



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

King, Paola

Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés
como lengua extranjera

Revista Signos, vol. 40, núm. 63, 2007, pp. 101-126
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013772006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Paola King

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Resumen: Los textos escolares para la enseñanza del inglés contemplan una variedad de actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva. Sin embargo, no existen antecedentes acerca de las características lingüísticas ni del grado de autenticidad de los discursos orales pre-grabados con propósitos didácticos. El objetivo de esta investigación es determinar el grado de adecuación del discurso oral presente en dos grupos de textos escolares que se utilizan para desarrollar la comprensión auditiva, tanto de aquellos que se usan en colegios públicos como de los que se utilizan en colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar, Chile. Específicamente, el conteo de frecuencia y la determinación de la co-ocurrencia de un conjunto de rasgos lingüísticos permiten determinar de qué manera se distribuyen los discursos monológicos y dialógicos del Corpus Global Público-Privado, a lo largo de las siete dimensiones de variación lingüística del inglés propuestas por Biber (1988, 2004). El análisis de datos revela que si bien ambos grupos de textos escolares presentan los mismos rasgos lingüísticos que el discurso natural en inglés, existen diferencias significativas entre ambos tipos de textos escolares en algunas de las dimensiones antes mencionadas.

Palabras Clave: Enseñanza del inglés como lengua extranjera, comprensión auditiva, discurso monológico, discurso dialógico, análisis multirrasgos y multidimensiones.

Recibido:
6-III-2006

Aceptado:
7-VI-2006

Correspondencia: Paola King (paola.king@ucv.cl). Tel.: (56-32) 2273385. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Av. Brasil 2830, piso 9, Valparaíso, Chile.

Multidimensional analysis of spoken discourse in textbooks of English as a foreign language

Abstract: Textbooks for teaching English as a foreign language include a variety of activities for the development of listening comprehension. However, there is no information about the linguistic characteristics of pre-recorded discourse with teaching purposes, nor about the degree of authenticity of these oral texts, that is to say, its similarity with natural, spontaneous speech in real communicative situations. Therefore, the objective of the study is to determine the degree of adequacy of oral discourse present in two groups of textbooks used to develop listening comprehension, those used in public schools and those used in private bilingual schools in Viña del Mar, Chile. Specifically, the frequency count and co-occurrence of a set of pre-determined linguistic features allow determining how monologues and dialogues in the Global Corpus Público-Privado distribute throughout the seven dimensions of linguistic variation in English established by Biber (1988, 2004). Data analysis reveals that although both groups of textbooks display the same linguistic features which are present in natural English discourse, there are significant differences between the two different groups of textbooks in some of the previously mentioned dimensions.

Key Words: Teaching English as a Foreign Language, listening comprehension, monological discourse, dialogical discourse, multidimensional analysis.

INTRODUCCIÓN

Desde abril del año 2003, en el marco de su programa Inglés Abre Puertas, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) busca intensificar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el objetivo de que los niños y jóvenes chilenos tengan mejores oportunidades en el mundo globalizado. El inglés ya no se plantea solo como un valor agregado a la formación general, sino que como un requisito indispensable para aprovechar las alternativas laborales que ofrece la internacionalización de nuestra economía. El Mineduc (2004) plantea que los escolares, al término de la educación secundaria, deben lograr cinco objetivos en la disciplina de inglés como lengua extranjera. Dos de esos objetivos involucran el desarrollo de la comprensión auditiva:

- “Comprender globalmente distintos tipos de textos orales auténticos, de fuentes y temas variados; procesar, asimilar y reaccionar ante la información recibida de acuerdo a sus propósitos e intereses.
- Resolver situaciones comunicativas orales y escritas relacionadas con los ámbitos educacional y laboral; usar el idioma extranjero para establecer contacto, personal o a través de multimedia, con personas de otros países en forma simple y directa” (Mineduc, 2004).

Para lograr estos objetivos, es fundamental que los materiales didácticos, es decir, los discursos que se utilizan para el desarrollo de la comprensión auditiva presentes en los textos escolares, se condigan con las características de la oralidad en situaciones comunicativas reales.

Desde este marco, enfocados en la calidad de los materiales didácticos para el desarrollo de la oralidad del inglés como lengua extranjera en Chile, nos interesa indagar acerca de las características lingüísticas de los discursos orales a los cuales son expuestos nuestros alumnos. Específicamente, determinar el grado de semejanza de los discursos orales presentes en los textos escolares con el discurso natural y espontáneo propio de las situaciones comunicativas reales en inglés. Para ello, diseñamos y recopilamos un corpus de 298 discursos orales (67.465 palabras), a partir de los textos que distribuyó gratuitamente el Mineduc para la enseñanza del inglés en los colegios públicos de la ciudad de Viña del Mar durante el año 2004 y aquellos que se utilizaron en tres colegios bilingües particulares de esta misma ciudad. Para llevar a cabo este objetivo general, en la primera parte del artículo, reviso algunos supuestos relevantes acerca de la oralidad en el ámbito de la lingüística de corpus, la comprensión auditiva, el *input* comprensible y los tipos de comprensión auditiva, todos ellos fenómenos que sustentan la investigación. En la segunda parte, me concentro en el marco metodológico y la presentación y discusión de los resultados. Por último, cierro el artículo con algunas conclusiones y reflexiones.

1. Marco de referencia

1.1. Aproximación a la oralidad desde la lingüística de corpus

En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, cualquiera sea el enfoque didáctico, el desarrollo de la comprensión auditiva al igual que las otras tres macro-habilidades lingüísticas (la comprensión lectora, la producción oral y la producción escrita), se organiza en torno al fenómeno lingüístico de la oralidad y la escritura. Por una parte, Halliday (1987, 1994) señala que la oralidad y la escritura son dos maneras distintas de significar, de realizar el potencial de la lengua. Si es así, el discurso oral y el desarrollo de la comprensión auditiva surgen como una manera muy particular de conocer y aprender, complementario al texto escrito y a la comprensión lectora.

Por otra parte, Carter (2004) señala que, por siglos, los textos de referencia para la enseñanza y aprendizaje del inglés, tales como diccionarios y gramáticas, han sido elaborados de acuerdo a los cánones que las instituciones educacionales y la sociedad identifican como apropiados para la escritura. Al parecer, estas entidades han subvalorado el desarrollo sistemático de la comprensión y producción oral en las aulas.

Sin embargo, también es cierto que, en las dos últimas décadas, los avances metodológicos y tecnológicos de la lingüística de corpus han potenciado diversas áreas de investigación en el campo de la lingüística aplicada tales como la adquisición de lenguas extranjeras. Los especialistas pueden estudiar muestras de lengua más grandes y tienen la posibilidad de procesar los datos de manera más rápida y eficiente, con la ayuda de los diversos etiquetadores

morfológicos y sintácticos (*taggers* y *parsers*) disponibles. A través de estos programas computacionales es posible analizar y entender datos lingüísticos auténticos, dado que se tiene acceso al discurso real y cotidiano de una lengua, por ejemplo, el lenguaje coloquial de los intercambios de bienes y servicios en tiendas, oficinas bancarias o restaurantes, entre otros. En definitiva, estos avances permiten, tanto a los diseñadores de textos de estudio como a los profesores, seleccionar materiales didácticos genuinos para el desarrollo de la oralidad y la escritura.

1.2. La comprensión auditiva

En cuanto a los procesos de comprensión, Buck (2001) y Lynch y Mendelsohn (2002) coinciden en que muchas de las características de la comprensión auditiva son compartidas por todas las formas de comprensión y que si bien esta es única en ciertos aspectos, comparte varias características con la comprensión lectora. Según Buck (2001), lo que distingue la comprensión auditiva es producto de la naturaleza propia de los textos que se utilizan para el desarrollo de esta habilidad y de las características del proceso de articulación del discurso oral. Algunos de los aspectos que distinguen la oralidad de la escritura, en el plano de la producción son los distintos tipos de modificación fonológica (asimilación, elisión e intrusión), los aspectos prosódicos (el acento y la entonación), la velocidad, las pausas y/o dudas.

