

EL EFECTO POSITIVO DEL TRABAJO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN UN CURSO DE ELE GENERAL: UN ESTUDIO EMPÍRICO LONGITUDINAL CON APRENDICES MULTILINGÜES

LUCHA CUADROS, ROSA M^a

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS BARCELONA-DRASSANES

DÍAZ, LOURDES

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA, BARCELONA

BIODATA

Rosa M^a Lucha Cuadros es doctora por la Universidad de Barcelona en el programa de Didáctica de la lengua y la literatura. Actualmente es profesora de Español Lengua Extranjera en la EOI Barcelona-Drassanes y en la Universidad Pompeu Fabra. También ha dirigido memorias finales de máster del programa MLAELEE (Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) de la Universidad de Jaén. Ha colaborado en el Postgrado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera del programa IL3 de la Universidad de Barcelona como tutora de la asignatura *Integración de Habilidades y Trabajos por Tareas y Proyectos*. Como investigadora, ha trabajado para la Fundación de la Universidad Pompeu Fabra en el proyecto europeo ALLES (*Advanced Long-Distance Language Education System*).

Lourdes Díaz es doctora en Filología Hispánica, es profesora titular de lengua española en la Universidad Pompeu Fabra e investigadora en lingüística aplicada en el Centro de Computación y Lenguaje (CLiC) del Departamento de Lingüística de la Universidad de Barcelona. Formadora de profesores de ELE desde 1990, compagina la investigación con el aula de ELE. Su investigación y publicaciones se centran en la descripción gramatical y la adquisición del español L2.

RESUMEN

¿Se aprende a escribir y a mejorar la destreza escrita en un curso general de lengua extranjera? ¿Se puede medir esa mejora en la producción? En este trabajo presentamos los resultados de un estudio a partir de dos momentos de recogida de datos escritos de aprendices multilingües de nivel B1 inscritos en un curso general de español (120 horas) en una Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. La muestra recoge los datos de 71 y 82 alumnos de cada momento. La primera recogida de datos procede del test inicial de diagnóstico y la última de la prueba de evaluación final. Durante el curso se usó el Enfoque Mediante Tareas (EMT) y el contexto de aprendizaje fue de instrucción más inmersión fuera del aula. Los datos obtenidos de la muestra longitudinal se analizaron con los programas de uso libre *Paramtext*, *AntConc* y *G-Stat 2.0*, para ver la riqueza y la variedad léxica. Una diferencia estadísticamente significativa en ambas entre los dos momentos de estudio contribuiría a demostrar para el español L2 –como se ha hecho para el inglés en cursos específicos de escritura– el efecto positivo del número de horas y del contacto con la L2 en una destreza específica aunque sea dentro del

marco de un curso general. Este es un hallazgo importante para la didáctica del ELE por cuanto que la escritura suele ser un aspecto que toma mucho tiempo (dentro y fuera del aula) y cuyos resultados no siempre proceden de grupos suficientemente numerosos como para permitir análisis estadísticos concluyentes.

PALABRAS CLAVE: escritura en español L2, corpus escritos L2, EMT, datos longitudinales

ABSTRACT

Do learners enrolled in a general Spanish Foreign Language course improve their *writing* skills? How can this improvement be seized? In this article we present and analyze the results of two instances of the same written task produced at two different moments by 71 and 82 B1 multilingual Spanish L2 learners from a 120 hours language course held in Barcelona (Spain). The first sample gathered was a diagnostic-test held in the first week whereas the latter was part of their final test. In between students followed a Task-based methodology (TBLT) in an instruction plus immersion-learning context. Data were analyzed quantitatively and qualitatively using G-Stat 2.0, Paramtext and AntConc free software. The analyses conducted on these longitudinal data show that results on lexical density and lexical variety are statistically significant. These facts allow us to confirm empirically that the writing skill of this multilingual group in this instructed plus immersion context improved in spite of the fact that writing was not the main focus of the course. It also allowed as to contributing Spanish L2 data and evidence to the field, in line with Manchón et al (2012), among others.

KEY WORDS: Spanish L2 writing, L2 written corpus, Spanish L2 acquisition, TBLT, longitudinal data

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es mostrar, a partir del análisis de la fluidez y la diversidad léxicas, si se produce mejoría en la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado realizadas por estudiantes de ELE de nivel B1 (según el MCER) tras un período de enseñanza de 120 horas de un curso de español general en un contexto de educación formal (EOI), de inmersión y multilingüe, no enfocado en una destreza específica. Para ello, los estudiantes escribieron, inicialmente, un texto que consistía en continuar una historia a partir de una frase inicial que obligaba explícitamente a redactar un relato en pasado. El contexto en el que se desarrolló la prueba fue el del aula y los alumnos dispusieron de 30 minutos para su realización. Esa prueba, que llamamos *prueba uno*, al inicio del curso, se planteó como una evaluación de diagnóstico, mientras que la posterior, que llamamos *prueba dos*, al finalizar el curso, se programó como una evaluación de aprovechamiento. Dos pruebas y dos momentos en la evolución de la competencia escritora de un grupo.

Cuantitativamente, el total de producciones recopiladas en el *momento 1* (M1) fue de 71 y en el *momento 2* (M2) fue de 82. Por tanto, disponemos de un corpus de 153 producciones escritas de relato en pasado, con un total de 22232 palabras (*tokens*), repartidas en 9088 *tokens* en el M1 y 13144 *tokens* en el M2. A partir de él, realizamos las medidas que referimos a continuación y presentamos el estudio sobre la mejora de competencia conseguida en el marco de un programa no específico de escritura (todo ello para ELE).

