


2012

El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos

David Sánchez-Jiménez
CUNY New York City College of Technology

[How does access to this work benefit you? Let us know!](#)

Follow this and additional works at: https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs

 Part of the [Applied Linguistics Commons](#), [Discourse and Text Linguistics Commons](#), [Higher Education and Teaching Commons](#), [Rhetoric and Composition Commons](#), and the [Spanish Linguistics Commons](#)

Recommended Citation

SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, D. "El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (2012): 137-172.

This Article is brought to you for free and open access by the New York City College of Technology at CUNY Academic Works. It has been accepted for inclusion in Publications and Research by an authorized administrator of CUNY Academic Works. For more information, please contact AcademicWorks@cuny.edu.

Investigaciones en curso

El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos

David Sánchez Jiménez

Universidad de Washington

isabel.medina@csidiomas.ua.es

Sánchez Jimenez, D. (2012). El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 137-172.

Resumen

La investigación llevada a cabo en este artículo analiza la correlación en el uso de las funciones de las citas con la estructura organizativa de la Introducción de 16 memorias de máster escritas en español en el campo de la Lingüística Aplicada por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. El análisis cuantitativo y cualitativo en este estudio parte del modelo propuesto por Carbonell-Olivares et al. (2009) para delimitar la organización de la Introducción de la tesis doctoral en español y de la clasificación de las funciones de las citas realizada por Sánchez Jiménez (2011). Los resultados de la investigación muestran que existe una relación directa entre el uso de las citas y la organización retórica de la memoria de máster. Por otra parte, indican que la instrucción formal recibida por los estudiantes filipinos establece una diferencia significativa tanto en el orden de la Introducción como en la cantidad y en la variedad (AT, AP, REF, DE, EN, COMP, EJ) de las citas utilizadas en este apartado de la memoria de máster con respecto al grupo español (AT, AP, REF, EV). En cuanto a la estructura de la Introducción, parece que los escritores filipinos ponen un mayor énfasis en la contextualización de su estudio (M1), en claro contraste con el grupo español, que incide más en la presentación de la investigación (M3) que precede la Introducción.

Palabras claves

Análisis de género, escritura académica, funciones retóricas de las citas, organización retórica.

Abstract

This article analyzes the correlation between the use of functions of citations and the organizational structure of the Introduction section of a corpus of sixteen (16) master's theses written in Spanish in the field of Applied Linguistics by native and non-native writers. The quantitative and qualitative analysis in this study arises from the model proposed by Carbonell-Olivares et al. (2009) which aims to define the organization of the Introduction section of the doctoral thesis in Spanish and the classification of the functions of citations made by Sánchez Jiménez (2011). The research results show that there is a direct relationship between the use of citations and rhetorical organization of the master's thesis. On the other hand, it is indicated that the formal instruction received by Filipino students makes a significant difference both in the order of the Introduction section and in the quantity and variety (AT, AP, REF, DE, EN, COMP, EJ) of the citations used in comparison with the Spanish group (AT, AP, REF, EV). Moreover, the Introduction's structure demonstrates that the Filipino writers put more emphasis on the contextualization of their study (M1) while the Spanish group highlights the presentation of their research (M3) that precedes the Introduction section.

Keywords

genre analysis, academic writing, Rhetorical functions of citation, rhetorical organisation.

1 Introducción

La organización retórica de la memoria de máster es un rasgo discursivo sobre el que se han realizado escasos estudios en lengua española (Oliver del Olmo 2004: 106, 132; Acosta 2006: 12; Soler-Monreal et al. 2011: 5). Sin embargo, y debido al elevado incremento en el número de titulaciones de máster creadas en las universidades hispanohablantes en las dos últimas décadas, este aspecto reclama un tratamiento preferente en la educación de grado superior, de la que hasta ahora carece. Tal ausencia tiene su reflejo en los cursos de formación en escritura académica y en aquellos aspectos relacionados con el Análisis del Discurso, de reciente y puntual incorporación en diversas instituciones universitarias de lengua hispana, (cf. Carlino 2002, 2003, 2004; Moyano 2004; Vargas 2005; Arnoux 2005; Bartolini et al. 2008; Di Stefano 2009; Rivera Camino 2011). A pesar de que los departamentos cuentan con normas generales de escritura académica para los estudios de posgrado, pocas de ellas facilitan un acercamiento concreto a esta materia mediante cursos específicos de formación desarrollados con el fin de escribir un proyecto de memoria de máster o de tesis doctoral.

Sin embargo, esta realidad no sólo afecta a los propios estudiantes nativos que elaboran sus escritos en lengua española, sino también a los estudiantes extranjeros que acceden a los programas de posgrado en las universidades de habla hispana dentro de un contexto de inmersión. Este es un hecho cada vez más frecuente, debido a la internacionalización de los estudios universitarios y a la movilidad que propician los programas de becas y de intercambio, así como el reclamo de los estudios especializados ofrecidos por algunas universidades (Vázquez 2001a; Aguirre 2004). Junto a estos casos, no se ha de olvidar tampoco al colectivo de estudiantes extranjeros que ha aprendido el español como una L2 en su país de origen y que decide proseguir sus estudios de posgrado en este territorio de habla no hispana.

Con el fin de proponer una solución a esta necesidad planteada en uno de sus aspectos más relevantes, la organización del escrito académico, en el presente trabajo se examina desde un punto de vista comparativo la estructura retórica de las Introducciones de las memorias de máster en el campo de la Lingüística Aplicada escritas en español por escritores nativos españoles y no nativos filipinos. En este punto, exponemos nuestro acuerdo con la opinión de Soler-Monreal et al. (2011: 5), quienes afirman que se ha de prestar atención a las divergencias culturales que presenta la organización del discurso académico escrito, debido a que las diferencias socio-culturales y los parámetros socio-retóricos influyen directamente el modo en que las ideas se organizan y se expresan en los textos. Por otro lado, se ha prestado igualmente atención a las funciones que desempeñan las citas en las distintas partes retóricas que presentan estas Introducciones. En otras palabras, nuestro propósito en este estudio es el de descubrir la correspondencia que guardan las funciones retóricas de las citas con la estructura de la Introducción de la memoria de máster. Para ello se procederá al análisis y la clasificación del valor pragmático de las citas que aparecen en cada movimiento retórico de la Introducción en relación con la intención retórica general manifestada por cada grupo escritor, con el fin de descubrir qué consecuencias tiene el uso de las funciones de las citas en la organización de la Introducción, y en cómo este aspecto varía en las culturas estudiadas.

De este modo, los resultados de la presente investigación podrían ser aplicados en el futuro en el diseño de cursos de escritura académica de posgrado, especialmente en la disciplina de la Lingüística Aplicada en un contexto de aprendizaje nativo o de aprendientes no nativos, especialmente filipinos que desarrollan su máster en español en una universidad local o en un país de habla hispana. De igual manera, este artículo puede servir para concienciar a los docentes en estas materias de las diferencias

estructurales que existen entre las distintas nacionalidades en la elaboración de la memoria de máster, así como para que se profundice en los años venideros en la investigación de las características particulares que posee cada nacionalidad en el desarrollo de este tipo de escritos. Por último, otra utilidad de este estudio reside en el énfasis puesto en la relevancia otorgada a las funciones pragmáticas que cumplen las citas en el texto académico, que es un factor normalmente descuidado en los cursos de escritura académica. El dominio de este recurso retórico por medio de la instrucción formal de la paráfrasis, el resumen o la cita directa resulta fundamental en la evitación del plagio no intencionado (Pecorari 2006; Wette 2010). Asimismo, su didáctica puede contribuir a realizar una mejor adecuación (Hyland 1999; Petrić 2007; Sánchez Jiménez 2011; Mansourizadeth y Ahmad 2011) del conocimiento contenido en las referencias a las obras citadas en cada parte del texto, de manera que el escrito resulte convincente y transmita a la audiencia su posicionamiento con respecto al tema tratado de modo eficaz (Mansourizadeh y Ahmad 2011: 158-159).

2 Marco teórico

2.1 Los estudios retóricos de los textos en el Análisis del Discurso Académico

En la década de los 60 del pasado siglo se iniciaron los primeros estudios de Análisis del Discurso Académico (cf. Van Dijk 1985; Swales 1990, 2004; Bhatia 1993, 2002; Grabe y Kaplan 1996; Connor 1996, 2002; Hyland 2000; Vázquez 2004; Flowerdew 2002; Trujillo 2002, 2004; Cassany 2005; Alcaraz Varó et al. 2007; Bhatia 2008), centrados en el análisis de los rasgos formales del lenguaje dentro del discurso oral y escrito. Su desarrollo estuvo estrechamente ligado a la enseñanza del inglés para hablantes no nativos (Flowerdew 2002: 1). En la mayoría de los casos se trataba de investigaciones contrastivas realizadas con informantes extranjeros y nativos, mediante las cuales se pretendía identificar el comportamiento distintivo en los rasgos lingüísticos de los estudiantes que producían sus escritos en L2, en función de la L1 de la que partían. Estos estudios dieron origen a una nueva disciplina, la Retórica Contrastiva, cuyos primeros trabajos, iniciados por Kaplan (1966, 1967, 1978, 1987) en los EEUU, encontraron pronto entusiastas seguidores (Santiago 1970; Santana-Seda 1974; Montañó-Harmón 1991; Lux y Grabe 1991; Reid 1992). Con posterioridad, las investigaciones que sucedieron a estos primeros estudios mencionados han venido centrándose en géneros específicos y se han especializado ya en los 90 en el análisis de las diferencias retóricas entre las lenguas en relación a la organización de los textos y de la audiencia con una finalidad pedagógica, superando así una primera etapa en la que se priorizaba el análisis de los rasgos formales (Flowerdew 2002: 2; Carbonell-Olivares et al. 2009: 152).

Con este cambio de rumbo, que en palabras de Flowerdew (2002: 2) llega a su madurez con las publicaciones de Swales (1990) y Bhatia (1993), se iniciaron también los trabajos de carácter empírico en el análisis de géneros profesionales y académicos (cf. Grabe y Kaplan 1996; Connor 1996, 2002; Matsuda 1997; Panetta 2001; Trujillo 2002, 2004), al mismo tiempo que se generalizaron las investigaciones que pretendían dar respuesta a las necesidades planteadas por el uso y la didáctica de las lenguas con fines específicos (cf. Dudley-Evans 1998; Hewings 2002; Bhatia 2002, 2008; Alcaraz Varó et al. 2007; Carbonell-Olivares et al. 2009). Dentro de los estudios de género aplicados a la enseñanza de las lenguas de especialidad, se puso el foco en la estructura organizativa de los textos y se trataron de establecer mediante su contraste los márgenes que diferenciaban cada género, disciplina y lengua en su organización retórica (Swales 1990, 2004; Bhatia 1993; Hyland 2000; Dudley-Evans 2000; Thompson 2001, 2005; Connor 2002; Flowerdew 2002; Bunton 2002; Carbonell-

Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011). Los resultados de estos trabajos tuvieron su aplicación inmediata y concreta plasmación en la didáctica de la escritura académica, reflejada en las numerosas publicaciones y manuales específicos surgidos en el mercado editorial español para este fin (Montolio 2000; Vázquez 2001a, 2001b; Castelló 2007; Garcés Gómez 2008; Rivera Camino 2011). Estos materiales se detienen con frecuencia en detallar cómo se prepara y se acomete un texto de investigación, ocupándose tanto del diseño, como de la organización y la textualización de un escrito de estas características. Sin embargo, paradójicamente, una de las críticas más frecuentes que se le hace a este tipo de obras es que apenas ponen atención en la estructura retórica del texto (Gil-Salom et al. 2008: 87).

Desde entonces se ha venido ampliando profusamente la bibliografía relativa al discurso académico y, en concreto, se han dedicado esfuerzos importantes a su difusión mediante el intercambio de conocimiento especializado por parte de los lingüistas sobre este saber con la creación de foros de discusión, tales como las revistas especializadas (*Revista de Lenguas para Fines Específicos, Ibérica, English for Specific Purposes, Asian ESP Journal, ESP World, Journal of English for Academic Purposes, The Internet TESL Journal, The WAC Journal*), asociaciones y congresos (Cátedra Unesco, CIEFE, AELFE, BALEAP, ESP section TESOL, ESP section IATEFL). A diferencia de lo que ocurría en los años 60, el debate se ha venido centrando en estos medios en la definición de los distintos rasgos retóricos y discursivos que conforman los géneros profesionales y académicos, sin dejar tampoco por ello de prestar atención a los recursos lingüísticos que acaparaban la atención en la primera fase del Análisis del Discurso. De igual manera, el grado de especialización surgida en este terreno ha llevado a distinguir entre distintos enfoques dentro del discurso académico. Las cuatro grandes líneas de investigación que señala Flowerdew (2002) dentro del discurso académico son, además de las dos que ya hemos mencionado en este apartado, la Retórica Contrastiva y el Análisis de Género, la Etnografía y la Lingüística de Corpus. La disciplina etnográfica contempla el texto desde una perspectiva social que se relaciona con los patrones de comportamiento tanto de los emisores como de los receptores del escrito. Según este enfoque los emisores del texto son influidos por las circunstancias personales y contextuales, de modo que los estudios desarrollados en esta línea tratan de clarificar cuáles son los factores que intervienen en la producción del escrito y cómo lo afectan. Por su parte, la Lingüística de Corpus analiza grandes cantidades de textos por medio de programas informáticos para delimitar su organización y los elementos que los componen.

Los avances en estos cuatro enfoques derivan en un mejor conocimiento del discurso académico, no sólo en los productos que realizan los escritores, sino también en el desarrollo del proceso de composición, lo que permite adecuar una respuesta pedagógica concreta que ayude a mejorar la didáctica de la escritura académica a partir del análisis de unos rasgos lingüísticos, retóricos o discursivos específicos dentro del texto. La adecuación de este campo a la enseñanza de lenguas goza de reconocida presencia y vigencia dentro de las nuevas tendencias metodológicas surgidas en la era postcomunicativa (Baralo y Staire 2010).

2.2 La estructura retórica de la Introducción de los géneros académicos

En las dos últimas décadas la publicación de estudios sobre la organización retórica de los artículos de investigación de revistas especializadas ha cobrado una destacada presencia en el marco del discurso académico (Bunton 2002: 57). Algunos investigadores, como Bhatia (1993, 2002), Dudley-Evans (1986, 1994), Yakhontova (2002), Burgess (2002), Árvay y Tankó (2004) o Acosta (2006) han mostrado su compromiso con la investigación de este género discursivo con trabajos relevantes que

exploraban este tipo de texto. El interés por el estudio de este género se justifica porque en él se difunde y se intercambia el conocimiento nuevo especializado con más rapidez entre la comunidad científica que en otro tipo de textos. A pesar de que se han estudiado distintas secciones dentro de este género, ha destacado sobre todas ellas la de la Introducción, principalmente por su función orientativa para guiar al lector sobre la organización y el contenido de la investigación que va a tratar el artículo, además de una razón cuantitativa, por la acumulación de trabajos dedicados a describir su estructura retórica (Swales 1981, 1990, 2004; Crookes 1986; Nwogu 1990; Bhatia 1993, 1997; Paltridge 1994; Ahmad 1997; Anthony 1999; Burgess 2002; Samraj 2002; Yakhontova 2002; Árvay y Tankó 2004; Acosta 2006). No obstante, es la Introducción de un escrito la sección que nos permite navegar de una forma guiada por el texto con posterioridad, con conocimiento premeditado de lo que nos vamos a encontrar en ese trabajo.

En menor medida –y con menor profundidad– han aflorado las investigaciones dedicadas a la organización de las memorias de máster (Dudley-Evans 1986, 1994; Hewing 1993; Samraj 2008) o de las tesis doctorales (Dong 1996; Ridley 2000; Thompson 2001, 2005; Bunton 1999, 2002, 2005; Paltridge 2002; Swales 2004; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), que han acaparado una atención menor que los estudios dedicados a los artículos de investigación. Esto sucede a causa de que los escritores de estos textos aún no son profesionales en la materia ni pertenecen todavía a la comunidad discursiva a la que dirigen sus escritos de posgrado, horizonte hacia el que orientan sus esfuerzos. No obstante, los emisores de estos textos pueden considerarse en la gran mayoría de los casos iniciados en la comunidad discursiva a la que tratan de acceder a partir de los méritos realizados en estos primeros trabajos en los géneros de investigación universitaria (Samraj 2008; Carlino 2009; Di Stefano 2009). En un proceso progresivo de aculturación, llegarán a convertirse en miembros plenos de la comunidad disciplinaria, a la que aportarán conocimiento nuevo mediante ponencias en congresos, artículos en revistas especializadas o libros monográficos dedicados a un área de estudio concreto en la disciplina. De igual modo, esta posición secundaria que ocupan los géneros académicos de investigación puede explicarse porque el conocimiento hallado en estos trabajos se suele sintetizar posteriormente en la publicación de un artículo de menores dimensiones en el que se resumen los aspectos más relevantes de la investigación, lo cual relega definitivamente a un segundo plano a los géneros más extensos producidos por escritores no expertos.

En concreto, algunas de las investigaciones citadas en este apartado se han dedicado a analizar la estructura discursiva del género de tesis doctoral, la macroestructura (Dudley-Evans 1994; Thompson 2001; Paltridge 2002; Swales 2004), mientras que otras se han fijado en las secciones particulares de estos trabajos de investigación, como la Introducción (Bunton 2002; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), la revisión bibliográfica (Ridley 2000; Kwan 2006), las referencias metatextuales (Bunton 1999), la posición (Thompson 2005; Charles 2006a, 2006b) o los verbos modales y las citas (Dong 1996; Thompson 2001, 2005).

Sin embargo, pocos estudios se han dedicado a la descripción de estos mismos rasgos en la memoria de máster, salvo en el caso de notables excepciones. Una de ellas es el trabajo de Dudley-Evans (1986), quien estudió la estructura retórica de la Introducción y la Discusión. Hewings (1993), por su parte, hizo lo propio con la Discusión, mientras que Samraj (2008) se dedicó al estudio de la Introducción de la memoria de máster y al análisis de algunos elementos retóricos dentro de ella, como son el uso de los pronombres de primera persona y las funciones de las citas. Concretamente, sobre este último aspecto, se han llevado a cabo otras investigaciones más amplias en este género en lengua inglesa (Petrić 2007) y en español (Sánchez

Jiménez 2011). No obstante, con respecto a las investigaciones realizadas sobre la organización retórica de la memoria de máster y en relación al uso de las citas, se hablará más detalladamente en los próximos apartados.

2.3 Propósitos retóricos de la Introducción en el género académico de la memoria de máster

Las memorias suponen la culminación del título de posgrado de máster y, generalmente, representan el primer intento serio por parte del estudiante universitario de acometer una investigación en el campo disciplinar en el que se especializa. En este sentido, se puede afirmar que los masterandos son ya casi miembros integrantes de la comunidad discursiva en la que realizan sus estudios de especialización. De hecho, con cierta frecuencia, la tesis doctoral es un desarrollo más elaborado de los temas y los resultados hallados en la investigación de máster.

Por otro lado, la memoria de máster es frecuentemente un producto preparado para la lectura ante un tribunal, sin las pretensiones trascendentes de iniciar un camino investigador que derive con posterioridad en la publicación de una tesis doctoral o de un artículo científico (Dudley-Evans 1994; Samraj 2008). Por el contrario, el propósito esencial de este trabajo es el de demostrar la suficiencia investigadora del estudiante de posgrado, a pesar de que, en ciertas ocasiones, este texto pueda ser ampliado y desarrollado para convertirse en la base de una investigación más ambiciosa. Por ello, este género comporta ciertas consideraciones retóricas con respecto a la audiencia que recibe el texto, que será fundamentalmente el tribunal que evalúa el trabajo de investigación de máster, y en menor medida un posible lector iniciado o experto con el que ha de intercambiar distintas perspectivas de análisis con respecto a un tema específico de debate dentro de la ciencia que estudia.

En relación a esta concepción retórica de la existencia de una audiencia concreta, la Introducción resulta ser un apartado fundamental dentro de la memoria de máster, pues en ella se prepara al lector para la investigación desarrollada en las páginas siguientes. De hecho, enlazando con la idea expuesta en el párrafo anterior, se puede afirmar que la función principal que desempeña esta sección es la de guiar sobre la organización y el contenido del trabajo de investigación al tribunal que va a evaluar el texto. En opinión de Samraj (2008: 57), es además el espacio más adecuado para establecer la voz autoral con respecto a los otros que han escrito previamente sobre el campo de estudio investigado en la memoria.