No obstante, existe consenso entre diversos expertos (Nunan, 1999; Hedge, 2000; Buck, 2001; Lynch & Mendelsohn, 2002; Rost, 2002; Vandergrift, 2004; Flowerdew & Miller, 2005), en que al igual que la comprensión lectora, la comprensión del discurso oral es un proceso complejo que depende de una serie de subprocesos cognitivos. Primero, el procesamiento del discurso implica que el individuo que oye y escucha realice una serie de procesos de tipo neurológicos asociados a la audición, la conciencia y la atención. Segundo, se requiere que el procesamiento pragmático, lingüístico y psicolingüístico, que el individuo realiza de la información, sea en línea. Lo que la convierte en la menos explícita de las cuatro habilidades lingüísticas y en un desafío para el profesor que la desarrolla en el aula.

Específicamente, Rost (2002) afirma que las investigaciones en Adquisición de Segunda Lengua (SLA, por su sigla en inglés) han demostrado que la comprensión auditiva es un elemento primordial en el desarrollo del lenguaje, dado que para que una persona aprenda una segunda lengua o una lengua extranjera se deben dar tres condiciones fundamentales:

1. Un estudiante debe tener la necesidad de aprender una segunda lengua y debe estar motivado a hacerlo.
2. Los expertos en la lengua meta deben proporcionar un modelo adecuado de oralidad y ayudar en el proceso de aprendizaje.

3. El aprendizaje debe desarrollarse en un entorno social, en el cual el alumno esté en contacto suficiente y frecuente con la lengua extranjera.

Este autor señala que, una vez dadas estas condiciones, tanto en situaciones sociales como pedagógicas, el entorno lingüístico (*linguistic environment*) es el responsable de proveer el *input* necesario. Dicho entorno corresponde a los discursos orales en la lengua meta dirigidos a los estudiantes, ya sea en forma de ejercicios de comprensión auditiva o de oportunidades para interactuar.

Por su parte, para poder adquirir la lengua, el alumno debe comprender el *input* lingüístico y ser capaz de identificar las diferentes estructuras presentes en este. Pero al igual que en el proceso de adquisición de la lengua materna, para lograr lo anterior, el alumno debe no tan solo estar motivado, sino que además debe ser expuesto a la lengua meta, de manera constante para así poder activar el proceso de desarrollo de la habilidad.

En definitiva, según Rost (2002), la comprensión del mensaje y el acceso a las diversas estructuras está determinada por dos factores. En primer lugar, por la capacidad del experto, en este caso el profesor, para hacer que el discurso sea comprensible. En la medida que el discurso sea simple, repetitivo y presente de manera frecuente instancias de retroalimentación, este es comprensible para los estudiantes. En segundo lugar, por la capacidad que tiene cada estudiante de crear significado, utilizando las estrategias y los recursos lingüísticos que posee.

1.3. El *input* comprensible

En esta misma línea, Krashen (1987) señala que los mejores métodos para la adquisición tanto de la lengua materna como de una segunda lengua son aquellos que están enfocados en proporcionar *input* comprensible, es decir, aquel que se entrega en mensajes reales, que los alumnos desean escuchar y comprender. Además, estos mensajes deben ser entregados en situaciones donde los grados de ansiedad que experimenten los estudiantes sean óptimos. Los seres humanos adquieren el lenguaje recibiendo *input* comprensible, vale decir, comprendiendo el mensaje; centrándose en el significado y no en la forma del mensaje. El *input* comprensible se operacionaliza como $i + 1$, donde i representa el nivel actual de competencia del alumno y donde 1 representa el siguiente nivel en el orden natural del desarrollo.

El *input* comprensible ha sido criticado por varios autores, por ejemplo, Mitchell y Myles (2004) afirman que carece de evidencia empírica y que es difícil de probar. Asimismo, el concepto de comprender no está claramente operacionalizado porque no se puede describir el nivel i en el cual se encuentra el alumno o si la fórmula $i + 1$ es aplicable a todos los aspectos del lenguaje (vocabulario, fonología y sintaxis).

Por su parte, Rost (2002) se suma a las críticas anteriores, basándose en la idea de que el discurso es otro nivel lingüístico al cual, eventualmente, podría aplicársele la fórmula propuesta por Krashen. Sin embargo, defiende la importancia del concepto de *input* comprensible señalando que si bien se sabe que el *input* tiene un rol esencial en la adquisición de una segunda lengua, el problema está en que la cantidad y el tipo de *input* que los alumnos requieren para adquirir la lengua extranjera no han sido descritos claramente. Lo importante es que el *input* sea significativo, es decir, que corresponda a los intereses y necesidades de los estudiantes. Además, es primordial que los alumnos sean expuestos, de manera continua, a un *input* comprensible para su nivel y que este se acerque progresivamente a la norma de los hablantes nativos de la lengua meta.

1.4. La autenticidad de los discursos orales

Rost (2002) aclara que la autenticidad y la genuinidad son dos principios pedagógicos que deben ser considerados al seleccionar el *input* y que muchos docentes tienden a confundir estos conceptos:

- “1. Language input should aim for ‘user authenticity’, first, by aiming to be appropriate to the current needs of the learners, and second, by reflecting real use of language in the ‘real world’.
2. Language input should aim to be ‘genuine’, i.e. involving features of naturally occurring language with and between native speakers: speed, rhythm, intonation, pausing, idea density, etc”. (Rost, 2002: 125).

Desde una perspectiva pragmática, la comprensión auditiva, entiéndase el hecho de escuchar textos orales pre-grabados para desarrollar esta habilidad en la sala de clases, dado su naturaleza, se presenta como una situación comunicativa inmersa en otra. La primera situación comunicativa corresponde a la interacción que se produce entre el profesor y los estudiantes al discutir, por ejemplo, aquello que comprendieron de una conversación telefónica pre-grabada entre dos o más personas. La segunda, inmersa en la primera, es la conversación telefónica que los estudiantes escuchan como parte del material de la lección y, en la cual, los alumnos no participan de manera tan activa.

Además, Rost (2002) señala que mientras mayor sea el grado de colaboración del individuo en la situación comunicativa, el propósito de la interacción es más inmediato y el discurso es más auténtico y significativo. Por lo tanto, en educación solo pueden considerarse auténticos los *inputs* y las interacciones en las cuales se consideran primordiales los propósitos que motivan a los alumnos para participar en la situación comunicativa. En definitiva, la interacción es auténtica si el *input* y la situación comunicativa satisfacen la búsqueda de conocimiento del alumno y si, además, durante ese proceso, le permiten al estudiante tener el control.

Según Rost (2002), el segundo principio pedagógico, la genuinidad es a lo que muchos profesores están realmente aludiendo cuando tratan de describir el *input* auténtico. Generalmente, el discurso oral genuino es de estilo coloquial porque no se planifica y se realiza en tiempo real.

En la misma línea de Rost (1990, 2002), Hedge (2000) plantea que las situaciones de comprensión auditiva varían entre aquellas que son similares a la prosa escrita, por ejemplo, una clase expositiva o conferencia y la conversación coloquial; por lo tanto, si se está preparando a los alumnos para comunicarse en el mundo real, es fundamental que los estudiantes conozcan las características del discurso oral real (expresiones incompletas, variedad de acentos, cláusulas complejas, etc.), elementos que no siempre se incluyen en los textos y grabaciones elaboradas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Desde una perspectiva similar y muy didáctica, Nunan (1999: 212) destaca que es importante exponer a los alumnos a material auténtico o genuino por dos razones:

“Firstly, nonauthentic listening texts differ in certain ways from authentic texts. They usually contain linguistic features more usually found in written rather than spoken language. There are few overlaps, hesitations, and false starts found in authentic texts, and there is very little negotiation of meaning. These differences do not always adequately prepare learners for dealing with genuine communication either inside or outside the classroom, because some of the features of authentic texts (such as repetition, requests for clarification, and so on) actually facilitate comprehension. Also, the use of authentic sources leads to greater interest and variety in the material that learners deal with in the classroom”.

