Creación de exámenes normalizados de español del turismo para alumnos egipcios de español como lengua extranjera

Abeer Mohamed Abdel Salam
Gihane M. Amin
Universidad de El Cairo

Resumen

Nuestra propuesta consiste en elaborar exámenes normalizados y estandarizados de Español del Turismo orientados a estudiantes egipcios de español como lengua extranjera. Nuestro objetivo es innovar y mejorar la gestión académica de exámenes de español como lengua extranjera y con fines específicos. Estos exámenes se podrían explotar como medio de acreditación a la Universidad de El Cairo para examinar a los futuros profesionales de turismo de español –que, además, servirán de mediadores interculturales–. Asimismo, se podría ofrecer a alumnos de los departamentos de español como examen opcional y complementario a sus estudios, para facilitarles la entrada en el mercado laboral.

1. Introducción

A pesar del hecho de que la enseñanza del español en Egipto date de mediados del siglo pasado, el boom del español en Egipto y el excesivo interés por aprenderlo empezó, de forma más marcada, solo hace dos décadas, coincidiendo con el imponente flujo de turismo de origen español en ese país. Ahora bien, el campo de enseñanza de Español con Fines Específicos y, en concreto, Español del Turismo aún deja mucho que desear en el ámbito egipcio. De ahí, nuestra propuesta de elaborar exámenes normalizados y estandarizados de Español del Turismo orientados a estudiantes egipcios de español como lengua extranjera.[1]

El objetivo de dichos exámenes, que se crearán conforme al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), es modernizar la gestión académica de los exámenes de español como lengua extranjera con fines específicos, y por consiguiente, mejorar e innovar la docencia de español como lengua extranjera. Asimismo, pretendemos que estos exámenes se puedan impartir telemáticamente, fomentando de este modo las TIC y la formación a distancia.

La importancia de dichos exámenes radica, especialmente, en su futura explotación como medio de acreditación de la Universidad de El Cairo para examinar a los futuros profesionales de turismo de español –quienes además harían de mediadores interculturales–, que hayan optado por sacar un diploma que acredite su grado de

1. Esta propuesta se encuentra enmarcada dentro de la Acción Integrada nº A1/037562/11, titulada: *Creación de exámenes normalizados conforme al MCER, de Árabe como lengua extranjera y de Español de Turismo*, financiada por la AECID realizada entre las universidades de El Cairo y la Europea de Madrid.

competencia en Español del Turismo, según los niveles del MCER (desde el A_1 hasta el C_2). Asimismo, se podría ofrecer a alumnos del Departamento de Español como examen opcional y complementario a sus estudios, lo que repercutirá positivamente, sin duda, en su futuro laboral.

2. Análisis de necesidades

Para elaborar un modelo de exámenes de Español del Turismo para estudiantes egipcios de español como lengua extranjera, vemos conveniente recurrir a una herramienta de trabajo característica de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, a saber, el análisis de necesidades. Con este fin, tendremos primero que averiguar el perfil del destinatario, el sector turístico al que pertenece o en el que pretende trabajar y las necesidades de comunicación; para, por consiguiente, poder determinar las destrezas que debería tener desarrolladas; y que, por lo tanto, serían evaluadas mediante las distintas pruebas que pretendemos crear.

2.1. Perfil del destinatario

Para presentar exámenes que se ajusten al perfil del destinatario, dentro del marco metodológico de un análisis de necesidades, vemos que es importante tener en cuenta la edad del candidato, otros idiomas y el nivel de dominio de los mismos, estudios y conocimientos previos, y experiencia laboral, sobre todo, dentro del sector turístico.

A groso modo, podemos decir que estos diplomas van diseñados para un público adulto, aunque no existen restricciones de edad para presentarse a los exámenes. Van dirigidos a alumnos que no poseen la lengua española como lengua materna. El candidato puede prepararse para estos exámenes con la metodología que él considere más adecuada, ya que lo que se pretende es certificar el nivel de competencia alcanzado; con independencia de dónde y cuándo hayan sido realizados los estudios. Y, ahora precisando más, nuestro destinatario puede ser:

1. un alumno graduado del Departamento de Español, sea de la Universidad de El Cairo, o de cualquier otra universidad o centro académico,
2. un guía turístico que quiere ser acreditado como tal en lengua española,
3. un profesional de una agencia de viajes (sobre todo, *tour operador*, *tour leader* y *transfer*), cuya clientela es mayoritariamente, o no, de origen hispano, o
4. un profesional del sector hostelero (recepcionista, botones, camarero, etc.) que necesita añadir un mérito a su currículo.

Para poder determinar las destrezas requeridas por cada profesional de los arriba citados y su correspondiente nivel de dominio, tenemos que saber, primero, en qué consiste la labor de cada uno; lo cual se puede especificar en el siguiente cuadro.

Profesión	*Perfil*[1]
Guía turístico	• Posee un título académico que le acredita como guía (una licenciatura o simplemente un diploma). • Disfruta de un buen dominio del español que, en muchos casos, es la segunda o tercera lengua extranjera que utiliza en su trabajo. • Interpreta el patrimonio histórico y cultural de su país, en este caso, Egipto, a los grupos turísticos de origen hispano. • Disfruta de amplios conocimientos, que superan los de su área de especialidad, que le permiten contestar con fluidez a cualquiera de las preguntas y curiosidades de los turistas, relacionadas con otros campos y áreas del saber.
Tour operador/ agente de viaje	• Organiza, promociona, comercializa y opera viajes y productos turísticos (Acerenza 1997). • Tiene que tener un buen dominio del inglés, como lengua técnica, y del español, aunque en menor grado. • Recibe y realiza llamadas telefónicas a los clientes; recibe y manda faxes y correos electrónicos para confirmar reservas, avisar cambios en el itinerario, contesta a cartas de reclamación de los clientes, etc.
Tour Leader	• Acompaña al grupo de turistas y se encarga de gestionar y supervisar el cumplimiento del itinerario establecido por la agencia de viajes. • Proporciona asistencia básica e información práctica sobre el país o el lugar donde se encuentren. • Entrega un informe en español a su superior una vez finalizado el itinerario. • Tiene que tener un buen dominio del idioma, pero no necesita utilizar un lenguaje técnico.
Transfer	• Persona responsable de recoger a los clientes en el aeropuerto, acompañarlos al hotel y alojarlos. • Su nivel de conocimiento de la lengua, en principio, no tiene que ser alto.
Recepcionista	• Aloja a los turistas en el hotel (les pide el pasaporte o les entrega a rellenar un formulario, les indica el número de la habitación y su lugar, el horario de restaurante, etc.). • Otorga información básicas sobre sitios para visitar, indicando en el mapa cómo ir, etc. • Escribe notas breves y sencillas. • Responde a las quejas de los huéspedes. • Deber tener un buen dominio del idioma.
Camarero, Botones, Servicio de habitaciones	• Independientemente de la diferencia en la naturaleza de trabajo de cada uno de estos profesionales de hostelería y restauración, su grado de uso del español es mínimo; no pasa de unas frases cortas y palabras sueltas.

