

Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE)

NATASHA LEAL RIVAS
Universidad de Nápoles

Recibido: 13 de Julio de 2020 / Aceptado: 9 de agosto de 2020
ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: The present study proposes the analysis of the different (sub)cognitive processes that are activated in written practice in order to improve the academic competency profile in Spanish Foreign Language (SFL) of Italian university students. The qualitative analysis provides relevant information from a group of 26 participants, basic users of the language. The textual samples collected have formed a linguistic corpus examined by means of evaluation rubrics, created in previous studies but adapted to the type of diagnostic test and the results revealed in the Needs Analysis on the academic competence level of informants. The diagnostic test has provided two actions: one guided and the other free that analyze the three dimensions of planning, textualization and review of written production.

The results provide interesting information about the cognitive processes inherent in textual creation and especially those developed through guided planning and understanding of discursive genres and textual typologies useful for academic writing. It also highlights optimal results in the application of the Critical Intercultural Communicative Competence (CICC) model which allows the teaching/learning of SFL to a functional and social approach to the language from the experiential and interpersonal meaning of the texts.

In particular, the results show an improvement in written discursive competence and an activation of (sub)cognitive processes both in the activity of critical understanding and in the process of conscious writing: (1) less errors in textual planning, in the organization of ideas and in the superstructure of the text-abstract; (2) an increase in the wealth of specialized vocabulary and the use of discursive markers and textual organization in the abstract genre; (3) simple syntax but with a textual construction that shows communicative intentionality (4) improvement of intercultural competence of the language, effective academic texts and socially committed to gender stereotypes in contrast to the culture itself and the L1.

Keywords: applied linguistics, Critical Intercultural Communicative Competence, cognitive processes, discursive practices, academic writing, SFL

Critical intercultural communicative competence: analysis of cognitives sub-processes in academic writing samples in university students of Spanish Foreign Language (SFL)

RESUMEN: El presente estudio propone el análisis de los diferentes (sub)procesos cognitivos que se activan en la práctica escrita con el fin de mejorar el perfil competencial académico en Español Lengua Extranjera (ELE) de estudiantes universitarios italianos. El análisis cualitativo aporta información relevante de un grupo de 26 participantes, usuarios básicos de la lengua. Las muestras textuales recogidas han conformado un corpus lingüístico

examinado mediante rúbricas de evaluación, creadas en precedentes estudios pero adaptadas al tipo de prueba diagnóstico y a los resultados revelados en el Análisis de Necesidades sobre el nivel competencial académico de los informantes. La prueba diagnóstico ha previsto dos actuaciones: una guiada y otra libre que analizan las tres dimensiones de planificación, textualización y revisión de la producción escrita.

Los resultados aportan información interesante sobre los procesos cognitivos inherentes a la creación textual y, en especial, sobre aquellos desarrollados a través de la planificación guiada y la comprensión de géneros discursivos y tipologías textuales útiles para la escritura académica. También, se destacan resultados optimales en cuanto a la aplicación del modelo de Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC) que permite abordar la enseñanza/aprendizaje de ELE intengrando un enfoque funcional y social de la lengua desde el significado experiencial e interpersonal de los textos.

En concreto, los resultados muestran una mejoría de la competencia discursiva escrita y dan cuenta de una activación de (sub)procesos cognitivos eficaces tanto en la actividad de comprensión crítica como en el proceso de escritura consciente: (1) menos errores en la planificación textual, en la organización de ideas y en la superestructura del texto-resumen; (2) un aumento de la riqueza del vocabulario especializado y del uso de marcadores discursivos y de organización textual en el género resumen; (3) sintaxis sencilla pero con una construcción textual que muestra la intencionalidad comunicativa (4) mejora de la competencia intercultural de la lengua, textos académicos eficaces y comprometidos socialmente con los estereotipos de género en contraste con la propia cultura y la lengua de origen.

Palabras clave: lingüística aplicada, Competencia Comunicativa Intercultural Crítica, procesos cognitivos, prácticas discursivas, escritura académica, ELE

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización informacional (ALFIN), según el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos Núñez, E. y Campos F.-Figares, M., 2013), no sólo supone “el dominio de un conjunto de competencias clave para obtener, evaluar, procesar, usar y comunicar la información a través de medios analógicos y digitales”, sino que implica directamente a las instituciones educativas y a las actividades e iniciativas que desarrollan para activar diversos enfoques procesuales de enseñanza-aprendizaje. En concreto, la alfabetización académica y profesional supone una de las cuestiones que más interés y preocupación despierta en ámbito universitario. Muestra de ello son las numerosas investigaciones, propuestas y estudios, que desde diferentes ángulos teóricos y metodológicos, la afrontan y en particular, son prolijas las interesantes aportaciones sobre escritura académica (Flower & Hames, 1981; Cassany, 2000; Jiménez y Romero, 2012; Kruse, 2013; Camps y Castelló, 2013; Romero, 2013; Romero, 2015; citamos los estudios utilizados) y aquellas centradas en el contexto específico de ELE (Ainciburu, 2013; Hael, 2015; Parodi, 2015; Pastor y Rodríguez-Lifante, 2017).

Nuestro estudio se enmarca en el ámbito de la investigación de la lingüística aplicada para mejorar la alfabetización académica en lengua extranjera y el desarrollo de una competencia escrita adecuada en el perfil lingüístico (LE/L2) de estudiantes universitarios de movilidad ya que en precedentes estudios (Leal Rivas, 2018; 2019) se descata como el proceso de aprendizaje de de ELE con fines académicos presenta con frecuencia un problema dicotómico y un desnivel entre el dominio de competencias comunicativas básicas (este tipo de estudiantes universitarios acceden a los varios programas de movilidad inter-

nacional a través de un proceso de selección donde se puntúa el conocimiento de la lengua extranjera del país seleccionado para realizar su experiencia académica o profesional) y el nivel de dominio de competencias académicas que necesitan desarrollar durante su estancia internacional en lengua meta y que, normalmente, requieren un mayor esfuerzo cognitivo. En dichos estudios, se relacionan los estudios de Cummins (1992) sobre BICS (competencias básicas) y CALP (competencias cognitivas específicas) en el proceso de adquisición de segundas lenguas y la influencia positiva que las CALP de una L1 revierten en el proceso de adquisición/aprendizaje de CALP en L2, o de LE. Dichos estudios sugieren la necesidad de experimentar la enseñanza/aprendizaje de L2/LE teniendo en cuenta procesos que se activan en perfiles bilingües. Por lo que respecta a la escritura académica, Mariscal Ríos (2020, p. 2) destaca además que “En el ámbito de la Universidad, nos encontramos en muchas ocasiones con una falta de competencia comunicativa escrita en los estudiantes, quienes son incapaces de escribir textos en lenguaje académico, ni siquiera en su lengua materna. El problema se agrava aún más para los estudiantes extranjeros, quienes cuentan con la dificultad añadida de tener que redactar trabajos propios del ámbito universitario en la lengua que están aprendiendo.”

Con estas premisas el presente estudio pretende elaborar un perfil de los niveles competenciales de los procesos de escritura académica en Español Lengua Extranjera (en adelante, ELE) en estudiantes universitarios italianos de movilidad internacional. Nuestra justificación se funda en el necesario desarrollo de dicha destreza y su importancia en el proceso de inmersión académica para estudiantes extranjeros que tienen que afrontar la elaboración de trabajos académicos o la evaluación escrita de las distintas materias curriculares que cursarán en español.

Nuestro estudio analiza los diferentes (sub)procesos que atienden a la escritura académica, tomando como punto de partida los diagnósticos y resultados obtenidos de investigaciones precedentes con estudiantes universitarios de ELE polacos y portugueses (Romero, 2013; Trigo y Núñez, 2018). Uno de los objetivos es experimentar algunas líneas de actuación propuestas en dichos estudios y contrastar nuestros resultados con los suyos, tal y como se sugiere en Trigo-Núñez (2018, p. 134), para verificar las mejoras que proponen. Se precisa, a priori, un dato diferencial entre los participantes en los estudios de Romero y Trigo y Núñez y nuestros informantes. En los estudios de base, el perfil de informante corresponde con estudiantes de ELE de Magisterio y Filología, con un diferente dominio y nivel de lengua, pero con una desarrollada competencia lingüística y académica en cuanto estudiantes de “área lingüística”. Los informantes del presente estudio son de lengua nativa italiana y futuros estudiantes de movilidad por lo que su formación académica es heterogénea y prevalentemente proceden del “área no lingüística” (ingeniería, medicina, arquitectura, biotecnología, derecho, ciencias políticas, etc. por citar los grados más representativos). Lo cual presupone un dominio competencial académico de ELE escaso o nulo y un nivel de lengua inicial (A1-A2) según el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER), según los datos extraídos del Análisis de Necesidades (AN) realizado a partir de un test etnolingüístico para la preparación del *Curso de español para Erasmus-Federico II* y una prueba de nivel de español (AVE – Instituto Cervantes, <http://pruebadenivel.cervantes.es/exam.php?id=17>). Por tanto, los objetivos de estudio y el análisis de los (sub)procesos de escritura se han establecido en función de las necesidades de aprendizaje y del dominio lingüístico de nuestros informantes, así como se ha tenido en cuenta las líneas de actuación

que los resultados de anteriores estudios han destacado para mejorar la escritura académica de ELE en futuras investigaciones.