Asimismo, Buck (2001: 159) afirma que:

“When I argue that we should use authentic texts, I mean that texts should have the characteristics of target-language speech, not that we need to actually take the texts from the target language situation. That is not always a good idea. The context has a huge influence on the content of spoken texts, and when taken out of their context, they may not always make sense”.

Lo planteado por estos autores justifica la importancia del uso de textos auténticos para el desarrollo de la oralidad en lengua extranjera y que se consideren auténticos –o según Rost (2002) genuinos- todos aquellos discursos que tienen los mismos rasgos lingüísticos que el discurso real de la lengua meta, pero que no necesariamente han sido tomados de situaciones reales de uso.

1.5. Los tipos de comprensión auditiva

Otro aspecto que se debe considerar al momento de seleccionar los discursos orales (los materiales) para desarrollar la comprensión auditiva en la clase de inglés como lengua extranjera es la existencia de diversos tipos de comprensión auditiva. Según Nunan (1999), esta habilidad lingüística puede ser clasificada de diversas maneras; por ejemplo, según el propósito que se tiene para escuchar, el papel que desempeña el oyente y/o el tipo de discurso que se va a escuchar.

Sin embargo, al igual que Nunan (1999), Hedge (2000), Lynch y Mendelshon (2002) y Flowerdew y Miller (2005) coinciden en que la clasificación principal de la comprensión auditiva es unidireccional (*one-way listening*) y bidireccional (*two-way listening*). Esta clasificación, se deriva de la identificación de dos grandes funciones del lenguaje propuestas por Brown y Yule (1983). Por una parte, está la comprensión auditiva bidireccional o recíproca que se asocia a la función interpersonal del lenguaje. En este caso, el propósito principal del discurso o del texto es establecer relaciones sociales. Este tipo de comprensión auditiva también se conoce como *listening-and-speaking* porque involucra diálogo y discusión entre al menos dos hablantes/oyentes.

Por otra parte, la comprensión auditiva unidireccional o no recíproca se asocia a la función transaccional del lenguaje. En este caso, el propósito fundamental del discurso o del texto -oral o escrito- es la transmisión de información. Por ejemplo, en el contexto académico puede ser el hecho de escuchar una clase expositiva tradicional. En un contexto menos formal puede ser escuchar un programa de radio o bien ver una película en televisión.

Para los propósitos de esta investigación solo nos aproximamos a la comprensión auditiva como un fenómeno unidireccional, dado que estamos investigando las características de los discursos orales que los estudiantes escuchan como modelos de oralidad y no aquellos discursos en los que participan como interlocutores.

Los supuestos anteriormente planteados confirman el papel preponderante que tiene la comprensión auditiva, como eje articulador, en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. La oralidad es una manera distinta de significar; es decir, el discurso oral y el desarrollo de la comprensión auditiva se entienden como una manera muy particular de conocer y aprender, distinta de la escritura y del discurso escrito.

Además, creemos que en el proceso de selección de los discursos para desarrollar la comprensión auditiva, es fundamental contar con instrumentos que permitan un acercamiento certero a la lengua en uso. En este sentido, la recolección de un corpus de textos y su posterior análisis son herramientas esenciales para el desarrollo de cualquier tipo de material didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, nos parece oportuno

señalar que entre los estudios de corpus realizados para aproximarse al fenómeno de la oralidad y la escritura en la lengua inglesa, se destaca el Análisis Multiragos y Multidimensiones propuesto por Biber (1988), a partir del *Lancaster-Oslo/Bergen* (LOB) *corpus* y el *London-Lund corpus* (LLC). Biber (1988, 2004) con su propuesta metodológica aplica técnicas estadísticas multivariantes, tales como el análisis factorial, para la investigación de la variación de registros en una lengua. Si bien este enfoque fue originalmente diseñado para analizar la variación de registro en inglés, posteriormente también se ha aplicado a otras lenguas como el coreano y el español (Parodi, 2006; Biber & Tracy-Ventura, 2007). Estos estudios han demostrado similitudes sorprendentes en las dimensiones que subyacen a las diferencias entre los registros orales y escritos de estas distintas lenguas.

En el siguiente apartado, entrego detalles acerca del diseño, recopilación, etiquetaje y análisis del Corpus Global Público-Privado.

2. Marco metodológico

2.1. Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta los planteamientos del Mineduc para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el objetivo general de este trabajo es describir un corpus de discursos orales pre-grabados que se utilizan para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés en los colegios públicos y colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar, a través del modelo de Análisis Multiragos y Multidimensiones de Biber (1988, 2004), Conrad y Biber (2001), Biber, Conrad y Reppen (1998) y Biber, Conrad, Reppen, Byrd y Helt (2002). Para el logro del objetivo señalado, se determinará de qué manera se distribuyen los discursos orales monológicos y dialógicos que constituyen el corpus recolectado, a lo largo de cada una de las siete dimensiones de variación lingüística establecidas por Biber (1988). Así, específicamente, se busca:

1. Comparar los discursos orales presentes en dos tipos de textos escolares: los discursos orales presentes en los textos de inglés distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación de Chile en los colegios públicos con aquellos presentes en los textos escolares utilizados en colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar.
2. Comparar los monólogos presentes en los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación de Chile con los monólogos en los textos escolares utilizados en colegios particulares. Así como también los diálogos en ambas categorías de textos escolares o sub-corpus, Público y Privado.

A partir de los objetivos específicos planteados, se formula la siguiente hipótesis que guía esta investigación: El discurso oral en los textos escolares entregados por el Mineduc y el

discurso oral en los textos que se utilizan en los colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar difiere significativamente en las siete dimensiones establecidas por Biber (1988), (p valor < 0,05).

2.2. Metodología

2.2.1. Diseño, recolección, organización y digitalización del corpus

El Corpus Global Público y Privado está conformado por 298 discursos orales con un total de 67.465 palabras, y se ha dividido en dos sub-corpus: Público y Privado. Cada uno de los discursos recolectados se transcribió y se guardó en formato plano (txt.) con un código compuesto por un número y una letra para poder ser identificados fácilmente. El número sirve para identificar la fuente del discurso, es decir, si este pertenece a un texto escolar que se utiliza en la educación pública o privada. Los 112 discursos que conforman el sub-corpus Público corresponden a los textos escolares que se utilizaron de Primero a Cuarto año de Enseñanza Media en la educación pública de la ciudad de Viña del Mar, durante el periodo escolar 2004:

- Naves, A. (2003). *Magic teens 1*. Santiago de Chile: Richmond.
- Pérez, V. (2003). *Magic teens 2*. Santiago de Chile: Richmond.
- Harris, M. & Mower, D. (2002). *Opportunities*. Santiago de Chile: Pearson.
- Foley, M. & Hall, D. (2002). *Developing opportunities*. Santiago de Chile: Pearson.

Los 186 discursos que conforman el sub-corpus Privado corresponden a los textos escolares utilizados en tres colegios bilingües particulares de la ciudad de Viña del Mar. Estos textos escolares, también, se utilizaron durante el año 2004:

- May, P. & Martin, J. (1999). *Knockout first certificate*. Oxford: Oxford University Press.
- Driscoll, L., Davies, P. & Greenall, S. (2001). *All stars intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Driscoll, L., Davies, P. & Greenall, S. (2001). *All stars upper intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Conybeare, A., Gude, K. & Wildman, J. (2002). *Matrix upper intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

Además, para los propósitos antes señalados, se dividió la totalidad de los discursos en monológicos y dialógicos según el número de participantes que intervenían en ellos.