En cierto modo, la estructura desarrollada en la Introducción de la memoria de máster se asemeja en esto bastante al apartado homónimo de la tesis doctoral, pero a diferencia de esta, como señalan algunos autores (Dudley-Evans 1986; Bunton 2002; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), la Introducción en la tesis doctoral contiene una complejidad mayor en la organización del texto. Esto es debido a la necesidad práctica del doctorando por explicitar de forma resumida en esta parte de la tesis el conocimiento acumulado en la disciplina sobre el tema que se va a tratar, así como de presentar con claridad el objetivo de su trabajo y de probar su relevancia dentro del campo investigado (Bhatia 1993: 82; Bunton 2002: 58). No obstante, en función de la disciplina, la tesis puede contar con un apartado específico en el que se revisan las fuentes bibliográficas, lo que permite adelgazar sustancialmente esta parte del texto (Samraj 2008: 65). En este sentido, Gil-Salom et al. (2008: 96) van más allá y sostienen que la Introducción de la tesis doctoral debe persuadir además al lector de la trascendencia de su investigación dentro del campo de estudio. Esto significa que debe convencerle de que los contenidos que va a encontrar a continuación aportan nuevo conocimiento que se sumará al ya existente en la disciplina sobre este asunto concreto para transformarlo, contribuyendo así a la ampliación del conocimiento científico (Dong 1996). En resumen, Gil-Salom et al. (2008: 87) opinan que la

Introducción de la tesis doctoral, además de avanzar el contenido, sirve para anticipar los propósitos que persigue la investigación y que justifican el tema elegido.

Es quizás en esto último en lo que radica la diferencia más significativa de la función de la Introducción de la tesis doctoral con respecto a la de memoria de máster, pues el propósito de partida es diametralmente distinto en proporción a la exigencia requerida por la audiencia que recibe estos textos en el marco académico. De hecho, el masterando se limita normalmente a exponer el conocimiento previo sobre el tema investigado. Al mismo tiempo, trata de obtener nuevos resultados a partir de la inclusión de ligeras variaciones en el diseño de la investigación en la que se basa, raramente novedoso, mientras que el escritor de tesis ha de encontrar nuevos caminos con el fin de analizar un fenómeno original, partiendo de la transformación del conocimiento acumulado en un ámbito concreto de la disciplina.

Por su parte, Samraj (2008: 56) pone en evidencia la dificultad de redactar la Introducción de una memoria de máster a causa de la desinformación que existe sobre los patrones retóricos en este género, hecho motivado por la ausencia de atención prestada tradicionalmente al género de la memoria de máster dentro del Análisis del Discurso. Burgess (2002: 198), también advierte este mismo obstáculo en la elaboración de la Introducción de artículos científicos publicados en revistas especializadas y reivindica un mayor interés sobre este aspecto, pues considera que esta sección es un subgénero crucial, el cual supone un reto evidente para los escritores por la relevancia que aporta su contenido retórico. No obstante, la Introducción representa el primer acercamiento al estudio realizado, y es el apartado que se encarga de captar la atención de la audiencia y fomentar su interés, además de informar sobre los contenidos que va a encontrar en las páginas siguientes. Las dificultades para cumplir con estos requisitos de un modo eficaz, evidentemente, resultarán mayores en el caso de los escritores inexpertos que se enfrentan al reto de redactar este escrito por primera vez, y serán aún más elevadas en un trabajo más amplio y complejo que el artículo, por lo que suponen las dimensiones físicas del texto de la memoria de máster.

Otra dificultad añadida a la falta de información sobre la construcción de los patrones retóricos de la Introducción en este género es la de la variación disciplinaria, que ha sido también vagamente explorada. Samraj (2008: 65), en un estudio con memorias de máster escritas en tres disciplinas distintas, señalaba la complejidad de definir tanto la estructura como el propósito de este escrito debido a la variación a la que se sometían dentro de cada comunidad disciplinaria, pues no existen estudios interdisciplinarios que detallen estas diferencias. Con su investigación sobre el comportamiento discursivo de la Introducción de las memorias de máster en las disciplinas de Biología, Lingüística y Filosofía, esta autora aportaba conocimiento nuevo, interesante y necesario sobre la variabilidad en este género, al mismo tiempo que mostraba cómo las convenciones dentro de cada disciplina establecen diferencias singulares en la ordenación retórica del discurso escrito. Esto es así porque, como ya apuntaba Hyland (1999, 2000, 2002) en sus trabajos empíricos a principios de la pasada década, los textos publicados dentro de una disciplina son la más concreta realización de las prácticas sociales de la escritura académica. Este argumento deriva en los resultados del estudio de Samraj (2008) en la conclusión de que las convenciones disciplinarias de las que parten los investigadores –al enfrentarse a la elaboración de un escrito– también afectan a la organización del texto (Bhatia 1993: 80; Hyland 2000: 8). De todo ello se deduce que a pesar de que el masterando es ya un iniciado dentro de su comunidad discursiva, todavía no controla plenamente las convenciones dentro de la disciplina como lo hacen los autores expertos (Samraj 2008; Carlino 2009; Di Stefano 2009).

2.4 Los movimientos retóricos dentro de la Introducción de los géneros académicos

Como ya se comentó al comienzo de este artículo, las investigaciones dentro del Análisis de Género han incidido fecundamente en la organización retórica de los textos, estableciéndola como su primer objetivo de estudio. Una de las primeras áreas en ser exploradas y de las más productivas en estas décadas ha sido la del estudio del propósito implícito en cada una de las partes en las que se divide la Introducción del artículo de investigación (Carbonell-Olivares et al. 2009: 155). El primer lingüista en plantear tal división fue Swales en 1981, tras realizar el análisis de la estructura retórica de 48 artículos de investigación. En su trabajo llegó a la conclusión de que existen cuatro movimientos retóricos fundamentales a la hora de organizar este apartado, a los que denominó⁶⁴: movimiento 1, "establecimiento del territorio" (*move 1, Establishing the field*), que sirve para introducir el campo en el que se enmarca el tema del estudio y su importancia; movimiento 2, "resumen de las investigaciones previas" (*move 2, Summarising previous research*), en el que se hace una revisión bibliográfica del tema estudiado; movimiento 3, "preparación para la investigación presente" (*move 3, Preparing for the present research*), en la que trata de mostrar un área original de investigación o indicar de qué modo se podría ampliar el estudio; movimiento 4, al que se refiere como "introducir la presente investigación" (*move 4, Introducing the present research*), en el que se habla del propósito y las líneas generales que esbozan la investigación que se desarrolla en el estudio.

En definitiva, estos movimientos contienen información relevante para el lector, para entender los objetivos de la investigación y la perspectiva desde la que se presenta (Carbonell-Olivares et al. 2009). Dentro de cada movimiento Swales (1990) distinguía una subdivisión menor, a la que denominó paso retórico y con la que se refería a las diferentes realizaciones de los movimientos en un contexto de mayor concreción (Swales 2004: 228-229). Por ello, el investigador muestra en cada paso retórico una intención comunicativa específica, con muy distintas funciones entre ellas como, por ejemplo, la de presentar el tema, justificar la investigación o anunciar el trabajo que antecede la Introducción.

Unos años más tarde de la presentación de este modelo, en 1986, Crookes realizó una crítica que aludía al carácter cíclico de los movimientos, con la que se quebraba la rígida estructura secuencial propuesta por Swales (1990). Crookes (1986) explicaba en este escrito que los movimientos no se suceden en un orden progresivo (ej. Move 1-Move 2-Move 3-Move 4), sino que se presentan de modo recursivo a lo largo del texto (ej. Move 1-Move 3- Move 1-Move 2, Move 3, Move 2).

A raíz de estos comentarios, Swales introdujo en un trabajo posterior de 1990 algunos cambios en el modelo original. Además de aceptar la teoría de la recursividad en los movimientos propuestos por Crookes (1986), presentó el esquema CARS, "Crear un espacio de investigación" (*Create a Research Space*), cuya modificación más importante con respecto al modelo anterior fue la de reducir esta clasificación a tres movimientos, amalgamando los movimientos 1 y 2 en "Ocupar el espacio" (*Occupying the Niche*). La reestructuración del modelo, con una renovada nomenclatura puede apreciarse en el siguiente esquema (Swales 1990: 141):

Move 1: Establishing a territory

⁶⁴ La nomenclatura utilizada en este trabajo ha sido adaptada al español a partir del artículo de Acosta (2006).

- Step 1 Claiming centrality and/or
- Step 2 Making topic generalization(s) and/or
- Step 3 Reviewing items of previous research

Move 2: Establishing a niche

- Step 1A Counter-claiming or
- Step 1B Indicating a gap or
- Step 1C Question-raising or
- Step 1D Continuing a tradition

Move 3: Occupying the niche

- Step 1A Outlining purposes or
- Step 1B Announcing present research
- Step 2 Announcing principal findings
- Step 3 Indicating Research Article structure

Fig. 1. Modelo de análisis de la Introducción del artículo de investigación CARS, Swales (1990: 141)

Este nuevo modelo diseñado por Swales en 1990 ha sido el más popularizado en el estudio de artículos de investigación, siendo adoptado en diferentes disciplinas y lenguas por Bathia (1993, 1997), Paltridge (1994), Anthony (1999), Samraj (2002), Burgess (2002), Yakhontova (2002), Árvay y Tankó (2004) y Acosta (2006), entre otros. Del mismo modo, esta división tripartita se ha extrapolado con posterioridad a la memoria de máster y a la tesis doctoral en nuevos modelos que analizan la estructura retórica de la Introducción de las memorias de máster (Hewings 1993; Samraj 2008) y de las tesis doctorales (Bunton 2002; Swales 2004; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), aunque introduciendo modificaciones específicas que establecían distinciones pertinentes en la terminología y en el orden de los movimientos y los pasos, en función del género del corpus analizado.

Por lo que respecta a las memorias de máster, Dudley-Evans (1986) realizó un estudio con siete textos escritos en inglés por estudiantes no expertos, en el que identificó seis movimientos con sus respectivos pasos a partir del modelo original de Swales de 1981:

- Move 1: Introducing the Field.
- Move 2: Introducing the General Topic (within the Field)
- Move 3: Introducing the Particular Topic (within the General Topic)
- Move 4: Defining the Scope of the Particular Topic by:
 - (i) introducing research parameters
 - (ii) summarizing previous research
- Move 5: Preparing for Present Research by:
 - (i) indicating a gap in previous research.
 - (ii) indicating a possible extension of previous research
- Move 6: Introducing Present Research by:
 - (i) stating the aim of the research or

(ii) describing briefly the work carried out (iii) justifying the research.

Fig. 2. Modelo de análisis de la Introducción de la memoria de máster, Dudley-Evans (1986: 135)

Quizás la diferencia más destacada con respecto al modelo propuesto por Swales (1981) radique en el M2, que ocupaba un lugar prominente en el esquema del artículo de investigación, mientras que para Dudley-Evans (1986) carece de importancia en el género textual de máster, por lo que lo desplaza a la posición 5 en su modelo. Para Swales (1981) el M2 es el más importante porque con él el investigador demuestra a la audiencia que ha desarrollado una investigación original y que contribuye a crear conocimiento nuevo en ese campo de estudio. Por su parte, Dudley-Evans (1986) otorga una mayor trascendencia al hecho de presentar el tema del estudio. Además, comúnmente en los trabajos de mayor extensión, como son la memoria de máster y la tesis doctoral, la justificación del estudio y la discusión de las fuentes utilizadas que versan sobre los trabajos realizados previamente en ese campo, suelen contar con un apartado específico que hace referencia al Estado de la Cuestión o al Marco Teórico que relaciona las referencias bibliográficas consultadas para realizar el estudio. Por lo tanto, es en este apartado donde se pueden desarrollar más detenidamente los contenidos del movimiento 5 del esquema de Dudley-Evans (1986). Otro estudio destacado en este género es el de Samraj (2008), quien utilizó como base de su análisis el esquema establecido por Swales en 1990 para analizar las Introducciones de las memorias de máster, introduciendo mínimas variaciones en la disposición de los pasos.

De entre los modelos que se han propuesto para definir la estructura retórica de la Introducción de la tesis doctoral, destaca el de Bunton de 2002, que parte también del esquema CARS como modelo de referencia. Evidentemente, la longitud de este género requiere un planteamiento más detallado y complejo que el del artículo, como se muestra en la figura 3, aunque Swales (2004: 117) es de la opinión de que se puede aplicar con efectividad el modelo de CARS en el análisis de la tesis doctoral. A partir del esquema de Bunton (2002), Gil-Salom et al. (2008) establecieron una nueva taxonomía adaptada a las tesis doctorales escritas en español en el ámbito de la informática, tras haber comprobado previamente que las estructuras retóricas de las tesis escritas en español varían con respecto a la estructura que presentan las Introducciones de las tesis compuestas en inglés. En su estudio trabajaron con un corpus de 21 tesis doctorales escritas en español y comprobaron que el modelo obtenido tras el análisis distaba sustancialmente del propugnado por Bunton (2002). Esta conclusión fue ratificada posteriormente por Carbonell-Olivares et al. (2009), y más tarde por Soler-Monreal et al. (2011), quienes compararon los resultados del análisis de la Introducción de 10 tesis escritas en español con otras 10 elaboradas en lengua inglesa dentro del mismo campo de estudio. Las diferencias más destacadas pueden observarse en la figura 3, en la que se combina la estructura de tesis propuesta por Bunton (2002) con la de Carbonell-Olivares et al. (2009).

En letra cursiva se destacan los pasos y subpasos añadidos por Carbonell-Olivares et al. (2009) para definir específicamente la estructura retórica de la Introducción de la tesis doctoral en español. A los pasos que existían en Bunton (2002) y de los que han prescindido Carbonell-Olivares et al. (2009), les precede un asterisco (*). Como puede observarse en este esquema, se mantiene la estructura CARS original de Swales (1990) de tres movimientos, aunque aumenta la complejidad y el grado de concreción de los pasos proporcionalmente a las dimensiones mayores del género.

MOVE 1 (M1): Establishing a Territory

Step 1: Claiming centrality (importance of topic)

Step 2: Making topic generalisation and giving background information

- SS2A: *Indicating a problem/ need*
 - SS2B: *Indicating limitations*
 - SS2C: *Giving examples*
 - SS2D: *Defining terms (classification and comments on terminology)*
 - SS2E: *Giving or anticipating solutions (or ways to solve problems/ to tackle needs)*
 - Step 3: *Defining terms (+ classification)*
 - Step 4: *Reviewing previous research*
 - Step 5: *Explaining the institutional/ research group context*
- MOVE 2 (M2): *Establishing a Niche*
- Step 1A: *Indicating a gap in research*
 - Step 1B: *Indicating a problem or need*
 - Step 1C: *Question-raising*
 - Step 1D: *Continuing/ Extending a tradition*
- MOVE 3 (M3): *Occupying the Niche (Announcing the present research)*
- Step 1: *Purposes, aims or objectives*
 - Step 2: *Work carried out/ Announcing research*
 - SS2A: *Work done*
 - SS2B: *Work or aspects out of scope*
 - SS2C: *Previous requirements*
 - Step 3: *Field of research*
 - Step 4: *Method (+ *Parameters of research)*
 - Step 5: *Materials or subjects*
 - Step 6: *Findings or results (Announcing or predicting principal findings)/ May be presented as *Product of research/ Model proposed, contributions or solutions*
 - Step 7: *Justification/ Significance*
 - Step 8: *Thesis structure*
 - SS8A: *Overall thesis structure*
 - SS8B: *Chapter structure*
 - SS8C: *Chapter contents*
 - SS8D: *Chapter goal*
 - Step 9: *Research questions/ Hypothesis*
 - Step 10: *Application of product*
 - Step 11: *Evaluation of product*

Fig. 3. Modelo de análisis de la Introducción de la tesis doctoral, Carbonell-Olivares et al. (2009: 161)

En nuestro estudio, por tratarse de un contexto de escritura en español, se ha partido del modelo más desarrollado de Carbonell-Olivares et al. (2009), que además presenta un marco más amplio y específico, con más categorías que los existentes para analizar la Introducción de la memoria de máster, como son el de Dudley-Evans (1986) de seis movimientos o el de Samraj (2008) de tres movimientos. Sin embargo, era esperable que surgieran modificaciones en la organización en nuestro análisis con motivo de la distancia que imponen las diferencias en la extensión del género, así como de la disciplina. Como consecuencia de este hecho, algunos de los pasos presentes en el modelo de Carbonell-Olivares et al. (2009) no aparecen en nuestro esquema, del cual se ha obtenido la estructura modificada de la figura 4 para la memoria de máster en español, cuestión que abordaremos con más detalle al hablar de la metodología.

2.5 Papel de las citas en la Introducción

Las referencias a otros autores en el texto académico constituyen uno de los pilares básicos del discurso porque mediante ellas el escritor comunica a los miembros

de su comunidad científica la amplitud de su conocimiento sobre el tema que desarrolla en su investigación. Sirven igualmente para contextualizar el estudio y se emplean pragmáticamente para dar a conocer el punto de vista a través de voces autorizadas con el fin de persuadir a la audiencia (Dong 1996; Hyland 1999, 2005; Thompson 2001, 2005; Petrić 2007; Harwood 2009; Castelló et al. 2011; Sánchez Jiménez 2011), que recibe el texto sobre la validez de las ideas que contiene, mostrando así el posicionamiento de su voz en la construcción de redes referenciales intertextuales (Bazerman 2003).

El uso que hacen de las citas los estudiantes universitarios –en su condición de escritores no expertos– es básicamente para atribuir el conocimiento adquirido de otros autores. Para ello tienden a diluir su voz autoral hasta ocultarla, dejando pesar más en el texto las de las fuentes citadas (Dong 1996; Hyland 2002; Pecorari 2006; Charles 2006a, 2006b; Petrić 2007; Schembri 2009; Wette 2010; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sánchez Jiménez 2011). Según Mansourizadeh y Ahmad (2011: 160) esta práctica pone comúnmente de manifiesto entre los escritores noveles la complejidad en el uso de las citas. Como consecuencia, estas autoras argumentan que dichas convenciones sobre la escritura académica sólo se adquieren de forma progresiva desde el periplo universitario a través de la exposición de los estudiantes a modelos expertos.

Así, mientras que en una primera fase el escritor iniciado trata de probar al lector la posesión del conocimiento dentro de un ámbito disciplinario mediante la acumulación de información relevante sobre la materia estudiada, el experto llega a persuadir a la audiencia de sus afirmaciones con el fin de establecer su posición con respecto a las fuentes citadas (Hyland 2002, 2005; 2011; Thompson 2005; Charles 2006a, 2006b). Esto se consigue también por un mayor empleo de las valoraciones emitidas sobre las citas, a diferencia de los estudiantes universitarios, quienes se limitan a contextualizar su estudio y atribuir el conocimiento a los autores referidos. En este proceso suelen cometer errores tales como depender de los textos que citan o reducir la referencia a una simple transcripción de las palabras del autor, sin contribuir con ello a la transformación del conocimiento de la fuente (Dong 1996). En este sentido, Pecorari (2006: 23) señala que en muchas ocasiones la inexperiencia les lleva a cometer plagio de modo no intencionado. Esta tesis es compartida también por Wette (2010), quien defiende la necesidad de la instrucción formal sobre este asunto para evitar tales hechos.

Por este motivo, algunos autores han apostado por la didáctica explícita de la práctica de la citación (Thompson y Ye 1991; Dong 1996; Arnoux 2005; Charles 2006a, 2006b; Pecorari 2006; Petrić 2007; Di Stefano 2009; Schembri 2009; Wette 2010; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sánchez Jiménez 2011). En este aspecto se debe tener en cuenta también que las convenciones disciplinarias de las citas varían en los textos según el uso que de ellas hacen las distintas comunidades discursivas (Hyland 1999; Okamura 2008; Samraj 2008; Sabaj y Páez 2010), al igual que varían en función del género (Mayor Serrano 2004, 2006) y de la lengua de los informantes⁶⁵ (Fløttum et al. 2006; Sánchez Jiménez 2011), como han mostrado los resultados de diversos estudios dedicados al análisis de las funciones de las citas en los géneros académicos. Asimismo, diversos estudios (Dong 1996; Fløttum et al. 2006; Mayor Serrano 2006, Petrić 2007; Okamura 2008; Schembri 2009; Wette 2010; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sánchez Jiménez 2011; Harwood y Petrić 2012) han puesto de relieve las diferencias transculturales que existen en el uso de las funciones de las citas, advirtiendo de la necesidad de conocer y dominar este rasgo retórico cuando se escribe en una lengua extranjera.

⁶⁵ Para una revisión pormenorizada de los estudios sobre las funciones de las citas puede consultarse en Sánchez Jiménez (2011).

Algunos autores han hablado de las implicaciones retóricas que pueden tener las citas en la estructura del texto académico (Hyland 2000: 40; Thompson 2005: 321; Petrić 2007: 249; Sánchez Jiménez: 261). Otros han estudiado concretamente el uso que se hace de las citas en la Introducción de los géneros académicos (Bhatia 1993; Burgess 2002; Samraj 2008), poniendo en relación la estructura retórica de los movimientos con las funciones de las citas. Así, Bhatia (1993: 88) hablaba de las diferentes funciones retóricas que adquieren las citas en relación con el movimiento en el que se encuentran localizadas. Burgess (2002) también tuvo en cuenta este elemento en su estudio sobre la estructura retórica de la Introducción de los artículos de investigación, arguyendo que "it is useful to quantify these features since they have a strong relationship to move structure" (Burgess 2002: 209). Las conclusiones a las que llega esta investigadora es que se produce un mayor número de citas y que también sus funciones son más variadas en las revistas especializadas que en las revistas de difusión general. Para Bunton (2002: 63), la cuantificación de las citas tiene la capacidad de distinguir usos disciplinarios distintos dentro de la Introducción de las tesis doctorales de Humanidades y Ciencias (mayor en ciencias sociales, ingeniería, medicina, ciencia o arte, y menor en arquitectura, educación o empresariales). Del mismo modo ocurría en el recuento de las citas realizado por Samraj (2008: 63), en el que se constataba la variabilidad cuantitativa de la producción de las distintas funciones de las citas en relación a la disciplina dentro de la memoria de máster, en Biología, Lingüística y Filosofía.