Los objetivos principales se concretan en los siguientes:

- a) Diseñar una planificación textual guiada desde la reflexión de géneros discursivos y el análisis de tipologías textuales útiles para el proceso de textualización posterior. Alcance: mejorar la planificación, el desarrollo textual y la adecuación al registro idiomático en niveles competenciales académicos y de lengua básicos.
- b) Centrar el proceso de aprendizaje de lengua desde los (sub)procesos y estructurar las (meta)estrategias cognitivas de la planificación textual, incluyendo las de supervisión, control y regulación, evaluación y autoevaluación desde una lectura y comprensión crítica de los textos que revele su significación experiencial e interpersonal. Alcance: “aprender acerca de la lengua” desde una dimensión holística que favorezca un enfoque funcional y discursivo en niveles iniciales de lengua. Para ello será necesario desarrollar un diseño pedagógico y didáctico adaptado y personalizado a las necesidades de aprendizaje de la lengua. Aprender la lengua integrando procesos de reflexión lingüística sobre el contexto de situación cultural de construcción discursiva y la intencionalidad comunicativa de los textos que favorezcan una adecuada planificación textual y su repercusión positiva en el proceso de escritura académica, además de una mayor implicación en la construcción social desde el discurso escrito.
- c) Crear procesos de autoevaluación en la planificación textual guiada para gestionar el aprendizaje de la lengua meta desde un análisis contrastivo de la interlengua del aprendiente. Alcance: Vehicular un aprendizaje funcional y consciente de la lengua para una práctica escrita consciente de la organización discursiva e implicada socialmente.
- d) Establecer el nivel de competencia de los procesos de planificación, textualización y revisión en la escritura académica de estudiantes de nivel inicial, atendiendo a los resultados de la prueba guiada de planificación. Alcance: realizar un análisis contrastivo y análisis de errores (interlengua) de los resultados obtenidos y confrontarlos con aquellos relacionados con los estudiantes de ELE de nivel inicial en los estudios precedentes.
- e) Mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la escritura académica en ELE con nuevas líneas de actuación, tanto para docentes como para estudiantes universitarios.

Las muestras de estudio han permitido un análisis cualitativo de los niveles competenciales de escritura académica y el alcance de la prueba de comprensión crítica como (sub)proceso de planificación textual guiada. Al igual que los estudios de base utilizados, los resultados se han obtenido a través de rúbricas de evaluación de los (sub)procesos de la escritura. A través de ellos ilustramos, desde la perspectiva de interlengua y de análisis de errores, muestras de ejemplos que pretenden incidir también en propuestas de actuación futura para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE en contextos académicos de formación superior.

Atendiendo a los distintos perfiles de ELE y a las necesidades de aprendizaje académico se revela positivo enfocar la enseñanza-aprendizaje de español desde los procesos (Martín Peris, 1988) de escritura académica desde una didáctica de ELE basada en géneros discursi-

vos (Navarro, 2019), sin descuidar la gramática y la organización sintáctica ya que muchos trabajos académicos revelan en niveles iniciales de lengua numerosos errores de este nivel lingüístico (Schere, 2020, p. 3)

2. MARCO TEÓRICO

La integración de diferentes perspectivas y teorías lingüísticas en un enfoque interdisciplinar contribuye a una mejor comprensión de necesaria integración de un enfoque de géneros discursivos y del valor que estos, junto a las tipologías textuales, aportan como marco útil y operativo para ELE y en contextos académicos. La formación lingüística y académica universitaria requiere niveles competenciales cada vez más especializados que deben responder también a una demanda social de ciudadanía competente en cuanto a la creación, construcción y transmisión del conocimiento. O dicho de otro modo, la universidad debe asegurar una alfabetización académica desde la activación de procesos (Romero, 2013, p. 168) y esta ha de enmarcarse en un espacio donde se busca dar respuestas a las nuevas literacidades que ofrecen una nueva forma de leer el mundo. En este sentido, es necesario redefine la investigación sobre la literacidad, la cual “debe incorporar una perspectiva sociocultural, a la lingüística y a la cognitiva. Esta perspectiva debe adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan, etc.” Cassany (2017, p. 7)

Al hilo de lo expuesto, este estudio ofrece una investigación interdisciplinar desde los consolidados estudios de la Lingüística Aplicada y sus diferentes aportaciones disciplinarias de pragmática aplicada a la enseñanza/aprendizaje en ELE (Calsamiglia y Tusón, 1999), la Pragmalingüística (Arzamendi, 2005; Fontich, 2006), la Gramática comunicativa (Matte Bon, 1992), la Lingüística Cognitiva (Cuenca & Hilferty, 1999; Castañeda y Alonso, 2009), la semiótica social del lenguaje (Halliday, 1979) y la Lingüística Sistemico Funcional (Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiesen, 2004), el Análisis del Discurso (Van Dijk, 1980, 1998, 1999), cuyos hallazgos ponen de manifiesto la riqueza comunicativa del lenguaje y sus infinitas posibilidades comunicativas así como su valor no meramente informativo. A través de la lengua expresamos nuestras emociones, establecemos relaciones sociales, construimos nuestros juicios, persuadimos, etc. La lengua, desde una dimensión funcional, se manifiesta como vehículo de comunicación social y cultural. Con ella nos afirmamos, construimos y (re)construimos en cada acto de habla la propia identidad individual, social y cultural. Por tanto, la lengua va más allá de ser un mero sistema formal y aceptando su naturaleza comunicativa con ella compartimos significados, mediante procesos de interpretación y negociación dependientes de un contexto comunicativo dado (Bruner, 1990, p. 32). La dimensión funcional de la lengua ve en la producción de enunciados de un hablante como la selección de formas gramaticales, léxico-semánticas, organización sintáctica, etc. está vinculada a la situación comunicativa y a la intencionalidad comunicativa. La lengua se activa para “construir significado” (Halliday, 1979). Y en este sentido, aprender una lengua supone “aprender a significar” (Halliday & Hasan, 1989) en esa lengua; supone aprender a observar y a analizar esquemas lingüísticos elaborados que condicionan el uso social de la lengua y que normalmente se manifiesta a través de la práctica discursiva, ya que esta se

genera en un contexto sociocultural determinado y a través de una interacción comunicativa específica. En estudios posteriores, cuanto expuesto se identifica con el cómo codificamos y transmitimos a través del uso del lenguaje nuestra realidad (Halliday & Matthiesen, 2004).

Alejándonos de un aprendizaje descriptivo y prescriptivo de la lengua, podemos enseñar/aprender a (re)proponer significados con ella, actuando un proceso consciente y crítico que permite asociar categorías funcionales en el complejo sistémico de una lengua. Cada vez más son los estudios que, desde un enfoque funcional de ELE, dirigen su atención a la integración de procesos de reflexión metalingüística (Pastor, 2004; Marimón Llorca, 2009; Leal Rivas, 2019, 2020) para un aprendizaje lingüístico consciente, crítico y eficaz. El aprendizaje consciente de la lengua, la atención a la representacionalidad y a la diversidad lingüística y multicultural nos sitúa en un marco competencial de la comunicación intercultural (Kramsch, 1998; Byram & Fleming, 2001) con aplicaciones pedagógicas satisfactorias en ELE (Paricio, 2014; Leal Rivas, 2018).

Los estudios hasta aquí mencionados han permitido desarrollar una investigación para llevar a cabo el análisis de los (sub)procesos de escritura académica en ELE desde una planificación guiada que permita, en un nivel inicial de ELE, activar procesos de comprensión crítica desde los géneros discursivos e intentar mejorar la escritura académica. Para ello se ha adaptado algunas aplicaciones del modelo de Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC) que Marimón Llorca (2016) desarrolla también para el ámbito de ELE. Este modelo se activa en el espacio del análisis y comprensión de la lengua a través de sus discursos donde “es posible hacer explícitas las distintas maneras que tiene el lenguaje de expresar la experiencia y desarrollar, así, el espíritu crítico y la conciencia social que dan valor como ciudadano plurilingüe”. El marco teórico del modelo de CCIC, no sólo se asienta en la dimensión funcional propuesta por el MCER (2002) y consolidada en el volumen complementario del MCER (2017) sino que en el ámbito de ELE se adecúa a la dimensión discursiva y textual que describe el modelo pedagógico del Plan Curricular del Instituto Cervantes:

El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. (PCIC, 2007, p. 321).