Metodológicamente, a partir de dos programas informáticos de acceso libre, *AntConc* y *Paramtext*, se cuantificó el total de palabras clasificándolas, también, según su categoría morfológica, así como el total de *types* y *tokens* de cada producción para comprobar: en primer lugar (i) la fluidez léxica (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Jarvis *et al.*, 2003; Agustín Llach, 2011) y en segundo lugar, ii) la diversidad léxica (Read, 2000; Laufer, 2003; Pallotti, 2015). A continuación se utilizó el programa estadístico de acceso libre *G-Stat 2.0* para comprobar si las diferencias observadas, esto es, mayor número tanto de *Types* (6157 en el M1 y 8592 en el M2) como de *Tokens*,

eran estadísticamente significativas. El análisis estadístico reveló que sí había diferencia estadísticamente significativa entre las producciones escritas de relato en pasado realizadas en el M1 y el M2 tras 120h de instrucción formal en un programa no específicamente dedicado a la destreza escrita. El contexto, con sus características (inmersión más instrucción en la L2), se ha revelado útil para el desarrollo de la destreza estudiada, lo que resulta un hallazgo importante en el panorama de estudios sobre escritura en ELE longitudinales sobre géneros específicos (como el relato objetivo que abordamos) y sobre el Enfoque por tareas en grupos multilingües en contexto mixto (L2/LE).

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. INVESTIGACIÓN SOBRE PROCESO, AGENTES Y ESTRATEGIAS EN L2

Señalaban Long y Richards (1990) en un prólogo a Kroll (1990) que el proceso de la escritura y la naturaleza del discurso escrito suscitaron un interés renovado en la década de los setenta del pasado siglo XX, atrayendo a especialistas en educación, lingüistas, lingüistas aplicados y profesores. En Inglaterra, especialistas como Britton (1975) investigaron a los adolescentes en su proceso de escritura (planificación, borradores, toma de decisiones y heurística empleados). En EEUU, equipos mixtos de investigadores y educadores como Emig, Murray y Graves (1971) fundaron la *escuela del proceso* cuyo rastro se encuentra en la bibliografía sobre teoría y práctica de la escritura¹. Esta escuela postula que la escritura es un

¹ Programático fue también el trabajo de Applebee, A. 1982, recogido en Nystrand (ed.) en un volumen que es un clásico. Applebee, A. 1982. "Writing and learning in school settings". En: Nystrand, M. (ed.) *What Writers Know: the*

proceso recursivo más que lineal y que hay una *variación* significativamente importante en el comportamiento escritor individual, tanto en la L1 como en la L2.

Ya en la década de los ochenta se publican trabajos que inciden en el proceso de la escritura desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Ann Raimes (1985; 1987) centra su investigación en los procesos y estrategias de escritura que utilizan SUJETOS NATIVOS Y NO NATIVOS y concluye que existen muchas similitudes entre unos y otros. Mientras que Zamel (1983:165) insiste en que el proceso de la tarea de ESCRIBIR ES RECURSIVO Y NO LINEAL: "This research has revealed that composing is a non-linear, exploratory, and generative process whereby writers discover and reformulate their ideas as they attempt to approximate meaning."

Progresivamente, el interés de los estudios cubre tanto la investigación *per se* como la EVALUACIÓN Y EL ASESORAMIENTO a lo largo de los programas; esto es, la interacción entre investigación y enseñanza (*researching, assessing L2 teaching, and learning*) cobra protagonismo. En relación con esto, cuatro trabajos importantes sobre diseño sofisticado para la recogida de datos empíricos fueron los de Hillocks (1986), Lauer (1988), McClelland (1985) o North (1987), que sentaron las bases de la discusión sobre PROCESO (Y PROCESOS) de escritura y TIPOS de escritores, y que ya se citan en Kroll en el mismo año 1990, como trabajos clave y punto de referencia de las investigaciones de esa década.

Kroll, diez años más tarde, en 2003 retoma la tarea de edición y actualización PANORÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN en escritura en L2 en un nuevo trabajo; partiendo de la afirmación de que LOS APRENDICES DE

Language, Process and Structure of Written Discourse, New York: Academic Press, pp. 365-382.

ESE MOMENTO SON YA LA SIGUIENTE GENERACIÓN de escritores en segunda lengua. Y en relación con eso titula la introducción del volumen: "TEACHING THE NEXT GENERATION of Second Language writers" (Kroll 2003:1).

Los cinco bloques temáticos que vertebran su volumen (frente a las dos partes del anterior) dan ya una idea de la proliferación de líneas de investigación que se ha producido entre la década de los noventa y el año 2003. Para nuestros propósitos, destacamos la relación entre ESCRITURA Y GRAMÁTICA (Liz Hampt-Lyons 2003) y LOS GÉNEROS en ESL/EFL (Johns, 2003) como los más interesantes, si bien es el trabajo de Polio (2003; cap.2) sobre "Research on Second Language Writing: An overview of WHAT WE INVESTIGATE AND HOW", donde se repasa la investigación empírica hasta esa fecha, retomando los puntos que ya Silva y Kroll pusieron de manifiesto en el 90 tan certeramente. Polio² (2003) OFRECE UNA RECOPIACIÓN EXHAUSTIVA (expresada en CUATRO VALIOSAS tablas / CATEGORÍAS de síntesis de la bibliografía publicada sobre el tema), a saber:

- i) sobre los textos producidos por los aprendices (*foci and techniques*) (*op. cit.*: 40-41),
- ii) sobre el proceso (*op. cit.*: 45-46),
- iii) sobre los participantes (*op. cit.*: 51-52) y
- iv) sobre el contexto social en que ocurre el aprendizaje de la escritura (*op. cit.*: 56).

² Para una visión detallada de la investigación sobre escritura en L2/LE en EEUU, la propia Polio recomienda una fuente de gran utilidad de referencias on line: CLEAR. CLEAR hace referencia a "Center for Language Education and Research".

