

ESCRIBO CON ACENTO EN ESPAÑOL (L2) ¿ESO IMPORTA? ¿PUEDO OBTENER *FEEDBACK* AUTOMÁTICAMENTE?

LOURDES DÍAZ
ROSA M^a LUCHA
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

LOURDES DÍAZ es profesora de lengua española del Departamento de Traducción y Filología de la UPF. Investiga en torno a la adquisición de la gramática no nativa y las destrezas escritas en proyectos financiados por el MICINN (HUM2006-10235 y FFI2008-01452)

CONTACTO: Dra. Lourdes Díaz, ReGAEL, Universidad. Pompeu Fabra, Roc Boronat 138, 08018 Barcelona. [lourdes.diaz@upf.edu]

ROSA M^a LUCHA es profesora de Español Lengua Extranjera. Ha desarrollado su labor profesional también en el diseño de material didáctico de E/LE. Es coautora de *Prisma*, libro de ejercicios, nivel B1 (Editorial Edinumen). Como investigadora, ha trabajado para la Fundación de la Universidad Pompeu Fabra en el proyecto europeo ALLES (Advanced Long-Distance Language Education System).

I AM WRITING EXPOSITIVE TEXTS WITH AN *ACCENT*. DOES IT MATTER? CAN I BE AUTOMATICALLY ASSESSED?

This paper discusses the link between empirical research on *expositive academic* discourse and the development of appropriate teaching materials for both the teaching and the semiautomatic assessment of student's production of this kind of texts.

It tackles three areas of interest, and their impact on non-native adscription of students' texts: the tags of "national culture" in the building of text macro- and super-structures; the importance of the presence, or absence, of some linguistic elements used as "productive devices" in the bootstrapping of macrostructure, as well as the role of the native performance as the "baseline for comparison". All the above aspects are dealt with in the context of a computer mediated language course for Spanish L2 learners (B2 level) in a University environment.

KEYWORDS: textual competence, genre analysis, L1/L2 differences, instructed acquisition, expositive / argumentative discourse.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la relación entre la investigación con datos empíricos sobre la adquisición del género discursivo *texto expositivo académico* y el desarrollo de materiales didácticos adecuados para la enseñanza, incluido el suministro de feedback semiautomático de apoyo en la fase de producción de textos de este género específico.

En la exposición abordamos tres áreas de interés y su impacto en la *genuinidad* del texto nativo o su alejamiento de ella: el *acento* extranjero. Se trata de: a) las marcas de genio propio de cada lengua que se perciben en la construcción de las macroestructuras y superestructuras; b) la importancia de la presencia o ausencia de algunos elementos lingüísticos usados como rasgos productivos para el andamiaje y desarrollo de la macroestructura, así como c) el papel que desempeña el modelo nativo como base de comparación. El trabajo de estos tres aspectos permite plantear propuestas útiles, más allá del feedback convencional, para un contexto universitario de aprendizaje de español L2 (de nivel B2 del Marco europeo de referencia) mediado por ordenador.

A través de la recogida, procesamiento y análisis de la producción escrita de 20 alumnos aprendices de español L2 en contexto universitario, de B2, más la producción de un grupo de diez nativos de control de perfil universitario similar, probamos la eficacia de la enseñanza mediante técnicas de Focus on Form en el aula con un grupo de aprendices que realizaron este tipo de trabajo textual.

El análisis de la producción de textos del grupo experimental -que siguió este enfoque metodológico en la tarea- y su comparación con los otros dos (los nativos y el grupo no nativo de control), se hizo aplicando las herramientas de CLAN (Mac Whinney 2000) y Connexor. Se midieron las diferencias comparando una serie de recursos léxicos, sintácticos y textuales previamente seleccionados, considerados caracterizadores del tipo textual elegido (informe de resultados de ventas de un producto / informe de satisfacción).

Los resultados muestran:

- a) Que las diferencias no se deben a las lenguas maternas de los aprendices.
- b) Que la *natividad* del grupo de control no incide significativamente en las diferencias cualitativas de los productos.
- c) Que hay mayor divergencia entre el grupo que recibe instrucción mediante la técnica de FoF y los otros dos grupos de control (nativos y no nativos).