En concreto, y siguiendo una de las líneas de actuación propuestas por Romero Oliva (2013, p. 184) en cuanto a la pertinencia de focalizar el desarrollo de una competencia académica escrita basada en los procesos y no en el producto final (texto escrito), el modelo de CCIC para nuestro estudio ha resultado el más adecuado para reducir la brecha en los procesos de alfabetización funcional-discursiva y académica en niveles iniciales de ELE. La CCIC asienta sus fundamentos teóricos en la dimensión funcional de la lengua y de sus discursos: a) función ideacional o experiencial, identificada con el contexto comunicativo; b) función interpersonal, identificada con la intención comunicativa y los actos de lengua; y c) función textual que corresponde a la organización del texto. Marimón (2016) muestra en su esquema de estructuración y aplicación del modelo de CCIC la factibilidad de trabajar

los textos desde su significado experiencial e interpersonal para conocer cómo se organiza el texto en su proceso de escritura. El significado experiencial muestra tanto la dimensión semántica de la lengua, donde podemos trabajar aspectos de cohesión léxica como las relaciones conjuntivas (que se concretan en actividades de comprensión del texto, asociar imágenes al texto, comprender el tema del texto identificando palabras claves, etc) como la dimensión léxico gramatical, para trabajar aspectos como la transitividad o las relaciones lógico-semánticas (actividades finalizadas a comprender el sentido del texto y donde se pueden marcar las relaciones entre los actores (sujeto) y las acciones en las frases que construye un determinado texto). Por otro lado, el significado interpersonal de los textos atiende a la intencionalidad del autor y al tema que propone y, por tanto, se puede trabajar sobre la identificación de elementos modalizadores como adjetivos, adverbios, intensificadores que puedan denotar o connotar la intención del texto. Las posibilidades aplicativas que propone el modelo de CCIC para ELE hace necesario el desarrollo de una secuenciación pedagógica bien organizada y estructurada que han de seguir un esquema de desarrollo procesual articulado a través de un Enfoque por Tareas, donde “las tareas se convertirían en unidades de trabajo en el aula sobre las que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ideadas atendiendo a las necesidades reales de los estudiantes, construidas con un plan de trabajo bien estructurado –con subtareas facilitadoras– que permita realizar la tarea final de manera óptima.” (Robles Ávila 2019, p. 4).

Por último, hacemos referencia a los soportes teóricos y aspectos metodológicos del modelo de Investigación Acción Participativa (Wadsworth 1998, citado en Martí, 2002) evolución del modelo de Investigación Acción (Kemmis & McTaggart 1988, citado en Elliott, 1993), utilizado para desarrollar y estructurar la actividad de campo necesaria para el diagnóstico de los niveles de competencia de la escritura académica en ELE. La elección del modelo de Investigación Acción Participativa (IAP) responde al potencial desarrollo adquisicional que favorece en contextos pedagógicos y a la comprobada “participación del aprendiente en su propio proceso de vida, en sociedad y democracia; acción, a través del compromiso con la experiencia y la historia, e investigación (solidez en el pensamiento y el desarrollo del conocimiento).”

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación

La propuesta de Investigación Acción Participativa (IAP), implementada por segundo año consecutivo en el ámbito del *Curso de español para Erasmus* dentro del programa Erasmus+ de la Universidad Federico II de Nápoles, se realizó con estudiantes Hablantes No Nativos Italianos (HNNI), durante el curso académico 2018/2019. La IAP articula una secuencialización didáctica completa¹ dentro de la cual se encontraba la prueba diagnóstico objeto de nuestro análisis lingüístico.

¹ La propuesta didáctica articula un tema de matriz intercultural y gramatical: el tratamiento de estereotipos de género en las profesiones y la gramaticalización del femenino en español. Esta se puede consultar, junto a la descripción de objetivos, contenidos y competencias en el siguiente enlace (<https://bit.ly/ELEgenero>).

Para la descripción de los rasgos competenciales de escritura académica se ha recogido un *corpus lingüístico* de producción escrita resultado de una actividad de campo realizada con 26 estudiantes participantes, los cuales fueron informados previamente y participaron de forma libre. Presentan una media de edad de 22.5 años con un conocimiento predominante de L2/LE en inglés y con un dominio de ELE situado entre A2.1-B1.1. Se confirma a través del AN la escasa competencia académica en ELE.

La prueba diagnóstico está dividida en dos propuestas de actuación, una de comprensión y otra de producción escrita académica. La prueba 1, de carácter guiado, se identifica con el (sub)proceso de planificación textual y presenta una rúbrica de evaluación creada específicamente. Se centra en los procesos de comprensión crítica a través del acercamiento al género periodístico y al subgénero del artículo de opinión² con muestras reales de lengua. En niveles iniciales de ELE no suelen ser muy frecuentes en los manuales o materiales didácticos; sin embargo, los textos originales permiten al aprendiente observar y aprender a analizar esquemas lingüísticos elaborados, reales y conocer el entorno sociocultural de una interacción comunicativa determinada. Para la prueba 1 se seleccionó un texto que se ajustara, salvando las dificultades, y que pudiera trabajarse en niveles iniciales gracias a una planificación de estrategias procesuales y con el soporte de actividades y tareas que consintieran trabajar tanto el significado experiencial e interpersonal del texto como del género discursivo; y los procesos de codificación de la lengua y la intención comunicativa de los actos de lengua actualizados en el mismo. Brevemente, presentamos el esquema de estrategias (meta)cognitivas implementadas en la prueba 1 y que se identifican con el proceso lector (pre-lectura, lectura y poslectura). En la fase de prelectura, para aprender a *planificar* la comprensión del texto, se desarrollaron las siguientes estrategias: distinguir el género textual, activar ideas previas, formular una predicción y plantearse un propósito de lectura; en la fase de lectura, era necesario familiarizar a los informantes con el pensamiento estratégico asociado a la *supervisión, el control y la regulación* de la comprensión que fueron construyendo de forma cooperativa (Martínez Ezquerro, 2016). Se activaron destrezas como detener la lectura para reflexionar si se está comprendiendo o no, clarificar el significado de palabras desconocidas, realizar conexiones, elaborar inferencias con imágenes, visualizar o imaginar, autocuestionarse desde una dimensión intercultural. También se activaron en esta fase y en la sucesiva (poslectura) destrezas y actividades para el análisis del significado experiencial e interpersonal del texto, útiles para la comprensión profunda del texto y para evaluar (en fase de poslectura) a través del proceso de “resumen/síntesis” del texto. La prueba 1 presentó al final una sección para “autoevaluarse como lector estratégico” con algunas rúbricas e instrumentos de evaluación metacognitiva.

La prueba 2, de carácter libre, se identifica con los (sub)procesos de textualización y revisión de la producción escrita y consiste en desarrollar un resumen escrito como una situación comunicativa articulada discursivamente. La síntesis expositiva y argumentativa está presente en muchos de los discursos orales y escritos académicos y por tanto se optó por

² Identificada con el (sub)proceso de planificación textual, la selección del artículo de opinión de la prueba 1 está vinculada con el tema de matriz intercultural y gramatical de la IAP. El artículo «Profesora», «médica», «jueza», «pilota»..., profesiones en femenino (Judith González Ferrán) se publicó en La Vanguardia (el 8 de marzo de 2017). Puede consultarse en <https://www.lavanguardia.com/vida/20170308/42665722702/profesora-medica-jueza-pilota-profesiones-en-femenino.html>

seleccionar el resumen en cuanto es un género breve, y aunque necesita de un vocabulario especializado, es una tipología textual que se presta adecuada con un dominio de lengua base. La prueba 2 articula un resumen del artículo de opinión leído y analizado para evaluar el alcance de los objetivos propuestos.

Todas las acciones arriba descritas se presentaron de forma detallada a los informantes con el objetivo de cohesionar mejor la estructura de la investigación (IAP) con los procesos cognitivos y con el proceso de creación personalizada de evaluación y autoevaluación de todas las competencias que se proponía activar (Álvarez Bernárdez 2014).