Algunos años más tarde, acabando la década, ya en 2008, destacan, por un lado, los trabajos de Leki, Cumming y Silva sobre el estado de la cuestión de la disciplina hasta ese momento, y, por otro lado, los de Lourdes Ortega. Ortega puso de relieve de forma muy inspiradora la necesidad de abordar la escritura en L2 desde distintos contextos, RESALTANDO EL CONTEXTO NO ACADÉMICO frente a la escritura curricular de *colleges* y universidades. Lo hizo recogiendo observaciones y críticas previas (Cumming 2001; Leki *et al.* 2006, 2008; Silva y Brice 2004). La manera en que se enseña y aprende la escritura varía según los contextos, edades, condiciones materiales y prácticas sociales, que no siempre coinciden en los contextos de lengua extranjera (LE/ FL *Foreign language*) con los de SL (lengua segunda, con inmersión). Señala, resumiendo ese debate, Manchón (2009: 2), que en Lengua extranjera (LE/FL) muchos estudiantes o aprendices en contexto de instrucción no universitaria coinciden con los universitarios (L2) en que todos tienen que *aprender a escribir* (textos formales, académicos, artículos, reseñas, etc.). Los procesos serán, PUES, EN PARTE, COMPARABLES. Si bien en otros casos, en LE (FL) se *escribe para aprender* la lengua, lo que constituye un proceso bien distinto. Solo la comparación basada en estudios empíricos permitirá ver las diferencias. Y, en nuestro caso, si el hecho de escribir para aprender la lengua, el segundo de los mencionados, incide en el aprendizaje específico, por ejemplo, de un género (medible mediante la mejora en la producción de ese género específico).

1.2. EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN L2

Como hemos visto en el apartado anterior, los estudios sobre escritura se han llevado a cabo desde distintas perspectivas. Trabajos de investigadores cuyos sujetos son multilingües (como los del estudio de Navés y Celaya 2009; Cumming 2009 o Manchón *et al.*

2009), coinciden en señalar el papel que juega la transferencia de estrategias entre lenguas, no sólo de la L1 a la L2, sino también de la L2 a la L3. En esta misma línea, De Angelis y Jessner (2012) afirman que la presencia de uno o más subsistemas de la lengua influyen en cierta manera no sólo en el desarrollo de la segunda lengua (o tercera, podríamos añadir), sino que también afecta al desarrollo del sistema multilingüe en general, pues los distintos subsistemas se interrelacionan entre sí. (Aquí podríamos mencionar los casos en que un efecto secundario es la mejora en la competencia escritora en la lengua propia).

Entre los trabajos LONGITUDINALES sobre escritura que podemos tomar como muestra, destacamos el de Schoonen, Sneellings, Stevenson y van Gelderen (2009) que reportan los resultados de su *Nelson Project* EN L1 Y L2 EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN HOLANDA. EN SU explicación basada en los distintos estudios empíricos, resaltan LA INTERRELACIÓN ENTRE LOS RECURSOS COGNITIVOS Y LOS LINGÜÍSTICOS a la hora de llevar a cabo las tareas de escritura, y los relacionan con modelos distintos en L1 y en LE. Uno de sus resultados más relevantes es que LA ESCRITURA EN LE es más local y está MÁS ORIENTADA A LA LENGUA QUE LA ESCRITURA EN L1.

Otra investigación longitudinal es la de Miyuki Sasaki (2009) que hace el seguimiento de 22 sujetos a lo largo de TRES AÑOS y medio. En palabras de la autora:

The study is a follow-up of another recent longitudinal study (Sasaki, 2004), and it was also motivated by the findings of five other studies (Hirose & Sasaki, 1994; Sasaki & Hirose, 1996; Sasaki, 2000, 2002, 2007) that I have conducted over the past 15 years. (Sasaki 2009: 49)

De esos seis estudios a los que hace referencia Sasaki, solo uno de ellos se centra en la mejoría o incremento de la calidad de la escritura.

En cuanto a la importancia de la inmersión en la L2 (*stay abroad*), los estudiantes que participaron en la investigación de Sasaki (*op. cit.*) reportan en sus entrevistas que la estancia fuera ha tenido un PAPEL TAN DETERMINANTE, que la autora decide llevar a cabo otro estudio *follow-up* (2007) sobre la expresión escrita con siete estudiantes que se van fuera y seis que se quedan en su universidad, en Japón. Curiosamente, aunque los dos grupos mejoran en sus resultados generales, SOLO EL QUE VA FUERA (SA O *STAY ABROAD*) MEJORA EN SU COMPOSICIÓN ESCRITA.

Trabajos más recientes y que siguen la teoría de los SISTEMAS DINÁMICOS es el de Verspoor y Smiskova (2012:18). En su investigación sobre el desarrollo de la escritura en L2 focalizan en lo que ellas llaman “formulaic sequences, or ‘chunks’”.

En la teoría de sistemas dinámicos, como subrayan las autoras, LA IDEA BÁSICA ES QUE CADA INDIVIDUO ES DIFERENTE y, por tanto, su desarrollo de la L2 también va a seguir una evolución distinta, pues sus experiencias vitales también lo son y esto influye en el aprendizaje. Siguiendo esta misma idea, De Angelis y Jessner (2012) afirman que hay FACTORES (i) cognitivos y afectivos, (ii) sociales o (iii) sociolingüísticos que van a influir en el desarrollo del aprendizaje.

1.3. EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN ESPAÑOL L2/LE

En la década de los ochenta se empieza a vislumbrar un interés creciente por la enseñanza del ELE en todos sus ámbitos y eso da lugar a la creación de congresos³ dedicados exclusivamente a esa

³ Los congresos organizados por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) desde 1989 hasta la actualidad o los congresos de Expolingua, el primero de los cuales se celebra en 1987.

disciplina. Ya entrado en el siglo XXI aparece una obra de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, *Vademécum para la formación de profesores*, obra dirigida por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) en la que se hace un compendio de los principales temas que atañen al ámbito del español. Recientemente se ha publicado otro libro de referencia, *The handbook of Spanish Second Language Acquisition*, editado por Kimberly L. Geeslin (2014). En la introducción se remarca este auge:

Presently, a quick search of research publications on second language Spanish would certainly confirm an explosion of interest and high-quality research. In fact, a survey of the contributing authors to this volume shows that interest in second language Spanish is a pan-national pursuit, extending well beyond Europe and the Americas to institutions from Asia and Australia as well. (Geeslin 2014: 1)

Centrándonos específicamente en la competencia escrita, vemos que el tema se aborda desde diferentes perspectivas. Los primeros trabajos que se interesan en este tema aluden a la baja competencia en expresión escrita que muestran los estudiantes de ELE (Lacámara 1983; García Parejo 1993). A raíz de ello se proponen medidas que puedan paliar esta situación (Pastor 1994; Díaz y Martínez 1998; Díaz y Aymerich 2003).