En relación con la competencia gramatical y la pragmático-cultural inherentes a este tipo de textos de especialidad, merecerían un tratamiento didáctico específico (a través de *feedback* que active la detección) para los tres grupos de escritores. Este podría administrarse en forma de mensajes automáticos durante la redacción del texto, de acuerdo con los indicadores formales seleccionados para el análisis.

2. ANTECEDENTES

2.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA: DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL ENFOQUE TRANSCULTURAL

A partir de la base de *competencia comunicativa* de Hymes (1972), se desarrolla el concepto hasta llegar a la propuesta de Canale (1979) y Canale y Swain (1983), que hablan de *competencia comunicativa*, por un lado como el conocimiento que el sujeto posee de la lengua y de aspectos del uso comunicativo de la misma y, por otro, de la habilidad para utilizar ese conocimiento.

Canale (1983) y Canale y Swain incluyen dentro de *competencia comunicativa* cuatro áreas de conocimiento y habilidad: a) la *COMPETENCIA GRAMATICAL*, que implica el dominio del código lingüístico, tanto verbal como el no verbal; b) la *COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA* – adecuación de los enunciados al significado y a la forma–; c) la *COMPETENCIA DISCURSIVA*, que consiste en combinar las formas gramaticales con los significados para conseguir un texto escrito o hablado coherente y cohesionado, y d) la *COMPETENCIA ESTRATÉGICA*, que implica el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar deficiencias en alguna de las competencias comunicativas, y/o para facilitar la comunicación.

La evolución en las investigaciones entorno a la enseñanza de segundas lenguas sigue el camino de resaltar la importancia de un buen conocimiento no sólo de la lengua meta, sino también de la cultura para poder interactuar adecuadamente en cualquier situación comunicativa real. Según Byram y Fleming (2001), un rasgo importante del proceso de aprendizaje de cualquier idioma radica en el conocimiento adecuado de la cultura que rodea la lengua meta. En esta línea, Risager (2001) habla de cuatro enfoques diferentes para la enseñanza de LE según la perspectiva desde la que el aprendiente se acerca a la cultura de la lengua meta: a) enfoque de la cultura extranjera; b) enfoque intercultural; c) enfoque multicultural, y d) enfoque transcultural. [Ver Byram 1997; Byram y Fleming 2001; Kramsch 2001]²⁰.

²⁰ En el enfoque de la cultura extranjera, la enseñanza se centra en la cultura del país de la lengua meta. El objetivo es el de fomentar en los aprendientes la competencia comunicativa y cultural de manera que se aproxime a la competencia del hablante nativo.

El *enfoque intercultural*, en cambio, tiene presente en su enseñanza las distintas culturas relacionadas, la de la lengua meta y otras afines, como también la lengua del aprendiente.

El *enfoque multicultural*, da un paso más, y ofrece una concepción más amplia de la cultura del país objeto de estudio. Se presta especial atención a la diversidad étnica y lingüística tanto del país de la lengua meta, como también de la del país del aprendiente. El objetivo de este enfoque es que el aprendiente adquiera una competencia intercultural y comunicativa que le permita interactuar con cualquier hablante del país receptor, ya sea su L1 la lengua meta u otra.

El *enfoque transcultural* presta atención a los individuos y los grupos en entornos culturales y lingüísticamente complejos, en los que el aprendiente es consciente de que su interlocutor habla la lengua meta, pero con un sustrato de otra lengua. De ahí que los teóricos se empiecen a plantear cuál debe ser el modelo de *hablante nativo* a imitar. Hace treinta años era incuestionable que el modelo a seguir era el que marcaba el *hablante nativo*, él era el indicador de la *norma*. Su *natividad* le proporcionaba autoridad y legitimidad en el uso de la lengua objeto de estudio. Sin embargo, el nuevo contexto que acabamos de describir ha hecho replantearse a los investigadores el concepto de *hablante nativo*. Se preguntan si es igual