Para el análisis de los diferentes (sub)procesos cognitivos de la escritura académica en estudiantes italianos hemos tomado como referencia las rúbricas de evaluación³ validadas por los estudios de base ya mencionados. Sin embargo, y como ya se ha anticipado, algunas de las rúbricas y sus valores se han adaptado. Presentamos las rúbricas de evaluación de las tres dimensiones que implican el proceso de escritura junto a las variables analizadas y los ítems utilizados. Los valores numéricos indican el dominio de los participantes:

Tabla 1. Dominio VALOR PLANIFICACIÓN GUIADA. Análisis estrategias cognitivas del proceso lector completo (comprensión crítica del texto) en prueba 1 y alcance para prueba 2

5	Reconoce el género textual. Activa ideas previas y formula una predicción de lectura. Reconoce el sentido del texto. Comprende su significado experiencial y funcional porque reconoce y activa recursos y estrategias para construir la intencionalidad comunicativa.
4	Reconoce el género textual. Activa ideas previas y formula una predicción de lectura. Reconoce parcialmente el sentido del texto y comprende en parte el significado experiencial y funcional del texto. Reconoce estrategias y recursos de intencionalidad discursiva pero los activa de forma limitada.
3	Reconoce el género textual y activa ideas previas, pero realiza una comprensión literal del texto. Reconoce limitadas estrategias y recursos de intencionalidad pero no sabe activarlos.
2	Reconoce sólo el género textual. Comprensión insuficiente del texto. No percibe la intención comunicativa discursiva. No activa recursos y estrategias para el análisis funcional e intencional.
1	No es competente para una comprensión mínima del texto. Dificultad para realizar las tareas de planificación de la comprensión y análisis textual funcional.
0	No realiza ninguna actividad de planificación guiada o no registra el resultado de la comprensión ni del análisis.

³ La rúbrica de evaluación en nuestra investigación se ha aplicado en cada uno de los (sub)procesos analizados, y se ha utilizado la misma escala numérica (0-5) que en las investigaciones de base. El valor mínimo (0) indica la no realización del subproceso y el valor máximo (5) expresa su mayor dominio. Igualmente, se ha sombreado en la escala de la rúbrica, los valores que ofrecen un dominio insuficiente en un ámbito académico de estudios superiores.

Tabla 2. Dominio VALOR. DESARROLLO TEXTUAL

5	Si además el texto está bien sintetizado y escrito de una manera objetiva y precisa tanto por su contenido como por su correcta expresión.
4	El resumen presenta una estructura clara y adecuada (Título, Introducción, Desarrollo y Conclusión) y propone una distribución de párrafos cohesionada (empleo de conectores textuales).
3	El texto presenta un esquema de ideas jerarquizada y organizadas pero no se observa de manera clara la cohesión entre las diferentes partes del texto (no emplea conectores textuales) y puede resultar poco sintético.
2	La estructura no es clara y no hay una organización de ideas ni de párrafos en el texto. Se introducen elementos de intersubjetividad
1	Escribe el texto sin diferenciar las ideas.
0	No realiza el resumen.

Tabla 3. Dominio VALOR ADECUACIÓN TEXTUAL

5	Registro totalmente adecuado al género. Léxico especializado independiente del texto base.
4	Registro adecuado. Léxico especializado pero dependiente del texto base. Aparece alguna marca esporádica de subjetividad y oralidad.
3	Léxico no especializado, en ocasiones impropio por interferencias de otra lengua. Frecuentes marcas de subjetividad y esporádicamente expresiones coloquiales.
2	Frecuentes marcas de oralidad y uso impropio del léxico, presencia de abreviaturas o vulgarismos.
1	Transcripción de un mensaje oral al medio escrito.
0	No realiza el resumen.

Tabla 4. Valor NORMATIVO. ORTOGRAFÍA

5	Dominio bueno: no comete ninguna incorrección en el uso de la ortografía de las letras.
4	Dominio suficiente: solo se detecta algún error puntual.
3	Dominio insuficiente: presenta algunos errores.
2	Dominio muy insuficiente: presenta numerosos errores ortográficos.
1	Dominio muy insuficiente: solo presenta errores de ortografía natural.
0	No realiza el resumen.

Tabla 5. Valor NORMATIVO ACENTUACIÓN

5	Domina perfectamente los signos diacríticos (tilde y diéresis) y muestra un conocimiento actualizado de la normativa académica.
4	Domina los signos diacríticos (tilde y diéresis) aunque no está actualizado en la última normativa académica.
3	Domina la acentuación gráfica aunque presenta errores con respecto al uso de la tilde diacrítica.
2	Dominio insuficiente de los signos diacríticos (tilde y diéresis).
1	Escaso o inexistente de los signos diacríticos (tilde y diéresis).
0	No realiza el resumen.

Tabla 6. Valor NORMATIVO PUNTUACIÓN

5	Dominio bueno: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso. Empleo normal de otros signos de puntuación.
4	Dominio suficiente: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso y con empleo ocasional de otros signos de puntuación.
3	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso.
2	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, presentando además errores en su uso.
1	Dominio muy insuficiente: escaso o inexistente uso de los signos de puntuación más elementales.
0	No realiza el resumen.

3.2. Resultados y análisis de datos

Se analiza de forma detallada las 26 muestras escritas, atendiendo a las dimensiones de Planificación-Textualización y Revisión. Se siguen los ítems descritos en la Tabla 7 para evaluar el alcance de los objetivos y observar en qué medida la planificación guiada hacia el proceso de escritura académica puede desarrollar un perfil de escritor académico en niveles iniciales, además socialmente implicado.

Tabla 7. Dimensiones e ítems de análisis.

DIMENSIÓN	ÍTEM
<i>PLANIFICACIÓN</i>	Ítem 1: Planificación guiada (prueba 1) comprensión crítica y análisis textual género discursivo
<i>TEXTUALIZACIÓN</i>	Ítem 2: Desarrollo Textual
	Ítem 3: Adecuación textual
<i>REVISIÓN</i>	Ítem 4: Ortografía
	Ítem 5: Acentuación
	Ítem 6: Puntuación

3.2.1. Planificación.

En Romero (2013, p. 169) y en Trigo & Núñez (2018, p. 121) la planificación y organización de ideas previas al proceso de escritura corresponde con la elaboración de un esquema-guion tomando como fuente discursiva el visionado de una conferencia (discurso oral). Los resultados en Romero (2013, p. 171) evidenciaron una escasa planificación textual, aunque se comprobaba que “el 95% de los informantes (19/20) había realizado una toma de apuntes previa”, 14 informantes (70%) no dominaban una “técnica fundamental para la organización previa al texto”. Con el fin de evitar un diagnóstico similar, se tuvo en cuenta los datos etnolingüísticos del AN de nuestros informantes para construir una secuencialización didáctica de tareas y articular una planificación guiada.

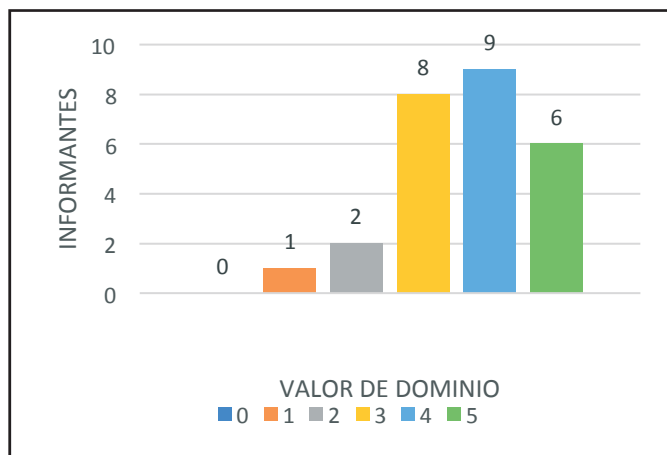


Gráfico 1. Ítem 1 - Planificación guiada

Los resultados del *Gráfico 1* indican que el 57,70% (9 informantes en valor 4, y 6 en valor de 5) consiguieron reconocer el sentido del texto y comprender su significado experiencial e interpersonal gracias a la prueba guiada de planificación.

DESCUBRIMOS La feminización gramatical de los profesionales.

1. Observa el texto y lee las preguntas:
 - ¿cuáles el género y la forma del texto? Puedes pinchar en el enlace del título y ver el texto en formato original.
 - Observa algunos elementos (título, autor, fecha, lugar...): ¿qué pistas que vas a leer? ¿tienen algún conocimiento del tema?

