparezca como una información nueva:

(1) “Bajo mi punto de vista, existen buenas razones para adoptar el primer modelo y rechazar el segundo; pero sin entrar en ellas en este momento, lo cierto es que la [Constitución europea](#) rebasa incluso los límites de la concepción realista.”

En efecto, estamos hablando de un [proyecto](#) que ya para empezar es inmanejable”. (Antonio Estella, *El País*, domingo 17/10/04)

En este ejemplo, el marcador *en efecto* explica y/o confirma, en el segundo miembro discursivo, la idea que aparece en el primero. Pero, además, establece dos equivalencias: por un lado -marcado en azul-, la palabra “proyecto” remite al conjunto “Constitución europea”; por otro lado -marcado en rojo-, la frase “es inmanejable” remite a la expresión “rebasa incluso los límites de la concepción realista”. Así:

| Primer miembro del discurso | | EN EFECTO | Segundo miembro del discurso | |
|--|--|--------------|------------------------------|-------------|
| Tema 1 | La Constitución europea | | Tema 2 | Un proyecto |
| Rema 1 | Rebasa incluso los límites de la concepción realista | | Rema 2 | inmanejable |
| Inferencia: apropiada: hay correferencia entre los temas y los remas. | | | | |

Para la medición del uso apropiado de *en efecto* se partió de la siguiente pregunta: el uso del marcador *en efecto*, en su sentido explicativo, ¿es pertinente en el lugar donde aparece?; esto es, ¿permite hacer las inferencias oportunas en español? Que se operacionalizó como: la aparición de *en efecto* en su sentido explicativo es pertinente si:

- a) Aparece utilizado como un conector, es decir, relaciona dos miembros discursivos a los que afecta o sobre los que opera;
- b) El tema y el rema del miembro discursivo que antecede al conector *en efecto* son recuperados en el segundo miembro discursivo.

3. Resultados

3. 1. Resultados del análisis del cuestionario

Los resultados del análisis del cuestionario fueron agrupados de acuerdo con los tres objetivos para los que fue creado:

Obtener información sobre las experiencias previas de aprendizaje de los informantes (preguntas 5.a., 5.b. y 5.e.). La pregunta 5.a. fue diseñada para conocer los manuales utilizados por los informantes durante sus clases de español y, de este modo, poder analizar su enfoque y la metodología de enseñanza de los marcadores discursivos. La siguiente tabla recoge las respuestas de los dos grupos:

| LIBROS QUE HAN UTILIZADO | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|--------------------------|---|--|
| ESTE AÑO | <i>Gente 3, Sueña 4, Abanico.</i> | <i>Uso Intermedio</i> |
| EN AÑOS ANTERIORES | <i>Gente 1, Gente 2, Gente 3, Curso de Perfeccionamiento, Abanico, Rápido, Planeta 4, ¿A que no sabes?, Para empezar, Intercambio, Sueña 4.</i> | <i>Así es el mundo, Continentes, Gran Vía, En primera línea.</i> |

Para el análisis de los libros se tomaron, del Grupo 1, los manuales que habían sido utilizados por los informantes tanto este año como en años anteriores (*Gente 3, Sueña 4 y Abanico*) y, del Grupo 2, solamente los manuales que habían utilizado en años anteriores (*Así es el mundo, Continentes, Gran Vía, En primera línea*)⁴.

Los manuales utilizados por los alumnos del Instituto Cervantes siguen un enfoque comunicativo de enseñanza: incluyen la práctica de las cuatro destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir) y presentan los contenidos gramaticales bajo funciones comunicativas. Los tres incluyen la enseñanza de las tipologías textuales donde los mecanismos de cada secuencia aparecen proyectados discursivamente. En cuanto a la enseñanza concreta de los marcadores discursivos, en el manual *Abanico* estos aparecen en varias unidades didácticas (conectores discursivos de causa y oposición asociados al género epistolar -Unidad 8, pp. 134-137; conectores discursivos de causa, de oposición y de organización de la información asociados a la función organizar el discurso -Unidad 10, pp. 163-167). En todos los casos, los marcadores aparecen contextualizados, asociados a una función y su práctica se hace a partir de los valores que tienen en el discurso. En el manual *Gente 3* la enseñanza

⁴ No se tuvo en cuenta el manual de este año porque las muestras se tomaron el primer día de curso y los alumnos no lo habían utilizado.

de los marcadores aparece en varias unidades didácticas, dentro de tareas que conducirán a desarrollar una tarea final, con prácticas contextualizadas para que los alumnos los utilicen según los valores que tienen en el discurso (marcadores discursivos relativos a la presentación o solicitud de información -Unidad 22, pp. 54-55-; organizadores discursivos asociados a la función “Estructurar la información en un registro formal” -Unidad 30, p. 71-; organizadores discursivos asociados a la función “Estructurar un correo electrónico” -Unidad 35, p. 81). Los marcadores discursivos en el manual *Sueña 4* aparecen en varias unidades didácticas asociados a las tipologías textuales o al desarrollo de la coherencia y cohesión textuales (marcadores discursivos asociados al desarrollo de la cohesión textual en la destreza de expresión escrita -Unidad 1, pp. 18-19-; mecanismos discursivos asociados a la tipología textual argumentativa en la destreza de expresión escrita -Unidad 4, pp. 72-73), siempre presentados desde un enfoque discursivo, contextualizados y según la función que cumplen en el texto.

Los manuales utilizados por los alumnos de la universidad están concebidos para preparar a los alumnos a la prueba del BAC (selectividad) en español, que puede ser oral o escrita. Las lecciones didácticas se organizan a partir de textos extraídos de obras literarias o de la prensa escrita. De acuerdo con la prueba del BAC, las lecciones presentan un texto a partir del cual los alumnos deben mostrar su nivel de comprensión, el cual se evalúa a partir de preguntas que se refieren al contenido del texto o a cómo está organizada la información. Después, los alumnos deben expresar su opinión personal a partir de preguntas guiadas o comentar una cuestión relacionada con el texto sobre civilización (cultura). En la parte de la expresión personal, se tiene en cuenta la riqueza de la lengua para evaluar las competencias lingüísticas del candidato (Rambaud, 2003:7). Finalmente, en esta prueba hay una parte de traducción. Por lo general, estos manuales no incluyen la enseñanza de las tipologías textuales ni plantean la enseñanza a partir de funciones como “expresar la opinión”, pese a que en la prueba se exige responder con la opinión personal. En lo que se refiere a la enseñanza de los marcadores discursivos, se presentan en listas de elementos traducidos a la lengua materna (cfr. *En primera línea*, p. 113; *Así es el mundo*, pp. 66-67) o aparecen como exponentes lingüísticos traducidos al francés sobre el margen de la página donde se describen los pasos para realizar la actividad (cfr. *Continentes*, p.97).