Kramersch (2001), a partir de la revisión de los privilegios que tradicionalmente se le han asignado al concepto de *hablante nativo*—autoridad por nacimiento; derecho adquirido a través de la educación, y prerrogativa por pertenencia a un grupo social— intenta ofrecer una nueva visión de este concepto, negando que ser *hablante nativo* implique un privilegio de nacimiento, ya que ni nacer en el lugar donde se habla un determinado idioma, ni nacer dentro de una comunidad con una lengua propia, asegura hablar esa lengua. Así, se pregunta si el *hablante nativo* en lugar de nacer se hace, es decir, si adquiere tal estatus a través de la educación. En este punto, surge la duda de *cuánta instrucción, y de qué tipo*, es necesaria para considerar que un hablante puede comunicarse socialmente de forma aceptable. De ahí aparece el concepto de *hablante nativo maduro y educado* que intenta dar respuesta a esos interrogantes.

Kramersch menciona el hecho del aumento de la diversificación del uso lingüístico entre los propios hablantes nativos para explicar la dificultad en definir con claridad quién es o no *hablante nativo*. Por tanto, se plantea cuál debe ser el modelo que se debe enseñar y si no sería más acertado sustituir la pedagogía de lo auténtico por una pedagogía que abogue por lo que es más *adecuado* en cada momento. No es posible tener un solo modelo de uso lingüístico como única norma válida. El hablante debe ser capaz de adaptarse y seleccionar las formas correctas y más adecuadas según el contexto social. Este tipo de competencia es la que debe poseer un *hablante intercultural* (Kramersch 2001).

2.2. LA ENSEÑANZA CON FOCUS ON FORM

Como acabamos de ver, la enseñanza centrada en un enfoque comunicativo aboga por la integración de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Sin embargo, y a pesar de que los teóricos consideran que ninguna competencia es más importante que otra, en las primeras etapas del enfoque comunicativo se defendía una enseñanza centrada más en el significado que en la forma, dando prioridad a las destrezas que desarrollan la *capacidad* de comunicar y dejando en un segundo lugar la *atención a la forma*, ya que algunos autores consideraban que la adquisición de las estructuras lingüísticas se produciría con la simple exposición a un *input* rico, abundante y *comprensible* (Krashen 1982, 1985; Robinson 1994; Ellis, N. 1994).

Ya desde la década de los noventa, en cambio, diferentes estudios han valorado positivamente los efectos de la técnica de Focus on Form (FoF) en la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas), como por ejemplo en VanPatten (1990); Van Patten y Cadierno (1993, 1994); Sanz & Morgan-Short (2004), etc.

Así, Harley (1987), Day (1986) y Ellis (2001), estudiaron desde una perspectiva pedagógica si el *FoF* podía ayudar a los aprendientes a adquirir *estructuras* gramaticales que no habían conseguido fijar incluso después de años de recibir *input* comprensible. Sus resultados,

de válido como modelo de *hablante nativo* un niño como un adulto, un profesor universitario como un trabajador.

aunque variados, demostraron en términos generales que la forma gramatical era susceptible de enseñarse y que los aprendientes eran capaces de adquirir dicha forma.

No obstante, algunos autores -Long, Inagaki, Ortega, Salaberry, VanPatten y Sanz, en estudios realizados todos ellos en la década de los noventa y analizados por Ellis (2002) lo cuestionaron: una enseñanza intensiva limitada a 1 o 2 horas y con estructuras con características complejas *no tiene ningún efecto* en la habilidad de los alumnos para producir estructuras en producciones espontáneas.

Casi simultáneamente, estudios de Mackey y Mackey & Philp (1999,1997 respectivamente), entre otros, mostraron que en ocasiones la enseñanza intensiva sí podía lograr el éxito incluso con estructuras complejas, quedando el debate abierto hasta hoy.

2.3. GÉNEROS TEXTUALES Y DESTREZAS

En el marco de la lingüística textual de corte funcional (Halliday 1979, 1985; Halliday y Hasan 1979; Martin 1981), aplicada a la enseñanza de lenguas, el estudio de Paltridge (1997), específicamente para géneros académicos/científicos, puso de manifiesto la utilidad del enfoque sistémico-funcional. Aborda la enseñanza de la competencia escrita y sus componentes (gramatical, semántica textual, estructura textual, convenciones socioculturales, etc.) de forma multidimensional que permite activar y transferir mejor los conocimientos *retóricos* de la L1 a la L2²¹ (Hyland 2002).