2. Ahora el siguiente artículo publicado en La Vanguardia.
 a Profesores, enfermeras, pilotos... (profesionales en femenino)
 08/03/2017 13:58
 Judith González Irujo
 Madrid, 8 mar (EFE).-

1. El femenino de las profesiones es una cuestión sólo aparentemente sencilla. Las reglas gramaticales predicen muchos casos, pero no se aplican con igual regularidad en todos.
2. **Bastante**, en este y en otros temas en lengua entran en juego una serie de consideraciones sociales, que muchas veces distan bastante de ser materia lingüística.
3. Empecemos por el que, en teoría, debería ser el caso más sencillo, la norma que prescribe que los masculinos acabados en -o hacen el femenino en -a: de "maestro", "maestra"; de "abogado", "abogada". Pronto encontraremos que el mismo hablante que de "maestro" dice "maestra" empleará el femenino "médica" con menor frecuencia que "doctora" y "aviadora" con los femeninos de "piloto" o "perito", aun cuando la regla es la misma en todos estos casos.
4. Otro gran grupo de sustantivos son los acabados en -e, que suelen ser comunes en cuanto al género, pero **bastante** tienen una sola forma para los dos géneros gramaticales y marcan la diferencia con los determinantes y adjetivos, "el/la conserje".
5. Un subgrupo de los terminados en -e son los que acaban en "-ante" o "-ente", que también suelen ser comunes, como "el/la dibujante".
6. **Bastante** coincide con los acabados en -i, -u, -ar, -er, -ir, -or, -lo o "-(e)l/la maniquí", "el/la guardia", "el/la militar", "el/la sumiller", "el/la consultor", etc.). **Bastante** son los que acababan en -or, -n y a añadir normalmente una "a" ("escritora", "guardiana" o "diosa").
7. Con muchas de estas terminaciones el femenino adecuado se mantiene invariable y deja las marcas de género para los determinantes y adjetivos.
8. **Bastante**, la evolución natural de muchas de estas voces es que de ser comunes pasan a tener una forma específica para el femenino que del masculino "el juez" se llegue al común "la jueza", de este, a la forma plenamente femenina "la jueza" (sin que la variante común pase a ser incorrecta). Opción que la gramática permite y que, **bastante**, no es inédita.
9. El típico argumento que se suele **aportar** en contra de esta evolución es que son voces que tienen una menor tradición y documentación en nuestra lengua.
10. No porque esta afirmación sea cierta para algunas voces se convierte en un argumento necesariamente válido: muchos **empleos** de cargos y profesiones no se empleaban porque no había mujeres **ejerciendo esos empleos**. No existía ninguna necesidad de nombrarlos.
11. En otros casos sí que contamos con **femininos con tradición en español**: "infanta", "sirvienta", "regenta",... llevan siglos en nuestros diccionarios. Pero formaban parte de ellos con distinta fortuna:

3.3. Analiza el texto. ¿Quién escribe el texto? ¿Cómo se llamará? ¿De qué trata el texto? ¿A quién crees que va dirigido? ¿Qué idea/s quiere transmitir el texto?

a) Localiza el titular y/o subtitulares. ¿Cuáles son las palabras clave?

b) Busca en el texto palabras relacionadas con las palabras claves del título (profesiones, femenino) o aquellas que más se repiten como sustantivos, adjetivos y verbos.

c) Ahora, identifica la principal frase de cada párrafo a partir del verbo (acciones) comprendes el significado de todos los verbos? (Utiliza el DRAE si es necesario). Después, subraya qué hace la acción a quien le escribe (indica también las valoraciones de las acciones (por ejemplo adjetivos, intensificadores, repeticiones, explicaciones, etc.) Si no hay sujeta también se indica.

ACTORES	ACTORES (receptores)	ACCIONES	VALORES
¿Quién hace?	¿A quién?	¿Qué hace?	¿Dónde, ¿Cómo? ¿Cuántas? ¿Cuántos?...?
El Femenino de los profesionales	estudiantes / lingüistas	Así se usa la...	solo representando
que se está considerando	///	pretica en "jura"	mucho bastante
el "femenino" adecuado	///	hacer el femenino	que de manera de
después de muchos años	///	por el "se" tiene	que cuando se usó en la última vez...
considerada en "m", "m", "m"	///	teniendo solo forma	lo para ver dos
considerada en "m", "m", "m"	///	///	en otros, gramaticalmente, por lo tanto, "abogada" no se "abogada".
considerada en "m", "m", "m"	///	maestra	una en "femenino de los profesores"
considerada en "m", "m", "m"	///	aviadora	de ser utilizada en otros casos como "abogada" de ser utilizada en otros casos como "abogada"
considerada en "m", "m", "m"	///	documental "empírica"	mucho bastante en otros casos como "abogada" de ser utilizada en otros casos como "abogada"
considerada en "m", "m", "m"	///	estudiante	en otros casos como "abogada" de ser utilizada en otros casos como "abogada"
considerada en "m", "m", "m"	///	abogada	correcta, feminización de "jura" "abogada"
considerada en "m", "m", "m"	///	profesora	mucho bastante de "abogada" en "abogada" en "abogada"
considerada en "m", "m", "m"	///	profesora	mucho bastante de "abogada" en "abogada" en "abogada"

d) En grupo, comentar y proponer las ideas principales que transmite el artículo y los párrafos donde aparecen. ¿Cuál es el tema del artículo? Motiva tu respuesta.
 El tema del artículo es la importancia de la feminización de los cargos, a pesar de que hay una avia de problemas de corrupción o corrupción histórica, afirmando el poder.

Figura 1. Muestra Planificación guiada (I-7)

En la Figura 1, la muestra I-7 muestra el desarrollo de la planificación guiada y análisis del (sub)género discursivo (artículo) siguiendo un esquema de análisis funcional textual adaptando mecanismos de la Lingüística Sistemico Funcional (Marimón Llorca, 2016, pp. 201-206) en actividades creadas ad hoc para usuarios básicos de ELE. No obstante, un 30,7% (8 en valor de 3) no superó el valor de suficiencia, es un hecho positivo que reconocieran el género discursivo y activaran ideas previas para reconocer estrategias de intencionalidad comunicativa. Destacamos que en estas 8 muestras las pruebas de planificación fueron completadas de forma parcial, desconociendo el motivo de la no realización.

3.2.2. Textualización

En este proceso se analizan dos (sub)procesos. Primero, el desarrollo textual, donde se evaluó la distribución y organización de ideas; la expresión sintética propia del género requerido (resumen) y la cohesión ideacional y textual a través del uso de recursos lingüísticos modalizadores y organizativos (uso de marcadores discursivos). En cuanto a la adecuación textual, evaluamos el alcance para adaptarse a una situación comunicativa determinada y al registro textual del resumen, atendiendo al uso especializado del léxico y considerando el nivel de dominio básico.

a) Desarrollo Textual

El estudio de Romero (2013, p. 173) ofrece un análisis de datos dividido por el nivel de dominio de la lengua, destacando que los participantes de los primeros cursos de español obtienen valores muy bajos que se justifican por la escasa planificación. A este dato, cabe añadir que el 45% (9 informantes, valor 3) no expusieron bien las ideas ni utilizaron conectores. Para mejorar este resultado, la prueba 1 de la planificación guiada y comprensión crítica contaba con actividades específicas para trabajar el significado de los marcadores del discurso como elementos organizadores de ideas y temas.

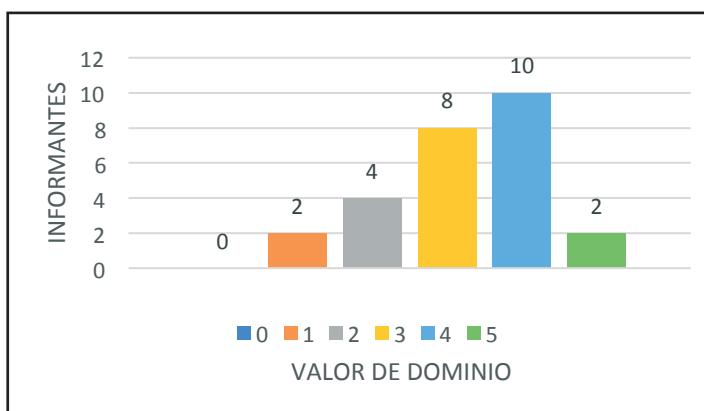


Gráfico 2. Ítem 2 - Desarrollo textual

Con un 38,46 % (10 informantes, valor 4) y un 7,69 % (2 informantes, valor 5), el valor total del 46,15 % de los datos muestran una aplicación efectiva de estrategias y recursos para la construcción de la intencionalidad comunicativa de la prueba escrita, organizando la división de ideas principales y secundarias trabajadas en el análisis textual de la planificación. Por otro lado, es significativo que un 30,77 % (8 informantes, valor 3) no consiguiera cohesionar las diferentes partes del texto y no empleara conectores textuales o marcadores discursivos. Estas muestras, además, presentaron un resumen poco sintético y con tendencia a la expresión literal del texto periodístico.

