



Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Inglesa

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN
ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO
INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL.

Tesis doctoral presentada por

ANTONIO GÓMEZ BASILIO

Dirigida por

Dra. Ana María Martín Úriz

y

Dra. Rachel Whittaker

Madrid, Abril 2009

A María Rosa, Alberto y Alicia Esperanza

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mi mujer María Rosa. Ella ha soportado durante mucho tiempo mis esfuerzos y mi dedicación, y también mis ausencias. Ella también han sido mi apoyo fundamental y la que más me ha animado a continuar. También a mis hijos Alberto y Alicia Esperanza por su cariño, comprensión y ánimos. Sin mi mujer y mis hijos llegar hasta aquí hubiera sido de todo modo imposible.

A mis Directoras de Tesis: la Doctora Doña Ana María Martín Úriz y Doña Rachel Whittaker. Ellas son las que me han conducido desde mi entrada en la Universidad hasta este momento. Primero, no solo trasmitiéndome conocimientos, sino ilusionándome y aficionándome en la Lingüística Aplicada. Después, con sus consejos y dirección, facilitando mi curiosidad investigadora y guiándome hacia el objetivo. Por último, siendo mi referente y mí modelo en lo que se refiere a la pasión por el estudio y la comprensión del inglés como lengua extranjera, y en especial de la composición escrita.

A mis compañeros del Departamento de Idiomas de la Escuela de Guerra del Ejército, por su apoyo y su amistad. Especialmente quiero mencionar a los profesores Francisco Javier Laguna Pérez, Carlos Labrado Gómez, Manuel Seijo Flores y Brian Carey. Además de sus ánimos para mi tarea me ofrecieron su colaboración desinteresada, su tiempo libre y la aportación de su experiencia como profesores de inglés y como correctores de los exámenes de nivel lingüístico de la OTAN.

Por último, al Dr. D. Julio Bethelmy Castro por su ayuda inestimable con las estadísticas. Su aportación científica me ayudó a descifrar algunas incógnitas que me surgían con las cifras y los gráficos.

INDICE GENERAL

Agradecimientos	v
Índice General	vii
Índice de Tablas	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Capítulo I: PLANTEAMIENTOS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Introducción.....	2
1.1.1. Motivación del estudio.....	2
1.1.2. La cuestión terminológica.....	3
1.2 Planteamiento del Problema.....	4
1.2.1. Objeto del estudio.....	4
1.2.2. La escritura en una lengua diferente a la nativa.....	6
1.2.3 La evolución y la madurez textual.....	8
1.3 Estudio del problema.....	11
1.3.1. Organización de la tesis.....	11
1.4 Planteamiento de la Hipótesis de trabajo.....	12
Capítulo II: LA ESCRITURA EN UNA LENGUA DIFERENTE A LA NATIVA	
2.1 Introducción.....	14
2.2 Diferencias en la escritura en L1 y L2.....	16
2.2.1 Generalidades.....	16
2.2.2 Factores internos del escritor.....	19
2.2.2.1 Dominio lingüístico diferente.....	20
2.2.2.2 Personalidad diferente.....	22
2.2.2.3 Estilos y estrategias.....	23
2.2.3 Factores externos al escritor.....	24
2.2.3.1 Densidad de problemas.....	24
2.2.3.2 Aprendizaje diferente.....	26
2.2.3.3 Cultura diferente.....	28
2.2.4 Diferencias en el proceso.....	29
2.2.4.1 Procesos de composición diferentes.....	29
2.2.4.2 Dominio lingüístico y calidad de producto.....	32
2.2.4.3 Competencia formal y competencia compositora.....	33
2.3 Uso de Sistemas lingüísticos diferentes.....	37
2.3.1 Generalidades.....	37
2.3.2 Transferencia entre lenguas.....	39
2.3.3 Interlengua escrita.....	40
2.4 Interdependencia entre el grado de dominio de L2 y la actividad cognitiva durante el acto de la composición.....	42
2.4.1 Los condicionantes cognitivos.....	43
2.4.2 La interacción cognitiva.....	44
2.4.3 El valor de los errores.....	46
2.4.4 Hipótesis cognitivas que afectan al dominio lingüístico.....	47
2.5 El aprendizaje de la escritura en L2.....	49
2.5.1 Enfoques, teorías y metodologías.....	49

2.5.2 Modelos, programas y procedimientos.....	51
2.5.3 La edad de inicio.....	52
2.5.4 El uso de L1 en la enseñanza de la escritura en L2.....	53
2.5.5 La enseñanza de la composición en L2.....	54
2.6 Evaluación de la escritura en L2.....	56
2.6.1 Generalidades.....	56
2.6.2 Distintos tipos de pruebas.....	57
2.6.3 Limitaciones de este tipo de pruebas.....	59
2.6.4 Las escalas holísticas.....	60
2.6.5 La fiabilidad y la validez.....	62
2.7 La investigación de la escritura en L2.....	65
2.7.1 Introducción.....	65
2.7.2 Atención a la forma.....	66
2.7.3 Atención al significado.....	67
2.7.4 Atención a la interacción.....	68
2.7.5 Atención al proceso.....	69
2.7.6 Recientes líneas de investigación.....	71
2.8 Conclusiones.....	72

Capítulo III: EVOLUCIÓN Y MADUREZ TEXTUAL EN LA ESCRITURA EN LENGUA NO NATIVA

3.1 Introducción.....	78
3.1.1 Madurez textual.....	78
3.1.2 Cómo se alcanza la madurez: la evolución.....	79
3.1.3 Cómo comprobamos la evolución.....	80
3.1.4 Desarrollo del capítulo.....	82
3.2 Interlengua y escritura en L2.....	83
3.2.1 La interlengua como sistema.....	83
3.2.2 La interlengua escrita.....	85
3.2.3 Evolución de la interlengua escrita.....	86
3.3 Calidad de la escritura en L2.....	87
3.3.1 Definición de calidad.....	87
3.3.2 Factores que influyen en la calidad.....	89
3.3.3. Medición de la calidad.....	90
3.4 Evolución. Diferencias entre la escritura de noveles y expertos.....	92
3.4.1 Diferencias en el proceso.....	92
3.4.2 El aumento de la producción.....	95
3.5 Medidas indicadoras de evolución y madurez.....	97
3.5.1 Introducción.....	97
3.5.2 Fluidez.....	99
3.5.3 Corrección formal.....	102
3.5.4 Complejidad.....	106
3.5.5 Contenido.....	110
3.6 La madurez textual y el grado de competencia.....	112
3.7 La contribución de la gramática.....	115
3.8 Análisis de la estructura temática.....	117
3.9 Conclusiones.....	119

Capítulo IV: DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

4.1 Introducción.....	124
4.2 El sistema de exámenes de nivel de la OTAN.....	124
4.3 Elaboración del Corpus.....	128
4.3.1 Identificación del Corpus.....	128
4.3.2 Organización del Corpus.....	130
4.4 Descripción del método de investigación.....	131
4.4.1 Clase de investigación.....	131

4.4.2	Procesamiento informático de los textos.....	132
4.4.3	Creación de las bases de datos.....	135
4.4.4	Tratamiento estadístico.....	135
4.5	Medidas-indicadores usados.....	137
4.5.1	Rasgos empleados como medidas-indicadores.....	137
4.5.2	Recuento de palabras.....	138
4.5.3	Recuento de oraciones.....	141
4.5.4	Recuento de cláusulas.....	143
4.5.5	Recuento de unidades T.....	145
4.5.6	Recuento de conectores adverbiales.....	147
4.5.7	Recuento de errores.....	148
4.5.8	Tasas/índice.....	149

Capítulo V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5.1	Introducción.....	152
5.2	Resultados generales para toda la población.....	154
5.3	Resultados y análisis de los indicadores por niveles.....	167
5.4	Análisis de los grupos de desarrollo textual.....	215
5.4.1	Análisis de la fluidez.....	216
5.4.2	Análisis de la corrección formal.....	219
5.4.3	Análisis de la complejidad gramatical.....	221
5.4.4	Análisis de la complejidad léxica.....	222
5.4.5	Resumen de los análisis efectuados.....	223
5.5	Interpretación de resultados.....	227
5.5.1	sobre la validez de los índices-indicadores.....	227
5.5.2	sobre la evolución a la madurez textual.....	228
5.5.3	sobre el ritmo evolutivo.....	231
5.5.4	sobre cómo evolucionan nuestros escritores.....	234
5.6	Comparativas según el nivel gramatical.....	236
5.6.1	Generalidades.....	236
5.6.2	Fluidez.....	237
5.6.3	Corrección formal.....	237
5.6.4	Complejidad.....	238
5.6.5	Panorama general.....	238
5.6.6	sobre la conexión corrección formal - competencia gramatical.....	239
5.7	Breve apunte sobre el factor sexo.....	239

Capítulo VI: CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO

6.1	Conclusiones.....	243
6.2	Un campo abierto a la investigación.....	248

Referencias Bibliográficas

Apéndices

- APENDICE 1: EL "Standard Agreement" STANAG 6001
- APENDICE 2: Guía de corrección de las composiciones
- APENDICE 3: Resultados cuantitativos del análisis del Corpus
- APENDICE 4: Resultados estadísticos
 - AP4.1 Resultado por índices indicadores
 - AP4.2 Resultados comparativos por grupos de índices
- APENDICE 5: Glosario de los Términos Lingüísticos empleados
- APENDICE 6: Transcripción electrónica de las composiciones usadas como ejemplos

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Enfoques, teorías y metodologías de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.....	51
Tabla 2 Rasgos evaluados en algunas pruebas de competencia escritora en lengua segunda.....	62
Tabla 3 Cualidades en la corrección de la escritura.....	63
Tabla 4 Diferencias entre buenos y malos escritores.....	93
Tabla 5 Rasgos evaluados en las pruebas de nivel lingüístico de la OTAN.....	127
Tabla 6 Distribución del corpus por niveles de competencia y sexo.....	129
Tabla 7 Temas desarrollados en las composiciones estudiadas.....	130
Tabla 8 Empleos militares de los escritores.....	133
Tabla 9 Conectores adverbiales más empleados por los escritores.....	148
Tabla 10 Comparativa por niveles del número de palabras.....	168
Tabla 11 Comparativa por niveles del número de palabras diferentes.....	170
Tabla 12 Comparativa por niveles del número de palabras léxicas.....	172
Tabla 13 Comparativa por niveles del número de palabras sin error.....	173
Tabla 14 Comparativa por niveles del número de oraciones.....	176
Tabla 15 Comparativa por niveles del número de cláusulas.....	178
Tabla 16 Distribución de cláusulas según el tipo de verbo.....	178
Tabla 17 Comparativa por niveles del número de cláusulas finitas.....	180
Tabla 18 Comparativa por niveles del número de cláusulas no finitas.....	181
Tabla 19 Comparativa por niveles del número de cláusulas con elipsis verbal.....	183
Tabla 20 Comparativa por n niveles del número de cláusulas sin errores.....	185
Tabla 21 Comparativa por niveles del número de Unidades T.....	186
Tabla 22 Comparativa por niveles del número de Unidades T sin errores.....	188
Tabla 23 Comparativa por niveles del número de conectores adverbiales.....	190
Tabla 24 Comparativa por niveles del número total de errores cometidos.....	192
Tabla 25 Comparativa de la relación de palabras léxicas por total de palabras.....	194
Tabla 26 Comparativa por niveles del coeficiente de palabras distintas.....	195
Tabla 27 Comparativa por niveles de la longitud de las cláusulas.....	197
Tabla 28 Comparativa por niveles de la relación entre palabras léxicas y número de cláusulas.....	199
Tabla 29 Comparativa por niveles del porcentaje de cláusulas sin errores.....	201
Tabla 30 Comparativa por niveles de la longitud de las Unidades T.....	203
Tabla 31 Comparativa por niveles de la relación de palabras léxicas y el número de Unidades T.....	205
Tabla 32 Comparativa por niveles de la relación entre el número de cláusulas y de Unidades T.....	207
Tabla 33 Comparativa por niveles entre el número de cláusulas finitas y el número de Unidades T.....	208
Tabla 34 Comparativa entre niveles del porcentaje de Unidades T sin errores.....	210
Tabla 35 Comparativa por niveles de la relación de conectores adverbiales por número de palabras.....	212
Tabla 36 Comparativa por niveles de la relación conectores adverbiales y número de cláusulas.....	213
Tabla 37 Comparativa por niveles de la relación conectores adverbiales y unidades T.....	214
Tabla 38 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de fluidez.....	217
Tabla 39 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de corrección formal.....	220
Tabla 40 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de complejidad gramatical.....	221
Tabla 41 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de complejidad léxica.....	223
Tabla 42 Validez de los indicadores empleados.....	227
Tabla 43 progresión y significancia estadística de los indicadores recomendados por Wolfe-Quintero et al (1989).....	229
Tabla 44 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de corrección formal.....	231
Tabla 45 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de fluidez.....	232
Tabla 46 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de complejidad gramatical.....	232
Tabla 47 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de complejidad léxica.....	232
Tabla 48 Indicadores de fluidez según el resultado obtenido en el test gramatical.....	237
Tabla 49 Indicadores de corrección formal según el resultado obtenido en el test gramatical.....	237
Tabla 50 Indicadores de complejidad según el resultado obtenido en el test gramatical.....	238
Tabla 51 Diferencias observadas en los indicadores según el sexo de los escritores.....	241

RESUMEN

La presente Tesis trata sobre la escritura en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) por adultos no nativos. La investigación ha mostrado que éste tipo de escritor produce típicamente textos alejados de la norma nativa, reconocibles por características tales como: la falta de sofisticación léxica, una baja competencia gramatical, o el fallo en cumplir con las expectativas y los esquemas culturales de la lengua meta, entre otras. Las investigaciones tradicionales sobre la materia han estado generalmente enfocadas a la comparación entre las composiciones escritas en lengua nativa y las composiciones escritas en lengua segunda o extranjera, o en el desarrollo lingüístico tras la aplicación de un determinado tratamiento a uno de los grupos estudiados, casi siempre dentro de un ambiente académico. Pero poco se ha hecho sobre la escritura en una lengua extranjera por sujetos que no están implicados en una educación formal. Esta Tesis se centra en dicho tipo de escritores.

La investigación presentada en ésta Tesis fue diseñada para responder las preguntas que su autor se planteó como consecuencia de su experiencia trabajando en el Tribunal examinador de lengua inglesa del Ejército Español. La familiaridad con las composiciones que debían de redactar los concurrentes al examen de competencia lingüística de la OTAN llevaron al investigador a interesarse por el estudio, mediante medidas de desarrollo, de las diferencias entre composiciones evaluadas holísticamente y calificadas en diferentes niveles. Puesto que los concurrentes para el certificado de conocimiento de la lengua son evaluados únicamente sobre su competencia lingüística, pero no siguen ningún curso ni son parte de un tratamiento experimental, los datos producidos en las diferentes partes del examen podrían ser usadas para deducir cómo se hace evidente la madurez escritora por medio de indicadores que difieren entre nivel y nivel. Y al mismo tiempo, los textos son una muestra interesante sobre la producción en ambiente no académico de los escritores españoles en ILE.

Para descubrir los rasgos que indican el desarrollo de la escritura se analizó un corpus de 339 composiciones. De esta forma fueron observadas la fluidez, la corrección gramatical, la complejidad gramatical y la complejidad léxica en lo que se asume son diferentes etapas en la interlengua escrita de los escritores ILE. Entre los objetivos estaba la investigación mediante el empleo de herramientas estadísticas si (1) las medidas de desarrollo son diferentes y significativas entre niveles, (2) que medidas son las más adecuadas para su empleo en nuestro corpus específico y (3) buscar pistas y tendencias para entender como alcanzan la madurez escritora los escritores de inglés como lengua extranjera.

Los resultados muestran que (1) algunas medidas de desarrollo difieren de manera significativa entre nivel y nivel de competencia y que pueden ser tomadas en consideración para este tipo de investigación. (2) En la muestra analizada: las cláusulas no finitas y con elipsis verbal, las unidades sin errores, los conectores adverbiales y las palabras léxicas por cláusula son las medidas de desarrollo más consistentes. Los resultados también muestran que este desarrollo ocurre de manera diferente para cada grupo de medidas. Los escritores ILE obtienen corrección formal y complejidad léxica de forma más consistente que la fluidez y la complejidad gramatical. (3) Esto es interpretado como posiblemente relacionado con la influencia de un sistema educativo que ha enfatizado tradicionalmente la enseñanza de la corrección gramatical y del léxico, mas que ha construir textos en la lengua extranjera. Pero, al mismo tiempo, la falta de complejidad gramatical muestra que el control de la sintaxis inglesa y la exposición de ideas complejas y bien desarrolladas no han sido alcanzados aún por estos escritores.

ABSTRACT

This thesis addresses the topic of writing in English as a Foreign Language by non-native adults. Research has shown that this type of writer typically produces texts which are far from the native norm, recognizable in features such as lack of lexical sophistication, low grammatical proficiency, or failure to conform to cultural patterns in the target language, among others. Research in this area has generally focused on topics such as comparison between compositions in first and second/foreign language or development in writing after some treatment has been applied to one of the groups studied, nearly always in an academic environment. But little work has been done on writing in a foreign language by subjects not involved in formal education. This thesis focuses on such a sample of writers.

The research presented here was designed to answer questions the author posed himself as a consequence of his experience working with the English Language Examination Board of the Spanish Army. The researcher's familiarity with the compositions that examinees produce in the NATO Language Proficiency Test led to an interest in investigating with developmental measures the differences among compositions holistically evaluated as belonging to different levels. As applicants for the language certificates are simply evaluated on their language competence, but are not following a course or taking part in experimental treatment, the data produced by the different parts of the examination could be used to infer how maturity in writing becomes apparent in some indicators that differ level by level. And at the same time, the texts offer an interesting sample of Spanish EFL writers' production in a non-academic environment.

To discover the features which indicate development in writing, a corpus of 339 compositions was analyzed. In it, fluency, accuracy, grammatical complexity and lexical complexity were observed at what are assumed to be different stages in the interlanguage of EFL writers. Among the objectives were to investigate using statistical tools whether (1) developmental measures are different among levels and if differences found are significant, (2) which of these measures are valid to use with this corpus and (3) to look for indicators of the way textual maturity is reached by EFL writers.

The results show that (1) some developmental measures differ in a significant way from level and level, and they can be used in this type of research. (2) In the sample studied, non-finite clauses and verbless clauses, error-free units, adverbial connectors and lexical words per clause were the most robust measures of development. The results also show that this development takes place differently in every group of measures; that is, accuracy and lexical complexity are reached by EFL writers in a more consistent way than fluency and grammatical complexity. (3) This is interpreted as possibly related to the influence of an educational system that has traditionally put emphasis on grammatical correction and vocabulary, rather than on constructing text in the foreign language. But at the same time, the lack of grammatical complexity shows that control of English syntax and the expression of well-developed and complex ideas are not yet achieved by these subjects.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTOS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción.....	2
1.1.1. Motivación del estudio.....	2
1.1.2. La cuestión terminológica.....	3
1.2 Planteamiento del Problema.....	4
1.2.1. Objeto del estudio.....	4
1.2.2. La escritura en una lengua diferente a la nativa.....	6
1.2.3 La evolución y la madurez textual.....	8
1.3 Estudio del problema.....	10
1.3.1. Organización de la tesis.....	10
1.4 Planteamiento de la Hipótesis de trabajo.....	12

1.1 INTRODUCCIÓN

1.1.1 Motivación del estudio

Todos los que hemos experimentado la tarea de componer en una lengua diferente a la nuestra hemos tenido y sentido en nuestros comienzos la intuición de que ésta era una tarea dura y diferente a la escritura en nuestra propia lengua. Raimés (1985) ya lo advirtió cuando se preguntaba cómo era el proceso de la escritura de esta clase de escritores. Fruto de la inquietud y de las dificultades que experimentó como escritor en lengua inglesa el autor de la presente tesis, del interés que le inculcaron con sus enseñanzas sus profesores en la universidad y de la experiencia que adquirió como miembro de diferentes tribunales militares de idiomas, surgió la presente investigación.

De la importancia que ha adquirido la investigación sobre la escritura en una lengua diferente a la nativa¹ en los últimos tiempos dan fe un gran número de autores. Podemos citar (sin pretender incluir a todos) entre otros a Kroll (2001 y 2003), Silva y Matsuda (2001), Hyland (2003), Matsuda (2003), Polio (2003), Casanave (2004), Barrio (2004); Martín Úriz y Whittaker (2005), Matsuda y Silva (2005), Muñoz (2006).y Roca de Larios *et al.* (2007). De hecho hay autores que ya apuntan hacia la construcción de una teoría específica en este campo (Grabe, 2001), mientras otros destacan que todavía existen muchas controversias por resolver (Casanave, 2004).

La composición en lengua inglesa es para muchos españoles un reto importante en el que se unen los problemas derivados de sus carencias en el dominio de una lengua diferente y el tener que realizar un esfuerzo intelectual de creación, ordenación y exposición de ideas siguiendo parámetros tal vez distintos, si se quiere atender a las expectativas de los destinatarios. Es por eso, que consideramos interesante investigar la evolución hacia la madurez de la composición en lengua inglesa por parte de una población adulta, porque observando dicha evolución de una manera científica será posible obtener conclusiones que redunden en la mejora de nuestra comprensión del problema y en la búsqueda de soluciones.

¹ Hablamos de lengua diferente a la nativa para englobar tanto el empleo de una lengua segunda como de una lengua extranjera, ya que la bibliografía disponible en muchos casos no los diferencia o asimila que son similares. Más adelante aclaramos la cuestión terminológica.

1.1.2 La cuestión terminológica

El primer problema con el que nos encontramos fue terminológico. Cuando se habla de lengua nativa o materna y de lengua no nativa, meta, segunda o extranjera, o del uso del inglés como caso específico de lengua diferente a la nativa surge el problema de tener que clarificar términos y siglas para evitar confusiones. Este problema se complica en nuestro caso porque aunque en nuestra investigación tratamos de adultos españoles que escriben en inglés, las referencias obligadas provenían muchas veces de investigaciones que trataban unas veces diferenciadamente y otras no la lengua segunda y la lengua extranjera o empleaban distintos acrónimos. Para aclarar la cuestión hemos utilizado como referencia el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards *et al.*, 1992) y el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes(2007).

Por lengua nativa o materna entendemos aquella que el individuo adquiere desde su infancia de forma natural y que puede ser reforzado con aprendizaje formal. Muchas veces se emplea L1 para referirse a este tipo de lengua. Pero cuando entramos en el campo de la lengua diferente a la nativa la cuestión se complica. En primer lugar hay que tener en cuenta la diferencia entre lengua segunda (LS ó SL en inglés) y lengua extranjera (LE ó FL en inglés). Por lengua segunda entendemos aquella que es aprendida en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona .Por lengua extranjera entendemos aquella que es aprendida en un país donde no es ni oficial ni autóctona. En el caso de referirnos al inglés como la lengua meta de un no nativo de la lengua inglesa podemos encontrar frecuentemente acrónimos en inglés tales como ESL (English as Second Language) y EFL (English as a Foreign Language). El Instituto Cervantes propone ILS (Inglés como Lengua Segunda) e ILE (Inglés como Lengua Extranjera) como alternativas.

En nuestro caso, aunque, como ya hemos avanzado, la investigación sobre la que se basa esta tesis se haya efectuado sobre una población adulta española que escribe en inglés como lengua extranjera, los razonamientos extractados de la bibliografía provienen en algunos casos de estudios sobre las lenguas extranjeras, pero en muchos casos sobre las lenguas segundas, bien por que en lenguas segundas se englobaba implícitamente a las lenguas extranjeras o bien porque las conclusiones de los citados estudios eran de aplicación indistintamente al uso de una lengua segunda o de una lengua extranjera y se

consideraban relevantes para nuestro estudio. Éste es el motivo por el que a veces se utilizan términos generales (tales como escritura en una lengua diferente a la nativa o escritura en lengua no nativa) que engloban a los anteriores o se habla más directamente de ILE (Inglés como Lengua Extranjera).

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1 Objeto del estudio

Tradicionalmente la escritura ha estado en un segundo plano dentro del campo de las lenguas segundas (Hedge, 1988), incluso llegando a descartarse a la hora de diseñar cursos de inglés como lengua segunda (Palmer Silveira, 2002). En el caso de España (Chaudron *et al.*, 1998; Martín Úriz, 2003; Barrio, 2004; Martín Úriz y Whittaker, 2005) nos encontramos en una situación en la que “la escritura en las aulas de lenguas extranjeras se ha utilizado, en general, para aprender diferentes aspectos de la lengua meta” (Martín Úriz, 2005) quedando descuidado el aspecto de la composición. Los resultados de distintas pruebas indican que los resultados obtenidos por los españoles en cuanto a la composición en inglés no es todo lo satisfactoria que cabría esperar. Consideramos pues necesario observar como se refleja la evolución hacia la madurez en los productos resultantes de una prueba de nivel y comparar la calidad demostrada (el nivel alcanzado) con el avance supuesto en dirección a la lengua meta.

Encontrado pues dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y dentro del área emergente de la escritura en una lengua extranjera, la tesis que aquí se presenta tiene por objeto preferencial el estudio de la escritura en lengua extranjera por parte de una población muy específica: los adultos españoles que escriben en inglés. Y más concretamente, se trata de investigar la madurez textual que esta población adquiere en su interlengua escrita y que se manifiesta en una serie de rasgos lingüísticos².

Estudios recientes (Neff *et al.*, 1998; Torras y Celaya, 2001; Lee, 2004; Barrio, 2004; Martín Úriz *et al.*, 2005; Navés, 2006; Roca de Larios *et al.*, 2007) han empleado el recuento de medidas-indicadores de evolución desde distintas perspectivas para analizar

² Estos rasgos lingüísticos que se miden para detectar evolución son denominadas medidas-indicadores en gran parte de la presente tesis.

la escritura en una lengua diferente, bien por comparación con la escritura nativa o por la observación del desarrollo de la escritura antes y después de recibir tratamientos pedagógicos. En nuestro caso, se trata de analizar composiciones realizadas en un examen de nivel de competencia y evaluadas de acuerdo con una escala de referencia para poder estudiar las secuencias de desarrollo de la interlengua escrita y de la madurez textual de adultos españoles de inglés como lengua extranjera.

Como veremos en el apartado 4.3, la población de nuestro corpus presenta la característica, que a diferencia de otros estudios y corpus es una población que se sitúa fuera del ámbito académico. Se trata de una población adulta de procedencia, género y nivel social variado que se presenta a un examen de nivel de competencia con antecedentes muy heterogéneos, y que en la prueba de composición escrita son asignados a un nivel de competencia que les sitúa en un cierto nivel de madurez textual.

Para poder analizar con cierto rigor este tipo de escritura es necesario indagar primero lo que diferencia la escritura en una lengua diferente a la nativa de la escritura en lengua nativa. Pero si además investigamos la madurez textual tenemos que indagar también como evoluciona la escritura, sus grados de dominio, su calidad y en fin, que es lo que diferencia a un escritor principiante de un escritor considerado experto. Dado el origen del corpus utilizado en la investigación que aquí se presenta (un examen de nivel de competencia³) es necesario también revisar la evaluación de la escritura y preguntarnos si los resultados de esa evaluación nos sirven de referencia para estudiar como es la escritura en diferentes niveles y si esto nos permite visualizar la evolución hacia la madurez textual.

1.2.2 La escritura en una lengua diferente a la nativa

Escribir en una lengua diferente a la nativa es una tarea en la que los escritores tienen complicaciones adicionales a las que encontrarían al hacerlo en la suya propia (Archibald, 2001). Entre otras cosas tienen que lograr alcanzar una cierta competencia lingüística que facilite la comprensión por parte de los lectores nativos (Lee, 2004), evitar la interacción de su sistema lingüístico propio en la escritura en la otra lengua (Friedlander, 1990; Manchón *et al.*, 2000), tener los suficientes conocimientos sobre la cultura asociada a ese lenguaje

³ En terminología inglesa “test of proficiency”

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

(Connor, 1996; Currie, 2001), ser consciente de las convenciones específicas de la escritura en esa L2 (Silva, 1997), tener en cuenta las expectativas de una audiencia diferente a la acostumbrada (Raimés, 1985; Silva, 1993) y que el hecho de que ser reconocido como no nativo ya es en sí un obstáculo. Además de todo esto, todos llegamos a la escritura en una lengua diferente con unos conocimientos de cómo escribir, aunque esto sea en nuestra lengua nativa (Carson, 1991), y la mayor o menor destreza para hacerlo influirá también en nuestro producto.

Si bien es histórica la preocupación por el modo en que se adquiere una lengua diferente a la materna, tan sólo a partir de mediados del siglo XX comienza a perfilarse, a partir del desarrollo de la lingüística aplicada y de la psicolingüística, el marco en el que terminará fraguando el estudio científico de la adquisición de lenguas segundas (Pastor y Salazar, 2001). En los últimos veinte años se ha desarrollado notablemente la investigación interdisciplinaria (lingüística aplicada, educación, comunicación, etc.) sobre la escritura realizada en una lengua segunda (Matsuda, 2005). Sin embargo, no hay que perder de vista que autores como Kameen (1983), Krashen (1984), Kroll (1990) o Larsen-Freeman y Long (1991) han insistido en la importancia de incrementar la investigación empírica. También se ha insistido en elaborar una teoría completa y coherente separada de las teorías de composición en L1⁴ (Johns, 1991; Grabe, 2001).

La primera consecuencia que debemos asumir al hablar de escritura en una lengua segunda o extranjera es que existen diferencias entre este tipo de escritura y la que realiza un nativo en su propia lengua. Algunos investigadores sugirieron que ambos tipos de escritores experimentaban procesos similares (Zamel, 1983; Krapels, 1990; Silva, 1993). Sin embargo, otros investigadores han demostrado que a pesar de las similitudes existen importantes diferencias. Por lo pronto, escribir en otra lengua es una tarea más dura (Kroll, 1990), en la que los escritores presentan diferencias personales, culturales, de uso del lenguaje y de empleo de estrategias (Hyland, 2003). Cuentan en cambio a su favor con llegar a este tipo de escritura con una alfabetización previa (Carson, 1991)

Si además de fijarnos en las diferencias entre los escritores nativos y no nativos, observamos sus productos, también encontraremos diferencias. Trabajar con recursos lingüísticos mas limitados (Manchón, 2000) y tener que afrontar un mayor número de

⁴ A lo largo del texto se utiliza L1 para hablar de lengua nativa y L2 para hablar de segunda lengua. También se emplea ESL para hablar de inglés como lengua segunda y EFL para el inglés como lengua extranjera.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

problemas (Manchón *et al.*, 2000) provoca que la escritura en una lengua diferente a la nativa sea más simple y menos efectiva (Carson, 1991), que su transcripción sea más laboriosa, y que la producción sea menos fluida (Silva, 1993), que reciba influencias de la lengua nativa (Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1994) y que ofrezca la tendencia al uso de estructuras más simples y menos sofisticadas (Manchón *et al.*, 2000).

El estudio de las habilidades al escribir en una lengua diferente a la nativa podemos hacerlo por la comparación entre lo que escriben los no nativos y los nativos. La retórica contrastiva se ocupa de esta clase de estudio (Neff *et al.*, 1998; Dafouz, 2000; Baralo, 2001; Gilbert, 2004; Fernández Fuertes, 2004). Este tipo de comparación solo tiene en cuenta la competencia lingüística y no la habilidad escritora, pues certifica como escritura experta y modelo a seguir a la nativa. Pero existe otra manera de realizar el estudio. Podemos observar el progreso en la escritura de los escritores no nativos y ver como van madurando, al mismo tiempo que adquieren mayor competencia lingüística. Por que como veremos, aunque la madurez y la competencia son dos conceptos diferentes su progresión se refleja en sus productos indistintamente

Tradicionalmente, la instrucción de la escritura y su evaluación han ido de la mano (Blok y Kees, 1992), y por tanto se ha deducido que a mejores resultados mas conocimientos. De la evaluación y calificación de la escritura se han encargado diferentes autores (Hamp-Lyons, 1991; Weigle, 2002). Pensamos en una evaluación que nos sirva para medir (Casanave, 2004) y nos diga en que punto del continuo se sitúa la interlengua escrita de un determinado escritor. Tanto Harrison (1983) como Hyland (2003) nos describen los distintos tipos de pruebas, y es Hyland (2003) el que nos dice que las pruebas de competencia general han recibido gran influencia de las investigaciones en búsqueda de una mayor validez comunicativa. Sin embargo, la evaluación de la escritura tiene grandes condicionantes (Hamp-Lyons, 2001), aunque los más graves son la fiabilidad y la validez de la prueba (Hamp-Lyons y Kroll, 1996; Hyland, 2003; Casanave, 2004).

Por último, hablamos del diferente grado de dominio que puede tener un escritor de una determinada lengua diferente a su lengua nativa y la actividad cognitiva que realiza nuestro escritor durante el acto de su composición. Nos interesa por que el grado de dominio de la L2 que posee el escritor condiciona su asignación de recursos a los distintos macro-procesos de composición (Manchón *et al.*, 2000). Veremos que los escritores

noveles planean menos que los expertos, revisan menos a menudo y menos extensivamente, tienen objetivos limitados y se preocupan principalmente por la generación de contenido (Hyland, 2003).

1.2.3 La evolución y la madurez textual

Otra de las intuiciones experimentadas por los escritores que lo hacen en otra lengua es el de progreso. Con la instrucción y sobre todo con la experiencia (Roca y Murphy, 2001), se va consiguiendo poco a poco un dominio gradual de las estructuras lingüísticas, un conocimiento de la cultura y de las convenciones, y poco a poco empezamos a sentirnos cómodos al escribir en nuestra nueva lengua, sin tener que recurrir frecuentemente a un diccionario, pues el material léxico del que disponemos es más abundante y sin tener que consultar un libro de gramática para saber como se construye una determinada estructura.

Para comprender la adquisición y evolución del conocimiento de una lengua diferente, Larry Selinker (1972) creó la teoría del interlenguaje. Esta teoría, que ha sido criticada (Larsen-Freeman y Long, 1991) y reformada posteriormente (Eubank *et al.*, 1995), define el aprendizaje como un camino evolutivo continuo. El aprendiz de una lengua diferente a la suya construye un sistema lingüístico propio que está situado en un determinado punto de ese continuo. Por lo tanto podemos esperar la existencia de una interlengua escrita que pueda estar más o menos cercana a la escritura en la lengua meta. En el punto 3.2 de esta tesis hablaremos pues de la relación interlengua y escritura.

Si existe una evolución y esta es positiva, esto significa que existe una referencia de calidad. Y aunque para algunos investigadores este es un concepto elusivo (Frodensen y Holten, 2003), son muchos mas los que han buscado rasgos que definan una escritura de calidad (Hedge, 1988; Engber, 1995, Henry, 1996, Manchón *et al.*, 2000; Polio, 2001 y 2003).

Otra de las consecuencias lógicas de que exista evolución en la escritura lo es el que existan diferencias entre los escritores noveles y los escritores expertos. Diversas investigaciones han tratado de estudiar esas diferencias con la esperanza de que ayuden a comprender el nivel de dominio (Roca y Murphy, 2001). Flowers y Hayes (1981), Zamel

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

(1983), Kroll (1990), Roca de Larios *et al.* (1999) y Hyland (2003) entre otros han estudiado las diferencias que se observan entre los escritores más o menos cualificados.

Pero si existe una evolución y una diferencia entre escritores menos expertos y escritores más expertos y sabemos que la evolución es un continuo en el que sitúa la interlengua escrita, necesitamos de medidas indicadoras de evolución y madurez. Se trata de encontrar unidades lingüísticas producidas por los escritores que sean susceptibles de variar según evoluciona su interlengua escrita. Existen muchos trabajos dedicados a la búsqueda de estos indicadores (Polio, 2001). Sin embargo, destacamos la recopilación-informe de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) por ofrecernos un panorama general de esta amplia variedad de estudios y por analizar cuales son los indicadores más fiables para medir esa evolución de la escritura.

Estos indicadores los agrupan Wolfe-Quintero *et al.* (1998) en tres grupos: indicadores de fluidez, indicadores de precisión e indicadores de complejidad. Cumming (2001) ha confirmado que los aprendices de lenguas segundas mejoran la complejidad y la precisión de sus escritos. En el apartado 3.5 de esta tesis veremos con detalle estos indicadores y en el apartado 4.5 nos centraremos aún más sobre los indicadores que se han elegido para su aplicación sobre nuestro corpus.

Aunque el objetivo principal de nuestro estudio radica en la evolución de la escritura en una lengua diferente y ésta es observada a través de la evolución de unos indicadores a través de los diferentes niveles de competencia demostrados en una prueba de composición, se ha efectuado una observación adicional sobre la evolución de dichos indicadores según el resultado obtenido en la prueba de competencia gramatical, dada la supuesta contribución de la gramática como ayuda a la corrección gramatical. Es necesario tener en cuenta la gran importancia que el sistema educativo ha otorgado a la gramática dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Y aunque esta cuestión es controvertida (García Mayo, 2004) otros lo consideran un elemento imprescindible (Lightbown y Spada, 1999; Frodensen y Holten, 2003)

Una última cuestión que nos surge al analizar la evolución es si es posible relacionar la madurez textual y el grado de competencia. Este punto es fundamental si queremos utilizar los resultados de un examen de competencia como apoyo para analizar la

evolución escritora hacia la madurez textual. Como en puntos anteriores, la controversia es el panorama dominante. Mientras algunos autores niegan cualquier relación (Cumming, 1994), otros nos recuerdan que a mayor nivel competencial mas recursos disponibles (Manchon, Roca y Murphy, 2000) y más calidad (Hamp-Lyons, 1991).

1.3 ESTUDIO DEL PROBLEMA

1.3.1 Organización de la Tesis

Tras esta introducción, revisaremos en primer lugar la investigación previa para buscar el marco teórico con el que analizar la escritura en una lengua diferente a la nativa (capítulo II). A continuación haremos lo mismo con la evolución de la escritura y el logro de la madurez textual (capítulo III). Veremos como podemos aplicar los principios teóricos a un corpus de datos muy específico (capítulo IV), analizaremos y trataremos de interpretar los resultados de los datos de nuestro estudio (capítulo V) y, finalmente expondremos las conclusiones generales derivadas (capítulo VI). Asimismo, incluimos las referencias bibliográficas y varios apéndices: el documento oficial que sirve de referencia para el examen de nivel de competencia del que se obtuvo el corpus de datos, la guía de corrección utilizada por los correctores de la prueba de composición escrita, los resultados cuantitativos del recuento de datos efectuados en el corpus, un glosario de equivalencias (en inglés y en español). Y la transcripción electrónica de algunas composiciones usadas como ejemplos.

Más detalladamente podemos decir que en el capítulo II estudiaremos las diferencias en la escritura en L1 y en L2, los problemas que implica el uso de sistemas lingüísticos diferentes y como el escritor construye una interlengua escrita, veremos la interdependencia entre el grado de dominio de L2 y la actividad cognitiva durante el acto de la composición, repasaremos los aspectos de la enseñanza que puedan ser interesantes para la realización de la escritura en una lengua segunda o extranjera, recogemos lo que la evaluación de la escritura en L2 puede aportarnos para dar solidez a nuestro trabajo y por último recordaremos someramente que campos de investigación se han abierto para estudiar este tipo de escritura.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

En el capítulo III indagamos lo que la teoría de la interlengua puede ofrecernos para entender la evolución de la interlengua escrita de un no nativo, nos preguntamos qué se entiende por calidad de la escritura y qué diferencia existe entre un escritor novel y uno considerado experto, estudiamos qué medidas pueden indicarnos esa evolución hacia la madurez, recogemos ideas sobre la aportación de la gramática, analizamos lo que puede aportarnos el estudio de la estructura temática para entender la evolución de la escritura, nos preguntaremos también sobre la madurez textual y el grado de competencia y por último revisaremos algunos estudios recientes sobre evolución en la escritura EFL.

En el capítulo IV explicaremos de forma detallada las condiciones de elaboración de nuestro corpus. Pero antes tendremos que exponer como es y como funciona el sistema de exámenes de nivel de la OTAN, pues nuestro corpus (como ya veremos) surge de composiciones realizadas en los exámenes de conocimiento lingüístico que realiza el Ejército Español siguiendo el sistema unificado de la organización citada. A continuación describiremos el método de investigación empleado, veremos como se realizó el procesamiento informático de los textos, que medidas-indicadores fueron usadas en los recuentos, como se crearon las bases de datos y como se aplicó un tratamiento estadístico a los resultados.

El capítulo V se centra en el análisis e interpretación de los resultados. Esto lo hacemos en primer lugar comprobando la posible evolución de los indicadores escogidos a través de los distintos niveles de competencia. El análisis se ha hecho agrupando los indicadores que nos sirven para medir la fluidez, la precisión y la complejidad gramatical y léxica. A continuación una segunda comprobación se ha efectuado comparando la evolución de los indicadores no por el nivel obtenido en la composición sino por los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos gramaticales. Por último, se ha considerado el efecto del sexo del escritor o escritora por si los resultados podían aportar algún dato interesante.

1.4 PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

Una vez expuestos la motivación y los objetivos generales para el presente estudio, pasemos a especificar las cuestiones que se plantean y las hipótesis de que se parte. En

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

primer lugar, la investigación que aquí se aborda se propone responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuales son los indicadores válidos para poder estudiar la evolución específica de nuestra población?
- ¿Se manifiesta la evolución hacia la madurez textual mediante la medición de ciertos indicadores en los diferentes niveles de competencia en lengua extranjera obtenidos en una prueba de nivel?
- ¿Evolucionan todos los indicadores al mismo ritmo o lo hacen de manera diferenciada?
- ¿Existe alguna relación entre los resultados obtenidos al evaluar los conocimientos de gramática y la madurez textual alcanzada?

La hipótesis general de trabajo es que los escritores adultos españoles que escriben en inglés construyen una interlengua escrita y que cuando ésta mejora y se desarrolla evolucionando sobre el continuo, aproximándose a la lengua meta (el inglés en este caso), adquieren una madurez textual que se refleja en sus productos. Esta evolución secuencial puede ser detectada por la transformación en los usos y en la forma de empleo de ciertos indicadores formales.

De nuestra hipótesis general se derivan pues las siguientes hipótesis de trabajo:

- Que ciertos indicadores sean válidos y otros no para el estudio de la evolución y desarrollo de la escritura en ILE
- Que los indicadores muestren una progresión o evolución en el empleo de los mismos según adquieren mayor madurez escritora en ILE.
- Que los indicadores no demuestren evolución alguna
- Que la evolución de los indicadores sea uniforme o tenga diferentes desarrollos
- Que exista o no alguna relación entre la competencia gramatical y la madurez alcanzada.

Adicionalmente intentaremos comprobar si el factor sexual tiene alguna incidencia en esta evolución.

Capítulo II: LA ESCRITURA EN UNA LENGUA DIFERENTE A LA NATIVA

2.1	Introducción.....	14
2.2	Diferencias en la escritura en L1 y L2.....	16
2.2.1	Generalidades.....	16
2.2.2	Factores internos del escritor.....	19
2.2.2.1	Dominio lingüístico diferente.....	20
2.2.2.2	Personalidad diferente.....	22
2.2.2.3	Estilos y estrategias.....	23
2.2.3	Factores externos al escritor.....	24
2.2.3.1	Densidad de problemas.....	24
2.2.3.2	Aprendizaje diferente.....	26
2.2.3.3	Cultura diferente.....	28
2.2.4	Diferencias en el proceso.....	29
2.2.4.1	Procesos de composición diferentes.....	29
2.2.4.2	Domino lingüístico y calidad de producto.....	32
2.2.4.3	Competencia formal y competencia compositora.....	33
2.3	Uso de Sistemas lingüísticos diferentes.....	37
2.3.1	Generalidades.....	37
2.3.2	Transferencia entre lenguas.....	39
2.3.3	Interlengua escrita.....	40
2.4	Interdependencia entre el grado de dominio de L2 y la actividad cognitiva durante el acto de la composición.....	42
2.4.1	Los condicionantes cognitivos.....	43
2.4.2	La interacción cognitiva.....	44
2.4.3	El valor de los errores.....	46
2.4.4	Hipótesis cognitivas que afectan al dominio lingüístico.....	47
2.5	El aprendizaje de la escritura en L2.....	49
2.5.1	Enfoques, teorías y metodologías.....	49
2.5.2	Modelos, programas y procedimientos.....	51
2.5.3	La edad de inicio.....	52
2.5.4	El uso de L1 en la enseñanza de la escritura en L2.....	53
2.5.5	La enseñanza de la composición en L2.....	54
2.6	Evaluación de la escritura en L2.....	56
2.6.1	Generalidades.....	56
2.6.2	Distintos tipos de pruebas.....	57
2.6.3	Limitaciones de este tipo de pruebas.....	59
2.6.4	Las escalas holísticas.....	60
2.6.5	La fiabilidad y la validez.....	62
2.7	La investigación de la escritura en L2.....	65
2.7.1	Introducción.....	65
2.7.2	Atención a la forma.....	66
2.7.3	Atención al significado.....	67
2.7.4	Atención a la interacción.....	68
2.7.5	Atención al proceso.....	69
2.7.6	Recientes líneas de investigación.....	71
2.8	Conclusiones.....	72

“All of us who have tried to write something in a second language...sense that the process of writing in an L2 is startlingly different from writing in our L1” (Raimes, 1985)⁵

2.1 INTRODUCCION

El objetivo de este capítulo es la observación del factor diferenciador entre la escritura en lengua nativa y la escritura en una lengua diferente a la nativa. La cita de Raimes que antecede este párrafo nos describe una sensación que invade a todas las personas cuando escriben en una lengua diferente a la suya de nacimiento y todavía no han alcanzado un cierto grado de dominio. Es por ello necesario que, para tratar adecuadamente sobre la madurez textual en una lengua extranjera, comencemos con un capítulo dedicado a las diferencias de las que habla Raimes, antes de centrarnos en cómo maduramos al escribir en una lengua que no es la nuestra y a la que se suele denominar “lengua meta” o “lengua objetivo”. Parece entonces lógico suponer que si nuestro objetivo es escribir adecuadamente en una lengua diferente seamos conscientes de esas diferencias.

A pesar de que el foco de nuestro estudio estará centrado sobre la escritura de escritores adultos españoles en inglés como lengua extranjera (ILE), consideramos interesante que esta revisión lo fuera tanto sobre la escritura en una lengua segunda (L2) como en una lengua extranjera (LE), dado que ambas se distinguen de la escritura en lengua nativa. No obstante, somos conscientes de que la escritura en lengua segunda y la escritura en lengua extranjera también constituyen hechos diferentes (Santos, 1992), puesto que se desarrollan en contextos diferentes y con diferente grado de contacto con la lengua meta. Sin embargo, hasta épocas recientes esta distinción no es tomada en cuenta por los autores de referencia y por lo tanto asumimos todo lo que de la investigación sobre la escritura en L2 es aplicable a la escritura en lengua extranjera.

La escritura se considera una destreza lingüística difícil de adquirir, incluso cuando se hace en la lengua materna. Pero si además esa escritura se realiza en una lengua diferente a la nativa el esfuerzo es aún mayor (Nunan, 1991; Estevez *et al.* 1996; Tribble, 1996; Alcaraz Varó, 2000; Palmer Silveira, 2001; Roca de Larios *et al.*, 2007). A esto se

⁵ “Todos los que hemos intentado escribir algo en una lengua segunda... percibimos que el proceso de escribir en una L2 es sorprendentemente diferente al de escribir en nuestra L1” (Traducción del autor de la Tesis)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

suma el que sin la capacidad de escribir de forma correcta y apropiada, los estudiantes de lenguas segundas y lenguas extranjeras no pueden acceder a ciertas oportunidades que de otro modo hubieran tenido (Tribble 1996). Esto es bastante patente en el caso del uso del inglés en la comunidad internacional, donde esta lengua se utiliza para cualquier actividad dentro del mundo laboral o académico.

Sabemos también que la habilidad escritora es uno de los más importantes elementos que determinan el éxito académico, y que los estudiantes de LE tienen dificultades en escribir bien en inglés debido a una insuficiente cantidad de vocabulario, una falta de conocimientos gramaticales, a la falta de familiaridad con los estilos retóricos apropiados y a la falta de oportunidades o experiencias para escribir (Lee, 2004; Navés, 2006; Roca de Larios *et al.*, 2007). Esta importancia de la escritura en una lengua distinta, predominantemente en el caso del inglés, ha ocasionado la creación de todo un campo interdisciplinario de investigación (Matsuda, 2005) en el que participan varias disciplinas de la lingüística aplicada tales como el análisis del discurso, los estudios de adquisición de lenguas segundas, la comunicación, los estudios de la composición, la evaluación, la retórica, la retórica contrastiva, la lingüística del texto y la teoría de géneros textuales.

La escritura en L2/LE es un área de especialidad excepcionalmente caracterizada, que tiene lazos, pero no se solapa completamente con los campos de la instrucción de la escritura en L1, adquisición de L2, o pedagogía de L2 (Cumming y Riazi, 2000; Kroll, 2003). Para certificar la importancia que está adquiriendo la enseñanza de la escritura en lenguas diferentes a la nativa solo tenemos que asomarnos al creciente número de cursos específicos y a las publicaciones, investigaciones y congresos sobre la materia. El Consejo de Europa, en su “Documento marco de referencia sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas” (2001), concede una atención específica a la enseñanza de la escritura. A esto hay que añadir la presencia creciente de pruebas específicas de escritura en los sistemas de evaluación de conocimientos de lenguas.

En el presente capítulo se pretende realizar una aproximación a este campo de estudio de la escritura en una lengua diferente a la nativa recogiendo aquellos aspectos que puedan ser relevantes para nuestro estudio. Para ello empezaremos por analizar las posibles diferencias entre la escritura en la lengua nativa y en una lengua diferente, pues la existencia de diferencias ya justifica de por sí la especificidad del campo en el que nos

movemos. Analizaremos la incidencia que supone en el escritor el uso de sistemas lingüísticos diferentes, para así poder comprender mejor la complejidad de la tarea de nuestros escritores. Nos detendremos someramente en la interdependencia entre el grado de dominio de la L2 y la actividad cognitiva durante el acto de la composición en L2, ya que el esfuerzo mental de un no nativo parece ser mayor que el de un nativo. Este último punto nos interesa por que el grado de dominio que un escritor posee de la L2 condiciona su asignación de recursos a los distintos macro-procesos de composición (Manchón *et al.*, 2000). Veremos la incidencia de la adquisición de lenguas en el aprendizaje de la escritura, pues el tipo y calidad de la enseñanza serán determinantes en el dominio y en los recursos iniciales de los que dispone el escritor en una lengua extranjera. Observaremos ciertos aspectos de la evaluación de este tipo concreto de escritura, ya que sus resultados afectan bastante a la proyección académica y laboral de sus escritores, y además, tengamos en cuenta que, afectan a los trabajos de investigación, ya que las composiciones utilizadas en las diferentes pruebas de evaluación suelen constituir materia prima de trabajo y base de algunos Corpus, como es el caso del estudio de ésta Tesis. Finalizaremos con un repaso a los objetos de atención de la investigación de la escritura en L2 para conocer que es lo que se ha investigado y determinar donde se encuadra el presente estudio.

2.2 DIFERENCIAS EN LA ESCRITURA EN L1 Y L2/LE

2.2.1 Generalidades

El producto de un escritor que escribe en una lengua que no es la suya nativa presenta diferencias con el producto escrito en una lengua nativa, incluso si estamos hablando de la misma persona. Es cierto que el escritor que escribe en su lengua nativa y el escritor que lo hace en una lengua no nativa realizan tareas similares y por lo tanto ambas tareas presentan características similares. Estas características se pueden aplicar a todos los escritores independientemente de la lengua empleada. Sin embargo, algunas características son únicas para los estudiantes de L2 (Kroll, 2003). Estas diferencias han sido analizadas por diversos autores (Silva, 1990; Silva, 1993; Ellis, 1994; Leki y Carson, 1997; Grabe, 2001; Kroll, 2003; Hyland, 2003).

La intuición nos dice que la escritura que un escritor realiza en su lengua nativa es de mejor calidad, y por tanto diferente, a la que realiza en otra lengua. Sin embargo, conviene

señalar que cualquier estudio serio y riguroso encontrará similitudes y diferencias. Como veremos, los estudios empíricos han constatado que existen importantes similitudes entre la escritura en L1 y L2, pero sugieren que también existen importantes diferencias (Hyland, 2003; Roca de Larios *et al.*, 2007). No se debe presumir que el hecho de escribir en L1 sea lo mismo que el hecho de escribir en L2. Por ejemplo, los estudiantes de escritura en L1 y L2 no acometen la tarea de escribir de la misma forma, ni obtienen “feedback”⁶ de la misma manera. En este apartado nos proponemos analizar que hace diferente al escritor objeto de nuestro estudio y qué diferencias existen en el producto si es escrito en lengua nativa o no nativa. Estas diferencias no solo influyen en cómo escribe un escritor en L2, sino que además éste debe de superarlas en su proceso de mejora y acercamiento a las formas seguidas por los escritores nativos. Y en ese proceso, como veremos mas adelante, necesitan aumentar su competencia lingüística y su destreza compositora.

Pero antes de comenzar nuestro análisis sobre cuales son las diferencias recordaremos que todo escritor, independientemente de la lengua en la que escriba, afronta un reto frente a la hoja (o la pantalla) en blanco. La superación de este reto se realiza mediante procesos similares. Precisamente, la existencia de esas similitudes es la causa de que muchas opiniones hayan defendido que escribir en una u otra lengua es solo cuestión de tener competencia en la lengua elegida. De hecho, escribir siempre es una tarea bastante dura, tanto para los hablantes nativos como para los no nativos (Kroll, 1990). Posteriormente veremos que existen también bastantes opiniones que defienden que, aunque es verdad que existen procesos similares al escribir en la lengua nativa o en otra que no lo es, nos encontramos ante escritores diferentes y ante productos diferentes (Roca de Larios y Murphy, 2001; Roca de Larios *et al.*, 2007).

Observaremos por tanto en primer lugar qué necesita un escritor, independientemente de la lengua utilizada, para producir un texto que sea aceptado por su audiencia. Esto es, se trataría de definir en primer lugar lo que es común al escribir en cualquier lengua antes de indagar las disimilitudes. Y para ello contamos con el marco definido por Canale y Swain (1980), según el cual, para ser efectivos en el uso de una lengua se necesita disponer de ciertas competencias:

- Competencia gramatical (gramática, vocabulario y sistema lingüístico)
- Competencia discursiva (conocimientos de género y la retórica)

⁶ “feedback” es definido en el diccionario como retroalimentación. Esto es, como la continua revisión de los elementos del proceso y de sus resultados con el fin de poder realizar las modificaciones necesarias.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- Competencia sociolingüística (uso apropiado de la lengua en diferentes contextos y para diferentes lectores)
- Competencia estratégica (habilidad en el uso de estrategias comunicativas)

Pero además de conocer qué competencias son necesarias para escribir en cualquier lengua es necesario tener en cuenta qué procesos sigue un escritor considerado experto en la composición (independientemente de la lengua usada). A todo lo anterior se une la existencia de diferentes grados de dominio; y la evolución ó desarrollo por esos diferentes grados de dominio que llevará al escritor hacia la madurez escritora. Los buenos escritores en su lengua nativa, nos dice Raimés (1985):

- Tienen en cuenta el propósito de su escrito y la audiencia a la que se dirigen
- Consultan su propia experiencia
- Dejan incubar y madurar las ideas
- Planean lo que van a escribir
- Mientras escriben releen lo que han escrito

Por lo tanto, es posible inducir un proceso en el cual existiría un planeamiento de lo que se quiere escribir, una organización de las ideas y recursos, una transcripción a código escrito de esas ideas y una revisión de lo que se ha escrito para considerar su idoneidad. Sin embargo, es importante destacar que la misma Raimés cree que contrariamente a lo que muchos libros de texto dicen, los escritores no siguen una secuencia ordenada, sino que más bien ese proceso de escritura es un proceso cíclico.

Tenemos pues que, independientemente de la lengua empleada, el escritor necesita disponer de unas competencias y seguir un proceso de construcción y perfeccionamiento de su texto. Es por eso que un importante número de estudios (Chelala, 1981; Jones, 1982, 1983; Lay, 1982, 1983; Zamel, 1982,1983; Tetroe y Jones, 1983 Krapels, 1990; Schiller, 1989; Roca de Larios *et al.*, 2007) han destacado que en términos generales los modelos de los procesos básicos de composición (secuencias de comportamiento al escribir) son similares en los escritores L1 y L2. Para Silva (1993) hay evidencias que sugieren que la escritura en L1 y L2 son similares en un concepto amplio; esto es, se ha visto que tanto los escritores L1 como L2 emplean procesos de composición recursivos, que implican planeamiento, escritura y revisión, para desarrollar sus ideas y encontrar los medios lingüísticos y retóricos apropiados para expresarse.

Un examen mas detallado de la escritura en L1 y L2 nos revelará que la composición en L2 es diferente, mas compleja y menos efectiva (Roca de Larios y Murphy, 2001; Roca de Larios *et al.*, 2007). Esta dificultad se manifiesta en diferencias notables e importantes expresadas a través de las intuiciones de los escritores ILE (Silva, 1992), de los profesionales de la escritura ILE (Raimés, 1985), y de los resultados de importantes investigaciones empírico-comparativas específicas sobre las distinciones entre la escritura en L1 y L2. En particular destacan los trabajos de Carson, Leki, Matsuda y Silva (Leki y Carson, 1994 y 1997; Matsuda, 1998; Silva, 1997; Silva *et al.*, 1997). Silva ha señalado que en muchas maneras los escritores en L2 aprenden y producen textos en condiciones bastante distintas a los escritores en L1. En su más reciente colaboración, Leki y Carson (1997) destacan muchos puntos de diferencia de los escritores en L2. Estas diferencias se deben a que los escritores están sometidos a unos factores internos y externos específicos y a que usan procesos diferentes. Estudiaremos dichos factores y procesos en los apartados siguientes.

2.2.2 Factores internos del escritor

Los factores internos del escritor influyen en el proceso de composición en una lengua segunda o extranjera. Fruto de las diferencias individuales, estos factores determinarán en gran medida la contribución personal a esta tarea. Es necesario por tanto conocer y comprender estos factores. A lo largo de esta sección nos centraremos por tanto en analizar aquellos factores individuales con los que el escritor llega al proceso de composición en una lengua distinta a la suya. Y la primera reflexión que nos surge es que cuando un escritor escribe en su lengua nativa se siente más cómodo, menos presionado por el entorno y además dispone de más recursos.

El escritor que escribe en una lengua que no es su lengua nativa se enfrenta a una tarea mucho mas compleja que cuando lo hace en la suya. Por lo pronto, este escritor suele tener un dominio lingüístico menor al escribir en una lengua diferente a la suya. Nos centraremos en las causas más evidentes y significativas. Las aptitudes, la motivación y otros procesos cognitivos también son diferentes. Estas diferencias van a influir en la construcción de un producto diferente. No obstante, como veremos en el capítulo III, no estamos hablando de diferencias estáticas. La evolución hacia una madurez textual y una mayor competencia van a hacer disminuir las diferencias entre el producto del escritor en

una lengua no nativa y el producto que haría un nativo de esa lengua. La visión cultural es distinta, con diferentes sentidos de audiencia y escritor y diferentes preferencias. Por último, los estilos y estrategias también van a particularizarse al escribir en otra lengua.

2.2.2.1 Dominio lingüístico diferente

Quizás uno de los factores mas obvios que distinguen a los escritores que escriben en una L2 de los escritores que escriben en su lengua nativa es la dificultad que tienen en expresarse adecuadamente por una clara falta de dominio lingüístico. Por lo general los escritores en L2 no tienen el mismo dominio de las estructuras y el vocabulario que tienen la mayoría de los escritores que escriben en su lengua nativa (Sasaki e Hirose, 1996; Roca de Larios *et al.*, 2007). La complejidad en dominar la habilidad de escribir en una lengua segunda o extranjera se debe a diversos factores: las dificultades inherentes al aprendizaje de otra lengua (ver apartado 2.2.3.2), a la forma en que las habilidades lingüísticas en L1 puedan transferirse o no a la adquisición de L2 (apartado 2.3.2), a la exposición ambiental (apartado 2.2.3.3), a la práctica y unos factores cognitivos diferentes (apartado 2.2.2.2). En este apartado contemplamos el problema del dominio lingüístico como factor interno para enfatizar el problema que el escritor afronta en el proceso de composición en otra lengua diferente a la suya con un bagaje personal fruto de los factores antes presentados.

El dominio lingüístico del grupo de los escritores al escribir en una L2 es muy heterogéneo. Mientras que el escritor nativo suele iniciar su tarea con un dominio lingüístico “aceptable”, los escritores que se enfrentan a la tarea de componer en una L2 presentan diferentes grados de dominio. Es en este contexto donde surge la distinción entre escritor experto y escritor inexperto. Aunque este tema será tratado con más detalle en el capítulo III, es necesario al menos señalar la complejidad de esta distinción. No es fácil definir que es ser experto, ni medir el grado de dominio. Sabemos que existen diferentes grados y que la experiencia, la instrucción y la práctica ayudan a desarrollar la habilidad escritora (Roca de Larios y Murphy, 2001; Roca de Larios *et al.*, 2007), pero falta una definición estable y una referencia sólida del constructo “habilidad escritora en L2”.

La mayor evidencia de las diferencias que hemos comentado en los dos párrafos anteriores la encontramos en los resultados obtenidos en los diferentes exámenes que incluyen una tarea de composición. En cuanto a la diferencia escritor nativo/no nativo,

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

numerosos estudios sugieren que los exámenes producidos por escritores en L2 son generalmente más cortos, menos cohesionados, menos fluidos y contienen más errores (Purves, 1988). Otra evidencia la encontramos en el diferente tratamiento aplicado por los profesores cuando corrigen un escrito nativo o un escrito en L2 (Haswell, 2005). Esta diferencia de trato delata que el corrector es consciente del “hándicap” que supone escribir con menor dominio lingüístico. No obstante hablaremos más adelante sobre los exámenes de escritura en L2. Otra evidencia más es que los escritores, cuando escriben en una lengua que no es la suya, acusan un descenso en su actuación y suelen recurrir al empleo de temas usados en sus lenguas nativas (Jones y Tetroe, 1987).

La consecuencia de que los escritores en L2 tengan por lo general un dominio lingüístico menor que cuando escriben en su lengua nativa es que sus productos tengan calidad diferente según la lengua empleada. La explicación es sencilla: la inferioridad en el dominio lingüístico de la L2 incide en la cantidad de recursos de los que dispone el escritor a la hora de componer. La calidad del producto estará limitada por los materiales aportados, que no podrán tener tanta riqueza de matices. Un escritor que disponga de estrategias de composición quizás podrá equilibrar en parte el resultado de manejar escasos recursos, pero si al déficit compositor se une el déficit de recursos tendremos un resultado bastante limitado. Estos recursos necesarios lo son tanto de carácter léxico como de carácter morfosintáctico.

Un factor más a tener en cuenta es la diferencia de práctica de la escritura en L2 con respecto a la práctica en L1. La práctica es siempre necesaria para desarrollar una cierta habilidad. La instrucción por si sola no se completa si los conocimientos adquiridos no son llevados a la práctica. Pero no todos los escritores tienen las mismas oportunidades de escribir en una L2, ni con igual frecuencia de empleo. Las ocasiones en que los escritores escriben en su L1 son inmensamente mayores a las ocasiones en que escriben en una L2 ó en una LE. En la escritura en L2 pues, nos encontramos que estos escritores tienen menos práctica en las habilidades que necesitan (Grabe, 2001). Por último habría que añadir que la motivación para escribir en una L2 influye también en la cantidad de práctica del escritor.

2.2.2.2 Personalidad diferente

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

La investigación empírica también ha encontrado influencias de la dimensión cognitiva de la escritura en una lengua segunda. Existen factores de la personalidad que van a influir en un escritor según use la lengua nativa o no. Nos referimos a los factores afectivos y cognitivos. Entre los más destacados están la autoestima, la extroversión, las expectativas, la capacidad de asumir riesgos, la inteligencia general, la ansiedad, la capacidad de análisis y la capacidad de reflexión (Ellis, 1994). También podríamos hablar de la actitud frente al aprendizaje, de la motivación, de las creencias y de la experiencia lingüística previa en una o varias lenguas (Leki y Carson, 1997).

Ya de por sí, como individuo, cada escritor piensa de forma diferente. Pero además, nuestro escritor, influido por el resto de condicionantes, piensa de manera diferente cuando escribe en L1 o cuando lo hace en una L2. Esto es básicamente así porque el escritor debe de afrontar una tarea distinta, con materiales y esquemas distintos, con expectativas diferentes y dentro de una actividad sociocultural diferente (Roca de Larios y Murphy, 2001). Cuando se compone en una lengua segunda se usan capacidades cognitivas que se usarían para otras tareas al escribir en la lengua nativa (Jones y Tetroe, 1987).

Las creencias personales y las características de la personalidad también influyen en el proceso de la comunicación escrita (Pérez Viñas, 2003). Por ejemplo: las personas a quienes no les gusta escribir en su lengua materna encontrarán mucho más difícil escribir en una lengua extranjera. Otro ejemplo de rechazo de la escritura por parte de los aprendices de lengua es la idea generalizada de que la comunicación escrita requiere de un mayor grado de precisión y corrección al ser el lenguaje oral de carácter transitorio, mientras que la palabra impresa es permanente (Pérez Viñas, 2003).