Como ya se ha comentado antes, la intención principal de la Introducción en la memoria de máster es generalmente la de justificar la investigación y persuadir al lector sobre la trascendencia del estudio que tiene en sus manos, para lo cual el uso de las citas resulta ser un aliado fundamental (Samraj 2008: 55). Comenta Samraj (2008: 56) que en la Introducción de la memoria los estudiantes anglohablantes informan mediante las citas sobre el material original consultado, por lo que la posición del masterando con respecto al tema y el dominio que de este posee queda reflejada por medio del uso que hace de las funciones de las citas, además del de los pronombres (Hyland 2002, 2005, 2011; Charles 2006a, 2006b).

En una investigación previa (Sánchez Jiménez 2011) con memorias de máster exploramos este aspecto y los resultados mostraban que, en general, los escritores españoles tienden a realizar valoraciones de los trabajos consultados, afirmando su posición mediante las citas de forma argumentativa con respecto a los autores filipinos, que adoptan una actitud más expositiva. Esta conclusión se veía reforzada también por el mayor uso de citas integrales que hacían los informantes españoles, quienes se implicaban de una forma más directa en el escrito. Por su parte, los masterandos filipinos preferían contrastar las diferentes perspectivas sobre un tema con la exposición de las distintas fuentes que habían recopilado con respecto al asunto tratado, escondiendo así su voz personal y permitiendo que fuera el lector el que interpretara el texto. En ese artículo los resultados indicaban que el mayor punto de desencuentro dentro de la estructura de la memoria de máster entre ambas nacionalidades se encontraba en la Introducción y en la Conclusión, pues en el resto de los apartados se repetían prácticamente las mismas funciones de las citas por sección. En cuanto a las diferencias cuantitativas en el apartado de la Introducción, las tendencias de ambas culturas con respecto a las citas también fueron divergentes, pues el grupo filipino casi triplicaba en número la producción española en esta parte de las memorias de máster.

En aquel trabajo se utilizaba una tipología de las funciones de las citas que había sido adaptada de Petrić (2007), quien se había basado a su vez en la tipología propuesta por Thompson (2001) para configurar su taxonomía. En esta clasificación se distinguen 10 tipos diferentes de funciones retóricas de las citas: *atribución, aplicación, ejemplificación, referencia, declaración de uso, evaluación, enlaces entre las fuentes,*

comparación de los resultados, competencia y autocita, que definiremos brevemente a continuación. Para una descripción ampliada y detallada de esta clasificación y su ilustración mediante ejemplos, puede consultarse Sánchez Jiménez (2011).

- **ATRIBUCIÓN (AT):** Esta función es meramente descriptiva y confiere a la cita un valor informativo mediante el cual se declara que la opinión, idea o proposición que se incluye en el texto está en consonancia con la de otro autor que la ha referido anteriormente.
- **EJEMPLIFICACIÓN (EJ):** Esta función aporta información que sirve para ilustrar una afirmación del autor en el trabajo de investigación.
- **REFERENCIA (REF):** Mediante esta función retórica de la cita se redirige al lector a la fuente, lo que le permite ampliar la información expuesta.
- **DECLARACIÓN DE USO (DE):** Se emplea para declarar que el trabajo citado o una de sus partes se ha utilizado en el texto presente y se aporta, normalmente, el propósito para el cual se usa dentro de este.
- **APLICACIÓN (AP):** Este tipo de cita establece conexiones entre el citador y el trabajo citado con el objetivo de usar los argumentos, los conceptos, la terminología o los procedimientos del trabajo citado.
- **EVALUACIÓN (EV):** Con esta función retórica se realizan valoraciones sobre el trabajo de otro autor a través de los comentarios del citador.
- **ENLACES ENTRE LAS FUENTES (EN):** La función de esta cita es señalar enlaces, comparaciones y contrastes entre las fuentes usadas, mostrando diferentes puntos de vista en relación a un tema, así como para manifestar que el investigador es capaz de identificar asuntos controvertidos.
- **COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS PROPIOS O INTERPRETACIONES PROPIAS SOBRE UN ASUNTO, CON OTRAS FUENTES (CO):** Este tipo de cita se utiliza para indicar similitudes o diferencias entre los trabajos de un autor y de otro, típicamente cuando discuten los resultados encontrados en el análisis.
- **COMPETENCIA (COMP):** Esta función retórica consiste en concentrar una lista de citas de varios autores en torno a una afirmación. Se utiliza para resaltar la relevancia de un concepto, término, idea o afirmación dentro de la investigación, es decir, la información que es considerada como conocimiento general en el campo que se está investigando. Del mismo modo, sirve para demostrar el dominio del investigador con respecto a un tema, pues prueba con el listado de citas haber leído la bibliografía disponible sobre ese asunto.
- **AUTOCITA (AU):** Esta categoría recoge las referencias hechas por el autor en las que se cita a sí mismo, con el fin de mostrar un conocimiento acumulado sobre un tema y, por lo tanto, su dominio sobre el asunto que describe.

Como correlato a esa investigación, y para seguir ahondando en las causas y consecuencias discursivas de las diferencias encontradas, en el presente trabajo se incide en la relación que guardan las funciones de las citas con la organización de la estructura retórica de la Introducción en la memoria de máster. Con este fin se identifican las funciones que aparecen en cada movimiento y se analiza cómo esta correspondencia puede variar en base a la distinta procedencia de los informantes, nativos españoles y no nativos filipinos que escriben en español.

La originalidad del presente trabajo radica en que no existe hasta la fecha ningún estudio comparativo de este tipo entre escritores filipinos y españoles. Por lo tanto, esta investigación es la primera en comparar el comportamiento cultural de ambos grupos en la organización retórica de la Introducción de la memoria de máster. Sólo Samraj (2008) ha realizado un trabajo comparativo en este género previamente entre distintas disciplinas con escritores angloparlantes, aunque en el género de la tesis doctoral, sí existe un precedente que estudia las diferencias estructurales de los

movimientos retóricos de la Introducción en lengua inglesa y española, el de Soler-Monreal et al. (2011). En cuanto a la relación que se establece entre las funciones de las citas y la organización retórica de la Introducción de la memoria de máster en un estudio comparativo entre ambas nacionalidades, no se ha encontrado ningún trabajo previo al respecto.

3 Metodología

En la investigación se han analizado 16 Introducciones de memorias de máster en total, de las cuales 8 han sido escritas en español por estudiantes filipinos que cursaban sus estudios de posgrado en universidades españolas, y las otras 8 por nativos españoles. Los textos españoles proceden de la Biblioteca Virtual redELE, mientras que 6 de los textos filipinos fueron cedidos personalmente por los participantes del estudio. Los 2 restantes se recuperaron de publicaciones periódicas españolas en línea. Todos los textos fueron publicados entre los años 2005 y 2011. En cuanto a la formación de los informantes se refiere, los estudiantes filipinos cursaron su licenciatura en la especialización de español en el Departamento de Lenguas Europeas de la Universidad de Filipinas, el único centro del país que ofrece una licenciatura y estudios de máster en español. Los estudiantes de esta institución reciben formación en escritura académica en una de las asignaturas troncales que cursan en su primer año de carrera, COMII, así como en la asignatura obligatoria del departamento EL199, que es un requisito previo para cursar EL200. En EL199 el estudiante asiste a un curso de composición preparatorio para escribir la tesis de licenciatura en EL200, en el que se estudian tanto las técnicas de búsqueda de información como las convenciones del género, la macroestructura de la tesis, los recursos lingüísticos utilizados para organizar el texto, la paráfrasis, la citación, etc. Por el contrario, las universidades españolas en las que se presentaron las memorias de máster no ofrecían formación alguna sobre escritura académica durante el periodo estudiado, lo que evidencia en nuestro estudio la variación en los planes de enseñanza entre las universidades en las que se formaron los participantes de la investigación.

Los temas de las memorias versan sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua española para extranjeros, dentro de la disciplina de la Lingüística Aplicada, incluyendo tanto estudios empíricos como de carácter teórico. El corpus elegido se seleccionó de tal modo que los temas tratados en las memorias filipinas encontraran correspondencia con las 8 memorias españolas, manteniendo un corpus comparable en cuanto a su temática, longitud, sexo de los participantes, tipo de estudio, fecha e institución en la que se presentó el trabajo.

Con el propósito de aportar un mayor grado de fiabilidad al estudio, el investigador realizó el análisis de las Introducciones, identificando y codificando los segmentos del texto a partir de las claves gramaticales y léxicas que permitían identificar los distintos propósitos comunicativos expuestos en los movimientos y los pasos de acuerdo con los especificados por Carbonell-Olivares et al. (2009), así como las distintas funciones retóricas de las citas en relación a la clasificación establecida por Sánchez Jiménez (2011), como en el siguiente ejemplo:

(Empieza M2P2) Pero no **hemos elegido** los malentendidos culturales como vehículo para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos únicamente **porque** sean frecuentes en los encuentros interculturales o por su impacto en la comunicación intercultural, sino también **porque** consideramos que constituyen un excelente punto de partida por varias razones: demuestran que de los errores se aprende, entroncan con experiencias similares de los alumnos (apelando al componente afectivo y a los conocimientos previos), suelen estar cargados de humor (herramienta clave a la hora de desdramatizar conflictos y de crear buen

ambiente en clase) y favorecen un debate que no hace sino propiciar un trabajo cooperativo en el aula.

(Empieza M3P2) La orientación de este trabajo de investigación es fundamentalmente práctica, **(Empieza M3P1) pues nuestro objetivo es** que resulte de utilidad específica para el profesor de ELE y para la realización de su actividad profesional. **(Empieza M3P7) No obstante, el Estado de la cuestión (capítulo 2)** recoge una descripción de los conceptos más importantes, así como un informe crítico de los trabajos teóricos publicados hasta la fecha sobre el tema.

En el tercer capítulo se exponen los resultados del cuestionario sobre creencias acerca de la competencia intercultural y los malentendidos culturales al que respondieron los profesores del Instituto Cervantes de Estambul durante el mes de mayo de 2007. **(Empieza M3P9) Este análisis nos permitió diseñar una propuesta didáctica** útil y práctica para los compañeros del centro, al tener en cuenta sus expectativas y sus conocimientos previos.

Tomando como punto de partida a los profesores, elaboramos una serie de principios metodológicos del desarrollo de la competencia intercultural que hemos recogido en el capítulo 4, titulado Didáctica Intercultural y que pretende ofrecer las herramientas necesarias para el profesor que se proponga desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos.

El objetivo de nuestra Propuesta didáctica, a la que hemos dedicado el capítulo 5, es el de ofrecer actividades que puedan ser de utilidad para el profesor que desee desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos de una forma integrada y no meramente anecdótica. **(Empieza M3P2) No pretendemos enseñar** sobre una serie de prácticas culturales, sino con y a través de estas prácticas. **Queremos** huir de actividades ideadas para ser presentadas como "broche cultural" o como algo divertido para el final de la clase. **Por esta razón, hemos decidido presentar** ocho actividades independientes para los seis niveles descritos por el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) **AP** que sirvan de muestra de cómo se pueden incluir el malentendido cultural y el desarrollo de la competencia intercultural en el currículo **(E4)**.

En una segunda fase del análisis, separada por un periodo de dos meses, el investigador sometió sus datos a contraste y aquellos casos en los que no se estableció correspondencia se volvieron a analizar de manera exhaustiva hasta silenciar las discrepancias y tomar una decisión homogénea en cada uno de los casos.

4 Resultados

4.1 Longitud de las Introducciones y subapartados

El primer dato que llama la atención entre los resultados del análisis es el de la longitud de las Introducciones de la memoria de máster. A pesar de que todos los textos mantenían una cierta paridad en cuanto a la extensión (corpus filipino, 267.925 palabras; corpus español 205.126 palabras), se halla que el grupo filipino (F) se detiene más en la descripción de este apartado desde un punto de vista cuantitativo que el español (E). Así, los primeros emiten un total de 13.692 palabras, registrando una media de 1.711,5 palabras por texto, mientras que los españoles escriben menos de la mitad, 6.494 palabras, con 811,75 palabras de media por texto. No obstante, estos datos son un tanto relativos, ya que, por ejemplo, F4 incluyó en su Introducción el desarrollo teórico de la historia del español en Filipinas, ocupando su Introducción un total de 5.011 palabras. Aun salvando cuestiones como esta, las Introducciones filipinas presentan una longitud mayor que las españolas en general. Otro hecho que indica un mayor afán de detalle por parte del grupo filipino en este apartado, además de cierta organización y sistematicidad, es que en sus trabajos se encuentran subdivisiones que facilitan la lectura mediante la separación temática de los

contenidos. En F son la mitad quienes las realizan, con un total de 15 epígrafes, mientras que en E no se registra ningún caso.

4.2 Organización de los movimientos retóricos de la Introducción

4.2.1. Ciclicidad de los movimientos retóricos en la Introducción

En cuanto a los resultados del análisis referidos a los movimientos retóricos de la Introducción, se observa también que existe en ambos corpus una distinta organización general en cuanto a la distribución de los movimientos, pues como afirma Thompson (2005: 308) las nociones de lo que constituye una tesis aceptable –también aplicable a la memoria de máster–varía de país en país. No obstante, como han señalado diversos investigadores en los últimos años, el fenómeno de la internacionalización de los géneros académicos y profesionales en una sociedad cada vez más globalizada viene limando en las últimas décadas las diferencias culturales que pueden existir entre los textos escritos en lenguas distintas y, por consiguiente, se tiende a una estandarización de los géneros por influencia de los patrones anglosajones en la escritura (Duszak 1997; Graddol 1997, 2006; Connor 2002; Soler-Monreal et al. 2011).

A pesar de esta realidad cambiante, el modelo propuesto por Carbonell-Olivares et al. (2009) –del que se ha partido en esta investigación para analizar la Introducción– no coincidía en todos los casos con los resultados del análisis. Por este motivo se ha procedido a la modificación de dicho esquema, eliminando aquellos movimientos y pasos que no aparecían en el corpus analizado para crear nuestro propio modelo. Del mismo modo, hemos suprimido los subpasos que Carbonell identificaba en M2, continuando la tradición de Swales (1990) y Bunton (2002). En nuestro diseño, los consideramos como pasos independientes (ej. P1, P2, P3), con el objetivo de homogeneizar la clasificación de los resultados y facilitar con ello la comparación con los otros dos movimientos. Sin embargo, la mayor diferencia con el modelo de Carbonell-Olivares et al. (2009) reside en los subpasos que aparecen en su clasificación y que han sido suprimidos en el presente análisis. En su trabajo, a diferencia del nuestro, las subdivisiones de los pasos están justificadas por la especificidad del texto de la tesis doctoral, en el cual el escritor está obligado a ofrecer un mayor nivel de detalle en la exposición de los contenidos. Teniendo en cuenta estas modificaciones, el modelo resultante del análisis puede contemplarse en la figura siguiente:

MOVIMIENTO 1 (M1): Establecimiento del territorio

- Paso 1: Importancia del tema
- Paso 2: Generalización y contexto del tema
- Paso 3: Definición de términos
- Paso 4: Revisión de las investigaciones previas

MOVIMIENTO 2 (M2): Establecimiento del espacio

- Paso 1: Indicar un hueco en la investigación
- Paso 2: Indicar un problema o necesidad en el campo de estudio
- Paso 3: Preguntas en el campo de estudio
- Paso 4: Continuar una línea de investigación

MOVIMIENTO 3 (M3): Anuncio de la investigación

- Paso 1: Propósitos y objetivos
- Paso 2: Presentación y anuncio del trabajo de investigación
- Paso 3: Campo de estudio
- Paso 4: Método y procedimiento de análisis

- Paso 5: Materiales utilizados
- Paso 6: Resultados y predicciones
- Paso 7: Estructura del trabajo
- Paso 8: Preguntas e hipótesis de investigación
- Paso 9: Aplicación de los resultados

Fig. 4. Modelo de análisis de la Introducción de la memoria de máster escrita en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos

Asimismo, conviene llamar la atención sobre dos fenómenos que, aunque no se han estudiado con exhaustividad en este trabajo, han contribuido al mejor entendimiento de la organización retórica de la Introducción de las memorias de máster. Se trata de los *ciclos*, definidos por Soler-Monreal et al. (2011: 102) como una secuencia recurrente de movimientos que describe las configuraciones cíclicas de los movimientos retóricos de la Introducción. El primero en hablar de este fenómeno fue Crookes (1986) y desde entonces los investigadores (Swales 1990, 2004; Paltridge 1994; Anthony 1999; Bunton 2002; Burgess 2002; Samraj 2002, 2008; Yakhontova 2002; Árbay y Tankó 2004; Acosta 2006; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011) se han fijado en este aspecto para definir la

MOVES		M1	M2	M3
F1	M1-M3-M1 (M2)M3	2	0 (1)	2
F2	M1-M3	1	0	1
F3	M1 (M3) M1-M2-M1-M3 (M2) M3-M1 (M3) M3-M1 (M3) M3 (M1-M3) M1 (M3) M1 (M3) M1 (M3) M1 (M3)	9 (1)	1 (1)	4 (8)
F4	M1-M3 (M1) M3	1 (1)	0	2
F5	M1-M3 (M1-M3)M3	1 (1)	0	2 (1)
F6	M1-M3 (M1) M3 (M1-M3-M1) M3	1 (3)	0	3 (1)
F7	M1-M3	1	0	1
F8	M1 (M2) M1-M3	2	0 (1)	1
TOTAL		17 (6)	1 (3)	16 (10)

estructura retórica de las Introducciones de los textos académicos. El segundo elemento es el de los *ensamblajes*, que ocurren cuando se reconoce el propósito de un movimiento particular incrustado dentro de otro movimiento diferente (Samraj 2002: 16). Estos dos fenómenos son comunes a ambos corpus y su variación se explica por el tipo de interacción que se establece con la audiencia, así como por la diferente extensión de las Introducciones. Según Gil-Salom et al. (2008: 102), la importancia de estos elementos en su estudio reside en que "cycling and embedding of moves appear to be two strategies that enable the writer to present the current research in a way that enhances the link of the present research (M3) with the context of background (M1) in which it is being undertaken".

Tabla 1. La estructura de los movimientos retóricos de la Introducción de las memorias de máster filipinas [...] indica un movimiento ensamblado dentro de otro movimiento

Tabla 2. La estructura de los movimientos retóricos de la Introducción de las memorias de máster españolas

MOVES		M1	M2	M3
E1	M1-M3-M1 (M2-M1) M3	2 (1)	0 (1)	2
E2	M3-M2-M1-M3	1	1	2
E3	M1-M3-M1 (M3) M3	2	0	2 (1)
E4	M1-M3 (M2) M1 (M2) M2-M3	2	1 (2)	2
E5	M1-M2 (M3-M2) M1-M3-M2-M3	2	2 (1)	2 (1)
E6	M2-M1-M3	1	1	1
E7	M3-M1-M2-M3-M2 (M3) M3	1	2	3 (1)
E8	M1 (M2) M2 (M1-M3) M3	1 (1)	1 (1)	1 (1)
TOTAL		12 (2)	8 (5)	15 (4)

[...] indica un movimiento ensamblado dentro de otro movimiento

Aunque los tres movimientos descritos en el modelo CARS de Swales (1990: 141) se han encontrado en los dos grupos, en F predomina mayormente el ciclo M1-

M3, con una exclusión casi total de M2 (1 de 8). Por su parte, en E el M2 tiene mayor presencia (6 de 8), lo que permite establecer distintas combinaciones entre los ciclos, pues además de M1-M3, se repiten también los ciclos M1-M2-M3 y M3-M2-M1. Este menor número de ciclos por parte del grupo F indica una mayor extensión en el número de palabras por movimiento, así como una menor frecuencia de cambios en la estructura retórica de los movimientos. Por el contrario, el corpus español presenta una indefinición mayor a causa del establecimiento de un modelo único, pues cada individuo establece ciclos distintos –con independencia de un orden establecido– en la secuencia de movimientos en la Introducción de la memoria de máster. Estos resultados contradicen los datos de la investigación de Gil-Salom et al. (2008: 93) sobre la Introducción de las tesis doctorales españolas, pues estas autoras consideraban que la secuencia M1-M3 era la estructura fundamental dentro de esta sección, concebida así para dar a entender al lector los objetivos y la perspectiva del trabajo que se presenta en la investigación. Tal diferencia parece residir en el grado de experiencia y conocimiento de la macroestructura de los textos que poseen los estudiantes de posgrado en estas distintas etapas de su formación.