Otra corriente de investigación es la que se adentra en el aula de ELE y mediante CORPUS⁴ de aprendices (Cruz 2012; Lozano y Mendikoetxea 2011, etc.) conseguidos a partir de las producciones escritas por los mismos estudiantes se analizan diferentes aspectos de la lengua.

⁴ En nuestro trabajo partimos también de 'corpus de aprendices', formado por textos escritos por sujetos no nativos de la lengua española en situación de inmersión.

Los trabajos de Díaz, Ruggia *et al.* (2001, 2004) se centran, por ejemplo, en analizar la CALIDAD DEL TEXTO A PARTIR DE HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS (*Conexor* y *Childes*) y considerando diferentes índices de calidad como la riqueza y variedad léxica, y la riqueza sintáctica (si bien no son longitudinales).

Un análisis LONGITUDINAL, en cambio, es lo que realiza Martínez Arbelaiz (2004), quien compara las producciones escritas por los mismos estudiantes AL INICIO Y AL FINAL DEL CURSO, tras tres meses de instrucción⁵. En este caso, la autora investiga si "los alumnos en situación de inmersión experimentan una mejora significativa en lo que a la corrección gramatical se refiere o no" (Martínez Arbelaiz 2004: 115). Tras un análisis cuantitativo, la autora concluye que sí se produce una mejora estadísticamente significativa en la fluidez y también en algunos de los rasgos gramaticales y léxicos estudiados.

También longitudinal es el trabajo de Van Esch *et al.* (2006). El objetivo del mismo es indagar "si se producen cambios significativos en los ensayos ESCRITOS SOBRE EL MISMO TEMA Y POR LOS MISMOS ESTUDIANTES de un año a otro, en cuanto a la competencia discursiva" (Van Esch *et al.* 2006: 61). Para realizar el análisis de la calidad discursiva, los autores eligen, entre diferentes medidas de análisis, las de coherencia y cohesión, y complementan el análisis con los datos cuantitativos sobre *Types* y *Tokens*. Los datos reportan una mejoría en los textos del año dos: "En los textos del segundo año tienden a elidir el sujeto, lo que los acerca un poco más a los patrones españoles." (Van Esch *et al.* 2006: 72). Concluyen que se observa una evolución del año uno al dos hacia textos más próximos a cumplir con las características inherentes al género argumentativo.

⁵ Este intervalo de tiempo entre la primera recogida de datos y la segunda coincide con nuestra investigación.

Otra investigación reciente, Baerlocher (2013), recurre a herramientas informáticas (*WordSmith*), igual que en los trabajos de Díaz y Lucha (2010; 2012), Díaz *et al.* (2001; 2003), para analizar los datos de su corpus. Baerlocher lleva a cabo un estudio pseudolongitudinal centrado en el análisis de la mejora de la producción escrita a través de la corrección lingüística (análisis de errores). También se analiza la fluidez, la diversidad léxica y la densidad léxica de los textos. En estos tres aspectos los datos revelaron que había una progresión en función de las horas de instrucción recibidas.

2. CONTEXTO Y METODOLOGÍA DEL PRESENTE ESTUDIO

Para averiguar si se producía mejoría en la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado en un aula multicultural y multilingüe dentro del curso general de ELE de nuestro estudio, se analizaron (i) la fluidez léxica y (ii) la diversidad léxica.

Los sujetos participantes cursaban el nivel Intermedio - B1 de Español como Lengua Extranjera, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en una EOI de Barcelona cuando se realizó la recogida de datos.

Para la obtención de los datos, los alumnos realizaron una prueba de expresión escrita basada en un tema informal: continuar una historia en pasado a partir de un enunciado dado, que cierra el contexto y obliga a ceñirse a una perspectiva no actual (Anexo 1). Se eligió este tipo de texto para seguir el modelo de prueba de expresión escrita que se lleva a cabo en el examen para la obtención del Certificado de Nivel Intermedio (CNI) de las EEOII, en el que se tiene que escribir un relato en pasado.

La prueba se realizó en dos momentos de su proceso de enseñanza-aprendizaje: (i) al inicio del mismo, como evaluación de diagnóstico - Momento 1 (M1) en el que participaron un total de 71 estudiantes - y (ii) al final, como evaluación de aprovechamiento - Momento 2 (M2), en el que participaron un total de 82 estudiantes. Entre ambos momentos transcurrió un período de instrucción de 120h.

Para el procesamiento del corpus obtenido, compuesto por textos manuscritos (Anexo 2), se siguieron los siguientes pasos: (i) transcribir todos los textos a formato .txt (Anexo 3) para, con posterioridad, poder analizarlos con el *software* elegido; (ii) codificarlos para mantener, por un lado, el anonimato de los sujetos participantes y, por otro, para identificar a qué momento de la investigación pertenece cada producción:

- 1RNN_F_02-08-ilona

- 2RNN_F_05-08-anna

La primera parte del código hace referencia al momento de recogida de datos y al grupo, en este caso No Nativos, (1RNN /2RNN). La segunda parte indica el tipo de texto que se escribió: (F) continuar la frase. La tercera parte del código corresponde a la fecha de realización y a la identificación del sujeto con un nombre ficticio.