Un factor bastante importante que añadir es el de la motivación. El escritor no suele tener la misma motivación si escribe en L1 o si se escribe en L2. Es más, cuando escribe en L2 puede hacerlo con dos clases diferentes de motivación: orientadora o instrumental (Ellis, 2005). La motivación orientadora se daría en los individuos que desean integrarse y comprender plenamente la lengua meta. La motivación instrumental se da en aquellos que ven su aprendizaje de la lengua meta como una razón de carácter funcional (una herramienta para el éxito).

Otra diferencia significativa entre las composiciones en L1 y L2 es que la composición en L1 es más ideológica, por razones históricas, mientras que la composición en L2 se

construye de forma más pragmática (Santos, 1992). Esto es, nuestro escritor al escribir en otra lengua buscará resultados sencillos de obtener y que le sean útiles en su comunicación; mientras que si lo hace en su lengua nativa, la opción de incluir y transmitir carga ideológica, utilizando múltiples recursos retóricos, es mayor. En todo caso esta opción es transitoria, puesto que los estudiantes pasan por diferentes procesos cognitivos en su proceso de composición (Mukundan y Yeng, 2001).

Por último, la actividad cognitiva del escritor de L2 y el grado de dominio de L2 se unen en el acto de la composición. Esta unión produce una interdependencia que analizaremos en el apartado 2.4 y que lógicamente influye en el producto realizado.

2.2.2.3 Estilos y estrategias

El estilo de escritura utilizado y el empleo de estrategias por parte del escritor en una lengua diferente a la suya tienen un origen cognitivo (interno) y también presentan diferencias con los estilos y estrategias que presentaría un escritor nativo. Su importancia radica en el hecho de que el empleo de unos estilos y unas estrategias diferentes a las que se emplearían en lengua nativa condicionan el resultado final. Por otra parte, la selección inadecuada de estilos y estrategias provoca que las conductas y los procesos empleados por el escritor en L2 o LE sean considerados inapropiados (Pérez Viñas, 2003). El estilo de escritura de un escritor en L2 o LE es diferente por que está sometido a diferentes influencias. Las preferencias retóricas y los esquemas formales en la lengua nativa del escritor son las principales influencias.

Las estrategias de aprendizaje son procesos cognitivos que también pueden marcar diferencias en los logros del escritor en L2 (Larsen-Freeman y Long, 1991). Las estrategias son mecanismos a los que recurre el escritor cuando sus recursos son limitados y su uso demuestra la interacción entre el proceso cognitivo y el grado de dominio. El empleo de las estrategias constituye el esfuerzo mental por comunicarse a pesar de todo. Las estrategias usadas por los escritores de L2 no están definidas. Sin embargo, analizando las estrategias cognitivas en el aprendizaje de una lengua segunda según O'Malley *et al.* (1985), podemos deducir cuales podrían ser aplicables a nuestro caso:

- traducción, o el uso de L1 como punto de partida
- deducción, o la aplicación de la lógica para descubrir las reglas

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- recombinación, o el intento de formar secuencias complejas uniendo formas elementales suficientemente conocidas
- transferencia, o el préstamo directo de L1 cuando no hay más opción
- inferencia, o tomar el riesgo de inventar con la esperanza de ser comprendido

Tenemos por tanto, unos estilos y unas estrategias distintivos empleados por los escritores cuando escriben en una lengua diferente a su lengua nativa. Las influencias internas de cada escritor hacen que éste no se comporte de la misma manera cuando escribe en una lengua o en otra. Esto reafirma más si cabe la idea de que escribir en otra lengua tiene sus especificidades y que por lo tanto debemos estudiar sus diferencias para comprenderlas y poder desarrollar métodos más eficaces de aprendizaje de lenguas.

2.2.3 Factores externos al escritor

Una vez analizadas las posibles diferencias personales internas entre el escritor cuando escribe en su lengua nativa y cuando lo hace en otra lengua, vamos a proceder a indagar sobre los factores externos al mismo y que se acumulan a los que ya tenía antes de comenzar a producir. Estos factores externos afectan principalmente al proceso de comunicación escrita. En esta sección hemos agrupado estos factores en tres bloques diferentes que presentamos aquí y desarrollamos a continuación. Estos tres bloques son: la densidad de problemas que se derivan del uso de un sistema lingüístico ajeno, la influencia de un aprendizaje muchas veces tardío y la presión del entorno al tener que interactuar con una cultura diferente a la propia.

2.2.3.1 Densidad de problemas

Componer en una L2 supone hacer frente tanto a todos los problemas inherentes a la tarea de composición como a los que se derivan de tener que elaborar un escrito en una lengua en la que los recursos son limitados (Manchón, 2000). Esto puede conducir a muchos sujetos a rebajar su nivel de exigencia en comparación con el que exhiben al escribir en su lengua materna (Uzawa y Cumming 1989). El trabajar con recursos limitados en un sistema con estructuras lingüísticas diferentes hace que la densidad de problemas que el escritor deba afrontar sea mucho mayor que si lo hiciera en su lengua materna

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

(Roca de Larios *et al.*, 2007). Como consecuencia de su inferior grado de dominio la calidad de su producto se verá afectada. De nuevo hay que remarcar que no estamos hablando de diferencias estáticas. La variable grado de dominio de la lengua “no nativa” es móvil, y por lo tanto el resultado también.

La densidad de problemas a los que el escritor debe prestar atención es mayor en la composición en L2 que en L1 (Krings 1994; Manchón *et al.*, 2000; Roca de Larios *et al.*, 2007). Esta mayor densidad influye en el proceso de composición en L2. De hecho, la diferente densidad hace que sea menos problemático escribir en lengua nativa que hacerlo en lengua no nativa. De entre las posibles fuentes de problemas que pueden favorecer esta mayor densidad, fijaremos nuestra atención en tres: el uso de un sistema lingüístico diferente, el empleo de la memoria para acceder a los recursos lingüísticos y la interferencia del entorno a la hora de componer.

El uso de un sistema lingüístico diferente es un gran reto al que se enfrenta el escritor en L2. El verse enfrentado con estructuras, reglas y léxico distintos van a complicar bastante su tarea. No obstante, el uso de una lengua más o menos parecida a la nativa influirá en la mayor o menor densidad de problemas que encuentre el escritor. La investigación más relevante sobre las diferencias entre lenguas diferentes está recogida por la Retórica Contrastiva, y por su importancia la veremos en el apartado 2.3.1.

El empleo de la memoria va a ser la causa de uno de los problemas lingüísticos de formulación de la escritura en L2: las búsquedas léxicas. El acceso y la recuperación de elementos léxicos que permitan al escritor comunicar su mensaje es más lento e inexacto al escribir en una lengua no nativa (Cumming, 1989; Krings, 1994; Raimés, 1985; Silva, 1993; Zamel, 1983; Manchón *et al.*, 2000). El empleo de la información lingüística almacenada en la memoria a largo plazo se realiza de una forma diferente (Manchón *et al.*, 2000). El almacenamiento y recuperación es más difícil al emplear una lengua aprendida (no nativa) que al usar espontáneamente una lengua adquirida (la nativa) y el proceso se vuelve más lento e inexacto.

Las diferencias culturales, que analizaremos en el siguiente apartado, también provocan una mayor densidad de problemas al escribir en una lengua no nativa. Existen investigaciones que indican que las diferencias entre la escritura en L1 y L2 se deben a las

influencias de las preferencias retóricas y culturales de L1 para organizar la información y estructurar los argumentos (Connor, 1996 y 1997; Leki, 1997). Estas diferencias van a jugar en contra del escritor, cuando éste lo hace en otra lengua distinta a la suya propia. No estamos hablando de la posible interferencia lingüística de L1 sobre L2, sino de las diferentes formas de organizar la experiencia de la realidad y reflejarla en un producto escrito según la cultura a la que pertenece el escritor.

2.2.3.2 Aprendizaje diferente

Componer en una lengua diferente a la propia se ve fuertemente influido por un aprendizaje específico al que se llega muchas veces en edad más avanzada. En el apartado 2.5 trataremos sobre aspectos de la enseñanza de la escritura en una L2, pero aquí nos centraremos en la diferencia entre aprender a escribir en L1 y aprender a escribir en L2. En muchas maneras los escritores en L2 aprenden y producen textos en condiciones bastante distintas a los escritores en L1 (Silva, 1990; Navés, 2006) y el valor pedagógico dado a la enseñanza de la escritura en L2 es distinto al dado a la enseñanza de otras habilidades en L2 (Martín Uriz y Whittaker, 2005). Estas condiciones distintas provocan el que los estudiantes de una L2 tengan diferentes experiencias de aprendizaje (Roca de Larios y Murphy, 2001; Hyland, 2003). Para los escritores en una lengua extranjera, es justo decir que la composición de escritura académica es particularmente difícil. Los escritores deben de aprender a crear productos escritos que demuestren su dominio de los formatos adecuados para la presentación retórica de ideas y además demostrar su dominio de bastantes áreas de un lenguaje que no es el suyo. El nivel de sintaxis y el de organización no son interdependientes, y por lo tanto un “buen” ensayo puede estar escrito en un inglés “pésimo”, al igual que un “pésimo” ensayo puede estar escrito en un inglés “correcto”.

Uno de los factores diferenciadores entre el aprendizaje de la escritura de lengua nativa y el aprendizaje de la escritura en otra lengua suele ser la edad de comienzo de dichos aprendizajes⁷. En la amplia mayoría de los casos la escritura en lengua segunda o extranjera suele comenzar a una edad más tardía que en la lengua nativa. De hecho muchos lo hacen siendo adultos. Con respecto al factor edad de inicio del aprendizaje, el adulto que estudia una lengua segunda o extranjera sigue la misma ruta que los niños en

⁷ Profundizaremos un poco más en este aspecto dentro del apartado 2.5.3 dentro de la sección dedicada al aprendizaje de la enseñanza en L2/LE.

el aprendizaje de su lengua materna, aunque obviamente a un ritmo diferente (Ellis, 1994). En términos generales, la diferencia básica entre el estudiante de una L2 y el niño nativo radica en el enfoque. Los individuos que adquieren su lengua se centran en el mensaje usado en el contexto apropiado. El proceso en L1 es siempre independiente del profesor. En el aprendizaje de una L2 el proceso se centra en el profesor, aunque este puede progresivamente hacerse mas independiente a través de un “aprendizaje autónomo” (Martínez del Valle, 2004).

Pero además de comparar la distinta edad de comienzo de instrucción entre un escritor en lengua nativa y otro en lengua no nativa existe un importante aspecto referido a que los escritores en lengua no nativa realizan su aprendizaje a diferentes edades. Existen evidencias de que la edad a la que comienza la instrucción en una L2 influye en la producción escritora (Torras y Celaya, 2001; Navés, 2006), sobre todo si hablamos de una exposición inicial en un ambiente natural (Álvarez, 2006). No obstante veremos este aspecto con más detalle en el apartado 2.5.3, puesto que aquí nos interesa más la comparación nativos-no nativos.

Sin embargo, es importante destacar que los aprendices extranjeros adultos de inglés suelen llegar a las aulas con gran experiencia general en cómo se usa una lengua para comunicarse (Widdowson, 1983; Sasaki e Hirose, 1996). Por lo pronto, lo normal es que los estudiantes adultos de ILE lleguen al aprendizaje de la lengua ya alfabetizados en su L1. Estos estudiantes alcanzan diferentes niveles de competencia escritora en su lengua nativa y ahora se encuentran ante el reto de escribir en inglés (Carson, 1990). Por lo tanto es posible tener un escritor L2 experimentado en composición pero con bajo nivel de dominio de la L2.

El aprendizaje diferente recibido por el escritor escribiendo en su lengua nativa y el escritor escribiendo en otra lengua presenta otra influencia importante: la diferencia en la exposición y la calidad de los “input”. Tenemos que tener en cuenta la diferencia sustancial entre la instrucción formal en clase y el aprendizaje en ambiente natural (Navés, 2006). Mientras que al escribir en su lengua nativa el escritor se beneficia de ambas formas, el escritor en una lengua segunda y sobre todo en lengua extranjera solo dispone a veces de la instrucción formal en un aula como forma de aprendizaje.

Otro factor a tener en cuenta es que muchos de estos escritores adultos en una lengua segunda nunca alcanzan un nivel de dominio o de competencia que les permita comunicarse a su entera satisfacción o se “fossilizan”⁸ a un cierto nivel. Este fenómeno va a provocar un estancamiento en el proceso de aprendizaje. Su influencia en la recurrencia de ciertos errores va a tener una gran incidencia en la corrección de los escritos que produzca este escritor. Su aptitud y motivación para aprender una nueva lengua ya no son tan naturales como cuando adquirió su lengua nativa. Las estrategias de aprendizaje tampoco van a ser iguales.

Mucho se ha escrito sobre la diferencia entre formas y funciones de alfabetización en L1 y L2, y acerca de la relación entre la alfabetización de los estudiantes L1 y L2. Dos soluciones suelen plantearse: que la enseñanza se acomode al aprendiente o que el aprendiente se adapte a la enseñanza (Ellis, 2005). En todo caso, los indicadores de los logros usados para analizar la producción escrita en una lengua extranjera deberían diferir de aquellos usados para analizar los logros de los hablantes nativos (Torrás *et al*, 2006).

2.2.3.3 Cultura diferente

En cuanto a los factores culturales, su influencia también va a ser decisiva en el proceso de composición como consecuencia de la presión del entorno social en el entorno de una cultura diferente. Lo que es visto como lógico, interesante, relevante o bien organizado en la escritura; lo que cuenta como prueba, concisión y evidencia, difiere a través de las culturas (Hyland, 2003). La distinta socialización cultural y las diferentes creencias van a ejercer una influencia poderosa (Leki y Carson, 1997). El uso y valor del texto y el conocimiento de la audiencia en la cultura del escritor no son iguales en la cultura de la lengua en la que pretende escribir y el desconocimiento puede llevar a situaciones conflictivas (Silva, 1993). Es más, las convenciones lingüísticas y retóricas de L1 interfieren en la escritura en L2 (Connor, 1996: 5). Especial mención sobre la presión social merece la influencia en el escritor en L2 de tener que componer en un tiempo limitado para ser evaluado, aspecto que trataremos en la sección 2.6.

El aprender a ser culto en una lengua segunda o extranjera puede verse afectado por las capacidades culturales en L1 (Eisterhold, 1990). La idea básica de la Retórica

⁸ La fosilización lingüística es el proceso por el que rasgos incorrectos se convierten en elementos permanentes de la interlengua de un hablante de segundas lenguas

Contrastiva⁹ es que cada lengua se caracteriza por una serie de convenciones retóricas únicas y que esas convenciones influyen en cómo piensan y escriben las personas que pertenecen a esa cultura. En su estudio de 600 estudiantes de L2, Kaplan (1966) encontró que estudiantes con diferentes antecedentes culturales sistemáticamente identificaban y desarrollaban sus ideas de maneras diferentes. Galvan (1985) encontró que la escritura en L2 de los participantes en su estudio estaba generalmente influenciada tanto por el pensamiento y la cultura de su L1 como por su pensamiento y cultura en L2. Estableció que al moverse entre dos lenguas y dos culturas los procesos de composición están llenos de pausas y dudas.

El desarrollo de la habilidad de componer en una L2 no es simplemente cuestión de una transferencia automática de una habilidad codificadora, sino que es un proceso social complejo donde las actividades pragmáticas o las asunciones de la nueva cultura deben ser consideradas (Roca de Larios y Murphy, 2001). El proceso de composición está mediatizado por las herramientas de que dispone el escritor, dentro de un contexto social (Donato, 2000). Grabe y Kaplan (1989) señalan que existen diferentes convenciones para la escritura en diferentes culturas, que hay características de producción textual del nivel de discurso y de la coherencia que pueden ser diferentes entre distintas lenguas y que los escritores asumen diferentes responsabilidades en diferentes culturas.

2.2.4 Diferencias en el proceso

2.2.4.1 Procesos de composición diferentes

En cuanto a los procesos seguidos en la escritura también vamos a encontrar diferencias por parte de los escritores que lo hacen en una lengua distinta a su lengua nativa. De acuerdo con las investigaciones, parecen existir un número de diferencias en los procesos de escritura en L1 y L2 y en la fluidez y precisión de la escritura (Silva, 1993 y 1997, Krapels 1990, Leki 1992; Roca de Larios *et al.*, 2007). Los procesos de composición de la escritura son más complejos en una L2 (Manchón, 1999 y Manchón, 2000; Roca de Larios *et al.*, 2007). Por lo pronto, podemos encontrar algunas importantes diferencias en los subprocesos de planeamiento, formulación y revisión. Se sabe que los escritores L2 planean menos en los niveles global y local (Jones & Tetroe, 1987; Whalen, 1988; Yau,

⁹ En el apartado 2.3.3 veremos la teoría de la retórica contrastiva y que nos aporta para el estudio de la escritura en otra lengua diferente a la nativa.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

1989), que prestan más atención a la generación del material escrito y que les es más difícil organizar el material generado. La formulación en L2 es más laboriosa, menos fluida y menos productiva (tiempo dedicado, organización interna y capacidad de solucionar problemas sintácticos y léxicos). En cuanto a la revisión, ésta es también menor que en L1.

Otra diferencia observable en cuanto al proceso de composición es el recurso al componer en L2 o LE a apoyarse en L1, sobre todo en lenguas próximas. Hall (1987) encontró que los escritores avanzados usan tanto su conocimiento y experiencia de L1 como de L2 cuando revisan. Cumming (1987) observó que mientras los escritores inexpertos usaban sistemáticamente L1 para generar ideas, los escritores expertos usaban L1 tanto para generar contenido como para controlar el estilo, en particular con respecto a la dicción. Martin-Betancour (1986) propone que el proceso de escritura en L2 es similar al proceso de composición en L1, con la excepción de dos comportamientos compuestos: el uso de más de una lengua y la traducción. Raimes (1987) concluyó que los escritores en L2 se diferenciaban de los escritores en L1 en que los primeros no parecían cohibidos por intentar editar y corregir su trabajo. Raimes sugería la adaptación más que la adopción de la instrucción de la escritura en L1.

El proceso también se ve afectado por el grado de competencia formal gramatical que tiene el escritor en la lengua meta. En términos de competencia formal se ha encontrado que un proceso realizado con menor competencia formal desemboca en un resultado menos complejo, menos maduro y apropiado estilísticamente, y menos consistente y académico. Hu *et al* (1992) observó que los escritores L2 usan más matizadores discursivos (hedges) y más superlativos. También se ha encontrado que los escritores L2 producen oraciones que tienen más unidades T, pero más cortas. Estas unidades también contienen menos cláusulas, pero más largas. En términos de conectores, usan más la coordinación y las conjunciones coordinadas simples y menos la subordinación. También menos adjetivos, menos posesivos, menor variedad de formas verbales y modificadores del nombre, menos preposiciones y oraciones preposicionales, menos artículos definidos. Sin embargo, los escritores L2 usan más pronombres, más conjunciones y menos voz pasiva.

Una importante contribución para entender las diferencias en los procesos ha sido realizada por Hyland (2003). Hyland ha recopilado y organizado las diferencias

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

observables entre los procesos escribiendo en L1 y escribiendo en L2, tal y como podemos ver a continuación:

- Los patrones generales de composición parecen ser muy similares en L1 y L2
- Los escritores expertos en L1 y L2 componen de diferente manera que los escritores noveles.
- Los escritores avanzados de L2 tienen más problemas por falta de competencia compositora que por competencia lingüística.
- Las estrategias de escritura en L1 pueden o no ser transferidas a contextos de L2.
- Los escritores de L2 tienden a planificar menos que los escritores de L1 y producen textos más cortos.
- Los escritores de L2 tienen más dificultades para establecer objetivos y generar materiales.
- Los escritores de L2 revisan más, pero lo reflejan menos en su escritura.
- Los escritores en L2 son menos fluidos y producen textos menos precisos y efectivos.
- Los escritores de L2 están menos inhibidos por la revisión y el “feedback” del profesor.

Por último, Barrio (2004) nos recuerda que la investigación sobre los textos escritos en una lengua extranjera ha revelado diferencias entre estos textos y los escritos en lengua nativa en cuanto a fluidez, precisión y complejidad léxica y gramatical. Estos rasgos son precisamente los que nuestra investigación utilizará para indagar sobre la evolución hacia la madurez textual de nuestros escritores (capítulos IV y V).

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos concluir que ciertamente existen diferencias en el proceso de composición. Estas diferencias van a provocar no solo la distinción entre un escritor que escribe en su lengua nativa y un escritor que escribe en otra lengua, sino que también existe una distinción entre escritores más o menos maduros en L2. Tendremos ocasión en el siguiente capítulo de profundizar en esas diferencias.

2.2.4.2 Dominio lingüístico y calidad del producto

En un estudio sobre la composición en una lengua extranjera es interesante preguntarse sobre la influencia que tiene el grado de dominio lingüístico sobre la composición escrita resultante del proceso. Son varios los autores (Jacobs, Edelsky y Lay)

que nos muestran su preocupación por analizar la calidad de la escritura en L2. Jacobs (1982) señaló que factores más allá de los lingüísticos determinaban la calidad de la escritura. Aunque su estudio básicamente se basaba en el análisis del producto, sus conclusiones se relacionan con la investigación orientada al proceso, particularmente a la noción de que la competencia lingüística no afecta al proceso de composición de los escritores de L2

Sin embargo, estudios más recientes matizan que aunque puede que la competencia lingüística no afecte al proceso, la variable <grado de dominio de la L2> influye de manera notable en el producto del escritor, puesto que según aumenta el grado de competencia la complejidad de la tarea necesita de una variedad de destrezas, procedimientos y conocimientos que no parecen estar a disposición de los escritores con un nivel bajo de competencia (Roca de Larios *et al.*, 2007). Consecuencia y resultado de la mayor densidad de problemas y de las diferencias estructurales de cada lengua, así como de las diferencias culturales y cognitivas, el producto en una lengua no nativa tenderá a ser de “calidad inferior” al escrito realizado en lengua nativa. El término “calidad” debe ser empleado con sumo cuidado. El grado de dominio, como ya se ha señalado, es variable y suponemos que el escrito tiene mayor calidad cuanto más se aproxima a la referencia que supone el texto escrito por un nativo; o mejor aún, a el grado de aceptación del escrito por un lector nativo. Hay un número de estudios que informan que, al menos en términos de juicio realizado por hablantes nativos de inglés, los textos L2 son menos efectivos (Silva, 1993).

La diferencia de calidad provoca una distinción entre escritores efectivos y escritores menos efectivos. En un estudio temprano sobre el proceso de escritura en L2 centrado en aspectos retóricos de la composición, Jones (1982) también investigó sobre los productos escritos y el proceso de escritura de dos escritores en L2, designando a uno “bueno” y a otro “pobre”, distinguiendo así entre efectividad e ineffectividad en la escritura, como había hecho anteriormente Chelala (1981). El escritor menos efectivo demostró tener menos competencia gramatical que el buen escritor. También encontró que las estrategias de escritura afectaban a las estructuras retóricas de los escritores. Jones concluyó que el escritor inexperto nunca había aprendido a componer y que esta falta de competencia en la composición, más que una falta específica de competencia lingüística en L2, era la causa de sus dificultades en la escritura en L2. En su modelo de procesos de escritura, Bereiter y

Scardamalia (1987) se apoyaron en su investigación empírica sobre las diferencias entre escritores expertos y escritores menos expertos para sugerir que ciertamente existen diferencias en la habilidad escritora. Recientemente, los términos antagónicos y absolutos bueno/malo, inteligente/torpe o motivado/desmotivado han dejado paso a una visión más relativa, abierta y múltiple (Ellis, 2005). Los aprendientes son poseedores de distintos tipos de habilidades y predisposiciones que influyen en su aprendizaje de una manera compleja.

La determinación de la calidad del escrito no nativo supone un problema añadido. Necesitamos un sistema de medida que nos indique el grado de dominio lingüístico de manera imparcial. El problema es que todavía no existe un claro acuerdo sobre la medición de la habilidad de la escritura y por lo tanto sobre lo que significa ser “experto”. El empleo de los recursos ofrecidos por la evaluación de la escritura puede ser una solución. En el apartado 2.6 trataremos de la evaluación de la escritura en una lengua diferente y observaremos los grandes retos que supone evaluarla y las limitaciones que existen. Especialmente veremos qué necesitamos para que la evaluación sea fiable y válida. Adicionalmente tenemos el problema de si existe alguna correlación entre el grado de competencia de un escritor y la calidad de sus productos. En el apartado 3.6 analizaremos este problema.

2.2.4.3 Competencia formal y competencia compositora

El que un escritor sea capaz de escribir oraciones bien construidas desde el punto de vista de la gramática, la sintaxis y el vocabulario no quiere decir que el texto sea adecuado (Gabrielatos, 2002). Es necesario distinguir, por tanto, entre la competencia formal (formalidad lingüística) y la competencia compositora (creación intelectual). Demasiado frecuentemente se confunden estos términos. Para comprender la diferencia entre competencia formal y competencia compositora podemos sintetizar las diferentes clasificaciones que han aportado los investigadores sobre las competencias y sobre los modelos de escritura (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990; Gabrielatos, 2002; Pérez Viñas, 2003). El resultado de dicha síntesis nos indica que la competencia formal tiene mucho que ver con la atención en la forma, mientras que la competencia compositora le debe bastante a la competencia discursiva.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Los rasgos que definirían la competencia formal serían: el empleo adecuado de las normas gramaticales y sintácticas, el uso de un vocabulario preciso y variado y la utilización de una ortografía y puntuación correcta y consistente con la norma. Los rasgos que definirían la competencia compositora serían: la búsqueda de contenidos a transmitir, el diseño de una organización/ estructura de las ideas, la cohesión y coherencia del conjunto, y la utilización de un género discursivo.

La escritura y la composición caminan de la mano en el acto de producción, pero el grado de conocimientos no tiene por qué ser el mismo en ambas. Centrándonos en la escritura y la composición en L2, si nuestro escritor ILE tiene un grado elevado de competencia en la composición en L1 y un nivel muy bajo en competencia formal en L2 puede que no logre rentabilizar sus conocimientos y experiencia para utilizarlos al componer en L2. Si, al contrario, éste tiene un nivel elevado de conocimientos normativos sobre la escritura en L2 pero su instrucción compositora es escasa, el producto puede ser correcto pero caótico. No obstante estos dos ejemplos son extremos de un amplio espectro de situaciones posibles.

La confusión entre competencia escritora formal y competencia compositora se debe en gran parte a la indefinición que ha existido durante mucho tiempo sobre lo que significaba componer. Un repaso histórico de la investigación de la escritura y la composición nos puede clarificar las confusiones que ha provocado la no diferenciación de las dos competencias. Una de las razones por las que la composición en L2 ha sido prácticamente desconocida para los especialistas en escritura en general es por que la escritura en L2 desde mediados de la década de los años 60 del siglo XX ha evolucionado, en gran parte, como un subcampo de TESOL "Teaching English to Speakers Of Other Languages" (Silva y Matsuda, 2001). Aunque a mediados de los 70 la composición y la enseñanza del inglés como lengua segunda habían evolucionado en dos profesiones distintas (Matsuda, 1999), el entusiasmo por una nueva agenda pedagógica y de investigación atrajo la atención de la especialista en dicho campo Vivian Zamel. En *"Teaching Composition in the ESL Classroom: what we can learn from research in the Teaching of English"*(1976), Zamel se lamentaba de que existían enfoques pedagógicos a la escritura en inglés como lengua segunda pero faltaba una base empírica y argüía que en

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

la instrucción de la escritura en lenguas segundas en los niveles avanzados podía ser muy provechoso incorporar las aportaciones de la investigación sobre la composición.

Como consecuencia del influyente trabajo de Zamel, las teorías acerca de la escritura en L2 siguieron al principio muy de cerca las teorías de la escritura en inglés como L1. Al mismo tiempo, grandes contribuciones desde las posiciones de L2 incluían la atención al lenguaje en la producción de la escritura, la naturaleza de la estructuración organizacional de la escritura y la influencia de la variación intercultural. Hasta bien entrados los años 70 del siglo pasado la enseñanza de la escritura en L2 se enfocaba principalmente en los rasgos del texto escrito en L2 (ortografía, estructura a nivel oracional, y estructuras a nivel discurso) y en la forma en que los textos de los estudiantes de L2 se desviaban de la norma de L1 (Matsuda, 2003). En los estudios de composición, el interés había comenzado a cambiar de los rasgos textuales al proceso de escritura en sí mismo, con investigadores de varias orientaciones filosóficas y metodológicas investigando los procesos que subyacen a la producción del discurso escrito (Emig, 1971; Flower y Hayes, 1981).

A finales de los años 70, con el mayor intercambio entre los estudios de composición y los estudios de L2, los investigadores comenzaron a reconocer la naturaleza compleja y multidisciplinaria de la investigación de la escritura en L2. Por tanto, la escritura en L2 evolucionó en un campo interdisciplinario de investigación situado tanto en los estudios de la composición como en los estudios sobre L2.

Vivian Zamel (1982), en un nuevo estudio, señaló que la competencia en el proceso de composición era más importante que la competencia lingüística para adquirir una buena habilidad escritora en inglés. Como los procesos eran similares para sus estudiantes de L1, Zamel concluyó que los procesos de composición en L2 indicaban que la instrucción de la escritura en L1 orientada al proceso podía ser también efectiva para la enseñanza de L2. Si los estudiantes entendían y experimentaban la composición como proceso, sus textos escritos mejorarían. Zamel (1984) se encuentra convencida de que había que apartarse de la obsesión de los productos finales, de la gramática y los errores y dedicarse a explorar como componen en L2 los escritores noveles y los expertos. En sus propias palabras “la investigación en el proceso de composición en L2 parece corroborar la mayor parte de lo que hemos aprendido de la investigación de la escritura en L1. La influencia ha sido

grande. Sin embargo, los investigadores de L2 deben de tener cuidado de no dejar que los estudios de L1 guíen o determinen sus investigaciones del proceso de escritura en L2, por que los contextos de investigación no son los mismos”¹⁰

Para Raimés “componer significa expresar ideas, transmitir significado. Componer significa pensar.” Por lo tanto, desde esta perspectiva, la escritura es un proceso complejo, recursivo y creativo. Raimés además detecta dos importantes hechos en su investigación: que la competencia compositora de sus estudiantes no se correspondía con su competencia formal y que el escritor en L2 no era un tipo definible, por que los escritores de L2 representaban una amplia variedad de tipos, antecedentes y necesidades.

Según nos cuenta Matsuda (2005), durante los años 90 era típico que los profesores de composición se consideraran así mismos como profesores de composición en L1 por defecto. Esto se vio reforzado por algunos especialistas en escritura en L2 que caracterizaban los estudios de composición como composición en L1. La actitud de los profesores de composición hacia los estudiantes de lenguas segundas se convirtió en una fuente de frustración para un grupo de especialistas en escritura en L2 que se mostraron activos en la “Conference on College Composition and Communication” (CCCC). Mientras tanto, la investigación sobre la escritura en L1 evolucionó mas seriamente introduciendo los procesos cognitivos, el contexto social, las teorías del lenguaje y el género, la motivación, etc.

Tenemos por lo tanto la constatación del problema de distinguir competencia formal escritora y competencia compositora. Como veremos en el capítulo III, la competencia compositora se beneficia de una mayor competencia formal, pero no es ésta la única aportación al proceso compositor ni puede presumirse que solamente con la adquisición de competencia formal se podrá componer de manera satisfactoria. La incidencia en nuestro estudio deriva del hecho de que si queremos analizar la madurez compositora no debemos quedarnos solo en el aspecto formal, que ya veremos que en todo caso mejora la corrección formal, sino que debemos de tener en cuenta más factores.

2.3 USO DE SISTEMAS LINGÜÍSTICOS DIFERENTES

¹⁰ Traducción del autor de la Tesis

2.3.1 Generalidades

En el apartado 2.2 hemos revisado las diferencias entre la escritura en L1 y L2. La principal causa de esta diferencia procede del hecho de usar sistemas lingüísticos diferentes. Este uso de sistemas distintos incide en la mayor densidad de problemas que afronta un escritor cuando escribe en una lengua no nativa. El que una lengua sea diferente a otra, hecho que dificulta la labor de un escritor en L2, se debe en parte a que cada lengua cuenta con un cuerpo léxico propio y con estructuras diferentes. El escritor de L2 se enfrenta en su tarea con un sistema lingüístico diferente en la mayoría de los casos al de su lengua nativa y con un cuerpo léxico distinto¹¹. La Retórica Contrastiva es una teoría que, entre otras cosas, examina las diferencias y similitudes de la escritura a través de lenguas y culturas diferentes (Connor, 2003) y puede sernos útil para comprender productos escritos diferentes en razón de la mayor o menor diferencia entre los sistemas lingüísticos que confluyen en el escritor en L2.

La Retórica contrastiva es quizás el estudio más destacado sobre la diferencia entre distintas lenguas. Según nos cuentan Dafouz (2000) y Casanave (2004), la Retórica Contrastiva es un campo de estudio que comenzó con el polémico artículo de Robert Kaplan en 1966 en "Language Learning" titulado "Cultural thought patterns in intercultural education". En su estudio de 600 estudiantes de L2, Kaplan encontró que estudiantes con diferentes antecedentes culturales¹² sistemáticamente identificaban y desarrollaban sus ideas de maneras diferentes. Kaplan (1966) habla de los distintos patrones de organización en los textos escritos por nativos de inglés (lineal), de chino (centrifugo), y de español (lineal con desvíos tangenciales). Estas diferencias de estructuración también se dan en la argumentación, estructura narrativa, en el uso de antecedentes, en la ayuda proporcionada al lector y en los rasgos morfosintácticos y estilísticos.

No han faltado las críticas a la Retórica Contrastiva debido a la presencia de ciertas deficiencias en los primeros trabajos (Dafouz, 2000). Destacaremos tres limitaciones básicas. La primera es que los textos analizados estaban producidos por escritores inexpertos. La segunda era que los primeros trabajos adoptaban un enfoque del discurso muy restringido. La tercera es que presentaba una dicotomía entre lenguas orientales y

¹¹ La proximidad o lejanía en la rama lingüística entre L1 y L2 serán factor determinante en la complicación de la tarea

¹² En un principio solo se hacía referencia a los antecedentes culturales del inglés, lenguas semíticas, lenguas orientales, lenguas romances y ruso. Esta "etiquetación" le valió muchas críticas a Kaplan

occidentales y olvidaba una gran variedad de lenguas que quedaban fuera del análisis. Leki (1997) opinaba que la Retórica contrastiva había avanzado poco desde 1966 por sus implicaciones ideológicas. Señalaba que la Retórica Contrastiva está más interesada en las diferencias que en las similitudes y que eso contribuye poco a nuestro entendimiento de las complejidades de la escritura en L1 y L2.

No obstante, la Retórica Contrastiva ha sabido superar sus problemas iniciales. Por ejemplo, Connor (1996, 2002) expandió el análisis más allá de las lenguas orientales, e incluyó tipos de texto, géneros y métodos de investigación. Connor está más interesada en el análisis textual que en las asunciones filosóficas. Connor ha enfatizado que la investigación ha encontrado consistentes diferencias en cómo los hablantes de L1 y L2 organizan sus textos y acometen diferentes propósitos retóricos. Matsuda (1997) opina que la Retórica Contrastiva ha tendido a ver los problemas de escritura en L2 como un problema de transferencia negativa de L1 a L2. Para Matsuda, el resultado es un modelo estático de escritura en L2 en el que el único contexto e influencia en la escritura en L2 son los antecedentes culturales, educacionales y lingüísticos del escritor y el lector.

Nos interesa sobre todo la influencia que el uso de sistemas lingüísticos diferentes tiene sobre los escritores L2 o LE. La Retórica Contrastiva nos dice que ésta influencia es consecuencia de la transferencia de patrones lingüísticos y convenciones retóricas de la L1 a la escritura realizada en L2 o LE (Connor, 2003). Es por eso, que a lo largo de esta sección vamos a tratar sobre la influencia de esa transferencia. También veremos que las diferencias entre los rasgos del nivel de discurso de los aprendientes de una lengua primera o segunda causan problemas a los aprendientes de L2 que están intentando adquirir modelos de nivel de discurso en su L2. Esto se llama en Retórica Contrastiva como transferencia negativa de L1 a L2. Por último, veremos (apartado 2.3.3) cómo el escritor situado entre varios sistemas lingüísticos diferentes va a crear un sistema propio que llamamos interlengua.

También nos interesa para nuestro estudio el contraste español-inglés. La mayoría de los estudios de retórica contrastiva entre la lengua inglesa y la lengua española han sido realizados con textos escritos por aprendientes (Dafouz, 2000). De los resultados de estos estudios se ha concluido que los textos españoles utilizan un lenguaje adornado, con excesiva subordinación y digresiones en la estructura del texto (Montaño-Harmon, 1991).

Estudios más recientes (Neff *et al.*, 1998; Simpson, 2000; Torras y Celaya, 2001) han detectado también diferencias en el número y longitud de oraciones y cláusulas, como veremos en el siguiente capítulo. En nuestro estudio, en cambio, trataremos textos escritos fuera del contexto del aprendizaje formal y cuyos escritores presentan una variedad competencial heterogénea, aunque discriminada por la aplicación de una prueba de nivel.

2.3.2 Transferencia entre lenguas

Resultado del contacto de lenguas que se produce en el interior del escritor cuando intenta escribir en una lengua no nativa, aparece el fenómeno de la transferencia. La transferencia básicamente consiste en la incorporación de rasgos de una lengua a otra. La transferencia ocurre en el punto en que dos rutinas lingüísticas con estructuras similares, pero separadas, toman contacto. La influencia de la L1 puede entonces retrasar, acelerar y/o añadir secuencias de desarrollo, así como prolongar el periodo de errores (Larsen-Freeman y Long, 1991). Santos (1992) nos cuenta que la transferencia de las teorías de composición de L1 a L2 se puede ver perfectamente en las investigaciones y libros de texto que aparecieron en la década de 1980 basadas en el enfoque al proceso (Leki, 1989; Raimés, 1986,1987; Zamel, 1983). El fenómeno de la transferencia depende también de factores intrínsecos al escritor como cuan aceptable cree que es la otra lengua y su percepción de la “distancia” entre su lengua nativa y su lengua meta. Por último, su nivel de competencia formal le hará depender más de su L1 si dicho nivel es bajo y depender menos si se aproxima a la madurez.

Si concretamos sobre la escritura, veremos que la composición escrita es un área en el que la habilidad en la lengua nativa se refleja en la actuación en otra lengua (Cummings, 1992). Los escritores, por lo tanto, cuando escriben en L2 se apoyan en lo que saben sobre escribir en L1. (Edelsky, 1982). En su estudio, Edelsky señala que el conocimiento sobre como escribir en L1 forma la base de nuevas hipótesis más que interferir en la escritura en L2. Por su parte, Lay (1982) señaló en un estudio que cuando hay más intercambio de lenguas nativas el ensayo en su estudio era de mejor calidad en término de ideas, organización y detalles, y que además, ciertos temas inducen a más intercambios lingüísticos.

Sin embargo, las convenciones lingüísticas y retóricas no siempre se transfieren con éxito a través de diferentes lenguas y esto también interfiere en la escritura en L2 (Connor,

1996). Es más, las convenciones lingüísticas y retóricas de L1 interfieren en la escritura en L2. Entre los errores que derivan de esta transferencia negativa podemos señalar la interferencia, los préstamos, la sobregeneralización, la simplificación y los errores inducidos (Larsen-Freeman y Long, 1991).

Un último aspecto derivado de la transferencia de lenguas se da en la enseñanza, con la discusión sobre si es bueno o no el empleo de L1 cuando se está aprendiendo una L2. Existe también la creencia de que si los escritores L2 hacen parte de su trabajo en L1, esto les inhibirá en la adquisición de la L2 e interferirá en la generación de estructuras en L2, debido a la transferencia de estructuras y vocabulario desde su L1 (Friedlander, 1990). Sin embargo, un buen número de estudios indican que a pesar de las prescripciones lingüísticas, los escritores transferirán sus habilidades y estrategias lingüísticas, tanto si son buenas como deficientes desde L1 a L2. Jones and Tetroe (1987) concluyen que la falta de vocabulario de L2 se suple con la L1 al componer, y que es en la calidad, y no en la cantidad, donde se manifiestan la mayoría de transferencias planeadas de L1 a L2.

2.3.3 Interlengua escrita

Como consecuencia del conflicto que le surge al escritor con el uso de sistemas lingüísticos diferentes (su lengua nativa y la lengua meta elegida) aparece lo que se denomina interlengua escrita. Una interlengua es un sistema lingüístico emergente que ha sido desarrollado por un aprendiente¹³ de una L2, cuando éste no ha alcanzado todavía la competencia plena y se encuentra por lo tanto aproximándose a la lengua meta (Selinker, 1972). En esta situación, el escritor conserva rasgos propios de su lengua nativa cuando escribe en la lengua meta y al mismo tiempo introduce innovaciones y deducciones. El aprendiente crea su interlengua usando diferentes estrategias: transferencia, sobregeneralización y simplificación. En la transferencia ciertas estructuras y léxico de la lengua nativa interfieren en la producción de lengua no nativa. En la sobre-generalización y en la simplificación la intuición del escritor aplica por sistema una regla deducida de la observación de las reglas que intuye en la lengua meta.

La teoría de la interlengua se basa en la presunción de la existencia de una estructura psicológica latente dentro de nuestro cerebro, que se activa en el momento de

¹³ aprendiente es el término que el Instituto Cervantes aplica para aprendiz

aprender otra lengua. Selinker (1972) propuso su teoría cuando observó que el producto de los no nativos era diferente al que los nativos producían cuando querían transmitir el mismo significado. La interlengua es idiosincrática, se construye sobre las experiencias del aprendiente y se desarrolla en un proceso lineal progresivo. Sin embargo, este proceso puede fosilizarse en cualquiera de sus etapas. En el apartado 3.2 trataremos de la interlengua desde el punto de vista de la evolución hacia la madurez textual.

La fosilización¹⁴ es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. No existe un único factor responsable del proceso de fosilización, aunque los factores de aprendizaje, tanto ambiental como personal, desempeñan un papel clave. Algunas de las posibles causas que se han identificado son las siguientes: la transferencia lingüística (de la lengua primera o de otras lenguas segundas); la edad; la falta de deseo de aculturación; la presión comunicativa; la falta de oportunidades para aprender y el tipo de retroalimentación que recibe el aprendiente cuando emplea la lengua segunda.

Llamaremos por tanto interlengua escrita a la producción de textos escritos con la interlengua de un escritor no nativo. Esta interlengua escrita refleja, como veremos en el capítulo siguiente, el estado “evolutivo” del producto. Dependiendo del mayor o menor grado de competencia lingüística (recordar Canale y Swain, 1980) y de la madurez compositora, el producto se aproximará más o menos al ideal de lengua meta planteado como referencia. El estudio de una interlengua escrita suele basarse en la comparación del producto nativo-no nativo. Idealmente esta comparación debería hacerse sobre sujetos que quieran transmitir las mismas ideas. En la práctica, las investigaciones se concentran en unidades de texto lo más similares posibles (mismo género escrito, mismo tema discursivo). En nuestra investigación, en cambio, la interlengua será observada no por comparación entre nativos y no nativos, sino por comparación de la misma observada en

¹⁴ La definición de fosilización utilizada en este párrafo es la que define el “Diccionario de términos clave de ELE” del Instituto Cervantes

productos clasificados en distintos niveles de una prueba de competencia, que asimilamos a distintos estados de la interlengua.

Dos son los factores que parecen ser esenciales en el desarrollo de la interlengua escrita: suficientes aportaciones y práctica (Petter, 2000). Para lo primero es necesario que el aprendiente tenga acceso a material escrito nativo y a su lectura. Para lo segundo es necesaria una constante y metódica labor de producción, intentando aplicar los modelos de las aportaciones con ideas originales. Ambos factores se entrelazan, puesto que la práctica sin aportaciones o el acceso a aportaciones sin una práctica posterior no conducen al desarrollo de la interlengua. No obstante, en 3.2 volveremos sobre el desarrollo de la interlengua.

2.4 INTERDEPENDENCIA ENTRE EL GRADO DE DOMINIO DE L2 Y LA ACTIVIDAD COGNITIVA DURANTE EL ACTO DE LA COMPOSICIÓN

En nuestra revisión de las diferencias entre la escritura en L1 y L2 vimos diferentes factores que influyen en la existencia de dichas diferencias. En esta sección vamos a revisar como dos de estos factores interactúan. Se trata de la actividad cognitiva durante el proceso de composición y el grado de dominio que el escritor tiene de la lengua meta. La relevancia de esta interacción es vital para comprender como los escritores progresan en su grado de dominio y posteriormente para intentar indagar sobre una posible correlación entre el grado de competencia y la madurez textual alcanzada, tal como veremos en el capítulo siguiente.

Para ello, vamos a ver en primer lugar qué condicionantes cognitivos pueden influir en el acto de composición y afectar al grado de dominio. A continuación analizaremos la interacción de los condicionantes cognitivos sobre el proceso de composición. Nos detendremos en el valor de los errores como forma de aprovechar los fallos cognitivos en el incremento del dominio. Y finalmente, revisaremos las principales hipótesis cognitivas que afectan al dominio.

2.4.1 Los condicionantes cognitivos

Se ha comprobado que los escritores de L2 encuentran problemático tanto el escribir extensamente (Raimes 1985 1987, Sasaki y Hirose 1996; Roca de Larios *et al.*, 2007) como mantener el esfuerzo sostenido que supone componer (Raimes 1987). También se ha constatado el carácter fragmentado e intermitente de la composición en L2, con importantes consecuencias en el flujo de ideas (Krings 1994, Silva 1993, Whalen y Menard 1995). Estas carencias han llevado a pensar en la posible influencia e interacción que la variable <grado de dominio de la L2> puede tener con la actividad cognitiva, y especialmente en lo que respecta a las búsquedas léxicas y en la información lingüística almacenada en la memoria a largo plazo (Manchón *et al.*, 2000). Esta interacción afectaría por tanto a la capacidad estratégica de los sujetos para componer.

Nos interesa saber en qué grado una actividad cognitiva diferente influye en este tipo de escritura. Nuestro interés se centra en el hecho de que el grado de dominio de la L2 que posee el escritor condiciona su asignación de recursos a los distintos macro-procesos de composición (Manchón *et al.*, 2000) y por lo tanto es evidente que a más dominio más recursos. Los escritores noveles planean menos que los expertos, revisan menos a menudo y menos extensivamente, tienen objetivos limitados y se preocupan principalmente por la generación de contenido (Hyland, 2003). Existiría cierto grado de interdependencia en el proceso de composición escrita entre los procesos cognitivos y el grado de dominio de la lengua diferente a la nativa debido a las diferencias entre las operaciones mentales o procesos cognitivos que realizan los escritores buenos y malos, experimentados y no experimentados (Humes, 1983).

El estudio de la variable “estilo cognitivo” nos ayuda a entender como se procesa la información y cómo se aborda la tarea compositora. La investigación nos ha proporcionado una descripción de estilos cognitivos y cómo éstos influyen en la adquisición de otras lenguas. Larsen-Freeman y Long (1991) nos describen estos estilos cognitivos: la dependencia /independencia de campo (capacidad de abstraer o no ideas de su trasfondo), la tolerancia a la ambigüedad, la extensión categorial (inclusión o exclusión de elementos en una misma categoría), la reflexividad / espontaneidad ante la toma de decisiones, la representación auditiva / visual de las ideas y el estilo analítico / sintético de abordar la tarea. Por lo tanto, existen muchos estilos cognitivos, y como consecuencia, las respuestas generadas serán múltiples en función de las características de cada

aprendiente. De una mejor o peor elección de técnicas más afines a sus procesos mentales puede depender por tanto un mayor o menor éxito en que el aprendiente alcance un determinado grado de dominio de la L2.

Pero además del estilo de procesamiento cognitivo, factores psicológicos tales como la motivación, la actitud y la personalidad también van a aportar su influencia en la interacción cognitiva. En cuanto a la motivación y a la personalidad, ya fueron tratados en el punto 2.2.2.2 cuando hablábamos de los factores internos que distinguen al escritor L2. En cuanto a la actitud, sabemos que existe una correlación entre las actitudes positivas hacia la lengua meta y el grado de dominio (Oller *et al*, 1977). Por lo tanto, de la existencia de una actitud más o menos positiva también va a depender en parte el grado de dominio alcanzado.

En conclusión, observamos que existen unos condicionantes cognitivos que interactúan con el proceso de composición. Como esta interacción cognitiva es genuinamente personal, nos encontramos con una enorme variedad de distintas posibilidades de interacción que pueden determinar diferentes grados de abordar el dominio de una L2. En el siguiente apartado nos centraremos en esa interacción y en cómo la calidad de la interacción cognitiva va a determinar la calidad del producto resultante. Y esto, al fin y al cabo, no es sino la demostración visible del grado de dominio alcanzado, como veremos en 3.6.

2.4.2 La interacción cognitiva

Una vez revisados todos aquellos condicionantes de carácter cognitivo presente en el procesamiento de la información, trataremos sobre la forma en que los procesos cognitivos interactúan con el proceso de composición. Según la interpretación socio-cognitiva de Roca de Larios y Murphy (2001) son tres las áreas que se pueden identificar en la interacción de los procesos cognitivos: el impacto en la actuación del escritor del entorno de la tarea, la distinta habilidad del escritor y el papel que juegan las experiencias previas en los diferentes procesos de composición. Otros autores han visto la interacción reflejada de diferentes maneras:

- como un proceso recursivo de resolución de problemas (Arndt 1987, Raimés 1987, Smith 1994, Uzawa 1996, Zamel 1983)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- como la confección de estrategias de planificación (Jones y Tetroe 1987, Whalen y Menard 1995) y de revisión (Hall 1990)
- como el resultado de pautas de alternancia entre los episodios de pausa/relectura y escritura/edición (Pennington y So 1993)

No solo la pericia (habilidad) en la escritura y el dominio (competencia) de la lengua segunda hacen contribuciones diferentes al proceso y al producto de la escritura en lengua segunda, además la pericia y el dominio lingüístico son psicológicamente diferentes (Cumming, 1994) y dependen de los recursos disponibles (adquisición). El grado de dominio de la L2 que posee el escritor condiciona su asignación de recursos a los distintos macro-procesos de composición (Manchón *et al.*, 2000) y hacen de él un escritor hábil.

Debemos tener en cuenta también que la escritura es una habilidad que se desarrolla típicamente en escenarios de instrucción formal y es una habilidad muy ligada a las prácticas educacionales (Carson, 2001). Para entender el desarrollo de las habilidades escritoras en L2 se necesita entender la adquisición de una lengua segunda en general, por que la competencia en L2 subyace en buena medida en la habilidad escritora en L2 (ver 2.5). Además debemos recordar las diferencias que se observan entre los escritores noveles y los expertos (ver 3.4).

Una de las influencias que tiene la variable grado de dominio de una L2 en los procesos de composición en lengua extranjera está en la fluidez (Manchón *et al.*, 2000; Roca de Larios *et al.*, 2007). Por lo tanto la actividad cognitiva derivada de un bajo dominio de la L2 afecta al producto debido a que la fluidez es más baja cuanto menos dominio se tiene. Manchón *et al.* entienden que la fluidez (entendida como el número total de palabras o la interrupción de proceso de transcripción) aparece afectada por lo arduo y costoso que puede resultar escribir en una L2. Pero si señalamos la fluidez como resultado de la interdependencia de la actividad cognitiva deberemos también tener en cuenta que se pueden producir fallos de fluidez debido a condicionantes tales como el grado de memoria y las alteraciones específicas del lenguaje (disgrafía¹⁵ o estrefosimbolia¹⁶)

2.4.3 El valor de los errores

¹⁵ disgrafía: es un trastorno funcional del cerebro, parecido a la dislexia, que afecta a la realización de una correcta escritura.

¹⁶ estrefosimbolia: trastorno de la percepción en la cual los objetos son vistos invertidos y retorcidos.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Los errores son algo normal en el aprendizaje de lenguas. Los errores son difíciles de definir e identificar, sin embargo. Primero, no está siempre claro si un aprendiente está produciendo un error (generado por su grado de competencia) o una equivocación (generada por su actuación) (Ellis, 1997). Los errores en la escritura a menudo están sujetos a variabilidad, con el escritor produciendo en una ocasión formas correctas y en otra ocasión formas incorrectas. Esta variabilidad es típica en la interlengua del aprendiente y refleja las hipótesis sobre la lengua meta en un punto concreto del tiempo. La variabilidad parece estar enfrentada con la sistematicidad que gobierna las reglas de la interlengua, pero de hecho representa el progreso hacia la lengua meta mientras el escritor aprende a aplicar las reglas apropiadas en más y más contextos.

La transferencia de modelos desde la lengua nativa a la interlengua es una de las causas que provocan los errores (Lightbown y Spada, 1993). La transferencia de la L1 del escritor es un importante factor cognitivo en la interpretación de los errores del escritor y así ha sido reconocido desde la perspectiva sintáctica y retórica. Aunque la transferencia de L1 no es el único indicador de errores está claro que juega un papel complejo e importante en la escritura en L2. Además de las hipótesis que generan los aprendices en base a su L1, estos también usan los "input" (aportaciones) de la lengua meta para ajustar su interlengua. La falta de aportaciones generalmente producirá errores persistentes si los escritores tienen poca exposición a los textos escritos en la lengua meta. Por otra parte, si los errores se cometen por la similitud parcial entre L1 y L2 estos pueden ser bastante difíciles de solucionar, particularmente en el caso de aprendientes en contacto con otros aprendientes (Lightbown y Spada, 1993)

Las implicaciones del error en la escritura son considerables. Por ejemplo, los aprendientes que no se arriesgan y que son sensibles al rechazo pueden ser escritores cautelosos que cometen pocos errores. Los efectos debilitadores de la ansiedad pueden traer también como resultado una mayor frecuencia de errores. Las aptitudes, motivación y objetivos del aprendiente tienen un significativo valor explicativo para el desarrollo de las habilidades escritoras en un contexto específico. El hecho que los aprendientes de L2 raramente alcancen la competencia de un hablante nativo está suficientemente recogido en las teorías sobre L2.

Pero los errores no son solo algo negativo. Los errores sirven para desvelar los patrones de desarrollo de la interlengua. Por la teoría de la adquisición de lenguas segundas somos conscientes de que la lengua del aprendiente tiene errores, pone de manifiesto modelos de desarrollo y es variable. Como Shaughnessy (1977) señaló, para el desarrollo de los escritores los errores son ventanas en el proceso de adquisición y proporcionan información a los profesores sobre la fase de interlengua de los escritores de L2. Los errores nos pueden mostrar donde se ha sobregeneralizado una regla de L2 ó donde se ha transferido inadecuadamente una regla de L1 (Lightbown y Spada, 1993). El estudio de los errores hace que hasta cierto punto estos puedan considerarse sistemáticos y predecibles (Ellis, 1997) y puedan estudiarse tratamientos adecuados. La investigación muestra claramente que los escritores L2 cometen más errores en general, más errores morfosintácticos, más errores léxico-semánticos y más errores con los verbos, las preposiciones, los artículos y los nombres. El tratamiento mas extendido para evitar los errores es la corrección de los mismos, pero hay que tener en cuenta que una excesiva corrección de errores puede tener efectos negativos en la motivación del aprendiente.¹⁷

2.4.4 Hipótesis cognitivas que afectan al dominio lingüístico

Del estudio de la actividad cognitiva, surgen varias hipótesis relacionadas con las dificultades del aprendiente y su grado de competencia. Estamos hablando de las “Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje”, la “Hipótesis del monitor”, la “Hipótesis del filtro afectivo” “Hipótesis de interdependencia lingüística”, de la “Hipótesis del umbral lingüístico” y de la “Hipótesis del periodo crítico”. Aunque estas hipótesis no están formuladas inicialmente para la producción escrita sino para el aprendizaje, es evidente que la afectan, puesto que serían unos condicionantes a los recursos del escritor a la hora de producir.

Las tres primeras hipótesis que tratamos fueron formuladas por Stephen Krashen (1982). La hipótesis de la adquisición y del aprendizaje nos dice que los que aprenden una L2 lo hacen de dos formas diferentes: por adquisición y por aprendizaje. La adquisición se produce por interacción directa y significativa con la lengua meta sin prestar atención a la forma o a los errores. Se trata de un método totalmente comunicativo. El aprendizaje se da principalmente en las aulas y es un proceso sistemático de estudio y de atención en la

¹⁷ Para más información sobre el estudio de los errores ver Kroll (1990) y Kroll (2003)

forma y en la corrección de errores (Lightbown y Spada, 1993). La hipótesis del monitor nos dice que el sistema adquirido sirve para elaborar el discurso, siendo responsable de la fluidez y del juicio de corrección formal que hace el individuo. La hipótesis del filtro afectivo nos habla de una barrera imaginaria que dependiendo del estado mental y la disposición del aprendiente limita lo que es adquirido.

Según la hipótesis de interdependencia lingüística, ciertas destrezas una vez adquiridas en la L1 están disponibles para ser usadas en L2 y, por tanto, no hay que aprenderlas nuevamente. Esta hipótesis fue postulada por Jim Cummins (1983) en 1979 y parte de la idea de que “las lenguas en el cerebro no están separadas, son interdependientes”. Esta hipótesis daría la razón al planteamiento de Widdowson (1983) y Carson (1990) que veíamos al principio del capítulo y que nos decían que no todo eran inconvenientes para el escritor en otra lengua, pues ya llegaba a ella con conocimientos.

La hipótesis del umbral lingüístico nos dice que se necesita alcanzar un cierto nivel de habilidad lingüística para poder producir adecuadamente en una lengua extranjera. El escritor que lo hace en una lengua diferente sabe expresar ideas por escrito en su propia lengua, sabe comunicarse por escrito en un mayor o menor nivel, pero necesita de un mínimo de material léxico y de un mínimo de normas para poder aventurarse a hacerlo en una lengua diferente a la suya. Esta teoría fue también iniciada por Cummins en 1976. La teoría del “input” comprensible de Krashen (dentro de su teoría general) reforzará la idea de un nivel mínimo para comprender y para producir después. Posteriormente, el Consejo de Europa oficializará la idea de “nivel umbral”¹⁸.

La hipótesis del periodo crítico de aprendizaje (ver: Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1997 y Lightbown y Espada, 1997) nos habla de que el factor edad para iniciar el aprendizaje influye en la adquisición de una lengua segunda. Según esta teoría las personas que empiezan a estudiar otra lengua antes de la pubertad lo adquieren naturalmente y obtienen mayores progresos que aquellas personas que lo hacen posteriormente. Si nos centramos en los españoles escribiendo en inglés, disponemos de un interesante estudio de Torras y Celaya (2001) sobre la influencia de la edad en el desarrollo de la producción escrita de aprendices EFL¹⁹. Ampliaremos esta hipótesis con

¹⁸ Threshold level

¹⁹ English as a Foreign Language

nuevas aportaciones (Muñoz, 2006; Álvarez, 2006; Torras *et al*, 2006) y la matizaremos en 2.5.3.

2.5 EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN L2/LE

Puesto que hemos concluido que existen diferencias entre la escritura en L1 y la escritura en L2, es lógico pensar que el aprendizaje de la escritura en L2 tiene también sus características propias. En este apartado vamos a revisar diferentes aspectos de este aprendizaje con el objeto de poder abordar en mejores condiciones de entendimiento las características de los escritores de nuestro estudio.

2.5.1 Enfoques, teorías y metodologías

Aunque es lógico suponer que el aprendizaje de la escritura en una lengua distinta de la nativa debe remontarse muy atrás en el tiempo, en asociación con el aprendizaje de otras lenguas, no es hasta el siglo XX (Silva, 1990; Krapels, 1990; Polio, 2003; Matsuda 2003 y 2005) cuando esta disciplina comienza a adquirir relevancia y empiezan a surgir las primeras investigaciones. Es más, para algunos autores (Krapels, 1990; Grabe, 2001; Polio, 2003) tenemos que remontarnos a principios de los años 80 para poder ver emerger las primeras teorías coherentes sobre la escritura en L2. Durante esa década el propósito de la instrucción de la escritura en L2 fue reconsiderado en muchas instituciones. En los primeros años, los cursos de escritura en lenguas segundas eran considerados de recuperación, con el objetivo de preparar a los escritores de lenguas segundas para la “composición libre” (la producción de discurso escrito extendido) en los cursos de composición donde era requerido (Silva y Matsuda, 2001). Cuando el número de estudiantes de lenguas segundas en varias disciplinas académicas se incrementó, las necesidades de este tipo de estudiantes con respecto a la escritura empezaron a atraer significativa atención por parte de los investigadores.

Por lo tanto puede observarse un cierto descuido en el estudio de la escritura en L2 en los primeros tiempos. Silva (1990) y Matsuda (2001, 2003 y 2005) apuntan que esto pudiera ser debido a la predominancia del enfoque auditivo-oral en los primeros tiempos. En estos primeros pasos de la enseñanza del inglés como lengua segunda se daba prioridad al lenguaje hablado por que la escritura era definida como una mera

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

representación ortográfica del habla y porque la escritura de cartas era considerada como la forma literaria mas elevada para las necesidades de la mayoría de los aprendientes de una L2 (Matsuda, 2003). Según nos cuenta Matsuda (2003) es posible que se produjese una reacción contra los métodos anteriormente dominantes, enfocados al estudio de textos literarios de lenguas clásicas como el latín. Esto, unido a la aplicación estricta de los métodos científicos en el terreno de la lingüística llevó a líderes intelectuales de la Lingüística Aplicada como Henry Sweet (1899) y Paul Passy (1929) a afirmar que la fonética debía ser la base de los estudios tanto prácticos como teóricos del lenguaje y que la forma hablada del lenguaje debería tener preferencia sobre la forma escrita. Para los estudiantes más avanzados, el uso de la composición libre o de la producción extendida del discurso escrito reproduciendo materiales previamente aprendidos, era recomendado como la alternativa más deseable a los ejercicios de traducción tradicionales. Más recientemente, Matsuda (2005) matiza alguna de sus afirmaciones anteriores. Primero nos recuerda que el enfoque auditivo-oral podría no haber sido la causa del descuido en la escritura. El término “enfoque auditivo-oral” no fue acuñado hasta 1960 (Brooks, 1960) y los que argumentaban la importancia de la escritura a principios de los años 60 eran los proponentes del enfoque oral, precursor del enfoque auditivo-oral.

Como consecuencia del inicial descuido, el aprendizaje de la escritura L2/LE se encuentra inmerso todavía en un proceso de definición. Esto ha llevado a la aparición de sucesivos y diferentes enfoques, que basados en ciertas teorías del aprendizaje proponen distintas metodologías para la enseñanza. Sin ser exhaustivos ni entrar en excesivos detalles citaremos las principales opciones de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Para ello utilizaremos como referencia los artículos de Celce-Murcia (1991), García González (1995) y el más reciente informe de Ellis (2005), para construir el siguiente cuadro-resumen:

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 1 Enfoques, teorías y metodologías de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras

ENFOQUE	TEORIAS	METODOLOGIAS
tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptivista 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización • Lengua escrita (gramática y traducción) • Centrada en el profesor
directo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje L1= aprendizaje L2 • Enfoque natural (Terrell y Krashen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación y repetición • Centrada en el alumno
audio-lingual	<ul style="list-style-type: none"> • Prescriptivista • Estructuralista 	<ul style="list-style-type: none"> • Predominio oral • Imitación-repetición-memorización • Centrada en los materiales
oral-situacional	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuralista • Conductista • Desarrollo de destrezas 	<ul style="list-style-type: none"> • presentación-práctica-producción centrada en los materiales
nocio-funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa • Modelo funcional del lenguaje • Nivel Umbral 	<ul style="list-style-type: none"> • Listado de funciones • Expresiones fijas • Aprendizaje de destrezas
por tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje implícito • Interacción auténtica • Énfasis en lo formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Vacíos de información • Negociación del significado • Asunción de un rol

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la realidad de las aulas los diferentes enfoques y teorías de enseñanza no son tan rígidos como pueda parecer por el cuadro y en la mayoría de los casos se producen solapes entre unos y otros (Barrio, 2004).

2.5.2 Modelos, programas y procedimientos de aprendizaje

Fruto de los diversos enfoques, y de las teorías que los sustentan, se han definido dos modelos principales de aprendizaje de las lenguas segundas: el modelo computacional y el modelo sociocultural (Ellis, 2005). El modelo computacional estudia los procesos psico-lingüísticos y tiene como principales elementos: el procesamiento de entrada (input), la interiorización (intake), el desarrollo de la interlengua, el procesamiento de salida (output) y la monitorización (monitoring). El modelo sociocultural prefiere el estudio de la interacción y su interés está en: la zona de desarrollo próximo, el habla privada (private speech), la autorregulación (self-regulation), la heterorregulación (other regulations) y el andamiaje (scaffolding).

Los programas de enseñanza pueden ser también dos: el de intervención directa y el de intervención indirecta (Ellis, 2005). El primero está basado en el modelo computacional

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

y el segundo en el modelo sociocultural. Los procedimientos que utilizan los programas citados son los siguientes:

- intervención directa

- Enseñanza explícita (didáctica-deductiva ó de descubrimiento-inductiva)
- Enseñanza implícita (“input” realizado o no)
- “input” estructurado
- práctica de la producción
- retroalimentación (implícita ó explícita)

- intervención indirecta

- retroalimentación para la corrección
- trabajo en grupos pequeños
- tratamiento de las diferencias individuales
- motivación

2.5.3 La edad de inicio

La teoría/hipótesis del periodo crítico afirma que tras pasar una cierta edad resulta imposible dominar completamente una lengua (Ellis, 1997). Según esta teoría existe un periodo crítico que se extiende hasta los 12 o 13 años en el cual es más fácil la adquisición de una lengua. Pasado este periodo y debido a la lateralización del cerebro se haría más difícil el aprendizaje de otras lenguas (Richards *et al.*, 1992).