2.2. Destrezas

El desglose anterior de los distintos perfiles de profesionales del sector de turismo nos sirve ahora para determinar las destrezas lingüísticas que tiene que tener desarrolladas cada uno de los mismos, así como el correspondiente nivel.[2] Lo cual se puede manifestar a través del siguiente cuadro.

2. En ello, tendremos en cuenta los niveles de destrezas establecidos por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

Profesión	*Destrezas que deberían ser desarrolladas*	*Nivel (mínimo) de destrezas de ALTE*	*Especificaciones*
Guía turístico	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel 3 (B_2)	"Puede comprender o dar charlas sobre temas conocidos o mantener una conversación en una amplia serie de temas" (MCER, CVC: 242)
Tour operador	Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita	Nivel 2 (B_1)	"Puede expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida y comprender instrucciones o declaraciones públicas"; "Puede comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida"; y "Puede escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles" *(ibíd.)*
Tour Leader	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel 2 (B_1)	"Puede expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida y comprender instrucciones o declaraciones públicas" *(ibíd.)*
Transfer	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel 1 (A_2)	"Puede expresar opiniones o peticiones sencillas en un contexto conocido" *(ibíd.)*
Recepcionista	Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita	Nivel 2 (B_1)	"Puede expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida y comprender instrucciones o declaraciones públicas"; "Puede comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida"; y "Puede escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles" *(ibíd.)*
Camarero	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel Acceso (A_1)	"Puede comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles" (*ibíd.*)
Botones	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel Acceso (A_1)	"Puede comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles" (*ibíd.*)
Servicio de habitaciones	Comprensión auditiva y expresión oral	Nivel Acceso (A_1)	"Puede comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles" (*ibíd.*)

Observando el esquema anterior, nos damos cuenta de que las destrezas y niveles correspondientes variarían de un profesional a otro. Así que, encontramos que en el caso del guía turístico, *tour leader*, *transfer*, camarero, botones y servicio de habitaciones prima la destreza de comprensión auditiva y expresión oral, porque su labor requiere que estén, en la mayoría de los casos, comunicando oralmente con los turistas. Sin em-

bargo, a esta destreza hay que añadir las de comprensión de lectura y expresión escrita en el caso de el *tour operador* y recepcionista, ya que su trabajo implica recibir y enviar cartas (por fax, correo electrónico, etc.), recibir y contestar a reclamaciones, elaborar programas e itinerarios, etc.

2.3. Lenguaje, competencia pragmática e intercultural

Concha G. Moreno y Martina Tuts (2004: 1192) resumen las características del lenguaje turístico como sigue:

> (...) unas veces persuasivo, otras expresivo, otras divulgativo. En cualquier caso está marcado por el destinatario y la función que persigue. Pero si tuviéramos que dar algunas características, diríamos que abundan las construcciones impersonales y, por contraste, el uso del "nosotros", la adjetivación especificativa y expresiva; las enumeraciones y reformulaciones frecuentes para precisar el contenido; el léxico acude a variedades regionales si lo requiere la comunicación.

Teniendo en cuenta el carácter práctico, comunicativo e interactivo que supone el área profesional de turismo, es evidente que el lenguaje empleado por el profesional de este sector debería reflejar ese carácter; lo cual significaría que dicho lenguaje se regiría por el contexto comunicativo, entendido en función de la relación entre los interlocutores, el canal de comunicación, el objetivo del mensaje, etc. Así, un profesional del sector de turismo debe, en mayor o menor grado, según el caso, tener en cuenta las variedades lingüísticas, sobre todo, las diafásicas o registros, definidas en el Diccionario de términos clave de ELE (CVC):

> (...) las modalidades lingüísticas que se eligen determinadas por la situación de comunicación. Según el medio empleado (oral o escrito), la materia abordada (corriente o de especialidad), según la relación que exista entre los interlocutores (de solidaridad o jerarquía) y la función perseguida, se distingue entre diversos registros: registro *coloquial, formal, familiar, especializado, elaborado, espontáneo*, etc.; los registros especializados han sido denominados también *tecnolectos.* Entre las variedades funcionales o *diafásicas* se encuentran además las *jergas* (variedad utilizada dentro de una profesión determinada) y los *argots* (variedad característica de un determinado grupo social: *argot juvenil*, *argot del hampa*, etc.).

Y las diastráticas (o de nivel lingüístico, esto es, estándar, culto o vulgar) definidas como "las diferentes formas de usar una lengua según el nivel de instrucción del hablante y su estima hacia el idioma. Estas variedades de la lengua también reciben el nombre de *sociolectos*" (ibíd.). Así, un guía turístico, por ejemplo, recurriría al lenguaje técnico característico de su oficio en situaciones específicas, como cuando está explicando una pieza o un monumento, pero cambiaría de registro si la situación comunicativa se tratara de un tema de interés general sobre la cultura tradicional, dar consejos de compra, sugerir actividades fuera del programa, contestar a cuestiones cotidianas, etc. En este caso, se espera que el guía se atenga a las máximas conversacionales de Grice (1989), o sea, dar información verdadera, relevante, escueta, ordenada y adecuada al grupo, evitando las fórmulas que refuercen prejuicios y fosilicen estereotipos negativos.

Por otro lado, el profesional de turismo debe disponer, también, de la llamada *competencia intercultural*, cuyo grado variaría según la naturaleza concreta del trabajo que se ejerce. Esta consiste, según Byram, (1995), en el *saber ser*, o sea, fomentar en sí una conciencia intercultural que lleva a asimilar mejor la cultura en contacto; *saber*, esto es, conocer, percibir, comprender y adquirir nuevos conceptos; y *saber hacer*, lo que significa ser capaz de desarrollar una sensibilidad cultural con el fin de cumplir el papel de mediador intercultural. De la lista de profesionales de turismo arriba aludida, ese papel es requerido de forma especial por el guía turístico, el *tour leader* y el *tour operador*, sobre todo en las situaciones que supondrían un estrés o choque cultural.