La pregunta 5.b. fue diseñada para obtener información sobre los materiales que los informantes utilizan en sus clases, por si era relevante para establecer diferencias en sus experiencias de instrucción. Las respuestas obtenidas, presentes

en la siguiente tabla, muestran que los materiales adicionales utilizados en los dos grupos son muy similares:

| | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|---------------------------|---|---|
| Material audiovisual | películas, televisión (TVE) | Películas |
| Material audio | Casetes | Casetes |
| Material de lectura | novelas, artículos de periódicos o revistas | novelas, libros de literatura clásica, artículos de periódicos o revistas |
| Material de apoyo escrito | gramáticas, diccionarios, <i>Bescherelle</i> , ejercicios de otros libros | gramáticas, diccionarios, <i>Bescherelle</i> , ejercicios de otros libros |

Aunque al analizar los resultados se observó que los informantes del Instituto Cervantes hacían referencia a mayor número de materiales utilizados en las clases aparte del libro de texto, este dato no nos permitió concluir que las diferencias en las experiencias de instrucción de los dos grupos en lo que se refiere a este hecho fueran diferentes, pues no tenemos información sobre los objetivos ni el procedimiento utilizados por los profesores a la hora de explotar estos materiales.

Finalmente, las respuestas a la pregunta 5.e., cuyo objetivo era saber si los informantes conocían las tipologías textuales y cuáles de ellas habían practicado más, muestran que, en general, los informantes del Instituto Cervantes han practicado más todas las tipologías textuales, mientras que los de la universidad han practicado sobre todo la secuencia relativa a la exposición y la argumentación:

| SOBRE TODO HA ESCRITO | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|---|--|--|
| DESCRIPCIONES | 10/25 (40%) | 6/25 (24%) |
| NARRACIONES | 12/25 (48%) | 6/25 (24%) |
| EXPOSICIONES/ ARGUMENTACIONES | 14/25 (56%) | 19/25 (76%) |
| Otras (solo se incluyen las que se consideran respuestas a "otras") | Informe sobre un tema (1), resumen de libros o de artículos de prensa (1), texto publicidad (1). | Entrevistas (1), diálogos (1), comentario de textos (6), resumen de textos (1) |

Obtener información sobre el "comportamiento escritor" de los alumnos (preguntas 5.c, 5.d, 5.f, 5.h, 5.i). La pregunta 5.c. buscaba obtener información sobre la importancia que los informantes acuerdan a cada una de las destrezas. Las

respuestas muestran que, en general, los alumnos de los dos grupos dan más importancia a las destrezas orales que a las escritas. Dentro de las destrezas orales, para los informantes del Grupo 1 escuchar es la más importante, mientras que para los del Grupo 2 lo es hablar, si bien ambos grupos valoran con alta puntuación las destrezas que consideran en segundo lugar según orden de importancia (hablar: 4,58 para el Grupo 1; escuchar: 4,26 para el Grupo 2). En cuanto a las destrezas escritas, la mayor diferencia que se aprecia en las respuestas de los grupos tiene que ver con la lectura (4,28 Grupo 1 frente a 3,73 para el Grupo 2). Finalmente, escribir parece ser para todos los informantes la destreza menos importante en clase:

| DESTREZA MÁS IMPORTANTE | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|-------------------------|-------------|-------------|
| HABLAR (1-5) | Media: 4,58 | Media: 4,78 |
| LEER (1-5) | Media: 4,28 | Media: 3,73 |
| ESCUCHAR (1-5) | Media: 4,59 | Media: 4,26 |
| ESCRIBIR (1-5) | Media: 3,81 | Media: 3,79 |

La pregunta 5.d., formulada para conocer la opinión de los informantes sobre lo que consideran más importante a la hora de escribir un texto en español reveló que, en general, los dos grupos coinciden en lo que se refiere a la importancia que dan a los parámetros señalados: lo más importante es demostrar que dominan la gramática y el vocabulario (4,41 para el Grupo 1; 4,43 para el Grupo 2), seguido de demostrar sus conocimientos sobre cómo estructurar un texto (3,75 para el Grupo 1; 3,42 para el Grupo 2), mientras que lo menos importante para ambos grupos es demostrar que tienen conocimientos sobre cultura española (3,39 para el Grupo 1; 3,36 para el Grupo 2):

| LO MÁS IMPORTANTE ES... | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|---|-------------|-------------|
| Demostrar sus conocimientos sobre cultura española (1-5) | Media: 3,39 | Media: 3,36 |
| Demostrar que domina la gramática y el vocabulario (1-5) | Media: 4,41 | Media: 4,43 |
| Demostrar sus conocimientos sobre cómo estructurar un texto (1-5) | Media: 3,75 | Media: 3,42 |

| | | |
|--|---|---|
| Otras (solo se incluyen las que se consideran respuestas a "otras"). (1-5) | Olvidar tu lengua de nacimiento (1), escribir con buena ortografía (1), sintetizar (1). | Escribir cosas interesantes (1); utilizar vocabulario (1); mostrar nivel de español (1); ser claro (1). |
|--|---|---|

El objetivo de la pregunta 5.f. era obtener información sobre la dificultad que los informantes otorgan a la redacción de cada tipología textual. Si bien los datos muestran que los alumnos de los dos grupos perciben como más difíciles las tipologías expositiva y argumentativa, esta percepción parece mayor para los alumnos del Grupo 1 (68%) que para los del Grupo 2 (48%). Por otro lado, si la narración es la secuencia textual más fácil para los informantes del Cervantes (24%), no lo es para los de la universidad (40%), grupo para el que la tipología que presenta menos dificultad es la descripción (32%):

| LO MÁS DIFÍCIL ES... | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| DESCRIPCIONES | 10/25 (40%) | 8/25. (32%) |
| NARRACIONES | 6/25 (24%) | 10/25 (40%) |
| EXPOSICIONES/ ARGUMENTACIONES | 17/25 (68%) | 12/25(48%) |
| OTROS | 4/25 (16%) | 1/25 (4%) |