Investigaciones más recientes matizan que los que comienzan mas tarde suelen alcanzar una mejor percepción de los segmentos lingüísticos a corto y medio plazo, pero no a largo plazo (Muñoz, 2006; Navés, 2006). Esto se traduce en que los aprendientes mayores son más rápidos y eficientes en las primeras etapas debido a su superior desarrollo cognitivo (Muñoz, 2006). Los adultos usan habilidades analíticas para inferir el diseño general de la L2 y luego son capaces de aplicar este conocimiento explícito de forma consciente (Álvarez, 2006). Los niños, en cambio, se basan fundamentalmente en un aprendizaje implícito que supone menos esfuerzo y una edad temprana de inicio favorece a la larga la obtención de una interlengua rica en complejidad léxica y de mayor fluidez, pero no ocurre así con la complejidad sintáctica o con la corrección formal (Torras *et al*, 2006).

La edad de inicio es por tanto significativa en cuanto al nivel de competencia alcanzado, aunque con iguales horas de instrucción los que comienzan más tarde (late starters) suelen alcanzar un mayor grado de competencia que los que comenzaron en una edad temprana (Navés, 2006).

2.5.4 El uso de L1 en la enseñanza de la escritura en L2

Uno de los debates planteados en la enseñanza de la escritura en L2 es el de la presencia de L1 en la producción de L2. Este debate abarca el doble sentido de si debe la L2 ser enseñada como se enseña la L1 y por otra parte, de si es beneficioso o no la presencia de L1 como apoyo cuando fallan los recursos de L2. Sobre lo primero, ya en el año 1979, Raimés animaba a sus colegas a aprender de la teoría, práctica e investigación en L1 y aplicar sus técnicas efectivas de instrucción a la escritura en L2 (Krapels, 1990). Como resultado, los profesores de escritura L2 empezaron a tomar prestado de los especialistas en composición, adoptando los diseños de L1, y muy a menudo, sus conclusiones han concurrido con aquellas de sus colegas de L1 (Silva y Matsuda, 2001). En los primeros años de la investigación de la escritura L2, los investigadores se centraban en como se podría aplicar la investigación sobre los hablantes nativos de inglés a los escritores L2 avanzados (Zamel, 1976, 1983).

Sin embargo, la voz discordante en esta época la constituye una pionera en el campo de la escritura básica, Mina Shaughnessy (Matsuda, 2003). En vez de la aplicación de L1 a L2, sugirió que muchas de las técnicas desarrolladas en la enseñanza de lenguas extranjeras se podrían aplicar a la escritura básica, porque a pesar de tener diferentes antecedentes lingüísticos, los escritores básicos se están continuamente enfrentando con muchos de los mismos perfiles obstinados del inglés formal que son también problemáticos para los estudiantes de lenguas extranjeras. Por esta razón, algunos especialistas de escritura básica sugirieron la aplicación de las indagaciones de los estudios de L2, incluyendo el análisis de errores, las listas de vocabulario y la composición controlada.

Con respecto a la presencia de L1 como apoyo en la escritura de L2, Friedlander (1990) llevó a cabo un estudio con escritores de inglés como lengua segunda. En sus resultados concluye que sus estudiantes producen ensayos más detallados y largos, y mejor planeados, si utilizan el lenguaje en el que han adquirido el conocimiento. Así, mientras la longitud en si misma no es necesariamente un indicador de calidad, el

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

resultado de la calificación de la calidad indica que los textos producidos cuando los escritores utilizan el lenguaje usado para adquirir el conocimiento (generalmente la lengua materna, L1) se utiliza una información más rica. Desafortunadamente, aunque tanto prescriptivistas como descriptivistas han reconocido la variedad cultural como uno de los factores en la enseñanza de L2, ese reconocimiento se ha limitado hasta ahora al nivel oracional- esto es al nivel de la gramática, el vocabulario y la estructura de la oración (Kaplan, 1966).

Una importante limitación en el proceso de composición de los escritores ILE es el uso de varias lenguas. Si los escritores ILE recuperan información sobre el tema del que escriben desde su memoria en L1 y después lo traducen al inglés antes de escribir nada, este acto de traducción puede sobrecargar la memoria a corto plazo y disminuir la calidad del contenido de la escritura. Evidencia de lo anterior se puede encontrar en algunos estudios con adultos: Chelala (1981), Lay (1982), Johnson (1985) y Jones y Tetroe (1987). Lay (1982) además nos dice que el uso de L1 es más probable y útil en ciertas etapas del desarrollo lingüístico. Según los escritores adquieren más inglés, el uso de L1 se ve reducido. También remarca que el uso de L1 es más probable con algunos temas. Y tercero, indica que el uso de L1 ayuda cuando el tema no es muy familiar para el escritor.

Por otra parte existe una falacia de cierta reputación que asume que como los estudiantes pueden escribir un ensayo adecuado en su lengua nativa, pueden escribir necesariamente un ensayo adecuado en una lengua segunda o extranjera. El papel del estudiante extranjero está desenfocado, porque el estudiante extranjero está empleando una retórica y una secuencia de pensamientos que viola normalmente las expectativas del lector nativo. Un estudiante extranjero que domina la sintaxis del inglés puede escribir una composición de calidad baja a menos que también domine la lógica del inglés. Tanto la construcción de párrafos como la puntuación son características únicas del lenguaje escrito, pero el párrafo como unidad artificial de pensamiento, se presta fácilmente al uso de patrones distintos según la lengua empleada.

2.5.5 La enseñanza de la composición en L2

Después de efectuar un recorrido por las diferentes propuestas de enseñanza y detenernos en dos aspectos puntuales, pero importantes, la edad de inicio y el uso de la

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

L1, pasamos a abordar cual es la situación de la enseñanza de la composición en L2. Ya vimos en el apartado 2.2.4.3 como tradicionalmente ha existido una confusión al no discernir la competencia formal escritora y la competencia compositora. Evidentemente, esta situación ha afectado a la enseñanza de la escritura en L2. Tradicionalmente la pedagogía de la enseñanza de lenguas ha enfatizado un tipo de instrucción enfocada hacia la forma (Ellis, 1997), pero afortunadamente las cosas han empezado a cambiar.

Con la influencia del Inglés para Fines Académicos (EAP²⁰) el objetivo de los cursos de escritura L2 en muchas instituciones empezó a cambiar de la preparación de cursos de escritura a la preparación de tareas de escritura en cada una de las disciplinas. Como resultado, el EAP obtuvo mayor énfasis y los investigadores de escritura L2 empezaron a examinar el discurso académico escrito y el contexto de las prácticas del discurso académico. El desarrollo del análisis del discurso y de la lingüística del texto en Estados Unidos y Europa proporcionó varios marcos teóricos y metodológicos para investigar sistemáticamente el discurso escrito (Matsuda, 2003). Se exploraron explicaciones alternativas para las estructuras en L2, y la noción de retórica contrastiva pudo ser definida de manera menos determinística.

La enseñanza de la composición en L2 es un fenómeno relativamente moderno que se apoya en unos modelos teóricos originales de la psicología y en su aplicación a la composición en L1 (Martín Úriz, 2005). Básicamente existen tres modelos: el expresivo, el cognitivo y el social. Aunque Martín Úriz apuesta por un modelo integrador. En el modelo expresivo la composición es una proyección del “yo” del escritor, que ejerce su creatividad recurriendo a sus experiencias, emociones y afectos. Según este modelo, para fomentar la creatividad se recomienda las prácticas de escritura libre, la redacción de diarios y el análisis de textos leídos. En el modelo cognitivo (Flower y Hayes, 1981) / Hayes, 1996) se proponen unos procesos jerárquicos mentales de planificación. Estos procesos son completados según el grado de madurez del escritor. Estos procesos están además influidos por la motivación y la memoria, por los procesos cognitivos y por el ambiente en que se desarrolla la tarea. Por último, el modelo social propone un proceso de composición fruto de una construcción social del texto y que es el resultado de la interacción emisor-receptor (escritor-audiencia).

²⁰ English for Academic Purposes

2.6 LA EVALUACION DE LA ESCRITURA EN L2

2.6.1 Generalidades

Uno de los aspectos significativos a tener en cuenta al tratar la escritura en una lengua diferente a la nativa es el de la evaluación de los textos. La preocupación por la calificación de la escritura en L2 ha acompañado a la enseñanza de lenguas no nativas desde sus comienzos. La habilidad de los estudiantes necesita ser evaluada. Casanave (2004) nos explica de una manera didáctica como por medio de la impartición de una prueba, podemos medir algo y asignar una calificación o una puntuación. Pero lo que solo debería ser una medición de los conocimientos lingüísticos adquiere una dimensión social importante en ciertas pruebas al suponer un aval del alumno para poder realizar cursos o encontrar trabajos en los que se exigen que los aspirantes cuenten con ciertos conocimientos lingüísticos acreditados (Hamp-Lyons y Kroll, 1996). Por otra parte, los profesores han sentido la necesidad de comprobar si sus alumnos mejoraban con sus enseñanzas (Casanave, 2004) para saber si estaban aplicando los métodos de enseñanza adecuados. Al mismo tiempo, la sociedad también demandaba titulaciones que indicasen quien poseía ciertas habilidades lingüísticas.

La evaluación de la escritura en L2 es un término “paraguas” que incluye prácticas tan diversas como las pruebas únicas en clase, los ensayos cortos, los grandes proyectos, los portafolios de escritura, o los grandes exámenes normalizados (Hyland, 2003). Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura y su evaluación iban de la mano, pero la aparición de exámenes a gran escala ha rebajado esa relación tan estrecha (Block and Gloppe, 1992). En primer lugar es necesario considerar los distintos tipos de pruebas que existen para diferenciar sus distintas aplicaciones. Éstas pruebas utilizan distintos tipos de escalas analíticas para efectuar sus mediciones (por ejemplo la de Jacobs *et al.*, 1981). Los investigadores que quieren cuantificar la calidad de un texto completo pueden elegir entre una amplia gama de medidas holísticas, que asignan una puntuación global a un ensayo, como la escala del “Test of Written English”, usada por ejemplo en el estudio de Engber (1995) sobre competencia léxica. El gran asunto pendiente en la evaluación de la escritura es que todavía no se ha conseguido un sistema imparcial y altamente fiable de medición con formulas objetivas para evaluar la escritura (Ishikawa, 1995). En el apartado 2.6.2 veremos los distintos tipos de pruebas que existen.

La evaluación de la escritura no nativa debe de medir el grado de diferencias con respecto a un patrón imaginario. Para ello es necesario estudiar primero cuales son las diferencias antes de medirlas. Existen estudios que intentan concretar y agrupar las diferencias que se observan en un escrito no nativo analizando los rasgos del texto escrito en L2. Para ello se consideran términos como fluidez, precisión, calidad y estructura (Silva, 1993; Wolfe-Quintero *et al*, 1998). En el capítulo III veremos más a fondo que clase de medidas-indicadores nos pueden ayudar a analizar estas diferencias

Por último, la evaluación de la escritura no está exenta de problemas. El poco tiempo del que disponen los alumnos ILE para realizar una tarea de escritura, por ejemplo, hace muy difícil analizar completamente su habilidad y capacidad. Pensemos por ejemplo que el factor ansiedad lleva a la duda (Porte, 1996). Tanto si hablamos de su dominio lingüístico de la escritura, como si hablamos de su competencia compositora. La revisión solo puede limitarse a cambios superficiales (Uzawa, 1996) y para obtener un producto más real el tiempo disponible no debería influir en el resultado final de la prueba. Algunos investigadores incluso opinan que esta composición debería producirse fuera del aula (Cohen y Brooks-Carson, 2001) para que fuera mas real. En el apartado 2.6.3 analizaremos las limitaciones y problemas que supone la administración de las pruebas de evaluación de la escritura en L2 y nos fijaremos muy especialmente en la fiabilidad y validez de las pruebas.

2.6.2 Distintos tipos de pruebas

Al analizar la evaluación de la escritura en L2 nos encontramos con la evidencia de que existe una gran diversidad de tipos de pruebas. Esta diversidad es resultado tanto de la aplicación de los conceptos teóricos sobre la escritura en los que se basan como de los objetivos que se quieren alcanzar con la prueba. Así mismo, la existencia de diferentes instituciones que gestionan pruebas de conocimiento de lenguas añade mas variedad al estado de la cuestión. Existe una clasificación de los distintos tipos de pruebas que se utilizan para evaluar en general los conocimientos adquiridos en una lengua distinta a la nativa y que nos es descrita por diferentes autores (Harrison, 1983 y Hyland, 2003, entre otros). Según esta clasificación las pruebas de escritura pueden ser:

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- Pruebas de nivel (placement)
- Pruebas de diagnóstico (diagnostic)
- Pruebas de rendimiento (achievement)
- Pruebas de competencia (proficiency)

Las pruebas de nivel se aplican generalmente para seleccionar diferentes grupos de estudiantes y tienen como principal objetivo el valorar cual es el punto de partida al iniciar un proceso de enseñanza. Las pruebas de diagnóstico van enfocadas a evaluar el progreso formativo de los estudiantes de un curso determinado y determinan si el progreso de aprendizaje es o no el adecuado. Las pruebas de rendimiento suponen una certificación de haber superado un determinado programa formativo o curso y por lo tanto se refieren a lo que se ha aprendido. En cuanto a las pruebas de competencia, estas suelen ser aplicadas por organizaciones ajenas al proceso de enseñanza y tratan de evaluar los conocimientos lingüísticos independientemente del método utilizado para adquirirlos. Las pruebas de competencia suelen apoyarse en una escala de referencia que se basa en el nivel de conocimientos requerido en sucesivos escalones. Según Hyland (2003) las pruebas de competencia general se han beneficiado de la influencia de las investigaciones que buscaban una mayor validez comunicativa.

En cuanto a las pruebas de competencia, algunos de estos métodos son bastante conocidos. Destacaremos el TOEFL (Test of English as a Foreign Language) y el IELTS (International English Language Testing System) en Estados Unidos, los famosos certificados del British Council, del Trinity College y en España de la Escuela Oficial de Idiomas, además de la prueba de selectividad para acceso a la Universidad. Todos ellos incluyen como prueba la composición de una redacción o dos en un tiempo que suele oscilar entre los treinta y los sesenta minutos y pidiendo una producción entre 100 y 250 palabras. Para nuestro estudio emplearemos una prueba de competencia un poco más desconocida: la que aplica la OTAN para acreditar la competencia lingüística de sus miembros. Explicaremos con detalle en la sección 4.2 las características de esta prueba.

Sobre la forma de hacer la prueba y de calificarla después, lo más extendido y aceptado es la composición de una redacción calificada holísticamente²¹. Existen más formas, entre las cuales las más conocidas son el test de elección múltiple, el portafolio y últimamente las pruebas con ordenador. La primera presenta el problema de la

²¹ En el punto 2.5.4 comentaremos la calificación holística

descontextualización, de ser una prueba no comunicativa y de no valorar el proceso creativo. La segunda presenta el inconveniente de necesitar un periodo grande de tiempo y de más recursos. En cuanto a la tercera, está todavía en una fase de desarrollo.

2.6.3 Limitaciones de este tipo de pruebas

La aplicación de las pruebas de escritura presenta diferentes problemas que pueden limitar la validez y utilidad de las mismas. Para Hamp-Lyons (1991) la principal limitación es que desafortunadamente el simple ensayo en tiempo limitado da poca información sobre las habilidades de los estudiantes de producir una pieza de escritura para diferentes audiencias o propósitos. Es más, los procedimientos de calificación holística normalmente usados para corregir dichos ensayos a menudo fallan en la distinción de estudiantes con calificaciones de tipo medio alto o medio bajo. Según Hamp-Lyons, el examen tradicional directo de una hora o menos, de un tema no preparado y en las condiciones estresantes de un aula de exámenes, es solo un indicador parcial de las capacidades, habilidades y conocimientos del escritor. Hamp-Lyons y Kroll (1996) especifican que las limitaciones de un examen son: la fiabilidad, la validez y el tiempo.

En los exámenes a gran escala es crítico para la validez de la prueba la equivalencia con los administrados en otras fechas. Eso quiere decir que cada persona recibiría una puntuación muy aproximada independientemente del día que se examinara. Hay que tener en cuenta que los candidatos llegan al aula de examen y afrontan la escritura sobre un tema sobre el que pueden tener más o menos conocimientos. Evidentemente, encontrar temas que ofrezcan igual accesibilidad para todos es muy difícil, pero debe ser intentado por medio del uso de temas generalistas.

El desarrollo y validación de medidas apropiadas y excelentes de la competencia escritora de los escritores no nativos de lengua inglesa son críticos para asegurar unos exámenes óptimos e imparciales. Los estudios empíricos pueden establecer un modelo de competencia de escritura académica que especifique las características claves de un aprendiente de escritor con éxito a través de todas las disciplinas (Hamp-Lyons y Kroll, 1996). Pero siempre surgirán problemas al aplicar los modelos a la amplia gama de estudiantes ILE en nuestras instituciones.

Otro de los más grandes problemas en la evaluación de la escritura es encontrar una forma segura y práctica de valoración. En la evaluación de la escritura en L2 normalmente son usadas las escalas numéricas y dado que la mayoría de las veces se trata de impresiones (evaluación holística) se utiliza más de un lector para evaluar la escritura (Casanave 2004). El principal dilema radica en el hecho de que diferentes lectores de un mismo ensayo pueden calificar de manera diferente. Un examen imparcial debe de tratar igual a todos los estudiantes ante todo, sin tener en cuenta las diferencias culturales, los conocimientos previos del contenido, la experiencia (o falta de ella) en exámenes parecidos, diferencias en el tiempo o en el lugar de aplicación del examen. El debate objetividad-subjetividad llevó a la creación de métodos como los exámenes tipo test de elección múltiple. Por otra parte, la evaluación de un gran número de escritos requiere de múltiples evaluadores o diferentes sesiones de evaluación (Blok y Glopper, 1992). Cuantos más evaluadores se utilizan es más difícil de mantener una unidad de criterio.

En el capítulo IV veremos las soluciones que para estos problemas se aplican en la prueba de competencia de la OTAN para asegurar la fiabilidad y validez de la prueba.

2.6.4 Las escalas holísticas

El método mas común para puntuar la escritura, incluyendo a los no nativos, es la puntuación holística (Hamp-Lyons y Kroll, 1996; Mukundan y Yeng, 2001). Tradicionalmente, la puntuación holística se caracteriza por estar basada en la impresión del calificador. Para el empleo de la calificación holística los estudios sugieren el empleo de más de un calificador experimentado, para compensar la falta de fiabilidad del sistema (distinta puntuación según el calificador). También se recomienda el uso de guías de corrección y el uso de directrices claras. La forma en que la escritura es calificada debe de estar además en relación directa con la dificultad de la tarea.

Una escala holística se basa en una calificación integrada y simple del comportamiento escrito (Cohen, 1994). Este método califica el conocimiento global del candidato desde una impresión personal de la calidad del escrito. El modelo holístico incorpora la conciencia retórica y la madurez de la escritura al proceso de evaluación (Mukundan y Yeng, 2001)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Las ventajas que ofrece el uso de la calificación holística es:

- impresión global, no de una simple característica
- mayor énfasis en los logros que en las deficiencias
- Se puede aumentar el peso de un determinado criterio
- Favorece la discusión y acuerdo entre calificadores

En cambio las desventajas son:

- No facilita información diagnóstica
- Dificultad de interpretar puntuaciones compuestas
- No distingue las diferentes sub-habilidades
- Penaliza el uso de formas innovadoras
- Los ensayos más largos pueden obtener mejores resultados.
- Una sola calificación puede reducir la fiabilidad
- Se puede confundir la habilidad escritora y el dominio de la lengua

Una verdadera corrección holística implica una lectura detallada y detenida de cada composición y el establecer una comparación de calidad con un modelo ideal e imaginario que tiene en su mente el calificador y que está modelado por su experiencia (Hamp-Lyons, 2003). En todo caso deben de usarse lectores entrenados. Todos los programas acreditados de evaluación de la escritura usan más de un lector para juzgar los ensayos-normalmente dos y un tercero para casos de desacuerdo extremo (Hamp-Lyons, 1990). Para ayudar al calificador a emitir su juicio se han creado escalas de cualidades (o guías de corrección) de la escritura que se aceptan como exigibles para identificar al escritor en un determinado punto de la evolución hacia una madurez textual en la lengua diferente a la nativa.²²

Para tratar de minimizar las desventajas del empleo de la evaluación holística hemos citado el uso de guías de corrección. El método mas extendido para evaluar composiciones escritas (Haswell, 2005) es la hoja de puntuación diseñada por Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfield y Hughey en 1981 (*“Testing ESL Composition: a practical approach”*). En una hoja se analizan un número limitado de criterios: contenido, organización, vocabulario, uso del lenguaje y mecánica). Cada criterio es puntuado de acuerdo a 4 niveles definidos. De la aplicación de esta hoja se obtiene un perfil (ESL Composition Profile) del estudiante, no una categorización. En realidad es idéntico a la evaluación holística, solo que el calificador evalúa holísticamente 5 veces. Los principales rasgos de puntuación en 6 importantes

²² En el siguiente capítulo trataremos de definir que podemos entender por madurez textual y evolución.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

pruebas de escritura en inglés como lengua segunda son recogidos por Haswell en un cuadro comparativo.

Tabla 2 Rasgos evaluados en algunas pruebas de competencia escritora en lengua segunda

Prueba	Rasgos evaluados
Test in English for Educational Purposes (Associated Examining Board)	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido • Organización • Cohesión • Vocabulario • Gramática • Puntuación • Ortografía
Certificate in Communicative Skills in English (Royal Society of Arts/ University of Cambridge – Local Examination Syndicate)	<ul style="list-style-type: none"> • Precisión • Propiedad • Variedad • Complejidad
Test of Written English (Educational Testing Service)	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión • Organización • Evidencia • Estilo • Gramática • Uso de Oraciones
Michigan English Language Battery (MELB)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo temático • Uso de Oraciones • Organización / • Coherencia • Vocabulario • Mecánica
Canadian Test of English for Scholars Trainees	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido • Organización • Uso del Lenguaje
International English Language Testing System (IELTS)	<ul style="list-style-type: none"> • Registro • Organización retórica • Estilo • Contenido

2.6.5 La fiabilidad y la validez

Cuando hablábamos de las limitaciones de las pruebas de escritura comentábamos la importancia de conseguir que estas pruebas sean útiles para los objetivos que persiguen. Por una parte, necesitamos que exista una cierta correspondencia entre la actuación de los escritores en la prueba y el uso del lenguaje en la vida ordinaria. Necesitamos también una definición clara y explícita de la utilidad y forma de aplicación de la prueba. Por último, necesitamos que la corrección de la prueba sea lo más objetiva y eficaz posible. En este

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

punto vamos a centrarnos en la corrección de la prueba. Varios autores han teorizado sobre las cualidades que más afectan el valor de una medición de la evaluación de la escritura, resultando ser la fiabilidad y la validez una constante en todos los autores, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 3 Cualidades en la corrección de la escritura

Bachman,L y A. Palmer (1996)	Hyland (2003)	Casanave (2004)
fiabilidad validez de constructo autenticidad interactividad impacto practicabilidad	fiabilidad validez	Objetividad-subjetividad Fiabilidad y validez Fiabilidad del evaluador Autenticidad Dimensión ética

La evaluación de la escritura se considera fiable (reliable) si proporciona resultados consistentes (Hyland, 2003). Es decir, si da los mismos resultados cuando se administra en ocasiones diferentes o cuando la usan personas diferentes para evaluar (Richards *et al.*, 1992; Hyland, 2003). La fiabilidad se puede obtener tomando un número suficiente de muestras, restringiendo la elección de géneros y temas, dando claras directivas y asegurándose que los estudiantes son familiares con el formato del examen (Hughes, 1989). Además debe de existir consistencia de corrección. Esto es, el criterio de corrección debe ser similar para dos candidatos diferentes y un mismo candidato calificado por dos evaluadores diferentes debería obtener similar resultado.

La fiabilidad de la corrección ha originado un intenso debate sobre si es mejor utilizar la escritura directa o los ejercicios (elección múltiple por ejemplo) como material a evaluar. Muchos investigadores y educadores han puesto objeciones sobre la evaluación de la escritura directa. Pero esta objeción no es por la evaluación en si misma, sino por el procedimiento de puntuación. La puntuación tiene posibilidades tanto objetivas como subjetivas. El diseño de un procedimiento de puntuación, como todo en los exámenes, es humano y por lo tanto no infalible. Para Hamp-Lyons (2003), el pedir una redacción directa como prueba de escritura es mejor y más real que una prueba de elección múltiple. Además cree que existe un grado superior al 70% de fiabilidad si existe acuerdo entre dos o más calificadores y que esto es aceptado en la mayoría de los ambientes académicos. No obstante, todavía permanece sin resolver el problema de que una misma persona no escribe con la misma calidad en todas las ocasiones, ni un profesor corrige siempre exactamente igual.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

En cuanto a la validez, esta significa que una prueba mide lo que se supone que tiene que medir, o el grado en que puede ser empleada con buenos resultados para los fines deseados (Hughes, 1989; Hamp-Lyons, 1990; Hyland, 2003). Según estos autores, los principales tipos de validez son:

- **Validez aparente:** el grado en que una prueba parece medir los conocimientos o aptitudes para cuyo propósito fue concebida, a partir del juicio subjetivo de un observador.
- **Validez de contenido:** el grado en que una prueba mide de forma adecuada y suficiente lo que pretende medir.
- **Validez de criterio:** el grado en que una prueba se compara o correlaciona con otra medida externa.
- **Validez de constructo:** grado en que la prueba mide los aspectos esenciales de la teoría en que se sustenta

Hamp-Lyons (2003) añade a esta taxonomía la validez consecuencial. Para ella, este tipo de validez consiste en que los exámenes no deben ser usados de forma que sean tendenciosos, que sean arbitrarios o que supongan un trato injusto para cierto tipo de individuos o de grupos. Los exámenes de escritura directa tienen validez aparente, son los más usados y constituyen ejemplos reales de escritura (Hamp-Lyons, 1990).

El término validez implica en sí mismo ciertos aspectos que deben de ser tenidos en cuenta. En primer lugar, una discusión sobre los problemas de la validez no puede mantenerse sin un análisis teórico del constructo de la escritura (Blok y Glopper, 1992). En segundo lugar, hay que tener en cuenta que una persona solo puede probar su habilidad escritora en una lengua que domina mínimamente. De aquí que los niveles iniciales de producción en una lengua diferente deban ser descartados de un análisis serio.

En términos psicométricos, las variables de las tareas de un examen de composición escrita son aquellos elementos que pueden ser manipulados y controlados para dar oportunidad al examinando a producir su mejor actuación. Entre las variables se puede incluir: el tiempo para escribir, el uso de papel y bolígrafo ó máquina de escribir u ordenador, etc. Los escritores de L2 presentan una tremenda variedad en experiencia lingüística, status socioeconómico, integración cultural y otros factores, que deberían ser tenidos en cuenta en una evaluación defendible desde el punto de vista humanístico, por no decir psicométrico. Según Polio (2001) la validez es más compleja y difícil de mostrar

psicométricamente en una simple escala. Para Polio, si encontramos diferencias significativas entre grupos, entonces la medida está midiendo algo.

2.7 LA INVESTIGACIÓN DE LA ESCRITURA EN L2

2.7.1 Introducción

Para finalizar nuestro repaso por las características de la escritura en una lengua diferente a la nativa vamos a hacerlo dirigiendo nuestra atención hacia la investigación en este campo. Se trata tanto de ser conscientes de la amplia variedad de aspectos objeto de la investigación, como de conocer que se ha investigado y donde se encuadra el presente estudio.

En la investigación de la escritura en una lengua diferente a la propia (lengua segunda o extranjera), podemos observar como se ha ido explorando la escritura desde distintos puntos de atención para tratar de abordar el problema de comprender como se aprende y como se adquiere esta habilidad y cuales son los mecanismos que favorecen la madurez escritora. Estos diferentes puntos de vista solo han abordado parcialmente el problema (Silva, 1990; Raimés, 1991), y así, aunque todos han disfrutado de un tiempo en el que eran predominantes y después han perdido importancia, nunca han llegado a desaparecer del todo.

Varios autores han agrupado los puntos de atención de los investigadores para su examen crítico. Hasta cinco formas diferentes de clasificación se detectaron al revisar la bibliografía usada en este estudio. Para Berlin (1982,1987 y 1988)²³ toda teoría retórica completa debe de considerar: el escritor (conocedor), la audiencia (lector), la realidad y la verdad, y el lenguaje escrito. Estos 4 principios se organizan para él en 3: atención al producto, la visión interactiva, y la visión construccionista social. Raimés (1991) sin embargo habla de atención en la forma, en el escritor, en el lector y en el contenido. Esta taxonomía fue apoyada por más autores (Dudley-Evans y St. John, 1998; Candlin y Hayland, 1999; Hyland, 2002). Hyland (2003) sin embargo propone 6 clasificaciones: enfoque en las estructuras del lenguaje, en las funciones textuales, en las expresiones de creatividad, en el proceso de escritura, en el contenido y en el género.

²³ Recogido por Johns (1990)

Si nos atenemos a la labor editora de Polio (2003), la atención de la investigación sobre la escritura en L2 en estos últimos tiempos se puede agrupar en:

- Estudios enfocados al texto (Ferris, 2003; Frodensen y Holden, 2003; Hamp-Lyons, 2003)
- Estudios enfocados al proceso (Sasaki, 2005; Silva *et al.*, 2003)
- Estudios enfocados a los participantes (Silva *et al.*, 2003; Cumming, 2003)
- Estudios enfocados al contexto (Johns, 2003; Connor, 2003; Grabe, 2003; Leki, 2003)

En realidad, este tipo de clasificaciones no implican una división rígida y estricta. Más bien, cada una de ellas aporta elementos relevantes en el intento de comprender como funciona la escritura en L2 (Hyland, 2003) y son una muestra de los intentos de la investigación para llegar a una teoría estable. Creemos que todas las propuestas son perfectamente válidas y que en su objeto de interés pueden solaparse unas con otras. En este apartado intentaremos realizar una síntesis de lo más destacable de ellas, agrupándolas en cuatro posibles atenciones de la investigación: en la forma, en el significado, en la interacción y en el proceso.

2.7.2 Atención a la forma

La expresión «atención a la forma» (en inglés “*focus on form*”) surgió de la combinación de la lingüística estructural y las teorías de aprendizaje del comportamiento sobre la enseñanza de lenguas segundas, que era dominante en los años 60 (Silva, 1990). El concepto surge como resultado de una hipótesis acerca de los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas segundas, que postula la importancia de la atención a aspectos formales del caudal lingüístico o aducto²⁴, para que determinados rasgos de éste sean percibidos e interiorizados por el aprendiente. También conocido como “*product approach*”, la escritura es vista como un producto, una estructura, construida en base al dominio del conocimiento léxico y gramatical del escritor (Hyland, 2003). Para los que siguen este punto de vista, la escritura es básicamente una extensión de la gramática. Para escribir se necesita manejar una intrincada estructura que solo puede ser aprendida entonces desarrollando la habilidad de manipular el léxico y la gramática (Hyland, 2003).

²⁴ Según el Diccionario de Términos de ELE del Instituto Cervantes, aducto son las muestras de **lengua meta**, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su **proceso** de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

La enseñanza de la producción escrita basada en esta orientación muestra un interés por los recursos lingüísticos o retóricos de los que dispone el escritor para producir un texto. Este interés por la forma ha generado una serie de estudios sobre la descripción de ciertas regularidades micro-estructurales del texto, de tal forma que se puede medir la mejora en la producción escrita contando el aumento de ciertos rasgos lingüísticos relevantes para conseguir efectividad en ciertos tipos de escritura (Hyland, 2002). La precisión y la claridad de exposición son consideradas como el principal criterio de buena escritura, mientras que el contenido comunicativo, el significado, es dejado para mas tarde (Hyland, 2003).

2.7.3 Atención al significado

El concepto de atención al significado (en inglés “*focus on meaning*”) se utiliza en la investigación y en la práctica de la didáctica de lenguas segundas para referirse a las actividades que se basan en el uso de la lengua, en claro contraste con aquellas que consisten en la manipulación mecánica de las diversas unidades y estructuras lingüísticas. Desde el punto de vista de la investigación, la atención al significado se enmarca en los modelos interaccionistas del aprendizaje de la lengua. En cuanto al uso, estos estudios revelan que los interlocutores establecen realmente una comunicación interpersonal cuando construyen su discurso en cooperación, centrando su atención en el significado y en el sentido de sus enunciados.

La escritura es un proceso de creatividad en desarrollo y un acto de descubrir significados. El expresivismo es una corriente lingüística que ha indagado sobre estos procesos. El expresivismo anima a los escritores a explorar sus creencias, compartir ideas y conectar con sus lectores (Hyland, 2003). En el expresivismo, la escritura es considerada un arte, un acto creativo en el que el proceso (el descubrimiento de la verdad) es tan importante como el producto. Líderes del movimiento expresivista son Donald Murray, Ken Macrorie, Willian Coles, Peter Elbow y otros. No es sorprendente que la “verdad interna” aparezca también entre los expresivistas, para los que “toda buena escritura es personal, tanto si es un ensayo abstracto como si es una carta privada”. La realidad y la verdad residen en la mente del escritor. Esta visión se corresponde con un punto de vista

Platónico. El acto creador es, pues un acto cognitivo por el que el escritor “aflora” su verdad interna con idea de comunicar unos significados.

El contenido es el significado hecho texto. El contenido se hace tangible en la transcripción de la composición como resultado de la creatividad. Para los expresivistas, que sostienen que la escritura es un acto individual, es el escritor competente el que establece el propósito, el significado y la forma. Haciéndolo así el escritor crea una audiencia que conforma el texto y los propósitos del escritor. El proceso de composición es visto como un proceso no lineal, exploratorio y generativo en el que los escritores descubren y reformulan sus ideas según intentan aproximarse al significado (Zamel, 1983). Para Raimés “componer significa expresar ideas, transmitir significado. Componer significa pensar.” Por lo tanto, desde esta perspectiva, la escritura es un proceso complejo, recursivo y creativo.

2.7.4 Atención a la interacción

La idea-fuerza en la atención a la interacción es que el escritor mantiene un diálogo con su audiencia. Tanto el escritor como el lector toman la responsabilidad de hacer el texto coherente. Según Hinds (1987) y Singer(1984) el escritor es el responsable de la organización del discurso de manera familiar al lector, de la cohesión y de la explicación directa de la información. Sin embargo, en países como Corea, Japón y China, es responsabilidad del lector el comprender la intención del autor. En la interacción el escritor debe de hacer concesiones al lenguaje del lector, y de la misma forma, el lector debe de hacer concesiones al lenguaje del escritor, o a sus limitaciones en L2.

La corriente lingüística que muestra su preocupación por la interacción es el construccionismo social, en inglés “*social-constructionist approach*” (Duque García, 2000). Esta corriente toma al lector como referencia principal (Tribble,1996; Hyland, 2002; Dudley-Evans y ST.Johns, 1998). Según estos escritores la escritura es un acto social que tiene lugar solo por y para un contexto y una audiencia específica, y los escritores deben de ser conscientes del contexto en que están escribiendo. La elección de ciertos términos o expresiones en el lenguaje escrito varía según la finalidad social del texto. Es la práctica social y no simplemente el texto lo que hacen posible el género. Según Hyland (2002) existen 3 vertientes en el enfoque de la escritura centrado en el lector:

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- La escritura como interacción social
- La escritura como construcción social
- La escritura como poder e ideología

El objetivo principal es conseguir una prosa coherente y con sentido. Swales (1990) ha proporcionado una visión en 6 puntos del punto de vista constructivista social:

1. Una comunidad discursiva tiene un amplio acuerdo sobre una serie de objetivos públicos comunes.
2. Una comunidad discursiva tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.
3. Una comunidad discursiva utiliza sus mecanismos de participación, principalmente para proveer información y “feedback.”
4. Una comunidad discursiva utiliza y por lo tanto posee uno o más géneros para la promoción comunicativa de sus objetivos.
5. Una comunidad de discurso tiene un vocabulario específico.
6. Una comunidad discursiva tiene un nivel umbral para sus miembros con un grado apropiado de contenido relevante y experiencia discursiva.

Para el constructivismo social, las alternativas de lenguaje para el escritor foráneo están severamente restringidas. Los constructivistas creen que la naturaleza del texto es determinada por la comunidad para la que es escrito (Por ejemplo, el discurso académico, con sus propias reglas y convenciones). Los estudiantes de ILE a menudo se encuentran con dificultades para usar el lenguaje de la comunidad de discurso cuando no entienden completamente el contexto para el uso del lenguaje o la audiencia a la que se dirigen.

2.7.5 Atención al proceso

En la atención al proceso (en inglés “*process approach*”) destaca la figura del escritor o emisor del mensaje (Tribble, 1996; Jordan, 1997; Dudley-Evans y ST.Johns, 1998). Tony Silva (1993) sintetizó los descubrimientos de 72 informes de investigación empírica comparando la escritura en L1 y L2. Identificó un importante número de diferencias entre los dos tipos de escritura en términos de procesos de composición y rasgos textuales. Los investigadores que siguen esta corriente analizan como se enfrentan al proceso de escritura los buenos escritores para crear métodos que ayuden a los estudiantes a adquirir las destrezas necesarias (Hyland, 2002). Se sabe que los escritores noveles planean menos que los expertos, revisan menos a menudo y menos extensivamente, tienen objetivos limitados y se preocupan principalmente por la generación de contenido.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

La investigación sugiere según Krashen (1993) que las habilidades de escritura en una segunda lengua no pueden ser adquiridas con éxito solo con la escritura, sino que se debe complementar con la lectura extensiva. La lectura provee a los estudiantes con nuevos conocimientos sobre un área específica, pero además y más importante los provee de conocimientos retóricos y estructurales que necesitan para desarrollar, modificar y activar esquemas. En otras palabras, la lectura extensiva puede proporcionar una gran cantidad de conocimientos tácitos de figuras convencionales de los textos escritos, incluyendo gramática, vocabulario, modelos organizativos, recursos interaccionales, etc. Por contra, algunos autores advierten que la conciencia lectora puede conducir a los escritores a centrarse más en la corrección que en el contenido.

El cognitivismo será la corriente que ponga el énfasis en el proceso al fijar su atención más en el emisor que al receptor, puesto que en la mente del primero se genera todo el proceso compositor. En el cognitivismo (o la escritura como solución a un problema), existen dos palabras claves: pensamiento y proceso. Esta basado en la investigación de Flower y Hayes (1983) y corroborado por Spack (1984) y Zamel (1983). Mas recientemente por Raimes (1987). El proceso no es lineal ni formulaico sino individual y recursivo. Una vez identificado el problema existe una fase de planeamiento y posteriormente de conversión de los pensamientos a palabras. Finalmente existe un proceso de revisión y edición. Para los cognitivistas, el asunto de la audiencia es complicado. Existe el sentido de audiencia creado en la mente del escritor. Para Flower (1979) el fallo de sus alumnos de escritura es debido al movimiento cognitivo desde una prosa basada en el escritor a una prosa basada en el lector.

Tribble (1996) sugiere cuatro etapas en el proceso de generación de una composición:

- Pre-escritura (especificar la tarea, planificar, recoger datos y tomar notas)
- Composición propiamente dicha
- Revisión (reorganizar, destacar información y adaptar al estilo)
- Edición (revisar gramática, vocabulario, puntuación, ortografía, formato, etc.)

Sin embargo, parece ser que algunos autores critican este enfoque porque ofrece una visión incompleta de la complejidad que presentan las actividades implicadas en el proceso de la escritura (Dudley-Evans y ST.John, 1998; Hyland, 2002). Se da excesiva importancia a los factores psicológicos. Supone no reconocer la producción escrita como una actividad

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

social, se ignora la importancia del contexto y no se contempla la comunicación en contextos reales en los que la escritura es algo relevante.

2.7.6 Líneas recientes de investigación

Un hecho constatable en este comienzo de milenio es que la cantidad de investigación empírica en escritura en L2 se ha incrementado y no muestra signos de disminuir (Polio, 2003). En todo caso, con el reconocimiento de la escritura en L2 como campo legítimo de investigación el número de estudios se ha incrementado exponencialmente (Matsuda, 2003): artículos en *College ESL*, *Language Learning*, *TESOL Quarterly* y *Journal of Second Language Learning*; también se ha incrementado el número de libros, con lo cual también han aparecido bibliografías anotadas sobre la materia, bibliografía “on-line”. Y como no, también se han incrementado las conferencias y los simposios.

Pero en realidad los estudios realizados hasta ahora son muy dispares. Sin pretender ser exhaustivos y a modo de breve ejemplificación podemos señalar algunas de las líneas de investigación abiertas:

- Aprendizaje y adquisición (Ann M. Johns, 2004; Carson, 2001; Martínez del Valle, 2004)
- Estudio contrastivo L1-L2 (Dafouz, E. 2000; Baralo, 2001; Gilbert, 2004; Fernández Fuertes, 2004)
- Comparación lengua hablada-escrita (Weissberg, 2005)
- Conexión escritura-lectura (Leki, 2001; Grabe, 2001b y 2003; Belcher e Hirvela, 2001)
- Estructura temática (Simpson, 2000)
- Metadiscursos (Martin Uriz *et al*, 2004)
- Coherencia y cohesión (Basturken, 2003)
- Uso de estrategias (García Mayo, 2004)
- Calidad y habilidad sintáctica (Frodesen y Holten, 2003)
- Análisis del producto (Polio, 2001; Hyland, 2002)
- Evaluación y calificación (Weigle, 2002)
- Historia de la disciplina (Grabe, 2001; Polio, 2003; Matsuda, 2003 y 2005)
- Edad y grado de aprendizaje (Muñoz, 2006; Álvarez, 2006; Torras *et al*, 2006; Navés, 2006)

Para Kroll (2003), queda claro que el campo de la escritura en L2 es una disciplina autónoma, aunque arrastra a otros campos relacionados, incluyendo los estudios de la composición, la retórica, la retórica contrastiva, la lingüística del texto y la teoría del

género. Otro importante signo de madurez de la escritura en L2 como campo es la existencia de un discurso metadisciplinario: discusión de metodología, historia, relaciones interdisciplinarias, asuntos políticos e ideológicos, reflexiones personales y discusiones generales sobre el estado de la cuestión (Polio, 2003).

Como puede apreciarse, la investigación de la escritura en una lengua segunda o extranjera es una disciplina en plena ebullición, que tras recorrer sus primeros pasos como disciplina se encuentra en una fase de consolidación. Y, aunque todavía no se ha definido una teoría sólida en cuanto al proceso de adquisición, el horizonte parece esperanzador.

Si nos atenemos a cuanto acabamos de ver, nuestro estudio quedaría encuadrado dentro del apartado de “atención a la forma”, puesto que ni aborda el significado, ni la interacción, ni el proceso. Sin embargo, a lo largo del capítulo cuatro podremos apreciar que se trata de una investigación en la que se analiza, no exactamente la forma escrita, sino que estudiando de forma cuantitativa la presencia de ciertos indicadores se analizan factores tales como la producción, la fluidez, la corrección formal y la complejidad de las composiciones.

2.8 CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo hemos intentado indagar en las diferencias que existen entre la escritura realizada en una lengua nativa y la escritura en una lengua diferente a la nativa, sea esta segunda o extranjera. Consideramos que éste constituye el paso previo y necesario para poder estudiar después la evolución que lleva a la madurez textual. Las conclusiones obtenidas nos ayudarán a entender al tipo de escritor que analizamos y las influencias que recibe. A su vez, esta comprensión nos facilitará el análisis de su producto, que es el objeto de nuestro estudio. Es de esperar que estas conclusiones sean como una radiografía del objeto a analizar y ayuden a afrontar el estudio desde unas referencias sólidas.

Comenzando por las diferencias entre la escritura nativa y la no nativa, los descubrimientos de la investigación sugieren que, en términos generales, la escritura de los adultos L2 es más simple y menos efectiva que la escritura en L1. Aunque en el proceso general de composición los patrones son similares en L1 y en L2 está claro que la

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

composición en L2 es más difícil y es menos efectiva. Los escritores L2 dedican menos tiempo y recursos a planificar (local y globalmente), tienen más dificultades para centrar sus objetivos y generar y organizar el material. Su transcripción es más laboriosa, menos fluida y menos productiva. Repasan, releen y reflexionan menos y aunque revisan más lo hacen con más dificultad y menos intuitivamente.

En general los textos de los escritores L2 son menos fluidos (tienen menos palabras) y menos efectivos (puntuación holística más baja). A nivel de discurso ofrecen distintos patrones retóricos de argumentación, exposición y narración. Y a nivel lingüístico, los textos de escritores L2 presentan estructuras distintas y más simples. Sus oraciones tienen más unidades T, pero son más cortas; menos cláusulas, pero más largas; más coordinación, menos subordinación, menos modificación del nombre y menos uso de la pasiva. También son distintos los patrones de empleo de los artificios de cohesión, especialmente las conjunciones (más) y los lazos léxicos (menos); exhiben menos control léxico, menos variedad y menos sofisticación.

Los escritores en lengua no nativa están sujetos a ciertos condicionantes de carácter interno que complican su labor. En primer lugar, como vimos en los párrafos anteriores, el dominio de las estructuras y el vocabulario de la lengua meta suele ser más reducido. Sin embargo, tenemos que tener en consideración el que este tipo de escritores constituyen grupos muy heterogéneos y la dificultad de determinar con claridad que se entiende por maduro. El empleo de la escritura nativa como referencia es el criterio a emplear entonces. Otro factor interno es la personalidad del escritor en lengua no nativa. Su afectividad, su razonamiento, sus creencias, su actitud, sus expectativas y su motivación son diferentes. Por último, al escribir en lengua no nativa el escritor puede usar un estilo analítico o un estilo global y con frecuencia recurrirá a diferentes estrategias. Las más comunes: traducción, deducción, recombinación, transferencia e inferencia.

Los escritores en lengua no nativa también están expuestos a condicionantes externos. La densidad de los problemas que afrontan es mayor que al hacerlo en su lengua nativa, puesto que usan sistemas lingüísticos diferentes, el empleo de la memoria es más intenso y están sometidos a interferencias entre sistemas. El aprendizaje diferente juega también un papel esencial. Por una parte tenemos el papel secundario que ha recibido la escritura dentro de la enseñanza de lenguas (y la composición mucho más). Por otra parte,

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

la mayoría de este tipo de escritor se inicia tardíamente (con respecto al nativo). A su favor puede contar su experiencia, pero suele tener en contra el uso del aprendizaje en vez de la adquisición. El tercer factor externo es el cultural. Sabemos que el uso y valor del texto es diferente en cada cultura. También las expectativas que puede tener nuestro escritor.

Si nos centramos en el producto del escritor en lengua no nativa también encontraremos diferencias con el producto en lengua nativa. Por lo pronto parece acreditado que los procesos de composición son diferentes. Estos procesos son más complejos y están influidos por la frecuente menor competencia lingüística y la menor madurez escritora. Esto nos da pie al análisis de otras dos diferencias. Por una parte, el dominio lingüístico de L2 afecta a la calidad global del producto. Por otra parte, es necesario distinguir bien entre los rasgos de la competencia escritora y los rasgos de la competencia compositora, puesto que son diferentes a pesar de las posibles influencias de una en la globalidad del producto.

El uso de sistemas lingüísticos diferentes es uno de los factores externos que merece una atención más detallada. Partiendo del contraste lingüístico, cultural y educacional que podemos encontrar en dos lenguas diferentes, la labor del escritor será más fácil o ardua dependiendo de la lejanía o proximidad de las referidas lenguas. Sin embargo la proximidad no es garantía de éxito puesto que la transferencia de patrones de L1 a la producción en L2 va a influir en el producto resultante retrasando, acelerando o añadiendo secuencias de desarrollo. En todo caso, la situación no es estática. El escritor que lo hace en una lengua no nativa construye un sistema personal, llamado interlengua, que fluctúa a lo largo de un continuo, siempre con el riesgo de fosilizarse. Factores muy importantes para que la interlengua evolucione son la existencia de aportaciones suficientes de la lengua meta (por instrucción o contacto) y la práctica.

Otro de los factores que hemos tenido en cuenta a la hora de definir los rasgos distintivos de nuestro objeto de estudio es el de la posible interdependencia entre el grado de dominio de L2 y la actividad cognitiva y que afecta a la asignación de recursos a los distintos macro-procesos de composición. En la interacción cognitiva debemos tener en cuenta el impacto en la actuación del escritor del entorno de la tarea, la distinta habilidad del escritor, el papel que juegan las experiencias previas en los diferentes procesos de composición y la motivación con la que cuenta el escritor. Por otra parte, la actividad

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

cognitiva derivada de un bajo dominio de la L2 afecta al producto debido a que la fluidez es más baja cuanto menos dominio se tiene. Interesante es destacar el valor de los errores como consecuencia de la actividad cognitiva y del grado de dominio. El error es necesario, pues es consecuencia del riesgo y sin riesgo no hay avance. Por último, existen varias teorías cognitivas que tratan de explicar las dificultades del aprendiente y que afectan a su grado de dominio: la diferencia entre adquisición y aprendizaje, la monitorización, el filtro afectivo, la interdependencia lingüística (destrezas comunes que usamos en L1 y en L2), el umbral lingüístico (nivel mínimo de comunicación) y el periodo crítico (la edad de inicio en L2).

En cuanto al aprendizaje, el tipo y calidad de la enseñanza determinaran en gran medida la calidad del producto del escritor. Se han sucedido diferentes enfoques de la enseñanza, basados en distintas teorías lingüísticas y que han aplicado diferentes metodologías. Es por eso que existen disparidades de criterio a la hora de confeccionar programas y procedimientos de enseñanza. Cabe reiterar aquí como en la enseñanza ILE se ha descuidado el papel de la escritura hasta fechas relativamente recientes. La edad de inicio de la instrucción también se ha discutido, viendo que el comenzar a una edad temprana se favorece la adquisición léxica y la fluidez mientras que el inicio adulto favorece el empleo de habilidades analíticas para comprender la organización y estructura de la lengua. Por último, podemos señalar la existencia de ciertas controversias aún no resueltas sobre la enseñanza de la escritura en lengua no nativa: el empleo de L1 en la escritura de los aprendientes de L2 y la enseñanza diferenciada o no de la composición y de la habilidad escritora en L2.

La evaluación del producto de los escritores en lengua no nativa suelen afectar bastante a la proyección académica y laboral posterior y por lo tanto son un factor de presión. Partimos de la evidencia de que la evaluación es necesaria como forma de comprobar la evolución del aprendizaje y de poder determinar el grado de competencia alcanzado. Existen distintos tipos de pruebas: de nivel, de diagnóstico, de rendimiento y de competencia. Las de competencia ("proficiency" en inglés) nos interesan especialmente por basarse nuestro estudio en una prueba de este tipo. Pero aplicar una prueba conlleva limitaciones que nos encontramos al evaluar, sobre todo a la hora de asegurar la fiabilidad y validez de la prueba. Asegurar el mantenimiento de ambas es vital para que la prueba sirva para lo que queremos y sea una herramienta útil a la hora de medir lo que queremos

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

medir. Por último, es necesario reconocer el papel que juegan las escalas holísticas como forma de puntuar las pruebas escritas.

Nuestra indagación sobre la escritura en L2/LE terminó con un repaso a los objetos de atención de la investigación de la escritura en L2 para conocer que es lo que se ha investigado y determinar donde se encuadra el presente estudio. Vimos como la atención de la investigación sobre la escritura en L2 en estos últimos tiempos se puede agrupar en: atención a la forma, atención al significado, atención a la interacción y atención al proceso. También vimos que la investigación de la escritura en una lengua segunda o extranjera es una disciplina en plena ebullición, aunque las líneas de investigación abiertas son muy dispares.

Capítulo III: EVOLUCIÓN Y MADUREZ TEXTUAL EN LA ESCRITURA EN LENGUA NO NATIVA

3.1 Introducción.....	78
3.1.1 Madurez textual.....	78
3.1.2 Cómo se alcanza la madurez: la evolución.....	79
3.1.3 Cómo comprobamos la evolución.....	80
3.1.4 Desarrollo del capítulo.....	82
3.2 Interlengua y escritura en L2.....	83
3.2.1 La interlengua como sistema.....	83
3.2.2 La interlengua escrita.....	85
3.2.3 Evolución de la interlengua escrita.....	86
3.3 Calidad de la escritura en L2.....	87
3.3.1 Definición de calidad.....	87
3.3.2 Factores que influyen en la calidad.....	89
3.3.3. Medición de la calidad.....	90
3.4 Evolución. Diferencias entre la escritura de noveles y expertos.....	92
3.4.1 Diferencias en el proceso.....	92
3.4.2 El aumento de la producción.....	95
3.5 Medidas indicadoras de evolución y madurez.....	97
3.5.1 Introducción.....	97
3.5.2 Fluidez.....	99
3.5.3 Corrección formal.....	102
3.5.4 Complejidad.....	106
3.5.5 Contenido.....	110
3.6 La madurez textual y el grado de competencia.....	112
3.7 La contribución de la gramática.....	115
3.8 Análisis de la estructura temática.....	117
3.9 Conclusiones.....	119

“Every day you make progress. Every step may be fruitful. Yet there will stretch out before you an ever-lengthening, ever-ascending, ever-improving path. You know you will never get to the end of the journey. But this, so far from discouraging, only adds to the joy and glory of the climb.”²⁵
(Sir Winston Churchill)

3.1 INTRODUCCIÓN

3.1.1 Madurez textual

La escritura en lengua diferente a la nativa (bien como lengua segunda o como lengua extranjera) no es una realidad estática. Fruto del grado de dominio lingüístico y compositor, obtenido en base a la enseñanza de este tipo de lenguas, es una realidad dinámica variable sujeta a evolución. Un gran número de estudios productivos de investigación desarrollados en contextos de L2 nos han proporcionado un mejor entendimiento de la evolución ó desarrollo de la escritura en L2 y de sus limitaciones. (Belcher y Braine, 1995; Carrell y Connor, 1991; Carson *et al.*, 1991; Cumming, 1998; Ferris, 1995 y 1997; Kroll, 1990 y 1998, Leki, 1995; Leki y Carson, 1994 y 1997; Sasaki e Hirose, 1996; Silva, 1993 y 1997; Silva, *et al.*, 1997).

La evolución ó desarrollo hacia la madurez es un camino que los diferentes aprendientes recorren en sucesivas etapas o series de secuencias. Las últimas investigaciones nos aseguran que las rutas recorridas son similares independientemente de la L1 y de la edad del escritor (Roca de Larios *et al.*, 2007), pero sin embargo se detecta una variación en el ritmo o velocidad de progresión a través de las secuencias recorridas y también en el nivel de L2 alcanzado (Álvarez, 2006; Navés, 2006). Esta evolución, en nuestra opinión, se manifiesta en el desarrollo de la interlengua escrita del aprendiente y tiene como objetivo la madurez textual, esto es: la mayor aproximación posible a un grado en el que un nativo tipo aceptaría el escrito como adecuado en su lengua. La evolución de la escritura en L2 o LE suele ser por lo general positiva, aunque conviene tener en cuenta la existencia de la fosilización como un fenómeno de semi-estancamiento.

²⁵ “Cada día haces progresos. Cada paso puede ser provechoso. Sin embargo, delante de tí se extiende un camino que siempre se alarga, que siempre asciende, que siempre se puede mejorar. Sabes que nunca alcanzarás el final del viaje. Pero esto, en vez de descorazonarte, solo incrementa la alegría y la gloria de la escalada” (Traducción del autor de la Tesis)

En ésta tesis, la madurez textual en la interlengua escrita, se entiende como la adquisición de las características observadas en los textos de escritores de los grados más avanzados del aprendizaje. Sería por tanto el resultado lógico de la evolución y desarrollo de la interlengua del escritor. La cita de Sir Wiston Churchill que antecede a este capítulo nos habla de las dificultades que supone progresar y avanzar. En el caso que nos ocupa, la evolución de la interlengua hacia la madurez es una progresión tan ardua y al final tan gratificante como la descrita en dicha cita. En la sección 3.2 desarrollaremos la idea de evolución y desarrollo de la interlengua escritora como madurez textual.

Por lo tanto, la madurez textual es el objetivo a alcanzar cuando de escribir en una lengua diferente a la propia se trata. Esa madurez textual se alcanza tras recorrer un proceso evolutivo. El proceso evolutivo es el que éste, y muchos estudios más, analizan en busca de comprender cómo sucede. En ese intento de comprensión, “el análisis de errores, la aparición de la noción de interlengua y los avances de la investigación en el aula (entre otros) han constituido jalones importantes a tener en cuenta” (Pastor y Salazar, 2001). De hecho, la teoría de la interlengua es uno de nuestros principales puntos de apoyo. A lo largo de esta sección introductoria exploraremos cómo puede alcanzarse la madurez, cómo puede comprobarse la evolución y la influencia de ciertos factores asociados o que contribuyen a la evolución hacia la madurez escritora en una lengua no nativa.

3.1.2 Cómo se alcanza la madurez: evolución y desarrollo

La evolución es definida por el diccionario como “el desarrollo o transformación gradual”. Sin evolución es imposible alcanzar un grado determinado de madurez. Los escritores noveles, o menos expertos en la escritura, a través de los procesos de enseñanza y del incremento de sus experiencias, van a experimentar una evolución y desarrollo en su competencia escritora que les puede llevar a ser considerados “expertos”. Ese camino recorrido es un camino de mejoras graduales, también de tropiezos, que acerca al escritor hacia un tipo de escritura más aceptable para los nativos de la lengua en que escribe. Es lo que entendemos por evolución y desarrollo hacia la madurez de la escritura. Dentro del apartado dedicado a la interlengua escrita estudiaremos cómo es el recorrido evolutivo.

Toda evolución positiva supone una mejora. Si la evolución es “mejora”, necesitamos precisar qué entendemos por mejora en el contexto de la escritura en L2 y LE. Para ello contamos con las propuestas de Ashwell (2000) y Lee (2004). Para Ashwell, la mejora de la escritura es un incremento en la corrección formal²⁶ (gramática, léxico, mecánica) y en el contenido, tal como es medido por varias escalas analíticas (cualidades comunicativas, organización, estructura de los párrafos, cohesión, relevancia y adecuación). Para Lee, la mejora se manifiesta en la adquisición de un vocabulario y unos conocimientos gramaticales suficientes, con el dominio de los diferentes estilos y géneros de escritura y sobre todo con la adquisición de experiencia. En todo caso, comprobamos de nuevo que la mejora se entiende que se produce tanto en el dominio de la norma de L2 (mejora formal) como en la composición (mejora discursiva).

Es necesario tener en cuenta que la mejora evolutiva que conduce a la madurez es el resultado de la instrucción, de la experiencia y de la práctica (Roca y Murphy, 2001). Estos tres pilares de la mejora pueden conducir al escritor en una lengua no nativa a ser considerado “experto”, como contraposición al escritor en fases iniciales del desarrollo evolutivo. Lo que sería otra forma de decir que el escritor considerado “experto” tiene un grado de competencia más elevado. Como ya se ha anticipado, y como veremos más adelante, el resultado de la evolución de las competencias escritora y compositora se manifiesta en el producto escrito. Ese producto puede delatar, por tanto, el grado de madurez alcanzado (lo “experto” que es el escritor). En nuestro estudio, uno de los objetivos es comprobar como ciertos indicadores nos señalan que existe evolución hacia la madurez textual en la LE.

3.1.3 Cómo comprobamos la evolución

De acuerdo a nuestras hipótesis de trabajo, la evolución hacia la madurez textual se manifiesta en el desarrollo de unos rasgos lingüísticos visibles en unos determinados elementos formales. Sobre estos elementos formales veremos que “al producir textos significativos el estudiante realiza un proceso de búsqueda de dichos elementos formales tanto en el nivel léxico y sintáctico como en el oracional y textual” (Chaudron *et al.*, 1998). La presencia, por tanto, de elementos formales en mayor cantidad y calidad son signos de

²⁶ La corrección formal (o precisión normativa) será tratada en el punto 3.5.3 de este capítulo y tiene mucho que ver con las normas gramaticales más o menos prescriptivas que son enseñadas a los aprendientes de una lengua segunda o extranjera.

que la interlengua escrita alcanza un determinado grado de madurez que le aproxima a la lengua meta.

La investigación ha tratado de medir la mejora de la escritura a través de indicadores formales tales como las cláusulas de relativo o la complejidad sintáctica de los textos (Hunt, 1983). También se ha intentado medir la organización del texto, su estructura, la cohesión y diversos elementos gramaticales (Jordan, 1997). Sin embargo la complejidad sintáctica y la precisión gramatical no son los únicos indicadores de mejora de la escritura e incluso puede que no sean los mejores indicadores de buena escritura. A la mayoría de los profesores les resultan familiares los estudiantes que pueden construir frases formalmente correctas y son incapaces de producir textos apropiados. Pocos errores en un ensayo pueden indicar simplemente renuencia a tomar riesgos, más que indicar progreso. (Hyland, 2003).

Si nos basamos únicamente en los rasgos formales para calificar la competencia escrita no tenemos en cuenta que un texto es la respuesta por parte del emisor a una situación comunicativa determinada (Hyland, 2002). No obstante, no podemos desechar la medición de estos rasgos formales por que nos pueden aportar pistas sobre el grado de evolución (madurez) del escritor. En nuestra opinión estos indicadores pueden desvelar en que lugar del continuo se encuentra la interlengua de un escritor. De hecho, existen bastantes investigaciones en las que han sido usados estos elementos formales. Después de revisar muchas de éstas investigaciones, los elementos formales han sido agrupados en medidas de fluidez, medidas de corrección formal y medidas de complejidad (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998).

Los estudios que tratan de comprobar la evolución de la escritura suelen desarrollarse en ambiente académico y suelen ser estudios longitudinales. En el caso de nuestro estudio intentamos añadir la perspectiva de un estudio fuera del ambiente de las aulas y partiendo de los resultados de una evaluación de competencia. Se trata por tanto de visualizar el problema desde ángulos diferentes, en nuestra opinión todos válidos y todos portadores de indicios que pueden ayudar a comprender la evolución.

3.1.4 Desarrollo del capítulo

En el presente capítulo vamos a explorar varios aspectos de esa evolución que nos conduce hacia la madurez textual. Y comenzaremos la exploración examinando el camino hacia la madurez; un camino largo y continuo. La teoría de la interlengua es la que creemos ha sabido dar una mejor respuesta para explicar ese camino, y por eso nos fijaremos en ella en primer lugar como marco teórico de apoyo. Con esta teoría consolidamos la idea de que existe un desarrollo evolutivo lineal y por tanto es posible una progresión. Por lo tanto es posible que ciertos indicadores delaten la progresión y nos ayuden a comprenderla.

A continuación indagaremos en la calidad de la interlengua escrita, puesto que todos suponemos que la madurez es sinónimo de un incremento de calidad. No imaginamos madurez con descenso o mantenimiento de la misma. El problema es la referencia de lo que es buena escritura y la medición de esa calidad. Después nos fijaremos en como se puede analizar la evolución mediante la comparación de escritores noveles y escritores expertos, a los que denominaremos maduros e inmaduros. Comparamos pues escritores en diferentes fases del proceso evolutivo. Posteriormente nos centraremos en las medidas indicadoras de esa evolución que conduce a la madurez textual. Ellas serán las principales herramientas de nuestro estudio. Son el instrumento de medición de esa evolución hacia la madurez textual.

Después de revisar la interlengua, su calidad, su evolución, y su medición con indicadores formales, dirigiremos nuestra atención hacia tres factores que pueden tener cierta influencia en la evolución de la interlengua. Nos referimos a la contribución que la gramática hace a la corrección formal y a la calidad de los escritos, al análisis de la estructura temática como posible forma de analizar la evolución de la escritura y al grado de relación que existe entre la madurez textual y el grado de competencia alcanzado.

3.2 INTERLENGUA Y ESCRITURA

Para explicar la adquisición de lenguas segundas o extranjeras se han utilizado varios enfoques: las lenguas en contacto (Weinrich, 1953), el análisis contrastivo (Lado, 1957), el dispositivo de adquisición del lenguaje (Chomsky, 1975), el análisis de errores (Richards, 1974) y la interlengua (Selinker, 1972). El último de los anteriormente citados es precisamente el primero en mostrar el aprendizaje como un camino evolutivo que el propio Selinker denominó “continuum” (continuo). Esta idea es uno de los puntos de partida de este estudio, puesto que una de las convicciones que tenemos es que la escritura en lengua extranjera (o interlengua escrita, si se prefiere) evoluciona a lo largo de un continuo hasta alcanzar una madurez textual, que debe de manifestarse a través de unos elementos formales. Aunque ya adelantamos en el apartado 2.3.3 algunas ideas, aquí las desarrollamos y nos interesaremos por el continuo evolutivo hacia la madurez textual.