3. Propuesta de contenido de exámenes

Como hemos venido diciendo, no hay ningún examen estandarizado de Español del Turismo en Egipto, a pesar de la importancia que representa el turismo para este país y que la mayoría de los alumnos que estudian español, terminan trabajando en dicho sector. La única prueba existente es una oral, para los futuros guías de turismo, en la que se mide los conocimientos turísticos del candidato y no su nivel de dominio del español. De ahí, nosotros como profesores de español e investigadores, nos hemos visto con el compromiso de elaborar exámenes específicos para el sector turístico, conforme con el MCER. A semejanza del Diploma Español como Lengua Extranjera (DELE) y otros diplomas similares, nos proponemos emitir diplomas que certifiquen el grado de competencia del candidato y su dominio del español de turismo.

Partiendo de todos los datos arriba tratados y analizados en relación con las destrezas y competencias comunicativas de las que deben gozar los distintos profesionales del campo turístico, en lo que sigue pretendemos exponer dos modelos de pruebas, como posibles contenidos de exámenes, destinados a hablantes no nativos de español de origen egipcio.

Antes de pasar a exponer los dos modelos de pruebas, cabe señalar que nuestra propuesta para la creación de exámenes normalizados de Español del Turismo para alumnos egipcios, se basa en el siguiente esquema de trabajo:

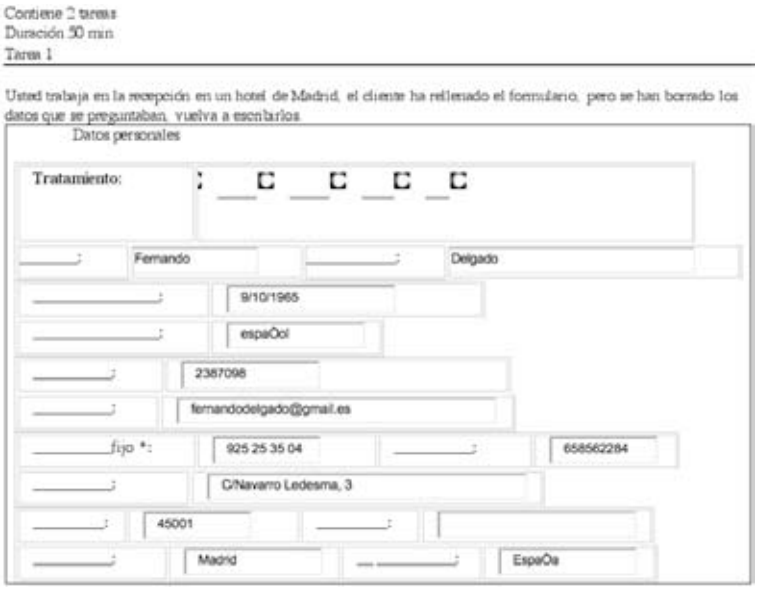


En primer lugar, hemos seleccionado el material que hemos considerado más apropiado para el sector turístico y de restauración. Luego, se han redactado los ítems de las pruebas piloto. Posteriormente, en la fase de pilotaje, se han hecho pruebas de comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita a alumnos egipcios de la Universidad de El Cairo, así como a profesionales que trabajan en el sector turístico y de restauración. Tras lo cual, se han analizado los resultados obtenidos, para sacar las conclusiones correspondientes, según las cuales se han seleccionado los ítems más apropiados tras determinar sus características: índice de dificultad y de discriminación. Por último, se creará un banco de preguntas que permita construir futuras pruebas. Una vez formulados los modelos de exámenes, serán aprobados por las entidades pertinentes. En lo referente a la administración de las pruebas, ésta podría efectuarse tanto dentro de la Universidad de El Cairo, como en otros centros académicos o telemáticamente, según convenga. En cuanto a los criterios de calificación, nos proponemos mantener criterios similares a los del DELE, es decir, las pruebas escritas serían calificadas de forma automática por lectura óptica y/o manual por examinadores formados por la universidad contraparte. Las pruebas orales estarían a cargo de un tribunal formado por profesores de español, que hayan recibido cursos de formación de evaluación. Las calificaciones serían notificadas a los candidatos de forma confidencial.

Ahora, exponemos los dos modelos de pruebas:

Prueba I: expresión escrita (A2)

Esta prueba está dirigida, más bien, a profesionales del sector de hostelería, en concreto, los recepcionistas. El examinado debe mostrar, a través de esta tarea, ser capaz de realizar una tarea escrita típica de su trabajo, a saber, rellenar fichas o formularios.


Contiene 2 tareas
Duración 50 min
Tarea 1

Usted trabaja en la recepción en un hotel de Madrid, el cliente ha rellenado el formulario, pero se han borrado los datos que se preguntaban, vuelva a escribirlos

Datos personales

Tratamiento: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fernando | Delgado

9/10/1965

español

2387096

fernandodelgado@gmail.es

fijo *: 925 25 35 04 | 658562284

C/Navarro Ledesma, 3

45001

Madrid | España

Prueba II: compresión de lectura (B1)

Mediante esta prueba, nuestro destinatario, que probablemente sea un *tour operador*, debería mostrar su capacidad de comprender y contestar a una queja real. La idea es que el alumno o el profesional de turismo se vea familiarizado con este tipo de escritos, para que luego sea capaz de gestionarlos y resolverlos, sirviéndose de las funciones comunicativas y contenidos lingüísticos, léxicos, pragmalingüísticos y culturales apropiados.

Contiene 2 tareas
Duración 50 min.

Tarea 1

Unos recién casados deciden pasar la luna de miel en Egipto, durante el crucero lo pasan muy mal. A continuación leerá una queja, después de leerla debe unir cada frase de la columna izquierda con su correspondiente de la derecha en la tabla de respuestas, como en el ejemplo. Traslade sus respuestas a la cuadrícula que aparece al final de la página.

Barcelona, 22 de septiembre del 2012

A quien corresponda,
Les escribimos esta carta a la vuelta de nuestro crucero-luna de miel por el Nilo. El viaje lo hemos contratado en España, a través de la agencia Maritours (c/ Málaga, 199) y realizado del 10 al 20 de septiembre del 2012.
Queremos exponer las siguientes quejas acerca del crucero.
- A nuestra llegada (el lunes 10.9.2012) al barco Nefertiti, (por el que hemos pagado un suplemento cada uno de 120 euros), nos entregan la habitación 333, donde nada más entrar observamos que tenía dos camas individuales separadas. Evidentemente, al tratarse de una luna de miel, pedimos que nos cambiaran la habitación por otra con cama de matrimonio. Pero nos contestaron que el barco estaba lleno (posteriormente vimos que esto era mentira). La solución fue juntar las camas.
- Ese mismo día, después de instalarnos fuimos a la excursión del templo del Karnak, al volver, nos duchamos y el agua empezó a salir de un filtro que estaba en el suelo y se inundó la habitación de agua. Llamamos a recepción y mandaron el servicio de mantenimiento, quienes se limitaron a colocar un poco de silicona alrededor del filtro.
- Al día siguiente, al abrir el grifo del lavabo, de nuevo volvió a repetirse el episodio del día anterior en menor medida, pero se veía salir el agua del filtro. Pero lo peor fue cuando, al tirar de la cadena del WC, empezó a salir por la parte de atrás (las tuberías) aguas fecales que inundaron la parte trasera del WC. Evidentemente, llamamos de nuevo a recepción, y por fin nos dieron una nueva habitación (la 422), que sí tenía cama de matrimonio. Luego, durante la comida Kamal nos dijo que nos trasladaríamos a la suite nº 501, y ahí todo funcionaba correctamente.
- El jueves llamamos a nuestra agencia Maritours, para explicar todo lo sucedido y nos aconsejaron pedir una hoja de reclamación. Al solicitar una en el barco, nos dijeron que en Nefertiti no existían hojas de reclamaciones. Por lo que, pedimos hablar con el director del barco. Nos llevaron a la oficina del señor Hamed Sayed, y a través del guía se tradujo al árabe todas nuestras quejas. A pesar de nuestra insistencia, el director se negó a firmar nuestro escrito y además nos sonrió como si nada pasara.