4.2.2 Cuantificación de los movimientos retóricos de la Introducción

Además de la longitud y la organización de los movimientos retóricos del corpus seleccionado para el estudio, otro dato divergente entre ambos grupos es el del comienzo de la Introducción. De acuerdo con el modelo CARS (Swales 1990: 141) lo primero que debe hacer el escritor en este apartado es establecer el territorio mediante el M1. Frente a la regularidad del grupo F, que utiliza siempre M1 para presentar el tema de la investigación, contrasta el intercambio en la posición primera de M1, M2 y M3 en el corpus español, lo que redundará en una mayor variabilidad intradisciplinaria dentro de este grupo. Es el caso de E6, por ejemplo, quien empieza justificando su investigación antes incluso de presentar el contexto en el que se enmarca el tema, mientras que E7 directamente introduce su investigación, yendo de lo más concreto (M3) a lo más general (M1). Sin embargo, estas prácticas irregulares que se deslindan del modelo CARS no sorprenden en estudiantes inexpertos que no han recibido formación específica sobre organización textual en escritura académica.

De igual modo, se observa una nueva diferencia en la cantidad de los movimientos utilizados. Mientras que el grupo F presenta 53 movimientos (34 movimientos puros y 19 ensamblados), el español supera esta cifra con 56 movimientos (45 movimientos puros y 11 ensamblados). De ellos, sólo F2 y F7 producen 2 movimientos en su escrito, aunque las diferencias individuales en el estudio son obvias, con casos como el de F3, quien acumula 14 movimientos puros y 10 ensamblados. Estos datos sorprenden ciertamente si tenemos en cuenta que la extensión de las Introducciones del grupo F dobla en número de palabras a la del grupo E. La causa que parece justificar estos datos es la mayor homogeneidad en el desarrollo de las intervenciones retóricas en el grupo F, que sigue la exposición del propósito comunicativo definido en un movimiento de modo ordenado hasta el siguiente movimiento. Esta es la razón que explica también la tendencia de los dos escritores a ensamblar los largos movimientos con otros más cortos, en un intento por remitir a la audiencia la información de partida mediante estas incrustaciones, con la finalidad de reafirmar la centralidad del tema (M1) cuando se está exponiendo el propósito de la investigación (M3) desarrollada por el estudiante, como en el siguiente ejemplo:

(Empieza M1) "Puesto que la lengua es un componente importante de la cultura y la identidad del hablante (Atienza, M. 1996, Graham 1999, Moran 1998, Tinio 1990) y las sociedades en la actualidad se están convirtiendo en entidades

multiculturales y multilingües a través del flujo migratorio (Díaz 2004, Hernández Sacristán & Morant Marco 1997), (**Empieza M3**) queremos comparar y contrastar la lengua de los emigrantes filipinos en contacto con la de la sociedad de acogida, y a través de lo cual detallar cómo los filipinos se ven a sí mismos" (**F3**).

Por su parte, los informantes españoles presentan movimientos de menor extensión y parecen recurrir con más frecuencia a la interrupción de la intención retórica expresada en cada movimiento, aportando con estos cambios continuos un mayor grado de improvisación al texto. Lo cierto es que, a pesar de ser el escrito de las Introducciones de la memoria de máster un tipo de texto menos extenso que el de la tesis doctoral, la ciclicidad resultante en nuestro análisis del grupo E se asemeja bastante a las del estudio de Soler-Monreal et al. (2011: 7) sobre el género de tesis. A este cambio frecuente de movimiento contribuye también el alto índice de ensamblajes que presentan los textos españoles. Este recurso sirve generalmente para establecer una relación más fluida con la audiencia con el fin de redistribuir la información a lo largo del escrito. Así, mediante los ensamblajes, el escritor está haciendo constantemente referencia sobre el contexto informativo de la investigación y conectando los diferentes movimientos retóricos de la Introducción. Sin embargo, este proceso deja de tener sentido cuando los textos son demasiado cortos, como ocurre en el caso de las Introducciones españolas (811,75 palabras de media) en relación a las filipinas (1.711,5 palabras de media), en el que se advierten más como interrupciones del discurso y falta de claridad en la organización de los contenidos.

De entre los tres movimientos, el que más destaca en F es M1, con 23 realizaciones (17 puras y 6 ensambladas) mediante el cual se presenta e introduce el tema del artículo. Además, este grupo reitera constantemente el M1 en la ciclicidad durante la Introducción cuando explica su trabajo (M3), con el fin de guiar al lector y procurar así que este no pierda el sentido del asunto tratado en ningún momento. Prácticamente dedica la misma cantidad de realizaciones a la presentación de la investigación en el M3, con mayor número de ensamblajes (10) que en M1 (6). Por otro lado, el M2 queda marginado en el corpus filipino con 1 producción y 3 ensamblajes. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta la variación intradisciplinar en este caso, pues se observa que dos de los informantes presentan peculiaridades propias con respecto al grupo. Por ejemplo, F3 y F6 contabilizan juntos más de la mitad de los movimientos en el corpus filipino. Además, la ciclicidad que registran se asemeja a la de los escritores más expertos de tesis doctorales en el estudio de Soler-Monreal et al. (2011) por el manejo de la información en la utilización alternativa que hacen de M1 y M3, con el fin de implicar al lector en el razonamiento de su escrito.

En este planteamiento del grupo filipino se aprecia una apuesta constante por la contextualización y la exposición del tema elegido en la investigación (M1) para presentar posteriormente su estudio (M3), con la finalidad de otorgar al autor una mayor credibilidad como miembro de la disciplina. Sorprendentemente, a pesar de que en la Universidad de Filipinas los estudiantes utilizan en sus cursos de formación en escritura académica los manuales escritos por autores norteamericanos (Turabian 1996; University of Chicago 2003; MLA 2009)⁶⁶, esta actitud difiere de otros estudios en los que los escritores eran hablantes nativos de inglés, como en el trabajo con las Introducciones de memorias de máster en Lingüística de Samraj (2008). Esta autora apuntaba que estos textos contenían en su totalidad el movimiento M2, pero sin embargo, algunas de ellas prescindían de M1, pues desplazaban esta información sobre la generalización del tema al capítulo específico del Marco Teórico (Samraj 2008: 61). Esto se puede interpretar como un signo de que la lengua en la que se escribe no

⁶⁶ El inglés es lengua oficial en Filipinas junto al filipino y tiene plena vigencia tanto en la vida pública como en la comunicación en el gobierno, en la justicia, en los medios de comunicación o en las instituciones educativas del país.

determina la estructura retórica del texto académico, sino más bien la cultura en la que está inmerso el escritor y las normas propias de la cortesía en esta cultura.

Otra hipótesis posible que explicara este fenómeno podría ser que el grupo F tiende a modificar la estructura retórica de sus escritos al dirigirse a una audiencia diferente cuando escribe en una LE. A causa de esta ambigüedad, en futuras investigaciones deberían contrastarse los resultados de este artículo con el análisis retórico de las Introducciones de memorias de máster escritas por estudiantes filipinos en lengua inglesa, con la finalidad de confirmar que se trata de un aspecto cultural y no lingüístico.

En cuanto al movimiento más utilizado en el corpus español, sobresale M3 con 15 puros y 4 ensamblados, a diferencia de los 12 puros y 2 ensamblados que registra en M1, además de los datos ya comentados en M2. De estos resultados se deduce que los escritores filipinos emplean un estilo más expositivo, en el que priorizan la contextualización de la investigación mediante la Introducción general del tema tratado con M1 y presentan su estudio con M3, cuando los españoles se centran más en la contribución que hacen a su campo de estudio con su investigación, priorizando M3 y relacionándolo con M2. Se considera, por lo tanto, que el destinatario concreto de este trabajo, el tribunal de máster, influye directamente en la elección de la información en el texto de la Introducción (**2.3.**). El grupo E lo tiene muy en cuenta y hace mayor hincapié en especificar a la audiencia el propósito, los contenidos y el esquema organizativo de la investigación que ha elaborado. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Gil-Salom et al. (2008), Carbonell-Olivares et al. (2009) y Soler-Monreal et al. (2011) con respecto a las tesis doctorales españolas.

En comparación a los informantes filipinos, en el caso del corpus español se insiste más en M2, pues aunque es el movimiento más exiguo de los tres analizados en ambos grupos, en E se hace proporcionalmente un esfuerzo mayor que en el F para reflejar el vacío epistemológico en ese campo y para presentar el problema o la necesidad que originó la investigación. El M2 está presente en 6 de las 8 memorias analizadas –y adicionalmente ensamblado en otra– en el corpus español. Por el contrario, en el grupo filipino sólo había 3 informantes que lo utilizaban. De estos resultados en ambos corpus se infiere que M2 no es un movimiento obligatorio en la memoria de máster escrita en español por nativos españoles y no nativos filipinos, pues no todos los participantes lo incluyen en la Introducción. Estos datos convienen con las investigaciones de Burgess (2002: 206), Acosta (2006: 17), Gil-Salom et al. (2008: 91), Carbonell-Olivares et al. (2009: 166) y Soler-Monreal (2011: 8), quienes también echan en falta la obligatoriedad de M2 en las Introducciones de los textos españoles. En este sentido, se puede establecer una diferencia cultural significativa con otros estudios que aluden a la presencia sistemática del M2 en inglés tanto en el artículo de investigación (Burgess 2002), como en memorias de máster (Samraj 2008: 61) y en tesis doctorales (Bunton 2002; Soler-Monreal et al. 2011), debido a la necesidad cultural de promocionar sus investigaciones y de persuadir a su comunidad científica de la relevancia del estudio que se está llevando a cabo. Es decir, en los textos ingleses, tanto los escritores profesionales como los no expertos deben referirse repetidamente a la originalidad de sus escritos y a la contribución que estos suponen para su campo de estudio. Esto es así no sólo por el prurito del investigador para ser tenido en cuenta en el futuro por sus compañeros de disciplina (Shehzad 2008: 47), sino también a causa del alto grado de competitividad en el contexto científico angloamericano (Soler-Monreal et al. 2011: 8).

4.2.3 Síntesis y discusión de los resultados sobre la organización de los movimientos retóricos de la Introducción

Como resumen a los resultados del estudio expuestos en este apartado, se puede afirmar que el grupo filipino sigue un orden establecido al organizar la Introducción de la memoria de máster, debido quizás a la instrucción formal recibida sobre estos aspectos en los cursos universitarios. Teniendo en cuenta que la producción de palabras doblaba la del grupo español **(4.1.)**, encontramos la alternancia en los cambios de movimientos muy pausada y un bajo índice de ciclicidad, en contraste con el grupo E. Del mismo modo, los movimientos ensamblados son menos frecuentes en proporción al número de palabras, por lo que en total se produce un número inferior de interrupciones de los movimientos retóricos y se facilita una exposición más lineal que guía al lector con eficacia por el escrito. Este afán por ordenar el discurso es también evidente en las subdivisiones que emplea para secuenciar temáticamente la Introducción, y en la extensión del propósito comunicativo dedicado a cada movimiento con el fin de explicar los contenidos de forma adecuada y eficaz en la Introducción.

Por su parte, se ha observado a lo largo de esta investigación que los escritores españoles son más heterogéneos en la organización retórica de sus escritos, como indica el alto índice de ciclicidad y ensamblaje entre los movimientos de la Introducción, así como la variedad en las combinaciones que utilizan en los ciclos retóricos (M1-M3, M1-M2-M3, M3-M2-M1). En este aspecto no parece haber un orden establecido, como ocurría con los estudiantes filipinos (M1-M3). Esta falta de organización se hace más evidente en el comienzo de la Introducción. En ella, tres de los informantes deciden empezar la Introducción de forma abrupta, alterando el orden lógico de la secuencia planteada por Swales (1990) en su modelo CARS. Este modo de proceder resulta insólito, pues estos autores comienzan la Introducción justificando el estudio (M2) o hablando de lo que el lector va a poder encontrar en su investigación (M3), en lugar de abordar la presentación del tema que contextualice el estudio (M1). En cuanto a la frecuencia del ensamblaje de los modos, Soler-Monreal et al. (2011: 9) comenta que es una estrategia utilizada para establecer interacciones con la audiencia y volver de forma reiterativa sobre los contenidos, estableciendo así interrelaciones entre ellos. Sin embargo, el uso que hacen los estudiantes españoles de este recurso conduce en gran parte de los casos a la confusión, pues los excesivos cambios de propósitos retóricos de los distintos movimientos distraen a la audiencia y pierden efectividad por un manejo inadecuado de la información.

Por todo lo dicho, parece que esta falta de homogeneidad entre los miembros del grupo y de orden en los textos, denotan una ausencia de formación en escritura académica a nivel de posgrado. A su vez, se evidencia que este hecho perjudica seriamente las producciones escritas de los estudiantes españoles de máster y su habilidad para comunicarse de forma efectiva con la audiencia receptora del texto, cuestión que no debería pasar desapercibida a los directores de las instituciones universitarias nacionales.

Asimismo, estas acusadas diferencias en la organización de la Introducción de la memoria de máster entre los corpus analizados contradicen los resultados de la investigación de Samraj (2008), quien señalaba un alto grado de homogeneidad en este apartado en comparación con la Introducción de la tesis doctoral (Samraj 2008: 65). Sin embargo, esta variación es menor entre el grupo F. Por otra parte, este estilo más ordenado que transmite el grupo F, motivado por la formación recibida en escritura académica, estaría más cercano a lo que Hinds (1983, 1987) denomina cultura en la que el grado de responsabilidad de la interpretación del texto recae sobre el escritor, como es la anglosajona. La falta de dirección y guía en los textos escritos por españoles parecen alejarles de esta consideración.

4.3 Uso de las funciones de las citas en los movimientos retóricos

Este estudio parte de la hipótesis de que existe relación entre las funciones de las citas y la estructura retórica de la Introducción de las memorias de máster, así como la variación cultural entre los corpus estudiados. Para ello se ha adaptado el modelo de Bunton (2002) y la clasificación de las funciones de las citas presentadas por Sánchez Jiménez (2011) en su estudio. En total, el número de citas es mayor en el grupo filipino (84) en comparación al español (25), debido también a la mayor longitud de las Introducciones filipinas en cuanto al número de palabras.

Tabla 3. Número de las funciones de las citas en los movimientos y pasos retóricos en la Introducción de las memorias de máster analizadas

	M1P1		M1P2		M1P3		M1P4		M2P1		M2P2		M2P4		M3P1		M3P2		M3P4		M3P7		M3P9	
	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E
AT		5	44	11			1					2					1							
AP			1	1	1												1			1	3	1		
DE															1		1							1
COMP			7						2															
EV		1											1											
EJ	1																							
REF		1	5																					
EN	3		7				1		4															
TOTAL	11		76		1		2		6		2		1		1		3		1		4		1	
	4	7	64	12	1		2		6			2		1	1		2	1		1	3	1	1	

En la tabla 3 figuran los datos referidos a las citas computadas en ambos corpus en cada movimiento y paso retórico, que se distribuyen en 90 en M1 (F: 71, E: 19), 9 en M2 (F: 6, E: 3) y 10 en M3 (F: 7, E: 3). Como señalaba Samraj (2008: 62), no todas las citas de la Introducción se realizan en M1, aunque este movimiento acapara el 82,5% de las citas, frente al 8,3% en M2 y el 9,2% en M3. La variación cuantitativa de citas en cada movimiento por nacionalidad es directamente proporcional a la diferencia de la longitud de los textos, en la que el grupo F duplica a E, aunque en M1 la cantidad de citas emitidas por los escritores filipinos triplica la cifra analizada en el corpus español. Este dato se puede poner nuevamente en relación con la formación recibida por la población filipina, ya que una de las funciones principales de las citas es la de construir enlaces intertextuales a investigaciones previas para contextualizar el estudio (Bazerman 2003), que es el propósito comunicativo que desempeña el M1. En su investigación, Samraj (2008) considera que la referencia a las fuentes es uno de los elementos esenciales que utiliza el escritor en la Introducción de las memorias de máster escritas en inglés para guiar al lector en la centralidad del tema del estudio.

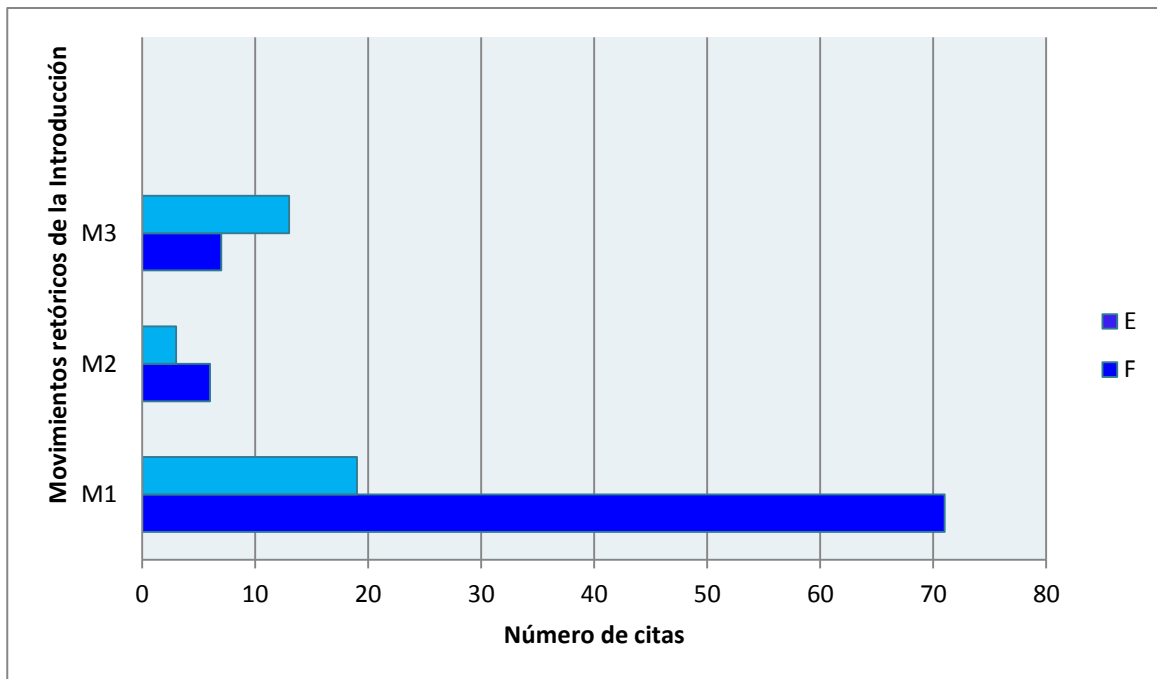


Fig. 5. Número de citas por movimiento en las Introducciones de las memorias de máster analizadas

En cuanto al tipo de citas que predominan en cada movimiento, se encuentran funciones más expositivas en M1, como AT (61), EN (11), COMP (7), REF (6) y AP (3), que sirven para atribuir el conocimiento presentado sobre el tema a los autores referidos y contextualizar así el estudio. Esta función es la que cumplen principalmente las citas en los géneros académicos universitarios, especialmente en aquellos elaborados por escritores noveles (2.5.). La función AT es la más utilizada entre las citas en nuestro análisis por su carácter expositivo. En M2 tampoco se utilizan otras funciones de las citas más discursivas, ya que predominan EN (4), COMP (2) y AT (2), aunque a pesar del menor número de referencias registrado en M2, también aparece la valoración en una de las citas (EV).

En M3 las ocurrencias mayores son las de AP (6) y DE (3), una tipología nueva que marca una diferencia relevante con respecto a los dos movimientos anteriores. En este caso los autores comentan el propósito de la obra, los conceptos, la metodología y los instrumentos de análisis utilizados en los estudios previos que se relacionan o se incorporan a su investigación. Como se puede observar en este hecho, las funciones de las citas adquieren en el M3 un carácter distinto a M1 y M2, en función de la intencionalidad comunicativa de los contenidos tratados en este movimiento. Es decir, la tipología de citas se adapta y coincide con el propósito retórico de cada parte de la Introducción. En los primeros textos, más expositivos, predominan las citas que tienen como meta la atribución, para reflejar el conocimiento de la materia que se trata y apoyarlo con una nómina de obras de referencia en el campo descrito en la investigación. Sin embargo, cuando se presenta el estudio y la estructura de la memoria en M3, los autores recurren a otras funciones distintas, relacionadas con el uso de conceptos e instrumentos de análisis de otros autores que se refieren en la investigación presente. Estos datos confirman que sí existe una relación directa entre las funciones retóricas de las citas y la organización de la Introducción de la memoria de máster (Bhatia 1993; Burgess 2002).

Los resultados del análisis de las citas en cada movimiento son homogéneos en ambos corpus, pues no existe una acentuada variabilidad ni en el número ni en el tipo de citas utilizadas en cada parte. Sólo en M1 los filipinos prefieren el uso de EN, COMP y REF a diferencia del grupo español, que escoge mayormente la función AT para hacer las citas. Este rasgo se relaciona nuevamente con un conocimiento mejor por parte del

grupo F de las funciones y del uso pragmático de las citas. En otras palabras, el grupo F hace gala de una mayor variación en la utilización de las citas, lo que denota un uso más especializado de este recurso, al ser más adecuado a la información que el autor trata de transmitir al lector.