Dentro de ese período de 120 horas, se prestó especial atención al relato en pasado. Durante tres semanas, en sesiones diarias de 2h (30 horas en total aproximadamente), se impartió una instrucción siguiendo el enfoque comunicativo a través de una enseñanza mediante tareas (EMT) apoyada en el manual *Rápido, Rápido* (Miquel y Sans, 2002). La enseñanza se centró en la creación de historias o cuentos en pasado a partir de una frase de inicio o a partir de determinados elementos como personajes concretos o situaciones. Se focalizó la instrucción y las tareas en la producción escrita de forma creativa, siguiendo una enseñanza mediante tareas

(EMT), en relación directa con la prueba que los sujetos tendrían que realizar al finalizar el curso para conseguir el Certificado de Nivel Intermedio.

En el M1, al inicio del curso, la prueba se planteó como un ejercicio para evaluar sus conocimientos iniciales (evaluación de diagnóstico). En la segunda recogida, M2, la prueba se programó como tarea final y para evaluar el rendimiento del alumnado (evaluación de aprovechamiento). De esta manera, se consiguió un total de 153 producciones escritas en pasado (71 en el M1 y 82 en el M2). Esto supone un total de 22232 palabras (*tokens*) (9088 *tokens* en el M1 y 13144 *tokens* en el M2).

Para realizar el análisis estadístico y comprobar si las diferencias observadas, mayor número tanto de *Types* como de *Tokens* entre el M1 y el M2, eran estadísticamente significativas, se utilizó el programa estadístico de acceso libre *G-Stat 2.0*.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el gráfico 1 presentamos el número total de *Types* y *Tokens* del M1 (momento 1) y del M2 (momento 2).

Como se puede apreciar, hay un aumento claro tanto en el número total de *Tokens* como de *Types* en el M2 respecto al M1. Al comprobar la Media (gráfico 2), observamos también que los valores son superiores en el M2 respecto al M1. Así, confirmamos que las producciones escritas de las muestras del M2 (final de curso) son más extensas que las del inicio de curso, M1.

Gráfico 1. Total de *Tokens* y *Types* del M1 y del M2.

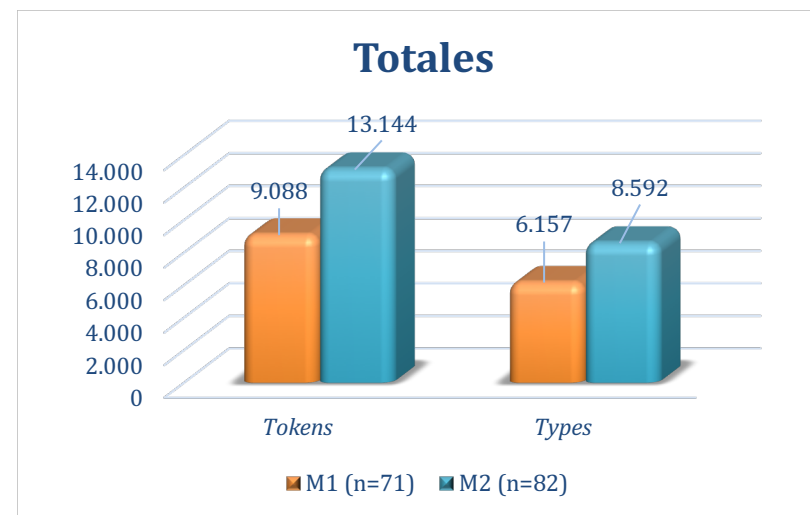
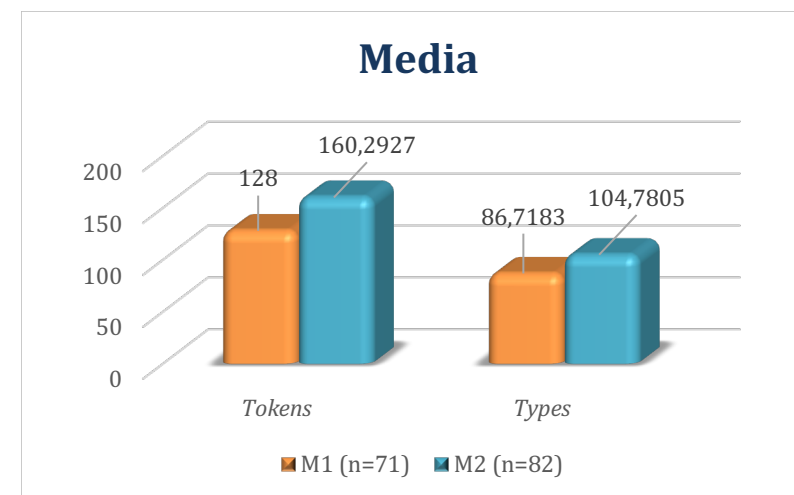


Gráfico 2. Media de *Tokens* y *Types* del M1 y del M2.



No obstante, para verificar si esas diferencias son significativas estadísticamente, recurrimos a la aplicación informática *G-Stat 2.0*.

El primer paso es comprobar la bondad de ajuste a la normalidad para poder decidir la prueba estadística más apropiada para realizar el análisis.

BONDAD DE AJUSTE A LA NORMALIDAD	
M1 (n=71)	M2 (n=82)
Para W = 0.9902 y n = 71	Para W = 0.9858 y n = 82
p-valor = 0.8570 > 0.05	p-valor = 0.5069 > 0.05

Tabla 1. Bondad de ajuste a la normalidad del M1 y del M2.

El análisis de la bondad de ajuste a la normalidad (tabla 1) hace que no podamos rechazar la H_0 de igualdad, es decir, que hay ajuste a la normalidad, ya que el resultado del p-valor es superior al valor de significación 0.05 en ambos momentos. Así, el siguiente paso es comprobar la igualdad de varianzas. Para ello aplicamos el test F-Snedecor.

