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.