3.2.1 La Interlengua como sistema autónomo

El aprendiente de una lengua diferente a la suya construye un sistema lingüístico formal autónomo, partiendo del “input”²⁷ lingüístico al que se le ha expuesto. Este sistema lingüístico variable que utiliza el aprendiente en su evolución escritora ha recibido los nombres de dialecto idiosincrático (Corder, 1971), sistema aproximado (Nemser, 1971), competencia transicional e interlengua (Selinker, 1972). El concepto de interlengua se entiende mejor si se considera como un continuo entre la L1 y la L2 que tienen que atravesar los aprendientes y que va evolucionando desde unas posiciones en las que está fuertemente influenciada por su lengua materna hasta alcanzar una posición próxima a la lengua meta (Eubank *et al*, 1995; Karasawa, 2004). En cualquier punto del continuo la lengua de los aprendientes es sistemática, es decir, está regida por reglas y es común a todos ellos, y cualquier diferencia se explica a partir de las distintas experiencias de aprendizaje (Larsen-Freeman y Long, 1991).

El mayor problema es la fosilización: las unidades lingüísticas, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa tenderán a conservar en su interlengua, relativas a una lengua materna concreta, sin importar la edad del aprendiente o la cantidad de explicaciones y de enseñanza recibida. Estos rasgos incorrectos se

²⁷ aportaciones

convierten en una parte permanente de la manera en que una persona habla o escribe en otra lengua y contribuyen en gran medida a que esos escritores sean identificados como no nativos.

El “continuum” de la interlengua es visto como la reestructuración gradual o sustitución de estructuras de la lengua materna por los de la lengua meta (Roca de Larios *et al.*, 1999). Esa reestructuración se produce moviéndose de etapa en etapa. Cuando adquieren habilidades complejas, los aprendientes crean nuevas estructuras mentales para acomodar los conocimientos que adquieren. Según aumenta el conocimiento, estos necesitan reorganizar la información que ya tienen almacenada en orden de usarla más eficientemente. Los escritores expertos no desarrollan sus tareas automáticamente como los noveles, reorganizan los elementos de su escritura en esquemas abstractos, mientras que los noveles se concentran en elementos superficiales (Flower y Hayes, 1981; Zamel, 1983; Hyland, 2003; Roca de Larios *et al.*, 2007). La reestructuración contribuye grandemente al proceso de formulación y encaje de ideas (coherencia, cohesión, sintaxis y léxico). La reestructuración puede ser usada en la escritura en lengua extranjera como un artefacto compensatorio para la falta de recursos lingüísticos o la inestabilidad de la interlengua

Se ha reflexionado mucho sobre la naturaleza de la interlengua y sus características estructurales, el papel del error en el proceso de adquisición, la incidencia de la lengua materna, etc. En cambio, faltan aún un mayor número de estudios experimentales que permitan generalizar las conclusiones alcanzadas. Asimismo, el grado de conocimiento que se tiene acerca de las secuencias de adquisición y la evolución de la interlengua en los aprendientes de inglés puede que no sea extensible al caso de los aprendices de otras lenguas (Pastor y Salazar, 2001). Investigadores como Ellis, Andersen, Tarone, Huebner, Parrish, Lightbown y Spada, entre otros, han profundizado en la investigación de la interlengua. Larsen-Freeman y Long (1991) nos resumen en tres puntos los principales hallazgos realizados²⁸:

1. Las interlenguas varían sistemáticamente
2. Las interlenguas presentan categorías bien delimitadas y las mismas secuencias de desarrollo.
3. La L1 del aprendiente influye en su interlengua

²⁸ La cita de los tres hallazgos es literal de la versión española del libro de Larsen-Freeman y Long, editado por Editorial Gredos en 1994 y cuya traducción es de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez.

3.2.2 La Interlengua escrita

Si admitimos la existencia de una interlengua en el aprendiente de una lengua segunda o extranjera, deberemos de admitir que ésta se manifieste en la comunicación oral y en la comunicación escrita. Por lo tanto, podemos definir como interlengua escrita a la manifestación escrita de la interlengua. O bien, como el sistema escrito formal autónomo que construye el aprendiente de una lengua diferente a la suya en base a su competencia formal en dicha lengua y a su competencia compositora.

La interlengua escrita del aprendiente es un sistema formal individual escrito. Por lo tanto, la interlengua escrita puede describirse al igual que se describe la escritura de otros sistemas escritos formales. La interlengua escrita necesita de la gramática, de la sintaxis y del vocabulario para la transcripción de las ideas al papel o pantalla. El texto escrito en la interlengua necesita de organización: formato, estilo, coherencia, cohesión y relaciones discursivas. Finalmente, el texto escrito en una interlengua surge de una labor de composición discursiva en la que influyen los conocimientos sobre el tema escrito, sobre el contexto de la producción, sobre la audiencia destinataria del escrito y sobre el proceso.

El punto del continuo de la interlengua escrita en la que nos encontremos dependerá de las habilidades escritoras y compositoras de nuestro aprendiente, pero también de sus condicionantes internos y externos. El que una interlengua se encuentre más o menos próxima a la lengua escrita meta depende de varios factores. En primer lugar el material disponible será consecuencia de la cantidad de aportaciones recibidas (Petter, 2000). Estas aportaciones vendrán de la instrucción y de la lectura de material nativo. También será necesario el desarrollo de los componentes morfosintáctico y discursivo mediante la instrucción y la práctica. Por último no podemos olvidar el importante papel de la motivación del aprendiente, que contribuirán a que el nivel alcanzado y la velocidad de adquisición sean mayores (Álvarez, 2006)

La transferencia de la lengua materna a la lengua diferente en la que se trata de escribir es también un fenómeno importante que sucede al usar la interlengua. Ésta transferencia, junto con la fosilización va a jugar un papel estratégico en las tareas de producción escrita en lengua segunda (Manchón, 2001).

3.2.3 Evolución de la interlengua escrita

Como ya hemos adelantado en el capítulo II y a lo largo de la introducción a ésta sección, la interlengua escrita no es una realidad estática. La interlengua escrita evoluciona a lo largo de un continuo de acuerdo a la instrucción recibida, a la experiencia adquirida y a la práctica del escritor en cuestión (Petter, 2000). Esta evolución también queda reflejada en la cohesión textual narrativa (Muñoz, 2006). El análisis de la interlengua escrita puede, por tanto, ayudarnos a determinar en que punto del continuo se encuentra la misma. A grandes rasgos sabremos si se encuentra más o menos alejada de la escritura en la lengua meta. Los trabajos de investigación que han estudiado esta evolución lo han hecho principalmente de dos maneras diferentes: comprobando las mejoras en los procesos de instrucción a través de estudios longitudinales y comparando aprendientes situados en distintos niveles educativos. Nuestro estudio aportará la perspectiva de la comparación de los rasgos que presentan los escritores después de ser clasificados por niveles en un examen de competencia.

Un aspecto muy interesante es el de si la evolución de la interlengua escrita sigue algún patrón de desarrollo y por lo tanto los escritores pasan por diferentes etapas de evolución. Los datos y las conclusiones alcanzadas por recientes investigaciones apoyan el hecho de una ruta compartida de adquisición por todos los aprendientes (órdenes de adquisición y secuencias), independientemente de la L1 de origen y de los diferentes contextos de adquisición (Larsen-Freeman y Long, 1991; Álvarez, 2006). En cuanto a la ruta, la investigación de la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras muy a menudo se centra en la adquisición de formas individuales, midiendo la precisión formal en comparación con el uso de la lengua meta, pero no con el discurso. Sin embargo, se han identificado distintas etapas para describir el desarrollo de la habilidad narrativa.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los componentes de la escritura no se desarrollan a la misma velocidad. La adquisición de la competencia escritora muestra diferentes patrones de desarrollo dentro de sus cuatro dominios: fluidez, complejidad léxica, complejidad sintáctica y corrección formal (Torras *et al*, 2006; Navés, 2006). Ésta puede ser la razón de las dificultades encontradas para encontrar un único índice de desarrollo (Torras *et al*, 2006). Por ahora, los mejores índices encontrados son el número

total de palabras en oraciones sin error y el número de oraciones sin error por composición (Ishikawa, 1995). En la sección 3.5 estudiaremos estos y otros índices con más detalle.

Las investigaciones existentes nos han mostrado que en términos generales el desarrollo de la escritura en una lengua no nativa se traduce en una mayor fluidez y en mayor complejidad léxica y gramatical (Barrio, 2004) y suelen corresponderse con un aumento de la competencia y de la calidad. Adicionalmente, el componente morfosintáctico y el discurso interactúan y a cierto nivel, las habilidades morfosintácticas son necesarias para la emergencia del componente discursivo. Por tanto, existe una clara relación entre el desarrollo del componente morfosintáctico y el desarrollo del componente discursivo. Las funciones narrativas son realizadas a través de relaciones sintácticas complejas y el uso de piezas léxicas que son usadas en el nivel oracional para construir una estructura temporal.

Finalmente, es necesario señalar la importancia de los fenómenos “ritmo de adquisición” y de “logro final” para el estudio de la evolución de la interlengua escrita. El ritmo de adquisición es un proceso único para cada escritor, sujeto a las influencias que ya estudiamos en la sección 2.2. El logro final es la actuación demostrada de la competencia adquirida. O dicho de otro modo, es el punto de la interlengua en que nos encontramos. Factores fundamentales para entender por que los fenómenos anteriormente descritos son distintos en cada escritor son las diferencias personales en la motivación y en la práctica de la interlengua escrita.

3.3 CALIDAD DE LA ESCRITURA EN L2

3.3.1 Definición de calidad

Definir la buena escritura no es una tarea sencilla, porque el criterio de buena escritura difiere según los autores. Si la calidad es definida por el Diccionario de la RAE (1992) como “el hecho de ser algo excelente o superior en su línea o género”, la calidad de la escritura que nos ocupa es la buena escritura. Algunos autores definen buena escritura como el resultado de la transformación cognitiva exigente en la que el escritor adapta las expresiones naturales de su pensamiento en una estructura y estilo apropiado al lector (Flower, 1979). Sin embargo, la definición quizás más clara y concisa es la que dice que “buena escritura es aquella que cubre ciertos requerimientos lectores de un particular

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

tiempo y lugar” (Leki, 1985). Comprobamos pues, que la definición de buena escritura es un concepto elusivo, que varía de acuerdo a la situación retórica en que es producido (Frodensen y Holten, 2003).

Pero incluso pensando que no es fácil determinar de manera conclusiva que es buena escritura, se pueden identificar propiedades de ella. La madurez gramatical, un estilo retórico apropiado y un apropiado uso del vocabulario están entre las características de un texto bien escrito. La mayoría de lectores estaría de acuerdo en que para considerar que un escrito alcanzó con éxito su propósito, éste debe adecuarse a las convenciones del uso y de la sintaxis de la lengua en cuestión (lo que generalmente se llama gramática). Pero la calidad de la escritura no solo se basa en la gramática. También está en parte definida por la adecuación de un texto en particular a su contexto, lo que incluye tales factores como el propósito del escritor, el medio del discurso y el conocimiento de la audiencia. Esta adecuación se logra mediante la coherencia y la cohesión. Importante para lograr la cohesión es la colocación léxica. Coinciden con estas tesis Joseph Grimes (1975), Nils Enkvist (1985), Robert de Beaugrande (1980), Louwense (2004) y Taboada (2004). En todo caso, todos los aprendientes de una lengua segunda o extranjera necesitan alcanzar un mínimo grado de competencia en la escritura (Grabe y Kaplan, 1997; Hedge, 1998). Teniendo en cuenta que la escritura es un acto de comunicación, podemos adaptar a la escritura las cuatro competencias comunicativas (Canale y Swain, 1980) y con ello poder tratar de definir que se necesita para escribir de forma efectiva en una interlengua:

- Competencia gramatical: uso de la puntuación y ortografía de acuerdo a la norma aceptada, elección cuidada del vocabulario y un empleo adecuado de la morfología y la sintaxis de la lengua meta, evitando cualquier tipo de ambigüedad.
- Competencia sociolingüística: adaptación al tema tratado, al género elegido, al posible lector y a la finalidad del texto con la utilización de un estilo apropiado.
- Competencia discursiva: un alto grado de organización en el desarrollo de las ideas y de la información mediante la coherencia y la cohesión del texto.
- Competencia estratégica: uso efectivo de estrategias (como el planeamiento y la revisión)

Admitiendo que la madurez textual se alcanza con un dominio adecuado de los rasgos de competencia comunicativa escrita identificados, podríamos decir que la calidad de un texto producido en interlengua por un escritor que posee tales rasgos es un texto maduro. Dicho de otra forma, que la calidad de un texto define la madurez de la interlengua. En este punto, nos aparece de nuevo el dilema que ya tratamos en el apartado

2.2.4.2: la correlación entre el dominio lingüístico y la calidad del producto. En el apartado 3.8 nos volveremos a centrar en esa correlación, por su importancia para nuestro estudio.

Por otra parte, la calidad evoluciona, igual que la interlengua. La prueba está en que existen claras distinciones entre los productos escritos en interlengua y calificados en diferentes niveles (Valdés *et al.*, 1992). Esto nos conduce de nuevo a la distinción entre escritores noveles y expertos y a cómo se produce la evolución de uno a otro estadio. Esta evolución también la trataremos en detalle en el apartado 3.6

3.3.2 Factores que influyen en la calidad

La calidad con la que es percibido un texto escrito en una interlengua es el fruto de un proceso que se encuentra influenciado por una serie de factores. Además de los factores internos y externos con los que el escritor acomete su tarea de producción, y que ya vimos en el capítulo II, el grado de adquisición de competencias formales y discursivas y el tema desarrollado en el texto van a tener un papel decisivo en la calidad final del producto. Pero no debemos olvidar que el juicio de calidad será emitido por un hipotético lector nativo que lo hará en base a sus percepciones de corrección formal y discursiva y a la complejidad gramatical y léxica.

Para escribir bien, un individuo necesita algo más que un control mecánico básico, especialmente los estudiantes no nativos, que pueden sentir ansiedad y frustración a la hora de comenzar, crear, o finalizar una tarea escrita o proyecto, incluso pensando que él o ella tengan la suficiente habilidad mecánica en la lengua extranjera (Simpson, 1998). Hay una serie de desafíos que afrontan los hablantes no nativos cuando intentan adquirir esta habilidad (escritura). Un problema específico para ellos en este proceso puede estar en la lectura y toma de notas de materiales escritos por hablantes nativos de la lengua meta. El estudiante que está aprendiendo a escribir puede tener la tendencia a copiar palabra por palabra. Esto no es usualmente hecho con malicia sino más bien por inseguridad para escribir y transmitir las ideas de otros. Otro problema es que muchos hablantes no nativos de inglés, que proceden de muy diferentes culturas, tienen muy poco o ningún entrenamiento en estilos específicos de escritura, especialmente en libros de investigación.

La evaluación de la escritura (ver 2.6) es la herramienta normalmente utilizada para determinar el grado de adquisición de competencias formales y discursivas, y por tanto la calidad del producto. Pero el grado de adquisición alcanzado está muy relacionado con dos factores fundamentales: las habilidades escritoras en L1 y la adquisición obtenida de la lengua meta tras un proceso de instrucción. Si el escritor dispone de conocimientos adecuados para escribir en su propia lengua, entonces ya habrán adquirido las habilidades interactivas esenciales subyacentes a la proclamación del discurso y a la habilidad de recogerlo en un texto. Su problema es como “textualizar” el discurso en una lengua diferente. Es importante hacer notar que los aprendices adultos de lengua extranjera llegan a las clases con una gran cantidad de experiencia en como se usa en general la lengua en la comunicación (Widdowson, 1983; Sasaki e Hirose, 1996). La primera tarea en el aprendizaje de la escritura se relaciona con la producción de un texto como reflejo del proceso del discurso. La segunda tarea se relaciona con la producción de un texto como un artefacto aceptable y bien formado. En cuanto al proceso de instrucción, este factor ya fue analizado en la sección 2.5.

3.3.3 Medición de la calidad

La medición de la calidad de un texto escrito en interlengua escrita ha sido objeto de interés en bastantes investigaciones. El objeto principal de éstas ha sido intentar correlacionar la calidad global de la escritura con el grado de dominio lingüístico (ver 2.2.4.2), sugiriendo cierta correspondencia entre ambos términos. Ciertamente, es de esperar que un escritor con mayor dominio sea capaz de producir un texto de mayor calidad que aquel que carezca de recursos. En los estudios de correlación es común el uso de pruebas de nivel o de competencia como el TWE²⁹ o el MELAB³⁰ (Hamp-Lyons y Mathias, 1994; Engber, 1995; Henry, 1996). Hamp-Lyons y Mathias examinaron la relación entre resultados en el MELAB y la elección de tema, Engber comparó la sofisticación léxica y la puntuación obtenida en el TWE y Henry examinó varias medidas de calidad, como la precisión y la complejidad.

No obstante, conviene tener en cuenta que un mismo escritor puede producir escritos de calidades diferentes debido a influencias tales como el grado de conocimiento del tema sobre el que escribe (Hamp-Lyons, 1990) o factores personales como su estado anímico,

²⁹ TWE= Test of Written English

³⁰ MELAB= Michigan English Language Assessment Battery.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

entre otras. Evidentemente no es igual la comodidad que experimentan, ni la disponibilidad de recursos a su disposición, para los escritores en una lengua diferente a la nativa si estos escriben sobre un tema que les es conocido o familiar, o si es la primera vez que se enfrentan a su discusión. Esto conecta la calidad con el propósito comunicativo del texto, pues si exigimos textos comunicativos la tarea solicitada debe permitir al escritor ejercer una comunicación efectiva.

Si admitimos la posibilidad de medir la calidad, un punto importante es la elección de las medidas más apropiadas para realizar dicha medición. Una de las ventajas de usar escalas definidas, tales como el TWE, es que hay algo de implicación de la vida real para ciertos puntos de la escala (Polio, 2001), puesto que en ella se gradúan percepciones de calidad. Uno tiene que mirar también a los descriptores de la escala holística o a los componentes de la escala analítica para ver si están favoreciendo uno de los componentes de la calidad sobre otro. Debemos de considerar también estudios como el de Henry (1996), que no usó directrices, pero en el que los calificadores situaron los ensayos en cuatro grupos.

Es importante tener en cuenta que el uso de escalas presenta también ciertos problemas. La fiabilidad necesita ser determinada para que las diferencias entre grupos no resulten enmascaradas. Usar una escala establecida para una tarea o población para la cual no fue diseñada puede ser causa de poca fiabilidad. Ciertas consideraciones logísticas también influyen: cómo de rápido los ensayos deben ser corregidos, si los calificadores están familiarizados con la escala, si los calificadores utilizan el mismo criterio. Sin embargo la consideración primordial debe ser la fiabilidad y la validez de las medidas.

Entre las posibles medidas de la calidad propuestas por diferentes autores podríamos formular un listado de cualidades inherentes a un escrito de calidad, tales como:

- la corrección formal
- la complejidad sintáctica
- los rasgos léxicos
- el contenido
- uso de la puntuación y la ortografía
- coherencia y rasgos discursivos
- fluidez
- revisión

El uso de unas determinadas escalas y de unas medidas para medir la calidad solo puede ser útil si miden lo que realmente queremos medir. Es lo que vimos en el apartado 2.5.5 definido como validez. Nuestra premisa es que la madurez se alcanza tras un proceso evolutivo que aproxima la interlengua escrita a la escritura de la lengua meta, y que esta aproximación se delata por una mayor producción y calidad del texto. Si admitimos la correlación entre la madurez alcanzada y la calidad media del escritor a la hora de producir escritos, podemos emplear estas mediciones para medir la calidad.

Esta elección de indicadores viene avalada por diferentes estudios que han agrupado los rasgos indicadores empleados en la investigación. Entre otros, Polio (1997) y sobre todo Wolfe-Quintero (1998) han agrupado dichos factores en campos tales como: la fluidez, la corrección formal, la complejidad léxica, la complejidad sintáctica y el contenido. En la sección 3.5 hablaremos sobre el empleo de las medidas de evolución y madurez.

3.4 EVOLUCION: DIFERENCIA ENTRE LA ESCRITURA DE NOVELES Y DE EXPERTOS

3.4.1 Diferencias en el proceso de producción

Como ya vimos en el apartado 2.2.4.2 y en la sección 3.3, la calidad es un factor que delata la mayor competencia del escritor. Como consecuencia, los escritores cuya interlengua se encuentra más próxima a la lengua en la que tratan de escribir lo hacen con mayor calidad que aquellos escritores en las fases iniciales de la escritura en lengua diferente. Por lo tanto la evolución en la calidad nos llevará a la madurez textual. Diversas investigaciones han tratado de estudiar la evolución de la escritura desde el punto de vista contrastivo, comparando la actuación de aquellos escritores considerados noveles y aquellos otros considerados expertos, con la esperanza de que las diferencias observadas nos revelen su nivel de dominio (Roca y Murphy, 2001). En nuestras palabras, aquellos con mayor o menor madurez textual.

El principal problema que nos encontramos al estudiar la evolución y desarrollo de escritor novel a escritor experto (la madurez textual) es la propia definición de novel y de experto. Roca de Larios y Murphy (2001) son de esta opinión. Para ellos no está claro que significa ser un escritor experto en lengua segunda. Pero aunque, como ellos mismos

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

apuntan, es necesario que el concepto de experto se sitúe en el contexto apropiado, no se puede negar que los considerados como menos expertos y como más expertos presentan unos productos diferentes.

Para dar respuesta al problema de definición planteado, los investigadores han recurrido principalmente a comparar las actitudes y productos de aquellos escritores que eran considerados expertos o no expertos. Una de las primeras comparativas, que nos sirve de punto de partida, fue la que construyeron Flowers y Hayes (1981), y que podemos ver en la tabla que viene a continuación:

Tabla 4 Diferencias entre buenos y malos escritores

Buenos escritores	Malos escritores
Objetivos globales y explicativos	Objetivos limitados
Sensibles a la audiencia	Enfocados al producto (prosa correcta)
Basados conocimiento retórico	Cadena de tópicos
Jerarquía de niveles desarrollada	No jerarquía o muy básica
Objetivos específicos	Objetivos abstractos
Decisiones coherentes	Decisiones dependientes

Sin embargo, esta comparativa, a pesar de ser un buen intento, presenta varios problemas. El primero de ellos es terminológico, ya que Flower y Hayes hablaban de buenos y malos escritores en vez de noveles y expertos, o mucho mejor como maduros e inmaduros (Martín Úriz, 2005). El segundo es que solo se limitaban a comparar la fase de planeamiento. Como veremos a continuación, varios autores han abundado en las diferencias observables entre un escritor novel en una interlengua y otro cuya interlengua es más avanzada y es considerado más experto. Tratando de realizar una labor de síntesis hemos agrupado las diferencias observadas en tres bloques diferentes, correspondientes a los tres macroprocesos en que podemos estudiar la producción de la interlengua: diferencias en la planificación, diferencias en la formulación y diferencias en la revisión (Roca de Larios *et al.*, 2007). Conviene decir aquí que aunque es el segundo bloque el que más interesa al trabajo de investigación aquí presentado, por su importancia presentamos los tres.

En cuanto a la planificación, los autores consultados son unánimes al señalar que los escritores inmaduros planean menos que los maduros (Zamel, 1983; Kroll, 1990; Roca de Larios *et al.*, 1999; Hyland 2003; Roca de Larios *et al.*, 2007). Los escritores maduros ven su producto con más perspectiva (Zamel, 1983), mientras que los inmaduros muestran

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

menos preocupación por los problemas globales (Kroll, 1990), tienen objetivos limitados y se preocupan principalmente por la generación de contenido (Hyland, 2003). Los escritores maduros reconocen la importancia de cambios en el nivel de significado y tienen un claro sentido de las prioridades (Zamel, 1983; Roca de Larios *et al.*, 1999). Los escritores maduros ven la escritura como un proceso de descubrimiento y exploración de ideas, un proceso creativo, y toman en consideración el punto de vista del lector. Los escritores inmaduros ven la escritura más como una sucesión de partes (palabras, frases, párrafos) que como la creación de un discurso completo y se muestran preocupados por el uso (Zamel, 1983). Roca de Larios *et al.*(1999) añaden que los escritores maduros no desarrollan sus tareas automáticamente como los inmaduros, reorganizan los elementos de su escritura en esquemas abstractos. Por el contrario, los inmaduros se concentran en elementos superficiales.

En cuanto a la formulación, los escritores maduros se fijan mas en el significado que en la forma (lo dejan para el final), mientras que los inmaduros se distraen con problemas locales desde el principio (Zamel, 1983). Esto último se manifiesta en que los escritores inmaduros muestran ansiedad por el vocabulario y la gramática y su esquema de escritura es más sencillo. Shaw y Liu (1998) creen que la evolución hacia una escritura más madura es delatada por un incremento de la impersonalidad, un incremento de la formalidad, un incremento de lo explícito, un incremento de las evasivas, una sintaxis compleja y una más rica modificación. También detectan un incremento del uso de la voz pasiva, un lenguaje menos oral³¹ y el uso de más convenciones académicas del inglés escrito. Para ellos, el desarrollo se nota más en cuanto al manejo del estilo escrito que a la mejora del nivel de dominio del idioma. Otros autores han destacado que la longitud de la oración principal (palabras/oración) y la longitud de la Unidad T son aparentemente poderosos índice para diferenciar entre la escritura de los buenos y malos escritores de lengua segunda o extranjera (Hunt, 1965; Kameen, 1983). Los buenos escritores escriben significativamente unidades T más largas que los noveles. Más recientemente, Sasaki (2005) realizó un estudio de escritores ILE en términos de fluidez de la escritura, cualidad/complejidad de sus textos escritos, sus pausas mientras escribían y las estrategias que usaban. En su estudio se comparan escritores maduros versus escritores inmaduros (escritores más y menos hábiles) y los escritores inmaduros antes y después de la instrucción. En el aspecto

³¹ El empleo de la oralidad se discute en el apartado 4.5.3 c) y puede ser ampliado en Halliday (1989), Barrio (2002) y Barrio (2004).

formal, Sasaki confirmó que los escritores maduros ILE escriben textos más largos y a mayor velocidad que los escritores inmaduros.

En cuanto a la revisión, la constatación de las investigaciones nos muestra que los escritores maduros revisan más a menudo (más intensivamente) como consecuencia de que reconsideran más sus ideas (Zamel, 1983; Hyland, 2003). Otra característica constatada es que al no considerar los escritores maduros la escritura como algo lineal, estos revisan y escriben a la vez (Zamel, 1983). Zamel observó que los categorizados como mejores estudiantes esperaban a ocuparse de los asuntos del lenguaje al final del proceso, mientras que los peores estudiantes revisaban las palabras y las frases durante la composición. Raimes (1985) alcanzó conclusiones similares sobre el papel del lenguaje de los escritores ESL. En un estudio con 8 estudiantes encontró que los estudiantes, como grupo, no parecían preocupados con el error o la edición. Kroll (1990) recogió las ideas de varios autores que concluían que los escritores inmaduros pierden mas tiempo en corregir errores superficiales y eso interfiere en la fluidez de su escritura (Stallard, 1974; Flower y Hayes, 1977; Perl, 1979; Rose, 1984).

Tenemos por tanto una constatación de diferencias entre los escritores maduros e inmaduros, que hemos visto se manifiesta al nivel de planeamiento, transcripción y revisión en el proceso de la escritura, pero que tiene su reflejo en el producto. Dentro del producto buscaremos por tanto aquellos indicios que nos delaten de una forma constatable y cuantificable esas diferencias. Esos indicios, si son significativos en los diferentes momentos del continuo de la interlengua, pueden constituir la medida que nos indique el grado de evolución y madurez del texto escrito. En el siguiente apartado trataremos de esas medidas indicadoras.

3.4.2 El aumento de la producción

El aumento de la producción es una característica que la investigación parece confirmar como rasgo distintivo de la evolución de escritor inmaduro a escritor maduro en la interlengua. En este apartado presentamos varios grandes estudios que así lo confirman. A todos ellos añadiremos lo que pueda aportar nuestro propio estudio. Comenzaremos por el estudio de Kameen (1983). En su estudio de la calidad de la escritura y las habilidades sintácticas de estudiantes ESL ya detectó una diferencia entre lo

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

que escribían los “buenos” y “malos” escritores. Según este estudio los “buenos” escritores producían más palabras, más cláusulas, más unidades T, unidades T más largas, más palabras por cláusula, más palabras por unidad T y más cláusulas por unidad T. Todo un repertorio de aumento de la producción.

Magennis (1997) estudió la evolución de la escritura en inglés de 10 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela durante un año de instrucción. En su estudio detectó un aumento en la media del número de palabras y oraciones y una disminución en el número de párrafos y de palabras por oración. Esta evolución fue acompañada del aumento de las calificaciones asignadas por dos evaluadores diferentes.

Grant y Ginther (2000) constataron que ante el aumento de la puntuación obtenida en una prueba de competencia se detectan unos textos más largos y en los que se usa un vocabulario más variado y un uso más extenso de conjunciones, demostrativos, amplificadores, nominalizaciones, modales, subordinación y una mayor variedad e el uso de los tiempos verbales.

En el estudio de Neff *et al.* (1998) se realiza una comparación entre los textos argumentativos escritos por estudiantes españoles universitarios de primer y cuarto curso escribiendo en inglés y español, estudiantes universitarios nativos de inglés y escritores profesionales de ambos idiomas. De su estudio nos interesa sobre todo la comparación entre los dos primeros grupos. De los resultados ofrecidos destaca que el nivel superior produce cláusulas y unidades T más largas (con más palabras), un mayor número de cláusulas por unidad T y una disminución en el porcentaje de conectores. Torras y Celaya (2001) detectaron una progresión lineal en la producción de oraciones, cláusulas y palabras, así como de la longitud de las oraciones (palabras por oración). Lee (2004) también observó un aumento en la producción de palabras y en la relación de palabras por oración, esto es su longitud. Lee También observó un incremento en su madurez gramatical, manifestada en el uso de un más amplio espectro de formas y tiempos verbales y el incremento en el uso de la pasiva.

En el estudio sobre la composición en las aulas de bachillerato recogido por Chaudrón *et al.* (1998), Martín Úriz (2002) y Martín Úriz *et al.* (2005) se analiza la evolución de la escritura en cinco aulas de diferentes niveles de bachillerato y COU tras aplicar

diferentes tratamientos pedagógicos. Aunque la comparación es difícil debido al distinto tratamiento y niveles, de la comparación pre-tarea y post-tarea destacan los resultados significativos de crecimiento en el número de palabras por cláusula y por unidad T. También es significativo que los estudiantes más avanzados usan mayor número de palabras diferentes que en los niveles más bajos, expresión de una mayor riqueza léxica.

Por último, tenemos el estudio dedicado a las diferencias entre los aprendientes tempranos y tardíos de una lengua extranjera (Navés, 2006) y el dedicado al estudio de los componentes básicos y evolutivos en el proceso de formulación de la escritura (Roca de Larios *et al.*, 2007). En ambos también se constata un aumento de la producción, producto de la evolución o desarrollo de la escritura en L2/LE. Podemos observar como el rasgo que en principio está más acreditado en cuanto al aumento de su producción es el del número de palabras, seguido de la longitud de las Unidades T y de la longitud de las cláusulas. Nosotros trataremos en nuestro estudio de confirmar el incremento de la producción en correlación con la obtención de un mejor nivel dentro de la escala de una prueba de competencia. A su vez estudiaremos que rasgos específicos de producción son los que aumentan en nuestra población específica pero heterogénea y a través de una medición efectuada en ambiente no académico.

3.5 MEDIDAS INDICADORAS DE EVOLUCION Y MADUREZ

3.5.1 Introducción

Un gran número de estudios se han realizado en busca de identificar las herramientas que podrían medir la evolución de manera cuantitativa y que pudieran ser usadas en estudios a gran escala. Por ejemplo, Magennis (1997) propuso descriptores agrupados en cuatro grandes campos: calidad comunicativa, ideas y organización, gramática y vocabulario, y puntuación. Dentro de cada campo se definían cinco niveles. Pero no dejaba de ser más una escala para corrección que para medición de evolución. Otros autores encuentran diferentes campos a considerar. Por ejemplo, Blok y Glopper (1992) después de analizar 79 modelos proponen como índices:

1. la calidad: impresión global causada por el texto
2. el contenido: cantidad de información ofrecida

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

3. la organización: cohesión y disposición de las ideas
4. el estilo: elección de léxico y sintaxis
5. las convenciones: corrección gramatical, ortografía, puntuación y distribución

Sin embargo, consideramos que la medición es más factible y objetiva en la propuesta de Wolfe-Quintero *et al* (1998). Estos autores han agrupado las medidas de los índices de desarrollo textual usadas en diferentes estudios en tres grandes campos: fluidez, corrección formal y complejidad. La fluidez puede ser observada en el aumento del número, longitud e índice de la producción textual. La corrección formal se manifiesta en el uso más exacto de las normas del lenguaje utilizado y está claramente conectado con el número de errores cometido; o mejor aún, con la ausencia de errores (Hyland, 2003; Casanave, 2004; instituto Cervantes, 2007). Por último, la complejidad se refleja en un uso más extenso de las diversas posibilidades gramaticales y en una mayor sofisticación léxica (uso de un vocabulario más extenso y elaborado). Un análisis de tales índices proporcionaría datos interesantes que se puedan relacionar con información obtenida en pruebas más tradicionales y con otros tipos de evaluación de la escritura y / o composición.

En el contexto específico de escritores nativos de español con el inglés como lengua meta existen importantes estudios. Conviene destacar, por ejemplo, el análisis contrastivo de textos argumentativos en inglés y español (Neff *et al*, 1998) y los estudios realizados por el equipo de investigación dirigido por la Dra. Martín Úriz en la Universidad Autónoma de Madrid³². Se trata normalmente de mediciones de elementos formales (Chaudron *et al.*, 1998), también llamados indicadores visibles (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), en cualquier tipo de escritura³³. Chaudron *et al* (1998) y Martín Úriz *et al* (2005) utilizan como medidas en su estudio:

- la producción
 - extensión
 - número de caracteres y oraciones
 - número de unidades T
 - cláusulas finitas
 - cláusulas no-finitas
- la tasa de fluidez
 - número de palabras

³² Además de la bibliografía citada, entre los proyectos de investigación de la Dr. Uriz destacan “La composición en inglés como segunda lengua: secuencias de desarrollo sintáctico y textual” y “la composición en inglés como segunda lengua: la transición del medio oral al medio escrito, la elección y realización del género y la tarea como eje de la producción textual”.

³³ Por ejemplo: media de número de palabras, de frases, de unidades T, de errores, etc.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- la tasa de complejidad
 - cláusulas por Unidad T
- la variedad léxica
- la corrección gramatical
 - número de errores gramaticales por Unidad T
 - número de errores léxicos por Unidad T
 - cláusulas finitas correctas
- el uso de conectores

Otros estudios importantes son los de Torras y Celaya (2001). En su estudio de la escritura detectaron una evolución de la fluidez, la precisión y la complejidad. Sin embargo el ritmo de evolución no fue el mismo. De su estudio dentro de cada grupo nos interesa el dato de que la fluidez fue el rasgo que más evoluciona y que detectaron una progresión lineal en la producción de oraciones, cláusulas y palabras, así como de la longitud de las oraciones (palabras por oración). En el apartado siguiente trataremos sobre la fluidez, la corrección formal o precisión lingüística y sobre la complejidad, y adicionalmente veremos también como se trata de estudiar el contenido.

3.5.2 La fluidez

El primer campo de medidas indicadoras de evolución que vamos a tratar es el de la fluidez. Empezaremos por tratar de definirla. En el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards *et al.*, 1997) se recoge este término en lo referido a la escritura como “un nivel de competencia comunicativa que incluye: la habilidad de producir lengua escrita con facilidad y la habilidad de comunicar ideas con eficacia. En cambio en el Diccionario de la RAE (1992) en su acepción lingüística solo relaciona el término con las ideas de corriente y fácil. Según Krashen (1984) la fluidez en la actuación lingüística no se puede enseñar sino que surge de manera natural en el aprendiente tras haber desarrollado éste plenamente su competencia a través de la [apropiación de datos](#) (*intake*).

Un segundo intento de definición de la fluidez introdujo el factor tiempo. Para algunos investigadores la fluidez puede medirse normalmente mediante el número total de palabras que un escritor puede producir en un periodo de tiempo (Wolfe Quintero *et al.*, 1998; Polio, 2001). Así, para Wolfe-Quintero *et al* (1998), fluidez significa que más palabras y más estructuras son accesibles en un tiempo limitado. Los aprendientes que tienen el mismo número de vocabulario o estructuras productivas pueden recuperarse con diferentes grados de eficiencia; esto es, emplear tiempos diferentes. La fluidez no es una medida de

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

cómo de sofisticadas o precisas son las palabras o las estructuras, sino una medida de un número puro de palabras o unidades estructurales que un escritor es capaz de incluir en su escritura dentro de un periodo de tiempo en particular.

Investigaciones más recientes defienden posturas tendentes a reconocer una mayor efectividad funcional. Así, para Reid (1990) la fluidez es definida como un concepto complejo que provoca la flexibilidad del discurso conectado y que se manifiesta por una mayor facilidad para producir elementos lingüísticos. Para Casanave (2004), la fluidez puede ser vista como la habilidad de los escritores para producir una cierta cantidad de lenguaje sin excesivas vacilaciones, bloqueos e interrupciones. Los escritores fluidos escriben sin miedo a cometer errores, sabiendo que en cualquier momento pueden volver atrás y hacer los cambios y correcciones necesarias. Polio (2001) cree que el término “fluido” puede no significar cómo de rápido escribe el escritor, sino más bien cómo la escritura parece nativa. Este punto aparece en una de las escalas holísticas de fluidez (Tarone *et al*, 1993), cuya escala se refiere a “nativización, normalización, longitud, facilidad de lectura e idiomatismo”. Otras escalas incluyen el término fluido bajo otros componentes tales como organización (Jacobs *et al*, 1981).

Una vez vistas las posibles definiciones nos enfrentamos al problema de su medición. Hay dos formas que se han reclamado para medir la fluidez. La primera y menos común lo es a través del uso de escalas holísticas (Tarone *et al*, 1993). La segunda lo es por el recuento de producción de alguna unidad, generalmente de palabras, pero ocasionalmente cláusulas o unidades T (Quintero *et al*, 1998). A menudo, la fluidez se demuestra por la longitud total del ensayo. Por supuesto, la longitud no asegura necesariamente la calidad de la escritura. Ensayos poco desarrollados pueden ser una colección de largas oraciones vacías o llenas de palabras sin sentido, mientras que una pieza de escritura específica y efectiva puede ser relativamente corta. Sin embargo, a menudo, la longitud de los ensayos es indicativa del desarrollo de los párrafos, del desarrollo estructural completo y de la fluidez.

Además, otras medidas usadas más comúnmente para la complejidad o la calidad léxica han sido llamadas medidas de fluidez, tales como las cláusulas por unidad T (C/T), longitud media de la unidad T (W/T) y las proporciones del indicador en una muestra (Wolfe Quintero *et al.*, 1998). Reid (2001) en su estudio sobre la fluidez analiza la

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

evaluación de la escritura en L2 a través de una tarea de escritura a realizar en 30 minutos.

Analiza variables como:

- el número total de palabras sintácticas,
- longitud media de las oraciones
- porcentaje de oraciones cortas
- porcentaje de oraciones complejas
- porcentaje del uso de la pasiva

Aunque los estudiantes del estudio de Reid (2001) que escribieron un ensayo descriptivo usaron mas palabras (y mas largas) que los que realizaron un ensayo de comparación y toma de posición, los resultados finales indican que independientemente del tema, los estudiantes que escriben bajo la presión del tiempo, escriben espontáneamente sin tiempo para revisar, usando estructuras sintácticas similares. En su estudio, Reid también encontró que los nativos de español que escriben en ingles como lengua segunda usan aproximadamente el mismo número de palabras tanto si escriben en un idioma como en el otro. En su explicación encuentra que los nativos de inglés usan pocas conjunciones de coordinación, un alto porcentaje de pasivas y de preposiciones. Sin embargo los españoles usan más las conjunciones de coordinación y muy poco la pasiva y las preposiciones.

Existe gran evidencia que sugiere que la escritura en L2 es un proceso menos fluido (Roca de Larios *et al.*, 2007). La fluidez, entendida bien como el número total de palabras escritas, o bien como la interrupción del proceso de transcripción por otros procesos, también aparece afectada por lo arduo y costoso que puede resultar escribir en una L2 (Manchón *et al.*, 2000). Se ha comprobado que los escritores de L2 encuentran problemático tanto el escribir extensamente (Raimés 1985 1987, Sasaki y Hirose 19996) como mantener el esfuerzo sostenido que supone componer (Raimés 1987). También el carácter fragmentado e intermitente de la composición en L2 con importantes consecuencias en el flujo de ideas (Krings 1994, Silva 1993, Whalen y Menard 1995).

3.5.3 La corrección formal

El segundo campo de medidas indicadoras de evolución que vamos a tratar es el de la corrección formal³⁴, o precisión normativa. Para ello en primer lugar, intentaremos definir éste término. Y como veremos que la ausencia de errores es un factor determinante, acotaremos también éste término diferenciándole de la equivocación. Veremos las clases de errores y como podemos medirlos. Nos preguntaremos como mejorar la corrección formal y analizaremos el posible conflicto entre la fluidez y la corrección formal.

Empezaremos por tanto por definir que queremos decir al usar estas denominaciones. El Diccionario de la RAE (1992) nos define corrección formal como la “concisión y exactitud rigurosa en el uso del lenguaje”, y como correcto aquello “que no tiene errores o defectos”. En el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards *et al.*, 1997) corrección formal se asocia a una actitud respecto al uso lingüístico y se aboga por “mas o menos apropiado”. Esta definición presenta el inconveniente de estar mas en línea con el uso de un registro apropiado que con la forma visible en que se transcribe un texto. Muñoz (2000) define la corrección formal como la conformidad entre lo que se produce en L2 y la producción del mismo mensaje por un nativo de la lengua meta. Polio (2001) es de la opinión de que la precisión lingüística es un amplio término que generalmente tiene que ver con la ausencia de errores. El alcance del término varía de estudio en estudio y puede o no incluir la elección de palabras, ortografía o errores de puntuación. Para Hyland (2003) la corrección formal y la claridad de exposición son consideradas como el principal criterio de buena escritura. Y para Kroll (2003) la corrección en el empleo de las oraciones y en las estructuras del discurso puede ciertamente contribuir a la excelencia del texto. Para Casanave (2004) la corrección formal se refiere a la habilidad de un escritor de producir lenguaje libre de errores, hasta nivel oracional. Finalmente, según el Diccionario de Términos Clave ELE del Instituto Cervantes (2007), la corrección se entiende como la ausencia de errores en el uso de las destrezas. Así mismo se especifica que el concepto de corrección no solo es aplicable a la gramática, sino que abarca desde aspectos superficiales (corrección léxica, ortográfica, estilística, etc.) hasta aspectos profundos (estructuración, coherencia, etc.). En conclusión, definiremos corrección formal como la ausencia de errores, entendiendo como error cualquier desviación de la norma aceptada por la comunidad nativa.

³⁴ El término lingüístico “corrección formal” es el equivalente al término inglés “accuracy”.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Por tanto, la ausencia de errores es un factor determinante de la corrección formal, puesto que cuanto menos errores hay en un texto más exactitud y por lo tanto más precisión o corrección. Si el error es determinante, es importante diferenciar qué es un error y qué no lo es. Tanto los profesores como los estudiantes suelen otorgar una importancia primordial a los errores y a su corrección y aceptan la creencia de que con la práctica mejora la escritura y disminuyen los errores (Casanave, 2004). Pero es importante distinguir entre error (error) y equivocación (mistake), pues, aunque son tratados con igual rasero negativo en la evaluación lingüística, sus causas y soluciones son bien diferentes. Es necesario tener claro que un error se produce cuando no usamos la forma considerada correcta por un fallo en la adquisición o el aprendizaje, mientras que la equivocación se produce cuando conociendo la forma correcta no la usamos por una influencia circunstancial (memoria, distracción, etc.). Aunque es difícil atribuir la causa de una incorrección a un error o a una equivocación, ciertamente la experiencia del receptor es determinante para poder discernir si nos hallamos ante un caso u otro, puesto que muchas veces las equivocaciones suelen presentar indicios de que lo son.

Admitiendo lo difícil que es distinguir error y equivocación nos interesa saber que clases de errores pueden cometerse. Hamp-Lyons y Kroll (1996) diferenciaban entre errores globales y errores locales. Errores globales son aquellos que interfieren en la comunicación. Errores locales son aquellos que pueden molestar al lector nativo, pero no interfieren en la comprensión del texto. Ferris (2002) en cambio propone cinco diferentes clases de errores:

- Errores específicos de género (debidos al particular tipo de género empleado)
- Errores estigmatizantes (son aquellos que pueden perturbar a una comunidad de lectores nativos pero no obstruyen la comunicación)
- Errores de comprensibilidad (interfieren en la claridad y comprensión de la escritura)
- Errores frecuentes (producidos consistentemente por los escritores no nativos, en parte debidos a la fosilización)
- Errores de estudiante (típicos errores de aprendizaje por falta de comprensión correcta de la norma)

En nuestro estudio no entraremos en distinguir la causa de los errores, puesto que los textos fueron corregidos por varios correctores que tan solo se limitaron a señalar las formas y construcciones léxicas, morfológicas y sintácticas que no se adecuaban a la

norma. No obstante, reiteramos la importancia de constatar que no todos los errores son iguales.

Cuestión importante es como podemos efectuar la medición de los errores. Para ello se ha recurrido tanto al uso de escalas holísticas (Jacobs y otras), que pueden o no ser componentes de una escala analítica (Polio, 2001), como al simple recuento del número total de errores en el texto. Puesto que los errores van a ser tan influyentes en la medición de la corrección formal, no es nada extraño que suela medirse según recuento de errores y más recientemente con el recuento del número de unidades libres de error (Polio, 2001; Casanave, 2004), puesto que una medición siempre será más objetiva. Además, las unidades libres de errores (oraciones o unidades T) pueden ser contadas como lo son los errores individuales, con o sin clasificación de esos errores.

El problema es siempre el de la clasificación de los errores, su análisis cualitativo y las diferentes interpretaciones de corrección. Como ya se ha indicado, la tendencia más reciente es la hacer recuento de las unidades libres de error, destacando entre otras las oraciones libres de error/total de oraciones, las unidades-T libres de error/total de unidades-T o el número de palabras en EFT³⁵/total palabras. En cuanto a la puntuación y ortografía, pocos estudios han tratado de cuantificarla (Polio, 2001). Este término viene de un componente de la escala de Jacobs que incluye descriptores como ortografía, puntuación, capitalización y sangrado.

Necesitamos saber si las distintas clases de mediciones están midiendo la misma cosa. El número de errores ciertamente no tiene en cuenta la severidad del error o como afecta a la comprensibilidad. Es posible que el recuento del número de errores pueda recoger el cambio de manera más fácil que el recuento de unidades libres de error. Wolfe Quintero *et al* (1998) incluso argumentan que las palabras en unidades T libres de error no están en absoluto midiendo la precisión, sino más bien la fluidez. Además, algunas escalas o recuentos pueden o no tener en cuenta la ortografía, la puntuación o los errores léxicos. Shaw y Liu (1998) establecen que en el recuento de errores por unidad T o errores por línea no encontramos mejora en el tiempo. En la sección 4.5 definiremos los indicadores de corrección formal que hemos sometido a escrutinio en nuestra investigación, siguiendo las indicaciones de Wolfe Quintero *et al* (1998).

³⁵ EFT: Unidad T libre de errores

Pero la medición no tendría sentido si no es para buscar formas con las que mejorar la corrección formal de los escritos en lenguas no nativas. La opinión más extendida es que la corrección aumenta con la instrucción gramatical. Sin embargo Truscott (1996) argumenta que la corrección gramatical no mejora la precisión gramatical de los escritores de L1 o L2. Según él, la precisión mejora principalmente mediante el proceso de desarrollo de la interlengua. Por otra parte, Ferris (2002) opina que dado que la coerción en la escritura es importante en la vida real, esta es importante en el aprendizaje. La importancia de la corrección gramatical en el desarrollo de la habilidad de la escritura puede causar que los profesores incidan en las formas gramaticales con sus estudiantes, pero más énfasis en las formas gramaticales no garantiza necesariamente el desarrollo (Lee, 2004). Lightbown y Spada (1999) informan en su investigación de finales de los 1970 que el enfoque exclusivo en la corrección gramatical en la producción oral de los estudiantes no garantiza que los aprendices puedan usar las formas correctamente, ni que las usen correctamente después de que les son introducidas. En el apartado 3.7 analizaremos más en detalle la contribución de la gramática a la evolución de la interlengua.

Al aprender una lengua es normal que los estudiantes cometan errores. Es inevitable y quizás hasta deseable, porque ayudan al estudiante a experimentar y probar sus propias hipótesis en el avance de su interlengua (Casanave, 2004). De hecho, el miedo a cometer errores puede dificultar el progreso del estudiante. Es en este punto donde ha aparecido la polémica de qué es más importante en el aprendizaje de una lengua no nativa: la fluidez o la corrección/precisión.

El conflicto entre fluidez y corrección formal es menos un debate que un dilema, pues ambos son importantes. Según MacGowan-Gilhooly (1991) existen argumentos a favor de creer que en la mejora de la escritura y la lectura, la fluidez va en primer lugar. Describe el problema al que se enfrentan muchos estudiantes ILE, en el que a pesar de sus muchos años de instrucción gramatical no pasan los niveles requeridos para superar una prueba de escritura. Por eso cree que la fluidez va primero, después la claridad y por último la corrección. Widdowson (1983) también alertaba de que el intento de alcanzar la corrección formal por debajo de los requerimientos comunicativos tenderá de hecho a distorsionar la interacción. Los aprendices necesitan adquirir fluidez en la lengua extranjera más que precisión en su manipulación. Pero al ser la fluidez una parte de la competencia, debe de

estar sostenida por el conocimiento lingüístico que asegura la corrección formal. Por lo tanto, llegamos nuevamente a la conclusión de que la fluidez y la corrección formal son fenómenos complementarios e interdependientes. El aprendiente necesita ser fluido y ser correcto y en ningún caso primar una cosa sobre la otra.

Una cuestión interesante es si la precisión en la escritura en L2 puede ciertamente añadir algo a la calidad del texto. ¿Están realmente relacionadas las medidas presentadas con el desarrollo de la lengua segunda? Podría ser que no hubiera relación entre precisión y desarrollo, y de hecho, después de revisar varias medidas, Wolfe-Quintero *et al* (1998) no fueron capaces de establecer una relación. ¿Son los escritos mejor calificados los que tienen menos errores? Es por eso que en nuestro estudio enfrentamos los resultados de la medición de la precisión/corrección con la calificación holística que los escritos merecieron.

Por último, es interesante conocer qué aspectos del texto son los que los profesores tienen en cuenta a la hora de corregir la composición. Según un estudio de Ferris (2002) estos aspectos son los siguientes:

- Estructura
- Organización
- Estilo
- Contenido
- Presentación

3.5.4 La complejidad

La complejidad es el tercer grupo de medidas utilizadas para describir y analizar el desarrollo de la escritura en una lengua segunda (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Polio, 2001)). Buscando una definición nos encontramos con que el Diccionario de la RAE (1992) relaciona la calidad de complejo con “lo que se compone de elementos diversos”. Wolfe-Quintero *et al* (1998) lo relacionan con la posibilidad de que una gran cantidad y variedad de estructuras básicas y sofisticadas estén disponibles para el escritor. Ciertamente, la intuición nos dice que si un escrito tiene más complejidad lo es porque aporta más variedad de materiales lingüísticos, tiene más sofisticación, más elaboración y mejor organización interna. El mayor grado de complejidad solo puede ser el resultado de la madurez escritora y que en el caso de una lengua diferente a la nativa va a estar en clara

relación con una mayor cantidad de léxico a disposición del escritor y la posibilidad de construir estructuras lingüísticas de todo tipo.

Podemos observar que cuando tratamos de definir la complejidad aparece definida en dos rasgos de la escritura: el léxico y la gramática. Esta razón nos ha llevado a tratar por separado estas dos manifestaciones de la complejidad. No quiere decir esto que la una se manifieste separada de la otra. Más bien se manifiestan al mismo tiempo. Pero sus propias especificidades aconsejan su revisión aparte. Además comprobamos que esto está en línea con clasificaciones que han hecho otros autores como Wolfe-Quintero *et al* y Polio.

3.5.4.1 complejidad gramatical

Wolfe Quintero *et al* (1998) establecieron que la complejidad gramatical significa “que una amplia variedad tanto de estructuras básicas y sofisticadas están disponibles y pueden ser utilizadas rápidamente, mientras que una falta de complejidad significa que solo un estrecho margen de estructuras básicas esta disponible o puede ser utilizado”. Para ellos, la complejidad gramatical se manifiesta tanto por medio de la variedad de diseño sintáctico como de la sofisticación gramatical (uso de un lenguaje más elaborado).

Para la medición de la complejidad gramatical los investigadores han recurrido al recuento de la producción de tres clases de unidades: las cláusulas, las oraciones y las Unidades T (Wolfe Quintero *et al*, 1998). Sin embargo, existen otros elementos menos empleados (pasivas, pronombres, artículos y conectores adverbiales, por ejemplo) que también pueden dar una idea de cuan compleja es una composición. En un estudio realizado por Polio (2001) analizaba cuales eran las unidades que mas se empleaban para analizar la complejidad y encontraba que eran: la longitud media de las estructuras (específicamente palabras en una unidad T), frecuencia de una estructura (tales como frases pasivas o cláusulas dependientes, usualmente durante un periodo de tiempo), y proporción de complejidad (siendo la más corriente cláusulas por unidad T).

La fiabilidad puede no ser un problema para medir la complejidad sintáctica, porque alguno de sus componentes, tales como las unidades T, es relativamente fácil de definir, al menos por los escritores más avanzados. Sin embargo, algunos componentes, como la cláusula, no están definidos de forma consistente. Wolfe *et al* (1998) enumeraron varias

formas en las que cláusula ha sido definida en la literatura. Aunque puede no influir en los resultados es una decisión que el investigador debe de tomar explícitamente.

La validez puede ser más problemática comparado con la precisión. Aunque los investigadores pueden no estar de acuerdo en que es un error, lo están en que precisión es la ausencia de errores. Las formas de medir la complejidad son mas dispares. Frases mas complejas pueden ser indicativo de algo, probablemente desarrollo, pero no necesariamente calidad; en los niveles avanzados, demasiadas frases complejas pueden ser un problema y desde este punto de vista, la variedad puede ser importante en la calidad.

Otro aspecto sobre la complejidad es que si podemos mostrar cómo el lenguaje escrito se desarrolla a lo largo del tiempo, entonces podemos usar esa información para comparar grupos de escritores después de una intervención específica. Esta no es tarea fácil. Wolfe-Quintero *et al* (1998) hicieron algunos progresos en este área estudiando cláusulas de relativo como un indicativo de desarrollo, pero la forma mas ideal sería examinar el desarrollo longitudinal de escritores de diferentes niveles y de diferentes L1 y determinar entonces que indicadores son los más eficaces. En su estudio Wolfe-Quintero *et al* encontraron que la medida de complejidad que mejor se relaciona con el desarrollo es la media de cláusulas por unidad T (C/T).

3.5.4.2 complejidad léxica

La complejidad léxica es el segundo elemento que contribuye a la complejidad general y además suele ser una de las carencias a las que se enfrentan los escritores en L2. Polio (2001 y 2003) nos dice que constructos como la sofisticación léxica y la variación léxica imponen retos muy grandes de identificación y de medición para los investigadores que se aventuran en los campos de la calidad o la evolución de la escritura y nos remite a los estudios de Engber (1995) y a Laufer y Nation (1995). Éstos últimos nos dicen que el propósito de medir la riqueza léxica es “cuantificar el grado en que un escritor está usando un vocabulario amplio y variado”. Para Wolfe-Quintero *et al* (1998) la complejidad léxica se manifiesta por una riqueza y variedad de recursos. Esto quiere decir que hablan tanto del tamaño como de la sofisticación del léxico disponible para el escritor.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Para medir la complejidad léxica, al igual que otros rasgos, se suelen emplear principalmente dos métodos: por medio de la valoración holística y por el recuento de las diferentes formas de palabras presentes en el texto (Polio, 2001:98). Mientras el primer método supone una valoración objetiva, el segundo introduce la posibilidad del empleo de la objetividad basada en la evidencia cuantificable. Se trataría de medir por ejemplo la presencia de distintos tipos de palabras (verbos, nombres, adverbios, adjetivos) para determinar cuantos recursos de significado están disponibles.

Estudios recientes (Barrio, 2002; Martín Úriz *et al*, 2005) significan que un incremento del número de palabras escritas no es suficiente para determinar un aumento en la variedad ni en la calidad léxica de las composiciones. Luego es necesario delimitar correctamente lo que hay que contar. De los diversos estudios al respecto podemos decir que el léxico de un escritor puede ser medido cuantificando los siguientes rasgos:

Individualidad léxica (originalidad): se calcula dividiendo el número de muestras únicas (palabras diferentes) en el escritor por el número total de muestras (clases diferentes de palabras). Esta medida relaciona un escritor con un grupo.

Sofisticación léxica: se mide con el promedio de las llamadas muestras avanzadas por el número total de palabras, como hizo Engber (1995). Laufer y Nation (1995) abogaron que su Perfil de Frecuencia Léxica (Lexical Frequency Profile) toma en cuenta el uso que los escritores hacen de las palabras.

Variación léxica (diversidad): La variación léxica o la diversidad es medida con diferentes tipos de promedios de muestras tales como la relación de palabras distintas por total de palabras, el número de verbos distintos por número total de verbos y el número relativo de palabras con contenido léxico.

Densidad léxica: es medida dividiendo el número de palabras diferentes con contenido léxico por el número total palabras del texto. Para Halliday (1989) sería la proporción de unidades léxicas por cláusula, ya que la cláusula es la unidad elemental donde se integran la estructura gramatical y el contenido semántico.

Precisión léxica: el uso correcto de las palabras puede ser medido con el porcentaje de palabras no erróneas halladas en un escrito. El problema es que un escritor no arriesgado puede obtener porcentajes muy altos para su verdadero conocimiento.

Diversidad de clases: puede medirse analizando la variedad de las diferentes clases de palabras usadas (verbos, adverbios, adjetivos)

En un intento de buscar herramientas ágiles de medición de la sofisticación léxica, Navés (2006) utiliza el índice de frecuencia de uso que figura en el Collins Cobuild Dictionary y que asigna una cifra (del 1 al 5) según la frecuencia estadística de empleo de cada entrada léxica.

También es interesante la posibilidad de estudiar la complejidad léxica analizando el sintagma nominal. En especial el nombre y los adjetivos, puesto que un mayor uso de estas formas léxicas implica una mayor designación de realidades. Por otra parte, Laufer (1991) investigó si se observa algún cambio en calidad léxica con el transcurso del tiempo. Engber (1995) estudió qué medidas correlacionan mejor con la calidad global. Laufer y Nation (1995) mostraron que su medición correlacionaba mejor que otras medidas con un test independiente de vocabulario productivo y mostraba diferencias entre los distintos niveles de competencia. Barrio (2004) además nos muestra que la densidad y la variación léxica y un sintagma nominal elaborado tienen su reflejo en el estilo de escritura.

Importante a la hora de cuantificar el léxico es tomar decisiones sobre la aparición de fenómenos que ocasionan una desviación sobre la norma. Nos estamos refiriendo al empleo de palabras imprecisas y al empleo de palabras en otra lengua. También ocurre en la interlengua escrita el recurso al empleo de un lenguaje oral (oralidad) que no es adecuado ni eficaz en este contexto. En el apartado 4.5.2 veremos las decisiones que a este respecto fueron tomadas para nuestro estudio.

3.5.5 El contenido

Cuando hablamos de contenido nos estamos refiriendo al mensaje transmitido por el texto. En la evolución de la interlengua escrita hacia su madurez, la cantidad y calidad del mensaje, no como forma sino como ideas, también son sujetos a mejoras. Una exposición más clara de las ideas a través del texto escrito y una aproximación a la estructura temática que presentan los nativos de la lengua meta son indicativos de esa evolución. Por lo tanto está relacionado con la idea de discurso como forma de construir y organizar el conocimiento, el significado y la identidad (Santos, 2001). Importante es por lo tanto la creatividad del escritor y los efectos adversos del plagio de ideas, del uso de la traducción y del uso de préstamos (Casanave, 2004). En todo caso, cualquier tipo de valoración del contenido suele implicar una valoración de su coherencia textual. La coherencia textual ha sido estudiada por autores como Bereiter y Scardamalia (1987) y Connor (1991).

En el capítulo II ya vimos como la organización del discurso es diferente para los escritores que lo escriben en otra lengua diferente a su lengua nativa. Debemos por tanto recordar que existen diferentes preferencias retóricas y culturales para organizar la

información y estructurar los argumentos (Connor, 1996; Leki, 1997). Diferencias de organización discursiva que fue tratada por la Retórica Contrastiva de Kaplan (Matsuda, 1997) y que repasamos en el apartado 2.3.1. Así mismo vimos como existe la posibilidad de una transferencia de habilidades compositoras de L1 a L2 (Krapels, 1990; Friedlander, 1990) y también como la falta de competencia formal influye y afecta a la competencia compositora (Krapels, 1990). Todo ello nos llevó a confirmar la especificidad de los escritores sobre los que estamos tratando y sus diferencias con los escritores nativos.

Para tratar de entender como los escritores no nativos se enfrentan a la tarea de comunicar sus ideas a través del contenido de un texto se han diseñado diferentes modelos teóricos (Martín Úriz, 2005): el modelo expresivo (Berlin, 1987) basado en la proyección del yo y del pensamiento, el modelo cognitivo (Flower y Hayes, 1981) basado en los procesos mentales que participan en la composición, los enfoques sociales interactivos (Berlin, 1986) y constructivistas (Hyland, 1999) basados en las interacciones en una comunidad discursiva entre el emisor y sus receptores y por último un enfoque integrador (Martín Úriz, 2005) del que participan todos los anteriores.

Un problema importante y no resuelto es el de la medición del contenido producido pues no existen medidas de la estructura conceptual debidamente refinadas (Martín Úriz *et al*, 2005). En primer lugar es posible analizar el contenido desde dos perspectivas diferentes: desde la oración como núcleo de información o desde el proceso de organización global del texto (Connor, 1998). En segundo lugar, podemos valorar el contenido de un texto por medio de una apreciación holística o por medio de análisis cuantitativos (Reid, 1990; Polio 2001). Tradicionalmente se ha empleado la apreciación holística, bien por medio de la primera impresión o por medio del uso de baremos analíticos con componentes definidos (Martín Úriz *et al*, 2005). En este último caso, existe la posibilidad de usar un baremo de medición del desarrollo de las ideas a través de estructuras que contienen una oración inicial, una oración tópica (idea principal), unas argumentaciones, una elaboración y una conclusión (Martín Úriz *et al*, 2005).

Otro aspecto importante a tratar es el de los rasgos utilizados para valorar el contenido. Hamp-Lyons (1991) señaló como rasgos de contenido a evaluar lo interesante, las referencias y la argumentación. Carlisle (1989) lo definía como efectividad retórica. Para Friedlander (1990) la clave estaba en el recuento del número de proposiciones que

contenía el texto. Kneper (1991) intentó contar el número de proposiciones de alto nivel, lo que incluye “proposiciones o grupos proposicionales dentro del texto del estudiante que ejemplifiquen los procesos cognitivos de análisis, comparación/contraste, inferencia/interpretación, y/o evaluación”. Henry (1996) y Valdes *et al.* (1992) presentaron una descripción cualitativa del contenido incluyendo la lista de temas (topics) incluidas en el ensayo, así como el número de comentarios, comparaciones y contrastes. Una amplia variedad que aún debe ser depurada.

El sintagma nominal aparece como un importante factor al intentar analizar la transmisión de contenido. En el sintagma nominal se condensa la información que expresa un texto escrito (Martín Úriz *et al.*, 2005) a través de su desarrollo y complejidad. Un empleo de sintagmas nominales más complejos y con un mayor uso de la adjetivación es equivalente a una mayor transmisión de información y por lo tanto va en paralelo a la exigencia de transmitir ideas más complejas. Falta todavía una herramienta eficaz que nos permita un análisis objetivo del sintagma nominal y lo relacione claramente con la transmisión de ideas.

Un importante intento de efectuar una medición cuantitativa y cualitativa del contenido del texto lo constituye el empleo del Análisis de la Estructura Temática³⁶. Concebido como una forma de considerar la coherencia local y global de los textos y el recuento de unidades de ideas (Connor y Farmer, 1990), fue desarrollado principalmente por Liisa Lautamatti (1985) sobre los estudios de la Escuela Lingüística de Praga y se basa en el desarrollo de una oración que lleva la carga de la idea principal (topic sentence) y la organización de una serie de oraciones que apoyan y desarrollan las ideas facilitando que el texto comunique coherencia y unidad (Martín Úriz, 2005) . Por su importancia le dedicaremos la sección 3.8, aún teniendo en cuenta que el análisis del contenido no ha sido tratado en nuestro estudio.

3.6 LA MADUREZ TEXTUAL Y EL GRADO DE COMPETENCIA

En el apartado 2.2.4.2 tratamos sobre la correlación entre el grado de dominio lingüístico y la calidad del producto para hablar de las diferencias entre la interlengua escrita y la escritura en la lengua meta. Más tarde, en el apartado 3.3.1, al centrarnos en la

³⁶ TSA: Topic Structure Analysis

calidad de la interlengua como un concepto evolutivo, volvimos sobre esta correlación. Dada la importancia que tiene esta correlación para nuestro estudio, pues pretende deducir rasgos de madurez del análisis de textos en interlengua a los que se les ha asignado una calificación en una prueba de competencia, en este apartado volvemos a retomar la correlación madurez-calidad y competencia en busca de una respuesta.