Como se aprecia, a continuación, en la Tabla 1, en cuanto a la composición del Corpus Global cabe destacar que no existe homogeneidad entre el número de monólogos y diálogos en la

totalidad del corpus ni tampoco en cada sub-corpus (Público y Privado). Más aún, no existe una relación directa entre el número de discursos monológicos (183) y dialógicos (115) en el total de la muestra ni el número total de palabras en cada una de estas categorías (30.072 v/s 37.393) respectivamente. Esta variabilidad no constituye una dificultad al momento de realizar los cálculos comparativos, ya que se utilizan mecanismos de estandarización.

Tabla 1. Constitución del Corpus Global Público-Privado en monólogos y diálogos.

Registro/Tipo de discurso	Público	Privado	Total	Número de palabras
Monólogos	50 (44.6%)	133 (71.5%)	183 (61%)	30.072 (44.6%)
Diálogos	62 (55.4%)	53 (28.5%)	115 (39%)	37.393 (55.4%)
	112 (100%)	186 (100%)	298 (100%)	67.465 (100%)

2.2.2. El etiquetaje lingüístico

Etapa fundamental de esta metodología es la que corresponde al etiquetaje o marcaje lingüístico. Esta fase de la investigación se realizó en el *Corpus Linguistics Research Laboratory* de la *Northern Arizona University* (NAU), Estados Unidos de Norteamérica. Allí fue factible la identificación de los rasgos lingüísticos estudiados y el conteo de frecuencia de los rasgos en los discursos del corpus. La primera de estas tareas, la identificación y etiquetaje de los rasgos lingüísticos, se llevó a cabo en dos etapas consecutivas y complementarias. En la primera etapa, con la ayuda de un programa computacional automático, el *Biber grammatical tagger*, se identificaron los mismos rasgos lingüísticos que Biber (1988) utilizó para determinar las dimensiones de variación lingüística de la oralidad y la escritura.

El *Biber grammatical tagger* identifica las categorías gramaticales en los distintos campos de información, basándose no tan solo en un diccionario que el programa tiene incluido sino que también a partir de la morfología de cada palabra y el contexto que la rodea. Además, este *tagger*, a diferencia de otros, entrega información semántica y sintáctica con un cierto grado de precisión.

En la segunda etapa, con la ayuda del *Fixtagger*, un corrector grammatical interactivo, se perfeccionó de modo semi-automático el etiquetaje que el *tagger* efectuó automáticamente. Este programa permite al usuario aceptar o corregir las etiquetas de la fase anterior que al *Fixtagger* le merecen dudas. Específicamente, con este segundo programa se pueden revisar, de manera muy acuciosa, los siguientes aspectos gramaticales del inglés: *past participles*, *present participles*, *wh pronouns* y ocurrencias de *that*, 'd, 's, e infinitivos.

Como ya se señaló, una segunda tarea realizada en la *Northern Arizona University* fue el

conteo de frecuencia y la normalización a 1.000 de 180 rasgos lingüísticos en los 298 textos del corpus. Para tales efectos, se utilizó un tercer programa computacional denominado *Tag count*.

2.2.3. Los rasgos lingüísticos y el análisis estadístico

Para realizar los análisis estadísticos y poder determinar los factores o puntajes de cada discurso en el Corpus Global respecto de cada una de las siete dimensiones, se consideraron 53 rasgos lingüísticos. Los rasgos estudiados por dimensión son los siguientes:

Dimensión 1: Private verbs (e.g. believe, feel, think), 'That' deletion, Contraction, Verb (uninflected present tense, imperative & third person), Second person pronoun /possessive, Verb 'do', Demonstrative pronoun, Adverb/qualifier-emphatic (e.g. just, really, so), First person pronoun/possessive, Pronoun 'it', Verb 'be' (uninflected present tense, verb & auxiliary), Subordinating conjunction-causative (e.g. because), Discourse particle (e.g. now), Nominal pronoun (e.g. someone, everything), Adverbial-hedge (e.g. almost, maybe), Adverb/qualifier-amplifier (e.g. absolutely, entirely), Wh- questions, Modals of possibility (can, may, might, could), Coordinating conjunction-clausal connector, Wh- clause y stranded preposition.

Rasgos negativos: Noun, Preposition, Attributive adjective, Type/token y Word length.

Dimensión 2: Past tense verb, Third person pronoun (except 'it'), Verb-perfect aspect y Public verbs (e.g. assert, complain, say).

Rasgos negativos: Verb (uninflected present, imperative & third person) y Attributive adjectives.

Dimensión 3: Wh pronoun-relative clause-object position, Wh pronoun-relative clause-subject position, Wh pronoun-relative clause-object position with preposition fronting (' pied piping'), Coordinating conjunction-phrasal connector y Singular noun-nominalization.

Rasgos negativos: Adverb-time, Adverb-place, Adverb (sin incluir aquellos considerados en otras dimensiones).

Dimensión 4: Infinitive verb, Modal of prediction (will, would, shall), Suasive verb (e.g. ask, command, insist), Subordinating conjunction-conditional (e.g. if, unless), Modal of necessity (ought, should, must) y Adverb within auxiliary (splitting aux-verb).

Dimensión 5: Adverbial-conjuncts (however, therefore, thus), Agentless passive verb, Passive verb+by, Passive postnominal modifier y Subordinating conjunction-other (e.g. as, except, until).

Dimensión 6: 'That' clauses as verb complements, Demonstratives, 'That' relative clause on object positions y 'That' clauses as adjective complement.

Dimensión 7: 'Seem'/'appear'.

Se realizó un análisis factorial para reducir la gran cantidad de variables; en este caso, de los 51 rasgos lingüísticos identificados, el *Word length* y el *Type/token* en los discursos, a un número más pequeño de variables derivadas que se denomina *factor scores*.

Primero, se reconstruyó la matriz de datos traída de la *Northern Arizona University*, solamente con las frecuencias normalizadas a 1.000 de los 51 rasgos lingüísticos estudiados (las variables) en cada uno de los 298 discursos (las observaciones). Segundo, se calculó el promedio y la desviación estándar de cada una de las variables; por ejemplo, se calculó el promedio de los *private verbs*, sumando todas las frecuencias de ese rasgo en las 298 observaciones. Así, para los *private verbs* (el rasgo 1), el promedio es 18,2 y la desviación estándar 14,9. Tercero, a la frecuencia de cada rasgo por discurso se le restó el promedio de ese rasgo y, ese valor se dividió por la desviación estándar del rasgo, obteniendo así un valor Z por rasgo por discurso. $z = x - \bar{x} / s_x$. Cuarto, para calcular los *factor score* en las dimensiones 1, 2 y 3, se sumaron por separado los valores estandarizados (valores Z) de todos los rasgos positivos y los negativos determinados por Biber (1988). Luego, a la suma de los rasgos positivos se le restó la suma de los rasgos negativos y ese valor se dividió por el número total de rasgos en la dimensión. Por ejemplo, en la dimensión 1 para cada discurso, se sumaron todos los rasgos positivos correspondientes a la dimensión y se les restó la suma de los rasgos negativos, el *Type/token* y el *Word length*. Finalmente, el valor de la resta se dividió por el número total de rasgos que determinan esa dimensión. $(z+z+z+-z-z-z)/26$ *factor score*. Dado que las dimensiones 4, 5, 6 y 7 están determinadas por la presencia de rasgos, solamente se sumó la totalidad de los rasgos involucrados y se dividió por el número de ellos. Así, finalmente, se obtuvieron siete valores por dimensión para cada uno de los 298 discursos.