F-Snedecor

Hipótesis Nula: **cociente de varianzas= 1.0000**
Hipótesis Alternativa: **no igual**
Estadístico de contraste F: **0.2898**
p-valor: **0.0003E-3**

Figura 1. Prueba de F-Snedecor para el M1 y el M2.

El resultado de la prueba F-Snedecor (Figura 1) hace que tengamos que rechazar la H_0 de igualdad de varianzas, ya que el valor del p-valor es inferior al valor de significación de 0.05. Así, es la prueba estadística t-Student de varianzas diferentes la que vamos a aplicar

para la comparación del grado de fluidez entre las muestras del M1 y del M2.

t-Student

Hipótesis Nula: **diferencia de medias = 0.0000**
Hipótesis Alternativa: **no igual**
t-Student (Satterthwaite): **-6.3875**
p-valor: **0.0003E-5**

Figura 2. Prueba T-Student para varianzas diferentes.

Tras realizar el tratamiento estadístico, debemos rechazar la H_0 de igualdad (figura 2), ya que el resultado del p-valor es inferior al valor de significación de 0.05 (p-valor = 0.0003E-5 < 0.05). Este resultado indica que la diferencia observada en el número total de *tokens* entre el M1, inicio del curso, y el M2, final de curso, es significativa estadísticamente. Esto nos permite afirmar que los sujetos del M2 presentan una mayor fluidez en sus producciones al ser capaces de escribir textos más extensos en el mismo tiempo (30 minutos) que en la muestra del M1 y en el mismo contexto, dentro del aula.

Una vez comprobado el grado de fluidez, pasamos a comparar la DIVERSIDAD LÉXICA de ambas muestras. Esta comparación la vamos a llevar a cabo a partir del índice Uber U cuya fórmula es:

$$U = \frac{(\log \text{tokens})^2}{\log \text{tokens} - \log \text{types}}$$

ÍNDICE UBER U	
M1	M2
0.17	0.18

Tabla 2. Resultado del Índice Uber U.

A partir de los totales que hemos presentado en el gráfico 1, obtenemos el índice Uber U que presentamos en la tabla 2. Para comprobar si esta pequeña diferencia en el índice Uber U entre el M1 y el M2 es significativa estadísticamente, recurrimos nuevamente a la aplicación estadística *G-Stat 2.0*.

Para averiguar qué prueba estadística es la más apropiada para realizar la comparación, lo primero es calcular la bondad de ajuste a la normalidad con el test de *Shapiro-Wilk*.

BONDAD DE AJUSTE A LA NORMALIDAD	
M1	M2
W Shapiro-Wilk: 0.9701	W Shapiro-Wilk: 0.9454
p-valor Shapiro-Wilk: 0.0883 > 0.05	p-valor Shapiro-Wilk: 0.1168 > 0.05

Tabla 3. Prueba de *Shapiro-Wilk* de las muestras del M1 y del M2.

Los resultados que muestra la tabla 3 hacen que no podamos rechazar la H_0 de ajuste a la normalidad, pues el p-valor es superior al valor de significación de 0.05. Al tener muestras que siguen el ajuste a la normalidad, el siguiente paso es aplicar la prueba F-Snedecor para comprobar si las varianzas son iguales o diferentes.

```

F-Snedecor
-----
Hipótesis Nula:          cociente de varianzas= 1.0000
Hipótesis Alternativa: no igual
Estadístico de contraste F: 0.7864
p-valor:                0.3039
    
```

Figura 3. Prueba de F-Snedecor para el M1 y el M2.

El p-valor del test F-Snedecor indica que no podemos rechazar la H_0 de igualdad de varianzas, ya que su valor es superior al valor de significación de 0.05 (p-valor = 0.3039 > 0.05). Por tanto, el test estadístico que vamos a aplicar para comprobar si la diferencia que arroja el índice Uber U es significativa o no es la t-Student de varianzas iguales.

```

t-Student
-----
Hipótesis Nula:          diferencia de medias = 0.0000
Hipótesis Alternativa: no igual
t-Student:              -2.0022
p-valor:                0.0471
    
```

Figura 4. Prueba T-Student para varianzas iguales.

El tratamiento estadístico indica que sí debemos rechazar la H_0 de igualdad, pues como vemos en la figura 4 el valor del p-valor es inferior al valor de significancia de 0.05 (p-valor = 0.0471 < 0.05). Por tanto, podemos afirmar que la diferencia es significativa estadísticamente. Así pues, AL IGUAL QUE CON LA VARIABLE FLUIDEZ, CONSTATAMOS QUE LAS PRODUCCIONES DE LA MUESTRA DEL M2 TAMBIÉN GANAN EN DIVERSIDAD LÉXICA RESPECTO A LAS DEL M1.

Estos datos corroboran los resultados de otros trabajos longitudinales anteriores que constataron, también, mejoría en la calidad del texto en producciones escritas a lo largo del período de aprendizaje formal más inmersión estudiado. Nos referimos, por ejemplo, a los trabajos de Martínez Arbelaiz (2004), De Haan y van Esch (2005), van Esch *et al.* (2006), Celaya y Navés (2009) y Baerlocher⁶ (2013), quienes siguiendo una metodología

⁶ Todos ellos para distintas lenguas, si bien el de Baerlocher y Martínez Arbelaiz se ocupan del español.

cuantitativa, analizaron también la progresión en fluidez y diversidad léxicas. LOS RESULTADOS EN TODOS ELLOS VERIFICARON UN AUMENTO SIGNIFICATIVO ESTADÍSTICAMENTE. Es decir, que los alumnos fueron capaces de escribir un número mayor de palabras y con mayor diversidad después de un período determinado de instrucción, constatándose de esta manera que, A MAYOR NÚMERO DE HORAS DE INSTRUCCIÓN, MEJORES RESULTADOS EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS en contexto de instrucción con inmersión en L2⁷.