Uno de los problemas básicos al realizar la investigación para la presente Tesis fue el discernimiento entre madurez textual y el grado de competencia. Las personas que realizan un examen de competencia son evaluadas y clasificadas en diferentes niveles, pero ¿podemos afirmar que su grado de competencia en la escritura se corresponde con su madurez? En otras palabras, queremos saber si podemos equiparar la madurez escritora con el grado de competencia demostrado en la actuación en una prueba. Existen investigaciones que parecen confirmar las presunciones anteriores. Se sabe que los textos con mayor nivel de competencia lingüística son además los considerados como de mejor calidad (Pennington y So, 1993). Además, los índices de calidad (complejidad sintáctica, léxica y discursiva) suelen ir acompañados de una mayor competencia lingüística (Lasagabaster y Doiz, 2003).

Recordemos que para Cumming (1994), no solo la pericia en la escritura y el dominio del segundo idioma hacen contribuciones diferentes al proceso y al producto de la escritura en lengua segunda o extranjera, sino que son psicológicamente diferentes. Para Cumming además, la escritura en una lengua segunda está influenciada por la pericia en L1 y el dominio de L2, pero no interactúan. Una valoración apresurada de Cumming nos llevaría a descartar la correlación entre ser experto en la escritura y el nivel de competencia lingüística del escritor en una lengua distinta a la suya nativa. Sin embargo, una lectura detallada de su artículo nos muestra que los comentarios en contra de una relación están dirigidos hacia procesos cognitivos y de discurso, pero no en cuanto a la producción de elementos formales. De hecho, en el estudio presentado en su artículo, afirma que los participantes más expertos en la escritura y más competencia en su lengua segunda obtenían mayores calificaciones. Por lo tanto, es en la producción de elementos formales donde debemos de buscar la correlación.

Lo que parece estar claro es que un escritor con más nivel competencial tiene más recursos lingüísticos (Hunt, 1965 y 1977; Krashen, 1984; Widdowson's, Manchón *et al.*,

2000; Roca de Larios *et al.*, 2007) y mejores posibilidades de construir estructuras adecuadas. Los escritores realizan búsquedas mentales de léxico y de formas gramaticales (Roca, Murphy y Manchón, 1999) para componer sus escritos, y el disponer de más elementos les otorga una gran ventaja. Un escritor inexperto siempre tendrá más dificultades en producir textos, y si lo consigue éstos tendrán menor riqueza léxica y sintáctica que el texto producido por un experto. Lo que es más, la lógica dice que el escritor maduro producirá textos de mayor calidad que serán evaluados con un grado superior al del inmaduro (Hamp-Lyons, 1990), siempre que se cuenten con las garantías de fiabilidad y validez en la prueba empleada para evaluar (ver sección 2.5).

Por otra parte, la relación entre la obtención de la competencia y la madurez textual parece ser bi-direccional (Barrio, 2004). El dominio léxico-gramatical se traduce en madurez en el control del lenguaje. En esas condiciones, un escritor que controla su LE producirá textos más maduros. Por ende, un texto maduro refleja ese dominio léxico-gramatical. Esta afirmación será abordada también por nuestro estudio, pues como parece deducirse, el desarrollo de la madurez textual y el grado de competencia en una lengua no nativa parecen ir de la mano (Barrio, 2004).

La aparición de los estudios de desarrollo de índices (ver Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), en las que se analiza el desarrollo de la interlengua de los aprendices usando medidas que no son parte necesaria de estructuras y que progresan linealmente al igual que lo hace la adquisición de la lengua diferente (Torras y Celaya, 2001), es un intento de buscar medidas fiables del desarrollo de la interlengua escrita y en el que las comparaciones se pueden hacer de tres formas diferentes:

1. estudiando la evolución de unos escritores según aumentan sus conocimientos. Esto es, comparando sus medidas de desarrollo y sus medidas de competencia en progresión.
2. estudiando los resultados que se obtienen antes y después de aplicar un tratamiento a ciertos alumnos y compararlos con aquellos que no han recibido tratamiento.
3. igual que el anterior pero en vez de observar los resultados de competencia comparando las medidas de desarrollo.
4. La comparación de escritores situados a diferentes niveles debe de realizarse según pruebas de evaluación de nivel que ofrezcan las suficientes garantías de fiabilidad y validez.

Por lo tanto, concluimos que aunque la madurez textual (el hacerse experto) y el grado de competencia contribuyen de diferente manera al proceso de la escritura y son psicológicamente diferentes (Cumming, 1994), el producto resultante de la escritura debe de reflejar tanto el grado en que el escritor es experto en la escritura (su madurez) como sus conocimientos lingüísticos (grado de competencia). Y tenemos la convicción de que en la producción de ciertos elementos formales es donde se refleja esta aportación conjunta de la competencia y la madurez. Aportación, que con la evolución en la interlengua, aproxima al escritor en una lengua diferente a la suya a la producida por los nativos de la misma.

3.7 LA CONTRIBUCIÓN DE LA GRAMÁTICA A LA EVOLUCIÓN

Cuándo y hasta donde se debe enseñar gramática ha sido siempre una cuestión controvertida en la enseñanza de otras lenguas (García Mayo, 2001; Hyland, 2003). Es bien conocida la disputa entre prescriptivistas a favor del aprendizaje de las reglas y los partidarios de un enfoque comunicativo en que la gramática es aprendida mientras se desarrollan tareas lo más reales posibles. Swain (1998) sugiere que los estudiantes deben ser animados a producir discurso escrito y que debe de considerarse la precisión gramatical dentro del marco de esa producción.

La Gramática es un elemento importante de la instrucción de la escritura en L2, pero la forma en que está integrada junto a otros componentes de la instrucción ha variado con el tiempo (Frodensen y Holten, 2003). Hasta la introducción en los 80 de la enseñanza comunicativa de lenguas, la gramática ha sido a menudo el punto principal de la enseñanza de inglés como L2/LE. Los cursos se concentraban en que los estudiantes manipularan y dominaran las formas gramaticales con muy poca atención al contenido o a la organización del texto que estaban produciendo. Más recientemente, se ha asignado un papel menos prominente a la instrucción gramatical.

Encontrar formas de incorporar la atención a la gramática en los cursos de escritura en L2 puede ser problemático (Hyland, 2003). La controversia acerca del papel de la gramática en la instrucción en L1 forzó en algún sentido a los investigadores y profesionales a reconsiderar la relación entre la instrucción de la gramática y la corrección formal del lenguaje en la escritura de los estudiantes. Siguiendo los pasos de la

composición en L1, los investigadores de composición en lenguas segundas empezaron a re-evaluar la tendencia en la instrucción de la escritura en lenguas segundas sobre las forma lingüística (Zamel, 1983). Otra importante aportación es la de Stephen Krashen. El modelo de control (monitoring) de Stephen Krashen (1978, 1982) sostenía que la habilidad de los aprendices de L2 para usar conscientemente las reglas gramaticales formales que habían aprendido en el aula era limitada. En otras palabras, el aprendizaje de las reglas gramaticales no se traducía necesariamente en una correcta producción de aquellas formas en uso del lenguaje real.

Es problemático en primer lugar que los expertos en escritura en L2 hayan aceptado un punto de vista basado grandemente en la intuición sobre el lenguaje de los escritores nativos. La intuición es, por supuesto, algo que adquieren los escritores en L2 solo gradualmente (o no) a través de una larga exposición y/o estudio de L2. Recientemente, algunos investigadores en la adquisición de L2 que previamente apoyaban una posición no intervencionista, en vista de la investigación en el aula, han enfatizado la necesidad de enfocarse en la forma, no el sentido tradicional de lecciones descontextualizadas en gramática, sino como un componente de la instrucción que se dirige hacia el significado (Frodesen y Holten, 2003). Lightbown (1998), por ejemplo, cree que “la atención enfocada a los rasgos del lenguaje es a menudo beneficiosa y a veces necesaria”.

Debemos de tener en cuenta, no obstante, que la corrección formal no es una cualidad aislada del texto y que por lo tanto, un empleo gramatical preciso va unido al contenido, la organización y las consideraciones sobre la audiencia, y se las debería dar igual peso en las clases de composición en lengua segunda o extranjera. Recientes investigaciones sobre la composición en L2 han identificado algunas variables en la ecuación de la escritura que son útiles a la hora de formular un enfoque de principio a la instrucción gramatical. Estas variables incluyen a los aprendientes (estudiantes), las fases del proceso de escritura, y textos y contextos del discurso escrito. Las tres variables interaccionan dinámicamente.

Para dar respuesta al encaje de la gramática en la enseñanza de otras lenguas ha surgido la Gramática Pedagógica. La Gramática Pedagógica de una Lengua Extranjera³⁷

³⁷ La definición de Gramática pedagógica de una lengua Extranjera procede del Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas (Richards, Platt y Platt, 1992) y del Diccionario de términos clave de ELE, del Instituto Cervantes (2007)

constituye un procedimiento esencial para promover un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes. Su propósito consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua. Para ello efectúa una selección de contenidos, atiende a los fenómenos de variación lingüística, adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos, utiliza un metalenguaje y una terminología adecuados a las posibilidades de comprensión del destinatario, en algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones en aras de una mayor facilidad de comprensión por parte de sus destinatarios y toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática que tiene el lector de su L1.

Concluimos pues que si situamos a la gramática como un componente esencial de toda comunicación- una colección de recursos lingüísticos del que los hablantes nativos y no nativos seleccionan formas basándose en lo apropiado para el significado, la audiencia y la demanda textual – entonces gramática y escritura son inseparables. Simplemente no podemos transmitir el significado apropiadamente sin la gramática, y entra dentro de lo razonable que cuanto mas ricos sean los recursos gramaticales de nuestros estudiantes y mejor sea su conocimientos de las relaciones forma-función, mejor será su capacidad de comunicarse. La Gramática en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras no es solo para evitar los errores, sino que puede ayudar a que los escritores cuando emplean su interlengua escrita, a través de su acceso a las reglas gramaticales, dispongan de una herramienta muy útil para progresar en la corrección formal y en la exposición de ideas complejas (Frodensen y Holten, 2003). En definitiva, la gramática puede por tanto apoyar la evolución hacia la madurez escritora, aunque no sea el único apoyo que el escritor necesita, pero si al menos para la corrección formal.

3.8 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA TEMÁTICA

El análisis de la estructura temática (en inglés Topical Structure Analysis) es un enfoque diferente y original para analizar los textos escritos y que puede ser usado para el estudio de la evolución y desarrollo de la interlengua. El análisis de la estructura temática fue diseñado por Liisa Lautamatti (1985), tomando como base la teoría del comentario temático³⁸ de la Escuela Lingüística de Praga. Tal como nos cuenta Witte (1983), la Escuela de Praga distingue en cada oración entre el tema y la enunciación. Más adelante

³⁸ Topic-comment theory

la enunciación pasó a llamarse rema y el tema acabó denominándose tópico (Richards *et al.*, 1992). Frantisek Danes añadió el concepto de tema del discurso, también conocido como hipertema, como forma de engarzar la unidad de todo el texto. Liisa Lautamatti (1985) concibe el Análisis de la Estructura Temática como una forma de describir la estructura interna del desarrollo temático tal como se refleja en la repetición de sintagmas y palabras clave. Mediante este tipo de análisis el investigador dispone de una herramienta con la que observar el desarrollo de las ideas a través del texto completo. Esto es, su coherencia. Más adelante veremos que Joellen M. Simpson (2000) utilizó esta forma de análisis para comparar los escritores españoles e ingleses. Un mejor desarrollo temático también puede indicar evolución y madurez, de ahí que dediquemos este espacio a su exposición.

Lautamatti (1985) investigó la progresión temática buscando pautas de comportamiento en textos originales en inglés y comparándolo con sus versiones simplificadas, creadas para hacerlos más comprensibles a los estudiantes extranjeros. Para examinar la progresión temática, Lautamatti describe dos niveles: la oración y el texto completo, y a continuación fija su atención en los sujetos gramaticales. Partiendo de que el sujeto es el principal elemento que suministra información nueva en una oración, el sujeto lleva la carga de la idea principal. Sin embargo Lautamatti identifica tres clases diferentes de sujeto: por su posición (en inglés Initial Sentence Element), por su lexicalidad y por su relación con el tema del discurso textual (sujeto temático). De las coincidencias o no de estas clases de sujeto, la investigadora infiere cinco tipos diferentes de oración.

En un segundo nivel, Lautamatti analiza el sujeto temático de cada oración y a través de una serie de gráficos visualiza la progresión ó desarrollo del tema principal del texto. Distingue tres tipos de progresión temática: paralela, secuencial y paralela extendida. En la progresión paralela el sujeto temático de dos oraciones consecutivas tiene el mismo referente. En la progresión secuencial un nuevo tema o sub-tema aparece en una oración como forma de desarrollar ideas de la oración anterior. En la progresión paralela extendida un sujeto temático aparece de nuevo en oraciones que no son consecutivas.

En un estudio posterior, y más interesante para nosotros, Joellen M. Simpson (2000) realizó un estudio contrastivo de textos escritos por profesionales adultos en inglés y en español, usando el Análisis de la Estructura Temática. Realizó un recuento del tipo de

oraciones y de las progresiones usadas. Adicionalmente realizó un recuento de elementos tales como el número de palabras, de oraciones, palabras por oración, palabras por cláusula, palabras por párrafo, oraciones por párrafo, cláusulas por párrafo y cláusulas por oración. De los resultados del análisis de Simpson se desprende que los párrafos escritos por ingleses son más largos (mayor número de palabras) y contienen un mayor número de oraciones. A su vez, las oraciones son más cortas que las escritas por españoles, que por el contrario escriben párrafos más cortos y con menos oraciones, pero más largas. Así mismo, Simpson constató que los escritores ingleses tienden a un mayor uso de la progresión paralela y secuencial, mientras que los escritores hispanos se decantan más por la progresión extendida (paralela o secuencial).

De este estudio se deduce que una progresión de la interlengua de los nativos de lengua española que escriben en inglés debe de progresar hacia la madurez con un incremento de producción de palabras y de oraciones. Estas oraciones además deberían ser más cortas. Podemos comprobar que todo esto coincide con los estudios que ya pudimos ver en el apartado 3.4.2.

3.9 CONCLUSIONES

Los aprendientes de una lengua evolucionan en la escritura de su interlengua pasando por diferentes etapas o series de secuencias. De esta forma comienzan por ser considerados unos escritores inmaduros en la lengua meta y dependiendo de factores tales como la instrucción recibida, la práctica, la exposición y la motivación, pueden alcanzar un determinado grado de madurez que puede llevarles a que sus textos sean aceptados por una audiencia nativa como textos formal y comunicativamente adecuados.

La comprobación de hasta que punto ha evolucionado la interlengua escrita, su grado de madurez textual, se manifiesta a través del desarrollo de unos rasgos lingüísticos visibles a los que denominamos elementos formales o indicadores. Sin embargo, comprobar la madurez textual requiere un importante esfuerzo para entender y definir correctamente qué medimos: la calidad de la interlengua y su evolución. También requiere clarificar qué medidas son las más convenientes para su estudio. Por último, necesitamos saber si la madurez textual y el grado de competencia alcanzado mantienen algún tipo de

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

correlación. De esta forma podremos usar el grado de competencia demostrado en una prueba escrita para analizar la evolución hacia la madurez textual.

La interlengua escrita es un sistema formal autónomo sujeto a evolución y reestructuración. Este sistema puede describirse como cualquier sistema de escritura y por lo tanto necesita de una calidad formal y discursiva para alcanzar sus objetivos comunicativos. Aún sujeto a problemas como la influencia de la L1 del aprendiente o de la posible fosilización, lo normal es que evolucione positivamente de etapa en etapa. Los escritores en interlengua comparten la ruta de adquisición independientemente de la L1 de origen y de los contextos de adquisición. No obstante, sabemos que los componentes de la escritura no se desarrollan a la misma velocidad y que el ritmo de adquisición y el logro final varían de escritor en escritor.

Puesto que la calidad define la madurez de la interlengua escrita, necesitamos definir claramente en que consiste. Aunque no existe todavía una definición estable de calidad de la interlengua, lo que si es fácil de identificar son las cualidades de la calidad. La adecuación a las convenciones de uso y la transmisión del mensaje de forma coherente y cohesionada son necesarias para producir un texto efectivo. Pero para alcanzar esa adecuación el escritor necesita disponer de una serie de competencias comunicativas aplicadas a la escritura. La calidad final del producto dependerá en gran medida de los factores internos y externos al escritor que ya fueron analizados en el anterior capítulo, pero adicionalmente el grado de adquisición de competencias formales y discursivas y el tema desarrollado en el texto van a tener un papel decisivo en la calidad final del producto.

La medición de la calidad de la interlengua es otro gran desafío. Conviene tener en cuenta que un mismo escritor puede producir escritos de calidades diferentes debido a influencias tales como el grado de conocimiento del tema sobre el que escribe o factores personales como el estado anímico. Si admitimos la posibilidad de medir la calidad, un asunto importante es la elección de las medidas adecuadas. Una de las posibles medidas ha sido proporcionada con el uso de escalas. Con estas escalas se consigue graduar los textos imitando un continuo de evolución. Dado que nuestra premisa es que la madurez se alcanza tras un proceso evolutivo que aproxima la interlengua escrita a la escritura de la lengua meta, y que esta aproximación se delata por una mayor producción y calidad del

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

texto, si admitimos la correlación entre la madurez alcanzada y la calidad media del escritor a la hora de producir escritos, podemos emplear estas mediciones para medir la calidad.

Una vez admitido el uso de escalas, necesitamos saber que vamos a medir con las escalas. Llamaremos medidas- indicadores a los rasgos que vamos a medir para determinar la evolución hacia la madurez textual. Estos indicadores se han agrupado en cuatro grandes grupos: fluidez, corrección formal, complejidad léxica y sintáctica y contenido. Si detectamos evolución en estos grupos estamos detectando el avance de la madurez textual. Estamos empezando también a discernir qué cualidades de estos rasgos diferencian al escritor inmaduro del maduro.

Las diferencias que nos van a dar los indicadores pueden servir para distinguir a los escritores inmaduros de los maduros. Pero no debemos olvidar que las diferencias entre estos se dan en las fases de planificación, formulación y revisión. Lo que estamos haciendo es analizar el resultado (esto es: el producto escrito) tras pasar por esos tres procesos. Por lo pronto, la investigación parece confirmar que existe un aumento de producción cuando se evoluciona de inmaduro a maduro. Éste aumento de producción se detecta principalmente con el recuento del número de palabras, con la longitud de unidades T y con la longitud de las cláusulas.

Finalmente, existen una cuestión adicional que tienen su impacto en nuestro estudio: la posible correlación entre la madurez textual y el grado de competencia. Las diferentes pruebas de nivel determinan el grado de competencia del escritor, pero si existe una correlación entre ese grado de competencia demostrado en una prueba y la madurez textual, entonces podemos usar las pruebas como referencia de situación en el continuo. De nuestra revisión concluimos que aunque la madurez textual y el grado de competencia contribuyen de diferente manera al proceso de la escritura, el producto resultante de la escritura refleja tanto el grado de madurez del escritor como su grado de competencia. Y tenemos la convicción de que en la producción de ciertos elementos formales es donde se refleja ésta aportación conjunta de la competencia y la madurez.

Nuestro estudio de la evolución hacia la madurez textual se completa con la aportación de la gramática y con el análisis de la estructura temática. Con respecto a la primera, concluimos que existe una aportación beneficiosa de la instrucción gramatical que favorece el desarrollo de la corrección formal. Pero, lejos de la sobrevaloración o

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

minusvaloración de otras épocas, la justa medida de esta aportación se realiza en conjunto con el desarrollo de otras cualidades como la fluidez, la variedad léxica y el desarrollo del contenido. Precisamente el desarrollo del contenido es el objeto del Análisis de la Estructura Temática. Este tipo de análisis nos confirma la importancia del sintagma nominal para la transmisión de ideas y cómo el incremento de palabras, en oraciones mas cortas aproximan la interlengua de los nativos españoles al inglés como lengua meta.

Capítulo IV: DISEÑO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

4.1	Introducción.....	124
4.2	El sistema de exámenes de nivel de la OTAN.....	124
4.3	Elaboración del Corpus.....	128
4.3.1	Identificación del Corpus.....	128
4.3.2	Organización del Corpus.....	130
4.4	Descripción del método de investigación.....	131
4.4.1	Clase de investigación.....	131
4.4.2	Procesamiento informático de los textos.....	132
4.4.3	Creación de las bases de datos.....	135
4.4.4	Tratamiento estadístico.....	135
4.5	Medidas-indicadores usados.....	137
4.5.1	Rasgos empleados como medidas-indicadores.....	137
4.5.2	Recuento de palabras.....	138
4.5.3	Recuento de oraciones.....	141
4.5.4	Recuento de cláusulas.....	143
4.5.5	Recuento de unidades T.....	145
4.5.6	Recuento de conectores adverbiales.....	147
4.5.7	Recuento de errores.....	148
4.5.8	Tasas/índice.....	149

4.1 INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como peculiaridades importantes tanto los exámenes de competencia empleados para obtener el Corpus del estudio como el tipo de población implicada. Por eso se ha considerado necesario comenzar explicando el sistema de exámenes de la OTAN como fuente de procedencia de las muestras. Así mismo, en el apartado dedicado a la identificación del Corpus empleado se detalla la población objeto del estudio, personal de las Fuerzas Armadas Españolas, además de presentar las características de las muestras utilizadas y como se organiza el citado Corpus.

En este capítulo también se expone el método de estudio empleado, comenzando por definir la clase de investigación realizada, para a continuación explicar el tratamiento informático de los textos, la creación de las bases de datos y el posterior tratamiento estadístico de los resultados obtenidos en los diferentes recuentos efectuados. Por último, se dedica un apartado especial para definir las medidas-indicadores usados en los recuentos y explicar que decisiones fueron adoptadas ante los problemas que surgen al tratar con las muestras reales.

4.2 EL SISTEMA DE EXÁMENES DE NIVEL DE LA OTAN

La “Military Agency for Standardization” (Agencia Militar de Normalización) de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) alcanzó un acuerdo en Octubre de 1976 para que todos los países miembros de la Organización dispusieran de una guía unificada para describir los diferentes niveles de competencia lingüística de los miembros de sus Fuerzas Armadas (STANAG 6001³⁹). En este acuerdo, las naciones miembro se comprometieron a adoptar una escala de nivel de competencia como baremo a ser usado por los diferentes tribunales militares de idiomas existentes en cada país. Se trataba por tanto de homologar los resultados obtenidos en todos los tribunales, independientemente del país aliado. De esta manera se podría valorar la competencia lingüística de cualquier miembro de la OTAN a la hora de seleccionar los candidatos a determinados puestos que requieren conocimientos de lenguas, la idoneidad para determinadas misiones y el nivel mínimo exigible para participar en negociaciones, seminarios y para trabajar en ambiente multinacional.

³⁹ STANAG= Standard Agreement (Acuerdo de Normalización); el apéndice 1 ofrece la versión española del cuerpo del acuerdo y la definición de niveles de escritura.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

La idea era la de definir lo más detalladamente posible los distintos niveles de competencia lingüística. En la escala resultante se valoran por separado las diferentes habilidades lingüísticas (competencia oral <escuchar y hablar> y competencia escrita <leer y escribir>). La escala resultante define cinco niveles de competencia en orden creciente, aunque en realidad son seis (del cero al cinco). Estos son los niveles y su definición:

Nivel 0	Conocimientos nulos
Nivel 1	Conocimientos elementales
Nivel 2	Nivel de supervivencia y trabajos muy limitados
Nivel 3	Conocimientos mínimos exigibles para trabajar en el idioma
Nivel 4	Muy Bueno (puede trabajar bastante bien usando el idioma)
Nivel 5	Excelente (nativo /bilingüe)

Cada miembro de las Fuerzas Armadas de un país miembro de la OTAN puede optar de esta manera a unos exámenes lingüísticos en el que se valorará, según la escala, su competencia lingüística en el idioma elegido. El resultado de las pruebas se recoge en un perfil de competencia que está definido por cuatro dígitos. Cada dígito se refiere a una habilidad en concreto en el siguiente orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. A los cuatro dígitos se antepone el acrónimo SLP (Standardized Language Profile: Perfil Lingüístico Normalizado). De este modo, tomando como ejemplo un perfil SLP3321, nos encontraríamos con un sujeto cuyo nivel de comprensión y expresión oral se sitúa en el nivel 3, su comprensión lectora en el nivel 2 y su expresión escrita en el nivel 1⁴⁰. El estudio realizado en esta tesis está basado en exámenes en los que se ha utilizado la escala de la OTAN como referencia de calificación, y más concretamente en el cuarto dígito del perfil obtenido, que es el que hace referencia a la habilidad escritora.

Además de la existencia del acuerdo reflejado en el STANAG 6001, se creó dentro del grupo de adiestramiento de la OTAN un grupo de trabajo, con sede en Norfolk-Virginia (Estados Unidos de América) llamado BILC (Bureau for International Language Coordination) “Oficina para la Coordinación Internacional del Lenguaje”. BILC es un órgano consultivo de la OTAN en materia lingüística al que España se unió en 1985 y que tiene como responsabilidades principales:

⁴⁰ Una definición mas detallada puede encontrarse en el Apéndice 1, que presenta el texto del NATO Standardization Agreement number 6001 (STANAG 6001)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

1. la difusión a las Fuerzas Armadas de los países que participan en el proyecto sobre los progresos en el campo de la enseñanza de lenguas.
2. la convocatoria de una conferencia anual de coordinación entre los países miembros en la que también se revisan asuntos particulares sobre el uso de lenguas.
3. fomentar el empleo del STANAG 6001 y favorecer los estudios que puedan mejorarlo.

Actualmente su presidente es el doctor Ray Clifford, que a su vez es Deán de la Brigham Young University.

El Ejército Español, como uno más de los miembros de la OTAN, aplica el mencionado acuerdo STANAG 6001 desde su incorporación a la Alianza. En el periodo de pruebas utilizado en este estudio el Departamento de Idiomas de la Escuela de Guerra del Ejército era el organismo encargado de constituir el tribunal de idiomas y acreditar al personal del Ejército de Tierra y de la Guardia Civil con el perfil idiomático según la escala OTAN. Actualmente es la Escuela de Idiomas de las Fuerzas Armadas la que se ha hecho cargo de aplicar los exámenes al personal del Ejército de Tierra, de la Armada, del Ejército del Aire, de los Cuerpos Comunes de la Defensa y de la Guardia Civil. En todo caso el procedimiento es el mismo. En el organismo designado se constituye un tribunal que se encarga de preparar, distribuir y controlar los exámenes de nivel según la escala recogida en el STANAG 6001. Es un tribunal único al que acuden los miembros de las Fuerzas Armadas Españolas independientemente del lugar geográfico en el que se encuentren destinados para obtener la acreditación de conocimientos en diferentes idiomas. Los idiomas inglés, francés, alemán, italiano, portugués, árabe y ruso tienen un tribunal permanente, y para el resto de idiomas se constituye un tribunal “ad hoc”.

En el periodo utilizado para la recogida de muestras se evaluaba una media de 1000 personas al año. Las personas evaluadas procedían de todos los lugares de España. El examen tenía y tiene una duración de una mañana completa. En concreto suele durar unas cinco horas de examen escrito y oral. El máximo de personas examinadas al día lo es de treinta. Todos los que se examinan son instruidos previamente sobre los procedimientos del examen, para evitar cualquier tipo de inquietud o desasosiego que pudiera interferir en la realización de la prueba. No existen limitaciones sobre el número de candidatos que pueden acceder a un determinado nivel y por lo tanto no existe competición entre los candidatos. Los exámenes son públicos y abiertos, pueden ser consultados (excepto los

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

datos personales) y en todo momento se trata de ofrecer un trato justo y común a todos los candidatos. En ningún caso se facilita un examen a ningún candidato sin la presencia de testigos.

En cuanto al desarrollo de las pruebas que componen el examen, los candidatos deben afrontar siete pruebas diferentes (directas e indirectas) para poder definir su perfil SLP. En tres de ellas (gramática, prueba de audición y “test” de lectura) la objetividad está garantizada al ser pruebas de respuesta de elección múltiple con cuatro distractores y solo una respuesta correcta. Las otras cuatro pruebas (traducción, composición escrita, lectura y conversación) son pruebas puntuadas holísticamente. Para tratar de evitar efectos indeseados de subjetividad las pruebas calificadas holísticamente son comparadas con los resultados de las tres pruebas objetivas. De hecho, el resultado final de cada uno de los cuatro rasgos SLP surge de unir las pruebas de la siguiente manera:

Tabla 5 Rasgos evaluados en las pruebas de nivel lingüístico de la OTAN

rasgo perfil SLP	prueba objetiva	prueba holística
comprensión oral	prueba de audición	conversación tribunal
expresión oral	lectura (pronunciación)	conversación tribunal
comprensión escrita	test de comprensión lectura	traducción
expresión escrita	test de gramática	composición escrita

Nos centraremos ahora en la prueba de composición escrita, que es la que más nos interesa para el estudio que nos ocupa. La prueba consiste en solicitar de los candidatos la realización de una composición escrita en estilo libre⁴¹ en un tiempo máximo de cuarenta minutos. Para ello se les proponen temas sobre los que escribir y se les sugiere desarrollar tres puntos distintos del tema seleccionado. El empleo de diccionarios está prohibido, así como cualquier otro tipo de ayuda. Para la realización de la prueba tan solo se permite tener una hoja en blanco y un bolígrafo. Cada composición se evalúa holísticamente tres veces por tres profesores experimentados (uno de ellos nativo), siendo los profesores los mismos para el periodo estudiado. Para realizar dicha corrección los profesores disponían de una lista de control de habilidades (ver apéndice 2) que recoge las que la escala OTAN define para cada nivel. Tras la corrección se asigna a cada composición una puntuación de 0 a 100 y se fija el grado de conocimiento de acuerdo con el siguiente baremo:

- Grado de conocimiento 0, el comprendido entre 0 y 25
- Grado de conocimiento 1, el comprendido entre 26 y 50

⁴¹ En una hoja en blanco, y en el tiempo indicado, los examinandos tienen que escribir una composición sobre un tema de su elección (profesional, general, de actualidad) de entre los propuestos, en el género que decidieran (argumentativo, expositivo, etc.).

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- Grado de conocimiento 2, el comprendido entre 51 y 70
- Grado de conocimiento 3, el comprendido entre 71 y 80
- Grado de conocimiento 4, el comprendido entre 81 y 90
- Grado de conocimiento 5, el comprendido entre 91 y 100

Este baremo, en porcentaje, es el mismo aplicado a los resultados obtenidos en las pruebas objetivas tipo “test” con cuatro respuestas posibles y una sola respuesta correcta.

4.3 ELABORACIÓN DEL CORPUS

4.3.1 Identificación del Corpus

Para el desarrollo de la fase de investigación de esta tesis doctoral se empleó como muestra de la población estudiada el total de las composiciones escritas realizadas en el primer semestre del año 2003 por los candidatos a los exámenes de nivel realizados en el Departamento de Idiomas de la Escuela de Guerra del Ejército. El citado Departamento era el designado para la aplicación al Ejército Español de los exámenes de nivel lingüístico según la escala definida en el STANAG 6001 de la OTAN. Las composiciones seleccionadas están clasificadas dentro de los niveles 2, 3 y 4 de dicha escala. El nivel 1 no ha sido considerado por ser composiciones de un nivel básico, pues tal como se indicó en el apartado 2.6.5 “solo se puede probar la habilidad escritora de una lengua que se domina mínimamente” y las mismas presentaban grandes dificultades de expresión y desarrollo temático. El nivel 5 en cambio no se ha considerado por su definición de carácter casi nativo (en cualquier caso, ningún aspirante fue calificado con el nivel 5 en el periodo a estudiar). En total son 339 las composiciones que constituyen la muestra.

El personal examinado, cuyas composiciones se analizarán, son miembros del Ejército y de la Guardia Civil. Esto es así debido a la naturaleza de la institución que realiza las pruebas y a la escala aplicada. Pero conviene recordar que los miembros de las Fuerzas Armadas provienen de la sociedad civil y que en el aspecto estudiado en la investigación a realizar en nada difieren de ésta, puesto que la gran mayoría ha realizado sus estudios de inglés en centros públicos o privados civiles, no en militares. Por lo tanto estos llegan al examen con los conocimientos que individualmente han adquirido en su educación obligatoria y en la que particularmente hayan optado.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

La población utilizada para la investigación constituye por lo tanto un reflejo bastante aproximado a la realidad de conocimientos de un idioma extranjero “a pie de calle”. Por otra parte hay que señalar que los participantes en esta prueba ofrecen un amplio espectro. Las edades fluctúan entre los diecisiete años de algún joven soldado y los sesenta de los rangos superiores. Al examen se presentan hombres y mujeres. Los conocimientos culturales son variados, puesto que algunos de los candidatos tienen estudios universitarios, otros estudios medios y otros la enseñanza básica obligatoria. Su procedencia es de todos los puntos de la geografía española, puesto que el examen es de carácter estatal. Resumiendo, puede considerarse que este examen es tan válido como lo pueda ser otro de su clase porque sólo se evalúan habilidades lingüísticas, por la variedad de participantes, porque cuenta con un baremo probado experimentalmente, porque los exámenes están abiertos a cualquier tipo de control o verificación y porque se toman todo tipo de medidas para asegurar un trato igual a cada candidato independientemente de su identidad.

Las muestras a analizar se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 6 Distribución del corpus por niveles de competencia y sexo

	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	TOTAL
MUJERES	9	5	0	14
HOMBRES	118	174	33	325
TOTAL	127	179	33	339

La identidad de los autores de las composiciones que se estudiaron está totalmente protegida. Para la identificación de las citadas composiciones les ha sido asignada un número de serie a cada una de ellas. Por el citado número se puede reconocer la fecha del examen, el nivel alcanzado en la escala en expresión escrita, el sexo y el rango militar (interesante solo en el sentido de que en la mayoría de los casos va asociado al nivel cultural, pero no es relevante). La tarea asignada fue la de escribir una composición de estilo libre en un tiempo limitado de cuarenta minutos sobre unos temas de actualidad propuestos (21 en total). Algunos temas eran generales y otros específicos militares, pero existió amplia posibilidad de elegir libremente el tema por parte de los participantes en el examen.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 7 Temas desarrollados en las composiciones estudiadas

TEMAS A ELEGIR	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	TOTAL
ALCOHOL IN YOUTH	12	7	1	20
SPAIN ROLE IN THE WAR AGAINST TERROR	13	16	4	33
FEAR OF FLYING	7	14	0	21
STAYING IN THE SAME UNIT FOR MANY YEARS	10	15	7	32
OPERATION SUCCESS	7	6	0	13
HOW TO GET HEALTHIER	8	13	3	24
PUBLIC VERSUS PRIVATE TRANSPORTATION	8	9	1	18
PEACE AND HUMANITARIAN OPERATIONS	15	9	3	27
PETS AND DOMESTIC ANIMALS	4	8	0	12
MILITARY LIFE IN THE FIELD	5	9	1	15
POPULAR SPORTS	13	17	0	30
MODERN CARS	3	4	1	8
RADIO AND TV IN SPAIN	2	5	1	8
NATURAL DISASTERS	1	1	1	3
INTERNET IN THE ARMED FORCES	8	15	1	24
DOMESTIC VIOLENCE	6	13	3	22
MOBILE PHONES	4	10	2	16
DRUG IN SPORTS	1	1	0	2
SHOOTING PRACTICE IN THE ARMY	0	2	1	3
MINE FIELDS	0	5	1	6
DO ADVERTISEMENTS SELL?	0	0	2	2
TOTAL	127	179	33	339

En general los temas elegidos con un mayor porcentaje fueron: “Spain role in the war against terror”, “Staying in the same unit for many years”, “Popular sports” y “Peace and humanitarian operations”. Por niveles hay que destacar que cuanto más alto es el nivel la elección de tema es más variada, existiendo en los niveles inferiores la tendencia a evitar los temas de más especialización (minefields, shooting practice) y a concentrarse en los más populares y menos especializados. Esto delata que la cantidad de recursos léxicos y temáticos disponibles condiciona la elección.

4.3.2 Organización del Corpus

El Corpus analizado se encuentra disponible en su versión original en papel y también electrónicamente, tal como se detalla en el apartado sobre el “procesamiento informático de los textos” dentro de la descripción del método de investigación. La estructura permite tener agrupados los textos según el perfil SLP obtenido y aplicar herramientas informáticas o recuentos manuales, así como el copiado y manipulación. Así mismo, la asignación de la identificación (también detallada en el siguiente apartado) nos permite identificar los datos necesarios para la investigación protegiendo en todo momento los datos personales (especialmente el nombre y los apellidos)

Se dispone de los resultados obtenidos por cada una de las composiciones una vez evaluada holísticamente tres veces. Además, se dispone de los resultados de la prueba de conocimientos gramaticales que realizaron los candidatos. Esta prueba consistió en la realización de un “test” de cincuenta preguntas en treinta minutos del tipo de elección múltiple en la que sólo una respuesta es la correcta. Se dispone del porcentaje de preguntas correctas alcanzado, lo que supone un indicador más del nivel de conocimientos del idioma por parte del candidato. En esta prueba, como en el resto de pruebas objetivas tipo test, las cifras del 51%, 71% y 80% de respuestas correctas son las marcas para alcanzar los niveles 2, 3 y 4 de la escala.

4.4 DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

4.4.1 Clase de investigación

La investigación sobre el Corpus seleccionado pretende ser una investigación cuantitativa transversal de tipo primario en el que la variable dependiente principal a analizar es la evolución secuencial de la producción, fluidez, corrección formal y complejidad de las composiciones de los examinandos, teniendo en cuenta el nivel que alcanzaron en la escala de referencia. Adicionalmente se observará la evolución teniendo en cuenta el resultado obtenido en la prueba de gramática y el género sexual del escritor. La elección de los indicadores a utilizar se hace teniendo en cuenta la bibliografía consultada, pero sobre todo el gran informe realizado por Wolfe-Quintero *et al.* (1998), en el que se examinan los resultados de treinta y nueve investigaciones sobre la evolución de la escritura en la adquisición de una segunda lengua y en las que se usan más de cien medidas de desarrollo.

Para ello se pretendía analizar en las composiciones seleccionadas ciertas medidas específicas que mostraran la evolución y que pudieran ser objeto de análisis estadístico. Se aplicó a cada una de las composiciones un estudio inicial de su producción, fluidez y complejidad, en el que se analizaron parámetros tales como el número de oraciones ortográficas (“sentences”), cláusulas (“clauses”), unidades T, palabras y sus posibles combinaciones. Posteriormente se realizó un recuento de errores, de oraciones y de unidades T correctas para analizar la evolución y características de la corrección. Y

finalmente se hizo un recuento de palabras distintas, de palabras léxicas y de conectores adverbiales. Estos elementos formales solo constituyen una pequeña parte del total posible a analizar⁴², pero éste estudio solo pretende ser una primera aproximación al problema estudiado teniendo en cuenta las investigaciones previas realizadas en este campo. Por lo tanto, se ha optado por los rasgos mas significativos o aquellos que han demostrado mas fiabilidad a la hora de medir la evolución (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). A todos estos datos se les aplicó los procedimientos estadísticos necesarios para asegurar la relevancia de las conclusiones obtenidas.

Se han tomado todas las medidas posibles para garantizar la fiabilidad y validez en los recuentos y el posterior tratamiento estadístico. También se ha tratado de evitar posibles interferencias indeseadas garantizando la confidencialidad de los participantes y el desconocimiento por parte de los examinandos del uso de su composición para fines de investigación.

4.4.2 Procesamiento informático de los textos

Para registrar y posteriormente poder procesar los textos que componen el Corpus, se ha optado por su transcripción integra con el procesador de textos Word de Microsoft Office. De esta manera era posible, no solo un almacenamiento más eficaz, sino la posibilidad de un manejo más ágil, una mejor visualización y una posibilidad mayor de manipulación y de recuento de datos.

La transcripción de los textos se hizo respetando en todo momento al máximo posible el texto manuscrito. Por lo tanto, la transcripción de los textos tuvo en cuenta los errores cometidos, los espacios utilizados, lo subrayados, sangrados y demás artificios estilísticos, el uso del idioma nativo, el empleo de mayúsculas o minúsculas, etc.

Cada composición individual fue guardada en un único documento "Word", asignándole como identificación el número de referencia correspondiente. De esta manera las composiciones no facilitan datos personales, pero si identifican las características del escritor. La clave asignada a cada composición es una serie de diez dígitos que en el orden mostrado informan de lo siguiente:

1. un número con el perfil lingüístico obtenido en expresión escrita (2, 3 ó 4)

⁴² Era demasiado ambicioso abarcar las más de cien medidas de desarrollo descritas por Wolfe-Quintero et al. (1998) y se ha optado por dejar el resto de elementos formales para futuras ampliaciones de la investigación que aquí comienza.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

2. tres números con el número de orden general (de 001 a 339)
3. una letra identificando el sexo del escritor (M ó F)
4. dos números para identificar el empleo militar según la tabla 8, a continuación.
5. dos números para identificar el día del examen
6. un número identifica el mes del examen (del 1 al 6)⁴³

Tabla 8 Empleos militares de los escritores

EMPLEO MILITAR	CLAVE
Soldado	01
Cabo	02
Cabo 1º	03
Sargento	04
Sargento 1º	05
Brigada	06
Subteniente	07
Alférez	08
Teniente	09
Capitán	10
Comandante	11
Teniente Coronel	12
Coronel	13
General	14

El empleo militar fue recogido en un principio por que podría servir de referencia sobre el nivel cultural. En teoría los oficiales (de Alférez a General) tienen estudios universitarios, los suboficiales (de Sargento a Subteniente) tienen finalizado el Bachillerato. El problema surge con la tropa (de Soldado a Cabo 1º) pues el nivel de estudios encontrado es heterogéneo. E incluso es posible encontrar algún suboficial con estudios universitarios. Por esta razón se decidió no utilizar esta información para su análisis, aunque se mantuvo la clave a efectos informativos.

A modo de ejemplo pues, si nos encontramos con una composición con la clave 3024M10262 significa que es una composición que obtuvo el nivel 3, que ocupa el número 24 en el orden general, que el escritor es del sexo masculino, que el autor tiene el empleo de capitán y que se examinó el 26 de febrero. Si tenemos una composición con la clave 2168F09055 significa que es una composición que obtuvo el nivel 2, que ocupa el número 168 en el orden general, que el escritor es del sexo femenino, que tiene el empleo de teniente y que se examinó el 5 de mayo.

⁴³ Recordar que las muestras ocupan los seis primeros meses del año (de enero a junio)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

El paso siguiente fue la creación de carpetas específicas para archivar las composiciones que habían obtenido el nivel 2, el nivel 3 y el nivel 4. Estas tres carpetas forman parte de una única carpeta conteniendo el total de todos los textos. Esta carpeta fue copiada diez veces para su manipulación y recuento independiente y a las copias obtenidas se les asignaron los siguientes nombres: recuento de palabras distintas, recuento de palabras léxicas, recuento de oraciones, recuento de cláusulas, recuento de cláusulas correctas, recuento de unidades-T, recuento de unidades-T correctas, recuento de conectores, recuento de errores y recuento de palabras por Unidad T sin errores. Todas estas nuevas carpetas se agruparon en una nueva denominada recuentos.

En base a las distintas carpetas creadas se fueron realizando texto a texto los distintos recuentos señalados en el nombre de la carpeta correspondiente y además agrupadas por niveles. Por lo tanto el esquema de organización es el siguiente:

RECIENTOS

- PALABRAS DISTINTAS

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- PALABRAS LEXICAS

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- ORACIONES

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- CLÁUSULAS

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- CLÁUSULAS CORRECTAS

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- UNIDADES-T

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- UNIDADES-T CORRECTAS

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- CONECTORES

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- ERRORES

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

- PALABRAS POR EFT

- nivel 2
- nivel 3
- nivel 4

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

El paso final fue el recuento independiente en cada copia de cada composición de los indicadores elegidos (ver apartado 4.5), aplicando las herramientas de recuento que ofrece el sistema Microsoft y revisándolo posteriormente de manera manual. El recuento de errores se hizo de forma manual, contrastando composición a composición las tres correcciones efectuadas a cada una de ellas por los examinadores del tribunal y marcadas sobre una fotocopia de cada composición. Además se tuvo en cuenta el corrector de Word para detectar algunos olvidos y se utilizó como consulta en caso de dudas las Gramáticas de Greenbaum y Quirk (1990) y la de Biber *et al.* (1999).

4.4.3 Creación de las bases de datos

Una vez realizados los recuentos en las copias de las composiciones, los datos obtenidos fueron almacenados en documentos “Excel” de Microsoft. Para ello se crearon diferentes hojas de cálculo donde poder analizar posteriormente los resultados según diferentes características: general, solo nivel 2, solo nivel 3, solo nivel 4, por sexo y nivel, por resultados obtenidos en gramática. Dentro de cada hoja y por medio del sistema de tablas de cálculo se almacenaron los resultados de los recuentos de medidas-indicadores de cada composición (ver 4.5.1)

4.4.4 Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico aplicado para efectuar los recuentos de los indicadores se hizo en un primer momento sobre las propias bases de datos en las hojas de cálculo Excel de Microsoft y aprovechando sus herramientas. Dos tipos de cálculo fueron aplicados sobre el corpus. En primer lugar se hizo un recuento de la frecuencia de cierto tipo de unidades en el texto. De esta manera, se calculó directamente en cada hoja y por cada medida-indicador la media, la mediana, la moda y la desviación típica. En concreto, se utilizó este procedimiento con las palabras, palabras léxicas, palabras distintas, palabras sin error, cláusulas, cláusulas libres de error, unidades T, unidades T libres de error, oraciones, errores totales y conectores adverbiales.

En un segundo momento, se procedió al cálculo de las tasas/índice (ratio) seleccionadas. La operación consistía en divisiones simples, excepto en la tasa/índice de palabras distintas que incluía una raíz cuadrada. Todas las operaciones fueron efectuadas automáticamente con la herramienta Excel al combinar adecuadamente las celdas de datos. Concretamente se calcularon las tasas índices correspondientes a la longitud de las

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

cláusulas (palabras por cláusula), longitud de las unidades T (palabras por unidad T), cláusulas por unidad T, palabras léxicas por unidad T, palabras léxicas por cláusula, palabras léxicas por número total de palabras, conectores por número de cláusulas, conectores por unidad T, conectores por número total de palabras, unidades T libres de error por unidades T, cláusulas libres de error por número de cláusulas y número de palabras distintas por la raíz cuadrada del doble del total de palabras.

En un tercer momento y dado que comparábamos textos de diferente longitud, y la media obtenida por cada medida-indicador en tres niveles distintos de competencia y con diferente número de composiciones cada nivel, se aplicó la herramienta estadística informática específica SPSS (Statistic Program for Social Science). Conviene señalar que existen otras herramientas usadas en el recuento y en la estadística sobre un Corpus informatizado, tales como el TACT⁴⁴, WordPilot 2000⁴⁵ o Wordsmith Tools⁴⁶. Nuestra elección fue debida a razones de disponibilidad, pero estimamos que cualquiera de las otras es perfectamente válida.

Para la comparación entre niveles se efectuaron diversas pruebas estadísticas que nos indican la significancia o no de las diferencias estadísticas. Esto es, si las diferencias observadas son o no debidas a la casualidad o tenemos la suficiente consistencia científica como para asegurar que existe una evolución positiva o negativa de los resultados que resulta claramente diferenciado de nivel a nivel. Entre las pruebas citadas están la prueba de Kruskal-Wallis, la del chi cuadrado, la de la mediana, la de Jonckheere-Terpstra y el análisis de varianza (ANOVA), típicamente utilizados en esta clase de estudios. El Análisis de varianza nos permite comparar los resultados obtenidos en más de dos muestreos diferentes siguiendo una serie de pasos prefijados: recuento de muestras, suma de resultados, obtención de medias y promedios, varianza entre grupos, varianza dentro de los grupos, cuadrados, suma y promedio de cuadrados, F ratio y su comparación con un valor crítico. En este estudio el valor crítico lo es con un nivel alpha de $p < .05$ ⁴⁷. Este valor es frecuente en las investigaciones de tipo lingüístico, y supone la aceptación de una probabilidad de error de hasta el 5%. No obstante, si se hubiese aplicado un más

⁴⁴ Puede ser encontrada en la dirección de Internet <http://tactweb.humanities.mcmaster.ca>

⁴⁵ Puede ser encontrada en la dirección de Internet <http://www.compulang.com>

⁴⁶ Ver SCOTT, Mike (1998) WordSmith Tools. Version 3.0 Oxford: OUP

⁴⁷ ver criterios de comparación estadística empleados por Wolfe Quintero et al. (1998)

matemático $p < .01$ la variación solo hubiese afectado a determinados valores (indicados en el estudio).

4.5 MEDIDAS-INDICADORES USADOS

4.5.1 Rasgos empleados como medidas-indicadores

Como se ha señalado en el apartado anterior, se ha realizado una selección de entre todas las disponibles sobre medidas-indicadores. Aunque no sean todas las posibles, creemos que las escogidas nos pueden ayudar a perfilar diferentes etapas evolutivas desde un punto de vista cuantificable. Estas medidas-indicadores fueron recogidas entre otros por Wolfe-Quintero *et al* (1998) y analizadas para estudiar su validez. Pero no solo se han usado esas medidas. En orden a dar una mayor visión de conjunto de las composiciones estudiadas se han utilizado algunos rasgos cuyos resultados no estaban claros en otras investigaciones, para ver su efecto sobre la población objeto del estudio. En el siguiente cuadro aparecen las medidas utilizadas y las siglas que las identifican en el estudio para una mayor simplificación. La explicación sobre los mismos y sobre los criterios adoptados para definir las medidas-indicadores utilizados y los problemas encontrados viene a continuación de los listados.

En primer lugar se eligieron y se efectuaron los recuentos de los siguientes indicadores:

- de producción de palabras
 - número global de palabras (W)
 - palabras distintas (WT)
 - palabras léxicas no repetidas (LW)
 - palabras no erróneas en la composición (EFW)
 - de producción de oraciones (S)
- de producción de cláusulas
 - número global de cláusulas (C)
 - cláusulas finitas (CF)
 - cláusulas no finitas (CNF)
 - cláusulas con elipsis verbal (CNV)
 - cláusulas sin errores (EFC)
- de producción de unidades T
 - número global de unidades T (T)
 - unidades T sin errores (EFT)
 - de producción de conectores adverbiales (CON)
 - de errores cometidos (E)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Una vez realizados estos recuentos se hallaron las siguientes tasas/índices o proporciones (ratio):

- Ratio sobre las palabras
 - (LW/W) número de palabras léxicas por número total de palabras
 - (WT/ $\sqrt{2W}$) número total de palabras distintas dividido entre la raíz cuadrada del doble del número total de palabras
- Ratio sobre las cláusulas
 - (W/C) número de palabras por cláusula
 - (LW/C) palabras léxicas por cláusula
 - (EFC/C) porcentaje de cláusulas correctas
- Ratio sobre las Unidades T
 - (W/T) número de palabras por unidad T
 - (LW/T) palabras léxicas por unidad T
 - (C/T) cláusulas por unidad T
 - (CF/T) cláusulas finitas por unidad T
 - (EFT/T) porcentaje de unidades T correctas
- Ratio sobre los conectores adverbiales
 - (CON/W) porcentaje de conectores adverbiales por total de palabras
 - (CON/C) conectores adverbiales por cláusula
 - (CON/T) conectores adverbiales por unidad T

4.5.2 Recuento de palabras

Entendemos como palabra a la unidad lingüística que se caracteriza por su estabilidad interna, que ortográficamente esta separada de otras unidades por espacios en blanco o signos de puntuación y semánticamente tiene asignada un significado léxico o gramatical recogido por una entrada en el diccionario (Biber *et al.*, 1999).

Para nuestro estudio se ha realizado en primer lugar un recuento del número total de palabras. Posteriormente se realizaron recuentos del número de palabras distintas o no repetidas, del número de palabras con contenido léxico y del número de palabras libres de error. Veremos el procedimiento de forma separada.

a) Recuento total de palabras (W)

El recuento de palabras se ha hecho utilizando el contador de palabras del programa informático "Word". Del resultado obtenido se han descontado el número de palabras que formaban parte de el título de la composición, así como subtítulos y enumeraciones (*A, B, C / 1, 2, 3*), que son contadas por el programa pero que no pueden considerarse como producción. Sin embargo, en un caso específico el título se encontraba dentro de la primera oración y por lo tanto si se ha contabilizado: *The topic I have chosen to deal with is <NATURAL DISASTERS>* (composición 3107M09024). También se han descontado aquellas palabras que no han podido ser inferidas debido a la mala caligrafía utilizada.

Con respecto a las palabras escritas en lengua no inglesa se asumieron las siguientes decisiones. Las palabras que aparecen en la composición en español (e incluso en un caso en francés: *<droites>*; composición 2252M11285) se han descontado cuando estas se han utilizado para cubrir el hueco de una palabra inglesa que se desconocía o no se recordaba. No obstante, sí se han contado los intentos fallidos de producción (por ejemplo: *<proyect>*; composición 2016M02192) de una palabra en inglés por interferencia de la lengua materna. También cuando era consecuencia del uso de algún tipo de estrategia lingüística (por ejemplo: *<grass-food>*; composición 2225M05195). Las citas en latín se han contabilizado si estas se utilizan en textos ingleses (*<mens sana in corpore sano>*; composición 2049M01053). Se han contado también las palabras en español que eran topónimos (*<perejil case>*; composición 2018M01192), nombres propios (*<Florentino Pérez / Atlético de Madrid>*; composición 2140M09254) y los acrónimos (*<NATO>*; composición 2062M01103).

b) Recuento de palabras diferentes (WT)

Posteriormente al recuento total de palabras y sobre copias electrónicas de las composiciones se eliminaron las palabras repetidas. Para ello se utilizó la tecla de salto de línea tras cada palabra. Una vez que todas las palabras de la composición estaban en una columna solo había que proceder a ordenarlas alfabéticamente. Lógicamente, las palabras repetidas aparecían consecutivamente y solo había que borrarlas. El último paso era utilizar las propias herramientas del sistema para realizar el recuento.

c) Recuento de palabras léxicas no repetidas (LW)

Siguiendo los criterios de Greenbaum, y. Quirk (1990) y de Biber *et al.* (1999), se ha realizado un recuento del número de nombres, verbos, adjetivos y adverbios. Para el recuento se ha tenido en cuenta los siguientes criterios:

- solo se ha contado una vez por palabra léxica en cada composición
- no se han tenido en cuenta ningún tipo de flexión o declinación, contabilizándose solo los lexemas raíz de las distintas variedades de cada palabra y los monemas⁴⁸ de significado indivisible.
- tampoco son tenidas en cuenta las distintas formas comparativas y superlativas de adjetivos y adverbios
- las formas verbales compuestas cuentan como una sola unidad <sum up, take care>
- las formas adverbiales anteceditas por un modificador se contabilizan también como unidad <too often>
- los verbos auxiliares y modales no se cuentan como palabras léxicas. Especial cuidado con los diferentes usos de los verbos “to have” y “to be”
- Los nombres compuestos (propios y comunes) son contados como una unidad. <United States, non-governmental, air conditioned>

d) Recuento de palabras no erróneas (EFW)

En el apartado 4.5.7 se hablará del recuento de errores en general y que procedimiento fue seguido para determinar los errores. Aquí nos limitamos al recuento de palabras no erróneas. Sobre copia electrónica se procedió a eliminar aquellas palabras que formalmente eran erróneas y a efectuar el recuento del resto. Esto es, se averiguó la cantidad de palabras correctas que contenía cada composición. Con este recuento se pretende obtener una visión de la corrección ortográfica de los escritores en los diferentes niveles. Para determinar si una palabra es errónea se tuvo en cuenta tanto las normas ortográficas contenidas en las gramáticas de referencia (Greenbaum y Quirk, 1990; Biber *et al.*, 1999) como la representación en el Diccionario (Harper Collins, 2000) y cuanto vimos en el apartado 3.5.3 sobre la corrección formal.

⁴⁸ morfema en terminología americana

4.5.3 Recuento de oraciones (S)

La definición de oración (“sentence” en inglés) es empresa difícil (Lázaro Carreter, 1990) y está asociada a unidad simple y autónoma de sentido en el discurso. Para Greenbaum y Quirk (1990) es una unidad primaria del lenguaje que contiene un sentido mínimo de terminación y de unidad. Para Richards *et al.* (1992) en cambio es la unidad mas grande de organización gramatical, que a su vez tiene el párrafo como unidad superior. El párrafo ya no sería unidad gramatical sino semántica. Otras definiciones (Martín Úriz *et al.*, 2005) consideran la oración como la unidad delimitada ortográficamente por los escritores entre puntos y/o va seguida de mayúsculas, que estructuralmente se compone de una o más cláusulas y tiene al menos un verbo y que semánticamente es capaz de expresar un pensamiento coherente. Para la Gramática Generativa es además la mayor unidad con caracterización sintáctica. Pero aparte de su definición, el mayor problema que presenta este tipo de unidad es la gran variedad de tipos de oraciones, con características diferentes.

Se comenzó por un recuento clásico del número de oraciones ortográficas que contenía cada composición. Su recuento dio lugar a la aparición de muchos problemas. Veremos a continuación los tres principales problemas encontrados: problemas de puntuación, uso de oraciones con elipsis verbal y empleo de lenguaje oral. Tras la experiencia se cree que el recuento de oraciones no es muy útil para el estudio por la imprecisión de muchos casos. Halliday (1989) también descarta su uso e incluso cree que lo que entendemos por oración en el lenguaje escrito no es mas que una cláusula compleja o una suma de cláusulas.

a) Problemas de puntuación:

A veces aparece un solo párrafo sin ningún punto y seguido que separe ortográficamente las oraciones, como por ejemplo:

<In my opinion the average audience for OS (Operation Success) are families with one or two children between 4 and 12 years old, and the cause of the hight level of Share is that the programme is scheduled in a good time for all the family members it is a learning programme, I mean, it shows how a group of people in a school are learning to sing and to dance, so the topic is well understood for everybody.> (composición 3031M05262)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Otras veces se utilizan puntos donde deberían de haber comas, como por ejemplo:

<It means an open party. always during friday night. and which only aim is to drink alcohol>

(composición 3002M12192)

<If you like discoteques, pubs or free space. You have it in the same village.> (composición 2213M02145)

b) Oraciones con elipsis verbal:

La aparición de oraciones ortográficas acotadas por punto, con plena unidad sintáctica y semántica, pero con elipsis verbal llevó a la decisión de tenerlas en cuenta como producción oracional y al mismo tiempo efectuar un recuento especial de estas oraciones por si aparecían datos significativos. Se ha utilizado el criterio de las gramáticas de Greenbaum & Quirk (1990) y Biber *et al.* (1999). Estas dos gramáticas diferencian las oraciones con elipsis verbal de los elementos no oracionales por que en la oración con elipsis verbal existe un verbo que es recuperable. Al contrario, en los elementos no oracionales no hay verbo recuperable <Ø> como es en el caso de las relaciones y de las ejemplificaciones. Ejemplos de oraciones no verbales encontradas:

<similarities between OS and other, such as “Big Brother”, jno point!> (composición 2036M12053)

<Big cars, expensive but marvellous> (composición 2094M09263)

c) Uso de lenguaje hablado (oralidad)

Otro de los problemas observados en el recuento de oraciones fue el de construcciones oracionales más próximas al estilo hablado que a la norma escrita. Su manifestación se constata en los textos de escritores inmaduros (Halliday, 1989; Barrio, 2002; Barrio, 2004) entre otras circunstancias por: la abundancia de referencias exofóricas, la presencia del escritor en la composición por medio de la primera persona, la interactividad, el discurso fragmentado, el uso de lenguaje reducido (contracciones y elisiones) y el realzamiento hipotáctico con un sobreuso del “because”.

El uso de la “oralidad” en el discurso escrito está relacionado con muchos factores, entre los que destacan la competencia discursiva en L1, la competencia lingüística en L2 y

la madurez escritora. Su empleo es por lo tanto consecuencia de una baja madurez escritora que recurre a la misma como estrategia de compensación en el escritor en lengua segunda o extranjera

En nuestro estudio la oralidad no fue medida, pero su presencia fue tenida en cuenta, puesto que afectaba a la decisión de contabilización de oraciones en determinados casos. A continuación podemos observar algunas muestras de los ejemplos más comunes encontrados sobre el empleo de lenguaje hablado en nuestra muestra:

<Following your demand i am going to write a composition> (composición 3034M04262)
<If you let me I'm going to explain it> (composición 2148M04254)
<I don't wan a talk if you have sons...change the school an everything!!> (composición 2163M02304)
<Let's see> (composición 2181M08075)
<wow, this is a serious problem> (composición 2205M09145)
<Oh my good> (composición 2248M04265)
<Well, I don't know what more to tell>
<Do you think like me> (composición 2297M02096)
<Ask for me!> (composición 3035M13053)
<Sorry for my writting> (composición 3019M11262)
<How can I support this opinion> (composición 3029M05262)
< Mother!, I want to be a football star!> (composición 3086M04243)

El recuento se realizó finalmente intentando utilizar los criterios de Chaudrón *et al.* (1998). En donde aparecieron problemas de puntuación, elipsis verbal o lenguaje oral se intentó discernir el mensaje que el escritor quiso realmente transmitir y a cuantas oraciones formalmente bien construidas corresponderían.

4.5.4 Recuento de cláusulas (C)

Aunque Lázaro Carreter (1990) interpreta la cláusula como sinónimo de frase u oración, creemos que existen diferencias evidentes. Entendemos por cláusula como un grupo de palabras que forman una unidad gramatical e incluyen un sujeto y un verbo (Richards *et al.*, 1992). Por lo tanto, una cláusula puede equivaler a una oración simple o ser parte de una oración compleja en función de sujeto, adjetivo o adverbio. Quirk *et al.* (1985) la describió desde un punto de vista prescriptivo como una unidad gramatical formada por palabras que puede adoptar 7 formas diferentes⁴⁹ y puede funcionar independientemente como una oración simple o formar junto a otras cláusulas la estructura

⁴⁹ Las 7 formas que adoptan las cláusulas serían: SV / SVO / SVC / SVA / SVOO / SVOC y SVOA, en donde S es el sujeto, V es el verbo, O es el objeto, C es el complemento y A es el adverbio.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

de una oración compleja. Para Downing y Locke (1992) la cláusula es la unidad básica de la expresión interpersonal (intercambio comunicativo), de significado (experiencia del escritor en el mundo) y de la textualidad (organización del mensaje). Para Biber *et al.* (1999) es sencillamente una unidad estructurada en torno a un sintagma verbal. Dependiendo de que clase de verbo contenga ese sintagma y de su dependencia o no de otra cláusula tendremos también diferentes tipos de cláusulas.

La cláusula es una unidad muy importante al estudiar una composición ya que, como nos dice Halliday (1989), “ésta es una unidad gramatical en la que se funden y se integran la estructura y el mensaje”. La cláusula es la unidad donde el escritor expresa claramente el punto de partida (el tema) y la información nueva que aporta (el rema). Y además es la unidad elemental donde se transmite la transitividad y el modo. Además, dentro de la cláusula, el sintagma nominal es la estructura donde los escritores avanzados insertan la mayor aportación léxica y de significado (Halliday, 1989; Barrio, 2004; Martín Úriz y Whittaker, 2005)

Tenemos dos tipos de cláusulas: finitas y no finitas. Cada cláusula por tanto está definida por el tipo de verbo que contiene (finito o no finito). Entendemos como cláusulas finitas las cláusulas principales y las subordinadas (adverbiales, adjetivas de relativo y complementos del nombre). Como cláusulas no finitas tenemos por tanto aquellas subordinadas que utilizan verbos en infinitivo, gerundio o participio de pasado, excluyendo los gerundios usados como nombre y los participios usados como adjetivos participativos (Martín Úriz *et al.*, 2005) <*They think / drugs are necessary / to have fun*> (composición 2048M04053). Cuando consideramos el verbo finito núcleo de la cláusula estamos hablando del verbo principal.

Hay que considerar también la existencia de cláusulas con elipsis verbal (igual que en el caso de la oración) o elipsis nominal. En estos casos se ha contabilizado la cláusula como si el verbo no estuviera elidido. Por ejemplo, en el caso que presentamos a continuación tenemos dos cláusulas: una finita y otra con elipsis verbal. <*Isn't the same for example the training in the parachute Brigade / than the tanks units.*> (composición 2023M10262). La segunda cláusula en su estructura profunda y sin elipsis sería <*than training in tanks units is*>. En cambio, en el siguiente ejemplo tenemos una elipsis nominal: <*Terrorism can, / and must be fought on a world level*> (composición 4313M11166). Al igual

que en la elipsis verbal se contabilizan dos cláusulas pues existen dos ideas <*Terrorism can be fought on a world level / and terrorism must be fought on a world level*>. El uso de éste tipo de elipsis en cláusulas unidas por coordinación no es en realidad algo negativo, pues en realidad su uso puede significar un mayor grado de madurez reflejada en una mayor complejidad sintáctica.