2.3. Análisis y discusión de los resultados

Con el fin de corroborar o rechazar la hipótesis, los resultados y análisis se presentan, considerando la división del Corpus Global en los dos sub-corpus, Público y Privado. Posteriormente, de modo más específico, se entregan los resultados y análisis de las categorías de monólogo y diálogo.

Primero, en el Gráfico 1, se muestran los factores promedios para ambos sub-corpus -Público (112 discursos) y Privado (186 discursos)- en cada una de las siete dimensiones establecidas por Biber (1988):

1. Producción involucrado/producción informativa
2. Narrativa/no-narrativa

3. Referencia elaborada/referencia dependiente de la situación
4. Expresión deliberada de argumentación
5. Estilo abstracto
6. Marcador de postura elaborada en línea
7. Estilo académico

Es importante recordar que, aun cuando el sub-corpus Público consta de menos discursos, es mayor en cuanto al número de palabras que lo conforman. El sub-corpus Público (37.6% del Corpus Global) contiene 112 discursos con un total de 34.534 palabras (51.2% del Corpus Global). El sub-corpus Privado (62.4% del Corpus Global) contiene 186 discursos con un total de 32.931 palabras (48.8% del Corpus Global).

Los resultados de la aplicación de la prueba ANOVA, entregados en la Tabla 2 permiten corroborar, parcialmente, la hipótesis. Esto quiere decir que el discurso oral en los textos escolares entregados por el Mineduc y el discurso oral en los textos que se utilizan en los colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar difiere significativamente en la primera, la segunda y la tercera de las dimensiones establecidas por Biber (1988):

1. Producción involucrado/producción informativa
2. Narrativa/No-narrativa
3. Referencia elaborada/referencia dependiente de la situación

Tabla 2. Resultados de la ANOVA para los sub-corpus Público y Privado.

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
Dimensión 1	774,0414	1	774,0414	26888,4	296	90,83918	8,52101	0,00378
Dimensión 2	201,1556	1	201,1556	2754,12	296	9,30448	21,61923	0,000005
Dimensión 3	41,2112	1	41,2112	3009,12	296	10,16595	4,05385	0,044976
Dimensión 4	16,1015	1	16,1015	2469,38	296	8,3425	1,93006	0,165796
Dimensión 5	12,0835	1	12,0835	1312,1	296	4,43278	2,72593	0,099791
Dimensión 6	3,0124	1	3,0124	1194,71	296	4,03617	0,74635	0,388334
Dimensión 7	0	1	0	297	296	1,00338	0,00002	0,996526

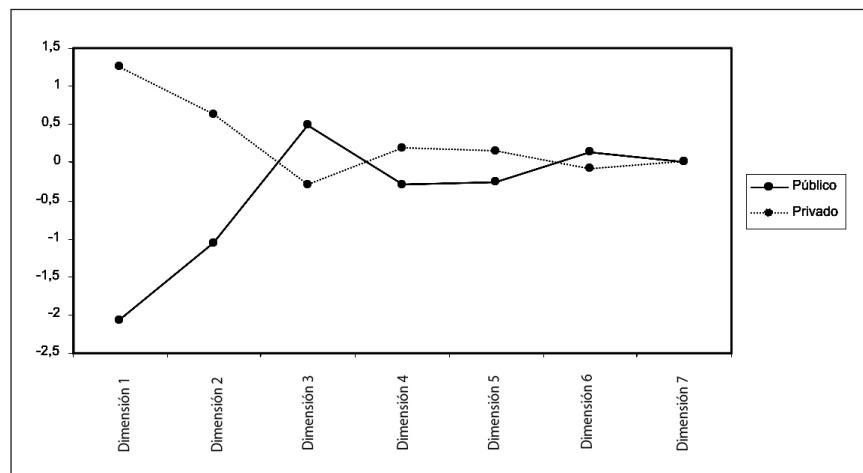


Gráfico 1. Comparación de los sub-corpus Público y Privado.

En relación a la primera dimensión, por una parte, se desprende del Gráfico 1 que los discursos orales utilizados en los colegios privados (el sub-corpus Privado) alcanzan un factor promedio positivo. Estos discursos tienden a agruparse en el polo positivo de la dimensión, lo que indica involucramiento por parte de los participantes. El propósito principal de los participantes, en este tipo de discurso, es interactuar y no informar. Este tipo de discurso presenta una gran cantidad de verbos privados (*feel, think*), los que se utilizan para expresar emociones, pensamientos y actitudes. Además, este tipo de discurso se caracteriza por una referencia constante y de manera directa a los participantes, utilizando pronombres personales de primera y segunda persona. A modo de ejemplo, en la siguiente conversación se puede observar la gran cantidad de rasgos correspondientes a la primera dimensión. (Los verbos se han subrayado y los pronombres se han escrito en negritas):

TEXT 162: FACE-TO-FACE CONVERSATION

Woman: Yes, I know it's not always going to be easy, but let's at least give it a go - there's nothing to lose and, **you** never know, it might just work out. **You** can have both upstairs rooms if **you** want, so any time **you** want to be on your own **you've** in effect got your very own place. What do **you** think?

Man: Well, I don't know really.

Por el contrario, los discursos entregados por el Mineduc alcanzan un factor promedio negativo, superior al positivo del sub-corpus Privado. Esto significa que los discursos en el sub-

corpus Público tienden a ser altamente informativos. También condensan gran cantidad de información, utilizando sustantivos, adjetivos atributivos, preposiciones y palabras, por lo general, más largas. En solo parte de un discurso del sub-corpus Público se pueden identificar una co-ocurrencia de todos los rasgos negativos de la dimensión, anteriormente mencionados. (Los sustantivos están con mayúsculas, las preposiciones con negritas y los adjetivos subrayados):

TEXT 20: BROADCAST

Good MORNING. It is 9.00 o'CLOCK. These are the HEADLINES. US OIL SUPPLY assured in case of WAR, JAPAN and CHINA vow better TIES, mark ANNIVERSARY, FOOTBALL STRIKE ends. Here are the DETAILS. US OIL SUPPLY assured in case of WAR: VENEZUELA's OIL MINISTER, RAFAEL RAMIREZ, assured his U.S. COUNTERPART that his COUNTRY would fill any SHORTAGE of OIL SUPPLY if U.S. INTERVENTION in IRAQ triggers a severe DISRUPTION. Ramirez said the ORGANIZATION of PETROLEUM Exporting COUNTRIES (OPEC) would take ACTION in the EVENT of a severe DISRUPTION of SUPPLY due to a CONFRONTATION in the MIDDLE EAST. If PRICES go up, OPEC could take ACTION under its PRICE BAND MECHANISM.

En relación a la segunda dimensión, sorprende que los discursos del sub-corpus Privado tengan un promedio positivo y tiendan a agruparse levemente en el extremo narrativo de la dimensión. En el corpus de referencia (*London-Lund corpus*), los *prepared speeches* presentan promedios similares a los discursos en el sub-corpus Privado. Esta dimensión distingue entre lo narrativo y lo no-narrativo. Como se puede observar en el siguiente ejemplo, los discursos con promedios positivos presentan rasgos propiamente narrativos. Por lo tanto, se utilizan co-ocurrentemente gran cantidad de pronombres personales en tercera persona, verbos públicos (*say*), *past tense* y *perfect aspect verbs*. (Los pronombres están con negritas y las formas verbales están subrayadas):

TEXT 146: PREPARED SPEECH

I was on my way home from the cinema the other night when a police car stopped and these two coppers waved me down. They said they'd nearly run into me and that I was 'a danger to other road users', or some stuff like that. One of them said he'd warned me about the same thing a couple of nights before but I told him that was rubbish, he must have got me mixed up with someone else. Anyway, they took my name and address and said that if I didn't get 'em fixed and they saw me again I'd be in trouble, so I said 'Don't you mean if you don't see me?' but they didn't laugh much.