Debido a todas estas incidencias durante el crucero (nuestra estancia en El Cairo fue estupenda) decidimos enviaros este escrito manifestando nuestro descontento y también solicitándoos una compensación por esos tres primeros días de trastorno. También nos indignó la actitud del director del barco, que parecía estar riéndose de nosotros. Por todo ello, creemos que el barco Nefertiti no cumplió en nada nuestras expectativas, además el suplemento que hemos pagado por él no mereció la pena. Pensamos que un barco catalogado como lujo superior no puede ofrecer estas deficiencias a sus clientes y menos en una luna de miel.

Atentamente
Firmado
María Dolores García

0.Llegan a Egipto	A. ha defraudado.
1. Los recién casados decidieron pasar la luna de miel en	B. España
2. El guía es	C. un cuarto que no les gustó.
3.Primero se alojaron en	D. una indemnización
4. La carta la ha redactado.	E. Egipto.
5. Por último, les dan	F. una suite
6. El viaje a Oriente lo contratan	G. 422
7.Les gustó mucho	H. el traductor.
8. Al matrimonio les molestó mucho la manera como han sido tratados por	I. el diez de septiembre del 2012.
9. Antes de redactar la queja llamaron a	J. La señora García.
10. El crucero los	K. el director del barco.
	L. El Cairo.
	M. Maritours.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
I									

4. Conclusión

Con estos exámenes pretendemos responder de forma práctica a las necesidades de los destinatarios –profesionales de turismo o alumnos egipcios de español– y a las exigencias del mercado laboral, relacionado con el sector de turismo español en Egipto. Por ello, hemos propuesto la construcción de exámenes estandarizados y normalizados de Español del Turismo conforme al Marco Europeo Común de Referencia. Los exámenes pretenden acreditar, no solo el nivel de competencia lingüística (gramatical, léxica,...), sino también, pragmática, sociolingüística e intercultural, entendidas en función de la habilidad de evitar la comisión de errores culturales, contribuir a la eliminación de prejuicios y actuar como mediador intercultural, contando para ello con textos, orales y escritos, y situaciones comunicativas reales.

5. Bibliografía

ACERENZA, M. A. (1997): *Agencias de viajes. Organización y operación*, México, Editorial Trillas.

BYRAM, M. (1995): "Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories", en L. Sercu (ed.), *Intercultural Competence*, vol. I, The Secondary School, Aalborg: Aalborg University Press, 53-59.

CVC: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/enseñanza/ biblioteca_ele/ diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm*

CVC: *Marco Común Europeo de Referencia* [en línea]. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/ marco/cvc_mer.pdf*

GRICE, P. (1989): *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Harvard University Press.

MORENO G., C. y M. TUTS (2004): "La enseñanza del español del turismo", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1185-1204.

Modelos y recursos de escritura académica en diferentes lenguas maternas y su influencia en la práctica ELE

María Cecilia Ainciburu
Università degli Studi di Siena (Italia) y Nebrija Universidad (Madrid)

Resumen

El objetivo de esta investigación es señalar una serie de faltas de adecuación al estilo académico español que tienen que ver con el uso no esperado de formatos gráficos y recursos textuales en los trabajos universitarios de investigación tutelada (TIT).

Esta comunicación revisa el marco teórico pertinente y obtiene datos empíricos a partir de 16 manuales de estilo de máster, de la base TESEO y de los títulos de 75 propuestas de TIT. El corpus está compuesto por TIT de estudiantes universitarios ELE (lengua maternas inglés o afines al español) y nativos; corpus éste último en el que se intenta evidenciar algunos rasgos contrastivos de esa práctica de escritura que pueden generar una falta de adecuación en alumnos ELE de diferente tradición académica.

1. La competencia comunicativa en el discurso académico

En estas páginas nos proponemos estudiar un fenómeno concreto de la comunicación académica: el trabajo final de posgrado. Consideramos como objeto de análisis, entonces, la escritura de Memorias, Monografías,[1] Tesis, Trabajos de fin de Master, DEA y todo otro texto que suponga la obtención de un titulo de posgrado académico. Los reuniremos a todos bajo la etiqueta de Trabajos de investigación tutelada (TIT). Reducimos entonces el análisis a un género particular y a un tipo particular de escrito dentro del ámbito académico.

Nuestro objetivo concreto es partir del análisis de una subparte del TIT, el título, cuya redacción suele ser fuente de dudas o contiene elementos *no esperados* en la escritura de TIT. Nos interesa sobre todo la individualización de categorías en base a un *análisis de errores* –mejor dicho, de *elementos no esperados*, como ya especificaremos más adelante– que vaya más allá del análisis de errores tradicional, basado en la corrección normativa estructuras gramaticales y sintácticas. Por esa razón, es posible que las categorías elegidas para discriminar *lo esperado*, pensadas fundamentalmente para alumnos de intercambio ELE y discutibles en un primer momento, puedan servir también para alumnos nativos que escriben por primera vez un informe sucesivo a un proceso de investigación.

¿Qué entendemos por "elementos *no esperados* en la escritura de TIT" o en una de sus subpartes? El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del*

1. En algunos países la monografía es simplemente un trabajo final de seminario o asignatura, algo de envergadura menor que un TIT. Esa etiqueta es prácticamente desconocida en el lenguaje de las universidades españolas, pero lo colocamos aquí porque esa dicción forma parte de la práctica académica de muchos países latinoamericanos, así como el "Ensayo".

Instituto Cervantes proponen estudiar los géneros textuales como fragmentos de lengua utilizados para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo.