Un caso especial de elipsis nominal múltiple apareció en varias composiciones en las que una oración contenía una relación de varios verbos para describir acciones sucesivas emprendidas por el sujeto de la oración. <*The other programmes like “Big Brother”, “Survivors”, etc only show people/ living the life: /eating, /sleeping, /swimming,/ talking each other*> (composición 2026M09262). La decisión adoptada en este caso (en consonancia con decisiones anteriores) es que debe de considerarse tantas cláusulas independientes como verbos aparecen en la oración.

Por otra parte, y al igual que en el recuento de palabras, se efectuó un recuento adicional de cláusulas sin errores (EFC). Para ello se siguió un procedimiento similar al empleado para el recuento de las palabras sin errores. Se tuvieron en cuenta las correcciones señaladas por los calificadores, según el procedimiento recogido en el punto 4.5.7. En este caso se tuvieron en cuenta no solo los errores ortográficos, sino también los errores gramaticales, sintácticos y semánticos.

4.5.5 Recuento de Unidades-T

Para la definición de unidad T se ha tenido principalmente en cuenta la definiciones de Hunt (1965 y 1997) y Richards *et al.* (1992). Pero también se consultó Wolfe-Quintero *et al.* (1998) y Martín Úriz *et al.* (2005). Se define por tanto como unidad T aquella que comprende una cláusula principal no coordinada y cualquier cláusula ó cláusulas subordinadas dependientes de la misma.

Puesto que la coordinación separa unidades T, una consideración importante es distinguir cuándo “and”, “but” y “or” funcionan como conjunción que une dos proposiciones coordinadas o como coordinación de dos sintagmas nominales. En ambos casos resultará la separación de dos unidades T, pero en el segundo caso nos encontramos de nuevo ante la situación de una elipsis. La independencia de la oración coordinada respecto de la primera es la clave, como se ve en los siguientes ejemplos:

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

*<Nowadays all armies use the anti-vehicles mines **and** we should consider “legal” this type.>* (composición 3239M12265)

*<Nowadays the Internet is known anywhere in the world **and** it is widely used to find information **and** send messages to the friends.>* (composición 3262M12026)

*<It's a complex problem that should be carefully analysed **and** solved for each position, **and** considered from different perspectives: professional, economical **and** familiar, **not** just as part of the issue of the sale of military houses!>* (composición 3037M12053)

*<Alternative sports **or** adventure sports **and** activities are getting strong among the young population>* (composición 3086M04243)

*<I think that western live **and** values have become those countries in the most powerful ones in the world.>* (composición 2339M10186)

En algunas ocasiones nos encontramos con composiciones en las que el examinando había construido una oración ortográfica bastante compleja al prescindir del uso de pausas que hubieran dividido estas en oraciones más sencillas. En este caso, sin tener en cuenta la corrección de los errores cometidos es muy difícil reconocer las unidades T. Por ejemplo en la oración: *<when you stay in the manouver it is very different that you are sitting on a chair studing the picture of the battlefield or discussing with the S-2 or S-3 what will happen tomorrow than you are training with combat supports or running with the troops over the battlefield.>* (composición 2190M10125), si corregimos los errores mas apreciables podría quedar en algo parecido a esto: *<When you stay in manoeuvres it is very different that when you are sitting on a chair studying the picture of the battlefield **or** when you discuss with the S-2 or S-3 what will happen tomorrow, **or** when you are training with combat supports **or** you are running with the troops over the battlefield.>* A pesar de que la oración continua siendo bastante compleja, se puede tomar la decisión de separarla en cuatro unidades T, con la coordinación “or” marcando la separación entre distintas unidades T.

Un caso especial se ha dado en una unidad T extremadamente larga y compleja que no ha hecho uso de coordinación de ideas sino de acumulación de cláusulas dependientes: *<Without information it is not possible to take the appropriate measures to beat a terrorist group whose members live in your neighbourhood carrying out a completely normal life waiting for the occassion to attack your society.>* (composición 4287M12096)

Al igual que con las palabras y las cláusulas, también se procedió al recuento de las unidades T libres de error (EFT), para determinar así la precisión en la construcción de

este tipo de unidades. Las mismas consideraciones y referencias fueron utilizadas también aquí.

4.5.6 Recuento de conectores adverbiales (CON)

Para el recuento de conectores adverbiales⁵⁰ se ha seguido las definiciones de Quirk *et al.* (1985), Richards *et al.* (1992), Attemberg y Tapper (1998) y Biber *et al.* (1999). Entendemos por conectores adverbiales los adverbios que sirven para introducir o conectar cláusulas, relacionándolas semánticamente. Son por tanto palabras que permiten unir y relacionar elementos sintacticamente equivalentes. No forman parte del recuento las conjunciones de coordinación “and, but y or”.

En cuanto a la tipología tenemos diferentes clases de conectores que han sido descritos por los autores citados. A continuación presentamos una relación de clases de conectores acompañada de un ejemplo de cada tipo. Tenemos conectores enumerativos <*in the first place*>, aditivos <*in addition*>, sumativos <*in sum*>, apositivos <*for example*>, resultativos <*in consequence*>, inferenciales <*so*>, reformulatorios <*in other words*>, antitéticos <*in the other hand*>, concesivos <*nevertheless*>, discursivos <*by the way*> y temporales <*meanwhile*>.

En el recuento de conectores no se han tenido en cuenta los errores cometidos y así <*on the other hand, in the other hand, the other hand*> son contabilizados como la misma forma. En cambio, si nos encontramos ante distintas palabras léxicas <*First, Firstly*>, si se han contabilizado como formas diferentes.

Especial cuidado hay que tener en el recuento con ciertos casos especiales como el de <*Besides*>, que puede actuar tanto como un conector de adición <*Besides he wrote several novels*>, o como una preposición <*There were three of us besides Mary*>. Igualmente hay que tener en cuenta que ciertas preposiciones tales como <*Concerning, Owing, Regarding*> antecediendo a su sintagma nominal tienen la apariencia de ser conectores.

⁵⁰ Aunque el término “conjuncts” es el mas empleado, Biber et al (1999) utiliza la denominación “linking adverbials”, pero su definición y la relación de casos es similar.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Como resultado del recuento se pudo también hacer una comparativa del distinto uso de conectores entre los que obtuvieron los diferentes niveles. El resultado es el siguiente:

Tabla 9 Conectores adverbiales más empleados por los escritores

CONECTORES	nivel 2	nivel 3	nivel 4
1 (mas usado)	To sum up	On the other hand	So
2	On the other hand	So	On the other hand
3	However	However	Finally
4	Finally	Finally	Besides
5	So	To sum up	Therefore
6	For example	First of all	On the one hand
7	Secondly	Nevertheless	First of all
8	First of all	On the one hand	To sum up
9	Also	First	Thus
10	Firstly	Secondly	First

4.5.7 Recuento de errores (E)

Para la corrección se ha tenido en cuenta que el idioma oficial de la OTAN, y por lo tanto el exigido en el examen, es el Inglés de Inglaterra. Cuando ha surgido una duda léxica se ha utilizado como diccionario de consulta el Diccionario Español-Inglés/ English-Spanish de Collins (sexta edición, año 2000). Como Gramáticas de consulta se han utilizado la de Greenbaum, y. Quirk (1990) y la de Biber *et al.* (1999).

Las composiciones originales estaban fotocopiadas y sobre cada ejemplar se habían señalado los errores por parte de los profesores encargados de la corrección. Al pasar las composiciones a formato informático Word se contaba además con la detección automática de errores con la que cuenta el citado programa. Se ha tenido en cuenta las citadas correcciones, que lógicamente coincidían la mayor parte de las veces, más la apreciación del autor del recuento (sobre todo a la hora de tratar de imaginar la intención del escritor de la composición debido a la utilización de lenguaje militar).

En cuanto a la tipología de errores encontrados, los principales errores cometidos por los examinandos han sido:

- orden incorrecto de palabras: < *a food adequate* ...> (composición 2222M06195)
- concordancia: < *this habits*...> (2222M06195),
- tiempos verbales (principalmente pasados)
- “false friends”: < *A very important problem of the actual society* ...> (2210M04145)

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

- olvido del pronombre: <*I think that is possible*> (2339M10186)
- uso del artículo: <*The vegetables, the salads, the oil are important for youth health*> (2222M06195)
- interferencias de L1: <*controls in airports are better than never*> <*Fly is the most safest form of travel*> (2199M11145)

4.5.8 Tasas/índice

Una vez finalizados los recuentos de los indicadores, se procedió al cálculo de tasas/índice (ratio). Con el empleo de una tasa/índice lo que hacemos es calcular la presencia de un determinado tipo de indicador, o bien como el tanto por ciento dentro de un grupo, o bien como la relación del número de indicadores con el número total de unidades comparables. Para elegir las tasas/índice de este estudio, al igual que con el recuento de indicadores, se recurrió como base a Wolfe-Quintero *et al.* (1998), por ofrecer una recopilación de los estudios sobre la materia, pero sobre todo por indicar cuales son las mejores tasas/índice con las que medir la evolución de la escritura.

Entre las tasas/índice empleadas, algunas miden la longitud de un determinado tipo de unidad. Para ello lo que se hace es medir el número de palabras que contiene dicho tipo de unidad. A mayor número de palabras más larga es la unidad. La medición se efectúa dividiendo el número total de palabras por el número total del tipo de unidad en cuestión. Este tipo de tasa/índice es usado para medir la fluidez y en concreto, para este estudio, hemos elegido la tasa/índice de palabras por unidad T (W/T) y la tasa/índice de palabras por cláusula (W/C). Estas tasas nos muestran la distinta longitud de las Unidades T y de las cláusulas.

Para la precisión el factor de medición es el número de unidades sin error, pues es el más fiable. Las tasas/índice seleccionadas han sido el número de unidades T libres de error por número de unidades T (EFT/T) y el número de cláusulas libres de error por número total de cláusulas (EFC/C).

En cuanto a la complejidad sintáctica las tasas/índice seleccionadas han sido de dos tipos. Por una parte la relación de cláusulas con las unidades T (C/T), que nos permite medir la complejidad de la unidad T. O dicho de otro modo, nos permite comprobar el uso de unidades T complejas compuestas (uso de la subordinación, etc.). Por otra parte, se ha estudiado la presencia de los conectores adverbiales en las unidades T (CON/T) y en las

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

cláusulas (CON/C) y la proporción de conectores dentro del escrito (CON/W) al relacionarlo con el número total de palabras.

El criterio para estudiar la precisión léxica ha sido similar a la precisión sintáctica. Por una parte hemos seleccionado la tasa/índice mejor valorada por Wolfe-Quintero *et al* (1998) y por otra hemos visto una relación de uno de los recuentos más fiables dentro del global de otras unidades. En el primer caso estamos hablando de la tasa de palabras distintas, que se obtiene dividiendo el total de palabras distintas por la raíz cuadrada del doble del número total de palabras ($WT/\sqrt{2W}$). En el segundo caso, lo que hicimos fue averiguar las tasas/índice de palabras léxicas por unidad T (LW/T), por cláusula (LW/C) y la proporción de palabras léxicas dentro del número total de palabras (LW/W).

Capítulo V: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5.1 Introducción.....	152
5.2 Resultados generales para toda la población.....	154
5.3 Resultados y análisis de los indicadores por niveles.....	167
5.4 Análisis de los grupos de desarrollo textual.....	215
5.4.1 Análisis de la fluidez.....	216
5.4.2 Análisis de la corrección formal.....	219
5.4.3 Análisis de la complejidad gramatical.....	221
5.4.4 Análisis de la complejidad léxica.....	222
5.4.5 Resumen de los análisis efectuados.....	223
5.5 Interpretación de resultados.....	227
5.5.1 sobre la validez de los índices-indicadores.....	227
5.5.2 sobre la evolución a la madurez textual.....	228
5.5.3 sobre el ritmo evolutivo.....	231
5.5.4 sobre cómo evolucionan nuestros escritores.....	234
5.6 Comparativas según el nivel gramatical.....	236
5.6.1 Generalidades.....	236
5.6.2 Fluidez.....	237
5.6.3 Corrección formal.....	237
5.6.4 Complejidad.....	238
5.6.5 Panorama general.....	238
5.6.6 sobre la conexión corrección formal - competencia gramatical.....	239
5.7 Breve apunte sobre el factor sexo.....	239

5.1 INTRODUCCIÓN

En el apéndice 3 a ésta Tesis se presentan los resultados cuantitativos del recuento de rasgos seleccionados sobre 339 composiciones escritas para las pruebas SLP de la OTAN del examen de nivel de lengua inglesa. En el apéndice 4 pueden consultarse los resultados de las operaciones estadísticas efectuadas sobre dichos recuentos. En el presente capítulo vamos a analizar esos resultados cuantitativos con las herramientas que nos ofrecen los procedimientos estadísticos para visualizar los resultados de los mismos: diagramas e histogramas. De esta manera podremos obtener una visión clara de cómo son los rasgos que presentan las composiciones de los escritores de nuestro universo estadístico (adultos, militares españoles) al componer en inglés como lengua extranjera. Dado que cada composición fue situada en uno de los tres niveles de calidad (2, 3 ó 4) según el criterio de corrección holística apoyada con guía de corrección (ver apéndice 2) y aplicada por tres correctores distintos, esto nos permitirá analizar si estos rasgos presentan la suficiente diferencia en cada nivel como para tenerlos en consideración. Si esto es así y además se demuestra una evolución estable podremos asumir que nos encontramos ante un indicio válido para poder interpretar cómo los rasgos de las composiciones se desarrollan según maduran los escritores tanto en el dominio lingüístico de su lengua extranjera como en la composición en dicha lengua y por tanto, cómo se acercan progresivamente hacia la forma estándar de composición de un inglés nativo.

El método de trabajo para este capítulo nos exige ir paso a paso en el análisis minucioso de resultados. Sin embargo se ha utilizado suficientemente la exposición gráfica para que la comprensión de datos no resulte excesivamente farragosa. En una primera fase analizaremos los resultados obtenidos desde una óptica global (sin distinguir nivel alcanzado). De esta forma, rasgo a rasgo, tendremos una primera imagen sobre la validez y fiabilidad del rasgo como medida-indicador. En una segunda fase observaremos y analizaremos los recuentos de indicadores que se han efectuado a través de los distintos niveles SLP (2, 3 y 4) obtenidos. Buscamos rastros que nos permitan deducir si se produce o no un desarrollo de los rasgos de la escritura en forma de progresión. Analizaremos e interpretaremos los indicadores que evolucionan y los que no lo hacen. Por lo tanto el foco de atención son los indicadores. El objetivo es detectar qué indicadores delatan la evolución a la madurez, y si el ritmo de evolución es igual o no en todos los indicadores. Para la interpretación de resultados tendremos en cuenta cuanto vimos en las secciones

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

3.5 y 4.5 sobre la definición de cada indicador, los problemas encontrados en los recuentos y las decisiones adoptadas. En una tercera fase realizaremos una interpretación de los resultados de una forma comparativa entre los datos que ofrecen los distintos niveles. Así, podremos visualizar la posible progresión de los indicadores en consonancia con el nivel alcanzado por la composición. Aquí el foco de atención es el tipo de progresión observado. También nos interesa analizar en su conjunto cada bloque de indicadores (fluidez, corrección formal, complejidad gramatical y complejidad léxica). Con los resultados pretendemos realizar una interpretación de cómo madura la escritura en los escritores españoles al escribir en inglés. La evolución de los indicadores a través de los niveles de competencia nos servirá para analizar cómo es la escritura en lengua extranjera en tres puntos diferentes de la interlengua escrita y por tanto, como se evoluciona hacia la madurez textual.

Para completar nuestro estudio principal hemos decidido incluir una fase adicional con otros dos estudios secundarios, efectuados en paralelo, sobre cómo es el comportamiento de los indicadores vistos desde otra óptica. Con la intención de detectar posibles datos relevantes, se han escogido dos variables que podrían tener alguna influencia especial sobre los resultados: el conocimiento gramatical y el sexo del escritor. Con respecto al conocimiento gramatical, en vez de analizar los resultados según el nivel obtenido en la prueba de composición, se han realizado las mismas pruebas sobre el nivel obtenido en la prueba de conocimientos gramaticales. Recordemos (sección 4.2) que el rasgo del perfil SLP para la expresión escrita se obtenía del resultado de la corrección holística de la composición y del resultado de la prueba de conocimientos gramaticales (de respuesta de elección múltiple). Se trata de observar la influencia del conocimiento gramatical sobre la madurez textual. Con respecto al sexo, se han realizado recuentos independientes de hombres y mujeres y se han comparado los resultados dentro de cada sexo y entre sexos diferentes con la intención de detectar posibles datos relevantes que expliquen singularidades debidas al género.

En el apéndice 4 se presentan los diferentes cuadros con los resultados de las operaciones estadísticas aplicadas a las comparativas de los referidos datos cuantitativos. El procedimiento utilizado para determinar la significancia estadística (ver 4.4.4) básicamente consiste en seguir los siguientes pasos:

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

1. Recuento de la frecuencia de los índices-indicadores
2. Cálculo de tasas/índice (ratios)
3. Cálculo de medias, medianas y desviaciones típicas
4. Comparación de resultados entre niveles 2, 3 y 4
5. Aplicación de herramientas estadísticas para discernimiento de la validez y la fiabilidad
6. Análisis de resultados

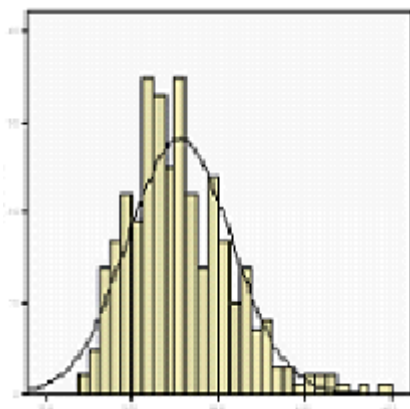
En la elección de los rasgos/indicadores se ha tenido en cuenta principalmente a Wolfe Quintero *et al.* (1998). La razón es bien sencilla: en su libro se analizan 42 estudios de diferentes autores y más de 100 medidas de desarrollo. Su guía es fundamental, pues no solo reduce el número de citas, sino que además ofrece su propio análisis sobre las medidas que parecen ofrecer más fiabilidad a la hora de medir el desarrollo en la escritura en una lengua segunda o extranjera. También destacan: Martín Úriz *et al.* (2005), Sasaki (2005), Lee (2004), Polio (2001), Reid (2001) y Torras y Celaya (2001), así como el manual de estadística aplicada a la investigación del aprendizaje de lenguas segundas de Brown (1988).

5.2 RESULTADOS GENERALES PARA TODA LA POBLACIÓN

En este apartado vamos a tener una primera aproximación a los indicadores seleccionados para comprobar si estos pueden sernos útiles. Se trata de observar el comportamiento del indicador seleccionado para determinar si es válido y fiable. Por tanto, cada indicador es analizado globalmente sobre la población total de 339 composiciones sin distinguir ni comparar el nivel alcanzado, cosa que haremos en el siguiente apartado. En primer lugar analizaremos el resultado del recuento de producción del rasgo o del resultado matemático resultante de la relación entre dos rasgos. Para ello emplearemos la media y la desviación típica del rasgo y seguidamente, y con el apoyo de los histogramas, comprobaremos el comportamiento de la distribución de valores. Para esto último tendremos como referencia un diagrama de columnas en el que el eje “x” representa los valores alcanzados y el eje “y” el número de composiciones que se corresponden con cada valor. Adicionalmente podremos comparar la distribución resultante con la campana de Gauss.

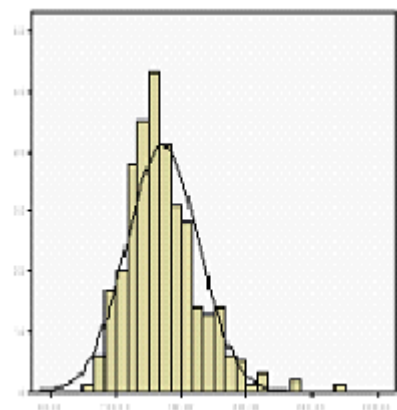
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

a) número total de palabras por composición (W)



La media de producción total de palabras por composición de nuestros escritores fue de 255,56 palabras por composición, con una desviación típica de 60,03 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Concluimos, pues, que tanto en el recuento del número total de palabras utilizadas en la prueba de composición como en su distribución se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos y que en principio éste indicador parece ser válido para los objetivos que nos proponemos. No obstante, y al igual que con el resto de los rasgos, será en las conclusiones resultantes de la comparación entre los distintos niveles cuando podremos apreciar mejor si el rasgo es fiable y si tiene validez estadística dicha comparación.

b) número total de palabras distintas (WT)



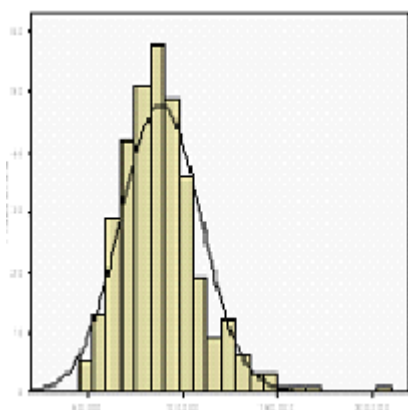
En el recuento del número total de palabras distintas utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 135,64 palabras distintas, con una desviación típica de 27,50 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

Destacar que si restamos de la media del número total de palabras por composición (255,56) la media de palabras distintas (135,64) nos quedan 119,92 palabras repetidas. Ésta cifra tan alta no debe llevarnos a engaño, pues es mayor el número de composiciones en los niveles 2 y 3 y menor en el nivel 4. Este desequilibrio

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

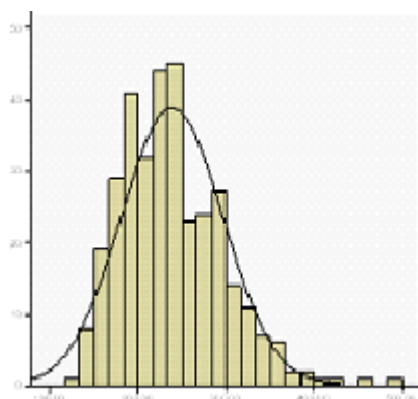
desvirtúa la apreciación sobre el conjunto. Hay que tener en cuenta que es en los primeros niveles donde se produce un mayor número de repeticiones y que además factores tales como el abundante empleo de lenguaje formulaico, la sobreutilización de verbos básicos (to be, to have, to do, to make, etc.) y la riqueza léxica disponible sobre el tema van a incidir también en el recurso a la repetición de palabras

c) número total de palabras léxicas no repetidas (LW)



En el recuento del número total de palabras con contenido léxico utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 88,40 palabras con contenido léxico, con una desviación típica de 21,19 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Si comparamos la media de palabras con contenido léxico (88,40) con la media del total de palabras (255,56) de nuevo podemos llevarnos a engaño por la diferencia entre las dos cifras. En este punto tenemos que recordar (apartado 4.5.1) los criterios empleados para el recuento. Aún así tenemos que reconocer que estas cifras nos están mostrando un alto porcentaje (65,41%) de palabras que o bien son repetidas, no tienen contenido léxico o son formas derivadas o flexionadas.

d) número de palabras sin errores en la composición (EFW)

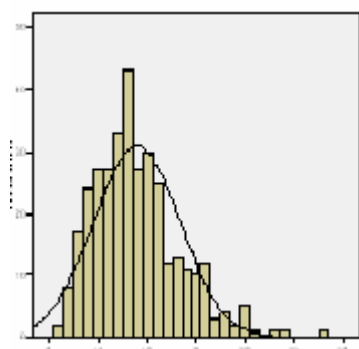


En el recuento del número total de palabras sin errores utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 238,45 palabras no erróneas, con una desviación típica de 57,95 y en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

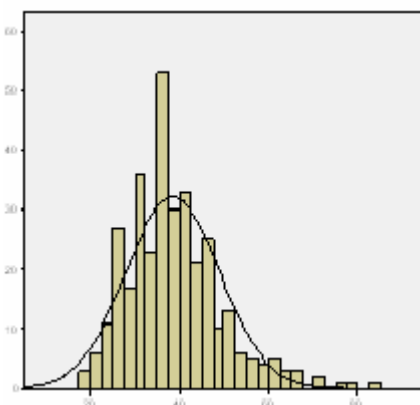
parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Si comparamos la media total de errores (238,45) con la media total de palabras por composición (255,56) tenemos como consecuencia que la media de errores por composición debe ser la resta entre estas dos cifras (17,11), lo cual comprobaremos al realizar el recuento específico de este rasgo.

e) número total de oraciones por composición (S)



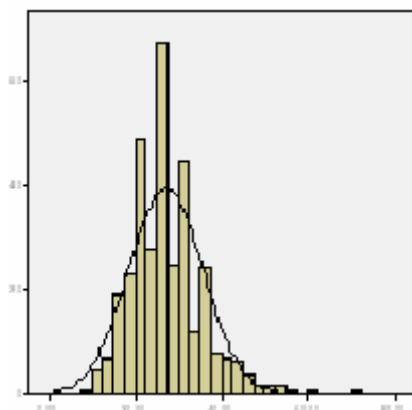
En el recuento del número total del número de oraciones utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 13,91 oraciones, con una desviación típica de 4,38 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Sin embargo cuando veamos la evolución de nivel a nivel comprobaremos que este indicador no nos va a ser útil.

f) número total de cláusulas por composición (C)



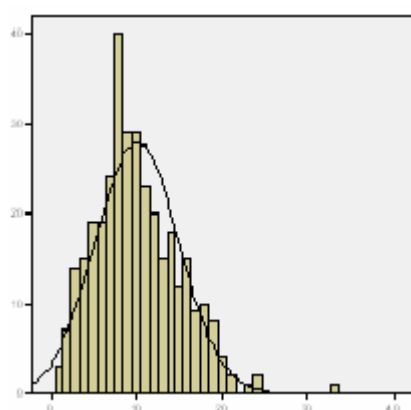
En el recuento del número total de cláusulas utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 38,51 cláusulas, con una desviación típica de 10,52 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Del total de cláusulas tenemos que señalar que el 70,64% resultaron tener verbo finito, el 26,34% lo tenían no-finito y tan solo el 3,01% mostraba una elipsis verbal.

g) número de cláusulas finitas por composición (C-F)



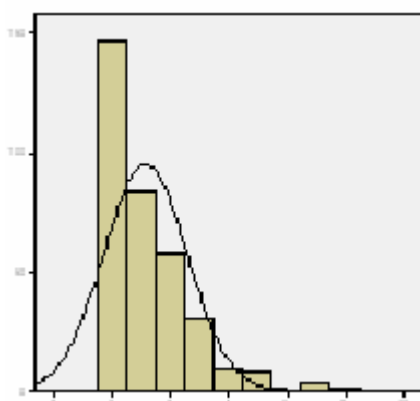
En el recuento del número total de cláusulas finitas utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 27,20 cláusulas finitas, con una desviación típica de 8,56 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

h) número de cláusulas no finitas por composición (C-NF)



En el recuento del número total de cláusulas no finitas utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 10,14 cláusulas no finitas, con una desviación típica de 4,84 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

i) número de cláusulas con elipsis verbal por composición (C-NV)

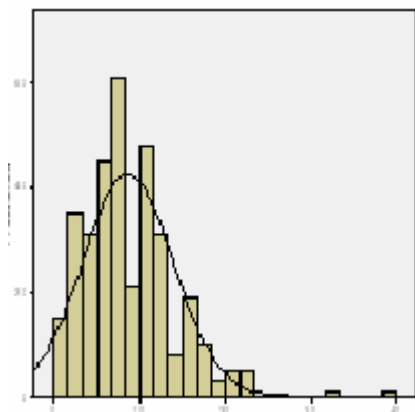


En el recuento del número total de cláusulas con elipsis verbales utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 1,16 cláusulas con elipsis verbal, con una desviación típica de 60,03 y en unas frecuencias distribuidas en forma distinta a una

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

campana de Gauss. Luego, es mucho mayor el número de escritores que no recurre a su empleo y que un uso más extenso se reduce a un menor número de escritores. Esto parece indicar que el uso de cláusulas no verbales es bastante restringido y la adecuación para el empleo queda a expensas de los análisis posteriores.

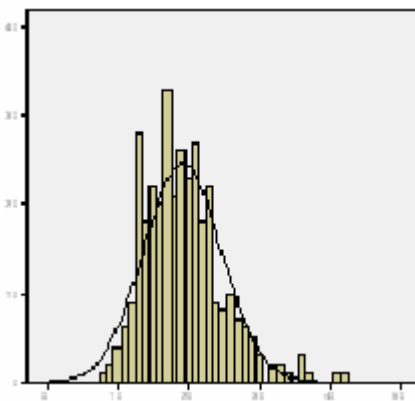
j) número de cláusulas sin errores (EFC)



En el recuento del número total de cláusulas sin errores utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 24,95 cláusulas correctas, con una desviación típica de 19,19 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

Si comparamos la media de cláusulas sin errores (24,95) con la media total de cláusulas (38,51) tenemos que nuestros escritores fueron capaces de producir un 64,79% de sus cláusulas sin cometer errores. La comparación entre niveles nos puede completar la visión al respecto.

k) número total de Unidades T por composición (T)

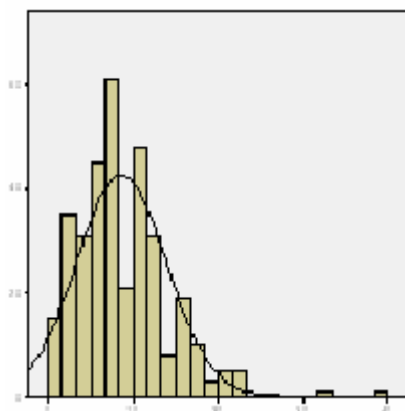


En el recuento del número total de Unidades T utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 19,26 Unidades T, con una desviación típica de 5,49 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

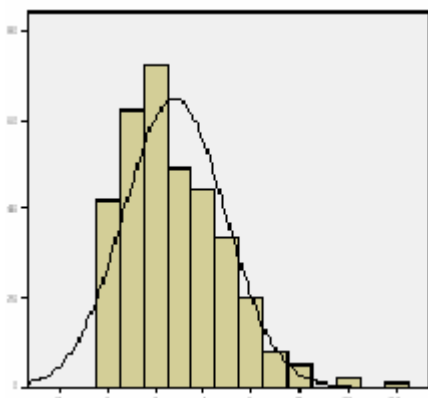
en principio adecuado para su empleo. Más adelante veremos que este será también un rasgo problemático.

l) número de Unidades T sin errores (EFT)



En el recuento del número total de Unidades T sin errores utilizados en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 8,66 Unidades T sin errores, con una desviación típica de 5,31 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. No obstante es bastante curioso el bajón súbito en la frecuencia que se observa en algunos valores intermedios. En cuanto a la comparación de la media de unidades T sin errores (8,66) con la media total de unidades T (19,26) ésta nos arroja que sólo el 44,96% de las unidades T no contenían ningún error como media global.

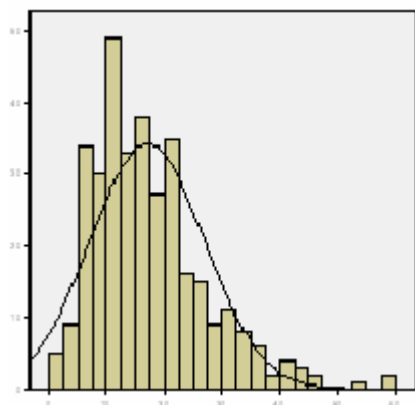
m) número total de conectores adverbiales por composición (CON)



En el recuento del número total de conectores adverbiales utilizados en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 2,79 conectores adverbiales, con una desviación típica de 2,09 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

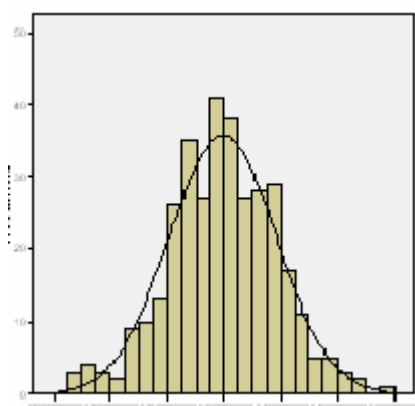
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

n) número total de errores totales por composición (E)



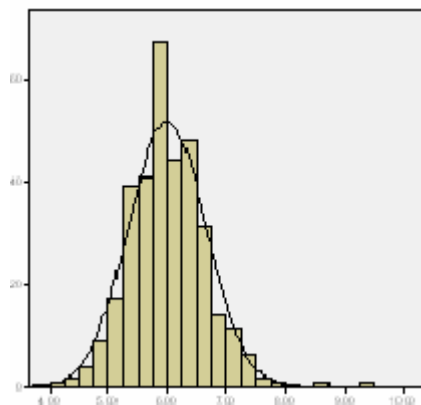
En el recuento del número total de errores cometidos utilizados en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 17,10 errores cometidos, con una desviación típica de 9,89 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Hay que destacar que el dato de la media de errores concuerda con la cifra que se desprendía del recuento del número de palabras sin error (EFW).

ñ) relación del número de palabras léxicas por número total de palabras (LW/W)



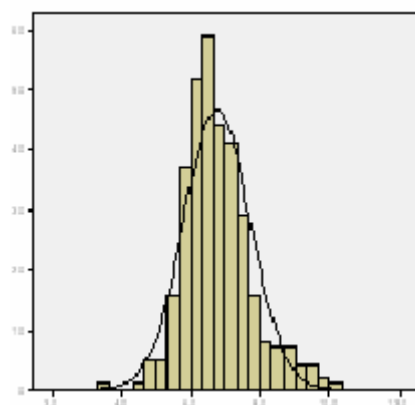
En la relación del número total de palabras léxicas por número total de palabras utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 0,35 palabras léxicas por número total de palabras, con una desviación típica de 0,05 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Es interesante que el 35% de la media del total de palabras escritas tiene contenido léxico, lo que confirma los datos obtenidos al hacer el recuento LW (ver sub-apartado c)

o) coeficiente de palabras distintas ($WT/\sqrt{2W}$)



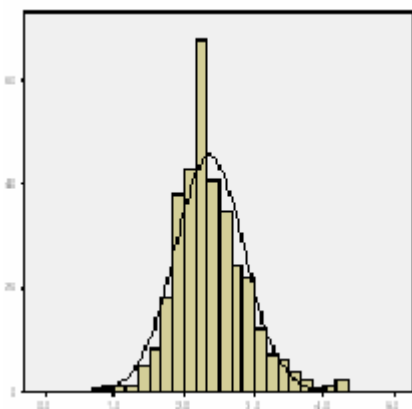
En el resultado de aplicar $WT/\sqrt{2W}$ en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 6,00, con una desviación típica de 0,65 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

p) número de palabras por cláusula / longitud cláusula (W/C)



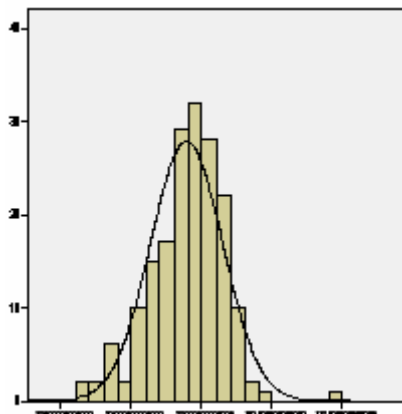
En el recuento del número total de palabras por cláusula utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 6,76 palabras por cláusula, con una desviación típica de 0,96 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

q) relación del número de palabras léxicas - cláusulas (LW/C)



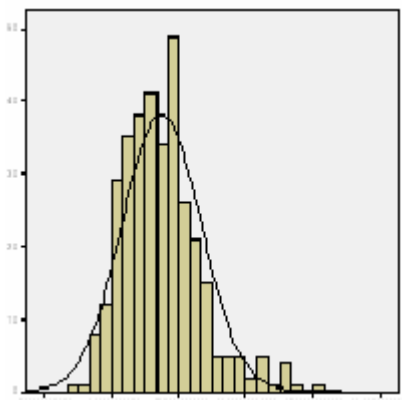
En la relación del número total de palabras léxicas por cláusula utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 2,37 palabras léxicas por cláusula, con una desviación típica de 0,49 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

r) porcentaje de cláusulas sin errores (EFC/C)



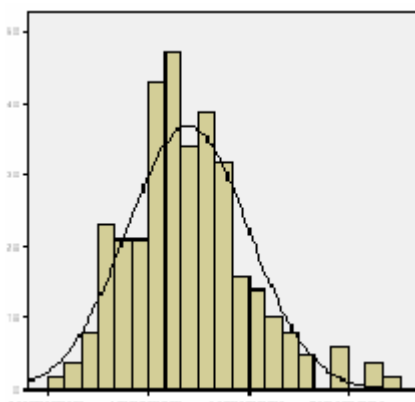
En el recuento del número de cláusulas sin errores utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores consiguieron producir una media del 64,12% de cláusulas sin errores, con una desviación típica de 16,67 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo. Al igual que en el recuento de Unidades T, destacan algunas irregularidades en valores intermedios.

s) número de palabras por Unidad T / longitud Unidad T (W/T)



En el recuento del número total de palabras por Unidad T utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 13,73 palabras por Unidad T, con una desviación típica de 2,95 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

t) relación del número de palabras léxicas - Unidades T (LW/T)

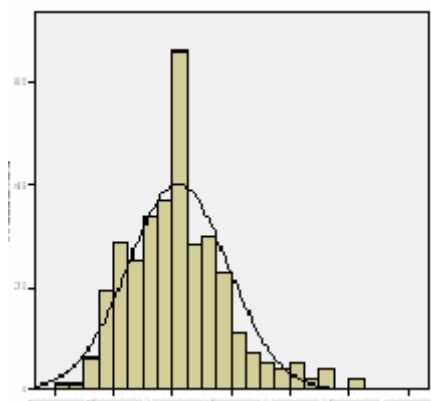


En la relación del número total de palabras léxicas por Unidad T utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 4,80 palabras léxicas por

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

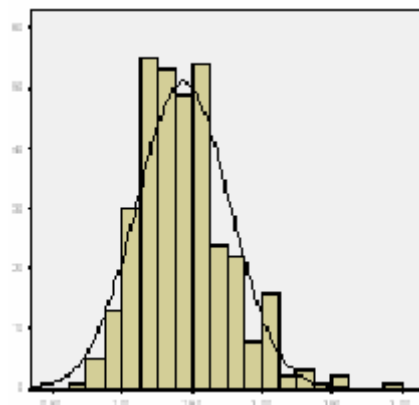
Unidad T, con una desviación típica de 1,22 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

u) relación cláusulas - Unidades T (C/T)



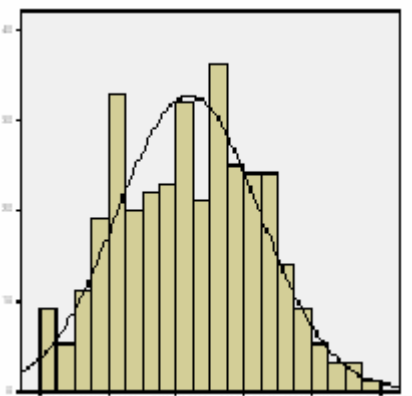
En la relación entre la media del número total de cláusulas y la media del total de unidades T utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 2,05 cláusulas por Unidad T, con una desviación típica de 0,42 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo

v) cláusulas finitas por Unidad T (C-F/T)



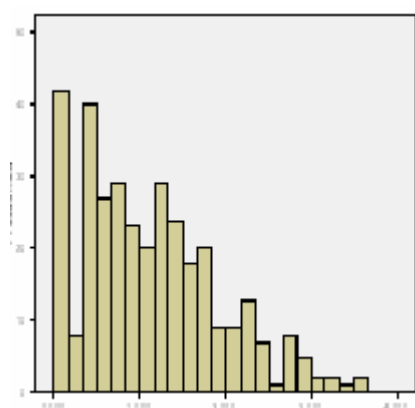
En la relación del número total de cláusulas finitas por Unidad T utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 1,44 cláusulas finitas por Unidad T, con una desviación típica de 0,33 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

w) porcentaje de Unidades T sin errores (EFT/T)



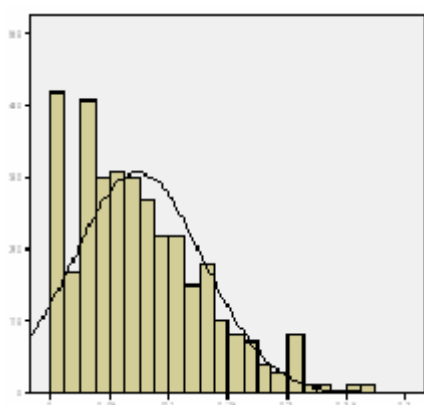
En el recuento del porcentaje de Unidades T sin errores utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media del 43,70% de Unidades T correctas, con una desviación típica de 20,69 y en unas frecuencias distribuidas en forma aproximada a una campana de Gauss. Tanto los parámetros como el histograma parecen indicar que el comportamiento del indicador es en principio adecuado para su empleo.

x) conectores adverbiales por total de palabras (CON/W)



En la relación del número total de conectores adverbiales por número total de palabras utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 1,11 conectores adverbiales por número total de palabras, con una desviación típica de 0,81 y en unas frecuencias distribuidas de forma progresivamente descendente. Es de destacar que la moda (frecuencia más común de empleo) indica que bastantes escritores no llegaron a utilizar conectores adverbiales. Más adelante veremos que este indicador presenta problemas.

y) conectores adverbiales por cláusula (CON/C)

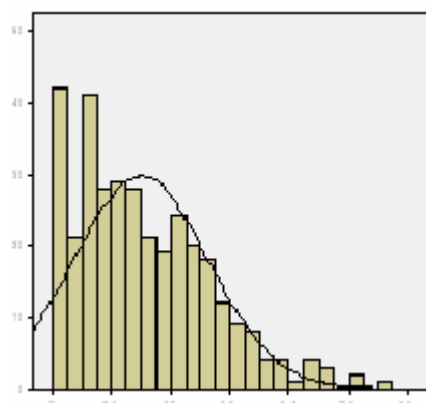


En la relación del número total de conectores adverbiales por cláusulas utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 0,07

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

conectores adverbiales por cláusula, con una desviación típica de 0,05 y en unas frecuencias distribuidas de forma progresivamente descendente. Esto parece indicar que el uso de conectores adverbiales es bastante restringido dentro de las cláusulas y la adecuación para el empleo queda a expensas de los análisis posteriores.

z) relación conectores adverbiales por unidad T (CON/T)



En la relación del número total de conectores adverbiales con el de Unidades T utilizadas en la prueba de composición se detecta una pauta normal de comportamiento para una prueba de conocimientos. Nuestros escritores emplearon una media de 0,15 conectores adverbiales por Unidad T, con una desviación típica de 0,11 y en unas frecuencias distribuidas de forma progresivamente descendente. Esto parece indicar que el uso de conectores adverbiales es bastante restringido dentro de las Unidades T y la adecuación para el empleo queda a expensas de los análisis posteriores.

RESUMEN

En la presente sección hemos podido comprobar como la mayoría de los indicadores no presentaban incidencias que reseñar, confirmando su utilidad como herramientas válidas y significativas para esta investigación. La excepción lo constituyen el comportamiento del número de cláusulas no verbales, el número de conectores por Unidad T, número de conectores adverbiales por cláusulas y número de conectores adverbiales por el número total de palabras. Los datos de frecuencias y sus respectivos histogramas mostraban una gran cantidad de composiciones en el que estos indicadores era bastante bajo y que el empleo frecuente era muy limitado. Por ello dejamos en suspenso la decisión sobre su idoneidad de empleo hasta comprobar en la siguiente sección cómo es el comportamiento diferenciando las composiciones según el nivel asignado tras ser calificadas por el tribunal examinador.

5.3 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS INDICADORES POR NIVELES

Una vez que hemos observado el comportamiento de los indicadores desde una perspectiva global pasaremos al análisis de dichos indicadores a través de los distintos niveles. En esta fase, por tanto, observaremos y analizaremos las frecuencias de los indicadores al igual que lo hicimos en la sección anterior (indicador a indicador). La diferencia es que esta vez hemos analizado por separado las composiciones que fueron clasificadas en el nivel 2, en el nivel 3 o en el nivel 4. Esto, a parte de reforzar la validez o no de cada indicador, nos va a permitir descubrir qué indicadores evolucionan y cuáles no y en una fase posterior, comparando los resultados de los distintos niveles, interpretar como es esa evolución y a que ritmo.

El procedimiento que emplearemos para llevar a cabo el análisis comparativo de niveles es el siguiente: Primero haremos una pequeña introducción sobre aspectos relevantes del indicador estudiado. En segundo lugar observaremos los resultados de las medias y medianas obtenidas en cada nivel y añadiremos a su lado los resultados de la prueba ANOVA, que nos va a indicar la significancia estadística. Esto nos asegurará la fiabilidad de la prueba porque descartará que sea la casualidad o el azar lo que nos muestre una diferencia de datos entre niveles. También analizaremos la progresión de los datos obtenidos a través de dos gráficos (uno de barras y otro de línea) para visualizar la comparación de cifras. En tercer lugar analizaremos la distribución de los datos mediante histogramas y curva de Gauss. Por último, decidiremos sobre la validez del indicador apoyados en los resultados estadísticos que se encuentran recogidos en el apéndice 4.

Antes de empezar recordaremos que el nivel 2 fue alcanzado por un total de 127 composiciones sobre las 339 muestras analizadas. El número de composiciones que obtuvieron el nivel 3 es de 179 sobre el total de 339 muestras. Y el número de composiciones que obtuvieron el nivel 4 es de 33 sobre el total de 339 muestras. Analizaremos el comportamiento indicador a indicador.

a) número total de palabras por composición (W)

Quizás uno de los recuentos más usados como medida general de la fluidez de la escritura sea el del número total de palabras usadas en una composición o texto determinado. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que esta no suele ser una

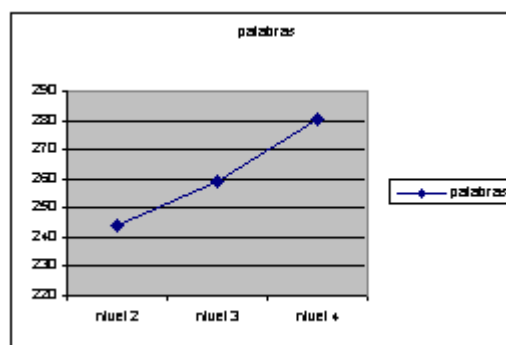
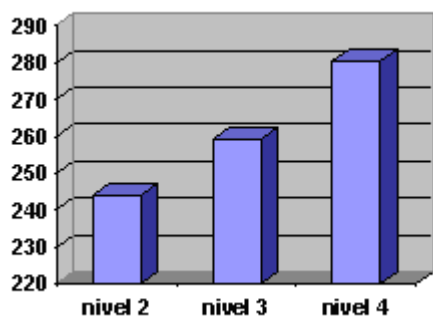
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

medida fiable, pues está sujeta a muchos condicionantes. La medición pura del número total de palabras no discierne la corrección en su uso, el empleo de mayor o menor sofisticación, la hiper-repetición de algunas palabras, el empleo de las palabras con contenido léxico o gramatical, el formulismo. No obstante, sí que puede indicarnos tendencias, sobre todo en estudios con un gran número de muestras.

Estudios contrastivos como el de Simpson (2000) muestran que la producción de palabras es mayor en estudiantes nativos que en no nativos. Si partimos de la hipótesis de que los que alcanzan un nivel más alto tienen su interlengua escrita más parecida a la lengua escrita de los nativos, la lógica deducción es que a nivel más alto los escritores producirán más palabras. Una vez realizados los recuentos y halladas las medias por cada nivel de competencia el resultado comparativo es el reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 10 Comparativa por niveles del número de palabras

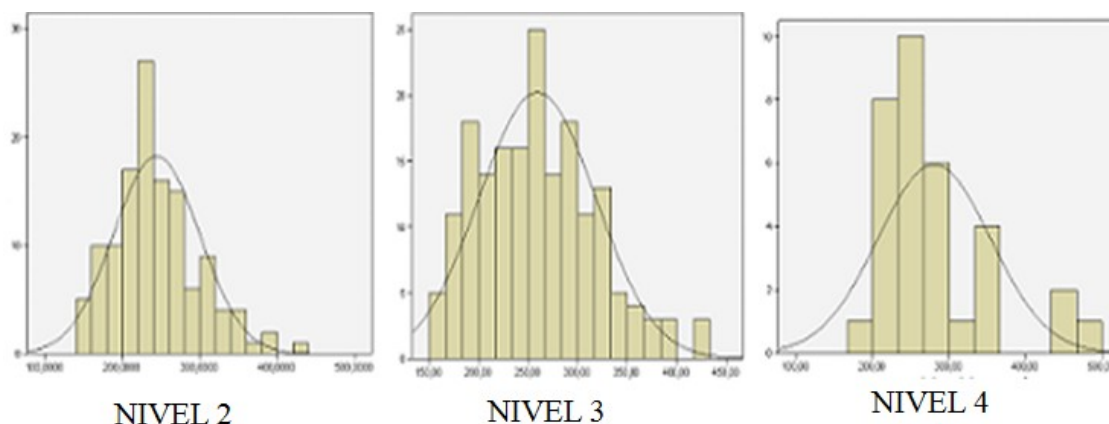
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
W	243.85	55.56	259.28	58.77	280.39	73.72	5.74	1.64	SI



Una primera observación delata que existe un incremento lineal en los resultados de producción del número de palabras. Si además observamos la aplicación de la herramienta estadística ANOVA comprobaremos que la diferencia de la comparativa entre los diferentes niveles es significativa y no fruto de la casualidad. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 15,43 palabras con respecto al nivel anterior (un 6,32 % más de palabras). En cuanto al nivel 4 la media es de 280,39 y la desviación típica del 73,71. Como la media del nivel 3 era de 259,28 esto supone un incremento medio de producción de 21,11 con respecto al nivel anterior

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

(un 8,14% más). Luego, podemos constatar una producción mayor de palabras con el aumento de la competencia escritora, siempre teniendo en cuenta cuanto se dijo en el primer párrafo de este apartado.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de palabras escritas en las composiciones presenta histogramas normales en los niveles 2 y 3 y diferente en el nivel 4. La progresión intragrupal de este último nivel se encuentra en escalonamiento descendente hacia la derecha, lo cual indica que la mayoría de las composiciones de este grupo se encuentran en el margen inferior de la curva, aunque destaca la sobreproducción de algunas composiciones (del orden de 450 – 500 palabras). Por tanto el nivel 4 es heterogéneo en cuanto a producción de palabras, aunque la media grupal amalgame el resultado.

Una vez aplicadas todas las pruebas estadísticas (ver apéndice 4) podemos afirmar que el número total de palabras por composición presenta unos parámetros definidos por nivel con un incremento significativo de la media. Nuestros escritores por tanto escriben un mayor número de palabras cuanto mayor nivel de dominio de la lengua acreditan (a pesar de la heterogeneidad del nivel 4). Por tanto concluimos que este indicador es aceptable para los fines que nos proponemos en este estudio. Esto concuerda con los resultados obtenidos por algunas de las investigaciones que tratamos en los capítulos anteriores (Kameen, 1983; Magennis, 1997; Simpson, 2000; Torras y Celaya, 2001; Reid, 2001; Polio, 2001, Lee, 2004, Sasaki, 2005; Roca de Larios *et al.*, 2007).

Como ejemplos típicos que reflejan lo anteriormente dicho proponemos la

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

comparación del número de palabras de las composiciones 2324M01166 (243 palabras), 3309M05116 (257 palabras) y 4256M10285 (287 palabras) cuyas transcripciones pueden ser encontradas en el Apéndice 7.

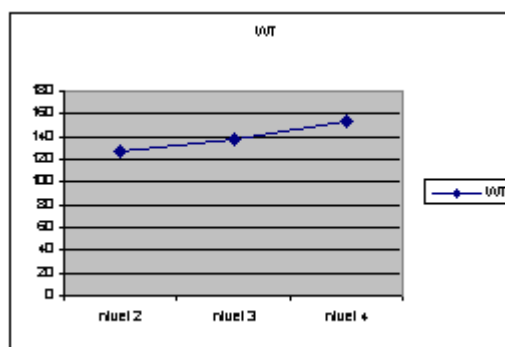
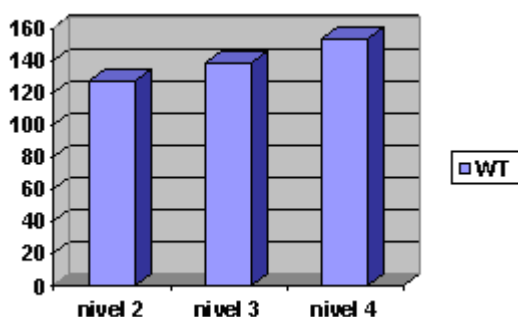
b) número total de palabras diferentes (WT)

Como el número total de palabras por composición nos presenta el problema de una posible hiper-repetición de vocabulario básico (principalmente sustantivos y verbos de común empleo), con la finalidad de aumentar así la longitud de la composición, hemos comparado la evolución del número de palabras no repetidas (o palabras diferentes). Recordemos la definición que de este indicador vimos en el apartado 4.5.2.

b. Estos son los resultados obtenidos:

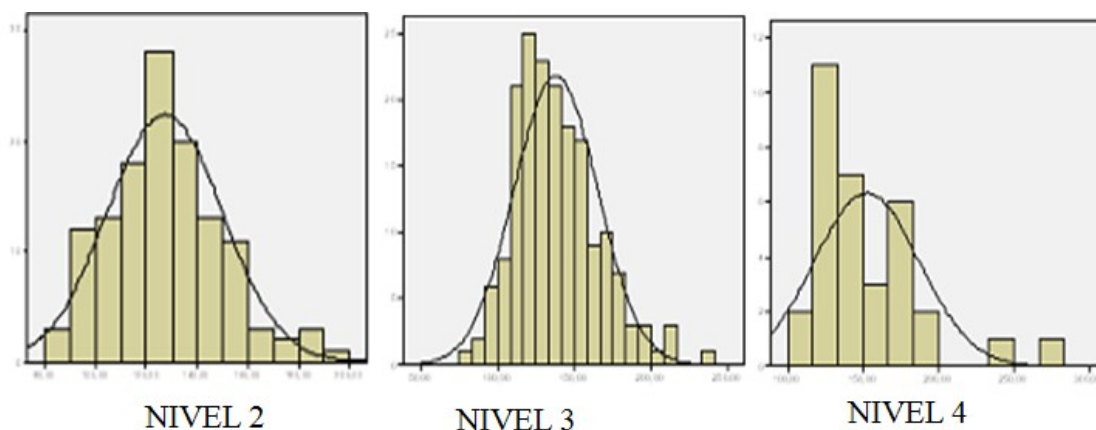
Tabla 11 Comparativa por niveles del número de palabras diferentes

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
WT	127.35	22.69	138.34	27.27	152.85	34.74	14.10	1.64	SI



El primer resultado que puede observarse es que existe un incremento lineal en los resultados de producción del número de palabras. Si además observamos la aplicación de la herramienta estadística ANOVA comprobaremos que la diferencia de la comparativa entre los diferentes niveles es significativa y no fruto de la casualidad. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 10,99 palabras con respecto al nivel anterior (un 8,63 % más de palabras) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 21,11 con respecto al nivel anterior (un 10,49% más). Luego, podemos constatar una producción mayor de palabras con el aumento de la competencia escritora.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar un comportamiento normal excepto en el nivel 4 (al igual que en el número total de palabras). Los valores del histograma del nivel 4 se encuentran mayoritariamente desplazados hacia la izquierda, lo que indica baja producción, pero existen composiciones con valores destacados hacia la derecha y una irregularidad en el número de composiciones con 150 palabras distintas, que es más bajo que el nivel de producción de composiciones de valores próximos.

Una vez aplicadas las pruebas estadísticas podemos concluir que la media de producción de palabras no repetidas aumenta significativamente según el nivel de calidad acreditado y que incluso los porcentajes de aumento son superiores a los porcentajes que presentaba la producción total de palabras. Esto también indica que el vocabulario (o riqueza léxica) es significativamente más amplio según se obtiene un mayor nivel de competencia. Por tanto, este indicador es válido para el estudio. Los resultados obtenidos concuerdan con resultados similares en Martín Úriz *et al.* (2005).

Si volvemos a las composiciones propuestas como ejemplos típicos, observamos que la composición 2324M01166 tiene 129 palabras diferentes del total de 243, la composición 3309M05116 tiene 143 palabras diferentes de 257 y la composición 4256M10285 tiene 173 palabras diferentes de 287.

c) número total de palabras léxicas (LW)

Con este rasgo indicador medimos el número de nombres, verbos, adjetivos y adverbios distintos⁵¹. Excluimos por tanto las palabras repetidas o declinadas y aquellas

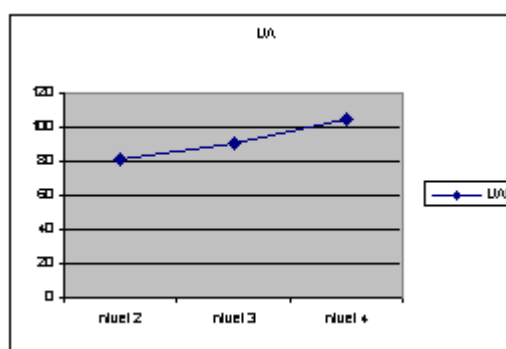
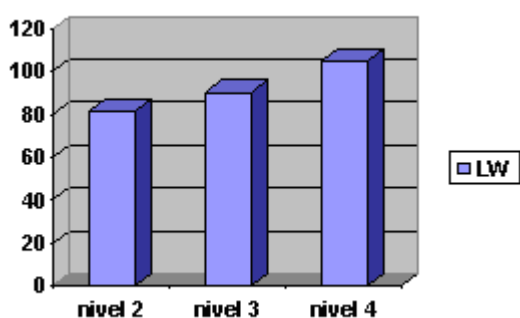
⁵¹ Recordar apartado 4.5.2 c

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

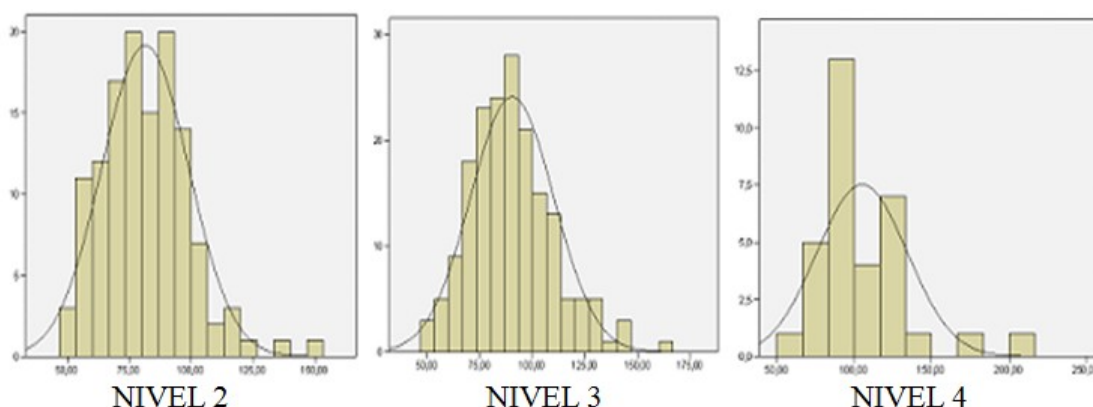
palabras cuya presencia es meramente funcional (o gramatical). Al igual que con el número total de palabras o el número de palabras no repetidas, observaremos su comportamiento comparando los niveles. Estos son los resultados:

Tabla 12 Comparativa por niveles del número de palabras léxicas

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico 05	Signif
LW	81.43	17.61	90.28	19.75	105.03	29.12	19.70	1.64	SI



De nuevo observamos como existe una evolución positiva y significativa de los valores, en concordancia con el nivel de calidad acreditado. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 8,85 con respecto al nivel anterior (un 10,86 % más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 14,75 con respecto al nivel anterior (un 16,34% más). Luego, podemos constatar una producción mayor de palabras léxicas con el aumento de la competencia escritora. Los resultados obtenidos concuerdan con resultados similares en Martín Úriz *et al.* (2005).



LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar histogramas normales y acordes con la campana de Gauss en los niveles 2 y 3, y un comportamiento un poco peculiar en el nivel 4, con un bajón en la franja de producción de 100 palabras léxicas por composición y la existencia de varios valores en sobreproducción con respecto a los valores medios.

Al igual que en los indicadores anteriores, una vez aplicadas las pruebas estadísticas podemos concluir que la media de producción de palabras léxicas aumenta significativamente según el nivel de calidad acreditado y que incluso los porcentajes de aumento son superiores a los porcentajes que presentaba la producción total de palabras y de palabras no repetidas. Nos encontramos ante un buen indicador de aumento de producción fluida.

En cuanto a nuestros ejemplos típicos propuestos, tenemos que la composición 2324M01166 tiene 74 palabras léxicas no repetidas del total de 243, la composición 3309M05116 tiene 103 palabras léxicas no repetidas de 257 y la composición 4256M10285 tiene 126 palabras léxicas no repetidas de 287.

d) número de palabras sin errores en la composición (EFW)

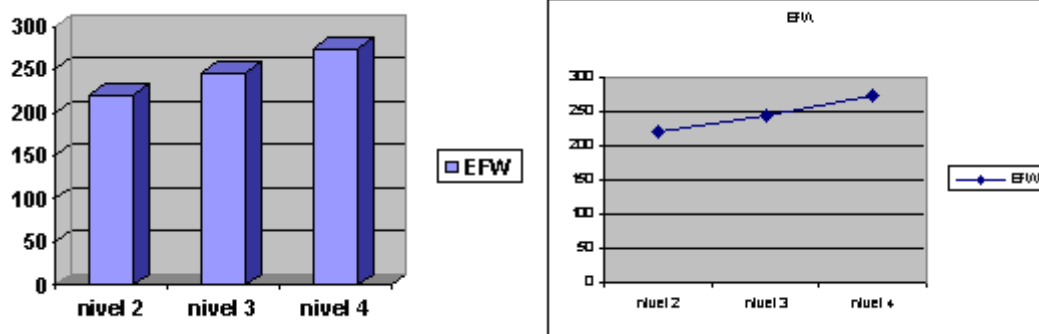
Otro problema que se encontraba en el recuento total de la producción de palabras era la no consideración de si el empleo de dichas palabras era correcto o no, lo cual podía dar lugar a un empleo indiscriminado de palabras con el fin de presentar una composición lo mas abultada posible y así influir en una percepción errónea de la fluidez. Es por eso que se realizó el recuento de aquellas palabras sin errores. Es decir, aquellas palabras que su transcripción escrita coincide con la norma recogida en los diccionarios⁵². Veamos los resultados:

Tabla 13 Comparativa por niveles del número de palabras sin error

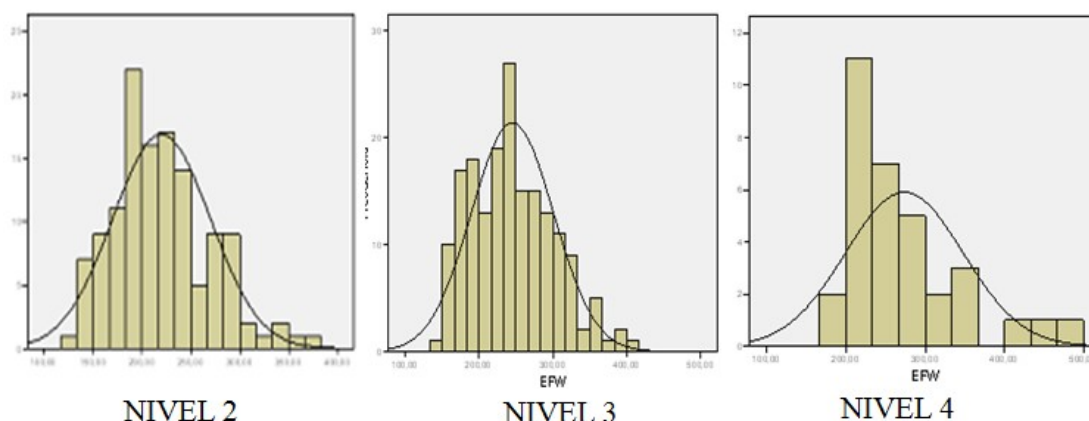
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico 05	Signif
EFW	219.94	50.07	245.13	55.59	273.48	74.38	14.82	1.64	SI

⁵² Ver apartado 4.5.2 d

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



No parece existir ninguna duda de que también en esta ocasión las cifras y los gráficos nos presentan una evolución significativa entre las composiciones que acreditaron los diferentes niveles. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 25,19 (un 11,44 % más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 28,35 con respecto al nivel anterior (un 11,56% más). Luego, podemos constatar una producción mayor de palabras no erróneas con el aumento de la competencia escritora.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de palabras sin errores en las composiciones que obtuvieron el nivel 4 también presentan en este caso un comportamiento un poco peculiar. La progresión intragrupal es principalmente de histograma escalonado a la derecha (producción limitada), aunque destaca la sobreproducción de algunas composiciones, en línea con los valores obtenidos en los valores anteriores.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Al igual que en los indicadores anteriores, una vez aplicadas las pruebas estadísticas podemos concluir que la media de producción de palabras no erróneas también aumenta significativamente según el nivel de calidad acreditado. En unión con los tres rasgos anteriores, los resultados nos acreditan que se produce un aumento claro de la producción léxica que puede ser tomada en cuenta como demostración de una evolución positiva de la interlengua escrita. A mayor nivel de calidad acreditada en la prueba le corresponde un aumento de la producción de palabras, siendo estas más diversas (no repetidas), transmitiendo mayor cantidad de significado (más léxico) y mayor corrección formal en la transcripción de las palabras.