4. CONCLUSIONES

Planteamos al principio que el interés que nos movió como docentes e investigadoras al inicio de este trabajo era saber si habría mejoría (significativa) en la fluidez y diversidad léxicas en producciones escritas en pasado realizadas por estudiantes de ELE en dos momentos de su proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso general (no destinado a la escritura específicamente) y en contexto de instrucción más inmersión en la L2. En general, sabíamos que los cursos específicos de escritura producen mejoras en la competencia escritora, pero particularmente en español, todavía son pocos los trabajos específicos sobre esta destreza, en especial en los cursos generales de lengua. Este aspecto nos parecía particularmente interesante por cuanto que los exámenes en estos cursos se ocupan de todas las destrezas y, en la bibliografía sobre resultados, hay escasez de trabajos longitudinales sobre los resultados de la destreza escrita.

⁷ Insistimos en el tipo de contexto mixto (instrucción más inmersión) porque es un ámbito de estudio importante en sí, como prueba la bibliografía (cf. En inglés el volumen de publicaciones relativas a “stay abroad”, esto es, al efecto de la estancia en el país de la L2, que incluso da título a publicaciones periódicas, como *Frontiers: the interdisciplinary Journal of Stay Abroad*).

Para responder a esta inquietud y contribuir con datos empíricos, diseñamos una investigación con recogida de datos escritos de carácter longitudinal en un grupo multilingüe no universitario de alumnos; valoramos la calidad de los textos de las muestras del M1 y el M2 y comparamos los resultados para ver si se había producido progreso (cambios cualitativos) y si este era significativo realmente (cambio cuantitativo). Al aplicar el programa informático G-Stat 2.0 comprobamos que las diferencias observadas a simple vista en cuanto a fluidez y diversidad léxicas entre el M1 y el M2 sí resultaron estadísticamente significativas. Esa mejoría en la calidad del texto, tras una instrucción de 120 horas, pone de manifiesto que, a mayor número de horas de instrucción, mejores resultados: los alumnos fueron capaces de escribir un mayor número de palabras y de mayor diversidad en el segundo momento de la recogida de datos, a partir de las mismas instrucciones o consignas y en el mismo contexto y tipo de texto que en el M1, al inicio del curso, en contexto de instrucción más inmersión. Este hecho demostrado supone un acicate y un aliciente para los profesores de ELE de los cursos generales, puesto que evidencia la utilidad y relevancia del trabajo significativo de la destreza escrita –una de las que más tiempo consume– por su efectividad en el aprendizaje no sólo del vocabulario (que incrementa cuantitativa y cualitativamente como hemos visto) sino por la mejora ejemplificada en un tipo textual a lo largo del tiempo, lo que comporta la verificación de que se ha producido la integración de conocimientos relevantes y conectados que forman parte de la competencia textual en la lengua meta.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustín Llach, M.P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol: Multilingual Matters.

Baerlocher, C. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de español lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Britton, J. et al. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.

Celaya, M.L. y Navés, T. (2009). "Age-related Differences and Associated Factors in Foreign Language Writing. Implications for L2 Writing Theory and School Curricula". En R.M. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching, and Research*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Cumming, A. (2009). "Learning To Write In A Second Language: Two Decades Of Research". *International Journal of English Studies*. University of Murcia. Vol. 1 (2), pp. 1-23.

Cumming, A. (2009). "The Contribution of Studies of Foreign Language Writing to Research, Theories and Policies ". En R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Bristol, Multilingual Matters.

De Angelis, G. y Jessner, U. (2012). "Writing across languages in a bilingual context: A Dynamic Systems Theory approach". En R. Manchón, (ed.), *L2 Writing Development. Multiples Perspectives*. USA: de Gruyter Mouton.

De Haan, P. y K. Van Esch (2005). "The development of writing in English and Spanish as foreign languages", *Assessing Writing*, 10,

pp. 100-116.

Díaz, L. y Aymerich, M. (2003). *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

Díaz, L. y Martínez, R. (1998). *E de escribir*. Barcelona: Difusión, colección *Tareas*.

Díaz, L. et al. (2001). "Índices de calidad en un ejercicio de interpretación consecutiva. Investigación y práctica", en L. Díaz et al. *Actas del I Congreso Internacional sobre la evaluación de la calidad en la interpretación de conferencias*. Universidad de Granada, Centro Mediterráneo, Almuñécar. Granada.

Díaz, L., y Ruggia, A. (2004). "Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías al servicio del *feedback* en ELE". En *redELE*, núm. 0, 2004, ISSN-e 1571-476.

<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/primer.html>

Díaz, L. y Lucha, R.M. (2010). "Teaching genres in an L2 writing course. The incidence of focus on form in written production or how to go a step further than natives", *Monografías marcoELE*, (11), pp. 20-36.

<http://marcoele.com/teaching-genres-in-a-writing-course>

Díaz, L. y Lucha, R.M. (2012). "Escribo con acento en español (L2) ¿eso importa? ¿puedo obtener *feedback* automáticamente?", *Monografías marcoELE*, (15), pp. 68-81.

<http://marcoele.com/descargas/15/4.aprendizaje-adquisicion.pdf>

Emig, J. (1971). *The composition processes of twelfth graders*. Urbana. III National Council of Teachers of English.

García Parejo, I. (1993). "La expresión escrita en español l2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas". En I. García Parejo, *ASELE, Actas IV*. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf [consulta:15-04-2015].

Geeslin, K.L. (2014). *The handbook of Spanish Second Language Acquisition*. John Wiley & Sons, Inc.

Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing, en B. Kroll (ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 162-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Hillocks, G. (1986). *Research for written composition: New directions for teaching*. Urbana: Illinois.

Jarvis, S., Grant, L., Bikowski, D. y Ferris, D. (2003). "Exploring multiple profiles of highly rated learner compositions", *Journal of Second Language Writing*, 12, pp. 377-403.