Los géneros se caracterizan por poseer una determinada estructura esquemática del discurso, su *estructura textual global* o macroestructura que permite la anticipación de contextos, la lectura selectiva en busca de una información concreta y la interpretación de las intenciones del autor dentro de la comunidad discursiva. Esta situación comunicativa dada impone limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático, condicionamientos de registro (*microestructura*) y de función del texto en la vida social. Las muestras de un género determinado pueden presentar diversos patrones, pero serán similares en cuanto a la función comunicativa, a la macroestructura y microestructura utilizada y, por tanto, a elementos caracterizadores como el registro, el contenido y la audiencia prevista. Por eso, se suele decir que el género textual *constituye una categoría universal* si consideramos que las diferentes culturas disponen de una gran cantidad de géneros que se utilizan como *prefabricados* para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias comunicativas concretas que induce la situación de uso.

Un género textual suele ser una estructura compartida en cuanto a macroestructura por varias culturas y lenguas. Sin embargo, cuando un estudiante ingles o chino, filipino o turco, escucha una conferencia espera y se adapta a un cierto tipo de situación comunicativa general: se sienta en una sala, el conferenciante lee o explica en base a un texto previamente preparado, la concurrencia desactiva los teléfonos celulares para hablar de rasgos variados en cuanto a su mayor o menor incidencia lingüística. Pero ¿espera un tono o un nivel de formalidad especial del conferenciante? Si no ha tenido contacto con modelos no nativos, decimos que es probable que espere encontrar características similares a las que ese género tiene en su lengua materna. No obstante, cabe preguntarse, por ejemplo, si el mismo estudiante ELE acepta el recurso al humor en el estilo académico cuando éste resulta ajeno a su contexto académico de procedencia. Creemos que el hecho de que ese recurso pertenezca o no a la producción en su lengua materna puede influir tanto en la comprensión de la conferencia como en la evaluación del conferenciante o en su futura producción como profesional y hablante de español. Con estos ejemplos, sumados a los que seguirán en el estudio del corpus de TIT, esperamos justificar la necesidad de estudiar a fondo la estructura de los géneros textuales en ámbito académico. Necesitamos análisis que nos permitan hacer emerger una estructura "esperable", prototípica en el sentido platónico del término y, como tal no paradigmática; porque las realizaciones materiales del prototipo tienden a él, pero no son el modelo. En la lingüística aplicada solo el análisis de un número consistente de textos, que nos brinden datos empíricos relevantes, nos permitirá llegar a ese prototipo y, de consecuencia, tener un instrumento válido para hacer emerger ese prototipo en un determinado género textual. Ese análisis, además, deberá replicarse en un buen número de ámbitos espaciales y temporales para obtener una condición de fiabilidad del modelo.

En el género meta que hemos elegido, el TIT, escritor y lector tienen roles bien definidos porque el texto se inserta en una situación comunicativa particular, tal como es en el primer caso la textualización de una investigación y del otro, su evaluación para

otorgar un grado académico. Creemos que esta situación comunicativa marco –que se comparte en los exámenes, en las presentaciones orales, en los coloquios, entre otros géneros textuales posibles–, representa en sí misma una de las paradigmáticas en la comunicación académica. Si bien es cierto que en todas las producciones lingüísticas existe una evaluación del discurso del emisor por parte del receptor, en el caso específico, esta es mucho más explícita y se suele traducir en una calificación final, analítica u holística de particular trascendencia profesional para el estudiante evaluado.

En la comunicación ASELE del año pasado, a raíz de la presentación de resultados de un análisis de necesidades de alumnos de intercambio en la Universidad Nebrija, observábamos que los profesores y los alumnos requerían un mayor apoyo de los profesores de ELE en las tareas de producción oral y escrita, con especial atención a "la realización de trabajos escritos sin modelo (no resúmenes o esquemas)" (Ainciburu 2012: 76). Al menos, esa era una dificultad/necesidad percibida. La evaluación tiende a centrarse en los aspectos clásicos de la competencia lingüística del español no nativo (gramática, sintaxis, uso del léxico) pero las investigaciones más recientes muestran que existen aspectos discursivos y pragmáticos que resultan marcados en la producción de los no nativos, por ejemplo, el uso de los apoyos conversacionales o de la repetición en el discurso oral (respectivamente Pérez Ruiz 2010 y Lucassen 2011). Paralelamente, en el discurso escrito, se observa un uso contrastivo diferenciado de las citas bibliográficas en TIT (Sánchez 2012) o de la reformulación (Murillo 2012). Se relevan características que afectan incluso la modalidad misma de un género a niveles que modifican completamente su índole (como en Villar 2011, donde la presentación oral de estudiantes universitarios alemanes admite modalidades dialógicas contrarias a la versión paradigmática en español nativo). Los estudios de los últimos años están pidiendo un volcado rápido en materiales similares a los que en su momento realizó el proyecto ADIEU[2] (Vázquez 2001) y que, a pesar del acierto de sus objetivos y de sus logros en términos editoriales, no han tenido continuidad evidente en otros proyectos de investigación.

2. El estudio de TIT y los manuales de estilo

En el caso de los TIT, una parte consistente de las características gráficas están contenidas en los manuales de estilo que cada universidad provee a sus propios estudiantes. A partir de un corpus de 16 de estos documentos (7 de diferentes coordinadores de posgrado del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Nebrija y 8 obtenidos en la red) puede observarse que los puntos relevantes, considerados como dignos de mención se presentan en el Cuadro 1.[3]

La existencia misma de manuales de estilo autoriza a esperar resultados homogéneos en los TIT de estudiantes de posgrado, mientras que –adelantamos– los trabajos analizados no permiten solventar esa hipótesis. No es el momento de presentar ejemplos gráficos, porque no existe razón evidente para exigir títulos todos en mayúscula o subrayados o en Arial 14. Lo que llama la atención en estos manuales es el hecho de que

2. *Akademischer Diskurs in der Europäischen Union* (Discurso Académico en la Unión Europea).
3. Se presentan porcentajes porque el conjunto de manuales de estilo, constituido como corpus de conveniencia y no en forma muestral, no merece un tratamiento estadístico mayormente analítico.

se dé por sentado que se comparte la comprensión misma del concepto de título, supuestamente adquirida en los estudios de grado. En algunos casos hay frases como "El Proyecto Fin de Máster se redactará de la siguiente manera" (Universidad de Murcia), pero en ningún caso se explica cómo se redacta un título y si éste ha de ser explícito, descriptivo, etc. El hecho es muy curioso dado que en otros ámbitos mucho menos formales como las entradas programadas en Wikipedia o en EBay, existen indicaciones específicas sobre cómo debe o no debe escribirse el título.