En general, en el conjunto de los tres movimientos, ambos grupos utilizan con frecuencia las funciones de las citas AT y AP, aunque los escritores filipinos exhiben una gama mayor de funciones retóricas, ofreciendo matizaciones en su exposición mediante el contraste de citas (EN), estableciendo generalizaciones en el campo de estudio (COMP), refiriendo trabajos para ampliar la información (REF) o anunciando en M3 el uso de paradigmas y esquemas de otros autores que se van a encontrar en la tesis (DE). Por su parte, los españoles se distinguen por hacer valoraciones de las obras que refieren (EV), aunque en un número limitado, con 2 ocurrencias por ninguna del grupo F. Sólo hay un caso en el corpus filipino de la función EJ, por lo que su presencia parece anecdótica y marginal en este apartado de la memoria de máster.

4.4 Uso de las funciones de las citas en los pasos retóricos

En este apartado se muestran los resultados de las funciones de las citas en los pasos retóricos. Este aspecto es importante para identificar con qué intención retórica se identifican las funciones de las citas dentro de los pasos, en un nivel de concreción mayor que con los movimientos.

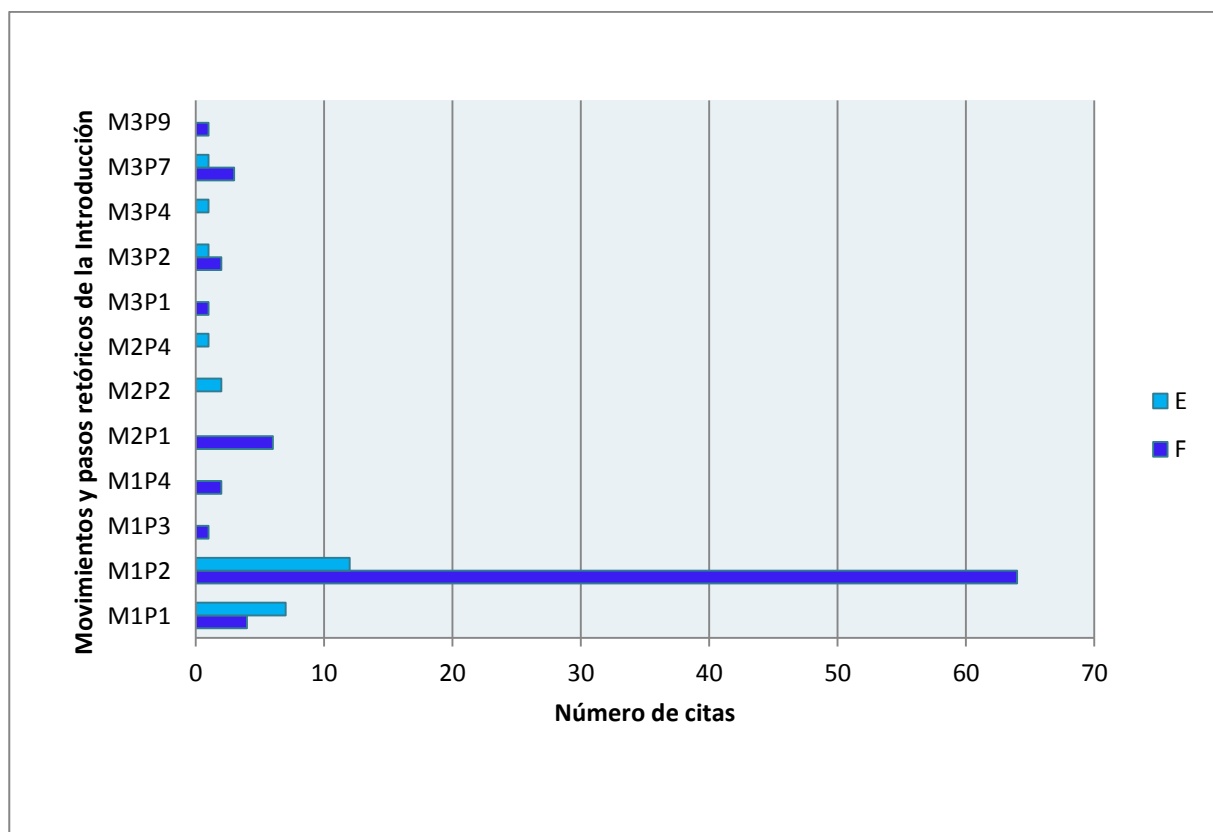


Fig. 6. Número de citas por movimiento y paso en las Introducciones de las memorias de máster analizadas

Si contemplamos el uso de las citas de forma más específica en cada uno de los pasos en los que se dividen los movimientos, reparamos en que en M1P1 –en el que se alude a la importancia del tema investigado– hay un mayor número de citas en AT (5) por parte del grupo E. Esta función sirve para apoyar sus afirmaciones en el texto y justificar así la relevancia del tema del estudio. También un informante hace una

valoración sobre la fuente citada mediante EV, mientras que el estudiante filipino prefiere contrastar en este paso la información de los autores que han discutido previamente este tema mediante EN (3):

A pesar de la naturaleza poco consistente de las reparaciones (Chaudron, 1977; Pica et al, 1898), partimos de la creencia de que su análisis resulta pertinente puesto que, por un lado, demuestran progreso en la interlengua cuando el alumno corrige su propio error (van Hest, 1996), y, por otro lado, representan el límite máximo del sistema interlingüístico (Swain, 1998) **(F8)**

Por otra parte, en M1P2, paso en el que se realiza la generalización del tema y se presentan los problemas o necesidades de la investigación dentro del campo de estudio, las definiciones de los términos o el establecimiento de limitaciones, los datos varían significativamente. Se ha hallado en este paso una dificultad en el análisis debido a la cercanía temática que comparte con M2P2. Carbonell-Olivares et al. (2009: 162) ya advertía en su estudio sobre la complejidad de delimitar estos pasos. En nuestra investigación se considera M1P2 como un paso que versa sobre los problemas que se han encontrado en el campo de estudio de modo general, mientras que en M2P2 se aborda un nuevo problema que se ha identificado en la disciplina y que nadie ha tratado previamente con el fin de justificar el estudio, o se continúa una línea temática de investigación que ya había sido estudiada previamente por otros autores. En este sentido, el contenido en M2P2 es más concreto y muestra una mayor implicación con M3, es decir, con el trabajo que se está llevando a cabo.

La alta ocurrencia de citas en este paso indica que su presencia es característica en M1, pues sirve para contextualizar la investigación. Para dar una visión panorámica del tema de estudio, los filipinos recurren a AT (44), COMP (7), EN (7) y REF (5), con un caso de AP, mientras que los españoles sólo utilizan AT (11) y un caso de AP. Al tratarse de un tema polémico, los estudiantes se escudan en la voz de otros autores que se han acercado al tema de manera relevante. La atribución del conocimiento se relaciona con la generalización sobre el tema, que suele ocupar la mayor parte de los textos de los estudiantes de posgrado (Dong 1996; Petrić 2007; Schembri 2009; Sánchez Jiménez 2011). La función AT es utilizada por 6 filipinos y 3 españoles, y aunque en ambos corpus sobresale su uso cuantitativamente sobre el resto, se observa también una significativa diferencia cualitativa en el empleo de las citas por parte de los grupos. En el caso del grupo F, se hacen generalizaciones sobre contenidos que se consideran validados en la disciplina por la comunidad científica (COMP), se contrasta la información expuesta entre las distintas fuentes (EN) o se insta al lector a que amplíe el tema referido en una obra donde se explica de forma detallada (REF).

Estos datos coinciden con el estudio de Samraj (2008), quien afirma que la función de la cita en M1 es atributiva y sirve para justificar y contextualizar la investigación (Samraj 2008: 65). Sin embargo, Burgess (2002: 212) señala aquí una diferencia reveladora con respecto a los escritores expertos, pues estos suelen prescindir en la Introducción de sus artículos de investigación de esta labor contextual de las citas, ya que se dirigen a una audiencia especializada.

M1P3 y M1P4 tienen poca presencia en la Introducción de la memoria de máster, quedando desiertos estos pasos en el caso de los españoles. En el corpus filipino aparece sólo una cita en la definición de términos y otra en la revisión de la bibliografía, pues existe un apartado específico para esto en la memoria y los estudiantes no se detienen en este aspecto en la Introducción de la memoria de máster (Samraj 2008: 65). Sin embargo, surge nuevamente una cierta dificultad en el análisis al distinguir estos pasos de M1P2, debido a la cercanía de su propósito retórico. No obstante, en M1P2 la función de la cita adquiere una connotación más

narrativa en la que se trata de introducir y orientar sobre cuál es el tema que se desarrolla y para ello se mencionan las fuentes que han trabajado antes esos contenidos. A diferencia de lo que sucede en M1P2, en el paso M1P4 se establece una discusión sobre las opiniones vertidas sobre el asunto tratado en la disciplina y las diferentes perspectivas que definen el estado de la cuestión sobre ese tema.

En M2P1 precisamente se indica un vacío de información, por lo que se trata de establecer una distancia entre la investigación con las otras voces de la comunidad científica que han escrito sobre el tema de estudio. En este paso los estudiantes filipinos han realizado un total de 6 citas, valiéndose de las funciones COMP (2) y EN (4). Como se deduce de las funciones elegidas, el autor de la memoria ha tratado de establecer en este paso retórico un contraste entre su investigación y las fuentes. Del grupo F, sólo F3 y F8 han utilizado estas funciones retóricas, por lo que se constata que no es una tendencia generalizada en el corpus analizado. Sin embargo, si se tiene en cuenta la mínima inclusión del M2 por parte del grupo F en la Introducción de la memoria de máster, no deja de sorprender que se registre en su corpus un mayor número de citas en este movimiento que en el de los estudiantes españoles. Parece ser que estos dos autores que sí incluyen el M2 en sus Introducciones justifican la originalidad de su investigación con referencias a otros autores, a diferencia de los masterandos españoles. Este modo de proteger la voz propia con la alusión a las fuentes persigue la finalidad de establecer un hueco en el campo de estudio en el que encaja la investigación que se está llevando a cabo, como en el siguiente ejemplo:

Son numerosos y variados los trabajos sobre el desarrollo y la naturaleza de las interlenguas, pero existen escasos estudios acerca de las reparaciones de los aprendices de lenguas segundas (L2) (v. Chaudron, 1977; Oliver, 1995; Lyster y Ranta, 1997; Fincher, 2006; Díaz y Bekiou, 2006); escasísimos en el caso de la interlengua española de los aprendices filipinos (v. Morta, 2005; Sánchez, 2006) **(F8)**.

Como se deduce también de la complejidad que presentan los ciclos de los movimientos de F3 y F8, es posible que estos dos autores cuenten con una mayor formación investigadora y que, por lo tanto, hayan aplicado sus conocimientos de CARS y su experiencia investigando en la organización de la información y en la realización de las citas. Es por ello que traspasan las barreras culturales en las que los otros 6 informantes parecen seguir atrapados, pues en ningún momento manifiestan la necesidad de promocionar su escrito mediante el M2 (Yakontova 2002; Shehzad 2008; Soler-Monreal 2011). En el corpus español, aunque hay una mayor presencia de este movimiento, no se marca la pertinencia retórica mediante las funciones de las citas, sino que simplemente el autor enuncia la falta de estudios en esa área inexplorada por la comunidad científica. No obstante, convendría contar con un corpus más amplio para refundar estos resultados descritos con una mayor fiabilidad.

En M2P2 se identifica una necesidad o problema en el campo de estudio que justifica que se realice una investigación. Los españoles tienden a informar con la función AT de que otros autores también han señalado ese mismo problema:

El motivo por el que he elegido este tema de investigación es académico profesional. Llevo dos años dando clase casi exclusivamente a niveles avanzados superiores (B2-C1 del MCER). Por lo que he podido comprobar, los discentes llegan a adquirir un buen nivel de conocimientos lingüísticos, pero encuentran dificultades en hacer de su discurso oral un discurso fluido y natural. Tras reflexiones personales sobre el porqué de tal dificultad y después de haber leído investigaciones sobre pragmática y E/LE, me sumo a la opinión expresada por Martín Zorraquino, M^a A. (1998: 55), según la cual: "[...] si se quiere adquirir una

competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario **(E2)**.

También en el paso M2P4, en el que se anuncia la continuación de una tradición investigadora, un informante del grupo E hace una valoración con EV de la fuente que inició ese campo de estudio. En este paso, a diferencia de M2P2, no se resalta la originalidad del tema elegido en la investigación, sino el interés por profundizar en una línea de estudio para descubrir nuevos resultados a partir de una investigación previa. Aunque es irrelevante el uso de la función EV en este apartado por el bajo porcentaje que representa dentro del análisis, lo cierto es que confirma la tendencia del grupo E a evaluar los trabajos de las referencias que cita. Además, en este caso, tiene sentido que el investigador valore positivamente la fuente que sirve de origen al establecimiento del tema de su estudio.

Como tuvimos la oportunidad de observar en los apartados anteriores, los estudiantes españoles orientan más la Introducción de la memoria de máster a presentar su investigación con el M3. A pesar del interés mostrado por este movimiento, el número de citas total es muy inferior al hallado en M1 en este grupo (3 en M3 frente a 12 en M1). En el paso M3P1 se expone el objetivo de la investigación y en M3P2 se anuncia el trabajo realizado en la investigación. En M3P4 se presentan las líneas metodológicas del estudio. Las citas en estos pasos principalmente cumplen la función de aludir a los conceptos y materiales de otros autores que han sido importantes para realizar el estudio y que se anticipan en este apartado, pues se explicarán con más detalle en el apartado dedicado a la Metodología. Por consiguiente, es esperable un mayor número de referencias tanto al diseño de la investigación como a los instrumentos utilizados en la recogida de datos y el análisis de otros autores que han sido utilizados en la investigación, por lo que predominan DE y AP. En nuestro corpus, sólo se ha registrado un caso de AP en el grupo E:

El corpus de análisis va a ser la producción oral de tres estudiantes de E/LE de nivel C1 (MCER) con experiencias de aprendizaje del español similares **(E2)**.

En M3P7 se concentra el mayor número de citas (F:3, E:1) dentro del M3, y las dos nacionalidades coinciden en el uso de la misma función, AP. En este paso se explica la estructura de la memoria y de los capítulos, por lo que los autores se refieren a los conceptos y materiales que han aplicado de otros autores en sus escritos, especialmente en aquellos casos en los que los investigadores se detienen en exponer no sólo la estructura general de la obra o la estructura de los capítulos, sino que ofrecen información expresa sobre el contenido de cada apartado de la memoria y sobre los conceptos fundamentales de los autores a los que se toma como referencias en el estudio, por medio de AP:

En el sexto capítulo se presentan los resultados y análisis de nuestro estudio cualitativo-cuantitativo, consistente en el contraste de las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo, según la definición de *fluidez* dada por Vázquez (2000) **(E7)**.

En el Capítulo 1 se parte de la comunicación desde la perspectiva de intencionalidad (Ortega Olivares: 2007) que implica que el receptor reconoce adecuadamente la intención que quiere impartir el emisor y desde la perspectiva que es un acto interpretativo **(F6)**.

En definitiva, este M3 dista en el uso de las funciones de las citas de aquellas empleadas en M1 y M2 por ambas nacionalidades. Del mismo modo, la diferencia cuantitativa es significativa con respecto a estos dos movimientos, por lo que se confirma la relación que existe entre las funciones de las citas y los movimientos retóricos, aunque también en el estudio más específico de los pasos se han mostrado diferencias culturales y de formación académica entre los dos corpus estudiados.

5 Conclusión

Este artículo surge por la necesidad de encontrar una explicación a una de las conclusiones halladas en una investigación previa (Sánchez Jiménez 2011), en relación a las diferencias encontradas en el empleo de las funciones de las citas utilizadas por estudiantes filipinos y españoles en la Introducción y en la Conclusión de la memoria de máster escrita en español en Lingüística Aplicada. Con este fin se han estudiado los movimientos de la estructura retórica que presenta la Introducción de la memoria de máster y se han correlacionado con ella las funciones de las citas. Para ello, se han analizado 16 memorias de máster escritas en español dentro de la disciplina de la Lingüística Aplicada con paridad en los corpus entre las nacionalidades mencionadas, utilizando los modelos de análisis propuestos para la organización retórica por Carbonell-Olivares et al. (2009) y de Sánchez Jiménez (2011) para la clasificación de las funciones de las citas. De este análisis, el primero de este tipo en contrastar dos lenguas distintas, se obtuvieron resultados que muestran diferencias significativas entre los dos grupos comparados.

La primera conclusión importante que apuntan los resultados de la investigación es que existe una estrecha relación entre la estructura retórica y la tipología de citas que se emplea en la Introducción. Así, en el M1 y M2 destacan más las citas de tipo expositivo (AT, EN, COMP, REF), que sirven para contextualizar y justificar el tema elegido para el estudio, mientras que en el M3 sobresalen aquellas usadas en la aplicación de los conocimientos de otros autores sobre los conceptos, diseños e instrumentos de análisis empleados como contribución al trabajo que se anuncia o presenta en la investigación (AP, DE).

En el análisis de los movimientos retóricos en los corpus se ha encontrado que ambas se separan del modelo CARS propuesto por Swales (1990), seguido tanto por investigadores que lo han aplicado al análisis de la estructura de la Introducción de la memoria de máster (Samraj 2008) como de tesis doctoral (Bunton 2002; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011). En ambos corpus se ha observado que la falta de obligatoriedad del M2 es una constante, pues no está presente en todas las memorias, a diferencia del M1 y M3. Esta ausencia ha sido más acentuada en el grupo F, que evita la confrontación con la audiencia por la promoción de su estudio. En cuanto al uso de los otros dos movimientos, los resultados del análisis muestran también diferencias significativas entre ambos grupos, que definen las preferencias de cada uno por una determinada organización retórica de los propósitos comunicativos que aparecen en la Introducción de la memoria de máster. Los españoles se concentran en establecer el territorio (M1) y en ocupar el espacio de la investigación (M2), aunque los resultados cuantitativos de los movimientos señalan un énfasis mayor en la presentación de los objetivos, los contenidos y la estructura de la investigación (M3). Por su parte, el grupo F dedica un esfuerzo mayor a la exposición, el interés y la contextualización del tema del trabajo presentado en la Introducción de las memorias de máster (M1), aunque también la presentación de la investigación adquiere una gran relevancia en este grupo (M3).

Esta preferencia por el M1 y M3 en ambos corpus indica una prioridad de lo expositivo relacionada con la audiencia inmediata que se encargará de valorar el trabajo, el tribunal de máster, que influye en la elección retórica de las partes de la

Introducción (Burgess 2002; Samraj 2008). Soler-Monreal et al. (2011: 9) comentan que la presencia de estos movimientos es también característica en la Introducción de las tesis doctorales españolas. En este sentido, se diferencian culturalmente de los escritores anglosajones, quienes descuidan a veces el M1 y M3 en sus trabajos académicos (Bunton 2002; Samraj 2008; Soler-Monreal et al. 2011), pero siempre tienen muy en cuenta el M2. Esto es debido a que la alta competitividad en el contexto científico de los trabajos académicos escritos en inglés obliga a los escritores a competir por el espacio de la investigación, justificar su estudio en relación a las fuentes que previamente han hollado ese tema y promocionar la relevancia de sus hallazgos en la disciplina (Bunton 2002; Burgess 2002; Yakhontova 2002; Samraj 2008; Sheszhad 2008; Soler-Monreal et al. 2011). En cambio, este antagonismo que supone el M2 con el resto de la comunidad científica en busca de una posición autoral, no es tan acusada en el caso de los textos académicos españoles.

Otra diferencia cultural que distingue los corpus analizados tiene que ver con la mayor atención que dedican los estudiantes filipinos a la elaboración de la Introducción de la memoria de máster. Este hecho se evidencia en la extensión cuantificada en número de palabras, en las subdivisiones temáticas que ayudan a organizar los contenidos y en el orden en la estructuración cíclica de los movimientos en este apartado. En la mayoría de las memorias destaca una secuencia firme que se repite con sistematicidad en todos los textos analizados, M1-M3, con una tendencia frecuente a marginar el M2, que sólo incluyen los informantes F1, F3 y F8. Esta variabilidad intradisciplinar, aunque existe tanto en la extensión como en la organización de los textos, no afecta a los resultados globales de la investigación, al contrario de lo que sucede con el grupo E.