Johns, A.M. (2003). Genre and ESL / EFL writing instruction, en Kroll, Barbara [ed.] *Exploring the dynamics of second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Kroll, B. (1990). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kroll, B. (ed.) (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lacámara Ruberte, P. (1989). "El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita". En P. Lacámara Ruberte, *ASELE, Actas I*.

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0323.pdf [consulta:15-04-2015].

Laufer, B. (2003). "The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression". En V. Cook (ed.), *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 19-31.

Leki, D., Cumming, A. y Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. Nueva York: Routledge / Taylor & Francis.

Long, M.H. y Richards, J. (1990). "Prólogo", en Kroll, B. (1990). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lozano, C. y Mendikoetxea, A. (2011). "Interface conditions on postverbal subjects: a corpus study of L2 English", *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), pp. 475-497.

Manchón, R.M. (ed.) (2009). *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Multilingual Matters.

Martínez Arbeláiz, M.A. (2004). "Índices de progreso en la producción escrita de estudiantes de español en situación de inmersión", *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, ISSN 1885-9089, (3), pp. 115-145.

McClelland, B.W. y Donovan, T.R. (eds.) 1985. *Perspectives on Research and scholarship in composition*. New York: Modern Language Association.

Miquel, L y Sans, N. (2002). *Rápido, rápido*. Barcelona: Difusión S.L.

Navés, T., Miralpeix, I. y M.L. Celaya (2005). "Who Transfer More... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL", *International Journal of Multilingualism*, 2 (2), pp. 113-134.

North, S.M. (1987). *The making of Knowledge in Composition: portrait of an emerging field*. Upper Montclair, Nueva Jersey: Boynton / Cook.

Nystrand, M. (ed.). (1982). *What writers know. the Language, Process and Structure of Written Discourse*, New York: Academic Press, pp. 365-382.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Arnold.

Pallotti, G. (2015). "A simple view of linguistic complexity". *Second Language Research*, Vol. 31 (1), pp. 117-134.

Pastor, S. (1994). "El desarrollo de la competencia escrita del alumno de español". En S. Pastor, *ASELE*, Actas V. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf

Polio, C. (2003). "Research on Second Language Writing: An overview of what we investigate and how". En B. Kroll (ed.), (2003), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raimes, A. (1985). "What unskilled writers do as they write", *TESOL Quarterly*, 19, pp. 229-258.

Raimes, A. (1987). "Language proficiency, writing ability, and composition strategies: A study of ESL college student writers", *Language Learning*, 37 (3), pp. 439-467.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: CUP.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Sasaki, M. (2009). "Changes in English as a Foreign Language Students' Writing Over 3.5 years: A Sociocognitive Account ". En R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Multilingual Matters.

Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. y Van Gelderen, A. (2009). "Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing ". En R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Multilingual Matters.

Silva, T., & Brice, C. (2004). "Research in teaching writing". En *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, pp. 70-108.

Van Esch, K., De Haan, P., Frissen, L., González Santero, I. y De la Torre Miranda, A. (2006). "Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43, pp. 55-76.

Verspoor, M. y Smiskova, H. (2012). "Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective". En R.

Manchón (ed.), *L2 Writing Development. Multiples Perspectives*. USA: de Gruyter Mouton.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y H.-Y. Kim (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity (Report No. 17)*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Zamel, V. (1983). "The composing processes of advanced ESL students: Six case studies", *TESOL Quarterly*, 17, pp. 165-187.

ANEXOS

ANEXO 1

Plantilla para la recogida de datos

Nombre alumno:	Fecha:
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fecha nacimiento:	Centro de estudio:
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Edad:	Curso:
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nacionalidad:	Profesor:
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Continúa la historia (100-125 palabras):

El domingo por la mañana estaba paseando con Canelo, mi perro, cuando de repente...

ANEXO 2

Ejemplo de texto manuscrito

Fecha: ... 22/5/2008
Nombre del centro: ... EOI
Curso: ... 3
Profesor:

Nombre alumno:
Fecha nacimiento: ... 29.10.87
Edad: ... 20
Nacionalidad: ... alemana

Continúa la historia (100-125 palabras):

El domingo por la mañana estaba paseando con Canelo, mi perro, cuando de repente encontré unas llaves por la calle. No sabía que hacer ni como actuar. Canelo se puso muy intranquilo y quiso seguir andando pero yo pensaba un poco más y decidí sonar por todas las puertas en esta calle y preguntar si las llaves pertenecen a alguien. Empezé con las primeras casas pero nadie me abrió. De repente me encontré delante una puerta cerrada y vi un jardín lleno de flores, árboles y césped. No pude encontrar algo para sonar y por eso traté de abrir la puerta con las llaves - y eso funcionó. Canelo y yo pasábamos paseábamos todo el día dentro de este jardín maravilloso, sin encontrar a otra gente. Por la tarde decidí irme a casa y dejé las llaves cerca de la puerta para que otras personas también pueden entrar.

ANEXO 3

Ejemplo de texto transcrito a .txt

SUSANNE
22-05-08

El domingo por la mañana estaba paseando con Canelo, mi perro, cuando de repente...

alguien se acercó. Miré la persona y me alegré. Era María, una amiga de mi infancia que ya no había visto desde hace diez años. Qué raro! Qué suerte! Nos abrazamos y nos besamos. Después de reir algunos minutos empezamos a contar nuestra vida. Ella ya estaba casada y tenía dos hijos. En ese momento quería hacer vacaciones sin su familia para descansar de su vida cotidiana como madre. Decidimos pasear juntas por la playa. Después de dar una vuelta nos fuimos a un bar para charlar más y tomar algunas copas de vino. Olvidamos absolutamente del tiempo. A las doce y media estábamos aborrrachas y no teníamos dinero para pagar la consumación. Además no había ninguna metro más. Finalmente llamé a mi novio para solucionar nuestra situación. Después de un rato Rafael vino para ayudarnos. Fue un día maravilloso!

FECHA DE ENVÍO: OCTUBRE DE 2016