Elementos coincidentes	Elementos que están en menos de la mitad de los manuales de estilo
	Tipos de trabajos admitidos: 1. Un trabajo experimental y/o de campo; 2. análisis de información o datos pre-existentes; 3. revisión y actualización de un aspecto científico concreto.
Estructura Resumen Abstract 1. Introducción 2. Metodología 3. Resultados y discusión 4. Conclusiones 5. Bibliografía	• Se usan frases como "la habitual de las publicaciones científicas y ha de estar en castellano y acompañado de un resumen (abstract) en inglés" • Separan Marco teórico y Estado de la cuestión (o los incluyen). • Separan Resultados y Discusión de los Resultados
Elementos gráficos: tipo y tamaño de la letra, interlineado, posición de los títulos, márgenes,	
Tipos de cita	

Cuadro 1. Elementos comunes y no comunes en los Manuales de estilo para la escritura de TIT (n=16)

La existencia misma de manuales de estilo autoriza a esperar resultados homogéneos en los TIT de estudiantes de posgrado, mientras que –adelantamos– los trabajos analizados no permiten solventar esa hipótesis. No es el momento de presentar ejemplos gráficos, porque no existe razón evidente para exigir títulos todos en mayúscula o subrayados o en Arial 14. Lo que llama la atención en estos manuales es el hecho de que se dé por sentado que se comparte la comprensión misma del concepto de título, supuestamente adquirida en los estudios de grado. En algunos casos hay frases como "El Proyecto Fin de Máster se redactará de la siguiente manera" (Universidad de Murcia), pero en ningún caso se explica cómo se redacta un título y si éste ha de ser explícito, descriptivo, etc. El hecho es muy curioso dado que en otros ámbitos mucho menos formales como las entradas programadas en Wikipedia o en EBay, existen indicaciones específicas sobre cómo debe o no debe escribirse el título.

3. Los títulos en los informes de investigación

Ningún manual de estilo permite señalar por qué estos títulos de TIT pueden resultar inadecuados, solo hay prescripciones gráficas, como se indica en el Cuadro 1. Para encontrar directrices acerca de cómo escribir un título debemos considerar las de manuales de autor publicados acerca de cómo escribir una tesis. Si buscamos entre los

existentes en la biblioteca virtual de Googlebooks llama mucho la atención la gran cantidad de libros escritos en inglés –eso es lo esperado– y también traducidos del inglés. Dicha traducción presupone que no hay diferencias de paratexto o de subgénero entre un título de texto académico en diferentes lenguas. En general, puede observarse que –mientras la selección del tema de investigación es un proceso explicado y abundantemente textualizado–, las indicaciones se reducen a la adhesión a las características generales del lenguaje científico, o sea a la necesidad de precisión, explicitud, formalidad, responsabilidad, entre otras. Hemos encontrado un texto en donde se analizan ejemplos positivos y negativos (Castillo Sánchez 2004) y en donde se dan indicaciones para la redacción. Se sugiere que los títulos ha de responder a interrogantes (¿qué?, ¿sobre qué? ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?) y ser relevantes; dos aspectos que son difíciles de evaluar sin la lectura completa del cuerpo del trabajo. Señala también dos características de escritura que nos pueden interesar más desde el punto de vista de la redacción y que tienen que ver con la concisión y la explicitación del título.

> Como vemos el título debe permitir una lectura ágil y fácilmente comprensible, por eso no debe ser tan extenso, ni tampoco tan corto que no posibilite la identificación del proyecto con tantos otros. Al respecto, miremos dos títulos redactados en forma errónea:
>
> • Evaluación de la eficiencia de germinación y producción de cultivos de invernadero, de papa (*Solanum tuberosum*) y tomate (*Licopersicon esculentum*) en el suelo natural, suelo mejorado químicamente con fertilizantes comerciales y medio hidropónico utilizando la viruta de madera como sustrato, empleando el sistema de riego por goteo a una altura de 1780 metros sobre el nivel del mar, en el municipio de Popayán, Colombia.
>
> Este título abarca elementos innecesarios, los cuales deben abordarse con suficiencia en el contenido del proyecto.
>
> • La producción de cultivos de papa y tabaco en el estado del Táchira, Venezuela
>
> En este caso se trata de un título muy etéreo o demasiado general, pues no dice exactamente lo que se va a investigar, simplemente hace referencia a un tema; parece más bien el titulo de un libro. En resumen, el título debe ser claro y conciso, y reflejar en forma general pero completa a la vez, el contenido del proyecto (Castillo Sánchez 2004: 35-36).

En la bibliografía analizada tendemos a encontrar textos prescriptivos en materia gráfica (los manuales de estilo), textos menos abundantes que centran el discurso en la relación título/tema, pero pocos sobre la adecuación lingüística del tema al estilo académico. Se realiza una búsqueda en la base bibliográfica TESEO[4] donde se encuentran las tesis doctorales consideradas *aptas* y defendidas en España desde 1976. Suponemos que esos títulos pueden servirnos como modelos de uso arquetípicos del estilo académico y buscamos rasgos congruentes, y plausibles de ser considerados –por tanto– adecuados o *esperados* en la construcción sintáctico-gramatical de los mismos.[5] Tales rasgos se presentan en el Cuadro 2.

4. Consulta en www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do

5. En la investigación de Soler (2009) se utiliza la base Teseo para construir un corpus de 570 títulos de dos grupos temáticos: ciencias biológicas y ciencias sociales. El análisis considera como variables la extensión, los grupos nominales, títulos compuestos, títulos con estructura de oración completa y títulos con estructura de pregunta. Se llega a resultados similares pero no se consideran otros rasgos congruentes y no congruentes relevados en el Cuadro 2.

Para realizar el Cuadro 2 se han restringido las áreas de análisis a las tesis que provienen de Programas de Lingüística, de Filología Española o de Pedagogía/Didáctica (4250 registros). Desde el punto de vista de la ejemplificación de rasgos, las siguientes ocurrencias son más frecuentes:

- La expresión del movimiento en inglés y en español: una perspectiva lingüístico-cognitiva, tipológica y psicolingüística

- Aproximación a la traducción automática del español al alemán. Modelo de procesamiento semántico de datos lingüísticos.

- Estudio de los nexos lingüísticos en el lenguaje escrito: base para una intervención didáctica.

- El bilingüismo en Aragón: estudio de sus repercusiones sobre el aprendizaje lectoescritor.