De manera positiva, destacamos que 11 resúmenes presentaron un título. A pesar de los errores de ortografía, estos se adecuaban a la tipología textual y reforzaban la comprensión profunda y el sentido del texto original. Denotan el alcance de un enfoque funcional y social en ELE en cuanto mostraban una marca de significado experiencial e interpersonal del propio texto escrito: los informantes a través de la práctica letrada se posicionaron de forma ideológica y socioconstructiva ante la comprensión del texto y su propia práctica escrita. Transcribimos manteniendo las mayúsculas de los originales: “CONTRA EL MACHISMO” (I-18), “LA FEMINIZACIÓN DE LAS PROFESIONES” (I-26), “LA AFIRMACION FEMENINA” (I-24), “El egoismo del masculino” (I-23), “LA LENGUA, COMO LA CULTURA, TIENE QUE PROGRESAR” (I-13), “La gramatica aplicada a las profesiones en femenino, ¿evolucion o corruption de la lengua? (I-12), “PROFESIONES EN FEMININO: NO ES UNA CUESTIÓN PURAMENTE LINGÜÍSTICA” (I-11), “PROFESIONES Y FEMENINO” (I-10), “Femenino, gramatica y sociedad” (I-9), “El femenino: question gramatical o social?” (I-7), “CUESTIÓN DE IGUALDAD” (I-6).

b) Adecuación Textual.

Al analizar esta variable examinamos la capacidad de adaptarse a un registro de género, además del registro idiomático. Se valoriza el uso de un léxico especializado independiente del texto base y que el texto escrito no presente marcas de oralidad o interferencias con otras lenguas.

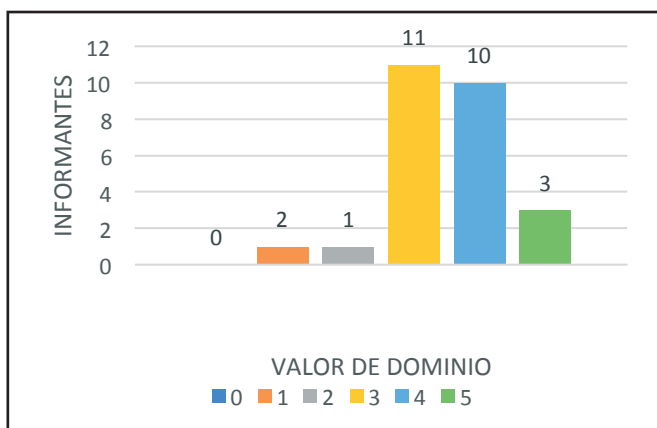


Gráfico 3. Ítem 3 - Adecuación textual

Teniendo en cuenta el nivel de usuario básico de nuestros participantes, los datos corroboran una falta de conocimiento sistémico de la lengua. El 42,31 % (11 informantes, valor 3) de las muestras presentaron aspectos relacionados con un léxico no especializado y una fuerte interferencia con la lengua de origen (italiano). Siguiendo criterios lingüísticos se detalla una relación de errores, atendiendo principalmente a fenómenos léxicos y morfosintácticos, con el fin de mejorar el aprendizaje/enseñanza de ELE en aprendientes de ELE italianos:

1. Fenómenos léxicos

1.1. Errores de adición, omisión o confusión fonética:

Generalmente por interferencia con el italiano: “feminino” (I-7, I-8, I-11, I-12, I-17, I-25, I-24, I-23) y “femininas” (I-26); “sostantivos” (I-5), “consequencia” (I-5, I-9), “question” (I-8). Confusión de “j” por “x” en “exemplos” (I-5, I-20). Confusión del francés con “example-s” (I-16, I-17, I-18). Errores de adición: “necesario”, “differentes”, “subjectas” (I-12); “respecto” (I-11, I-12), “cono(s)cimiento”(I-10), “reg(u)las” (I-20) y “regolas” (I-5) por influencia con el italiano.

1.2. Errores por uso específico de términos:

1.2.1 Préstamos lingüísticos.

Del inglés: “corruption” (I-23), “evolution”(I-10).

Del francés, el empleo de morfemas gramaticales: “**Les** consideraciones sociales influyen en este teme” (I-24), “**les** profesiones de la mujer”(I-10); o el uso de *falsos amigos* por semejanza terminológica: “j_urnal” (I-12), “generes” (I-16), “gènere”, “utilisation”(I-20).

Del italiano, se observa la omisión o confusión de preposiciones en construcciones preposicionales: “están en contra **a** esta evolución de la lengua” (I-17), “_ **contra** de esta evolución”, “muchas voces hoy son _ **contra** _ la feminización” (I-25); ausencia o confusión de preposiciones en verbos que exigen complemento de régimen: “atañe_ la feminización” (I-23).

1.2.2. Impropiiedades léxicas por desviación semántica:

Confusión forma adjetiva “específica” por “especificada” (I-17); y confusión semántica verbal: “Además **refleja** sobre la inexistencia de algunas palabras para indicar el femenino” (I-15) por interferencia con el verbo “riflettere” (reflexionar).

2. Fenómenos morfosintácticos:

2.1. Errores de concordancia de género o número, referidos a morfemas gramaticales o a la falta de concordancia entre sujeto/predicado, que se explica por el incipiente dominio del sistema lingüístico: “muchos mujeres no ejercía_ ciertos profesiones” (I-24); “mucho reglas ” (I-10); “la autora utilizas” (I-17), “las normas gramaticales, [...], **este** no son **respectade**” (I-19). Destaca también la confusión del género masculino con las formas neutras:

“esto texto” (I-17, I-18, I-20), “esto tema” (I-14), “esto cambio” (I-12); “suelen tener lo mismo género” (I-14).

2.2. Errores de sistematización gramatical

- Confusión *haber/tener*: “muchas profesiones **hab**en alguna forma...” (I-22); “profesiones de la mujer y el hombre han **habido** una fuerte diferencia de género” (I-10).
- Confusión *ser/estar*: “Muchas voces hoy **son** contra la feminización”(I-25); “...las reglas gramaticales **son** sujetas a cambiar” (I-12).
- Confusión uso *hay/estar*: “La mayoría afirma que no **hay** el femenino de algunos tipos de profesiones” (I-8); “Por el contrario_ están casos con femeninos”(I-5).
- Errores de conjugación: “concluyen”, “tenen” (I-26), “esistiban”, “haceban”(I-14); “tenemos”, “haben cambiado” (I-12); “Empezar diciendo que las reg(o)las gramaticales predican muchos casos” (I-5) donde es necesario conjugar el presente pues el sujeto es “el texto”
- En estructuras preposicionales y uso de preposiciones:
 - * Ausencia de la contracción “del” por la forma “de el”: I-17, I-22, I-26, I-19; o “de lo”en “la autora **de lo** artículo publicado” (I-11).
 - * Uso de la preposición *de* en sustitución delnexo *que*: “es importante llevar a la atención **de** todos este problema” (I-11) por “es importante **que** pongamos atención todos en este problema”.
 - * Uso de la **preposición de en actuaciones innecesarias**: “tiene como tema principal (de) explicar...” (I-12).
 - * Confusión de uso entre “**por**” y “**para**”: “Otras palabras, sin embargo, tienen una forma específico **por** el femenino” (I-17); “ese proceso puede ser enriquecedor **por** todo el mundo” (I-23); “mant_enen la misma forma **por** el femenino” (I-26); “alternativa válida **por** ofrecer una forma **por** el femenino” (I-14); “**Por** la autora,...” (I-12); “muchas personas trabajan **por** ofrecer una forma plenamente femenina” (I-11), “una filóloga que trabaja **por** ofrecer” (I-7); “**Por** las palabras que acaban en –e (...) se suele tener una forma específica” (I-5).
- **Errores en el empleo de las formas verbales y uso inadecuado de tiempos en relación con la *consecutio tempore*** que exige la construcción oracional:
 - * Uso de perífrasis (ir a +infinitivo) por presente : “la autora **va a utilizar** la regla gramatical para disentir sobre...” (I-16); “cuando *alguno va a leer* un sustantivo que tiene solamente la forma masculina...” (I-18); “la sociedad **va a evolucionarse** y de la misma manera la lengua tiene que actualizarse” (I-7).
 - * Utilización de formas de la pasiva en vez de voz activa: “en la tradición _muchos trabajos no son atribuidos a las mujeres a causa de...” (I-9) por “muchos trabajos no se han atribuido a las mujeres a causa de.”
- **Errores en la formación de la oración**:
 - * Dislocación del adjetivo en posición proclítica (hipérbaton): “especificada forma” (I-19), “la lengua es una importante cuestión cultural” (I-13), “esto cambio es una natural evolución” (I-12).
 - * Interferencia construcción sintáctica: con marcas de oralidad: “femeninos con tradición en español **que pero** no corresponden a su masculino” (I-5).