Por su parte, los discursos en el sub-corpus Público presentan un promedio negativo. El polo negativo de la segunda dimensión se caracteriza por agrupar los discursos más estáticos y expositivos. En estos discursos, como se observa en el ejemplo, los verbos en presente y los

adjetivos atributivos son bastante comunes. (Los verbos están subrayados y los adjetivos están con negritas):

TEXT 22: BROADCAST

Come to the University of Surrey. We offer: English for Academic Study designed for students who wish to improve and practice English, and prepare before studying at English **speaking** universities and College. We also have English for **General** and **Professional** use. If you are about to pursue postgraduate studies, we also offer a Pre- **MBA** **Business** English Course. We can offer you: **Modern** **teaching** and **learning** methods, tuition by qualified, **friendly** professional staff, use of University **computing** library and **sporting** facilities, membership of the Student's Union. Study in the atmosphere of a British University. University of Surrey. Promoting Excellence in Education and Research Contact us at www.surrey.ac.uk

En la tercera dimensión, los discursos en el sub-corpus Público tienen un promedio positivo debido a la presencia de *relative clauses on object* y *subject positions* como se observa en el siguiente texto (en cursivas):

TEXT 12: BROADCAST

Do you want to enjoy a good film? Would you like to go to the cinema and have fun? What do you want to see? Let me recommend a film to you. Treasure planet is the film of the season. This is a cool space adventure and action *film where a rebellious kid whose dad left home when he was young*, hops aboard a flying ship with an alien-infested crew, in search of a treasure. The characters are lively and they show some personal conflicts and there's plenty of fun for everyone. This movie represents some kind of exploration into another world for an hour and a half, but it also manages to maintain the interest throughout. It will take you to an unknown world in search of adventure and fun. Something you will love about this film are its many secondary characters, *all of whom come through as engaging personalities on their own*, especially the "bad guy" who is apparently built with robotic body parts, *all of which he can manipulate masterfully*. You will also like the captain of the ship, Amelia, the lovely feline with a no-nonsense attitude, and her right-hand man, Mr. Arrow. For many people, the two favourite characters are the lead teen *rebel who wears an earring*, and he loves sky-surfing against the law, and his loveable sidekick "Morph" who is basically this "thing" that is able to change into anything whenever it feels like. This is a movie that sets up an attractive adventure and keeps things moving every step of the way. There's action, there are laughs, there's emotion, a solid soundtrack and stunning animation. This is a movie for you!

Aun cuando el promedio positivo es cercano a cero, cabe destacar que según Biber (1988) la referencia endofórica es un rasgo característico de los registros escritos en inglés, como los documentos oficiales y la prosa académica y, por ende, no deberían ser rasgos predominantes

en ninguno de los dos sub-corpus. En general, el discurso integrado e informativo tiende a tener referencia elaborada o explícita, rasgos que -en esta investigación- se manifiestan levemente en el sub-corpus Público y no así en el sub-corpus Privado.

Por su parte, los discursos en el sub-corpus Privado tienen un promedio negativo, cercano a cero, igual al de los *prepared speech* en el corpus de referencia. Estos discursos presentan algunos adverbios de tiempo y lugar que implican referencia implícita o dependiente de la situación, que si son propios de los registros orales. El siguiente texto da cuenta de ello:

TEXT 141: PREPARED SPEECH

The view from up **here**, on a clear day like this, really is quite breathtaking. You can actually see right across the forest, the rivers and the hills to both the east and the west coast, and to the south the famous six peaks across the Straits are clearly visible. I've flown across **here**, of course, so I knew roughly what to expect, but that was at 30,000 feet and I never imagined how incredible the landscape would be from this height. And somehow it's even more magical when you've paused to look out from the fiftieth floor, **then** from the hundredth and finally, when you reach the very top, you get to see the whole fantastic panorama.

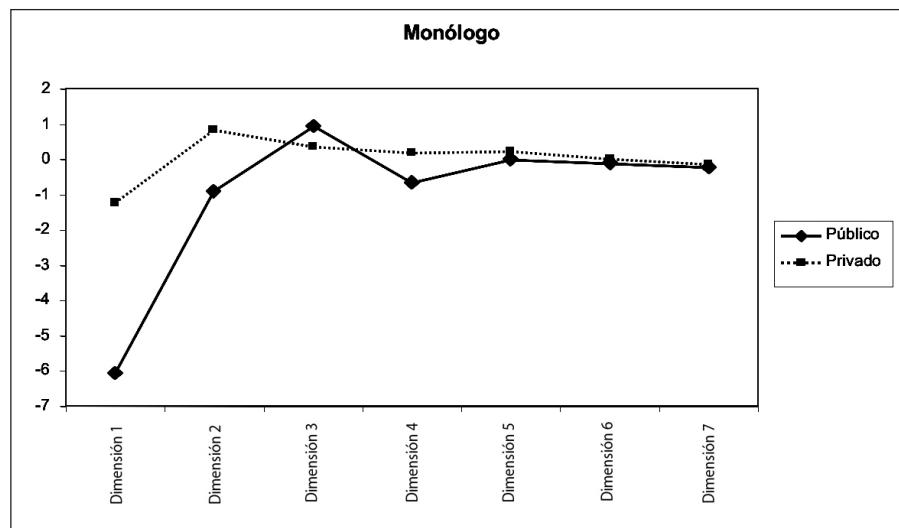
Los hallazgos en los sub-corpus tanto Privado como Público sustentan el supuesto teórico de Biber (1988, 2004) y de Conrad y Biber (2001). Según dicho supuesto, diferentes conjuntos de rasgos lingüísticos de los 53 investigados ocurren en complementariedad, vale decir, actúan conjuntamente con el fin de construir una determinada función comunicativa. Por ejemplo, la co-ocurrencia de ciertos rasgos en el texto anterior y en muchos otros no es casual; los rasgos se organizan en una distribución complementaria, lo que significa que no tienden a co-ocurrir sistemáticamente en otro tipo de registros.

Por otra parte, a continuación, los datos entregados en el Gráfico 2 permiten indagar más a fondo en las características de los sub-corpus (Público y Privado). En este gráfico se presentan los factores promedios de los monólogos en los sub-corpus, Público (50 monólogos) y Privado (133 monólogos) en cada una de las siete dimensiones establecidas por Biber (1988). Es importante recordar que los monólogos constituyen el 61% (183 discursos) del Corpus Global. Sin embargo, si se considera el número de palabras (30.072 de un total de 67.465), constituyen solamente el 44.6% de este.

Los resultados de la aplicación de la prueba ANOVA, entregados en la Tabla 3, permiten corroborar nuevamente, de modo parcial, la hipótesis. Esto quiere decir que el discurso oral en los textos escolares entregados por el Mineduc y el discurso oral en los textos que se utilizan en los colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar difiere de modo estadísticamente significativo en la primera y la segunda de las dimensiones establecidas por Biber (1988).

Tabla 3. Resultados de la ANOVA para los monólogos en los sub-corpus Público y Privado.

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
Dimensión 1	840,9792	1	840,9792	14328,01	181	79,16028	10,62375	0,001334
Dimensión 2	110,1455	1	110,1455	2049,58	181	11,32363	9,72705	0,002113
Dimensión 3	13,5771	1	13,5771	2016,99	181	11,14358	1,21838	0,271145
Dimensión 4	24,0309	1	24,0309	1500,9	181	8,29224	2,898	0,090406
Dimensión 5	1,7443	1	1,7443	1059,9	181	5,85578	0,29787	0,585892
Dimensión 6	0,3666	1	0,3666	916,73	181	5,06479	0,07238	0,78821
Dimensión 7	0,098	1	0,098	157,68	181	0,87116	0,11253	0,737674

**Gráfico 2.** Comparación de los monólogos en el sub-corpus Público y Privado.

Tal como se desprende del Gráfico 2, ambos grupos de monólogos tienen promedios negativos en la primera dimensión. La diferencia entre los discursos monológicos en el sub-corpus Público y Privado es mucho mayor que la existente entre la totalidad de discursos (monológicos y dialógicos) en ambos sub-corpus (el Público y el Privado) como se aprecia en el Gráfico 1. Los monólogos (en ambos casos) presentan rasgos característicos de informatividad y, además, concentran gran cantidad de información.