Categoría	**Rasgos prevalentes (más del 60%)**		**Rasgos poco frecuentes**
Estructura general del título completo	Bimembre (título y subtítulo)		Unimembre (solo título)
Puntuación	Más frecuente Dos frases separadas por punto	Menos frecuente Dos construcciones separadas por dos puntos	Uso de comas Uso de paréntesis (salvo aclaración de fechas o países)
Tipos de construcciones sintácticas	Construcciones nominales		Frases de gerundio Frases interrogativas Oraciones con verbos conjugados
Uso de mayúsculas	En los nombres propios de la disciplina estudiada y en posición inicial		
Uso de siglas			Muy poco frecuente
Uso de iniciales			Muy poco frecuente
Uso de comillas			Muy poco frecuente y en relación a títulos de libros
Uso de realces			Sin subrayados o negritas Uso poco frecuente de las cursivas

Cuadro 2. Rasgos sintácticos prevalentes en los paratextos "Título" de la base TESEO (n=4250)

Un punto que no hemos logrado incluir en el Cuadro 2 es el uso de puntuación final en los títulos. A pesar de que existe una prescripción por parte de la RAE (2005), los títulos que se cierran con punto final ocurren en una proporción similar a los que no lo utilizan.

> 5.4. Nunca se escribe punto tras los títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, etc., cuando aparecen aislados y son el único texto del renglón:
>
> **Cien años de soledad**
>
> Tampoco llevan punto al final los nombres de autor en cubiertas, portadas, prólogos, firmas de cartas y otros documentos, o en cualquier otra ocasión en que aparezcan solos en un renglón.
>
> (Diccionario Panhispánico de dudas 2005, entrada "punto": s.p).[6]

El uso de mayúsculas se ha observado en base a las tesis que constan en la red, en las que es posible visualizar la portada (134 tesis). Esto porque en la base Teseo las fichas se construyen (salvo el resumen) integralmente en mayúscula. El mismo sistema de análisis se aplica para el uso de realces gráficos.

Los puntos frecuentes o no frecuentes del Cuadro 2 constituyen las categorías en las que puede basarse un análisis de elementos *esperados* y *no esperados* en un estudio de títulos de informes académicos en español de nativos y no nativos. Claramente, al tratarse de un corpus basado en títulos de tesis doctorales el nivel de formalización es más alto que el que cabe esperar en los TIT en general, dado que –en esa familia de trabajos académicos ya definida–, ese género representa el grado arquetípico. Un título que incluya una pregunta, por ejemplo, puede resultar perfectamente adecuado para una Comunicación de congreso que tiene una función mayormente apelativa, mientras que un informe de investigación (que debe ser juzgado por un tribunal) requiere un nivel más alto de asertividad. Al no tratarse de categorías gramaticales, el acuerdo entre investigadores y docentes podría ser menos claro. Es un dato que admitimos como objeción pero creemos que el uso y la ocurrencia en muestras textuales definidas es la única forma de caracterización del género a la que debemos acceder. Sobre esa base renunciamos a hablar de errores y proponemos el criterio de *elemento no esperado*.

4. Los títulos en los proyectos de investigación tutelada de nativos y no nativos

El corpus seleccionado para analizar la redacción de títulos está constituido por 75 propuestas de TIT y sus respectivas ediciones definitivas de hablantes de español nativos y no nativos. Hemos recurrido a las propuestas para no revelar la identidad de los autores y porque los errores generalmente han sido superados en fase de tutoría. El corpus se compone así: 35 informantes son de lengua materna inglés o bilingües español/inglés, 20 son de lenguas afines (portugués, francés e italiano) y 20 de español (ver Cuadro 3). Los títulos corregidos en las versiones definitivas son 56. De un primer análisis se deduce que el cambio de redacción surge en 7 de esos TIT porque el participante o su tutor consideran que el título de la propuesta es inadecuado (porque no suficientemente descriptivo, por ejemplo) o bien porque el cambio ajusta la redacción de un título que no era incorrecto. Vamos considerar esos casos como correctos.

6. Acceso en la página web http://lema.rae.es/dpd/html/arttema.htm

	LM inglés	LM afines latinas	LM español	total
Títulos correctos	13	18	5	36
Títulos "no esperados"	22	2	15	49
Total títulos	35	20	20	75

Cuadro 3. Títulos con elementos "esperados" y "no esperados" en el corpus de 75 Proyectos de TIT

Una comparación de los rasgos *esperados* y *no esperados* en los títulos provisorios de TIT usando un test Chi square 2 x 2 indica que las diferencias son significativas entre los valores de las lenguas afines y los otros dos grupos (p≥ 0.0096 y 0.005 respectivamente), mientras que las diferencias entre los informantes de LM inglés o bilingües y los nativos españoles no son significativas (p≥0.08). Desde el punto de vista cualitativo ejemplificamos los elementos *no esperados* con los siguientes ejemplos.[7]

LM inglés o bilingües español/inglés

- Influencia del grado de conocimiento del *lenguaje cognitivo/académico (CALP)* en el desempeño de los estudiantes de *primer grado de primaria* con español heredado *en un programa de doble inmersión con la destreza lectora.*

- Evaluación colaborativa: *E*l caso de alumnos norteamericanos de una escuela secundaria de español *nivel 2*.

- La *A*dquisición del *L*éxico en *L*enguas *E*xtranjeras: (*Las Estrategias Cognitivas, Los Procesamientos, y Los Métodos Utilizados por Adolescentes*.)

- Sociopragmática en *ELE, en el AC* y en su adquisición posterior.[8]

- *Matar dos pájaros de un tiro: atacando* el contenido y el lenguaje en una clase de español *basada en contenido orientada a la individualización*.

- Las comunidades sociales *online ¿son herramientas de aprendizaje colaborativo en el aula de ELE?*

- El conocimiento previo de la lengua española de *un estudiante Coreano, influye* en la traducción y en la composición de su estudio de investigación.

- *V*ariaciones *Y F*enómenos *S*ociolingüísticos *E*n *E*l Cambio De Código (español – inglés) De Estudiantes Competentes Nativos *Y A*nglosajones *D*e Los Estados Unidos.

- *Aprendiendo* Unidades Fraseológicas con el Enfoque contrastivo.

7. Para ejemplificar debemos copiar exactamente la forma gráfica que, por tanto, no coincide con lo solicitado por los editores de las actas de este Congreso. El corpus completo estaba en el anexo de la presentación oral y puede requerirse por correo electrónico. Los subrayados son nuestros e indican elementos "no esperados".
8. AC está por "Análisis de la Conversación".

LM afines

- [portugués] La fosilización en la percepción oral: La influencia de la instrucción formal en la adquisición del sistema fonológico español por brasileños residentes en España *que son hablantes* de español como segunda lengua.

- [italiano] Redacción de cartas comerciales en español por estudiantes italianos. Análisis contrastivo y propuesta didáctica.