En cuanto a la pregunta 5. h., diseñada para conocer el recurso de los alumnos a su L1 cuando redactan textos argumentativos en ELE, muestra resultados muy similares entre los grupos: la mayoría de los informantes declara que intenta pensar directamente en español (52% en el G. 1 y 64% en el G. 2), los porcentajes en lo que se refiere al número de alumnos que declara pensar en su lengua materna y traducir al español cuando escriben textos argumentativos son muy similares (36% en el G. 1 y 32% en el G. 2) y, finalmente, casi ningún informante afirma pensar completamente en español (8% del G. 1 y 4% del G. 2):

| CUANDO ESCRIBO UN TEXTO ARGUMENTATIVO | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|--|-------------|-------------|
| Pienso en francés y traduzco | 9/25 (36%) | 8/25 (32%) |
| Intento pensar directamente en español | 13/25 (52%) | 16/25 (64%) |
| Pienso en español | 2/25 (8%) | 1/25 (4%) |

La pregunta 5.i. fue diseñada para saber qué elementos determinan un texto bien escrito según los informantes. Esta pregunta era abierta en su formulación y para su descripción se transcribieron, en primer lugar, las respuestas que dio cada informante y después se crearon parámetros generales para agrupar las respuestas y posibilitar su medición. La siguiente tabla resume las respuestas que dieron los informantes agrupadas según los siguientes parámetros:

| CARACTERÍSTICAS DE UN TEXTO BIEN ESCRITO | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|---|-------------|--------------|
| Dominio de vocabulario (variedad, calidad, cantidad) | 8/25; (32%) | 15/25; (60%) |
| Dominio de gramática (sobre todo a nivel de corrección) | 7/25; (28%) | 18/25; (72%) |
| Claridad y/o sencillez y/o comprensibilidad | 9/25; (36%) | 8/25; (32%) |
| Sin faltas de ortografía | 3/25; (12%) | 3/25; (12%) |
| Elegancia, belleza | 4/25; (16%) | - |
| Ideas buenas, interesantes y/o sinceras | 2/25; (8%) | 6/25; (24%) |
| No parece escrito por un extranjero | 2/25; (8%) | - |
| Texto estructurado | 5/25; (20%) | 13/25; (52%) |

En general, las respuestas parecen señalar que los informantes del Instituto Cervantes definen lo que es un texto bien escrito a partir de una serie muy variada de características, valoradas en una proporción cercana: la comprensibilidad (36%), el dominio de vocabulario, gramática o estructura (32%, 28% y 20% respectivamente), la ausencia de faltas de ortografía (12%), la presencia de buenas ideas (8%), ideas relativas a la belleza o elegancia del texto (16%) y a que el escrito no parezca extranjero (8%). Frente a estos datos, las respuestas dadas por los alumnos de Dauphine son más homogéneas tanto en la variedad de ideas señaladas como en el porcentaje de alumnos que las incluyen en su definición: así, la corrección gramatical no sólo es la característica más valorada sino que aparece incluida en las respuestas del 72% de los informantes. Este fenómeno también se manifiesta en rasgos como dominio de vocabulario y estructura, ambos señalados por más de la mitad de los informantes de este grupo (60% y 52% respectivamente). La comprensibilidad es menos valorada en el Grupo 2 (32%), al igual que la presencia de buenas ideas (24%) si bien esta última característica es más valorada que en el Grupo 1 (8%).

Controlar que los informantes conocen las características de la tarea (pregunta 5.g.). El objetivo de esta pregunta era obtener información sobre lo que los alumnos piensan que es un texto argumentativo, secuencia textual que se utilizó para la

recogida de datos. Las respuestas a esta pregunta podían dar información sobre el posible desconocimiento por parte de los alumnos de las características de esta tipología textual, lo que podría explicar ciertos rasgos en la redacción, de darse el caso de obtener respuestas que no se correspondieran con los rasgos que definen este tipo de textos. Como la formulación de esta pregunta era abierta, para la descripción de los datos se transcribieron, en primer lugar, las respuestas que dio cada informante. Después, se crearon parámetros generales para agrupar las respuestas y posibilitar su medición:

| UN TEXTO ARGUMENTATIVO ES... | GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|--|-------------|-------------|
| Texto con ideas contrarias razonadas/ argumentadas | 13/25 (52%) | 13/25 (52%) |
| Texto con estructura: ideas + conclusión | 12/25 (48%) | 3/25 (12%) |
| Texto donde el autor quiere convencer a alguien | 9/25 (36%) | 7/25 (28%) |

Las respuestas que dieron los informantes señalan que todos conocen lo que es un texto argumentativo. El dato más llamativo es el diferente número de informantes que se refieren a la característica “estructura” en ambos grupos: si para el Grupo 1 este rasgo es definitorio de la secuencia argumentativa en un 48%, solo el 12% de los informantes del Grupo 2 hace mención a este elemento.

Conclusiones. Las respuestas al cuestionario pueden ayudar a describir el perfil de los informantes de acuerdo a las siguientes características:

i) En cuanto a las experiencias previas de aprendizaje: los informantes del Instituto Cervantes han estudiado con manuales que siguen un enfoque comunicativo o por tareas, que incluyen tipologías textuales (*Sueña 4*) y la enseñanza de los marcadores se orienta a partir de funciones donde estos mecanismos aparecen contextualizados (*Gente 3, Abanico*). Los informantes que provienen de liceos han estudiado con manuales que siguen un enfoque gramatical-textual. Estos manuales no incluyen la enseñanza de las tipologías textuales y la enseñanza de los marcadores no se orienta a partir de funciones comunicativas, sino traducidos desde la L1 (en algunos casos con traducciones inapropiadas) y sin aparecer contextualizados. Los dos grupos han utilizado diversos materiales de apoyo aparte del libro de texto. Finalmente, los informantes del Grupo 1 han practicado todas las tipologías textuales, mientras que los del Grupo 2 han practicado sobre todo argumentaciones y exposiciones.