En cuanto a nuestros ejemplos típicos propuestos, observamos que la composición 2324M01166 tiene 217 palabras sin errores del total de 243, la composición 3309M05116 tiene 245 palabras sin errores de 257 y la composición 4256M10285 tiene 285 palabras sin errores de 287.

e) número total de oraciones por composición (S)

Ya se ha comentado en el punto 4.5.3 los problemas encontrados y las limitaciones que implica el empleo del recuento de oraciones como indicador. El problema realmente empieza por la misma definición de qué es una oración y continúa por la existencia de muy diferentes tipos de oraciones. Algunos autores descartan su uso (Halliday, 1989, Wolfe-Quintero *et al.*, 1998).

Posiblemente, los resultados de las mediciones efectuadas sobre este tipo de unidades está desvirtuado por el hecho de que normalmente los escritores de los niveles más bajos suelen producir oraciones más simples, al arriesgar el mínimo posible en una prueba en la que son conscientes de ser evaluados y de las carencias que tienen. Por el contrario, suele ocurrir que los escritores de mayor nivel competencial arriesgan más y se atreven a producir oraciones más complejas. Esta situación puede llevar a que un escritor novel produzca un mayor número de oraciones sencillas, mientras que un escritor más experto produzca un número menor de oraciones, pero más complejas y elaboradas (Wolfe Quintero *et al.*, 1998). Esa diferencia en la complejidad de las oraciones nos sugiere que es mejor descartar su uso como indicador y sustituirlo por otros indicadores que reflejen más fielmente la estructura sintáctica (cláusulas y Unidades T) en inglés, y que eviten los problemas

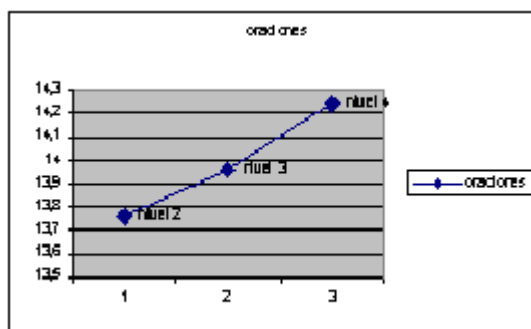
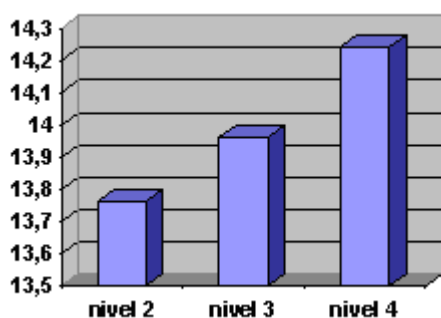
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

como los surgidos de un mal uso de la puntuación, de una exceso en el uso de la coordinación o en el empleo de rasgos de oralidad, por ejemplo.

No obstante y a pesar de lo anterior, en este estudio se llevó a cabo el recuento del número de oraciones que contenía cada composición y posteriormente se aplicaron todas las pruebas estadísticas para así tomar una decisión basada en criterios científicos. Una vez realizados los recuentos y halladas las medias por cada nivel de competencia el resultado comparativo es el reflejado en la siguiente tabla:

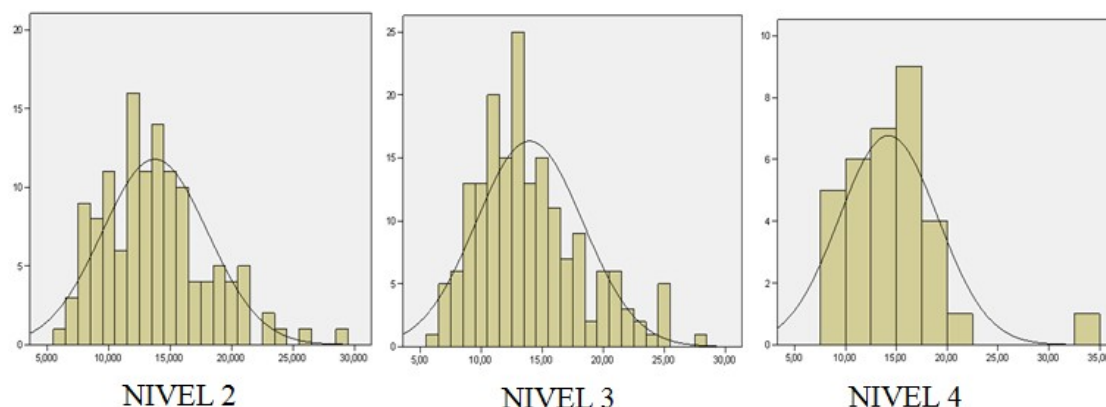
Tabla 14 Comparativa por niveles del número de oraciones

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
S	13.76	4.30	13.96	4.37	14.24	4.86	0.18	1.64	NO



Tal como puede observarse, se detecta una progresión en el número de oraciones empleadas según se avanza en el nivel de competencia. Pero al aplicar la herramienta estadística ANOVA, ésta nos revela que los resultados comparativos no son lo suficientemente significativos como para ser tenidos en cuenta, coincidiendo por tanto con estudios anteriores. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de 0,2 con respecto al nivel anterior (un 1,45 % más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de 0,28 con respecto al nivel anterior (un 2,01% más). El incremento entre niveles es inferior al 5%, por lo que en principio (y a falta de examinar el resto de pruebas estadísticas) este indicador no es válido para estudiar la evolución, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de oraciones en las composiciones presentan un histograma normal destacando la sobreproducción de algunas composiciones del nivel 4 (en consonancia con los indicadores de producción de palabras).

Tan solo añadir, que las pruebas estadísticas aplicadas también indican que la escasa diferencia entre valores de los distintos niveles hace desaconsejable su uso como indicativo de evolución. Esto queda especialmente claro si tenemos en cuenta en la estadística de contraste (apéndice 4) el bajísimo valor del chi cuadrado (tan solo 0,18). Por lo tanto, confirmamos con estos resultados lo que nos dicen Magennis (1997) y Torras y Celaya (2001).

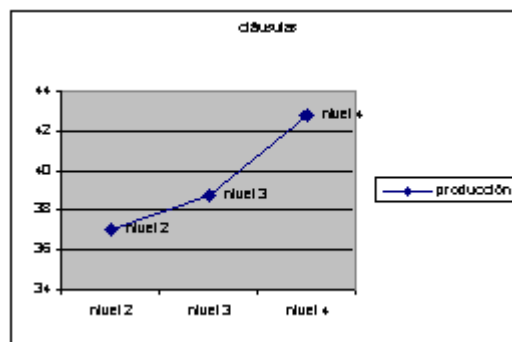
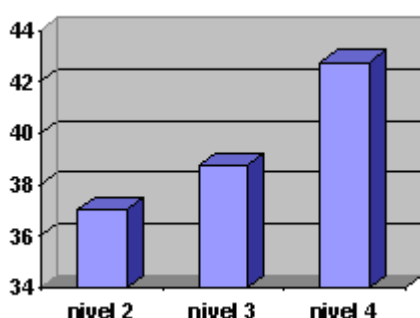
f) número total de cláusulas por composición (C)

El recuento de cláusulas no obtiene resultados significativos en los estudios ya existentes (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Esto quizás puede deberse a razones similares a las ya apuntadas con respecto a las oraciones. No obstante, el estudio de Simpson (2000) nos dice que los escritores nativos de lengua inglesa, por lo general producen más cláusulas que los hispanos escribiendo en inglés. Por lo tanto una interlengua avanzada debería de contener más cláusulas que una que no está tan madura. Veamos los resultados:

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 15 Comparativa por niveles del número de cláusulas

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVI A. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r critico 05	Sign if
C	37.04	10.48	38.77	9.99	42.76	12.39	4.07	1.64	SI



Los resultados muestran un incremento lineal según se avanza de nivel en el número global de cláusulas y en el de cláusulas no finitas y no verbales. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de 1,73 con respecto al nivel anterior (un 4,67 % más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 3,99 con respecto al nivel anterior (un 10,29% más). El incremento del nivel 2 al nivel 3 está por debajo del 5% y hasta comprobar los resultados del resto de pruebas estadísticas dejamos en suspenso la certificación o no de su validez. Por lo pronto, la evolución del nivel 3 al nivel 4 si es significativa y el incremento global también lo es, tal como nos muestra la aplicación ANOVA.

En cuanto a la distribución de las cláusulas según tengan verbo finito, no finito o elidido es interesante constatar el resultado que ofrecemos en la siguiente tabla:

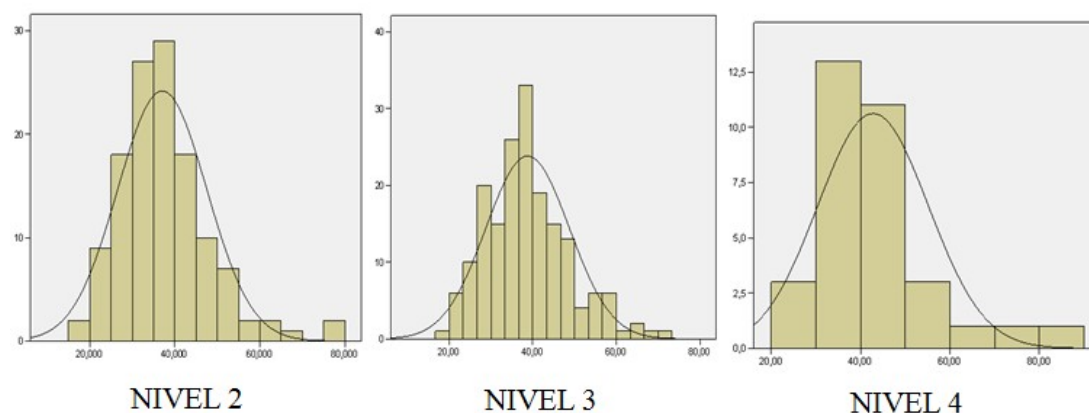
Tabla 16 Distribución de cláusulas según el tipo de verbo

	CF		CNF		CNV	
	media	%	media	%	media	%
nivel 2	27,44	74, 08%	8,73	23, 57%	1,16	3, 13%
nivel 3	26,83	69, 20%	10,72	27, 65%	1,22	3, 15%
nivel 4	28,33	66, 26%	12,45	29, 13%	1,97	4, 61%

Destaca el descenso de las cláusulas finitas y el aumento de las no finitas. Esto ya de por si está indicando un aumento de la complejidad gramatical, puesto que el empleo de cláusulas con verbo no finito implica un mayor uso de cláusulas incrustadas

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

(embedded) ó dependientes. El uso de la elipsis verbal destaca en el nivel 4 y su uso correcto también es indicativo de mayor complejidad.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de cláusulas en las composiciones que obtuvieron presentan histogramas normales.

Las pruebas estadísticas presentan una evolución favorable y ordenada, dentro de unos rangos normales. Por lo tanto aceptamos la producción de cláusulas como indicativo de evolución. Esto además concuerda con los resultados que nos plantean investigadores como Kameen (1983) y Torras y Celaya (2001). Ésta mayor producción de cláusulas está relacionada con un mayor empleo de la subordinación y también con un estilo menos oral, que implica un mayor uso del grupo nominal (Barrio, 2004).

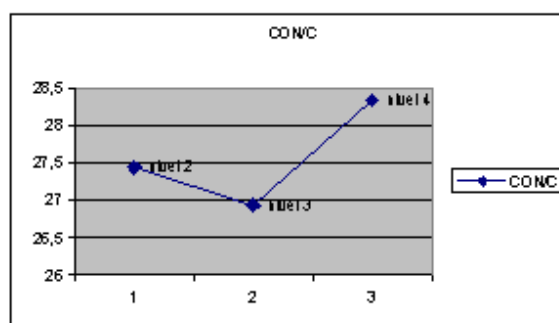
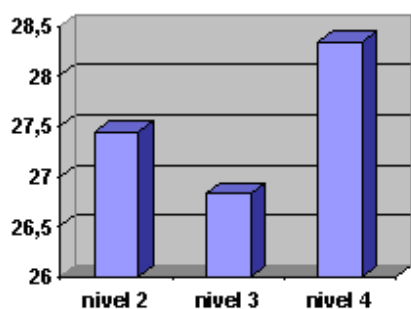
g) número de cláusulas finitas por composición (C-F)

El recuento de cláusulas finitas a través de los distintos niveles nos mostraba una disminución de su producción con respecto a las no finitas o las que contenían elipsis verbal. Así pasaban de constituir un 74,08% del total de cláusulas en el nivel 2 a un 69,20% en el nivel 3 y tan solo un 66,26% en el nivel 4. Esta disminución parece lógica si tenemos en cuenta que con una mayor madurez textual existe un empleo más variado de estructuras léxicas, más complejas y con menor influencia de la oralidad. Una vez realizados los recuentos y halladas las medias por cada nivel de competencia el resultado comparativo es el reflejado en la siguiente tabla:

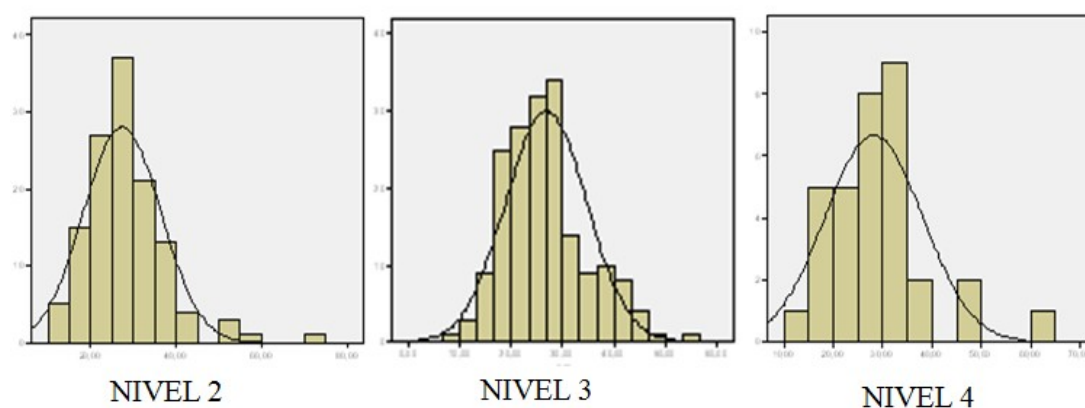
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 17 Comparativa por niveles del número de cláusulas finitas

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVI. A. TÍPICA	MEDIA	DESVI. TÍPICA	MEDIA	DESVI. TÍPICA	F ratio	r crítico 05	Sign if
C-F	27.44	9.06	26.83	7.94	28.33	9.86	0.50	1.64	NO



Los resultados muestran que el número de cláusulas finitas producidas son no significativas. Podemos observar un descenso de producción en el nivel intermedio 3. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un descenso medio de 0,61 con respecto al nivel anterior (un 2,23% menos) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de su producción de 1,5 con respecto al nivel anterior (un 5,59% más). Este comportamiento, nos lleva a descartar por el momento el empleo de este indicador para el estudio de la evolución de la escritura.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de cláusulas finitas en las composiciones presentan histogramas normales.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

En cuanto a las pruebas estadísticas se confirma de nuevo la decisión de excluir el número de cláusulas finitas como indicador de evolución ya que tanto la prueba de rangos como el chi cuadrado (solo 0,63) prueban la no significancia estadística de las diferencias observadas. No obstante, hay que tener en cuenta que la disminución del empleo de cláusulas finitas por parte de los escritores que obtuvieron el nivel 3 se debe en parte a que aumentaron significativamente el uso de cláusulas no finitas, como veremos a continuación. Este trasvase en las cifras de empleo entre las cláusulas finitas y las no finitas no es por tanto algo negativo. Observamos, por tanto, que una mayor complejidad parece redundar negativamente en las cifras de producción de cláusulas finitas pues su relación frente al global desciende, pero no debemos de pasar por alto que la producción de cláusulas (como vimos en el apartado anterior) y la corrección formal en su empleo (como veremos adelante) aumentan, ofreciéndonos una pista de cómo maduran los escritores en su forma de producir las cláusulas.

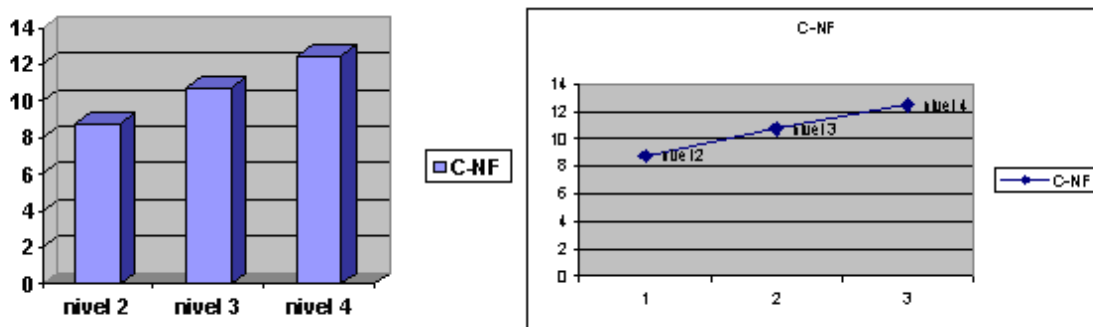
h) número de cláusulas no finitas por composición (C-NF)

De forma contraria a lo que ocurre con las cláusulas finitas, en las cláusulas no finitas se produce un aumento en su porcentaje de empleo con respecto a las demás clases de cláusulas. Así, se pasa del 23,57% de cláusulas no finitas en el nivel 2 al 27,65% en el nivel 3 y al 29,13% en el nivel 4. Como vimos con las cláusulas finitas, esto no asegura la significancia de la medición. Veamos por tanto los resultados obtenidos:

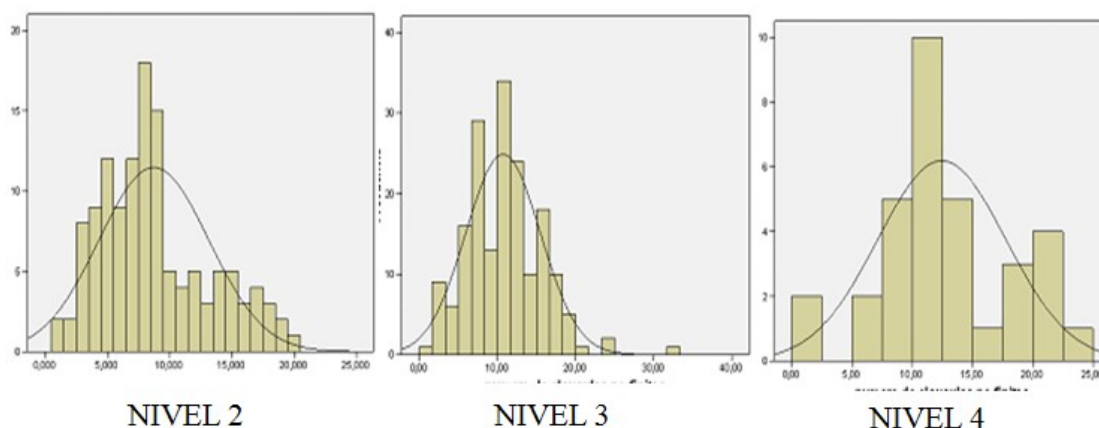
Tabla 18 Comparativa por niveles del número de cláusulas no finitas

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVI A. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico 05	Sign if
C-NF	8.73	4.41	10.72	4.78	12.45	5.32	11.06	1.64	SI

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Curiosamente, al contrario que con las cláusulas finitas, los resultados muestran un incremento lineal según se avanza de nivel en el número global de cláusulas no finitas. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 1,99 con respecto al nivel anterior (un 22,80% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 1,73 con respecto al nivel anterior (un 16,14% más). Podemos concluir que este indicador es válido para estudiar el desarrollo y evolución de la madurez textual.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de cláusulas no finitas en las composiciones presenta histogramas normales, aunque el histograma del nivel 4 presenta una pequeña irregularidad hacia la izquierda.

Una vez consultadas las pruebas estadísticas, estas confirman que el número de cláusulas no finitas producidos en una composición presentan diferencias lo suficientemente significativas entre nivel y nivel como para tener en cuenta este número como indicador de evolución. Al mismo tiempo, esta mayor presencia de cláusulas con un verbo no finito nos indica que las composiciones presentan rasgos de

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

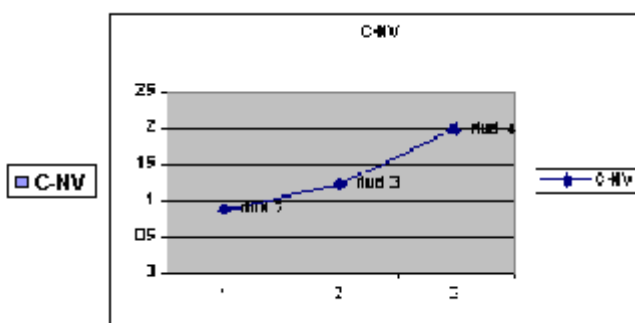
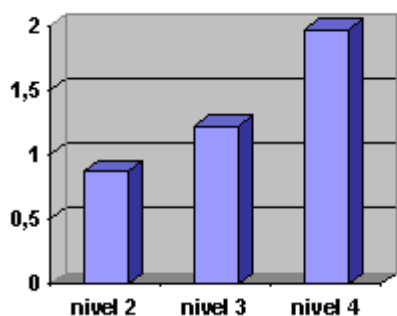
escritura más compleja cuanto más competencia se demuestra a través de la escala del examen.

i) número de cláusulas con elipsis verbal por composición (C-NV)

En este apartado vamos a analizar la evolución en el uso de este tipo especial de cláusula en el que el verbo se elide y permanece en la estructura profunda de la misma. Recordemos que la tabla nos delataba una baja producción, y también un bajo aumento del porcentaje comparado con otro tipo de cláusulas: 3,13% en el nivel 2, 3,15% en el nivel 3 y 4,61% en el nivel 4. Veamos los resultados.

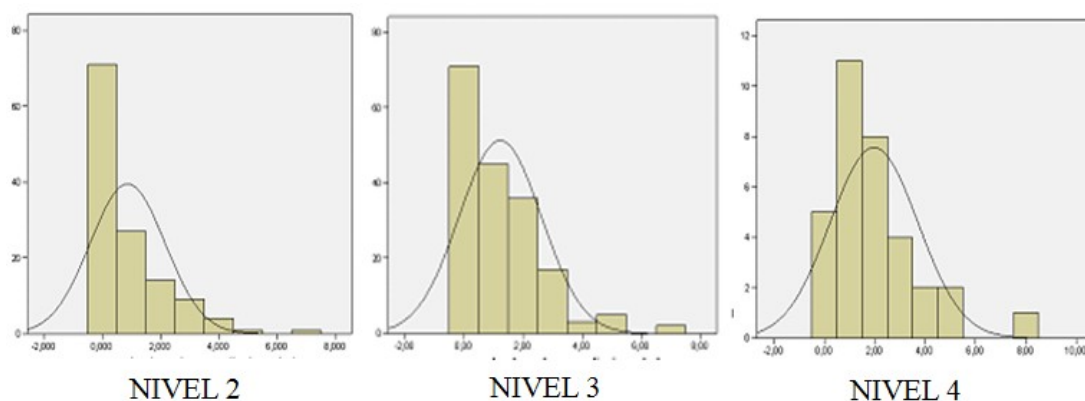
Tabla 19 Comparativa por niveles del número de cláusulas con elipsis verbal

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVI A. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico 05	Sign if
C-NV	0.87	1.28	1.22	1.39	1.97	1.74	8.53	1.64	SI



Los resultados muestran un incremento lineal según se avanza de nivel en el número global de cláusulas no verbales. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 0,35 con respecto al nivel anterior (un 40,23% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 0,75 con respecto al nivel anterior (un 61,47% más).

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de cláusulas no verbales en las composiciones presenta histogramas en escalera descendente hacia la derecha (especialmente en los niveles 2 y 3), lo cual denota un bajo empleo y un uso muy limitado.

Las pruebas estadísticas confirman que, a pesar de su baja producción, el número de cláusulas con elipsis verbal producidas en una composición presentan diferencias lo suficientemente significativas entre nivel y nivel como para tener en cuenta éste como indicador de evolución. Este indicador también nos está indicando un mayor uso de la elipsis cuanto más competencia se tiene.

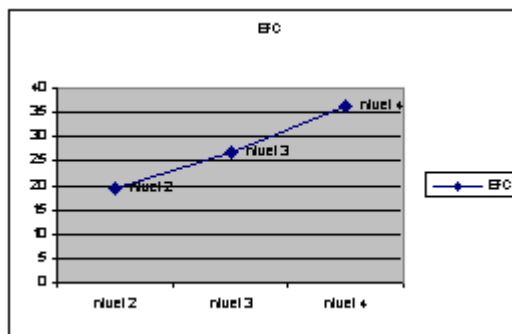
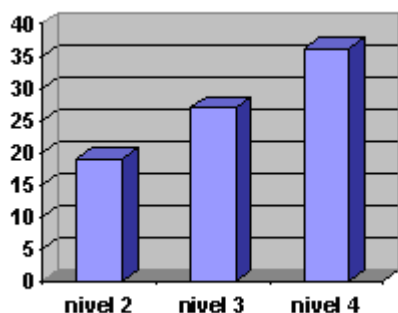
j) número de cláusulas sin errores (EFC)

El recuento del número de cláusulas sin errores se realizó para comprobar si sus resultados podrían aportar alguna tendencia destacada. Aunque los estudios precedentes no presentaban resultados significativos en el recuento (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), nuestro estudio si nos ha ofrecido unos resultados de progresión significativa. El discernir el número de cláusulas sin error resulta de gran ayuda para poder posteriormente calcular la tasa/índice (EFC/C) que Wolfe-Quintero *et al.* (1998) nos presenta como una de las medidas más fiables y que veremos mas adelante. Estos son los resultados obtenidos:

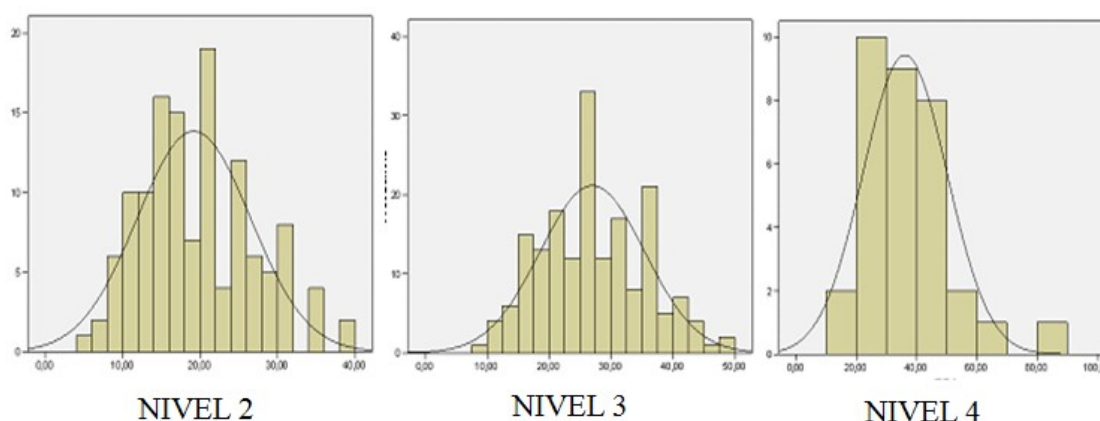
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 20 Comparativa por n ives del número de cláusulas sin errores

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
EFC	19.19	7.32	26.98	8.44	36.15	13.95	59.61	1.64	SI



El recuento arroja un crecimiento lineal significativo en el número de cláusulas sin error producidas. Es más, la progresión del número de cláusulas sin error es más significativa que el número total de cláusulas. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 7,79 con respecto al nivel anterior (un 40,59% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 9,17 con respecto al nivel anterior (un 33,99% más). Esto nos está indicando que al alcanzar un nivel más alto no solo se produce más cláusulas sino que el grado de corrección formal en su producción ha aumentado considerablemente.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de cláusulas sin errores en las composiciones 3 presenta histogramas normales con medias elevadas

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Las pruebas estadísticas confirman nuestra afirmación anterior. El elevado chi cuadrado (83,79) se corresponde con un contraste acusado entre los diferentes rangos obtenidos en cada nivel y nos certifica cómo la evolución hace que las composiciones mejor clasificadas tengan más cláusulas y sean menos erróneas. Luego este indicador es válido para nuestro estudio.

k) número total de Unidades T por composición (T)

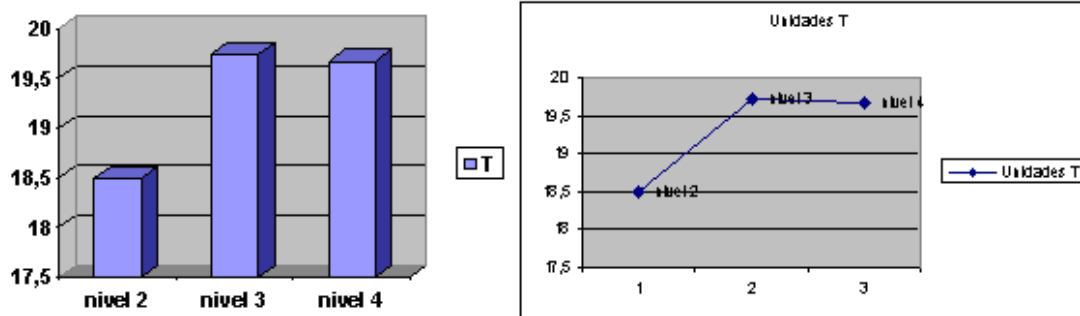
En la sección 4.5.5 vimos la definición de Unidad T y los problemas encontrados en los recuentos. El recuento de este tipo de unidades parece ser una buena medida de fluidez. Según los estudios disponibles recogidos por Wolfe-Quintero *et al.* (1998), la producción de unidades T ha ofrecido resultados significativos y suele señalar un descenso en su número al alcanzar niveles superiores de competencia, al mismo tiempo que se observa un incremento de su longitud, fruto del empleo de una mayor complejidad en su elaboración. Sin embargo, en el estudio de Kameen (1983) se acreditaba un aumento de la producción al mejorar la calidad.

Es necesario señalar que en los estudios aplicados a españoles escribiendo en inglés (Neff *et al.*, 1998; Simpson, 2000; Martín Úriz *et al.*, 2005) el comportamiento es de no progresión lineal. Observando resultados en distintos niveles de competencia se detectan alteraciones en lo que sería el orden lógico de progresión. Una vez realizados los recuentos y halladas las medias por cada nivel de competencia el resultado comparativo es el reflejado en la siguiente tabla:

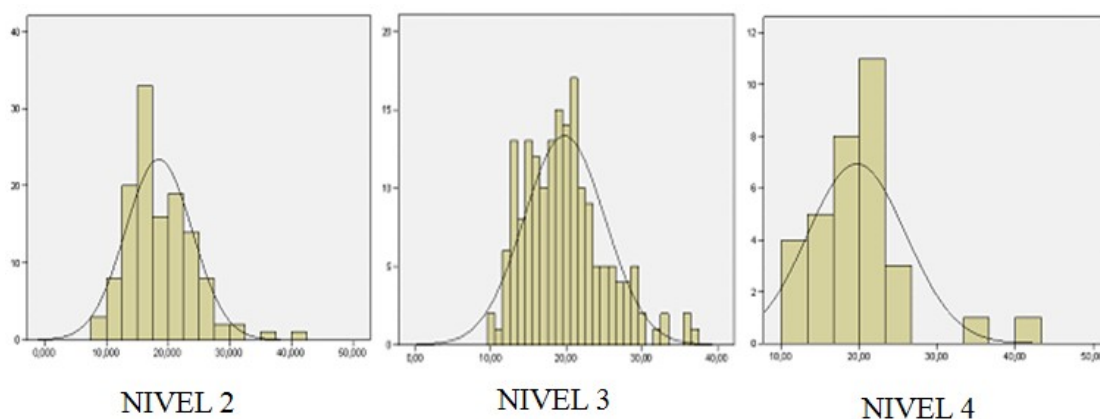
Tabla 21 Comparativa por niveles del número de Unidades T

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
T	18.49	5.41	19.73	5.36	19.67	6.32	2.02	1.64	SI

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLÉS DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



En el presente estudio el resultado puede parecer en principio un poco contradictorio. Del nivel 2 al nivel 3 se observa un incremento de producción que vuelve a decrecer ligeramente en el nivel 4. Aún así, la ratio crítica al 0.05 apunta que los resultados de la comparativa son significativos. Si se establece un más exigente ratio del 0.01 obtendremos que los resultados no sean significativos. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 1,24 con respecto al nivel anterior (un 6,70% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un descenso medio de 0,06 con respecto al nivel anterior (un 0,31% menos). La causa aparente de estos resultados puede deberse a que una vez consolidadas las bases, los escritores que alcanzan el nivel 3 se sientan más seguros y produzcan un mayor número de unidades T que cuando estaban en el nivel 2. Posteriormente, al progresar hacia el nivel 4, los escritores romperían esta tendencia al primar la complejidad sobre la cantidad. Teniendo en cuenta estos resultados debemos concluir que (a falta de las pruebas estadísticas) este indicador no es válido para estudiar la evolución y desarrollo.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de Unidades T

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

en las composiciones presentan histogramas normales en los niveles 2 y 3. En el nivel 4 se aprecia una progresión en escalera hacia la derecha (lo cual en principio es positivo), pero el desplazamiento global del núcleo de la producción se encuentra a la izquierda y existen casos anómalos de superproducción. Necesitamos de las pruebas estadísticas para tratar de comprender mejor este fenómeno.

Las pruebas estadísticas acusan el ligero descenso de producción en el nivel 4 y el chi cuadrado presenta un insuficiente 4,13. Creemos por tanto que este puede no ser un buen indicador. Es bastante interesante el preguntarse el por qué de este resultado, puesto que parece indicar que los escritores españoles maduros emplean una cantidad de Unidades T muy similares, independientemente de que produzcan más palabras y más cláusulas. Por lo tanto éstas deben de ser más largas y por lo tanto el resultado sería menos parecido al ofrecido por las composiciones nativas. Veamos como se comporta este indicador una vez descartadas las Unidades T erróneas.

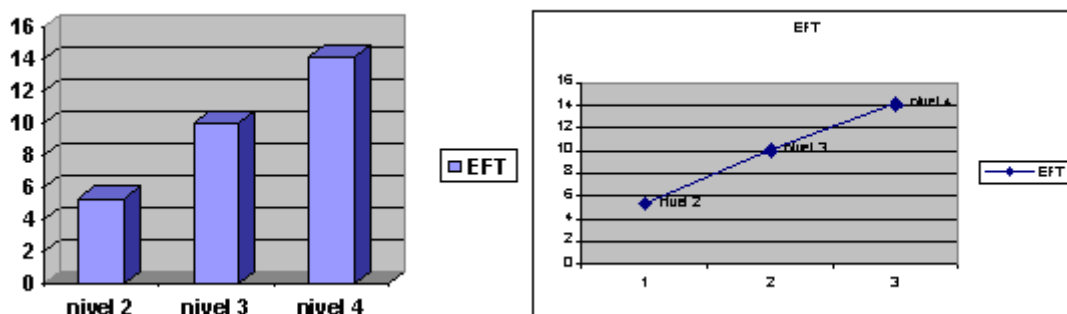
l) número de Unidades T sin errores (EFT)

El recuento de unidades T sin errores es considerado por Wolfe-Quintero *et al.* (1998) como un buen indicador de discriminación entre los diferentes niveles de competencia. De acuerdo a los análisis de los estudios consultados, estos ofrecen resultados significativos y bastante alentadores. No obstante, y al igual que con otros parámetros tratados anteriormente, conviene recordar que el intento de los escritores intermedios por escribir textos más complejos y más largos les expone a la posibilidad de cometer errores en mayor medida que los escritores más noveles y menos arriesgados. Estos son los resultados obtenidos:

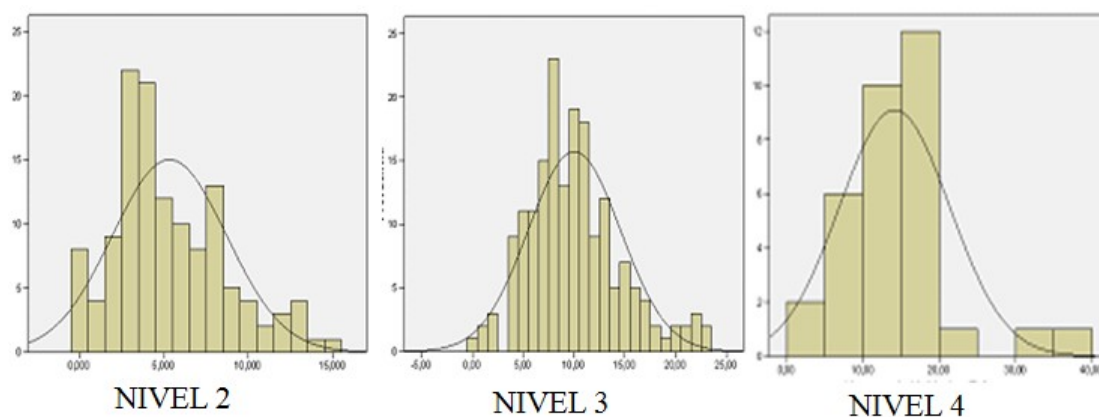
Tabla 22 Comparativa por niveles del número de Unidades T sin errores

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
EFT	5.32	3.38	10.03	4.55	14.12	7.24	67.67	1.64	SI

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLÉS DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



El recuento arroja un crecimiento lineal significativo en el número de unidades T libres de error producidas. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 4,71 con respecto al nivel anterior (un 93,61% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 4,09 con respecto al nivel anterior (un 40,77% más). Contrastan estos resultados con los obtenidos en la producción de unidades T, donde la progresión no era lineal y no significativa. Estos resultados parecen decir que a mayor nivel se producen unidades T más precisas, progresando esta precisión en concordancia con el nivel alcanzado. Sin embargo la producción global de Unidades T no se comportaba de igual manera por que posiblemente el nivel 3 presente una elevada tasa de Unidades T erróneas. Esto explicaría que el nivel 3 se aproxime tanto e incluso supere al nivel 4. Por lo tanto podemos deducir que nuestros escritores que alcanzaron el nivel 3 se aventuraron a producir un mayor número de Unidades T, pero muchas de ellas eran erróneas. Los escritores que alcanzaron el nivel 4 moderaron la producción de las mismas, pero incrementaron la corrección de las mismas.



LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de Unidades T correctas en las composiciones presenta histogramas normales.

Una vez observados los resultados de las pruebas estadísticas, estas confirman que el número de Unidades T no erróneas producidos en una composición presentan diferencias lo suficientemente significativas entre nivel y nivel como para tener en cuenta este número como indicador de evolución. Especial mención al chi cuadrado de 106,45. Por lo tanto es preferible el uso de EFT al uso del número global de Unidades T.

m) número total de conectores adverbiales por composición (CON)

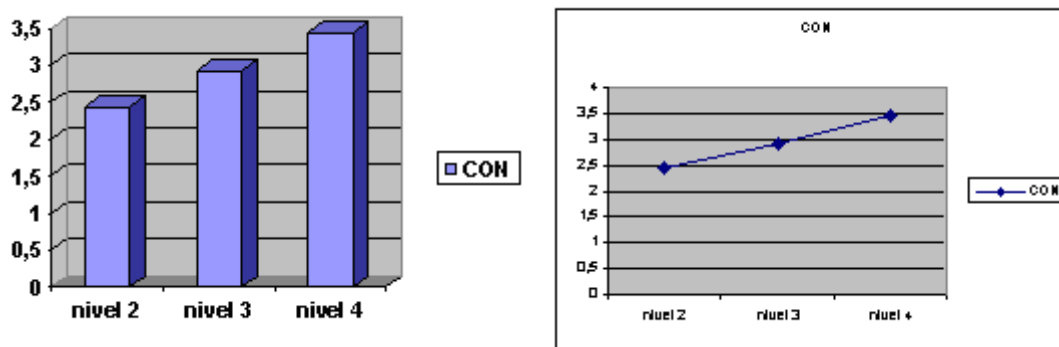
El recuento de la producción de conectores adverbiales es una de las posibles formas de analizar la complejidad gramatical de un texto. Ya ha sido utilizado en el estudio y discriminación entre diferentes niveles de competencia, tal como nos indica Wolfe-Quintero *et al.*, su mayor presencia en un escrito delata un uso más extenso de la coordinación y la subordinación, y por lo tanto del uso de estructuras sintácticas más complejas. En la sección 4.5.6 definimos que entendemos en nuestro estudio por conector adverbial y los problemas encontrados en su recuento.

El estudio de Neff *et al.* (1998) dice que el número total de conectores empleados por los escritores españoles es mayor que el empleado por los escritores nativos de inglés. En esto coinciden con otros estudios contrastivos (Reid, 1990). Cuando Neff *et al.* (1998) comparan sus estudiantes universitarios de primer y cuarto curso se detecta una disminución en el porcentaje de conectores en el nivel superior. La lógica de la aproximación de la interlengua a la lengua meta funcionaría por tanto. Veamos que dice nuestro estudio:

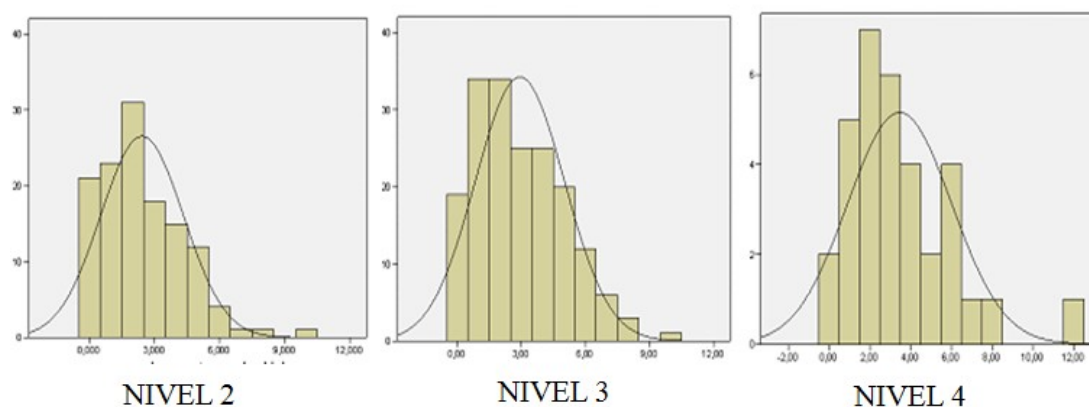
Tabla 23 Comparativa por niveles del número de conectores adverbiales

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
CON	2.43	1.91	2.93	2.08	3.45	2.55	4.00	1.64	SI

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLÉS DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



El resultado de nuestro estudio ofrece un incremento significativo en el uso de conectores adverbiales según se obtiene un nivel mayor en el examen de competencia. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 0,5 con respecto al nivel anterior (un 20,57% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 0,52 con respecto al nivel anterior (un 17,75% más). Esto confirma estudios anteriores, salvo el citado de Neff *et al.* (1998) que experimentaba una regresión. Aún así, la ratio crítica al 0.05 de este estudio apunta que los resultados de la comparativa son significativos. Pero, si se establece un más exigente ratio del 0.01 obtendremos que los resultados no sean significativos.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de conectores adverbiales en las composiciones presentan histogramas normales, aunque las frecuencias predominan hacia la izquierda de los histogramas.

Consultadas las pruebas estadísticas, aún reconociendo que el chi cuadrado de 6,6 es un índice bajo, debemos de aceptar el número de conectores adverbiales como indicador de evolución, al menos si seguimos aceptando el 5% de error como

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

aceptable. No obstante conviene tener en cuenta que nos encontramos con valores en el límite inferior aceptable.

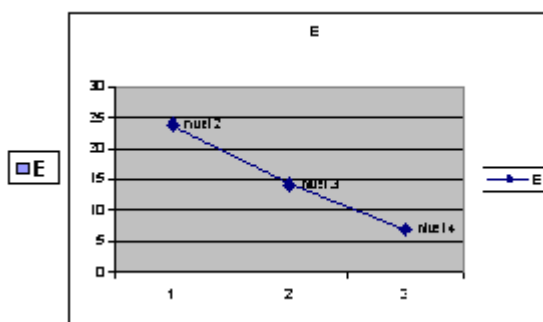
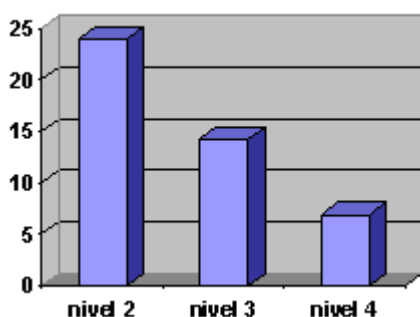
n) número total de errores por composición (E)

El análisis del número total de errores obtiene resultados desiguales en los estudios existentes hasta la actualidad. Como ya hemos visto, el uso de este tipo de recuento resulta problemático (ver sección 4.5.7). Además, debemos de tener en cuenta las existencia de diferentes clases de errores y los problemas de determinación de dichos errores por parte del evaluador (el factor persona).

No obstante, en el presente estudio se ha realizado un recuento del número de errores encontrados por los evaluadores en las composiciones de la prueba. Las razones principales fueron el contrastar los resultados propios con los ya existentes y el disponer de material con el que determinar las unidades libres de error. No se han tenido en cuenta las clases de errores cometidos, puesto que la decisión era primar las unidades libres de error, ya que creemos que pueden determinar de mejor manera el grado de precisión alcanzado en la interlengua del escritor. Los resultados obtenidos son los que pueden apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 24 Comparativa por niveles del número total de errores cometidos

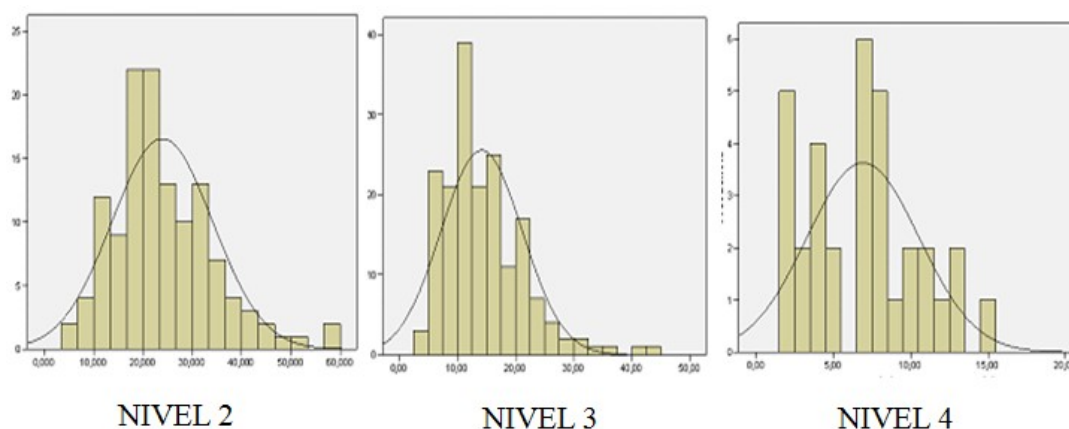
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
E	23.91	10.19	14.16	6.98	6.91	3.63	82.46	1.64	SI



Como puede apreciarse, se observa un significativo descenso en el número de errores cometidos por los escritores que alcanzan niveles superiores. La tendencia lineal a la baja parece ser muy contundente, pese a lo que dicen los estudios ya existentes y a lo anteriormente comentado. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un descenso medio de producción de 9,75 con respecto al nivel anterior (un 40,78%

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

menos) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un descenso medio de producción de 7,25 con respecto al nivel anterior (un 51,20% menos).



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de errores cometidos en las composiciones que obtuvieron el nivel 2 y 3 presenta histogramas normales. En el nivel 4 destacan los altibajos que presenta la producción y la ausencia de composiciones con 6 errores cometidos.

Las pruebas estadísticas confirman cuanto se comentó anteriormente y nos llevan a aceptar este indicador como válido para el estudio. No obstante, el estudio del número global de los errores cometidos necesita complementarse con el recuento de las palabras, cláusulas y Unidades T libres de error. De esta forma tenemos en cuenta la influencia del factor examen, puesto que al ser conscientes de ser examinados los escritores pueden poner más empeño en no cometer errores que en comunicarse. Que se produzca una tasa alta de palabras no erróneas puede ser entonces más importante a que se produzcan menos cantidad global de errores.

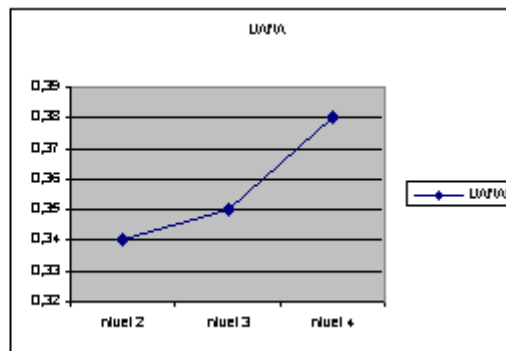
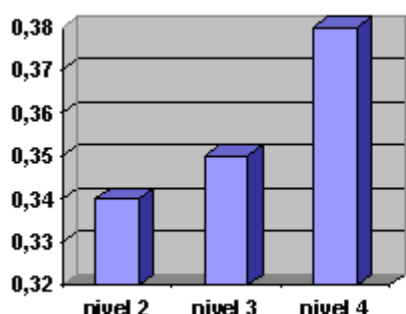
ñ) palabras léxicas por número total de palabras (LW/W)

En este punto, lo que observamos es la tasa/índice de palabras léxicas con respecto al número total de palabras. Corresponde al porcentaje de palabras con contenido léxico y sin repetición sobre el total de palabras. De esta forma también comparamos la relación palabras léxicas – palabras no léxicas (o gramaticales).

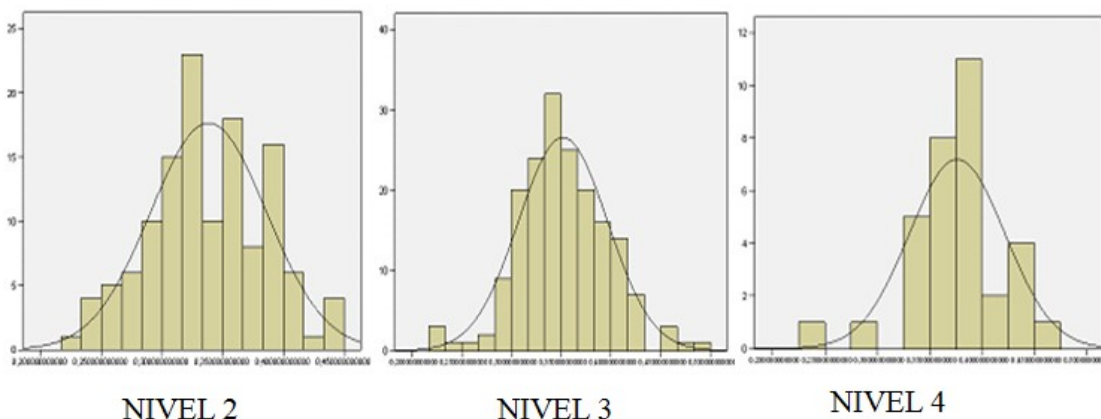
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 25 Comparativa de la relación de palabras léxicas por total de palabras

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TÍPICA	MEDIA	DESVIA. TÍPICA	MEDIA	DESVIA. TÍPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
LW/W	0.34	0.05	0.35	0.04	0.38	0.05	10.18	1.64	SI



Los resultados ofrecen una progresión lineal significativa, lo que implica un mayor uso y densidad de palabras léxicas dentro del texto tipo. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de 0,01 con respecto al nivel anterior (un 2,94% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 0,03 con respecto al nivel anterior (un 8,57% más). El incremento entre los niveles 2 y 3 es inferior al 5%, por lo que en principio (y a falta de las pruebas comparativas) nos muestra que este indicador no es válido para estudiar la evolución, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que la relación del total de palabras léxicas por el número total de palabras en las composiciones presenta histogramas normales. Las pruebas estadísticas, a pesar de lo ya indicado al principio del apartado nos confirman que este indicador es discriminatorio entre niveles y por lo tanto útil para el estudio de la evolución.

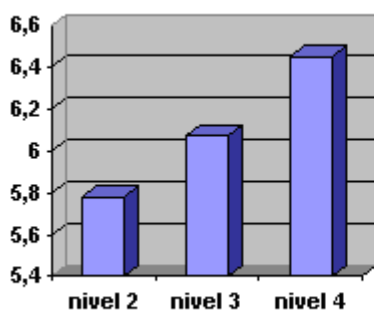
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

o) coeficiente de palabras distintas ($WT/\sqrt{2W}$)

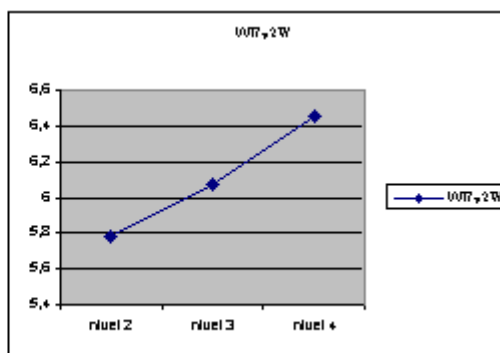
Para analizar la complejidad léxica utilizamos esta tasa/índice recomendada por Wolfe-Quintero *et al.*, como uno de las más fiables. Se trata de una operación matemática que estudia la variedad de palabras utilizadas. A mayor variedad (palabras distintas) se supone el empleo de más recursos léxicos y por lo tanto de una mayor complejidad. En esta operación se divide el número de palabras distintas de un texto por la raíz cuadrada del doble del número total de palabras. Fue desarrollada para solventar el problema que suponía el recuento solamente del número de palabras distintas sin tener en cuenta la longitud del texto. Un escrito muy largo favorecía un recuento mayor de palabras distintas, mientras que un escrito corto, con mucha variedad léxica, ofrecía resultados más pobres.

Tabla 26 Comparativa por niveles del coeficiente de palabras distintas

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
$WT/\sqrt{2W}$	5.78	0.56	6.07	0.65	6.45	0.72	2.14	1.64	SI

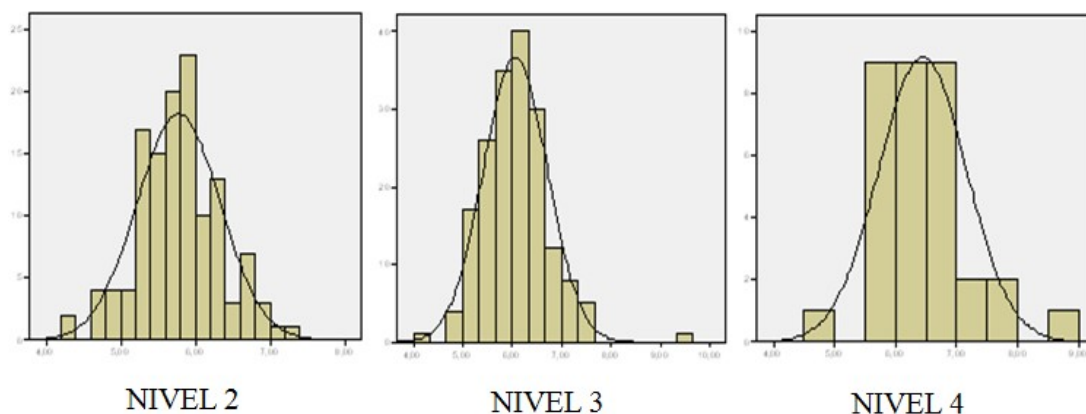


□ WT/√2W



Las tasas/índices obtenidos en nuestro estudio son estadísticamente significativos. La progresión es clara y la significación también. Aún así, la ratio crítica al 0.05 apunta que los resultados de la comparativa son significativos. Si se establece un más exigente ratio del 0.01 obtendremos que los resultados no sean significativos (pues el valor crítico es de 2.32). Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 0,29 con respecto al nivel anterior (un 5,02% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 0,38 con respecto al nivel anterior (un 6,26% más), al límite del mínimo 5% que nos hemos marcado.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total del factor $WT/\sqrt{2W}$ en las composiciones presentan un histograma normal. Las pruebas estadísticas, especialmente el chi cuadrado de 31,5, confirman el ANOVA y nos indican que existen diferencias lo suficientemente significativas como para tener en cuenta progresión entre niveles. Por lo tanto es aceptable.

p) número de palabras por cláusula / longitud cláusula (W/C)

La medición de la longitud de las cláusulas es otro de las tasas/índices de producción que parecen ser populares y fiables a la hora de estudiar la fluidez en el desarrollo de la escritura. Este tasa/índice resulta de dividir el número total de palabras contenidas en el texto por el número total de cláusulas. Según Wolfe-Quintero *et al.*, (1998) éste tipo de medida tiene la ventaja sobre la medida anterior de que al usar las unidades T incluimos el factor complejidad junto al de longitud (que es el componente básico de la fluidez) y sin embargo la longitud de las cláusulas es una medición más directa de la longitud que no tiene en cuenta factores de complejidad, puesto que no se discrimina si estas son principales o subordinadas.

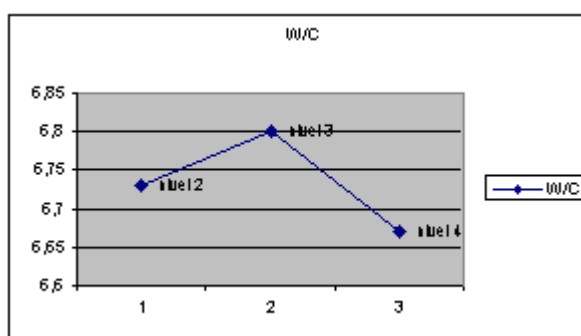
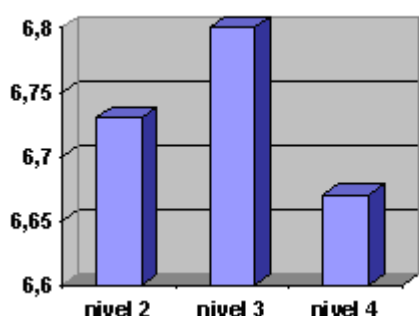
El estudio de Neff *et al.* (1998) detecta una mayor longitud en las cláusulas escritas por españoles frente a las escritas por angloparlantes y un incremento relativo al comparar españoles en diversos grados de aprendizaje. En el estudio de Simpson (2000) también son los españoles los que escriben cláusulas más largas que los angloparlantes.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

En nuestro estudio ya hemos comprobado que la producción de cláusulas en general experimenta un incremento lineal. Una vez realizadas las diferentes operaciones de división estos fueron los resultados obtenidos:

Tabla 27 Comparativa por niveles de la longitud de las cláusulas

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
W/C	6.73	0.94	6.80	0.98	6.67	0.96	0.36	1.64	NO



Como podemos apreciar, no se ha obtenido un resultado significativo. Es bastante curioso además el hecho de que los escritores que obtuvieron el nivel 4 obtienen una media inferior en la longitud de sus cláusulas a la longitud obtenida por los escritores que obtuvieron el nivel 2. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de 0,07 con respecto al nivel anterior (un 1,04% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un descenso medio de 0,13 con respecto al nivel anterior (un 1,92% menos). Las diferencias inferiores al 5% y el descenso entre el nivel 3 y 4 (y a falta de las pruebas estadísticas) nos muestran que este indicador no es válido para nuestro estudio, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles.

Este comportamiento de progresión zigzagueante ya pudo ser apreciada al observar el recuento de la producción de cláusulas finitas. Recordemos que las cláusulas finitas es el tipo mayoritario de cláusulas producidas por nuestros escritores frente a las minoritarias no finitas y no verbales. Aunque la medición de la producción de palabras y de cláusulas arrojaba un incremento lineal significativo su promedio no lo hace. Esto es explicado matemáticamente por la diferente progresión de los dos factores, ya que el incremento del divisor (producción de cláusulas) entre los niveles 3 y 4 experimenta un incremento relativo del doble que lo hacen el número de palabras.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

En otras palabras: los escritores que alcanzaron el nivel 4 escriben más palabras y más cláusulas que los escritores que alcanzaron el nivel 3, pero el incremento exponencial en el número de cláusulas desequilibra el incremento del número de palabras y produce un promedio inferior en el nivel superior. O lo que es lo mismo, los escritores del nivel 4 escriben más cláusulas que los del nivel 3, pero más cortas.

En los siguientes ejemplos podemos apreciar el distinto uso que hacen de la longitud de las cláusulas nuestros escritores y cómo en el nivel 4 la complejidad mayor se ha traducido en menor longitud:

2015M02192 “[I think terrorism is a problem of two](#)” (8 palabras)

3010M09192 “[The fight against the terrorism on a world level is very difficult](#)” (12 p.)

4078M10243 “[In this sense a maximum level of agreement will be needed](#)” (11 p.)

En la composición que obtuvo el nivel 2 se usa un sintagma preposicional como único rasgo de complejidad. En la composición que obtuvo el nivel 3 se emplea un sintagma nominal con pre y post modificación, en el que se aportan un total de 5 palabras sobre 12, demostrando la gran carga de contenido transmitido y una mayor riqueza léxica. En la composición de nivel 4, sin embargo, y a pesar de una menor longitud, el escritor utiliza una frase preposicional como marcador textual, una pasiva que permite conservar la estructura de la información, y el sintagma nominal que realiza el sujeto incluye dos abstracciones, lo que indica una mayor complejidad léxica.

Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de palabras por cláusula en las composiciones presentan histogramas normales en el nivel 2, en escalera descendente en el nivel 3 y en escalera ascendente a la izquierda y valores dispersos con sobreproducción en el nivel 4.

De nuevo, las pruebas estadísticas confirman que la longitud de las cláusulas de una composición no evoluciona significativamente como para ser tenido en cuenta desde el punto de vista estadístico. Las pruebas estadísticas acusan el ligero descenso de producción en el nivel 4 y el chi cuadrado presenta un muy insuficiente 0,65. Creemos por tanto que este no es un buen indicador.

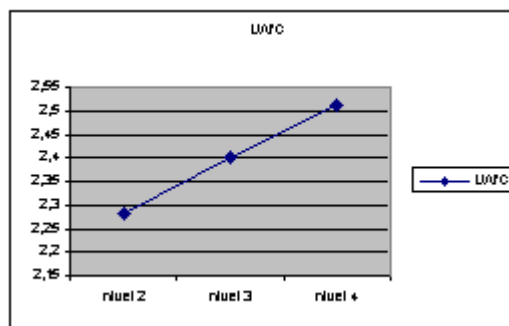
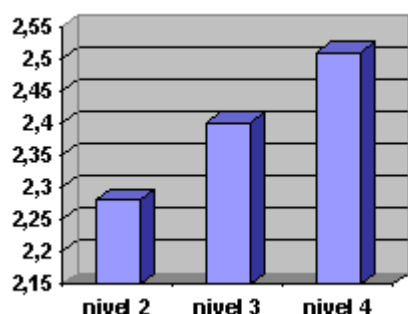
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

q) relación de palabras léxicas por número de cláusulas (LW/C)

Procedemos a continuación con la tasa/índice que nos relaciona el número de palabras léxicas con el número de cláusulas. Su resultado nos dirá si el contenido de las cláusulas es mayor en cuanto a palabras con contenido léxico. Por lo tanto nos dará una visión de la riqueza léxica de las cláusulas.

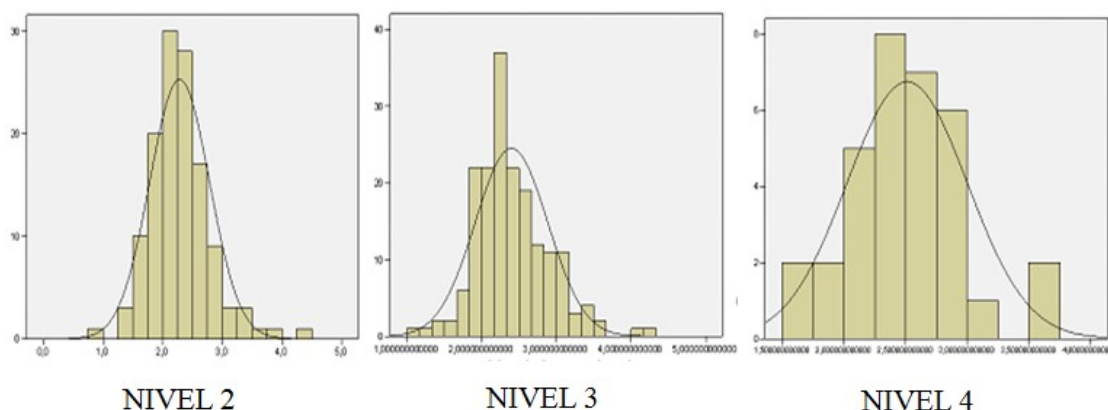
Tabla 28 Comparativa por niveles de la relación entre palabras léxicas y número de cláusulas

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
LW/C	2.28	0.50	2.40	0.49	2.51	0.49	3.75	1.64	SI



Tal como era esperado, el resultado de comparar este índice nos ofrece una progresión lineal significativa. Luego está claro que a mayor nivel nuestros escritores producen cláusulas con mayor riqueza léxica. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 0,12 con respecto al nivel anterior (un 5,26% más).y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de 0,11 con respecto al nivel anterior (un 4,58% más). El incremento con respecto al nivel anterior es inferior al 5%, por lo que en principio (y a falta de las pruebas comparativas) nos muestra que este indicador no es válido para estudiar la evolución, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que la relación del total de palabras léxicas por el número de cláusulas en las composiciones presenta histogramas normales. Las pruebas estadísticas también nos confirman que este indicador es discriminatorio entre niveles y por lo tanto útil para el estudio de la evolución, a pesar de la baja progresión entre el nivel 3 y 4.