En el ámbito académico, el discurso expositivo-argumentativo es uno de los más pertinentes y tratados. No obstante, no hay trabajos empíricos, y menos en español L2, que pongan de manifiesto: a) qué cosas se transfieren de la L1 a la L2 ni si ocurre siempre; b) qué efecto tiene en su adquisición *focalizar* aspectos textuales de distintos niveles; c) qué diferencia de competencia textual, en general, presentan los *nativos* y los *no nativos* en los distintos niveles del sistema enfrentados a una tarea textual sin preparación previa.

Estos tres aspectos (a, b y c) aparecen, en todo caso, aislados en algunos trabajos parciales, si bien no incorporan propuestas didácticas ni técnicas didácticas (p.e. FoF).

En este trabajo, y a partir de las diferencias que encontremos entre los conocimientos transferibles (L1 → L2) y los susceptibles de focalización, iremos más allá para proponer *feedback* orientado específicamente al desarrollo de la competencia en estos subgéneros textuales (discurso expositivo-argumentativo).

²¹ Si es que están disponibles en la L1, como indagaremos.

3. HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

3.1. HIPÓTESIS

a) Si como propone Kramsch no es la nativéz lo que confiere estatus de competente a un hablante, sino la instrucción posterior, entonces al comparar una competencia (p.e. la escrita) entre dos grupos de sujetos (nativos o no) competentes en una lengua X y del mismo nivel socioeconómico, cultural, etc. debería asemejarse (transferencia de instrucción, no necesariamente de lengua).

b) Si el conocimiento *textual* mejora con la instrucción, los resultados de un grupo de aprendices con tratamiento formal (técnica FoF), administrado intensivamente, diferirán de los del grupo de aprendices sin dicho tratamiento, así como del grupo Nativo de control.

c) Si el tratamiento intensivo con atención a la forma es efectivo, entonces las producciones finales deberían reflejarlo de forma claramente diferenciada respecto a otros usuarios.

Para verificar la hipótesis (a), se requirió a dos grupos de sujetos comparables en competencia lingüística que produjeran un texto de acuerdo con unas instrucciones funcionales y contextuales específicas para la posterior comparación de las producciones (cuantitativamente y cualitativamente).

3.2. SUJETOS

Para realizar el presente estudio, se seleccionaron 3 grupos de estudiantes: un grupo 1, formado por 10 estudiantes *No nativos* con instrucción (FoF); un grupo 2, formado por 10 estudiantes *No nativos* sin instrucción específica, grupo control, y un grupo 3, también de control, formado por 10 estudiantes *Nativos* sin instrucción específica textual.

Los dos primeros grupos estaban formados por estudiantes del programa *Erasmus* de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) que cursaban la asignatura *Textos específicos*. Para cursar esta asignatura los alumnos necesitan poseer un nivel de lengua española B2, según el Marco Común Europeo (MCE). El tercer grupo eran universitarios de 2º de Traducción cuyo programa tiene un alto componente textual.

Ninguno de los grupos control fue entrenado en el tipo de texto del experimento ni realizó ninguna tarea previa a la elicitación de los datos.

3.3. CORPUS

El corpus del estudio está compuesto por un total de 30 producciones de expresión escrita, 10 por cada grupo.

La recogida de datos en el grupo 1 se realizó tras una clase de 120 minutos en la cual se impartió una enseñanza intensiva centrada en la forma (FoF). La clase se dividió en dos sesiones de 50 minutos cada una. Durante los primeros 50 minutos de clase se proporcionó a los estudiantes el *input* necesario para la resolución de la tarea final, la redacción de un texto expositivo-argumentativo –un informe de ventas–.

A los grupos 2 y 3 se les dio instrucciones para que realizaran la misma tarea como deberes de casa, pero sin haber recibido previamente ningún tipo de instrucción con *FoF*. Para realizar la tarea, se facilitó a los tres grupos un *input* modelo de un posible informe de ventas, así como unos gráficos mudos que presentaban los resultados de una encuesta de satisfacción. Se les indicó, asimismo, que los textos deberían contener alrededor de 100 palabras y debían utilizar como mínimo tres de las estructuras lingüísticas objeto de estudio.