ii) En cuanto al “comportamiento escritor”: los informantes de ambos grupos valoran, lo que más, escuchar y hablar, asimismo, la escritura parece ser para todos la

destreza menos valorada. Para los dos grupos lo más importante cuando escriben es demostrar que dominan la gramática y el vocabulario y, después, demostrar que saben estructurar un texto. Además, lo que les resulta más difícil de escribir es la argumentación. En general, los informantes de los dos grupos son conscientes de las diferencias entre ambas lenguas ya que intentan pensar en español cuando escriben un texto argumentativo. Lo que diferencia a los dos grupos es su consideración hacia lo que piensan que es un texto bien escrito. Para los informantes del Grupo 1, es la suma de muchos elementos en una proporción parecida y en el siguiente orden: comprensibilidad, variedad y riqueza de vocabulario, corrección gramatical, estructura, belleza, ortografía, buenas ideas, que no parezca extranjero; para los informantes del Grupo 2, un texto bien escrito es, sobre todo, un texto que muestra que hay dominio de gramática y de vocabulario y que está estructurado.

iii) Finalmente, en general, todos los sujetos conocen las características de la secuencia textual objeto de estudio, la argumentación.

Estos datos muestran que el comportamiento escritor de los alumnos revela perfiles de sujetos con características comunes en lo que se refiere a su preferencia por las destrezas orales, sus objetivos cuando redactan un texto en español, la tipología textual que les resulta más difícil y su nivel de conciencia sobre las diferencias entre su lengua materna y el español cuando escriben un texto argumentativo. Sólo parecen diferenciarse en las características que otorgan a lo que consideran un texto bien escrito. Además, los informantes de los dos grupos conocen lo que es la secuencia textual argumentativa. Lo que diferencia a los dos grupos es el enfoque de enseñanza que caracteriza sus experiencias previas de aprendizaje, lo cual se muestra en el tipo de textos que han practicado y en los enfoques didácticos de los libros utilizados (que responden a diferentes objetivos de enseñanza): los manuales de los dos grupos revelan las diferencias metodológicas de la instrucción recibida por los informantes en sus experiencias previas de aprendizaje, que pueden ilustrarse a partir de la siguiente tabla:

3. 2. Resultados del análisis de los marcadores

Se obtuvo un total de 288 apariciones de 47 marcadores diferentes. Del Grupo 1 se recogieron 133 apariciones de 35 marcadores diferentes y del Grupo 2, 155 apariciones de 36 marcadores diferentes. En general, los informantes de los dos grupos usaron, de media, el mismo número de marcadores (5.32 en el Grupo 1 y 6.2. marcadores en el Grupo 2).

En cuanto a la comparación de frecuencia de uso según los *tipos* de marcadores, los resultados mostraron que había diferencias en cuanto a la frecuencia de uso según los grupos, pero en ningún caso se pudo determinar (al aplicar la prueba del chi-cuadrado) que tales diferencias fueran significativas:

| MARCADORES POR TIPOS | GRUPO I.1. | GRUPO I.2. | TOTAL |
|-----------------------------------|------------|------------|-------|
| ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN | 50 | 55 | 105 |
| CONECTORES | 35 | 49 | 84 |
| REFORMULADORES | 25 | 33 | 58 |
| OPERADORES ARGUMENTATIVOS | 23 | 18 | 41 |

En cuanto a la comparación de frecuencia de uso de marcadores según los distintos *subtipos*, los resultados mostraron que las diferencias entre los grupos no son significativas en lo que se refiere a los marcadores ‘ordenadores’, ‘aditivos’, ‘recapitulativos’, ‘de refuerzo argumentativo’ y ‘de concreción’. Sin embargo, hay evidencia estadística suficiente para afirmar que los dos grupos muestran diferencias significativas en cuanto a frecuencia de uso de los siguientes marcadores: ‘consecutivos’ (chi-cuadrado=10,44; g.l.=1; $p < 0,01$), ‘contraargumentativos’ (chi-cuadrado=7,04; g.l.=1; $p < 0,01$) y ‘explicativos’ (chi-cuadrado=9,64; g.l.=1; $p < 0,01$).

| MARCADORES POR SUBTIPOS | | GRUPO I.1. | GRUPO I.2. | TOTAL |
|---------------------------|----------------|------------|------------|-------|
| ORDENADORES | DE APERTURA | 22 | 26 | 48 |
| | DE CONTINUIDAD | 25 | 21 | 46 |
| | DE CIERRE | 3 | 8 | 11 |
| ADITIVOS | | 7 | 15 | 22 |
| CONSECUTIVOS | | 4 | 23 | 27 |
| CONTRAARGUMENTATIVOS | | 24 | 11 | 35 |
| EXPLICATIVOS | | 3 | 20 | 23 |
| RECAPITULATIVOS | | 22 | 13 | 35 |
| DE REFUERZO ARGUMENTATIVO | | 10 | 9 | 19 |
| DE CONCRECIÓN | | 13 | 9 | 22 |

Conclusiones. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, los datos comparativos en cuanto a frecuencia de uso de los marcadores señalan que no podemos afirmar que haya diferencias significativas entre los dos grupos de informantes de este estudio según los *tipos* y según algunos *subtipos*. Este hecho puede deberse a que los alumnos, además de compartir lengua materna y un nivel aproximado de L2, realizaban la misma tarea, tarea que incluía una tabla con marcadores que los alumnos podían utilizar. Aunque se les dio instrucciones precisas

sobre que esos marcadores eran solo una guía y no era obligado utilizarlos al redactar el texto, parece que todos los informantes se fijaron en esta tabla: de los ocho subtipos de marcadores utilizados por los informantes de los dos grupos, seis estaban incluidos en la instrucción de la tarea.

Por otro lado, los datos muestran que, a partir del tamaño de la muestra de este estudio, es posible afirmar diferencias significativas entre dos grupos de informantes con diferentes experiencias de aprendizaje en lo que se refiere a la frecuencia de uso de marcadores según algunos *subtipos*. En concreto, las muestras de los informantes señalan diferencias significativas de frecuencia en relación a los marcadores ‘consecutivos’, ‘contraargumentativos’ y ‘explicativos’. De estos tres subtipos, los ‘consecutivos’ no estaban incluidos en la instrucción de la actividad. Sin embargo, la tarea incluía marcadores ‘contraargumentativos’ (*en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo*) y ‘explicativos’ (*en efecto*). Dado que los informantes poseían la misma lengua materna, un número equivalente aproximado de horas de instrucción en español y tenían acceso a estos marcadores cuando realizaban la tarea, el hecho de que los dos grupos hayan utilizado ‘contraargumentativos’ y ‘explicativos’ con una frecuencia de uso diferente significativa puede estar relacionado con sus experiencias previas de aprendizaje.