- [francés] Estudio comparativo de la expresión de opiniones en español por hablantes nativos y hablantes de marroquí: *¿un caso de transferencia sociolingüística?*

LM español

- Detectando los indicadores de la ironía en el aula ELE: *el input, una telenovela*

- Una aproximación desde las perspectivas de la hipótesis de análisis contrastivo y de la gramática cognitiva a la adquisición de las cláusulas de relativo por parte de los estudiantes de español *como segunda lengua de origen* japonés, coreano y chino.

- Un análisis de las dificultades *que presentan alumnos* suecos de español como lengua extranjera en los usos del pretérito imperfecto del indicativo en la expresión escrita.

- El conocimiento *gramatical* instrumental y declarativo *de la gramática*. Un estudio de pruebas de producción abierta y cerrada de estudiantes gallegos.

Resultan elementos *no esperados* frecuentes: el uso inapropiado de la selección de mayúsculas y minúsculas, las construcciones con núcleo verbal, el uso de siglas, la inclusión de construcciones interrogativas. Con la intención de poder tener una hipótesis que justificase la diferencia de un número de errores significativos entre grupos, se revisaron los curriculum que los alumnos presentan cuando discuten el TIT. Es posible que la justificación de esta diferencia esté en el hecho de que el 95% de los alumnos de lenguas afines provienen de tradiciones académicas donde el grado se obtiene con la escritura de un TIT y, de estos, un 80% ha publicado artículos de especialidad en ELE. La situación de los alumnos que provienen de EEUU (los que llamamos LM inglés o bilingües español/inglés) es diferente, solo el 10% ha realizado TIT o publicado algún trabajo académico o profesional que quiera citar. La situación se repite con menos evidencia en los alumnos españoles que han realizado trabajos de fin de grado pero que no han publicado ese u otro tipo de trabajo (83%) o por lo menos no lo citan en su curriculum profesional. Desde el punto de vista de la lógica general la hipótesis resultante es la esperada: a mayor práctica de escritura académica o profesional corresponde un mayor nivel de corrección o de ajuste a lo esperado.

La fiabilidad de la hipótesis interpretativa queda sesgada por el número limitado de informantes y por el hecho de que todos proceden de universidades diferentes (la Uni-

versidad norteamericana, por ejemplo, no puede ser considerada una unidad), por lo que no podemos dar peso a la incidencia de la lengua materna más allá de la diversidad de tradiciones culturales. De todos modos, los resultados no dejan indiferentes. En la lectura cualitativa de los "errores" no parece que existan diferencias entre las categorías, salvo en la selección inadecuada de mayúsculas y minúsculas que parece más relevante en los alumnos de LM inglesa. En futuras investigaciones podría ser interesante estudiar también la extensión media del título, el registro general y su especificación en el uso terminológico, entre otros temas. En la investigación previa estos aspectos han sido sondeados en la o en el contexto científico del inglés lengua extranjera (Posteguillo 2002) o en la producción académica española nativa (Soler 2009), pero no conocemos estudios que contemplen la producción no nativa en la escritura académica española.

5. Consideraciones finales

Nos encontramos, al concluir de este análisis a nivel general, con una serie de resultados que no esperábamos antes de iniciar la investigación. Los trabajos de investigación previos sobre el género académico muestran que existe una fuerte interferencia de los estilos académicos de la LM sobre la práctica ELE de escritura universitaria. Por el contrario, los resultados del análisis de títulos de TIT en alumnos nativos y no nativos de español muestran una serie de rasgos de redacción "no esperados": tanto desde el punto de vista cuantitativo, porque son muy frecuentes en los grupos nativo y anglosajón, cuanto desde el punto de vista cualitativo, dado que no existen diferencias significativas en el tipo de elemento *no esperado* que producen ambos grupos. En ambos casos, la intervención didáctica del *Manual de estilo* no incide en una redacción homogénea de títulos, como se podría haber esperado y como se justifica con la lectura de los mismos, que no considera sino gráficamente su presentación.

Aunque este estudio presenta todas las limitaciones ya señaladas, creemos que es obligación de todo docente investigador abrirse a una serie de hipótesis explicativas y a nuevas preguntas de investigación. La falta de directrices que guíen la escritura de títulos de TIT implica probablemente que (a) se asume que el nativo ya tiene o debería tener la competencia obtenida en el grado o en instancias previas y (b) no se considera que en el caso del no nativo, existe una posible interferencia de la tradición académica de la cual proviene. En ambos casos se subestima la complejidad de la formulación del título y su relevancia para informar y sintetizar el contenido del TIT. Los datos mínimos que hemos analizado, referidos únicamente al titulo de los trabajos, parecen solventar la hipótesis de que los manuales de estilo no son suficientes y que se hace relevante introducir cursos específicos en la planificación de cursos de posgrado. Del mismo modo y para planificar esos cursos será necesario realizar un número más consistente de investigaciones y análisis que lleven a descubrir los rasgos que caracterizan la práctica de los géneros con los cuales nos comunicamos en el ámbito académico.

Bibliografía

AINCIBURU, M. C. (2011): "Planificación, interacción y aprendizaje cooperativo en un campus virtual: un curso de español académico ELE", en C. Hernández González (ed.), *Actas del*

XXII Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Valladolid: Universidad de Valladolid, 73-82.

CASTILLO SÁNCHEZ, M. (2004): *Guía para la formulación de proyectos de investigación* [en línea]. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. *books.google.it/books?isbn =9582007664*

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Grupo Anaya. En: http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

LUCASSEN, A. M. J. J. (2011): *La repetición pragmática, la intensificación y la mitigación en el discurso oral de hispanohablantes y aprendices holandesas del español a través de la videocomunicación* [en línea]. Igitur Archief - Utrecht Publishing and Archiving Service. http://www.temoa.info/es/node/317783 [Consulta: 7 de junio de 2012]. Recuperado del sitio Web Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA).

MURILLO, S. (2012): "The use of reformulation markers in Business Management research articles: An intercultural analysis", *International Journal of Corpus Linguistics*, vol. 17, nº 1, 64-90.

PÉREZ RUIZ, J. (2010): "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE. Resultados preliminares", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8, 126-159.

POSTEGUILLO, S. (2002): "El título y el resumen de un artículo de resumen", en I. Fortanet (ed.), *Cómo escribir un artículo de investigación en inglés*, Madrid: Alianza Editorial.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea]. Madrid: Santillana. *http://lema.rae.es/dpd/html/arttema.htm*

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, 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, 137-172.

SOLER, V. (2009): "Títulos científicos en lengua española: Estudio exploratorio", en P. Schmitt y R. Werner (eds.), *Lebende Sprachen*, 54, 50–58 [en línea]. *http://www.degruyter.com/view/j/les.2009.54.issue-2/les.2009.017/les.2009.017.xml*

VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid: Edinumen.

VILLAR, C. M. (2011): "Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10, 130-172.