3.2.3. Revisión textual

Este proceso lo vinculamos a la capacidad del informante para activar conocimientos previos, mejorar los aspectos normativos y perfeccionar la eficacia comunicativa. Siguiendo los estudios de base analizamos también el dominio de la ortografía, acentuación y puntuación.

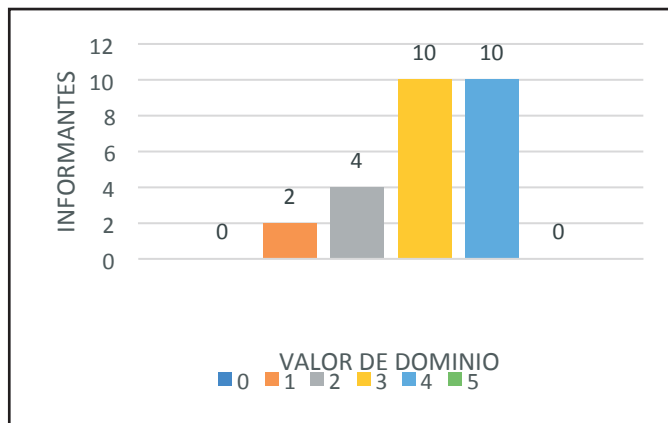


Gráfico 4. Ítem 4 – dominio ORTOGRAFÍA

El gráfico 4 muestra como del total de 26 informantes, el 61, 53 % presentó irregularidades en el dominio ortográfico (10 en valor 3; 4 en valor 2 y 2 en valor 1), identificadas en el apartado de adecuación textual como errores de confusión fonética. Sin embargo, el 38,46 % (10 en valor de 4) cometieron algunos errores puntuales.

Algunas muestras de escritura se escribieron en *mayúsculas* (I-4, I-10, I-11, I-24). Un error que tiende a producirse en la escritura manual universitaria italiana y que responde en muchos casos a una percepción de mala caligrafía.

En cuanto a la evaluación del dominio de los signos de acentuación, cabe considerar que el italiano utiliza tres acentos en su escritura: el acento grave (̀) sobre todas las vocales, el acento agudo (´) solamente sobre e (é) y el acento circunflejo (^) encima de i para representar la contracción de una doble i al final de algunas palabras en el plural masculino. La complejidad sistémica de la acentuación en lengua origen podría justificar un valor de dominio irregular. De hecho, el gráfico 5 revela que nadie presentó el valor de dominio perfecto de los signos diacríticos (tilde y diéresis) y sólo el 19, 23 % (5 en valor de 4) no hizo ningún error en su uso.

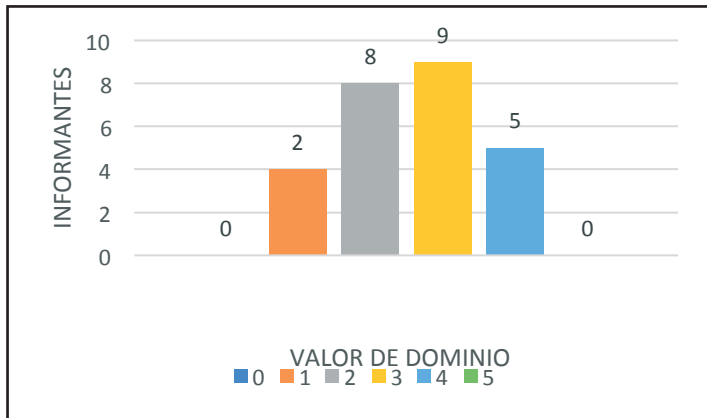


Gráfico 5. Valor NORMATIVO ACENTUACIÓN

Sin embargo, y aunque la mayoría de los informantes presentaron un dominio insuficiente (61,53 %), el 34,62 % (9 en valor de 3) dominaba la acentuación gráfica con algunos errores en el uso de la tilde diacrítica a pesar del dominio básico de español:

- Dislocación del acento: “cuéstion” (I-21, I-13), “documentacion” (I-21), “situación” (I-6), “filóloga” (I-5)
- Tildes de palabras llanas que no cumplen la normativa: “jóven”(I-08), “investigaciones” (I-09), “esquéma” (I-10).
- Errores del uso de la tilde diacrítica en pronombres interrogativos y exclamativos: “esto **porquè** nombrar a las mujeres...” (I-26); “Por ejemplo, **cuándo** se habla de personas” (I-7).

Por lo que respecta a la puntuación, Romero (2013, 183) en su estudio subraya que sus informantes de niveles iniciales mostraron una mayor carencia de sistematización de la puntuación puesto que esta se registra según se avanza en la competencia lingüística y dominio discursivo.

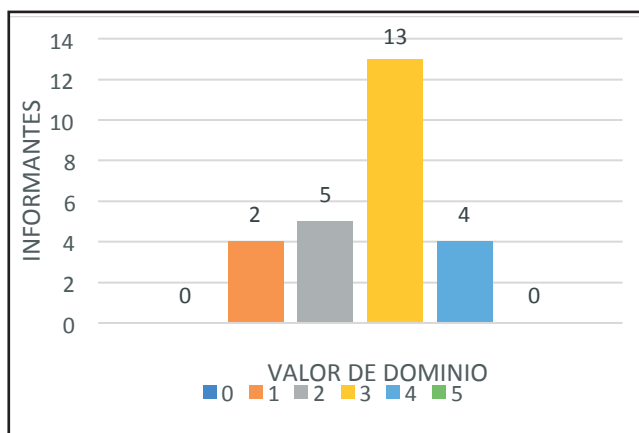


Gráfico 6. Valor NORMATIVO PUNTUACIÓN

Según el Gráfico 6, un 15,38 % (4 en valor de 4) no presenta errores en el uso del punto y de la coma y emplea ocasionalmente otros signos de puntuación. No obstante, el 50% de informantes (13 en valor de 3), presentaron un uso elemental del punto y de la coma sin errores. El 34,61% confirmó una carencia de dominio en la puntuación. Sintetizamos algunos errores de uso:

- Empleo de coma innecesario (,) o utilizada en lugar de otros signos: “[...], pero hay también algunas que tienen una sola forma para los dos géneros gramaticales (,) como por ejemplo los que acaban en -e, y que, entonces, se diferencian(o) solo por los determinantes.”(I-19);
- Signos de puntuación entre el nexos y la estructura que introduce: “grupo de sustantivos invariables, con los cuales(,) utilizamos(,) para diferenciar(,) los determinantes y adjetivos” (I-7); “Hace un_ días, un estudio de arquitectura ganó el premio Pritzker (,) y la mayoría de los periódicos titularon “Los arquitectos catalanes recibirán el Pritzker”, aquí con “los arquitectos” el texto indica...” (I-4); [...] se nota el problema de la feminización (,) porque no se puede entender si ...” (I-4).
- Fuerte incidencia de casos de ausencia de coma (,) unido al uso de marcadores discursivos: “Por una parte_ las reglas gramaticales explican...” (I-24); “Además_ otras palabras tienen forma...” (I-18); “Hoy, esta cuestión no está cerrada, de hecho _ hay muchas voces contrarias” (I-19); “En primer lugar_ la autora”, “ Por último_ la periodista”, “En particular_ Judith González articula el discurso “(I-15); “Además_ hay palabras ...”, “En realidad_ no es una cuestión”, “Concretamente_ nombrar a las mujeres con los masculinos” (I-13); “Por una parte_ las reglas gramaticales de formación de géneros son aparentemente sencillas, porque los masculino acabados en -o hacen el femenino en -a, pero_ por otra _ el masculino genérico no siempre puede ayudar a distinguir femenino y masculino” (I-24).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados arrojan algunas reflexiones interesantes que podrían mejorar en estudios futuros centrados en el desarrollo consciente de procesos y estrategias para una escritura académica eficaz en niveles de dominio básico en ELE y en contextos de formación superior. De hecho, nuestro análisis ha pretendido reflejar un diagnóstico realizado a 26 informantes italianos para dar cuenta del perfil de competencia escrita académica (resumen) a partir de la planificación guiada y mediante una propuesta basada desde la aplicación de géneros discursivos en ELE. La justificación de orientar el (sub)proceso de la planificación se funda en la hipótesis de activar de forma consciente estrategias de reflexión (meta)discursiva y lingüística que favorezcan una comprensión crítica desde el significado experiencial e interpersonal de los textos, y un aprendizaje consciente y eficaz de la lengua desde los usos discursivos y sociales que condicionan la selección lingüística y gramatical del sistema. La propuesta pedagógica, utilizada como base de nuestra investigación para el análisis de la competencia académica escrita, activa de forma consciente la competencia intercultural al proponer como texto de lectura un artículo de opinión sobre los estereotipos de género en el ámbito de las profesiones, y el uso que hace la lengua implicando en ello el proceso de gramaticalización del femenino en español. Desde la competencia intercultural y el análisis contrastivo y de atención a la diversidad se activa en un proceso de comprensión del texto, a modo de andamiaje, para activar la reflexión metalingüística sobre los fenómenos de gramaticalización del género en español e italiano. Ello comporta, de forma natural, una adquisición de léxico especializado que en el proceso de textualización aparece en numerosas muestras.