Para poder afirmar que estas diferencias en cuanto al uso de los *subtipos* por parte de dos grupos de alumnos se deben a sus experiencias previas de aprendizaje, sería necesario hacer un análisis detallado de las apariciones de los marcadores según subtipos y estudiar los marcadores aislados. Para la presente investigación se eligió el marcador que mostraba mayor diferencia de frecuencia de uso entre los grupos: el reformulador explicativo *en efecto*, y se procedió a su estudio detallado con el objetivo de ver si:

- a) Las diferencias en cuanto a frecuencia de aparición de este marcador entre los dos grupos pueden explicarse por las experiencias previas de aprendizaje;
- b) Las diferentes experiencias de aprendizaje pueden explicar, además de la frecuencia de apariciones del marcador, su uso apropiado en la redacción de un texto argumentativo en ELE.

3.3. Resultados del análisis de *en efecto*

Resultados del análisis de en efecto en cuanto a frecuencia de aparición

| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|--|---|
| Informantes que utilizan <i>en efecto</i> : 3/25 (12%) | Informantes que utilizan <i>en efecto</i> : 17/25 (68%) |
| Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> en los 3 informantes que lo utilizan: 3 | Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> en los 17 informantes que lo utilizan: 19. |

El marcador *en efecto* muestra gran diferencia entre los dos grupos en lo que se refiere a la frecuencia de aparición y al número de informantes que lo utilizan. De las 22 apariciones de este marcador, 3 pertenecen a las muestras de los informantes del Instituto Cervantes y 19 pertenecen a las muestras de los informantes de la Universidad Dauphine. La diferencia en cuanto a la frecuencia de uso de este marcador es significativa entre ambos grupos ($\chi^2=16,33$; $g.1.=1$; $p<0,01$). Asimismo, hay gran diferencia entre el número de informantes que lo utiliza en cada grupo: de los 20 informantes que lo usan, 3 pertenecen al Grupo 1 mientras que 17 pertenecen al Grupo 2. La diferencia en cuanto al número de informantes que utiliza este marcador es significativa: 12% de informantes del G. 1 frente al 68% de los informantes del G. 2 ($\chi^2 = 8.78$; $g.1.=1$; $p<0,01$).

Los dos grupos de informantes tuvieron la misma posibilidad de elegir el uso de este marcador para realizar la redacción del texto argumentativo. *En efecto* estaba incluido entre los marcadores que había en la instrucción de la actividad. Sin embargo, solo 3 alumnos del Cervantes lo utilizaron, mientras que la mayoría de los alumnos de la universidad (68%) optó por este marcador para incluirlo en su argumentación. Dado que los dos grupos de alumnos compartían lengua materna, un número equivalente aproximado de horas de instrucción en español y realizaban la misma tarea, las diferencias en lo que se refiere a la frecuencia de uso de este marcador sólo pueden deberse a sus experiencias previas de aprendizaje: los informantes del Cervantes han aprendido a usar los marcadores a partir de los sentidos que estos elementos marcan en el discurso en español; los alumnos de Dauphine han recibido un tipo de instrucción donde la enseñanza de los marcadores se proyecta a partir de la traducción. Este hecho podría motivar que los informantes del segundo grupo utilicen más el marcador *en efecto* si se diera que su equivalente francés, *en effet*, es un marcador que se usa con más frecuencia de lo que lo hace *en efecto* en español. Como vimos, el marcador *en efecto* en español impone una restricción en los fragmentos discursivos en los que opera de tal modo que su contexto de aparición está limitado, restricción que no afecta a *en effet*. Este hecho

motiva que el marcador francés pueda aparecer con más frecuencia en el discurso que su equivalente español.

Resultados del análisis de en efecto en cuanto a sus usos apropiados e inapropiados. Los usos apropiados del marcador constituyen sólo el 9,09% del total de sus apariciones:

| |
|--|
| Análisis de <i>en efecto</i> en todas las muestras |
| Total de apariciones en los dos grupos: 22 |
| Total de usos apropiados en los dos grupos: 2/22 (9.09%) |
| Total de usos inapropiados en los dos grupos: 20/22 (90.90%) |

La explicación de la alta presencia de usos inapropiados puede estar en que los alumnos están recurriendo, cuando utilizan *en efecto*, a un ítem que conocen en su propia lengua y están transfiriendo el uso de ese elemento cuando lo utilizan en español, es decir, las muestras de los informantes señalan la presencia de transferencias pragmlingüísticas (cfr. Escandell, 1996:99) de otro elemento que tienen en su lengua. El elemento al que los alumnos parecen recurrir es el ítem *en effet*, dado que entre los dos existe lo que López y Séré (2002) denominan transparencia léxica. Aunque *en effet*, como *en efecto*, se utiliza en un discurso para indicar una aseveración y validar algo presentado previamente, no es una locución que rijan siempre la recuperación del tema y el rema del primer miembro en el segundo. Aunque *en effet* puede usarse en los mismos contextos que *en efecto*, el marcador español no posee otros valores o subentendidos que puede presentar *en effet* en ciertos contextos (*en effet* puede tener un valor explicativo-causal -sustituible por *car* en francés-, o un valor explicativo a partir de una información nueva que presenta un hecho constatado -“de hecho” en español) en los que no es necesario establecer una correferencia entre los dos miembros del discurso:

(2) Si cette mesure s'avérait être choisie, cela entraînerait deux conséquences: un manque à gagner pour l'Etat et le développement du trafic de cigarettes. *En effet*, l'Etat verrait ses recettes diminuées puisqu'il y a 80% de taxes dans le prix d'un paquet de cigarettes.