3.4. INSTRUMENTOS

3.4.1. Prueba de nivel para los grupos A y B

Todos los sujetos, como hemos indicado, deben poseer el nivel B2 de lengua. El nivel se asigna mediante una prueba interna de la propia Universidad Pompeu Fabra que controla, por un lado, la competencia lectora y gramatical; por otro, la comprensión oral a partir de una conferencia, y, finalmente, la prueba se completa con una entrevista de cinco minutos aproximadamente.

Los examinadores y la prueba fueron los mismos para ambos grupos.

3.4.2. Herramientas de análisis: *Connexor*, *Childes*

Las herramientas informáticas utilizadas en el estudio son:

a) La *demo* que el procesador sintáctico *Connexor* posee en *Internet* (www.connexor.com) y que sirve para analizar de manera automática cada uno de los textos seleccionados. El resultado que se obtiene con este procesador es un análisis cualitativo que muestra listas de palabras etiquetadas.

b) La aplicación informática *Childes*, la cual permite realizar un tratamiento estadístico mediante la localización y computación de frecuencias de aparición de categorías previamente determinadas, como puede ser: nombres; adjetivos; conectores del discurso; verbos; etc.

3.4.3. Test estadísticos

Dado el reducido número de muestras, se eligió un test estadístico no paramétrico para extraer la ratio para los tres parámetros definidos: calidad de información, cohesión local y estructuras caracterizadoras de la función micro del texto (comparaciones).

A continuación, para verificar si las diferencias existentes entre las ratios de los tres parámetros mencionados eran significativas, se realizó el test de Kruskal-Wallis. Este test

simplemente muestra si hay o no diferencia significativa en los tres parámetros definidos, pero no entre qué grupos.

Como el test de Kruskal-Wallis demostró que sí había diferencias significativas, pasamos a realizar el Mann-Whitney U test, que compara pares de grupos, para ver entre qué grupos se daba las diferencias aparecidas.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para el presente estudio, se han contabilizado las diferencias observadas, entre los tres grupos mencionados en el apartado anterior, en las siguientes categorías:

- a) Para evaluar la *calidad* de información, se seleccionó: nombres sustantivos, adjetivos calificativos y verbos flexionados y no flexionados (infinitivo).
- b) Para evaluar la *cohesión* local, se seleccionó: conjunciones coordinantes y subordinantes.
- c) Para evaluar las *estructuras caracterizadoras de la función (micro) del texto* (comparaciones), se seleccionó: adverbios y adjetivos comparativos y las estructuras en que se insertan.

Ya que los resultados de los tres grupos en cuanto a la extensión del producto final, un texto expositivo-argumentativo, eran bastante dispares, optamos por extraer la ratio de cada una de las categorías mencionadas. Dado el reducido número de muestras, recurrimos a un test estadístico no paramétrico para realizar este primer análisis.

	Grupo	Media / mean	Mediana / Median	DS / Standard Deviation
CALIDAD	1	0,3564	0,3588	0,0325
	2	0,3122	0,2901	0,0652
	3	0,2989	0,2973	0,0172
ESTRUCTURAS	1	0,0436	0,0199	0,0163
	2	0,0235	0,0462	0,0131
	3	0,0228	0,0254	0,0092
COHESIÓN	1	0,0662	0,0687	0,0283
	2	0,0434	0,0430	0,0202
	3	0,0277	0,0258	0,0106

FIGURA 1. Resultados obtenidos mediante una estadística descriptiva no paramétrica.

Una vez obtenidas las ratios de las distintas categorías en los tres grupos, el siguiente paso era comprobar si las diferencias que se observaban eran estadísticamente significativas o no. Para ello, aplicamos el test de Kruskal-Wallis, el cual mostró, tomando en consideración un nivel de significación del 0,05, que había diferencias significativas en las tres categorías estudiadas: calidad, estructuras y cohesión.

	Chi-Square	P-value
CALIDAD	9,653	0,008
ESTRUCTURAS	10,458	0,005
COHESIÓN	11,074	0,004

FIGURA 2. Test para comprobar si hay diferencia estadística significativa.