Las Introducciones de los masterandos españoles se caracterizan por una longitud menor y una mayor desorganización estructural y retórica que denotan un cierto descuido por parte de los informantes en su elaboración, como si este apartado fuera un trámite obligado que deben cumplir antes de comenzar la memoria, sin reparar en la función orientativa y persuasiva que tiene esta sección con respecto al conjunto de la investigación. Los estudiantes españoles se limitan en el corpus analizado a presentar su estudio (M3) y a exponer brevemente el tema investigado (M1). Esta falta de interés hacia la organización retórica de la investigación se refleja en la ciclicidad cambiante de los movimientos retóricos, que modifican continuamente el propósito de la Introducción, en lapsos muy cortos de espacio, interrumpiendo, improvisando unos movimientos superpuestos sobre otros sin una planificación meditada previa. Esto es más evidente en el comienzo abrupto de las Introducciones, pues antes de anunciar el tema sobre el que se va a escribir, algunos autores empiezan directamente enunciando la justificación del estudio o explicando el propósito de la memoria. También los frecuentes ensamblajes entre los movimientos inciden en esta sensación de desorden en la organización de la Introducción, pues la mezcla de los propósitos comunicativos se sucede a un ritmo muy acelerado. Este recurso, como señala Soler Monreal et al. (2011), es frecuente entre los escritores de tesis doctorales y supone una estrategia compleja para interactuar recursivamente con la audiencia a través de una reiteración continua de los movimientos para interrelacionar los contenidos que se quieren transmitir. Sin embargo, en el espacio reducido de la Introducción de la memoria de máster, su uso frecuente y abusivo favorece la confusión del relato **(4.2.1.)**. Todas estas actuaciones denotan una falta de formación y experiencia en el conjunto de los escritores españoles, que acentúa la variabilidad que entre ellos existe en la composición.

Las diferencias halladas en los movimientos se hacen también extensibles a las funciones de las citas analizadas en los corpus. Los resultados ponen nuevamente de manifiesto que una formación adecuada de este recurso pragmalingüístico y retórico puede facilitar la eficacia de su uso en los géneros escritos por los estudiantes

universitarios de posgrado. La conveniencia de la instrucción formal de esta materia, por la relevancia que adquiere en el texto académico, ya ha sido señalada previamente por distintos autores (Dong 1996; Thompson 2001; Petrić 2007; Pecorari 2006; Schembri 2009; Wette 2010; Sánchez Jiménez 2011), e incluso se ha diferenciado entre un uso experto y otro no profesional (Hyland 1999; Pecorari 2006; Petrić 2007; Schembri 2009; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sanchez Jiménez 2011).

En el caso que nos ocupa, se confirma el esperable empleo inexperto de las funciones de las citas por parte de los estudiantes filipinos y españoles, quienes principalmente las utilizan para atribuir a las fuentes el conocimiento expuesto en la Introducción de la memoria de máster (Dong, 1996; Hyland, 2002; Pecorari, 2006; Charles, 2006a, 2006b; Petrić, 2007; Schembri, 2009; Wette, 2010; Mansourizadeh y Ahmad, 2011; Sánchez Jiménez 2011). La adecuación de las citas con respecto a los movimientos es común a ambas nacionalidades, en el M1 y M2 más atributivas y en el M3 más relacionadas con la aplicación de los conceptos teóricos y metodológicos de las fuentes consultadas. No obstante, se han encontrado también en este aspecto diferencias destacables entre los grupos. En el corpus español se utiliza una menor cantidad de citas en la Introducción de la memoria en relación a la extensión de sus escritos en comparación al grupo F, quienes tratan de reforzar su opinión frecuentemente por medio de la referencias a otros escritos. Además, los estudiantes filipinos incorporan una gama más variada de las funciones de las citas para matizar esta atribución mediante el contraste (EN), la generalización (COMP) o la referencia (REF) de las obras citadas, aduciendo un mejor conocimiento de los usos funcionales de las citas y una mayor adecuación al contenido retórico de la Introducción en aras de facilitar la lectura a la audiencia (Hinds 1983, 1987) frente al escaso registro de citas del grupo E. Esta variabilidad en la cantidad y en la calidad de las funciones de las citas empleadas por parte de los estudiantes filipinos en relación a la estructura retórica de los textos analizados deviene en una elaboración más compleja del escrito, que sirve de báculo a la audiencia para orientarla por medio de la relación de sus afirmaciones con el conocimiento disciplinar sobre el tema de estudio de la comunidad científica en las distintas partes del trabajo.

Las diferencias retóricas señaladas entre estos dos grupos hasta aquí reflejan el modo en que la información es presentada y expuesta en la Introducción de la memoria de máster. Los textos escritos por el grupo F poseen una retórica más explícita por el orden cíclico de los movimientos (M1-M3), las repeticiones oportunas y la adecuación funcional de las referencias a las fuentes, en la que el estudiante asume el papel responsable en la comunicación. Como consecuencia, mediante la transmisión ordenada del conocimiento, el escritor filipino facilita la lectura a la audiencia a la que dirige el texto. Kaplan (1966), Hinds (1983, 1987) y Hyland (2002, 2005) son algunos de los autores que han estudiado este fenómeno con anterioridad y han encontrado que hay una marcada diferencia entre la organización de los textos orientales y los occidentales. Sostienen que en los textos occidentales el escritor es el responsable de transmitir de manera explícita la información de manera clara y ordenada, mientras que los textos orientales ceden esa responsabilidad al lector. Con el término explícita, estos autores se refieren a la inclusión de elementos del discurso tales como conectores discursivos, repeticiones, remisiones internas o referencias a otros investigadores que se utilizan para organizar los textos escritos. En el caso del presente estudio parecen invertirse los papeles, pues es el grupo asiático el que presenta un discurso más ordenado. Esto no es de extrañar si consideramos que las Filipinas recibieron la influencia occidental desde la llegada de Magallanes en 1521. En la actualidad, tanto el inglés como el filipino son lenguas oficiales del país en las que se instruye a los escolares y a los universitarios, se publica en los medios de comunicación o se redactan las leyes. Por lo tanto, la influencia anglosajona en la cultura filipina en el último siglo por sí sola podría servir como explicación del uso de la

retórica que emplean los escritores filipinos al escribir. Sin embargo, no es posible descartar tampoco el factor de la formación recibida en escritura académica por parte de estos estudiantes en los resultados del estudio.

Por otro lado, había un aspecto en la investigación que realizamos previamente (Sánchez Jiménez 2011) que se ha repetido en este estudio y que supone otra diferencia significativa entre la retórica de las lenguas maternas de los informantes. En español existe la tendencia de reforzar expresivamente las citas con valoraciones mediante la función EV, aunque debido al tamaño del corpus estudiado sólo se han analizado 2 ocurrencias. En lugar de posicionarse de un modo tan directo mediante una referencia valorativa de la fuente, el grupo filipino prefiere esconder su voz usando EN para contrastar los diferentes puntos de vista que autores diferentes han aportado sobre un tema. Esta divergencia establece una distinción discursiva sobre la cortesía que emplean ambos grupos en sus escritos: el español es más directo y persuasivo, emite juicios sobre las fuentes que cita, mientras que el grupo F esconde su voz, evitando así manifestar su opinión sobre las referencias citadas por temor a provocar el enfrentamiento público con otros autores mencionados en el texto. Este tipo de trabajos sobre la cortesía suponen un fructífero campo de estudio dentro del discurso académico (Cortés de los Ríos y Cruz Martínez 2001: 45) en el que ya se vienen haciendo interesantes investigaciones en los últimos años (Oliver del Olmo 2004; Morales et al. 2007; Poveda Cabanes 2008) y que conviene seguir ampliando en el estudio contrastivo de los géneros académicos y profesionales, pues afloran diferencias significativas en las prácticas escritas de los grupos lingüísticos investigados.

Por último, se han identificado ciertas limitaciones en el estudio, como el de no haber trabajado con un corpus más amplio, con el fin de conseguir una mayor fiabilidad en los resultados. Igualmente, la posibilidad de realizar la investigación con niveles equiparables de formación hubiera permitido conocer si realmente son las diferencias retóricas de la lengua las que provocan esos resultados en el análisis o, por el contrario, son debidos a la instrucción recibida en los aspectos estudiados. Del mismo modo, hubiera sido conveniente contar con otro corpus de memorias de máster escritas por hablantes anglosajones para comparar su comportamiento retórico con el grupo filipino, a fin de descubrir si las diferencias encontradas con los españoles están realmente causadas por la lengua de origen o por las reglas de cortesía de ambas culturas.

A pesar de estas limitaciones, esperamos que los resultados expuestos en el presente artículo inspiren nuevas investigaciones en el futuro que profundicen en estas cuestiones y que su aplicación sirva como un marco pedagógico en cursos de formación para que contribuyan a la mejora de los trabajos académicos de los estudiantes en los niveles de posgrado. De igual modo, también se pretende llamar la atención con este estudio a los formadores y a las instituciones sobre la ausencia de este tipo de cursos en las universidades de habla hispana y de las consecuencias que esto tiene en la producción de textos por parte de los estudiantes de posgrado sin formación específica en estos recursos discursivos. Por último, se quiere insistir con este trabajo en la existencia de distintas características retóricas en cada cultura, porque sólo esta conciencia podrá guiar a los estudiantes en la implementación de su escritura mediante la elección de modelos retóricos adecuados que permitan comunicar eficazmente a la audiencia sus propósitos dentro de una comunidad disciplinaria determinada.

7 Referencias bibliográficas

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo 1985-2003. *Núcleo*. Vol. 18 n.º 23, p. 9-30.
- Aguirre, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 1109-1128. Madrid: SGEL.
- Ahmad, U. K. (1997). Research article introductions in Malay: Rhetoric in an emerging research community. En A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse*, p. 273-304. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. y Yus Ramos, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barelona: Ariel.
- Anthony, L. (1999). Writing research article introductions in software engineering: How accurate is a standard model? *IEEE Transactions on Professional Communication*. Vol 42 n.º 1, p. 38-46.
- Arnoux, E. (ed.) (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*. Vol 3 n.º 6, p. 1-18.
- Árvay, A., y Tankó, G. (2004). A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *International Review of Applied Linguistics*. vol 42, p. 71-100.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En E. Abelló y Quintana (Eds). *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Bartolini, A.M., Roxana, D., Petric, N., Schvab, B. y Braida, R. (2008). La trayectoria del tesista un estudio en egresados de la Universidad Autónoma de Entre Ríos [en línea]. *Portal de la Universidad Nacional de Misiones Argentina*. Disponible en: <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%204/391%20-bartolini.pdf>
- Bazerman, C. (2003). Intertextuality: how texts rely on other texts.. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*, p. 83-96. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre-language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*. Vol 16, p. 181-197.
- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica*. vol 4, p.3-19
- Bhatia, V. K (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*. Vol 41 n.º 67, p. 157-176.
- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in PhD theses. *English for Specific Purposes*. vol 18, p. 41-56.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in PhD thesis introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, p. 57-75. London: Longman.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, vol 4, p. 207-224.
- Burgess, S. (2002). Packed houses and intimate gatherings: Audience and rhetorical structure. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, pp. 197-215. Londres: Longman.
- Carbonell-Olivares, M., Gil-Salom, L., y Soler-Monreal, C. (2009). The schematic structure of Spanish PhD thesis introductions. *Spanish in Context*. Vol 6, n.º 2, p. 151-176.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: como lo hacen en estados unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16 (1). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*. vol 8, n.º 26, p. 321-327.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Arnoux (Comp.), *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arco Editores. Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.
- 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*. vol 44, n.º 76, p. 105-117.
- Charles, M. (2006a). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: a corpus-based study of theses in two disciplines. *English for Specific Purposes*. vol 25, p. 310-331.
- Charles, M. (2006b). The Construction of Stance in Reporting Clauses: A Cross-disciplinary Study of Theses. *Applied Linguistics*. vol 27 n.º 3, p. 492-518.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Connor, U. (2002). New Directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*. vol 36 n.º 4, p. 493-510.
- Cortés de los Ríos, M. E. y Cruz Martínez, M.J. (2001). El Análisis del Género del Artículo de Investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. n.º 7 y 8, p. 33-50.
- Crookes, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics*. vol 7, p. 57-70.
- Di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. En E. Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, p. 84-102. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Dong, Y.R. (1996). Learning how to use citations for knowledge transformation: non-native doctoral student's dissertation writing in science. *Research in the Teaching of English*. Vol. 30, n.º (4), p. 428-457.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc Dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text. Birmingham, English Language Research*, p. 128-145. Birmingham: University of Birmingham.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Comp.), *Advances in written text analysis*, p. 219-228. Londres: Routledge.
1. Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: a key to a theory of ESP?. *Ibérica*. Vol. 2, p. 3-11.
- Duszak, A. (1997). Cross-cultural academic communication: A discourse-community view. En A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse*, p. 11-39. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fløttum, K., Dahl, T. y Kinn, T. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Flowerdew, J. (2002). *Academic discourse*. Londres: Longman.
- Garcés Gómez, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana.
- Gil Salom, L., Soler Monreal, C., Carbonell Olivares, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of Spanish Phd thesis. *Resla*, vol. 21, p. 85-106.
- Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. Londres: Longman
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Harwood, N. (2009). An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*. Vol. 41 n.º 3, p. 497-518.
- Harwood, N. y Petrić, B. (2012): Performance in the Citing Behavior of Two Student Writers. *Written Communication*. Vol 29 n.º I, p. 55-103.
- Hewings, M. (1993). The end: How to conclude a dissertation. *Language, Learning and Success: Studying through English*. Ed. G.M. Blue. London: Modern English Publications, p.105-112.
- Hewings, M. (2002). A History of ESP through English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes World*. Vol 1 n.º 3.
- Hinds, J. (1983). Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese. En R. B. KAPLAN et al. (Eds) *Annual review of applied linguistics*, 3, p. 78-84. Cambridge, England and New York: CUP,

- Hinds, J. (1987). Reader versus Writer Responsibility: A New Typology. En U. Connor y R.B. Kaplan (Eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, p. 141-152. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hyland, K. (1999). Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*. vol 20 n.º 3, p. 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, vol. 34, p. 1091-1112.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, vol. 7 n.º 2, p.173-192.
- Hyland, K. (2011). Projecting an academic identity in some reflective genres. *Ibérica*. vol. 21, p. 9-30.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*. vol 16 n.º 1, p. 1-20.
- Kaplan, R. B. (1967). Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*. Vol. 2 n.º 1, p. 10-16.
- Kaplan, R. B. (1978). Contrastive rhetoric: some hypotheses. *ITL*, vol. 39-40, p. 61-72.
- Kaplan, R. B. (1987). Cultural Thought Patterns Revisited. En U. Connor y R.B. Kaplan (Eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, p. 9-22. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Kwan, B. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*. Vol. 25, p. 30-55.
- Lux, P. y Grabe, W. (1991). Multivariate approaches to contrastive rhetoric. *Lenguas Modernas*. Vol. 18, p. 133-60.
- Mansourizadeh, K. y Ahmad U.K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*. vol 10, p. 152-161.
- Matsuda, P.K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*. vol 6, p. 45-60.
- Mayor Serrano, M.B. (2004). La citación en el artículo de divulgación médica (inglés-español) y su importancia en la formación de traductores. *Panace@*. vol 5 n.º 17-18, p. 255-259.
- Mayor Serrano, M.B. (2006). La citación en la comunicación médica escrita (inglés-español): funciones y tipos. *Lebende Sprachen*. Vol. 51 n.º 2, p. 72-78.
- Modern Language Association of America (2009). *MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing*. New York: MLA.
- Montaño-Harmon, M.R. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania*. Vol. 74, p. 417-25.
- Montolio, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario. *Revista Texturas*. Vol. 4, p. 109-120.
- Morales, O. A., Cassany, D. y González-Peña, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio. *Ibérica*. vol. 14, p. 33-58.
- Nwogu, K. N. (1990). Discourse variation in medical texts: Schema, theme and cohesion in professional and journalistic accounts. *Monographs in Systemic Linguistics*. Vol. 2. Nottingham: University of Nottingham.
- Okamura, A. (2008). Citation forms in scientific texts: similarities and differences in L1 and L2 professional writing. *Nordic Journal of English Studies*. Vol. 7 n.º 3, p. 61-81.
- Oliver del Olmo, S. (2004). *Análisis contrastivo español/ inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*. Tesis doctoral (PhD). Universitat Pompeu Fabra: Barcelona.
- Paltridge, B. (1994). Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*. vol 15, p. 288-299.
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*. Vol. 21, p. 125-143.
- Panetta C.G. (ed) (2001). *Contrastive Rhetoric revisited and redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pecorari, D. (2006). Visible and Occluded Citation Features in Postgraduate Second-Language Writing. *English for Specific Purposes*. Vol. 25, p. 4-29.

- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high and low-rated master's thesis. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 6, p. 238-253.
- Poveda Cabanes, P. (2008). Uso y funciones comunicativas de los atenuantes retóricos en la memoria de arquitectura: un estudio inglés-español. *Ibérica*. Vol 15, p. 113-134.
- Reid, J. (1992). A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by Native and Non-native Writers. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 1 n.º 2), p. 79-107.
- Ridley, D. (2000). The different guises of a PhD thesis and the role of a literature review. En P. Thompson (Ed.), *Patterns and perspectives: Insights into EAP writing practice*, p. 61-76. Reading: University of Reading.
- Rivera Camino, J. (2011). *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. Madrid: ESIC.
- Sabaj, O. y D. Páez (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Revista de Literatura y Lingüística*. Vol. 22, p. 117-134.
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*. Vol. 21 n.º 1, p. 1-17.
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 7, p. 55-67.
- Sánchez Jiménez, D. (2011). *Las funciones retóricas de la citación en la escritura académica universitaria. Estudio comparado del género de memorias de máster en nativos españoles y estudiantes filipinos en ELE*. Trabajo de investigación D.E.A. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Santana-Seda, O. (1974). *An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students*. Tesis doctoral (PhD). New York: New York University.
- Santiago, R. (1970). A contrastive analysis of some rhetorical aspects in the writing in Spanish and English of Spanish-speaking college students in Puerto Rico. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 31 n.º 12, 6368A.
- Schembri, N. (2009). Citation practices: insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *Language Studies Working Papers*. Vol. 1, p. 16-24.
- Shehzad, W. (2008). Move two: establishing a niche. *Ibérica*. vol. 15, p. 25-50.
- Soler-Monreal, C., Carbonell-Olivares, M. y Gil-Salom, L. (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish PhD thesis introductions. *English for Specific Purposes*. Vol. 30, p. 4-17.
- Swales, J.M. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Research Report No. 1, Language Studies Unit. Birmingham: The University of Aston in Birmingham.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. England and New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, P. (2001). *A pedagogically-motivated corpus-based examination of PhD theses: macrostructure, citation practices and uses of modal verbs*. Tesis doctoral. Reading: University of Reading.
- Thompson, P. (2005). Points of focus and position intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 4, p. 307-323.
- Thompson, G. y Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*. Vol. 12 n.º 4, p. 365-382.
- Trujillo, F. (2002). *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Trujillo, F. (2004). *Investigación en Retórica Contrastiva: Escritura y Cultura en conexión*. Conferencia ofrecida en la Universidad de Milán: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf> (22-11-2008).
- Turabian, K. L. (1996). *A manual for writers of term papers, theses, and dissertations*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- University of Chicago (2003). *The Chicago Manual of Style* [15th ed.]. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (1985). *Handbook of discourse analysis*, 4 volúmenes. Londres: Academic Press.
- Vargas, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Revista Lenguaje*. Vol. 33, p. 97-125.

- Vázquez, G. (coord.) (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (coord.) (2001b). *Actividades para la escritura académica*. Madrid, Edinumen.
- Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dirs.): *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p.1129-1148. Madrid, SGEL
- Wette, R. (2010). Evaluating student learning in a university-level EAP unit on writing using sources. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 19, p. 158-177.
- Yakhontova, T. (2002). Selling or telling? The issue of cultural variation in research genres. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, p. 216–232. London: Pearson Education.

La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de español como lengua materna

Nelson Méndez

Universidad de Ottawa (Canadá)

Language Acquisition Research Laboratory

escagedo@tiscali.it

Méndez, N. (2012). La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de español como lengua materna. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 174-187.

Resumen

Se presentan en el siguiente trabajo los resultados de un experimento donde hablantes de español L1 juzgaron oraciones en alternancia de código entre un sujeto –en las distintas personas– en inglés y un verbo en español y viceversa. La idea era constatar las preferencias en cuanto al sujeto pronominal y las preferencias de número y persona. Como se esperaba, el sujeto en español fue el preferido en la alternancia. En cuanto a preferencias por la persona, cuando el sujeto estaba en inglés, la tercera persona singular fue preferida sobre la primera y segunda. Sin embargo, cuando el sujeto estaba en español y la tercera persona singular tenía morfología, esta opción fue preferida sobre las otras personas, resultado no esperado porque la tercera persona en inglés tiene un morfema de persona.

Palabras claves

Adquisición de L2, rasgos gramaticales, alternancia de código.

Abstract

This paper presents the results of an experiment in which L1 Spanish speakers judged code-switched sentences with the subject in English and the verb in Spanish (and vice versa). The aim of the study was to determine the language preference for the pronominal subject, as well as for number, and person. As hypothesized, subjects in Spanish were preferred over subjects in English. In terms of person, the preference was for third person singular when the subject was in English. When the subject was in Spanish, however, the third person singular was preferred over first and second person. This result was not expected due to the fact that the third person in English carries a person morpheme.