Por otro lado, los resultados revelan que hay una relación entre el porcentaje elevado de apariciones de *en efecto* y su uso incorrecto, por un lado (Grupo 2: 19

apariciones con 94.74% de usos inapropiados) y el porcentaje limitado de apariciones del marcador, por el otro (Grupo 1: 3 apariciones). Es decir, el hecho de que los informantes del Cervantes sean más “correctos” en cuanto al uso de este marcador está relacionado con el hecho de que no lo utilizan, no con que lo utilicen bien:

| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|--|---|
| Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> : 3 | Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> : 19 |
| Porcentaje de usos apropiados: 1/ 3 (33.33%) | Porcentaje de usos apropiados: 1/ 19 (5.26%) |
| Porcentaje de usos inapropiados: 2/3 (66.66%) | Porcentaje de usos inapropiados: 18/19 (94.74%) |

Dado que los usos inapropiados se deben a la presencia de interferencias lingüísticas, podemos afirmar que entre los alumnos de la universidad hay mayor presencia de interferencias lingüísticas que en el Grupo 1 en lo que se refiere al uso de este marcador. Este hecho puede estar relacionado con las experiencias previas de aprendizaje: los alumnos que vienen del liceo han aprendido los marcadores a partir de la traducción desde la lengua materna, lo cual favorece la interferencia de un ítem equivalente en francés; por su parte, el hecho de que los informantes del Instituto Cervantes hayan optado por no utilizar este marcador cuando realizaban la tarea sólo puede explicarse porque conocían las diferencias de los sentidos de *en efecto* y *en effet*, algo que sólo pueden haber aprendido durante sus experiencias previas de aprendizaje.

Conclusiones. Los resultados del análisis de *en efecto* revelan que parece haber una relación entre la alta frecuencia de aparición del marcador y la alta presencia de interferencias lingüísticas en los escritos de los informantes. Por otro lado, la baja frecuencia de apariciones del marcador conlleva la baja presencia de interferencias lingüísticas, pero no porque los alumnos lo usen de forma apropiada, sino porque no lo usan. El hecho de que los informantes del Grupo 1 no utilicen *en efecto* parece estar relacionado con el nivel de conciencia que estos alumnos tienen en lo que se refiere a los diferentes sentidos de este marcador y su equivalente en francés y esto sólo puede deberse a que en sus experiencias previas de aprendizaje han recibido instrucción de algún tipo relacionada con este hecho. Por el contrario, el hecho de que los informantes del Grupo 2 lo utilicen con gran frecuencia y de forma inapropiada solo puede deberse a que en sus experiencias previas de aprendizaje no han recibido instrucción de ningún tipo relativa a los contextos de aparición de este

marcador en lo que se refiere tanto a la frecuencia como a los sentidos que proyecta en español. En conclusión, los resultados de este estudio de interlengua revelan que las diferencias relativas al uso del marcador *en efecto* en un texto argumentativo entre los dos grupos de informantes de esta investigación están motivadas por las diferentes experiencias previas de aprendizaje de los alumnos. Es decir, podemos afirmar que hay transferencia de instrucción.

4. Discusión

Los resultados del presente estudio señalan que se cumple la primera pregunta de esta investigación en relación a algunos subtipos de marcadores: la interlengua de dos grupos de aprendices francófonos que poseen un número equivalente de horas de instrucción en español y realizan la misma tarea muestra diferencias en lo que se refiere a la frecuencia de marcadores ‘consecutivos’, ‘explicativos’ y ‘contraargumentativos’ cuando escriben un texto argumentativo. Algunos autores han señalado que un grupo de aprendices con idéntica lengua materna, una preparación académica similar (Corder, 1971) y un mismo nivel de L2 (Nemser, 1971) pueden compartir ciertos rasgos en su interlengua debidos al input y el feedback que reciben de sus profesores y de los materiales de enseñanza durante su proceso de aprendizaje (Porquier, 1977). Aunque los resultados del presente estudio de interlengua parecen estar relacionados con las experiencias previas de aprendizaje de los dos grupos de informantes, sería necesario realizar análisis estadísticos detallados de los marcadores aislados y análisis cualitativos sobre sus usos apropiados que pudieran establecer alguna relación entre estas diferencias y los modelos de instrucción recibidos por parte de los alumnos.

Por otro lado, los resultados del estudio de *en efecto* parecen confirmar que las experiencias previas de aprendizaje pueden ser una variable que explique las diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de este marcador en dos grupos de aprendices francófonos que redactan un texto argumentativo en ELE. Este hallazgo sigue los pasos de otras investigaciones que han mostrado que las experiencias previas de aprendizaje pueden tener efectos en la escritura en lenguas segundas (Roca de Larios y Murphy, 2001; Sengupta, 2000).

Asimismo, los resultados de este estudio parecen señalar que la enseñanza de los marcadores discursivos a partir de la traducción desde la lengua materna puede promover la presencia de interferencias lingüísticas en lo que se refiere al uso de *en*

efecto por parte de aprendices francófonos de español, dado que los alumnos asocian los sentidos de este marcador a *en effet*, un potencial equivalente que existe en su lengua materna. Por el contrario, los resultados de este estudio parecen señalar que un enfoque comunicativo de enseñanza donde el aprendizaje de los marcadores se lleva a cabo a partir de las funciones que estos mecanismos cumplen en el discurso en español y se practica su uso contextualizado puede hacer que los alumnos sean más conscientes de las diferencias de sentido de estos dos marcadores y evitar la presencia de interferencias lingüísticas. Aunque los objetivos de este estudio se ven limitados por el hecho de que sólo se ha medido un marcador, este hallazgo sigue los pasos de otras investigaciones en las que se ha señalado que cierto tipo de intervenciones pedagógicas puede mejorar los productos escritos, en particular aquellas que defienden un enfoque metodológico de la enseñanza de la escritura orientada a nivel de discurso (Kern y Schultz, 1992).