De forma concreta, los resultados obtenidos del análisis cualitativo nos permite concluir que:

1. El (sub)proceso de la planificación guiada, desde la comprensión y análisis de géneros discursivos para ELE, ha incidido de forma positiva en el proceso de textualización. En cuanto al desarrollo textual se ha verificado una aplicación eficaz de estrategias y recursos para la construcción de la intencionalidad comunicativa de la prueba escrita. También la organización de ideas principales y secundarias, la división de párrafos y la organización textual mediante uso de marcadores discursivos en función de la actualización de actos de lengua (argumentar, contraargumentar, matizar...) se ha visto mejorada gracias a las actividades de la planificación guiada.
2. En cuanto a la producción escrita académica se aprecia una transferencia de estrategias y recursos trabajados previamente, pero también se observan problemas de ortografía y algunos errores de sistematización gramatical propios de un nivel inicial de la lengua. En cuanto a los problemas de cohesión textual en niveles iniciales estos han mejorado. Lo cual refuerza la idea de seguir enfocando iniciativas y propuestas de enseñanza de ELE desde una dimensión holística y competencia del lenguaje superando un aprendizaje por contenidos.
3. Los errores en los (sub)procesos de la dimensión Revisión deben reforzar, igualmente, una enseñanza/aprendizaje de ELE desde la cultura discursiva en niveles iniciales.
4. Consideramos positivo fomentar el desarrollo de la competencia académica en usuarios básicos de ELE junto a la activación de estrategias y procesos de aprendizaje que mejoren la comprensión y producción escrita desde un enfoque funcional y discursivo.

Asimismo, la propuesta de investigación guiada, estructurada desde una dimensión holística, que integra la dimensión funcional, intercultural y crítica de la lengua, mejoran la competencia académica de los informantes, principalmente en los procesos y (sub)procesos de planificación y textualización. La aplicación del modelo de CCIC fundada en el principio hallidyano de “aprender a significar” ha permitido a usuarios básicos de ELE reflexionar sobre los subprocesos de escritura académica a partir de una comprensión crítica del género periodístico del artículo de opinión a través del cual se ha ido canalizando procesos de reflexión metalingüística, atendiendo a los varios niveles de la lengua.

En concreto, los resultados muestran una mejora de la competencia discursiva escrita y dan cuenta de una activación de (sub)procesos cognitivos tanto en la actividad de lectura crítica como en la escritura. Tras la experimentación hemos observado: (1) menos errores en la planificación textual, en la organización de ideas primarias y secundarias en función de una separación clara de párrafos; (2) un aumento de la riqueza del vocabulario especializado y del uso de marcadores discursivos y de organización textual; (3) una sintaxis sencilla con uso de conectores sintácticos que ha mejorado la construcción del propio texto atendiendo a la intencionalidad comunicativa y a un enfoque nociofuncional (4) mejora de la competencia intercultural de la lengua, textos académicos eficaces y sensiblemente comprometidos socialmente con los estereotipos de género en contraste con la propia cultura y la lengua de origen.

Por tanto, el modelo de CCIC enfocado hacia el análisis funcional y discursivo de la lengua y su secuenciación pedagógica se han revelado particularmente eficaces en niveles iniciales de ELE. Auspicamos que este estudio pueda retroalimentarse y enriquecerse de otras aportaciones y estudios centrados en procesos, en ELE con fines académicos y profesionales. Resultaría de gran interés en el ámbito de los programas de colaboración Erasmus+ seguir ahondando en el estudio de (sub)procesos de escritura académica y ampliarlos a actuaciones centradas en los (sub)procesos orales académicos, con el propósito de contribuir a una formación lingüística universitaria integrada, significativa, articulada, socioconstructiva y crítica.

5. REFERENCIAS

- Ainciburu, C. (2013). “Modelos y recursos de escritura académica en diferentes lenguas maternas y su influencia en la práctica ELE”. En B. Blecua, S. Borell, B. Crous y F. Sierra (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. XXIII Congreso Internacional ASELE: Universitat de Girona, 72-82.
- Álvarez Bernárdez, P.R. (2014). *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*. Tesis doctoral. Universidad de Vigo. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/367/La%20formación%20del%20profesorado%20de%20ELE.pdf?sequence=1>
- Arzamendi, J. (2005). *Comunicación y adecuación pragmalingüística*. Barcelona: Funiber.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). “La escritura académica en la universidad”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Cassany, D. et al. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.

- Cassany, D. (2017). “¿Cómo se lee y escribe en línea ?,” *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1. Disponible en: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss1/>
- Castañeda, A. y Alonso, R. (2009). “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE”. *MarcoELE, Revista de didáctica ELE*.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo. Disponible en https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf.
- Consejo de Europa (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>
- Cuenca, M.J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Flower, L. & Hames, J. (1981). “A cognitive process theory of writing”. *College Composition and Communication*, 32, 120-160.
- Hael, M.^a V. (2015). “Escritura académica en lengua extranjera: el caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina”. *Signos ELE*, 9, 1-24.
- Hallyday M. (1979). *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday M.A.K. & Hasan R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Australia: Deakin University Press/Oxford, OUP.
- Halliday M.A.K. & Matthiessen C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold.
- Jiménez, R. y Romero, M. F. (2012). *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 3 vols.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kruse, O. (2013). “Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58.
- Leal Rivas, N. (2018). “Aprendizaje consciente en entornos digitales: estrategias cognitivas para una competencia comunicativa intercultural”. En Chiapello, S. et al. (Eds.), *Telecolaboración y corpus para el estudio de lengua y cultura* Alicante: Servei de Publicacions de la Univer-sitat d’Alacant. 169-184. Recuperado de <https://scholar.google.es/citations?user=G84xd4AAAAAJ&hl=es>
- Leal Rivas, N. (2019). “Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático discursiva en estudiantes de movilidad”. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 33, 65-78. <http://doi.org/10.7179/PSRI>
- Leal Rivas, N. (2020). “La competencia lecto-crítica en entornos digitales: una visión holística para L2/LE”. *Contextos Educativos*, 25. 71-89. <http://doi.org/10.18172/con.4267>
- Marimón Llorca, C. (2009). “Estrategias discursivas para comprender: enseñar educación para la ciudadanía a estudiantes no nativos”. En A. Vera Luján y I. Martínez Santander (Eds.), XX Congreso Internacional de la ASELE. *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación* (pp. 697-717). ASELE, Fundación Comillas.

- Marimón Llorca, C. (2016). “Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)”. *Revista española de lingüística aplicada*, 29 (1), 191-21. <http://doi.org/10.1075/resla.29.1.08llo>
- Mariscal Ríos, A. (2020). “Fomento de la lectura y escritura en otras lenguas en el ámbito universitario: experiencia didáctica con estudiantes del Northwest Cádiz Program”. *Álabe* 21. 1-10. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.8>
- Martí, J. (2002). “La investigación-acción-participativa. Estructuras y fases”. En Villasante, T. et al. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1: El viejo topo*, 79-123.
- Martín Peris, E. (1988). “La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos”. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, 16-21.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). “El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora”. *Álabe* 14. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Tomo I y II. Edelsa.
- Paricio, M. S. (2014). “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Parodi, G. (2015). “La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva”. *Revista Signos*, 33 (47), 151-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- Pastor, S. (2004). “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”. *ASELE, Actas XV, Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, Sevilla, 638-645. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf
- Pastor, S. y Rodríguez-Lifante, A. (2017). “Español académico a través de la Guía académica para estudiantes internacionales de la Universidad de Alicante”. *e-AESLA*, 3, 99-109.
- Robles Ávila, S. (2019). “A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017)”. *Álabe* 19. 1-17. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>
- Romero, M. F. (2013). “Rasgos competenciales en los (sub)procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (ELE)”. *Studia Iberystyczne*, 12, 165- 185.
- Romero, M. F. (2015). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*. Octaedro.
- Schere, Jimena (2020). “Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria”. *Álabe* 22. 1-15. DOI: 10.15645/Alabe2020.22.7
- Trigo, E. y Núñez, X. (2018). “Análisis competencial de la escritura académica en ELE de estudiantes portugueses”. *Aula de Encuentro*, 20 (2), 116-139. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.7>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. A multidisciplinary approach*. Sage.
- Van Dijk, T.A. (1999). “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*, 186. 23-36. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>