Keywords

L2 acquisition, grammatical features, code switching

1 Introducción

A medida que los estudiantes avanzan en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras desarrollan intuiciones sobre la lengua que aprenden y, en muchos casos, estas intuiciones se van aproximando cada vez más a las que tienen los hablantes nativos. En lenguas como el español, los hablantes han de desarrollar intuiciones sobre los rasgos de género, número y persona. La realización morfosintáctica de estos rasgos

no es necesariamente evidente para un aprendiente de español L2. En este sentido el trabajo que presentamos aquí utiliza datos de hablantes nativos de español obtenidos a partir de una prueba experimental que pueden servir de punto de partida para hacer posteriores comparaciones con datos de no nativos y, a partir de ahí, determinar en qué medida las intuiciones de los hablantes no nativos se asemejan a las de los nativos a medida que los primeros avanzan en su aprendizaje del español.

Para este estudio nos centramos en la alternancia de código, que es una de las situaciones que encontramos en contextos de lenguas en contacto. Redouane (2005:1921) señala que hay varios fenómenos lingüísticos que pueden ocurrir en situaciones de contacto, entre ellos, los préstamos, las transferencias, las interferencias, la alternancia de código y la mezcla de código.

Hemos de precisar que la mezcla y alternancia de código se conceptualizan de forma diferente. Muysken (2000:1) mantiene que la mezcla de código hace referencia a "todos los casos en que los elementos léxicos y rasgos gramaticales de dos lenguas aparecen en una oración"⁶⁷. Por otro lado, la alternancia de código puede ser "la sucesión rápida de varias lenguas en un evento de habla."⁶⁸ Según estas definiciones la mezcla de código sería una situación como: *el snow*, donde el español provee la categoría funcional y el inglés la léxica.

En cambio, una alternancia de código implica un evento de habla completo, por ejemplo, el famoso título del artículo de Poplack (1980): *sometimes I'll start a sentence in Spanish and termino en español*. Por otro lado, para Köpcke y Meisel (1995) la diferencia radica en el hecho de que la mezcla es hecha por los niños pues no tienen proyectadas las categorías funcionales y la alternancia sería propia de los adultos, pues estos últimos no mezclan categorías funcionales y léxicas. Por su parte, Poplack (1980) mantiene que *la house* o *el house* no son casos de alternancia de código, sino préstamos del sustantivo.

También es posible que la alternancia se dé siguiendo el criterio analógico, es decir, en la mezcla se asigna el género al sustantivo siguiendo el género de esa palabra en la otra lengua como por ejemplo, *la house*, donde la palabra en inglés recibe el artículo del género de la palabra equivalente en español (Liceras et al. 2008).

A efectos de este trabajo, se utilizará sin embargo el término alternancia de código para la alternancia entre categorías léxicas y funcionales como es el caso de *el snow* o *la snow*. Así se debe mencionar que la alternancia de código está sujeta a una serie de restricciones que limitan donde pueden ocurrir los cambios entre las lenguas que se alternan. En este sentido se han propuesto diversas restricciones a partir de distintos análisis. Nos centramos aquí en las propuestas de Poplack (1980), Belazi et al. (1994) y, por último, en la propuesta minimalista de MacSwan (2000).

1.1 "La restricción del morfema libre"⁶⁹ (Poplack, 1980: 585)

Según esta restricción no es posible que haya una alternancia de código entre un morfema libre y una forma léxica, salvo que ya ese morfema libre esté integrado en el sistema fonológico de la lengua del morfema ligado.

⁶⁷ Traducción de "all cases where lexical items and grammatical features from two languages appear in one sentence".

⁶⁸ Traducción de "the rapid succession of several languages in a single speech event".

⁶⁹ Traducción de *The Free Morpheme Constraint*.

En este sentido, Poplack mantiene que ejemplos como (1) y (2) no son posibles, pues ni el morfema -AR para identificar grupos de la primera conjugación en español está integrado al inglés, ni el morfema de gerundio -ING está integrado al español. Sin embargo, esta tesis se contradice con algunos ejemplos reales encontrados en el lenguaje de bilingües.

(1) *Ana quiere jump-AR.*

(2) *Ana is salt-ING.*

(Liceras et al. 2008: 832)

La restricción de Poplack fue una de las primeras restricciones gramaticales que se propusieron para la alternancia de código. Según la investigadora esta restricción es aplicable en todos los niveles lingüísticos, salvo el fonológico. También en esta restricción entran las expresiones idiomáticas o frases hechas pues se comportan como morfemas ligados y normalmente se realizan solamente de manera monolingüe (Poplack, 1980: 586).

“La equivalencia de estructura”⁷⁰ (Poplack, 1980) complementa la restricción anterior. Con esta restricción se propone que la alternancia de código ocurre en puntos donde la yuxtaposición no afecta las reglas sintácticas de ninguna de las lenguas que participan en la alternancia. Según esta restricción, el ejemplo (3) no es posible ya que la oración relativa en español requiere un subjuntivo cuando el inglés necesita un infinitivo y por esta razón, las dos estructuras no se corresponden.

(3) **EI MAN que CAME ayer WANTS JOHN comprar A CAR nuevo.*

(Gingras, 1974 en Poplack, 1980: 587)

Es decir que en la alternancia, el constituyente cambiado debe ajustarse a las reglas gramaticales de la otra lengua. Las restricciones de Poplack fueron sometidas a escrutinio, como se verá a continuación.

1.2 “La restricción del núcleo funcional”⁷¹ (Belazi et al., 1994)

Toribio (2001) mantiene que las restricciones del morfema libre y de la equivalencia de estructura de Poplack fallan cuando se aplican en lenguas tipológicamente diferentes. Incluso cuando las dos restricciones operan en conjunto no son suficientemente restrictivas por lo que no dan cuenta de una serie de casos de alternancia de código que son posibles. Por ello, Belazi, Rubin y Toribio (1994) proponen “La restricción del núcleo funcional” que intenta ser un principio más general para las lenguas humanas (Toribio, 2001).

Según esta restricción no es posible que haya alternancia de código entre un núcleo funcional y su complemento. Por ejemplo, un complementante, un determinante o la flexión no podría alternar con un sintagma nominal ni con un sintagma verbal. Según Toribio (2001:203) los rasgos semánticos y sintácticos de un núcleo funcional tienen que

⁷⁰ Traducción de *The equivalence of structure*.

⁷¹ Traducción de *The Functional Head Constraint*.

concordar con los rasgos de su complemento. En (4), el complementante *que* alterna con un sintagma nominal, por lo tanto según la regla, sería agramatical,

(4) *El profesor dijo **que** *the student had received an A.*
Compl SN

(Belazi et al., 1994 en van Gaas, 2002: 93)

Sin embargo, la oración pasa a ser gramatical si el complementante está en la misma lengua que el sintagma nominal que introduce, como se observa en (5).

(5) *El profesor dijo that the student had received an A.* (Belazi et al., 1994)

El núcleo requiere cotejar rasgos con su complemento y si esos rasgos no concuerdan, la alternancia se bloquea y la oración no se produciría (Van Gass, 2002).

Según Belazi *et al.* (1994:231 en Van Gass, 2002), la restricción del morfema libre puede ser incluida en su propuesta de la restricción del núcleo funcional si se analizan los morfemas flexionados como núcleos funcionales.

Por otro lado, aunque cuando hay alternancia entre un elemento funcional y un complemento la oración es agramatical, cuando se da entre un elemento que funciona como núcleo léxico y su complemento, la oración es gramatical. Toribio (2001: 208) ejemplos como los de (6) – (8).

(6) *Nuestro decano se presentó for the position of Chancellor.*

(7) *Justo durante my summer vacation.*

(8) *Agotada from long hours of work.*

(Toribio, 2001)

En (6) después del núcleo léxico verbal se produce el cambio al inglés. Es decir, se respeta la restricción pues el cambio se da entre el núcleo léxico y su complemento y no entre un núcleo funcional y su complemento. Otras posibilidades de alternancia se pueden dar entre una preposición, un sustantivo o un adjetivo y sus respectivos complementos, como se ve en (7) y (8).

En resumen, la restricción del núcleo funcional explota las relaciones y jerarquía ya existentes en la gramática para proponer sus restricciones o para predecir donde son posibles los cambios. Una alternativa a esta restricción del núcleo funcional es la que propone MacSwan (2000 & 2008), desde una perspectiva minimalista.

1.3 Un acercamiento a la alternancia de código desde el Programa Minimalista

En este programa se parte de la idea de que existen dos componentes centrales en el sistema conceptual humano. Por un lado, el sistema computacional del lenguaje humano y, por otro, el lexicón. Mientras que el primero es invariable a través de las diversas lenguas, el segundo es idiosincrático en cada lengua (MacSwan, 2000 & 2008).

Además, es a partir del lexicón desde donde se seleccionan los ítems léxicos para iniciar una derivación. Estos ítems léxicos tienen una serie de rasgos interpretables tanto en la forma lógica como en la fonética. Los ítems pueden ser funcionales o léxicos. En el

caso de los primeros tienen rasgos como caso, tiempo y concordancia. Los segundos poseen rasgos semánticos, fonológicos y de categoría (verbos, nombres, etc.).

Para que una categoría léxica se genere, debe moverse a lugares donde pueda cotejar sus rasgos con una categoría funcional. Así los ítems léxicos son proyectados y fusionados y posteriormente legitimados para ser interpretados en los niveles fonético y lógico (Van Gaas, 2002; Van Gelderen y MacSwan, 2008).

Van Gelderen y MacSwan (2008: 767) mantienen que como la variación está asociada al léxico, la alternancia de código no es más que la consecuencia de mezclar constituyentes de varios léxicos en el momento de una derivación. Es el mismo proceso que si los ítems pertenecieran a una sola lengua y debieran cotejar sus rasgos, y en este sentido, agregan que "nada restringe la alternancia de código salvo los requisitos de las gramáticas que se mezclan"⁷². Por lo tanto, los ejemplos que hemos visto arriba en (1) y (2), serían el resultado de mezclar dos léxicos si se considera que los morfemas flexivos forman parte del léxico igual que los lexemas.

Lo anterior, a diferencia de lo que se ha visto antes, no es una restricción gramatical y sugiere que ninguna lengua se impone a otra. La propuesta de MacSwan mantiene, sin embargo, que la alternancia de código es posible en la sintaxis pero no en el nivel fonológico, ya que se crearían elementos impronunciables. La propuesta o el análisis de MacSwan nos libera en principio de las restricciones que se mencionaron anteriormente. No obstante, como se verá más adelante, no deja de haber excepciones porque, como se ha mencionado anteriormente, la alternancia de código se va a ver restringida por las restricciones de las gramáticas que se mezclan (Van Gelderen y MacSwan 2008: 767).

1.4 La alternancia de código entre una categoría léxica y una funcional: el caso del sujeto pronominal y el verbo.

Se ha atestiguado y se acepta que la alternancia de código entre un sujeto léxico y un verbo es posible, como en el ejemplo (9). Sin embargo, cuando el sujeto es pronominal normalmente se argumenta que no es aceptable.

- (9) *The car talk brothers lachen altijd te veel.*
The car talk brothers laugh always too much.

Van Gelderen & MacSwan (2008: 771)

MacSwan (2000) proporciona datos que, en contra de lo que defienden otros investigadores, no se ajustan a las restricciones que niegan la posibilidad de la alternancia de código entre una categoría léxica y una funcional. A partir de datos espontáneos del Náhuatl y el español muestra que, en ciertas condiciones, a un sujeto pronominal le puede seguir un verbo en la otra lengua. En sus ejemplos muestra que cuando el verbo no tiene un morfema que necesite cotejar rasgos, la alternancia de código es posible como en (10) y (11). En casos en donde el verbo tiene morfología de persona como en (12) y (13), la alternancia no es posible porque hay un bloqueo al no poderse cotejar los rasgos.

- (10) *Él kikoas...*

⁷² Traducción de "nothing constrains code-switching apart from the requirements of the mixed grammars".

- (11) Ella kikoas...
- (12) *Yo **n**ikoas tlakemetl
- (13) *Tu **t**ikoas...

Se considera que *ni* y *ti* son dos morfemas que necesitan concordar con los sujetos. No así en el caso de la tercera persona singular, donde se propone que hay un morfema nulo *y*, por lo tanto, el verbo en este caso no necesita entrar en relación con el sujeto para cotejar rasgos. Por otro lado, aunque el pronombre en español tiene rasgos de 1era y 2da persona y de igual manera el verbo del náhuatl, cabe preguntarse por qué no se cotejan sin problemas. Según MacSwan (2000) es porque el pronombre en español lleva un rasgo de género, lo cual causa problemas y genera el choque con los verbos del náhuatl. Pero posteriormente en Macswan y Van Gelderen (2008) reelaboran esa propuesta y dicen que, en todos los casos, tanto primeras como terceras personas, si son pronombres, la alternancia con el verbo de la otra lengua es imposible.

Van Gelderen y MacSwan (2008:775) validan su análisis al decir que los pronombres tienen diferentes estrategias para cotejar rasgos, pues se desplazan de D a T y forman un núcleo complejo mixto. Sin embargo, y como hemos mencionado, los datos presentados por MacSwan en trabajos anteriores, son espontáneos y finalmente sugieren que no hay una marca de tercera persona en Náhuatl, y como no existe tal, no hay necesidad de que el verbo entre en una relación de concordancia con T para cotejar rasgos y evitar que compitan.

La asimetría que emerge de la alternancia de código entre el Náhuatl y el español podría localizarse también entre el español y el inglés, si se considerara que en inglés sólo la tercera persona singular tiene un morfema que marca la persona. Y por otro lado, si se analiza la tercera persona del singular en español como carente de un morfema que necesite concordancia con el sujeto y por tanto sin incompatibilidad con el sujeto inglés porque no coexisten a la hora de fusionarse con la categoría tiempo (*tense*).⁷³

A partir de estas propuestas hemos analizado los datos de un experimento diseñado para ver cómo los hablantes de español L1 juzgan oraciones donde se alterna un sujeto y un verbo en español e inglés y entre las distintas personas. La idea es constatar si muestran tendencias claras en cuanto a su preferencia por el sujeto nominal frente al pronominal de la alternancia y si hay preferencias ligadas al número y la persona.

2. El estudio

Tomando como punto de partida las conclusiones de MacSwan y Van Gelderen (2008) de que no es posible una alternancia con pronombres⁷⁴ cuando el verbo tiene morfología, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

⁷³ Code-switching project. Language Acquisition Research Lab. 2010-2011.

⁷⁴ Estos autores mantienen que los sujetos DP (el niño, *the boy*, la casa, *the house*, etc.) pueden ir seguidos de un verbo en la otra lengua porque no se ubican en la categoría tiempo (*tense*), sino en otra posición.

2.1. Preguntas de investigación

A) ¿Tendrán los participantes alguna preferencia por la lengua del sujeto de la alternancia? Es decir, al tener oraciones como (14) y (15) ¿prefieren aquellas oraciones con un sujeto en inglés o un sujeto en español?

(14) **Nosotros** talk about syntax.

(15) **We** hablamos de sintaxis.

B) ¿Tendrán los participantes alguna preferencia por los rasgos de persona o número del sujeto⁷⁵?

- La primera y segunda persona del singular sobre la tercera, tanto en inglés como en español.
- La primera y segunda persona del plural sobre la tercera, tanto en inglés como en español.
- Número: singular frente a plural en inglés y español.
- *He* y *she* frente al resto de las personas.
- *Él* y *ella* frente al resto de las personas.

3. Hipótesis

#1. Preferencia por la alternancia con sujeto en español y verbo en inglés. Si se tiene en cuenta que los pronombres del español tienen género y requieren cotejar este rasgo, pero no es el caso del inglés, se espera que el sujeto en español sea el preferido. Esta hipótesis la basamos en la GFSH (*Grammatical Features Spell-out Hypothesis*⁷⁶) propuesta por Liceras *et al.* (2008), según la cual, se prefiere la categoría funcional de la lengua que tiene un rasgo funcional más gramaticalizado, como es el caso del género en el determinante del español y, en el caso que nos ocupa, del pronombre personal también.

#2. Los rasgos de persona: sujeto en español. Dado que la alternancia sólo puede ocurrir entre un sujeto y un verbo que no tiene un sufijo que necesite concordancia, se puede predecir que cuando el sujeto esté en español, la alternancia será aceptada con todas las personas, excepto la tercera singular puesto que el verbo en inglés lleva morfología en este caso (la *-s* del indicativo).

#3. Los rasgos de persona: sujeto en inglés. Cuando el sujeto está en inglés, sólo la tercera persona singular es posible porque es la única forma del verbo español, la tercera, que no tiene rasgo de persona explícito. Por lo tanto, esta combinación debería ser la que reciba mayor aceptación en comparación con las otras opciones.

4. El experimento

Para comprobar las preferencias de los participantes en cuanto a la lengua del sujeto de la alternancia o el número y persona del sujeto, se administró una prueba de juicios de gramaticalidad. La prueba estaba compuesta de 100 ítems con oraciones con

⁷⁵ Conocidos en gramática generativa como los rasgos FI (Kerstens, 1993).

⁷⁶ Traducción de Hipótesis de la materialización de rasgos formales.

alternancia de código dentro del sintagma nominal (artículo definido en español + sustantivo en inglés o artículo definido en inglés + sustantivo en español)⁷⁷ y con oraciones alternancia de código entre el sujeto y el verbo que son las que vamos a analizar en este trabajo.⁷⁸ Estos ítems experimentales específicos para nuestro estudio, eran dieciocho, nueve con sujeto en español y nueve con sujeto en inglés.

La prueba fue aplicada a un universo de 72 participantes que vivían y asistían a una universidad en España⁷⁹. Los participantes fueron clasificados de acuerdo con los resultados que obtuvieron en la prueba de conocimiento del inglés, Cantest⁸⁰. Del grupo original de 72 participantes, se retuvieron 66, de los cuales 35 fueron clasificados en el grupo avanzado y 31 en el grupo intermedio.

Los participantes veían oraciones como (16), sujeto en español y (17), sujeto en inglés y debían puntuarlas según una escala Likert como la que se muestra en (18).

(16) *Ese perro necesita que usted take him to the veterinarian.*

(17) *Peter wants to know if you conocen al presidente.*

(18)

1	2	3	4	5
Suena muy mal	Suena mal	Suena raro	No suena mal	Suena bien

5. Resultados

Las respuestas de los participantes fueron analizados a través de una ANOVA mixta de 4 factores. Las puntuaciones de los estudiantes fueron las variables dependientes. El nivel de conocimiento de inglés de los participantes, la condición de la alternancia (inglés o español) y los rasgos número y persona fueron las variables independientes. Al analizar los datos se obtuvieron los siguientes resultados.

5.1. Preferencias en cuanto al sujeto de la alternancia

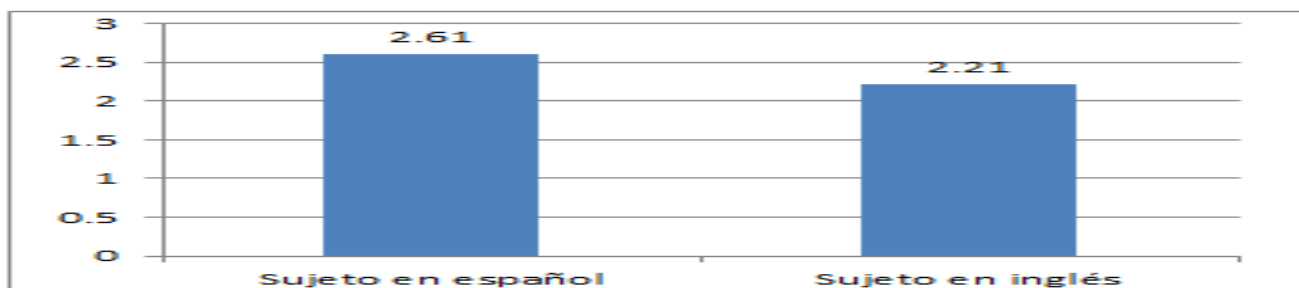
⁷⁷ Estos ítems han sido analizados en Liceras et al. (2006) y en Liceras et al. (2008).

⁷⁸ Había también oraciones de relleno con compuestos deverbales gramaticales y agramaticales, en inglés y español (cazamoscas, *moscasza, *cazarmoscas, flycatcher, *catcherfly, *fliescatcher).

⁷⁹ Los datos utilizados para el estudio pertenecen al Language Acquisition Research Lab de la Universidad de Ottawa. En este sentido queremos agradecer al laboratorio por permitirnos utilizar estos datos (véase Liceras et al. 2008 para los agradecimientos concretos a los participantes y a los investigadores implicados en la recogida de datos). El estudio fue financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España, dirección General de Investigación Científica y Feder (DGICYT #BFF2002 -00442) y el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales de Canadá (SSHRC #410-2004-2034).