5. Conclusiones, limitaciones, pasos para futuros estudios

El objetivo de esta investigación consistió en estudiar un aspecto señalado en otros trabajos en relación con el hecho de que si bien los aprendices, bajo ciertas condiciones, pueden beneficiarse de la competencia de escritura que han adquirido para otras lenguas cuando redactan en una lengua segunda o extranjera (Roca de Larios y Murphy, 2001; Carson y Kuehn, 1992; Mohan y Lo, 1985; Pennington y So, 1993) no pueden beneficiarse de esa transferibilidad de su nivel de dominio cognitivo/académico (hipótesis de Cummins) cuando se trata de usar rasgos discursivos asociados a determinadas demandas textuales (Valdés *et al.*, 1992; Idiazábal y Larringan, 1997). Las limitaciones de este estudio restringen la posibilidad de afirmar que el uso apropiado de los marcadores discursivos por parte de dos grupos de alumnos francófonos estudiantes de ELE está relacionado con el hecho de que uno de los grupos (Dauphine) haya optado por transferir las habilidades de escritura adquiridas en su lengua materna y otro (Cervantes) haya optado por utilizar los marcadores discursivos a partir del aprendizaje recibido desde la L2. Sería necesario abordar este enfoque de estudio desde una investigación que tuviera en cuenta los procesos cognitivos asociados al uso de los marcadores por parte de estos grupos de informantes. Ahora bien, este hecho no limita la posibilidad de afirmar que los resultados de nuestro estudio siguen los pasos de las investigaciones que han señalado que el uso de ciertos mecanismos discursivos asociados a determinadas demandas textuales no puede beneficiarse de la transferencia de habilidades de

escritura adquiridas en el aprendizaje de otras lenguas (Idiazabal y Larringan, 1997; Valdés *et al.*, 1992).

Este estudio puede ser un punto de partida para dar cuenta de que distintos modelos de instrucción pueden ser un factor que influya en el nivel de dominio de ciertos rasgos discursivos asociados a tareas escritas que requieren demandas específicas, como es el caso de las tipologías textuales. Aquí nos hemos limitado al análisis de un marcador en una secuencia específica, pero sería necesario, por un lado, analizar la influencia que la instrucción puede tener en el uso de otros mecanismos discursivos asociados a la argumentación en ELE y, por el otro, estudiar otros elementos que intervienen en secuencias como la descripción o la narración. Este análisis más profundo también requiere una investigación más detallada sobre las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos, que abarque no sólo cuestiones de enfoque metodológico sino, además, dominios relativos a los objetivos de enseñanza y, lo que podría ser más interesante, cuestiones relativas a la relación que hay entre los contextos de aprendizaje y las comunidades discursivas donde se lleva a cabo la instrucción. Este estudio se encuentra limitado para poder dar cuenta de una relación entre el hecho de que los informantes del Grupo 1 hayan recibido instrucción en un contexto hispánico, el Instituto Cervantes de París, y los informantes del Grupo 2 hayan recibido instrucción en un contexto francófono, liceos de París. Sería interesante estudiar si distintos contextos socioculturales de instrucción pueden explicar la variabilidad de los aprendices francófonos cuando utilizan ciertos mecanismos discursivos asociados a la secuencia textual argumentativa cuando escriben en español. Los textos escritos están fuertemente convencionalizados según las comunidades discursivas en los que tienen lugar. Tal vez estas convenciones, lejos de imponer barreras entre las lenguas relativas a los patrones secuenciales generales, se refieren a cómo los elementos lingüísticos poseen significados determinados según las comunidades discursivas que los usan. La tipología argumentativa no es diferente en español y en francés. Tal vez lo que hace que estas tipologías puedan considerarse “convencionalizadas socioculturalmente” es el hecho de que los elementos léxicos, gramaticales y textuales poseen significaciones determinadas según las lenguas.

Las numerosas escuelas que abarcan el análisis del discurso pueden servir de base teórica para afrontar en el futuro estudios de interlengua que puedan dar parte de estos fenómenos. Las nuevas perspectivas de análisis desde la lingüística contrastiva han asumido postulados defendidos desde disciplinas dentro del análisis del discurso y la pragmática. Los actuales estudios de interlengua permiten, así, analizar los sistemas de los aprendices desde enfoques que permiten integrar estas

teorías y, más aún, aplicar los hallazgos de estos estudios a la enseñanza de lenguas extranjeras abarcando las numerosas variables lingüísticas y extralingüísticas que determinan la adquisición de lenguas segundas. Cuando Selinker (1972) definió el concepto *interlengua* (IL) propuso, para dar cuenta de las características de este sistema intermedio entre la L1 y la L2, recurrir al análisis de unidades de la estructura superficial de la lengua del aprendiz, detectables cuando este trata de producir significados en la lengua meta. Para Selinker (1972) estas unidades reflejarían ciertos procesos de la estructura psicológica latente que subyace a la competencia del aprendiz. Entre estos procesos se encontraría la *transferencia de instrucción*, un rasgo determinado por las experiencias de aprendizaje y asociado a la metodología, el contexto, los objetivos y/o los materiales de enseñanza, los cuales podrían explicar ciertos elementos de la IL. A pesar de sus limitaciones, los resultados de este estudio pueden ser un punto de partida para establecer el alcance que las experiencias previas de aprendizaje pueden tener en los sistemas lingüísticos de aprendices de lenguas segundas y extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Carson, J. E. y P. A. Kuehn, 1992. Evidence of Transfer and Loss y Developing Second Language Writers, *Language Learning*, 42, 2, 157-179.
- Corder, S. P., 1971. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En: Muñoz Licerias, J., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 63-77.
- Cuenca, M. J., 1995. Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Escandell Vidal, M. V., 1996. Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua*, 95-109.
- Idiázabal, I. y L. M. Larringan, 1997. Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *AILE*, 10, 107-125.
- Kern, R. G. y J. M. Schultz, 1992. The effects of Composition Instruction on Intermediate Level French Students' Writing Performance: Some Preliminary Findings. *The Modern Language Journal*, 76, 1, 1-13.
- López, C. y A. Séré, 2002. Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo. *Carabela*, 52, 5-45.
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro, 1999. Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y V. Demonte (coors.), *Gramática descriptiva de lengua española*, vol. 3. Madrid, Espasa, 4050-4213.
- Mohan, B. A. y W. Au-Yeung Lo, 1985. Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors. *Tesol Quarterly*, 19, 3, 515-534.
- Nemser, W., 1971. Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. En Muñoz Licerias, J., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 51-60.
- Pennington, M. C. y S. So, 1993. Comparing Writing Process and Product Across Two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers. *Journal of Second Language Writing*, 2, (1), 41-63.
- Perdue, C., 1977. Étude d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes francophones). *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 44-53.
- Porquier, R., 1977. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.