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta un discurso correspondiente al sub-corpus

Privado con factor promedio negativo bastante alto. Lo anterior, se debe al gran número co-ocurrente de sustantivos, adjetivos atributivos y preposiciones. (Los sustantivos están con mayúsculas, las preposiciones con negritas y los adjetivos subrayados):

TEXT 129: PREPARED SPEECH

It certainly isn't a PROBLEM of minor IMPORTANCE. In the past YEAR alone there have been three KILLINGS, one SUICIDE, several ARSON ATTACKS and thousands of FIGHTS after DISPUTES about NOISE between NEIGHBOURS. Only this WEEK a WOMAN admitted breaking down the DOOR of the CHURCH next DOOR to silence the BELLS, and a DISPUTE about a FENCE was settled with a CHAINSAW.

Comparativamente, TEXT 20: BROADCAST es una muestra correspondiente a los monólogos, en el sub-corpus Público. Cabe destacar que, en los corpus de referencia (*Lancaster-Oslo/Bergen corpus* y *London-Lund corpus*), los factores promedio negativos corresponden a registros de la escritura, tales como ficción, cartas profesionales y textos religiosos entre otros.

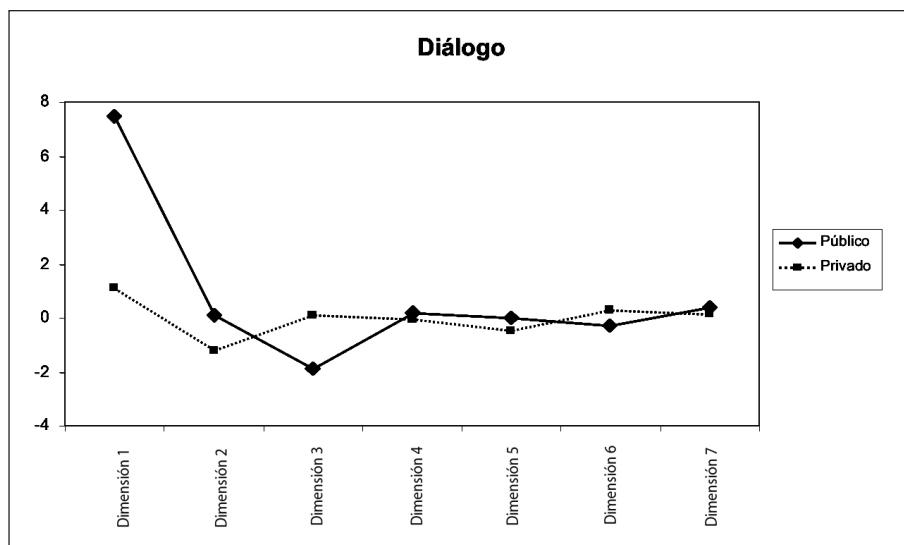
En la segunda dimensión, los monólogos correspondientes al sub-corpus Privado tienen un promedio levemente positivo. Esto indica que estos discursos presentan ciertos rasgos característicos de la narración. Sin embargo, los monólogos en el sub-corpus Público tienen un promedio, con una leve tendencia a lo negativo, no-narrativo. Esto quiere decir que al comparar los monólogos en ambos sub-corpus, se mantiene la tendencia que se ve en el Gráfico 1, al comparar los sub-corpus Público y Privado en su totalidad.

Por último, a continuación, en el Gráfico 3, se pueden observar los factores promedios de los diálogos en ambos sub-corpus, Público (62 diálogos) y Privado (53 diálogos) para cada una de las siete dimensiones establecidas por Biber (1988). Es importante recordar que los diálogos constituyen solamente el 39% (115 discursos) del Corpus Global. Sin embargo, estos diálogos conforman el 55,4% del corpus global, con 37.393 palabras de un total de 67.465.

Los resultados de la aplicación de la prueba ANOVA en la Tabla 4 permiten corroborar, por tercera vez y, nuevamente, de modo parcial, la hipótesis. Esto quiere decir que el discurso oral en los textos escolares entregados por el Mineduc y el discurso oral en los textos que se utilizan en los colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar difieren significativamente en la primera, la segunda, la tercera y la sexta de las dimensiones establecidas por Biber (1988).

Tabla 4. Resultados de la ANOVA para los diálogos en los sub-corpus Público y Privado.

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
Dimensión 1	1158,233	1	1158,233	8249,956	113	73,00846	15,86437	0,000121
Dimensión 2	48,339	1	48,339	681,228	113	6,02857	8,01837	0,005484
Dimensión 3	112	1	112	781,506	113	6,91598	16,1944	0,000104
Dimensión 4	1,283	1	1,283	958,428	113	8,48167	0,15122	0,698108
Dimensión 5	6,115	1	6,115	243,983	113	2,15914	2,83217	0,095154
Dimensión 6	10,435	1	10,435	270,031	113	2,38965	4,36662	0,038894
Dimensión 7	1,456	1	1,456	123,968	113	1,09707	1,32697	0,251777

**Gráfico 3.** Comparación de los diálogos en el sub-corpus Público y Privado.

En relación a la primera dimensión, como se observa en el Gráfico 3, los diálogos en el sub-corpus Público muestran bastante mayor grado de involucramiento por parte de los participantes que los diálogos en el sub-corpus Privado. Si bien, los diálogos en el sub-corpus Privado presentan cierto grado de involucramiento, en este caso, el factor promedio está casi siete puntos por debajo el promedio del Público. Es evidente que la categorización de los discursos del Corpus Global Público-Privado, en grupos más específicos según las características del

texto (monológico y dialógico), es fundamental al momento de caracterizar los discursos. Al analizar el Gráfico 3, se percibe, claramente, que al menos en lo que se refiere a los grados de involucramiento, los discursos en el sub-corpus Público se ajustan mejor con los cánones más prototípicos de la oralidad. Este hecho no se manifiesta de manera evidente en el Gráfico 1 al analizar los sub-corpus en su totalidad ni tampoco en el Gráfico 2 al analizar solamente los monólogos. Por el contrario, la tendencia en los Gráficos 1 y 2 puede llevar a pensar erróneamente que todos los textos en el sub-corpus Privado (monólogos y diálogos) por ser más involucrados y presentar referencia dependiente de la situación se acercan más a los cánones de la oralidad que los textos en el sub-corpus Público. En definitiva, es la heterogeneidad de la composición del Corpus Global, descrita en la sección 2.2.1, la que podría inducir a errores en la interpretación de los resultados parciales.

No obstante lo anterior, los diálogos en el sub-corpus Público tienen un promedio positivo en la segunda dimensión, es decir, los discursos presentan rasgos de la narración que no son propios de la oralidad, especialmente en las *telephone conversations* y en las *face-to-face conversations*. Finalmente, existe mayor congruencia en los discursos en el sub-corpus Privado, dado que presentan cierto grado de involucramiento y tienden a no ser de tipo narrativo. Por ejemplo, TEXT 162: FACE-TO-FACE CONVERSATION.

Ahora bien, en lo que respecta a la tercera dimensión, el promedio favorece a los diálogos en el sub-corpus Público, los cuales son concordantes con la gran mayoría de los registros orales que presentan rasgos de referencia implícita. Sin embargo, cabe destacar que en el corpus de referencia (*London-Lund corpus*) los discursos espontáneos tienen un factor promedio levemente superior a 1. Los diálogos en el sub-corpus Privado, como lo muestra el Gráfico 3, se ubican muy levemente sobre 0.