No obstante, ya que el test de Kruskal- Wallis sólo indica si hay diferencia significativa o no entre las categorías estudiadas, pero no entre qué grupos, aplicamos el *Mann-Whitney U test*, que compara pares de grupos, para comprobar entre qué grupos existía diferencia estadística significativa.

	Grupos	Z	P-VALUE
CALIDAD	1-2	-1,664	0,105
	1-3	-3,631	0,000
	2-3	-0,378	0,739
ESTRUCTURA	1-2	-2,609	0,007
	1-3	-2,948	0,002
	2-3	-0,151	0,912
COHESIÓN	1-2	-1,814	0,075
	1-3	-3,099	0,001
	2-3	-0,890	0,063

FIGURA 3. *Mann-Whitney U test* para comprobar entre qué grupos existe diferencia estadística significativa

Aquí podemos observar que en la categoría de Estructuras, las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el grupo 1 (No nativos con instrucción FoF) y los grupos 2 y 3 (No nativos sin instrucción específica; Nativos sin instrucción, respectivamente). Esta diferencia se puede explicar porque la categoría *Estructuras* se trabajó en clase y, además, es la más marcada lingüísticamente.

Entre los grupos 1 y 2, los No nativos (con y sin instrucción respectivamente), no hay diferencias específicas en cuanto a la *calidad* de la información (categoría 1). Esto se puede explicar porque ambos grupos toman cursos de lengua de nivel avanzado en una universidad extranjera en el momento de la prueba, donde se incide en el trabajo del discurso escrito que, para los niveles avanzados, es *específico* o de *fines específicos*.

Por lo que ambos grupos están *focalizados contextualmente*. Uno de ellos, además, recibe enseñanza con FoF, grupo 1, para el tipo de texto objeto de la prueba. Este grupo será, por tanto, el que puede destacarse de los dos.

Las semejanzas entre los grupos 2 y 3 se pueden explicar por la situación en la que se encuentran: ambos comparten un *contexto* que activa la competencia discursiva (escrita) en general. Posiblemente a los No nativos, el hecho de estar de *Erasmus* les activa el *monitor* hasta poner /acercar su competencia al nivel de un nativo en *stand-by*.

A continuación, pasamos a ver qué uso hacen de las estructuras lingüísticas objeto de estudio, las estructuras comparativas, los tres grupos analizados.

Estructuras para *comparar*

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
	Comparar		Comparar		Comparar
Est. 1	menos (...) que	Est. 1	menos que...	Est. 1	mejor que
Est. 2		Est. 2		Est. 2	peor que
Est. 3	mejor (...) contra	Est. 3	Mejor que... (3) Más ... Más...	Est. 3	
Est. 4	mejor que ...	Est. 4		Est. 4	elemento A + en comparación con + elemento B
Est. 5	mejores que ... menos (...) que ... más (...) que	Est. 5	Más que...	Est. 5	mejor que más que
Est. 6	tan (...) como ... más (...) que ...	Est. 6	Más que... Menos que.. Mejor que...	Est. 6	elemento A + respecto a + elemento B más (...) que
Est. 7	más que ... peor que ... más que ... tantas como ...	Est. 7	Menos ... que... Peores que...	Est. 7	mejor que
Est. 8	más ... tanta (...) como	Est. 8		Est. 8	elemento A + en comparación con + elemento B mejor que
Est. 9	más que ... el mismo (...) que menos que más que ...	Est. 9		Est. 9	
Est. 10	el mismo que ... menos que...	Est. 10	Peor que *Mejor de	Est. 10	mejor que

FIGURA 4. Frecuencia de uso de estructuras para *comparar*

En la tabla de la figura 4, vemos el número total y tipo de estructuras comparativas que han utilizado cada grupo. Comprobamos que el grupo 1, No nativos con instrucción FoF, es el que presenta un número mayor de producciones donde se utiliza estructuras comparativas, en un 90%. Va seguido por el grupo 3, Nativos, con un 80% de producciones en las que aparece alguna forma comparativa, y del grupo 2, No nativos sin instrucción, con tan solo un 60% de sus producciones donde hay presencia de estructuras comparativas.