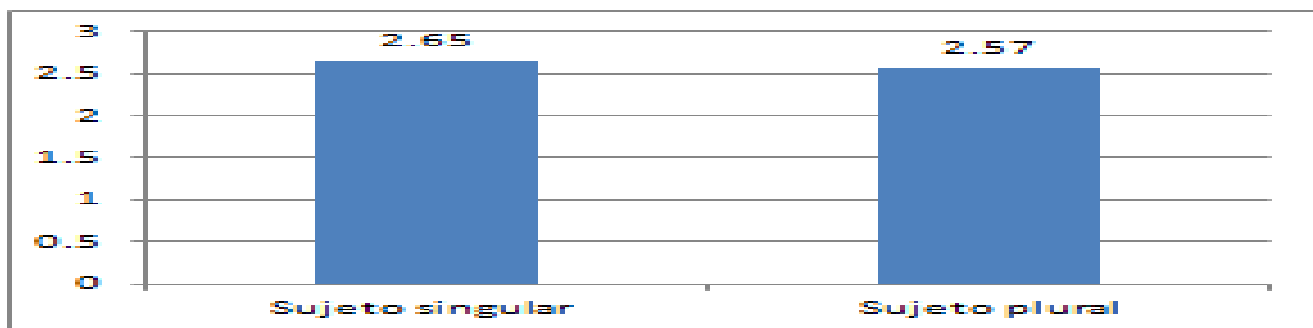
⁸⁰ El CanTEST es una prueba estandarizada para medir el nivel de inglés que se aplica en la Universidad de Ottawa.

En esta situación se quería ver cuál era el sujeto preferido en la alternancia. Como puede verse en el gráfico 1, los participantes prefieren los casos de sujeto en español frente a los casos de sujeto en inglés. Es decir, se confirma la hipótesis de que el sujeto en español, como pasaba con el determinante español⁸¹, se prefiere frente al inglés. Es decir que requiere constatar rasgos de género como lo haría el artículo con el sustantivo. La diferencia en la preferencia fue significativa ($p > 0.05$).



5.2. Preferencias según el número del sujeto de la alternancia cuando el sujeto está en español

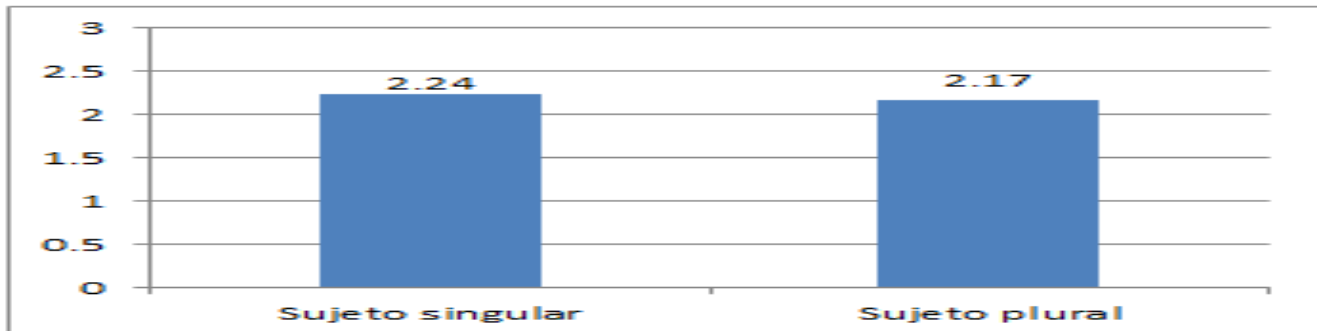
En este caso se analizó la preferencia de los participantes en cuanto al número del sujeto en español. Los participantes prefirieron ligeramente el sujeto cuando era en singular. Sin embargo, la diferencia entre ambas condiciones no fue significativa ($p > 0.05$), lo cual sugiere que no hay una preferencia marcada en cuanto al número del sujeto en español.



⁸¹ Hemos de precisar que esta preferencia se daba en el caso de los hablantes nativos del español, que son los mismos que completaron los ítems que analizamos aquí. Hemos de precisar también que esta preferencia se daba cuando se aplicaba el criterio análogo (*la house* frente a *el house*). En los casos en que no había concordancia entre el determinante español y el equivalente en inglés (*casa*), como es el de *el house*, los participantes preferían la alternancia con determinante en inglés (*the casa*) [véase Liceras et al. 2006 y Liceras et al. 2008].

5.3. Preferencias según el número del sujeto de la alternancia cuando el sujeto está en inglés.

También se analizó la preferencia de los participantes cuando el sujeto de la alternancia era en inglés. En este caso, el sujeto en singular fue el preferido, sin embargo esta preferencia tampoco fue significativa ($p > 0.05$). Este resultado está en consonancia con el anterior, donde se ve que los participantes no están siendo sensibles al número del sujeto en ninguna de las dos condiciones (lenguas).



5.4. Preferencias según la 1era y 2da persona singular con respecto a la 3era persona singular en alternancias con sujeto en español

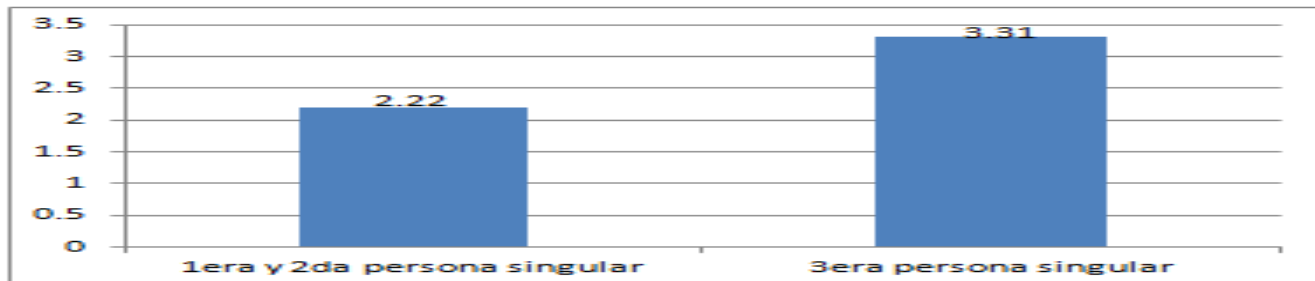
Se comparó en este caso la preferencia de los participantes con respecto al sujeto de primera y segunda persona (sin morfología en inglés) frente a la tercera persona (con la marca -s). Es decir, casos como, por ejemplo (18) frente a (19) y (20):

(18) *Juan dice que él is the best.* [3era persona].

(19) *Este perro necesita que usted take him to the veterinarian.* [2da persona].

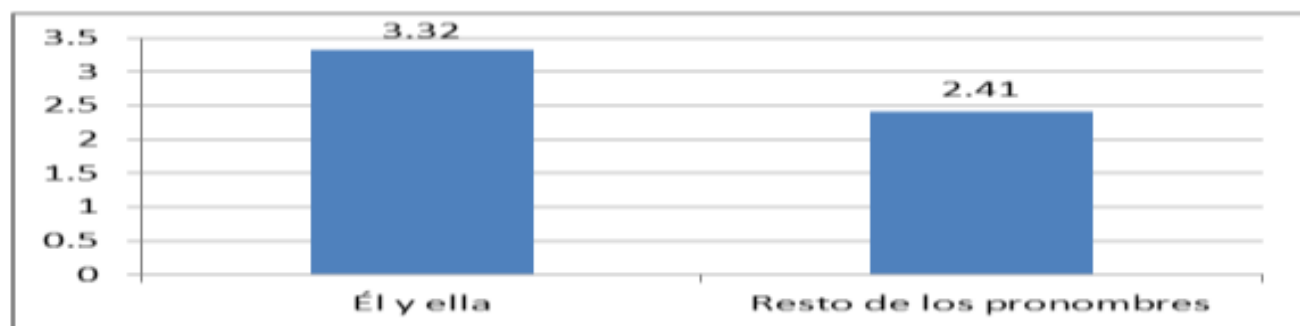
(20) *¿Quién dice que yo know how to dance flamenco?* [1era persona].

La diferencia entre las dos condiciones fue significativa ($p < 0.05$). Este resultado es contrario a lo esperado, pues el verbo en inglés en este caso tiene flexión y, además, según el análisis de MacSwan (2000) esta opción no se daría en situaciones espontáneas.



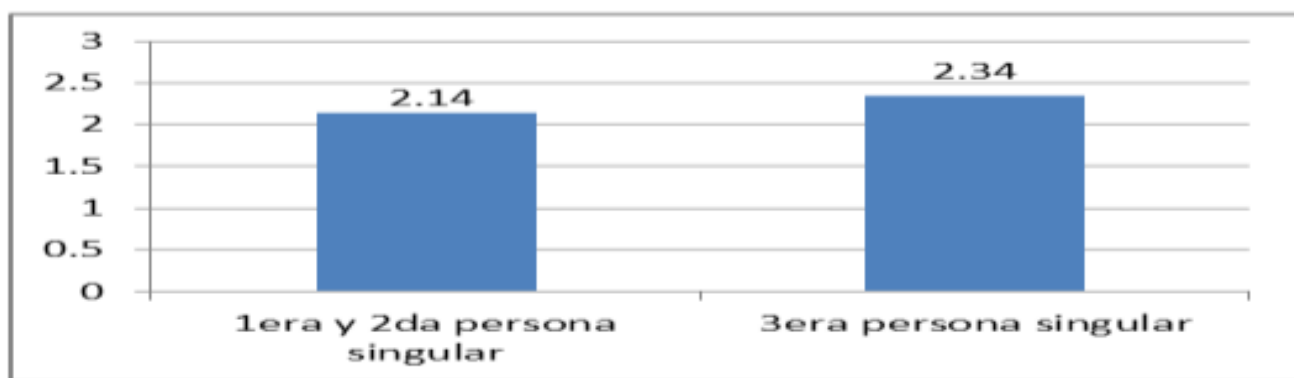
5.5. Preferencias entre la 1era y 2da persona plural con respecto a la 3era persona plural en alternancias con sujeto en español

En este caso se analizó cuál era la tendencia de los participantes en cuanto a la persona en plural. La primera y la segunda persona fue preferida sobre la tercera, sin embargo, la diferencia no fue significativa ($p > 0.05$).



5.6. Preferencias según la 1era y 2da persona singular con respecto a la 3era persona singular en alternancias con sujeto en inglés

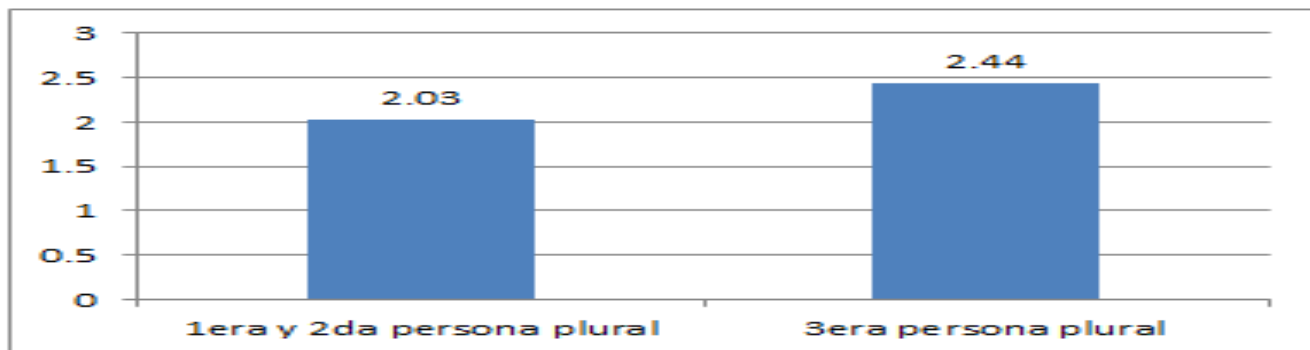
Aquí se contrastó la tercera persona con la primera y segunda pero con sujeto en inglés. La hipótesis era que los participantes preferirían el sujeto en tercera persona pues se está considerando que la tercera persona del español no tiene morfología y, por lo tanto, debería ser más aceptada. Y también porque sería una opción posible en alternancia de código espontáneo. Los resultados confirman la hipótesis, ya que los participantes prefieren la tercera persona y la diferencia es significativa ($p < 0.05$).



5.7. Preferencias según la 1era y 2da persona plural con respecto a la 3era persona plural en alternancias con sujeto en inglés

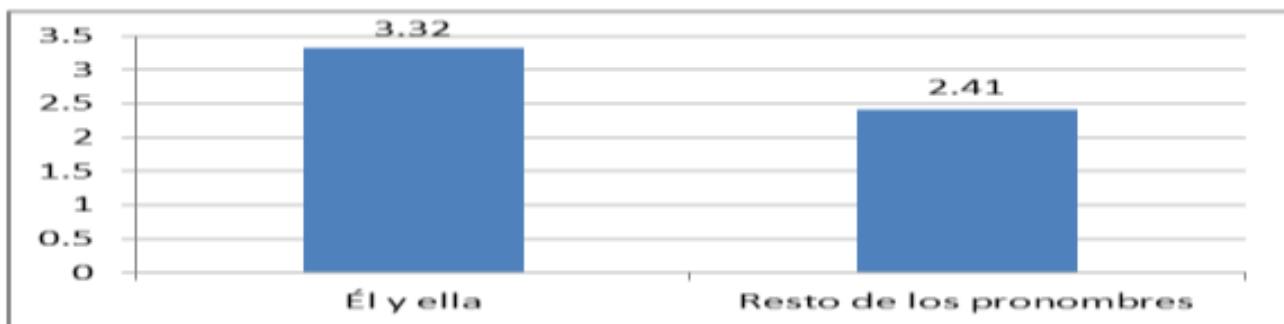
Con una diferencia significativa, ($p < 0.05$), los participantes prefirieron la tercera persona sobre la primera y segunda también en el caso del inglés. El resultado se alinea con el

anterior en donde también prefirieron la tercera persona. Entonces cabe preguntarse si en el caso anterior están reaccionando a la morfología o simplemente se trata de una preferencia por la tercera persona (tanto del singular como del plural) quizás por un problema de frecuencia.



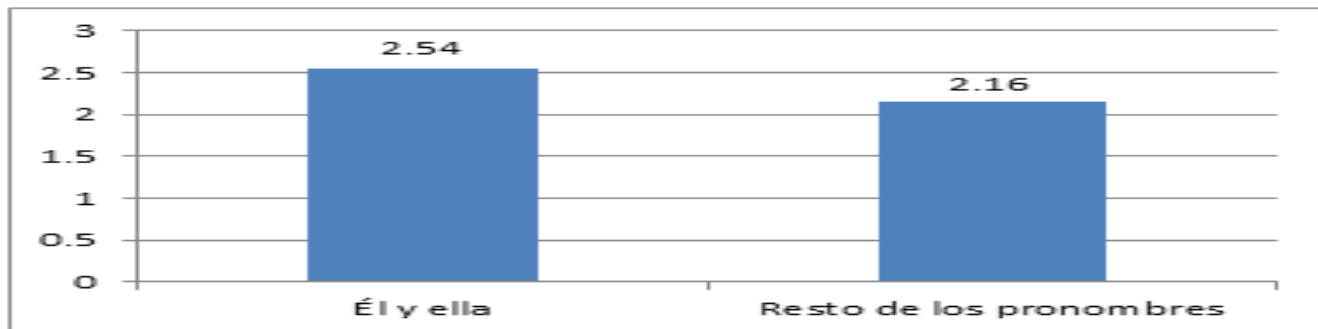
5.8. Preferencias entre él y ella con respecto al resto de los pronombres personales en alternancias con sujeto en español

La hipótesis para este contraste era que el resto de los pronombres serían preferidos sobre él y ella. No obstante, los participantes prefirieron él y ella, es decir, la opción no esperada si se tiene en cuenta que la alternancia en este caso sería con un verbo que en inglés viene con el morfema -s para indicar la persona. La diferencia entre ambas condiciones fue significativa ($p < 0.05$). Parece que estaría en la misma línea que los resultados anteriores: es decir, la tercera persona siempre se prefiere, independientemente de la morfología verbal.



5.9. Preferencias entre he y she con respecto al resto de los pronombres personales en alternancias con sujeto en inglés

Tal como se esperaba para este contraste, he y she fueron preferidos sobre las otras personas. Se esperaba este resultado porque se supone que la tercera persona singular del español no tiene morfología y sería una de las opciones posibles de alternancia de código según la propuesta de análisis de MacSwan (2000). La diferencia entre una y otra condición fue significativa ($p < 0.05$). Pero como también hemos obtenido este resultado cuando el sujeto estaba en inglés, no está claro que podamos atribuirlo a la falta de morfología del verbo español.



6. Conclusiones

Dos de las hipótesis propuestas se cumplieron. Por un lado, los participantes si prefirieron el sujeto en español, tal como se esperaba. En el caso de la alternancia dentro del determinante, y cuando se les enfrenta a juicios de gramaticalidad, los nativos prefieren el determinante inglés frente al español en líneas generales pero eso es cuando la alternancia viola el criterio analógico (*el house*); si no lo viola (*la house*) prefieren el determinante español. Sin embargo, en la producción espontánea, raramente se encuentran casos de alternancia entre un determinante inglés y un sustantivo español (Liceras et al. 2008). Por lo que se refiere a la producción espontánea de alternancias sujeto+verbo, no contamos con datos en que se proporcionen ejemplos de alternancia de código entre el español y el inglés y no hemos visto ningún trabajo en que se haga referencia a este tipo de alternancia. Con respecto a las alternancias entre 1era y 2da persona singular versus la tercera persona, cuando el sujeto era en inglés, la predicción se cumplió. Es decir, la tercera persona fue la preferida y lo que se esperaba pues el verbo en español en este caso se considera que no tiene un morfema de persona. Pero aquí debemos precisar que, como hemos dicho anteriormente, cuando el sujeto está en español, la tercera persona fue la preferida también, aun cuando en este caso el verbo en inglés tiene morfología. Esto contradice lo que hemos planteado con respecto al cotejo de rasgos en general y también va en contra de la propuesta de MacSwan (2000), de que cuando el verbo tiene un morfema que necesita cotejar el rasgo de género del sujeto pronominal, el cambio de código se bloquea.

Hemos de precisar que los participantes mostraron una preferencia por la tercera persona en otras condiciones también: en la tercera del plural en inglés, por *he* y *she* contra el resto de personas y en *él* y *ella* contra el resto de personas, por lo que parece haber una preferencia por la tercera persona, más que por el hecho de que haya o no flexión.

Como se ha visto, los resultados muestran tendencias claras por parte de hablantes nativos de español. Creemos que estos datos sirven de punto de partida para llevar a cabo estudios con aprendices de español de distintos niveles ya que, se ha argumentado que la preferencia por el criterio analógico que muestran los nativos de español pero no los anglófonos que aprenden español, ni siquiera en los estadios más avanzados (Liceras et al. 2008), indica la sensibilidad al rasgo de género que idealmente debe ser la meta del que aspira a tener competencia casi-nativa en español. Por lo tanto, este tipo de experimento se podría llevar a cabo con hablantes no nativos del español para saber si han desarrollado o tienen las mismas intuiciones que los nativos con respecto a los rasgos

de género y número en el caso de la alternancia de código entre el sujeto y el verbo. Este tipo de estudio nos permitiría comprender cómo y cuando se interiorizan los rasgos de género y número en la mente del aprendiz de español como L2.

5 Referencias bibliográficas

- Belazi, H.M., E.J. Rubin y A.J. Toribio. (1994). *Code switching and X-bar theory: The Functional Head Constraint*. *Linguistic Inquiry* 25(2): 221-237.
- Licerias, J. M., **Fernández Fuertes, R., Perales, S., Pérez-Tattam R. y Spradlin, K.** (2008). *Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional-lexical mixings*. *Lingua* 118, pp. 827-851.
- Licerias, J. M., C. Martínez, R. Pérez-Tattam, S. Perales and R. Fernández Fuertes. (2006). L2 Acquisition as a Process of Creolization: Insights from Child and Adult Code-Mixing. En C. Lefebvre, L. White and Ch. Jourdan (Eds.). *L2 acquisition and creole genesis: Dialogues* (pp. 113-144). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Kerstens, J.G. (1993) *The Syntax of Number, Person and Gender; a Theory of Phi-features*, *Linguistic Models* 18, Mouton de Gruyter: Berlin/New York.
- Köppe, R. and J. Meisel (1995). Code-switching in bilingual first language acquisition. In L. Milroy and P. Muysken, eds., *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- MacSwan, J. (2000). *The architecture of the bilingual language faculty. Evidence from intrasentential code switching*. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), pp. 37-54.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech. A typology of code-switching*. Oxford: Cambridge University Press.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, pp. 581-618.
- Redouane, R (2005) Linguistic constraints on codeswitching and codemixing of bilingual Moroccan Arabic-French speakers in Canada. *Proceedings of the 4th International symposium on bilingualism*.
- A. Toribio, J. (2001). On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: language and cognition* 4 (3): 203-231.
- B. Van Gaas, K. (2002). Grammatical constraints on intrasentential code switching: evidence from English-Afrikaans code switching. *Spil Plus* 31, pp. 91-113.
- Van Gelderen, E. y MacSwan, J. (2008). Interface conditions and code-switching: Pronouns, lexical DPs, and checking theory. *Lingua* 118, pp. 765-776