Por último, en lo que respecta a la sexta dimensión, la elaboración de la información en línea se debe recordar que al igual que la séptima dimensión, en Biber (1988) tienen un carácter exploratorio. Sin embargo, nuevamente, los diálogos en el sub-corpus Privado son más congruentes con la oralidad prototípica en el corpus de referencia (*London-Lund corpus*). Estos diálogos alcanzan un promedio positivo, a diferencia de los Públicos que tienen un promedio negativo. En esta dimensión, los '*that*' *complement to verbs* y *adjectives*, las '*that*' *relative clause on object position* y los *demonstratives* son rasgos positivos que caracterizan un tipo de discurso que se elabora en tiempo-real y que, además, presenta la información de manera fragmentada. Esto significa que la información se organiza en un número mayor de estructuras gramaticales, con pocas palabras de contenido. El siguiente ejemplo correspondiente al sub-corpus Privado vemos las '*that*' *complement clauses* en cursiva:

TEXT 290: INTERVIEW

Interviewer: An unusual sound can be heard in many classrooms in Britain nowadays: the sound of students and teachers laughing. The idea of introducing humour into the classroom originated in the United States, where experts proved that a rigid disciplinarian approach to learning often demotivated students. The studies *concluded that humour was a way of motivating people to learn*. I talked to education expert Dr Sam Barnes.

Dr Sam Barnes: Visitors are to our school are often surprised to see students and teachers laughing. But everyone, at all levels, is beginning to *realise that if students can enjoy studying*, their chances of being successful are that much greater. We reckon that *humour in class can not only help to improve concentration* - it can also help students to get better results.

En definitiva, a la luz de los resultados analizados es posible corroborar parcialmente la hipótesis: el discurso oral en los textos escolares entregados por el Mineduc y el discurso oral en los textos que se utilizan en los colegios particulares bilingües de la ciudad de Viña del Mar difieren significativamente en algunas de las dimensiones establecidas por Biber (1988). Así, es posible afirmar que los discursos orales en el sub-corpus Público se distribuyen de manera diferente a los discursos orales en el sub-corpus Privado, a lo largo de al menos cuatro de las dimensiones establecidas para la variación lingüística del inglés. Más aún, el comportamiento de los discursos monológicos y dialógicos es diferente en ambos sub-corpus. Sin embargo, dado lo errático o contradictorio de los resultados en una y otra dimensión, si se comparan con los hallazgos en los corpus de referencia (*Lancaster-Oslo/Bergen* y *London-Lund corpus*), es imposible concluir con certeza, aún de manera preliminar, cuál de los dos sub-corpus, Público o Privado, se asemeja más a lo prototípicamente oral.

Los hallazgos de esta investigación, en relación a los diálogos en los textos escolares, de alguna manera, reafirman los planteamientos de McCarthy y O'Keeffe (2004) quienes sostienen que a pesar de los avances en los estudios de corpus, los cuales permiten disponer de descripciones de conversaciones reales, los diálogos producidos con propósitos pedagógicos son producto de un guión previamente escrito. Por lo tanto, solo ocasionalmente, estos diálogos son espontáneos, dinámicos y presentan los rasgos del discurso natural en inglés. Desafortunadamente, esto hace que los alumnos tengan menos oportunidades para incrementar su repertorio lingüístico y estén menos preparados para enfrentar situaciones comunicativas reales fuera de la sala de clases.

CONCLUSIONES

Una primera conclusión de la investigación realizada dice relación con el logro parcial del objetivo general de la misma, en cuanto a la descripción preliminar de los discursos orales pre-grabados que se utilizan para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en los colegios públicos y particulares de la ciudad de Viña del Mar, a través del modelo de Biber (1988, 2004), Conrad y Biber (2001), Biber et al. (1998) y Biber et al. (2002). La hipótesis se cumple parcialmente, pues las diferencias entre las categorías de análisis del corpus de los discursos orales recolectados no son estadísticamente significativas en todas las siete dimensiones pre-establecidas por el Análisis Multirrasgos y Multidimensiones de Biber (1988).

Segundo, se constató, durante el proceso de recopilación, digitación y organización del Corpus Global Público-Privado, que si bien los discursos en los textos que se utilizan en los colegios bilingües particulares no son un conjunto muy grande, se ajustan mejor a los rasgos de la comunicación oral genuina.

Tercero, en el ámbito pedagógico, el hecho de abordar un área poco explorada dentro del campo de la lingüística aplicada en nuestro país, como es la comprensión auditiva de discursos orales en inglés como lengua extranjera, resulta de interés y relevancia. Creemos que por sí sola la descripción del conjunto de discursos de acuerdo a las dimensiones establecidas por el Análisis Multirrasgos y Multidimensiones de Biber (1988) constituye un factor importante para mejorar la calidad de los textos escolares que entrega el Mineduc, como también para enriquecer las metodologías de enseñanza.

Cuarto, si bien el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera no dependen, solamente, del desarrollo de la comprensión auditiva y, a su vez, el éxito en el desarrollo de esta macro-habilidad lingüística es el resultado de mucho más que de las características de los textos que se utilizan, los antecedentes recopilados avalan la importancia de que los discursos en los textos escolares que se utilicen en las aulas se ajusten a lo prototípicamente oral.

En cuanto a las proyecciones, esta investigación se presenta como una forma real de incorporar los avances de la lingüística de corpus a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las aulas en nuestro país. Por sí misma, la recopilación de un corpus como el Corpus Global Público-Privado es un aporte y una tarea relevante, dado que sirve de base para otras investigaciones. Por ejemplo, se puede reutilizar para investigar la incidencia que tienen algunos aspectos léxicogramaticales, tales como los tiempos verbales y los grupos nominales en la adquisición del inglés como lengua extranjera en el contexto nacional.

Finalmente, otro aporte interesante sería ampliar el corpus incorporando los textos que se

utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora en los mismos textos escolares u otros que se hayan incorporado al sistema escolar y realizar un análisis multirrasgos y multidimensiones completo, vale decir, establecer nuevas dimensiones de variación lingüística propias de estos textos y discursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2004). *Conversation text types: A multi-dimensional analysis* [en línea]. Disponible en http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2004/pdf/JADT_000.pdf
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., Byrd, P. & Helt, M. (2002). Speaking and writing in the university: A multidimensional comparison. *Tesol Quarterly*, 36, 9-48.
- Biber, D. & Tracy-Ventura, N. (2007). Dimensions of register variation in Spanish. En G. Parodi (Ed.), *Working with Spanish corpora* (en prensa). London: Continuum.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. (2004). Grammar and spoken English. En C. Coffin, A. Hewings & K. O'Halloran (Eds.), *Applying English grammar: Functional and corpus approaches* (pp. 25-39). London: Arnold.
- Conrad, S. & Biber, D. (2001). Multi-dimensional methodology and the dimensions of register variation in English. En S. Conrad & D. Biber (Eds.), *Variation in English: Multi-dimensional studies* (pp. 13-42). London: Longman.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second language listening. Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. (1987). Spoken and written modes in language. En R. Horowitz & S. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 55-82). California: Academic Press.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. London: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall.
- Lynch, T. & Mendelsohn, D. (2002). Listening. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 193-194). London: Arnold.
- McCarthy, M. & O'Keeffe, A. (2004). Research in the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 26-43.
- Mineduc (2004). *Programa de estudio de inglés. Enseñanza media* [en línea]. Disponible en: http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/4M10_Ingles.pdf

- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Parodi, G. (2006) Discurso especializado y lengua escrita: Foco y variación. *Revista Estudios Filológicos*, 41, 165-204.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Pearson.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-23.