Igual que en las categorías analizadas anteriormente, es el grupo 1 el que destaca respecto a los dos grupos que no recibieron instrucción.

Otro dato destacable es el que obtenemos al cotejar el número total de adjetivos comparativos (ADC) y adverbios comparativos (AVC) con el número total de estructuras para *comparar* utilizadas por cada grupo, como vemos en el gráfico de la figura 5.

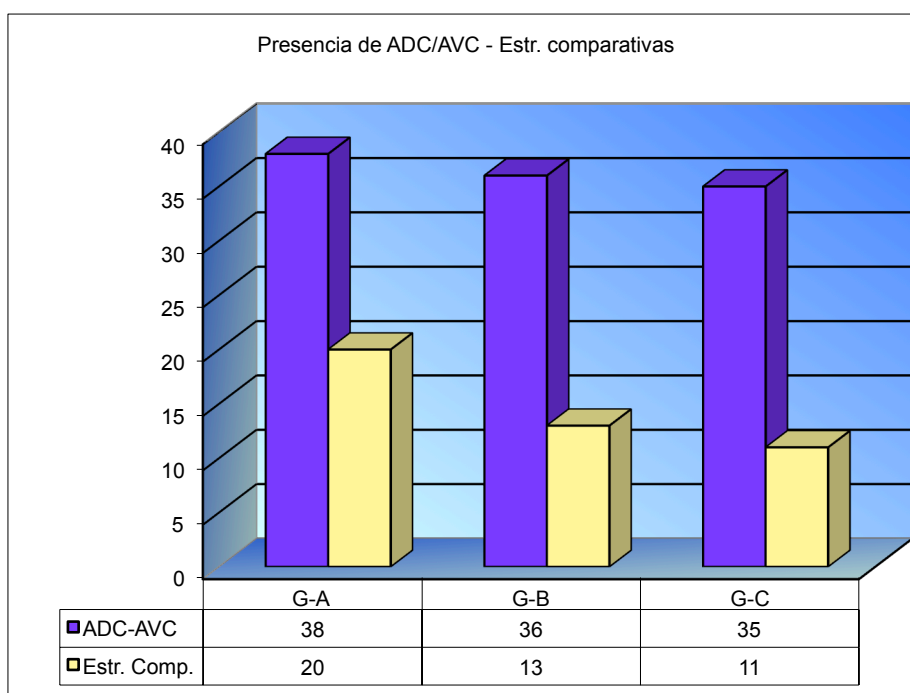


FIGURA 5. Frecuencia de uso de ADC/AVC y estructuras comparativas

Mientras que el grupo 1 presenta un total de ADC/AVC de 38 y un total de 20 estructuras comparativas, el grupo 2 tiene un total de 36 ADC/AVC frente a un total de tan sólo 13 estructuras comparativas. Y este número se reduce en el grupo 3, el grupo de estudiantes nativos. Éstos utilizan un total de 35 ADC-AVC, pero tan solo un total de 11 estructuras comparativas. El desequilibrio que se produce entre la frecuencia de aparición de ADC/AVC y presencia de estructuras para comparar se debe a que utilizan el adverbio o el adjetivo con un valor que denota aumento o disminución respecto a una cantidad, pero no comparación.

Ejemplo: (...) *durante menos de una semana (...)/ (...) durante más de un mes.*

En otros casos, lo que hace el alumno es parafrasear los enunciados de los gráficos que sirven de base para realizar la tarea.

Ejemplo: (...) *la gente califica el producto de «mejor» o «mucho mejor» y (...)*

5. CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos, se comprueba la primera hipótesis: ambos grupos (nativos y no nativos) sin instrucción arrojan resultados similares. Por lo tanto, no es la nativez,

efectivamente, lo que mejora la competencia. No obstante, respecto a la hipótesis (c), para los no nativos, si esa competencia procede o no de la L1 en su totalidad o no, no se puede determinar en este estudio.

En relación con la hipótesis (b), se confirma que hay diferencias entre el grupo con tratamiento, por encima, tanto de los nativos como de los no nativos sin tratamiento, especialmente en los aspectos lingüísticos focalizados y confirmando lo apuntado por Sanz & Morgan-Short (2004).