- Porte, G. K., 1997. The Etiology of Poor Second Language Writing: The Influence of Perceived Teacher Preferences on Second Language Revisión Strategies. *Journal of Second Language Writing*, 6 (1), 61-78.
- Roca de Larios, J. y L. Murphy, 2001. Some Steps Towards a Socio-cognitive Interpretation of Second Language Composition Processes. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 25-45.
- Selinker, L., 1972. La interlengua. En: Muñoz Licerias, J., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 79-101.
- Sengupta, S., 2000. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28, 97-113.
- Valdés, G., P. Haro y M. P. Echevarriarza, 1992. The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 Writing. *The Modern Language Journal*, 76, 3, 333-351.

Manuales analizados

- Basterra, R. (dir.), 1997. *Gran Vía. Terminale*, Paris, Didier.
- Capdevila, L. (dir.), 2003. *Continentes. Terminales*. Espagnol, Paris, Didier.
- Cuenot, J.R., 2003. *En primera línea. Espagnol. Préparation au Bac*, Paris, Hachette Livre.
- Martín Peris, E., N. Sánchez y N. Sans, 2001. *Gente 3. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- Montaigu, R. et al., 2003. *Así es el mundo. Espagnol Terminale*. Paris, Belin.
- Moreno, C. y M. Tuts, 1991. *Curso de Perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*, Madrid, SGEL, 9ª ed., 2000.
- Rambaud, I., 2003. *Annales bac 2004. Corrigés. Espagnol LV1 y LV2. Toutes Séries*, Paris, Uibert.
- Torrens Álvarez (coord.), 2001. *Sueña 4. Libro del alumno*, Salamanca, Anaya.
- VV. AA., 1995. *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.

Apéndice

Cuestionario. Este cuestionario se ha diseñado para ver las dificultades que tienen los alumnos que estudian español cuando escriben. Muchas gracias por su colaboración. Si tiene alguna duda, no dude en preguntar al profesor.

Nombre:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué lenguas, además de su lengua materna, conoce?. Escriba cuáles y qué nivel tiene en cada una:

- a. _____ nivel: _____.
- b. _____ nivel: _____.
- c. _____ nivel: _____.
- d. _____ nivel: _____.
- e. _____ nivel: _____.

2. ¿Por qué estudia español?

3. ¿Dónde ha estudiado español y durante cuánto tiempo? (subraye la respuesta o respuestas correctas)

- i. En el colegio [Durante _____ años]
- ii. En el instituto (Lycée) [Durante _____ años]
- iii. En el instituto Cervantes [Durante _____ años]
- iv. En otra/s academia de lenguas [Durante _____ años]
- v. En un país hispanohablante. Complete el siguiente cuadro:

| PAÍS | VACACIONES/ ESTUDIOS | TIEMPO DE ESTANCIA ALLÍ |
|------|----------------------|-------------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

4. ¿Cree que escribir en otra lengua es difícil? ¿Cuáles son las dificultades de escribir en una lengua extranjera?

5. En sus clases de español...:

a. ¿Recuerda cómo se llama el libro/ los libros de texto que ha utilizado y que utiliza?

- i. Este año: _____
- ii. En años anteriores: _____

b. Además del libro de texto, utilizan otros materiales?, ¿Cuáles?

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____

c. Lo más importante en clase, es (rodee con un círculo la opción más adecuada, donde 1= nada importante, 5= muy importante):

- 1—2—3—4—5; Hablar en español
- 1—2—3—4—5; Comprender textos escritos en español
- 1—2—3—4—5; Comprender textos orales en español
- 1—2—3—4—5; Escribir en español

d. En sus redacciones de español, lo más importante es (rodee con un círculo la opción más adecuada, donde 1= nada importante, 5= muy importante):

- 1—2—3—4—5; Demostrar los conocimientos sobre cultura española según lo que ha estudiado en clase;
- 1—2—3—4—5; Demostrar que domina la gramática y el vocabulario en español;
- 1—2—3—4—5; Demostrar sus conocimientos sobre cómo estructurar un texto en español.
- Otras cosas. Especifique cuáles: _____

e. En los trabajos escritos en clase, sobre todo ha escrito:

- i. Descripciones (mi vida, mi país, etc.)
- ii. Narraciones (historias, etc.)
- iii. Exposiciones y argumentaciones (disertaciones sobre un tema)
- iv. Otras. Especifique cuáles: _____

f. ¿Qué es más difícil de escribir?

- i. Una descripción
- ii. Una narración
- iii. Una argumentación (exposición, disertación)
- iv. Otros textos: _____

g. Para usted, ¿Qué es un texto argumentativo? (Respuesta libre)

h. Cuando tiene que escribir un texto argumentativo, ¿utiliza los conocimientos que tiene para escribir este tipo de textos en francés y lo traslada al español o intenta pensar directamente en español?

i. Para usted, ¿qué es un “texto bien escrito”?

REDACCIÓN. Escriba un texto a partir de la siguiente situación:

Esta mañana ha comprado el periódico y ha leído la siguiente noticia:

“El gobierno francés ha decidido prohibir completamente el consumo del tabaco en todo el país”.

Escriba una carta a la sección del periódico de “Cartas al director”, donde exprese su opinión acerca de esta decisión del gobierno. En su carta deberá ARGUMENTAR sus ideas a favor o en contra sobre el hecho de prohibir el consumo de tabaco en todo el país. En su redacción, deberá CUIDAR LA PRESENTACIÓN y la ESTRUCTURA. Para escribir el texto, puede ayudarse de los siguientes marcadores textuales (150-200 palabras):

| PARA ORDENAR LA INFORMACIÓN | PARA EXPRESAR UNA IDEA DIFERENTE O CONTRARIA A LA ANTERIOR | PARA RECAPITULAR O CONCLUIR UNA SERIE DE IDEAS | PARA INTRODUCIR UN EJEMPLO O UNA CONCRECIÓN | PARA REFORZAR UNA IDEA O UN ARGUMENTO QUE SE QUIERE DEFENDER |
|---|--|---|--|--|
| En primer lugar/ en segundo lugar; Por una parte, por otra parte; De un lado, de otro lado; asimismo; igualmente; por último, finalmente... | En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc. | En suma, en conclusión; en resumen; a fin de cuentas; en definitiva; después de todo;... | Por ejemplo; En concreto; En particular... | En realidad, en el fondo, de hecho, en efecto, etc. |