No obstante, somos conscientes de lo reducido de la muestra y, por consiguiente, eso restringe las posibilidades de generalización. Asimismo, el hecho de que no se llevara a cabo un post-test no permite postular la eficacia del tratamiento a largo plazo (Ellis 2001).

En cuanto al tipo de *feedback* que resultaría relevante para los tres grupos de escritores, podría articularse en función de los aspectos *cuantitativos* (frecuencia de aparición de los elementos lingüísticos caracterizadores del género / secuencia –*Tokens* seleccionados) y *cualitativos* (*Types* elegidos y ubicación en el texto, GEMS), trabajando en una interficie los resultados de analizadores y herramientas de cálculo utilizados para que aparezcan en pantalla.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bargiela-Chapini, F. – C. Nickerson (eds.) 2002. *Business Discourse*. Special issue. *IRAL* 40.4.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M., Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Canale, M. 1983. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Miquel Llobera et al. *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa.

Council of Europe (2001) *A Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Education Committee [2002 para la edición en español: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>]

Day, R. (Ed) 1986. *Talking to learn: Conversation in SLA*. Rowley, Mass: Newbury House.

Díaz, L. y A. Ruggia, 2004. "Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos" *RedELE, número cero*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

- Díaz, L. – R.M Lucha, 2008. "Análisis del desarrollo de competencias en las destrezas de mediación". In: R. Monroy y A. Sánchez. (Eds.) *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*. Murcia: Editum, pp. 51-57.
- Díaz, L. 2008. "Desarrollo de competencias en las destrezas de mediación". In: Rodríguez Halfter, E. y A. Ortega Calvo (eds.) *Nuevas enseñanzas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: renovación metodológica*, Madrid: MEC, pp. 139-162.
- Ellis, N. 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. 2001. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. London: Blackwell.
- Ellis, R. 2002. "Does Form-Focused Instruction affect the acquisition of implicit Knowledge" *SSLA 24*, 223-236.
- Harley, B. 1987. "Functional grammar in French immersion: a classroom experiment", paper given at 1987 AILA Conference, Sydney: Australia.
- Hyland, K. 2002. *Teaching and researching writing*. Harlow: Pearson Education.
- Hymes, D.H. 1972. "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera et al. *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa.
- Kramsch, C. 2001. "El privilegio del hablante intercultural" en M. Byram y M. Fleming (Ed) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1992. "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", en J. M. Liceras (Ed) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- Kroll, B. (Ed.) 2003. *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: C.U.P.
- Llobera, M., (coord) 1995. *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa.
- Long, M. H. 1997. *Focus on form in Task-Based Language Teaching*. London: McGraw-Hill.
- Lucha, RM. 2006. Entre el estilo y la variación: el efecto del foco en la forma en un texto escrito analizado con ordenador. *RedELE*, Revista electrónica:
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/LUCHA-C.html>
- McWhinney, B. 2000. *The Childes Project. Tools for analyzing talk*. New Jersey: LEA.

Paltridge, B. 1997. *Genre, frames, and writing in research settings*. Ámsterdam: John Benjamins.

Risager, K. 2001. "La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea", en M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Robinson, P. 1995. "Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning". En: Schmidt, R. (ed.) *Attention and awareness in FLL*, Honolulu: University of Hawaii Press: 303-358.

Sanz, C. y K. Morgan-Short, 2004. "Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: a computer – assisted study" *Language Learning* 54 (1):35-78.

Swain, M. 1998. "Focus on form through conscious reflection" en Catherine Doughty y Jessica Williams (Ed) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Van Patten, B. 1990. "Attending to form and content in the input", *SSLA* 12 (3): 287-301.

Van Patten, B.- Cadierno, T. 1993. "Explicit instruction and input processing", *SSLA* 15 (2):225-243.

Whittaker, R. - M. O'Donnell y A. McCabe. 2006. *Language and Literacy*, London: Continuum.

Wolfe-Quintero, K. - S. Inagaki, K. Hae-Young Kim. 1998. *Second Language Development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*, Hawaii: SLTCC University of Hawaii at Manoa.