En los siguientes ejemplos podemos apreciar el distinto uso que hacen nuestros escritores de las palabras léxicas en las cláusulas:

2069M04123 “A lot of people don’t agree with this”

3027M09262 “...when you are assigned to a different city”

4118M10074 “a better quality of life depends on ours habits”

r) porcentaje de cláusulas sin errores (EFC/C)

El recuento del porcentaje de cláusulas sin errores se realizó para comprobar si sus resultados podrían aportar alguna tendencia destacada. Aunque los estudios precedentes no presentaban resultados significativos en el recuento de cláusulas, nuestro estudio nos ha ofrecido unos resultados de progresión significativa. El discernir el número de cláusulas sin error resulta de gran ayuda para poder posteriormente calcular la tasa/índice que Wolfe-Quintero *et al.* (1998) nos presenta como una de las medidas más fiables.

Las cláusulas son por lo general unidades más pequeñas que las unidades T y evidentemente la cantidad de cláusulas producidas por un escritor es mayor que el número de unidades T que produce. Al disponer de mayor número de unidades, la tasa/índice de producción de unidades sin error debe ser por lógica mayor. Además,

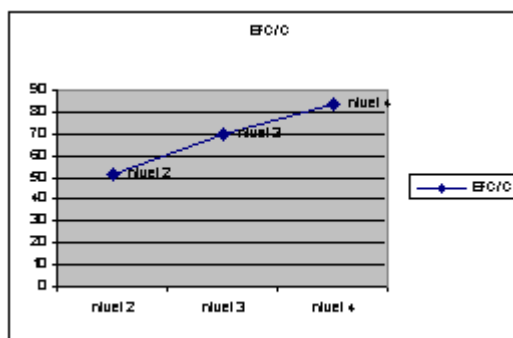
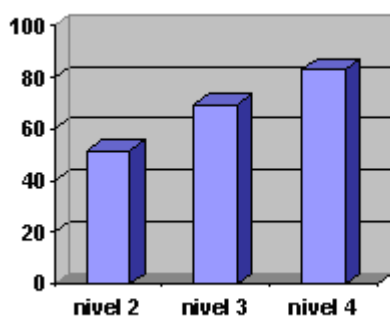
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

para un principiante siempre supondrá un mayor número de probabilidades de cometer un error al escribir una unidad T que el de escribir una cláusula. Como ya hemos visto anteriormente, dado el resultado desigual obtenido con los diferentes tipos de cláusulas (finitas, no finitas, con elipsis verbal) se ha optado por tratarlas globalmente, primando su longitud a su complejidad.

Estos son los resultados obtenidos:

Tabla 29 Comparativa por niveles del porcentaje de cláusulas sin errores

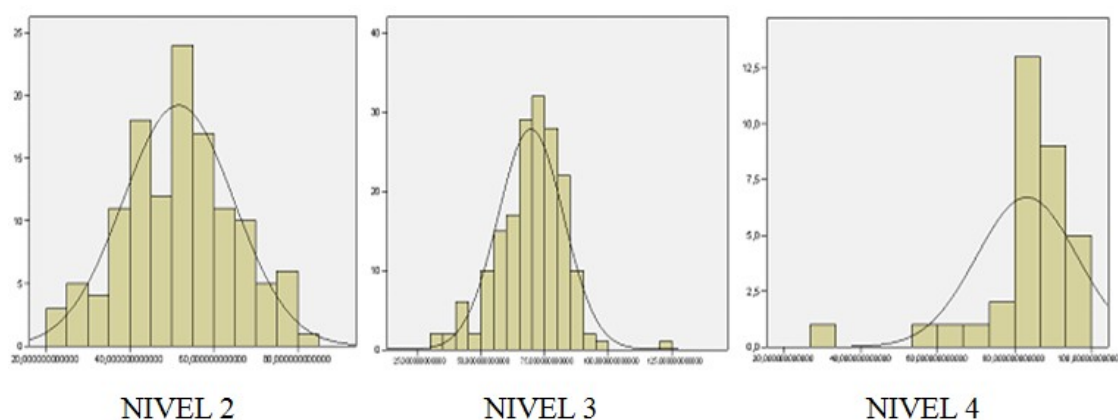
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
EFC/C	51.56	13.19	69.51	12.82	83.21	13.10	110.64	1.64	SI



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que los resultados son tan alentadores como los obtenidos con el porcentaje de unidades T sin errores por unidades T producidas. La progresión lineal es evidente, con una gran diferencia entre las medias obtenidas en cada nivel y aunque la diferencia de resultados con la estadística ANOVA es menor que en el anterior caso, ésta sigue siendo bastante significativa, lo cual es una buena noticia. El recuento arroja un crecimiento lineal significativo en el número de cláusulas libres de error producidas. Es más; la progresión del número de cláusulas sin error es más significativa que el número total de cláusulas. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento del medio de producción de 17,95 con respecto al nivel anterior (un 34,81% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 13,7 con respecto al nivel anterior (un 19,71% más). Esto nos está indicando que al alcanzar un nivel más alto no solo se

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

producen más cláusulas sino que el grado de precisión en su producción ha aumentado considerablemente.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de cláusulas sin errores por número total de cláusulas en las composiciones presentan un histograma normal en los niveles 2 y 3. El nivel 4 presenta un histograma desplazado a la derecha, típico de una producción alta del indicador. Las pruebas estadísticas sin embargo confirman que el porcentaje de cláusulas correctas es un indicador muy adecuado para medir la evolución.

s) número de palabras por Unidad T / longitud Unidad T (W/T)

La medida de la longitud de las unidades T se realiza mediante la tasa/ índice (ratio) de producción que resulta de dividir el número total de palabras de un texto por el número de unidades T. El resultado es el número medio de palabras que contiene una unidad T tipo del texto en cuestión. Según Wolfe-Quintero *et al.* (1998) existen más de 23 estudios en los que este tipo de medida es usada con éxito para estudiar la fluidez y el desarrollo de la escritura. Todos ellos apuntan a la fiabilidad de su uso como medida de la progresión de la fluidez. No obstante, el inconveniente que tiene es la posibilidad de que una mayor longitud de la unidad implique una mayor complejidad, lo cual implica que no es una medida pura de fluidez. Por lo que existen dudas razonables sobre la fiabilidad de qué es lo que estamos midiendo

Contamos también con el valioso estudio de Neff *et al.* (1998), en el que, en primer lugar, al comparar la longitud de las unidades T producidas por nativos

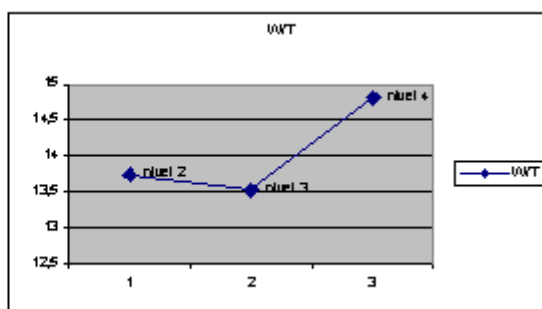
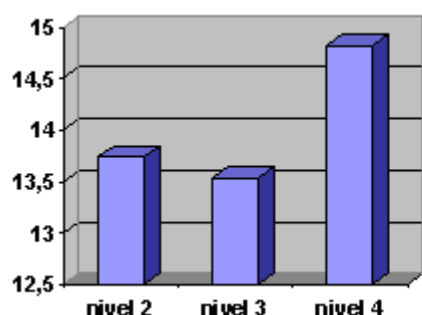
LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

angloparlantes y por españoles detectaron que las producidas por estas últimas eran más largas. En segundo lugar, al comparar estudiantes de primer curso y cuarto curso universitario españoles escribiendo en inglés como lengua extranjera, detectaron un incremento lineal en la tasa/índice de longitud de las unidades T producidas. Todo lo que ya anticipamos al hablar de la producción de unidades T vuelve a repetirse en los estudios aplicados a españoles escribiendo en inglés (Neff *et al*, 1998; Simpson, 2000; Martín Úriz *et al*, 2005).

Una vez realizados los recuentos sobre las composiciones de nuestro Corpus y hallado la tasa/índice de palabras por unidad T en cada nivel de competencia, el resultado comparativo es el reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 30 Comparativa por niveles de la longitud de las Unidades T

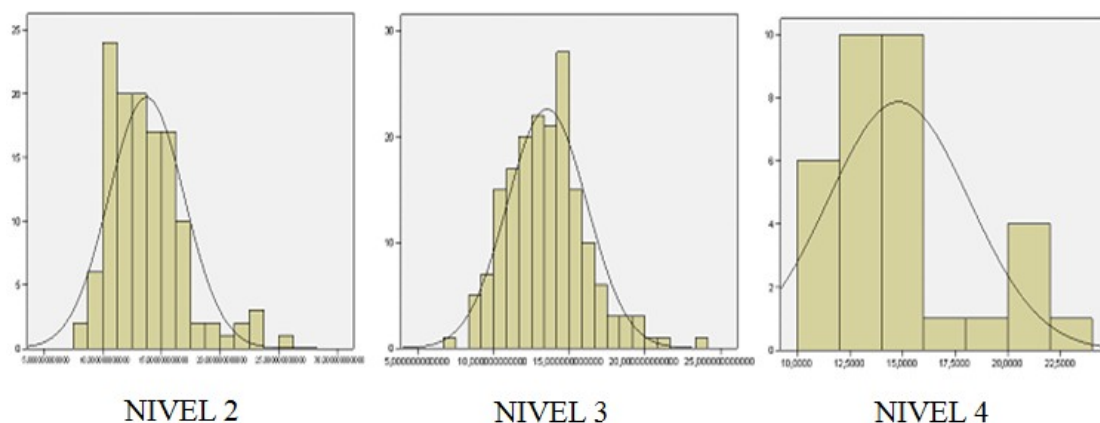
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
W/T	13.74	3.21	13.53	2.63	14.81	3.35	2.66	1.64	SI



El resultado obtenido no es todo lo optimista que predecían los estudios anteriores. Sin embargo, el resultado es lógico si se tiene en cuenta que ya en el recuento de unidades T no encontrábamos un desarrollo lineal creciente. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un descenso medio de 0,21 con respecto al nivel anterior (un 1,53% menos). La diferencia con respecto al nivel anterior es inferior al 5%, por lo que en principio (y a falta de las pruebas comparativas) nos muestra que este indicador no es válido para estudiar la evolución, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles. Entre el nivel 3 y el nivel 4 se produce en cambio un incremento medio de producción de 1,28 con respecto al nivel anterior (un 9,46% más). El incremento en los escritores que obtuvieron el nivel 4 puede estar más relacionado con un incremento de la complejidad (empleo de subordinación o de sintagmas

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

nominales con pre y/o post modificación, por ejemplo) que con la fluidez. El estudio ANOVA nos dice que los resultados pueden ser tenidos en cuenta al ser significativa la diferencia de los resultados obtenidos.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar un curioso desequilibrio a la izquierda en el nivel 2 y 4 y a la derecha en el nivel 3. Todo ello indica la inestabilidad de la distribución de resultados y augura que se confirmará la no validez de este indicador.

Las pruebas estadísticas confirman nuestros temores de que la longitud de las unidades T de una composición es una medición problemática para nosotros y por lo tanto no válida. Para encontrar una explicación razonable debemos recordar cuanto hemos visto al tratar el recuento de las Unidades T y especialmente en el recuento de las Unidades T sin errores. Las pruebas estadísticas acusan el ligero descenso de producción en el nivel 3 y el chi cuadrado presenta un insuficiente 3,01. Creemos por tanto que este puede no ser un buen indicador.

En los siguientes ejemplos podemos apreciar el distinto uso que hacen de la longitud de las Unidades T:

2324M01166 “In my opinion, those customs won’t never change because it is a learning proces.” (15)

3006M10192 “It is essential the Spanish role, because we are suffering this problem every day” (14)

4287M12096 “It is also necessary to analyze the reasons that have permitted the creation of this terrorist organization in the Muslim countries.” (21)

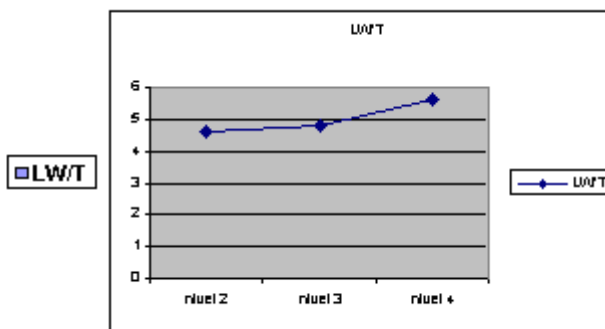
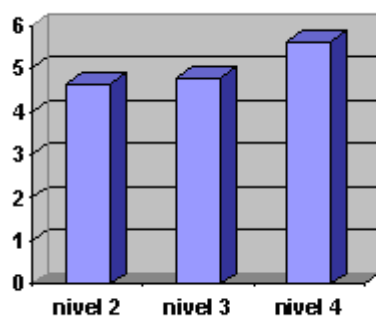
Tanto en el nivel 2 como en el nivel 3 se emplean Unidades T compuestas por dos cláusulas, y al igual que en la gráfica comparativa de niveles se produce un ligero descenso en la producción de palabras. Sin embargo, el nivel 4 presenta una mayor elaboración, con 21 palabras en 3 cláusulas, una de ellas no finita.

t) relación del número de palabras léxicas por el número de Unidades T (LW/T)

Observamos ahora los que ocurre si en vez de fijarnos en el número total de palabras que tiene una unidad T nos fijamos solamente en el número de palabras léxicas que tiene. O lo que es lo mismo, observamos la cantidad de palabras léxicas que contiene una unidad T tipo. Los resultados nos darán una idea del contenido léxico de las unidades T. Esto es, de su complejidad léxica.

Tabla 31 Comparativa por niveles de la relación de palabras léxicas y el número de Unidades T

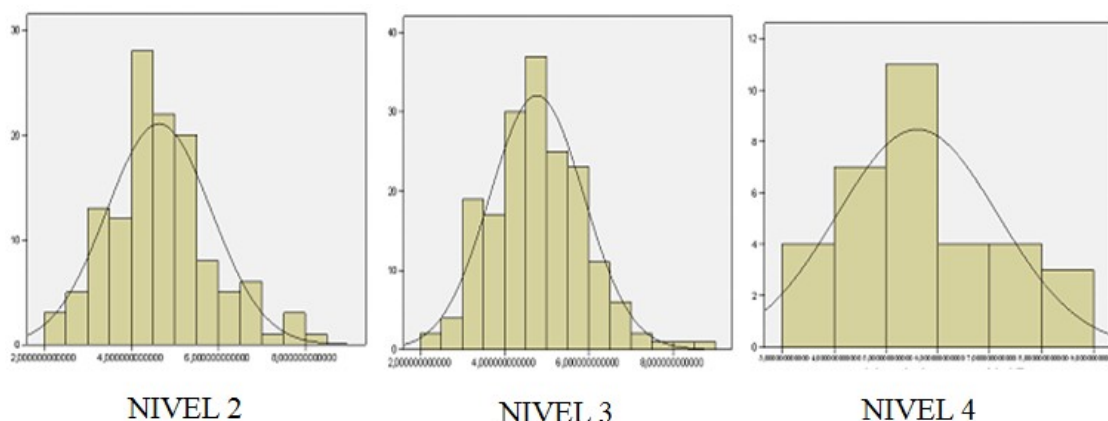
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
LW/T	4.64	1.20	4.77	1.11	5.61	1.55	9.02	1.64	SI



El resultado nos ofrece una progresión lineal significativa. Este resultado nos confirma que las unidades T contienen más palabras léxicas cuanto más alto es el nivel obtenido. Recordemos que entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de 0,13 con respecto al nivel anterior (un 2,80% más). El incremento con respecto al nivel anterior es inferior al 5%, por lo que en principio (y a falta de las pruebas comparativas) nos muestra que este indicador no es válido para estudiar la evolución, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles. Entre el

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

nivel 3 y el nivel 4 el incremento medio de producción de 0,84 con respecto al nivel anterior (un 17,61% más).



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que la relación del total de palabras léxicas por el número de Unidades T en las composiciones presenta histogramas normales. Las pruebas estadísticas también nos confirman que este indicador es discriminatorio entre niveles y por lo tanto útil para el estudio de la evolución.

En los siguientes ejemplos podemos apreciar el distinto uso que hacen nuestros escritores de las palabras léxicas en las Unidades T:

2023M10262 “...and all of people need an special training” (4 palabras léxicas)

3003M12192 “...but if we teach them it is dangerous, I’m sure they will change their habits” (5 palabras léxicas)

4157M09304 “the only advantage to eat canned food is that you don’t have to spend any time cooking it” (7 palabras léxicas)

u) relación entre el número total de cláusulas y el de Unidades T (C/T)

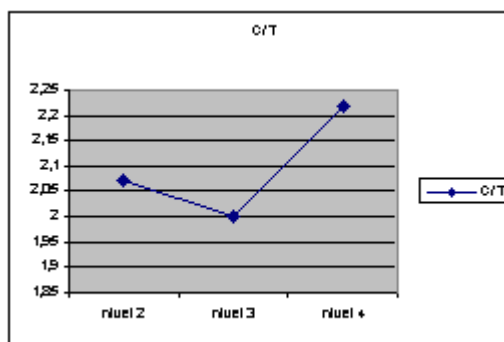
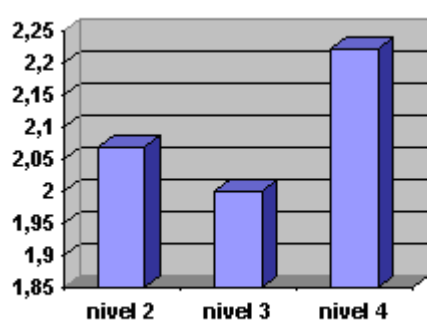
La tasa/índice del número de cláusulas por unidad T indica según Wolfe-Quintero la complejidad de las unidades T del escrito. Un número mayor de cláusulas en la unidad T nos está indicando un empleo mayor de la subordinación, lo que es ya un signo de complejidad sintáctica. Sin embargo, varios estudios citados por Wolfe-Quintero hablan de una reducción intermedia (especialmente el estudio de Flahive y Snow de 1980).

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

El estudio de Neff *et al.* (1998) nos muestra, en primer lugar, como los escritores españoles producen una tasa/índice de cláusulas por unidad T mayor que los escritores angloparlantes. Y en segundo lugar, nos muestra como detecta una progresión según la cual los estudiantes de 4º curso presentan una tasa/índice mayor que los estudiantes de 1º curso. Veamos lo que nos ofrece nuestro estudio:

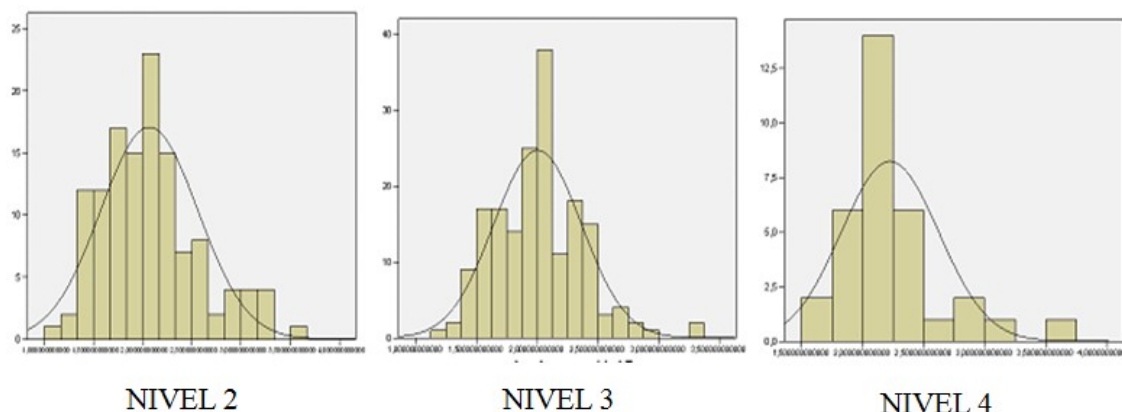
Tabla 32 Comparativa por niveles de la relación entre el número de cláusulas y de Unidades T

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
C/T	2.07	0.49	2.00	0.36	2.22	0.40	4.04	1.64	SI



Como puede apreciarse en nuestro estudio, los resultados muestran una ligera regresión entre el nivel 2 y el 3, seguido de una progresión destacada en el nivel 4. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un descenso medio de 0,07 con respecto al nivel anterior (un 3,38% menos). La diferencia con respecto al nivel anterior es inferior al 5%, por lo que en principio (y a falta de las pruebas comparativas) nos muestra que este indicador no es válido para estudiar la evolución, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles. Entre el nivel 3 y el nivel 4 se produce en cambio un incremento medio de producción de 0,22 con respecto al nivel anterior (un 11% más). El estudio ANOVA nos confirma que los resultados son significativos. También hay que tener en cuenta como hecho destacado que la desviación típica es bastante moderada, lo que indica que todas las muestras de cada nivel son bastante homogéneas. El significativo descenso del nivel 2 al nivel 3 puede estar relacionado con los resultados irregulares obtenidos en el recuento de Unidades T.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que relación del total de cláusulas por el número de Unidades T en las composiciones que obtuvieron el nivel 2 presentan histogramas normales.

En cuanto a las pruebas estadísticas y aún reconociendo que el chi cuadrado de 7,5 es un índice bajo, debemos de aceptar el número de cláusulas por Unidad T como indicador de evolución, al menos si seguimos aceptando el 5% de error como aceptable. No obstante conviene tener en cuenta que nos encontramos con valores en el límite inferior aceptado y que la evolución no es progresiva si no discontinua.

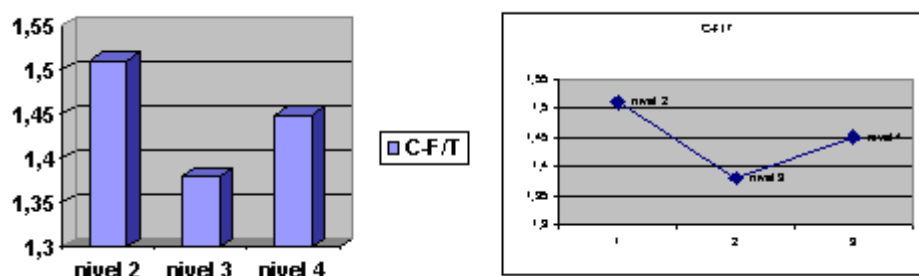
v) cláusulas finitas por Unidad T (C-F/T)

Como complemento al análisis sobre la relación del número total de cláusulas por el número total de unidades T, en este punto queremos hacerlo sobre el caso particular de las cláusulas con verbo finito por ser estas las que forman el mayor número.

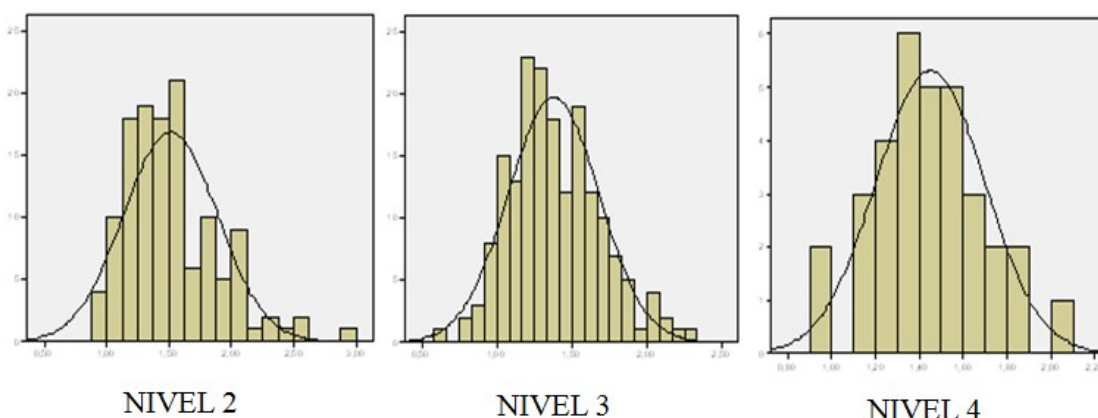
Tabla 33 Comparativa por niveles entre el número de cláusulas finitas y el número de Unidades T

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
C-F/T	1,51	0,38	1,38	0,30	1,45	0,25	5,61	1,64	SI

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL



Como podemos apreciar, no se ha obtenido un resultado significativo. Es bastante curioso además el hecho de que los escritores que obtuvieron el nivel 3 obtienen una media inferior a la obtenida por los escritores que obtuvieron el nivel 2. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un descenso medio de 0,13 con respecto al nivel anterior (un 8,61% menos). La diferencia con respecto al nivel anterior es inferior al 5%, por lo que en principio (y a falta de las pruebas comparativas) nos muestra que este indicador no es válido para estudiar la evolución, pues no existe evolución significativa de su producción entre distintos niveles. Entre el nivel 3 y el nivel 4 se produce un incremento medio de producción de 0,07 con respecto al nivel anterior (un 5,07% más). Este comportamiento de progresión zigzagueante ya pudo ser apreciada al observar el recuento de la producción de cláusulas finitas. Recordemos que las cláusulas finitas es el tipo mayoritario de cláusulas producidas por nuestros escritores frente a las minoritarias no finitas y no verbales. Este comportamiento, que ya fue observado en los pasos previos a esta comparativa nos lleva a descartar el empleo de este indicador para el estudio de la evolución de la escritura.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que la relación del total de

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

cláusulas finitas por número de Unidades T en las composiciones presenta histogramas normales.

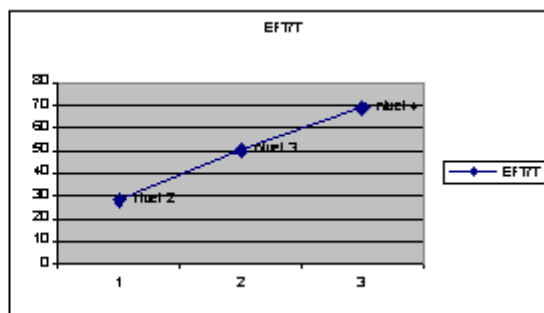
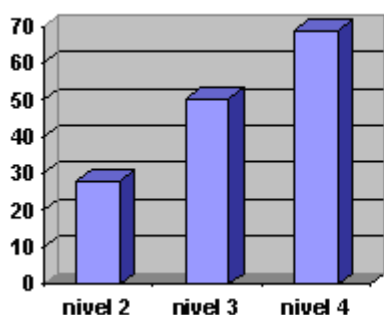
Las pruebas estadísticas confirman que el número de cláusulas finitas por Unidad T de una composición no evoluciona significativamente como para ser tenido en cuenta desde el punto de vista estadístico. Las pruebas estadísticas acusan el descenso de producción en el nivel 3 y el chi cuadrado presenta un insuficiente 4,92. Creemos por tanto que este no es un buen indicador.

w) porcentaje de Unidades T sin errores (EFT/T)

El porcentaje de unidades T sin errores por unidades T producidas es una de las medidas seleccionadas por Wolfe-Quintero *et al.* (1998) como de las mejores para medir la precisión. Al calcular esta tasa/índice estamos estudiando que grado de unidades T sin errores son producidas por el escritor. O dicho de otro modo, que porcentaje de precisión alcanza el escritor al redactar una unidad T. Una vez comparados los resultados anteriormente obtenidos en el recuento de unidades T sin errores y dividiéndoles por el número total de unidades T, estos son los resultados:

Tabla 34 Comparativa entre niveles del porcentaje de Unidades T sin errores

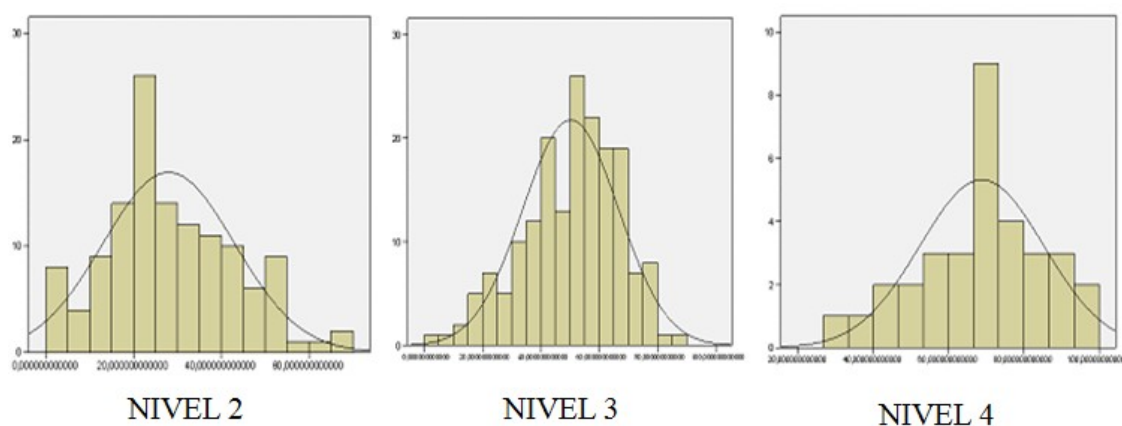
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
EFT/T	27.98	14.97	50.21	16.40	68.86	16.48	118.6	1.64	SI



No solamente podemos decir que el resultado es significativo una vez realizadas las operaciones estadísticas. Las diferencias obtenidas entre nivel de competencia y nivel de competencia son más que evidentes. Y si nos fijamos en el F_{ratio} comprobaremos que su número es el mayor obtenido y el que mayor diferencia

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

presenta con el r_{critico} . Sin ningún género de dudas podemos afirmar por tanto que ésta es una buena medida para nuestro estudio y que señala una clara progresión en la precisión según se alcanza mayor competencia escritora. El recuento arroja un crecimiento lineal significativo en el número de unidades T sin error producidas. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 22,23 con respecto al nivel anterior (un 79,45% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 18,56 con respecto al nivel anterior (un 37,14% más). Contrastan estos resultados con los obtenidos en la producción de unidades T, donde la progresión no era lineal. Estos resultados parecen decir que a mayor nivel se producen unidades T más precisas, pero sin embargo no aumenta la producción.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de Unidades T sin errores por Unidades T en las composiciones esta ligeramente desplazado a la izquierda en el nivel 2 y bastante a la derecha en los niveles 3 y 4 fruto de una progresión rápida hacia la producción de valores elevados.

Las pruebas estadísticas nos confirman este indicador como uno de los más adecuados al ser mayor su discriminación entre niveles. Tanto los rangos como el alto chi cuadrado (139,4) nos llevan a considerar éste como un buen indicador de evolución.

x) conectores adverbiales por total de palabras (CON/W)

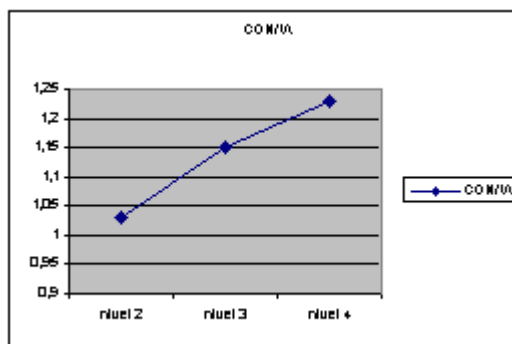
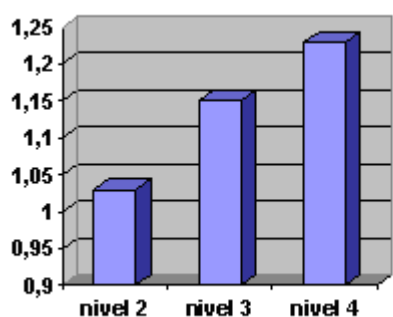
Analizamos aquí la tasa/índice de conectores adverbiales con relación al número total de palabras. En realidad, su resultado nos puede proporcionar una idea de la

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

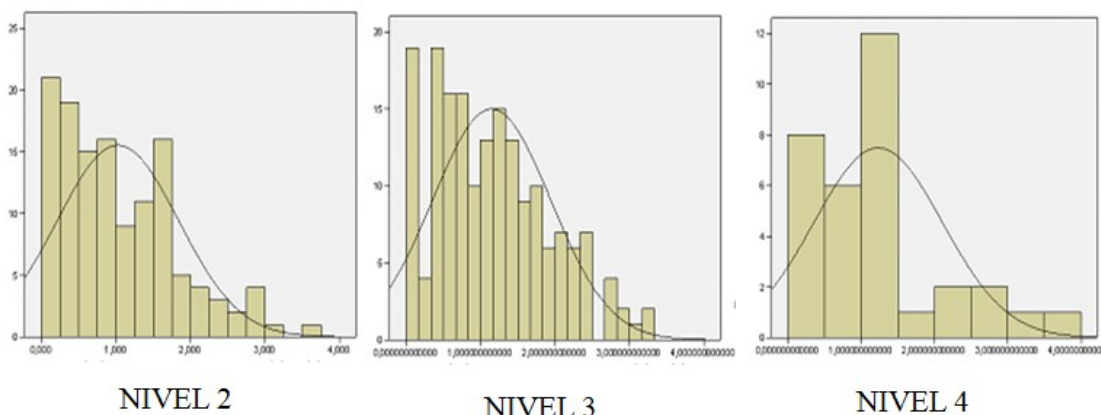
densidad en el uso de conectores, pues si el número total de conectores aumenta según el nivel obtenido es de esperar que la tasa/índice lo haga también.

Tabla 35 Comparativa por niveles de la relación de conectores adverbiales por número de palabras

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
CON/W	1.03	0.82	1.15	0.79	1.23	0.88	1.21	1.64	NO



Efectivamente, podemos observar un incremento lineal en la densidad de conectores adverbiales, fruto de un empleo mayor. Sin embargo, el tratamiento estadístico revela que las diferencias no son significativas. Este comportamiento, que ya fue observado en los pasos previos a esta comparativa nos lleva a descartar el empleo de este indicador para el estudio de la evolución de la escritura. Sin embargo, entre el nivel 2 y el nivel 3 se producía un incremento medio de su producción de 0,12 con respecto al nivel anterior (un 11,65% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de su producción de 0,08 con respecto al nivel anterior (un 6,96% más). En principio son incrementos superiores al 5%, pero necesitamos comprobar la distribución de resultados y el resto de pruebas estadísticas.



LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de conectores por el número total de palabras escritas en las composiciones presenta histogramas descendentes hacia la derecha, lo cual denota un empleo bajo y limitado.

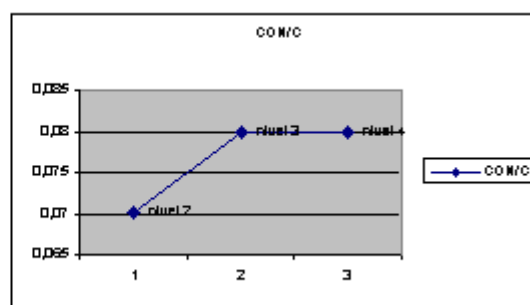
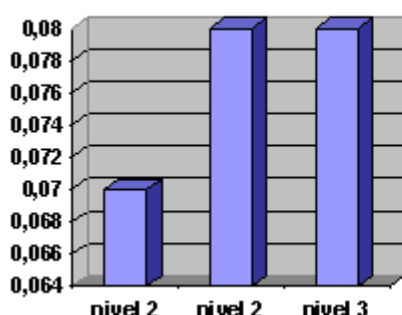
Definitivamente, las pruebas estadísticas nos obligan a descartar este indicador, especialmente el significativo chi cuadrado de tan solo 2,50. No obstante debemos de admitir que en la escasa significación debe tener mucha influencia el reducido número de conectores que contienen las composiciones como puede apreciarse en los valores del eje “x” de los diagramas anteriores.

y) conectores adverbiales por cláusula (CON/C)

La tasa/índice de conectores adverbiales en relación con el número de cláusulas no aparece en ninguno estudio consultado o citado por Wolfe-Quintero *et al.* Sin embargo se ha recogido en este estudio por si aportaba algún dato significativo. En realidad no puede presentar datos fiables, puesto que no existen cláusulas complejas como en las unidades T. Por lo tanto esta tasa/índice solamente compara número total de conectores frente a número total de cláusulas, pero sin determinar complejidad.

Tabla 36 Comparativa por niveles de la relación conectores adverbiales y número de cláusulas

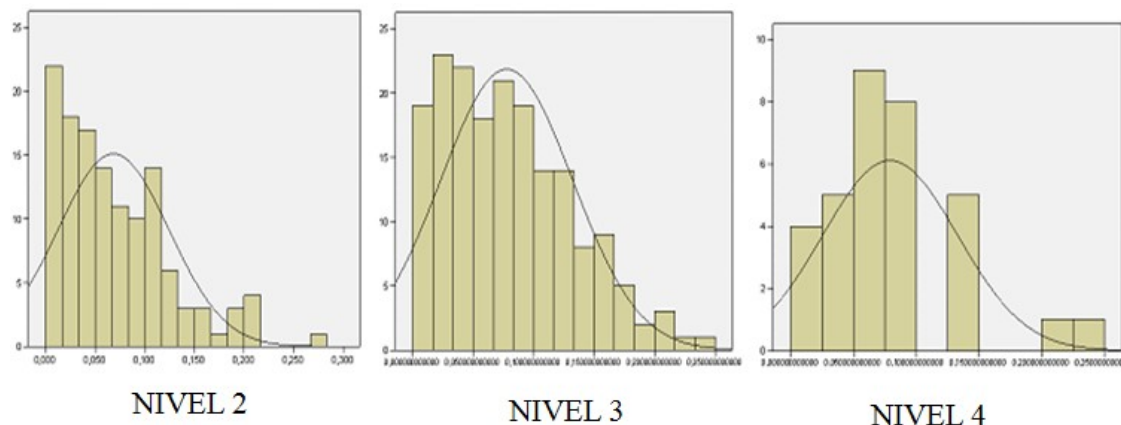
	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
CON/C	0.07	0.06	0.08	0.05	0.08	0.05	1.45	1.64	NO



Tal como se sospechaba, los resultados no son lo suficientemente significativos para ser tenidos en cuenta desde el punto de vista estadístico. Y además, no se aprecia progresión alguna en los resultados. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de producción de 0,02 con respecto al nivel anterior (un 14,28 %

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 no se produce ninguna variación. Este comportamiento (a falta del resto de resultados) nos lleva a descartar el empleo de este indicador para el estudio de la evolución de la escritura.



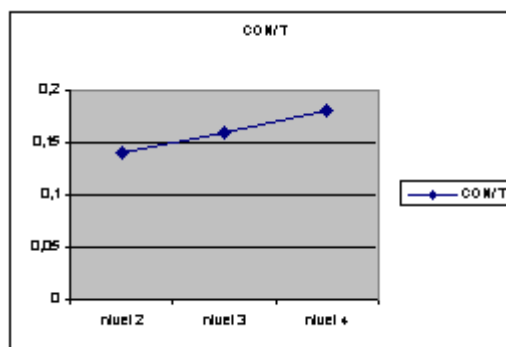
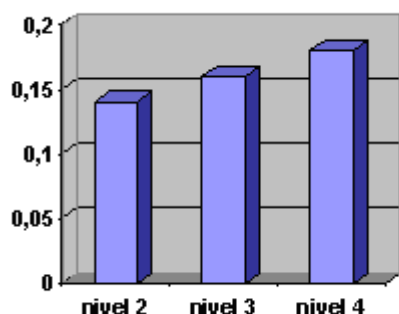
Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de conectores adverbiales por cláusula en las composiciones presentan un histograma descendente hacia la derecha, lo cual denota una producción baja y limitada. Tan solo añadir que las pruebas estadísticas confirman la no validez de este indicador, como lo demuestra el chi cuadrado de tan solo 2,96.

z) conectores adverbiales por unidad T (CON/T)

Con esta tasa/índice podemos inferir la complejidad de las unidades T que tiene un determinado texto, puesto que un mayor índice supone un uso mayor de estructuras complejas, que son enlazadas por los conectores.

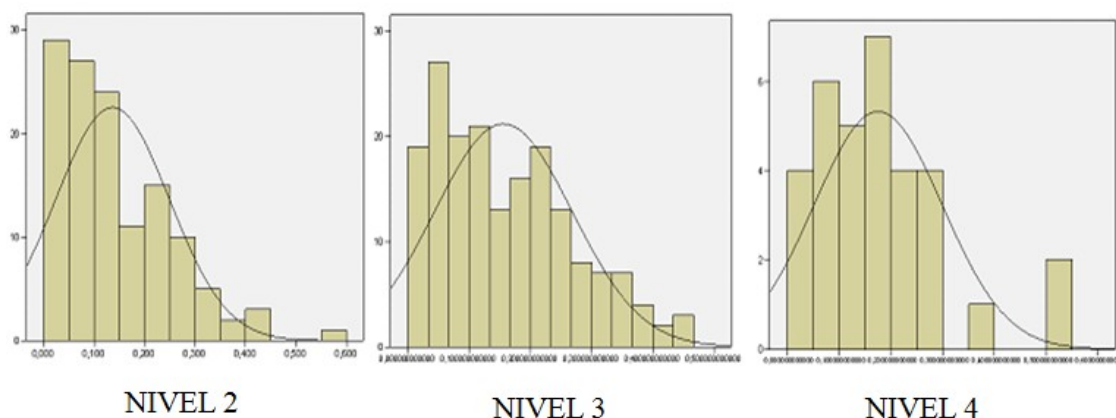
Tabla 37 Comparativa por niveles de la relación conectores adverbiales y unidades T

	NIVEL 2		NIVEL 3		NIVEL 4		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
CON/T	0.14	0.11	0.16	0.11	0.18	0.12	2.28	1.64	SI



LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tal como podemos observar, de nuevo obtenemos una progresión lineal significativa, lo cual confirma las expectativas con las que contábamos antes de iniciar el recuento. Entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un incremento medio de su producción de 0,02 con respecto al nivel anterior (un 14,28% más) y entre el nivel 3 y el nivel 4 un incremento medio de producción de 0,02 con respecto al nivel anterior (un 12,5% más). Aún así, la ratio crítica al 0.05 apunta que los resultados de la comparativa son significativos. Si se establece un más exigente ratio del 0.01 obtendremos que los resultados no sean significativos.



Si observamos la distribución de los resultados por niveles mediante histogramas relacionados con curva de Gauss podemos apreciar que el número total de conectores adverbiales por Unidad T en las composiciones presenta histogramas descendentes hacia la derecha, denotando una producción baja y limitada y un número bajo de escritores que hizo uso de los mismos.

Al consultar los resultados de las estadísticas nos encontramos nuevamente ante un caso situado dentro del límite inferior aceptable. Aún reconociendo que el chi cuadrado de 7,85 es un índice bajo, debemos de aceptar el número de conectores adverbiales por Unidad T como indicador de evolución, al menos si seguimos aceptando el 5% de error como aceptable.

5.4 ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DESARROLLO TEXTUAL

Una vez que hemos observado el comportamiento de los indicadores uno a uno por niveles avanzamos un poco más observando como se comportan los grupos de desarrollo textual. Esto es, queremos saber que nos dicen los resultados sobre la

fluidez, corrección formal, complejidad gramatical y complejidad léxica de las composiciones de nuestros escritores. Para ello, y tras una breve introducción de cada grupo, analizaremos mediante la agrupación de los resultados en tablas que indicadores de cada grupo han presentado un comportamiento más favorable en cuanto a significancia, progresión y validez.

5.4.1 ANÁLISIS DE LA FLUIDEZ

La fluidez (recordar apartado 3.5.2) es un indicador que nos revela la capacidad de producir del escritor, su comodidad al escribir (Wolfe Quintero *et al.*, 1998) y parecería lógico suponer que cuanto mayor es el nivel obtenido en una prueba de competencia debe ser mayor la fluidez detectada. Sin embargo, debemos de ser cuidadosos al realizar tal apreciación, puesto que hay que tener en cuenta que la medición de la fluidez puede estar desvirtuada por la automaticidad en el empleo de las rutinas. Este empleo de rutinas causa un incremento artificial de la medida al facilitar que las unidades de producción sean más largas y fáciles de producir en el tiempo concedido para la realización de la prueba. No obstante, a su vez, ese dominio de formulas pre-establecidas tampoco puede ser juzgado como un elemento negativo, máxime cuando es exigido en los escritos formales y académicos.

En cualquier caso, la fluidez ha sido valorada por diferentes investigadores mediante la medición de la longitud de las unidades y estructuras lingüísticas y mediante su tasa/índice de producción (ratio) en unas condiciones idénticas de tiempo de producción. Los resultados de las principales investigaciones nos revelan que los sujetos con más competencia lingüística tienden a escribir composiciones más largas (Larsen-Freeman, 1978; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Grant y Ginther, 2000; Polio, 2001; Reid, 2001; Roca de Larios *et al.*, 2007). Por lo tanto, la longitud de las composiciones tiende a ser mayor cuanto más madurez escritora tiene el escritor EFL. En la siguiente tabla podemos apreciar los resultados de nuestro estudio, confirmando qué indicadores de fluidez nos pueden ser más útiles con adultos españoles escribiendo en inglés como lengua extranjera.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 38 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de fluidez

INDICADOR	DEFINICION	SI	PROGR	T	VAL
		GNIF	ESION	IPO	IDEZ
W	n° total de palabras	SI	SI	2<3<4	SI
WT	n° palabras distintas	SI	SI	2<3<4	SI
LW	n° palabras léxicas	SI	SI	2<3<4	SI
EFW	n° palabras sin error	SI	SI	2<3<4	SI
S	n° de oraciones	NO	SI	2<3<4	NO
C	n° cláusulas	SI	SI	2<3<4	SI
C-F	n° de cláusulas finitas	NO	NO	3<2<4	NO
C-NF	n° cláusulas no finitas	SI	SI	2<3<4	SI
C-NV	n° cláusulas elipsis verbal	SI	SI	2<3<4	SI
T	n° unidades T	NO	NO	2<4<3	NO
W/T	longitud Unidad T	NO	NO	3<2<4	NO
W/C	longitud cláusulas	NO	NO	2<3>4	NO

Los resultados parecen indicar, por lo tanto, que a mayor nivel alcanzado se produce un incremento en la producción de palabras, palabras léxicas, palabras distintas o no repetidas y palabras sin errores. Los recuentos son significativos, discriminan adecuadamente la diferencia entre niveles, progresan linealmente en concordancia con el mayor nivel acreditado y son significativos. Por lo tanto, podemos decir que el desarrollo de estos indicadores muestra una evolución y una mejora de la producción, como parte del progreso de la interlengua escrita hacia la madurez escritora.

El número de oraciones presentó la paradoja de que aunque se detectó progresión y ésta lo era en concordancia con el nivel acreditado, sin embargo las pruebas estadísticas nos dicen que las diferencias observadas entre niveles no son significativas y que por lo tanto no tienen validez estadística. La consecuencia inmediata es el descartar este indicador, que ya veíamos ambiguo cuando tratábamos de definirlo (apartado 4.5.3) y que presentaba poca precisión cuando afrontábamos los problemas encontrados al estudiar las composiciones: heterogeneidad de clases de oraciones, problemas de puntuación, de elipsis no correcta, de uso de rasgos de oralidad.

En cuanto a las cláusulas, tanto el número total de cláusulas, el número de cláusulas no finitas y el de cláusulas que contienen una elipsis verbal, sus recuentos

son significativos, discriminan adecuadamente la diferencia entre niveles, progresan linealmente en concordancia con el mayor nivel acreditado y son significativos. Sin embargo, la producción de cláusulas finitas no presentaba una progresión en concordancia con el nivel alcanzado y los resultados estadísticos mostraban su no significancia y su no validez, lo cual nos lleva a excluir sus resultados. Destaca el hecho de que, comparando el nivel 2 con el nivel 3, aunque aumenta el número global de cláusulas, disminuye el número de cláusulas finitas (no así de no finitas y con elipsis verbal). El que se empleen menos cláusulas finitas y más no finitas es en todo caso una indicación del empleo mayor de una sintaxis más compleja, puesto que la subordinación con verbos no finitos no es muy empleada en el nivel 2, que opta mayoritariamente por las cláusulas simples y por la coordinación.

Es significativo también el hecho de que la longitud de las cláusulas (W/C) decrezca en el nivel 4 a pesar del aumento en el número de cláusulas, de cláusulas por Unidad T de tener el nivel 4 un mayor número de producción de palabras (especialmente palabras léxicas). La respuesta matemática debemos de buscarla en el mayor incremento relativo del número de cláusulas con respecto al número de producción de palabras. Sin embargo, el que la proporción LW/C sea tan positiva está indicando una mayor carga léxica y de contenido y una mayor transmisión de información a través de unos sintagmas nominales más complejos, con mayor pre y post modificación. Este síntoma ya pudo apreciarse en la sección 5.3, apartado p.

En los ejemplos ofrecidos a continuación puede apreciarse cuanto se ha dicho hasta ahora sobre las cláusulas. Tenemos tres composiciones de los niveles 2, 3 y 4, con una diferencia clara en cuanto a producción de número de cláusulas y en cuanto al empleo de cláusulas finitas y no finitas. Los tres escritores tratan el mismo tema: "Spanish role in the war against terror".

2005M11192 "It is demonstrated that the International terrorist network exists, so the solution isn't only in one country, but in the international scenery."

3006M10192 "It is worth trying it, because the global stability is essential to developpe our values and we will be able to understand other different cultures without problems."

4313M11166 "After that date, nowadays, seems to be beyond any dispute that war against terror claims to be a commitment to all nations to be dealt with in the framework of the United Nations."

Por lo que respecta a las Unidades T y a su longitud, los resultados son en ambos casos negativos. Ni la progresión concuerda con los niveles, ni se alcanzan resultados válidos y significativos desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, cuando analizamos la producción de Unidades T correctas descubrimos que éstas últimas sí lo hacían. Estas anomalías de producción y longitud de las Unidades T nos están mostrando un fenómeno curioso: mientras los escritores del nivel 3 escriben más unidades T y éstas son más cortas, los escritores del nivel 4 escriben menos Unidades T y estas son más largas. Lo cual nos lleva a deducir que los escritores del nivel intermedio arriesgan en exceso pero no con la suficiente corrección formal y que además sus cláusulas son más sencillas. En cambio los escritores del nivel avanzado no arriesgan tanto, pero sus cláusulas son más correctas y más complejas. Esto queda avalado por el hecho del aumento significativo del número de Unidades T correctas y del ratio EFT/T.

5.4.2 ANÁLISIS DE LA CORRECCIÓN FORMAL

La corrección formal es entendida por Wolfe-Quintero *et al.* (1998) como la habilidad de no cometer errores cuando se usa el lenguaje para comunicarse, tanto en el discurso hablado como en el escrito. Cuando estamos hablando de escritores que escriben en una lengua que no es la materna tenemos que tener en cuenta varios factores: que su producción va a ser comparada con la lengua meta, que tienen distintos grados de competencia y por tanto de conocimiento de las reglas, que pueden verse influidos por factores externos (tiempo límite de la prueba, nerviosismo, etc), que pueden cometer una equivocación...

Es fácil de apreciar que la medición de la precisión está basada principalmente en el error. Y el análisis de errores es un importante campo dentro del estudio del aprendizaje de lenguas (ver apartados 2.4.3 y 2.5; Kroll, 1990; Kroll 2003). Uno de los problemas de la evaluación de lenguas es cómo distinguir entre las faltas de precisión debido a la existencia de errores (errors) o la falta de precisión debido a las confusiones (mistakes) (Ellis, 1997). Este problema no es fácil de resolver y de hecho no existen métodos útiles que puedan detectar la diferencia, a excepción de la apreciación meramente subjetiva del calificador experimentado.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Los estudios existentes sobre la corrección formal se basan tanto en el recuento de errores como en el recuento de las unidades que no contienen errores. La tendencia es a utilizar el último procedimiento (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Hyland, 2003; Casanave, 2004; Instituto Cervantes, 2007), debido a que el recuento de errores en sí mismo presenta más problemas de fiabilidad. Esto es fácil de comprender si de nuevo pensamos en el grado de riesgo asumido por el escritor. Evidentemente, un escritor novel conservador, que asume pocos riesgos, puede presentar un nivel de precisión irreal para determinar su nivel de competencia.

Una vez asumidos todos los condicionantes, debemos por tanto priorizar los recuentos de frecuencia de unidades libres de error y, sobre todo, las tasa/índices (ratios) de frecuencia. Siguiendo el muy completo estudio de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) sobre las medidas que se revelan como más eficaces para detectar el desarrollo de la corrección sintáctica encontramos en sus conclusiones que estas son: la tasa/índice de cláusulas sin errores por total de cláusulas (EFC/C) y la tasa/índice de unidades T sin errores por total de unidades T (EFT/T). Veamos que nos depara nuestro estudio.

Tabla 39 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de corrección formal

INDICADOR	DEFINICION	SIGNIF	PROGRESION	TIPO	VALIDEZ
E	nº total de errores	SI	SI	4<3<2	SI
EFC	nº cláusulas correctas	SI	SI	2<3<4	SI
EFT	nº unidades T correctas	SI	SI	2<3<4	SI
EFT/T	longitud Unidades T correctas	SI	SI	2<3<4	SI
EFC/C	longitud cláusulas correctas	SI	SI	2<3<4	SI

Es en la medición de la precisión donde se han obtenido unos resultados más claros y más contundentes. Todos los indicadores escogidos han ofrecido unos resultados de progresión lineal significativa. El número total de errores disminuyó según el nivel alcanzado, mientras al mismo tiempo aumentaba el número de producción de cláusulas y unidades T libres de error. Apreciación que se reafirmaba al observar la tasa/índice de unidades libres de error por número total de unidades.

Estos resultados nos muestran claramente que a mayor nivel alcanzado se produce un incremento en la precisión, fruto lógico de un mayor dominio y conocimiento de las reglas. Es precisamente a consecuencia de estos resultados por lo

que dedicamos una sección en este capítulo para profundizar en la influencia de la competencia gramatical sobre la corrección formal.

5.4.3 ANÁLISIS DE LA COMPLEJIDAD GRAMATICAL

En el apartado 3.5.4.1 analizamos el concepto de complejidad gramatical. La complejidad gramatical nos debería transmitir el grado de dominio que tiene el escritor de las normas gramaticales. El estudio de la complejidad gramatical es, valga la redundancia, una materia compleja debido a la cantidad de factores a tener en cuenta: pasivas, pronombres, artículos, conectores adverbiales, sintagmas más o menos elaborados, uso de la voz pasiva, etc. En el presente estudio, teniendo en cuenta la opinión de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) sobre cual son las mejores tasa/índices (ratio) y teniendo en cuenta también cuales eran los recuentos ya realizados, hemos analizado las siguientes medidas-indicadores: número de cláusulas por unidad T, número de conectores y los índices de conectores por unidades T, cláusulas y total del número de palabras.

Tabla 40 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de complejidad gramatical

INDICADOR	DEFINICION	SIGNIF	PROGRESION	TIPO	VALIDEZ
C/T	cláusulas por Unidad T	SI	NO	3<2<4	SI
CON	nº de conectores adverbiales	SI	SI	2<3<4	SI
CON/T	conectores por Unidad T	SI	SI	2<3<4	SI
CON/C	conectores por total cláusulas	NO	NO	2<3=4	NO
CON/W	conectores por total palabras	NO	SI	2<3<4	NO

En la medición del ratio cláusulas-Unidades T se han obtenido resultados significativos y válidos. Sin embargo, volvemos a encontrarnos con una progresión atípica en la que están involucradas las unidades T. En este caso, la medición de cláusulas por unidad T disminuye del nivel 2 al nivel 3 para volver a aumentar en el nivel 4. La explicación debe de estar relacionada con cuanto vimos en el apartado 5.4.2 cuando hablábamos de la producción de Unidades T y Unidades T sin errores.

En cuanto a los conectores adverbiales, ya vimos que su producción era significativa y estadísticamente válida y que su progresión concuerda con los niveles de competencia acreditados. Sin embargo, conviene recordar que la prueba estadística de contraste (chi cuadrado = 6,6) nos indicaba que nos encontramos bordeando la aceptabilidad. De hecho, una ratio más científicamente estricta al 0,01 (1% de error

admitido) en vez del 0,05 aplicado en Humanidades hubiera tenido como consecuencia que las diferencias entre niveles de este indicador no serían significativas y nos llevarían a descartarle.

Una vez admitido con reparos el recuento de conectores adverbiales, podemos observar como de las posibles ratios que escogimos tan solo la relación con las Unidades T nos ofrece resultados satisfactorios. En cambio, la relación de los conectores adverbiales con respecto a la producción de cláusulas ó del número total de palabras no es ni significativa ni válida. No obstante podemos afirmar que el número global de conectores adverbiales y su presencia en las unidades T aumentó y que en la relación de conectores adverbiales con el número total de palabras si se detectó progresión en concordancia a los niveles de competencia.

5.4.4 ANÁLISIS DE LA COMPLEJIDAD LÉXICA

De la complejidad léxica podemos decir que su estudio es también bastante complicado. De la bibliografía existente podemos ver que el estudio de la complejidad léxica se hace centrándose en tres características diferentes: la densidad léxica, la sofisticación y la variedad léxica. En el caso de nuestro estudio nos hemos concentrado en la densidad y en la variedad. La sofisticación no ha sido considerada por una mera cuestión práctica: porque nos obligaría a aumentar el número de indicadores, ya que para hacerlo correctamente deberíamos estudiar las palabras de forma diferenciada (nombres, verbos, adjetivos, adverbios) y compararlos con listados de las clases de palabras más frecuentes para poder llegar así a las composiciones que emplean palabras poco frecuentes. Para estudiar la densidad se ha elegido el número de palabras léxicas presentes en las unidades T y en las cláusulas y por la relación palabras léxicas-número total de palabras. La razón de primar las palabras léxicas sobre el número global de palabras es que en este recuento están discriminadas las palabras repetidas y las palabras sin carga de significado, por lo que es mejor indicador de la cantidad de recursos léxicos a los que accedió el escritor. En cuanto a la variedad hemos elegido como medida la que Wolfe-Quintero encuentra como una de las más fiables: la tasa/índice de palabras distintas ($WT/\sqrt{2W}$).

Tabla 41 Significancia, progresión y validez estadística de los indicadores de complejidad léxica

INDICADOR	DEFINICION	SIGNIF	PROGRESION	TIPO	VALIDEZ
LW/T	palabras léxicas por Unidad T	SI	SI	2<3<4	SI
LW/C	palabras léxicas por cláusula	SI	SI	2<3<4	SI
LW/W	palabras léxicas por total pala	SI	SI	2<3<4	SI
WT/√2W	tasa de palabras distintas	SI	SI	2<3<4	SI

En la medición de la complejidad se han obtenido resultados significativos en la medición de evolución de todos los indicadores observados. Aumentaron las tasas/índices de palabras léxicas (por unidad T, cláusulas y número total de palabras) y el índice de palabras distintas. Este resultado es consecuente con los resultados obtenidos al estudiar la fluidez, puesto que una mayor producción de palabras debe ir acompañada de una mayor cantidad, variedad y sofisticado vocabulario.

5.4.5 RESUMEN DE LOS ANÁLISIS EFECTUADOS

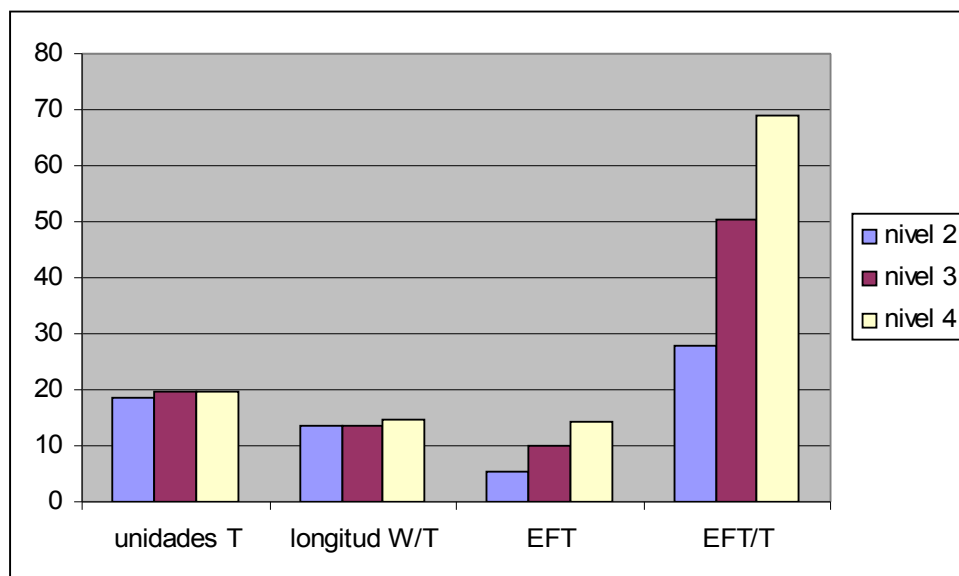
La comparación de la producción de los elementos formales elegidos como indicadores entre los distintos niveles de competencia obtenidos en la prueba de composición del examen arroja un resultado global en el que se observa una mayor fluidez, precisión y complejidad de los escritos. Destaca sobremanera la falta de progresión lineal observada en la producción de unidades T y en sus tasas/índice-promedio correspondientes. También hay que destacar que no existen cifras significativas con respecto a la producción de oraciones, la longitud de las cláusulas o la relación de conectores adverbiales por cláusula y en relación al número total de palabras.

Si nos fijamos en la producción de palabras veremos que tanto el número global (W), como el número de palabras distintas (WT), palabras léxicas (LW) y palabras sin error (EFW) aumentan significativamente entre niveles. Todo esto delata un incremento en la fluidez, al menos léxica. El incremento de la producción de palabras sin error (EFW) además nos añade también un incremento en la precisión léxica.

Con respecto a las unidades T, la visión global de los resultados nos aporta un aspecto interesante. Al estudiar la fluidez, la producción de unidades T sufría una regresión entre el nivel 3 y el nivel 4. La longitud de las unidades T disminuía del nivel 2 al nivel 3 y progresaba de nuevo en el nivel 4. Sin embargo, la producción de unidades

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

T libres de error y la tasa/índice de unidades T sin errores por unidades T no solamente demostraban progresiones significativas entre niveles, sino que además la tasa/índice ofrecía unos resultados claros y contundentes. Podemos apreciarlo en el siguiente gráfico:



Esto nos indica que entre el nivel 2 y el nivel 3 se produce un aumento en la producción de unidades T y estas son más cortas y más correctas. Esta tendencia ya fue detectada en el estudio de Martín Úriz *et al.* (2005). La producción de unidades T más cortas evita la producción de muchos errores. Entre el nivel 3 y el nivel 4 en cambio se produce una moderación en la producción y un aumento en la longitud y en la precisión.

En cuanto a las cláusulas, podemos observar que mientras la producción total de cláusulas, el número de cláusulas sin error y la tasa/índice de cláusulas sin error por número total de cláusulas aumentan con el nivel, la longitud de las mismas disminuye del nivel 3 al nivel 4. Esto supone que los escritores del nivel 4 escriben cláusulas más cortas y correctas, pero escriben un número mayor de ellas. Además se observa una mayor carga léxica, producto de sintagmas nominales más complejos. Hay que recordar también que el número de cláusulas no finitas aumentaba, mientras que el de finitas disminuía en el nivel 3, fruto de una mayor complejidad en el empleo sintáctico de unidades incrustadas (embedded).

En cuanto a las tasas-índice de complejidad, comenzando por la léxica, destacan los incrementos de las tasas-índice de palabras distintas y la relación de palabras léxicas con respecto al número global de palabras. Por lo tanto estamos ante la evolución entre niveles en cuanto a riqueza léxica. Con respecto a la complejidad sintáctica, se aprecia una evolución en el empleo de conectores adverbiales y una progresión anómala de la relación de cláusulas por unidad T. En resumen, de la observación de los recuentos y de las tasas/índice en los distintos niveles obtenidos en la prueba de escritura se pueden deducir las siguientes consecuencias:

1. La mayoría de los 27 indicadores escogidos para este estudio manifestaban diversos grados de evolución. Tan solo han quedado descartados el recuento de oraciones, cláusulas finitas, Unidades T, la longitud de Unidades T y de cláusulas, la relación conectores adverbiales-cláusulas y conectores adverbiales-número total de palabras y la relación cláusulas finitas-Unidades T.
2. Entre los distintos niveles de competencia se observa un aumento lineal en la producción de palabras (W, LW, WT), de cláusulas (C) y de conectores adverbiales (CON). La producción de oraciones (S) debe ser descartada. La producción de unidades T (T) experimenta un comportamiento atípico, que posiblemente sea debido a los reajustes que los escritores aplican en la longitud y complejidad de este tipo de unidades y por los distintos riesgos asumidos.
3. La producción de cláusulas también experimenta un reajuste en el nivel 3, pues al mismo tiempo que disminuyen las cláusulas finitas aumenta la producción de las no finitas y las que tienen elipsis verbal.
4. La longitud de las cláusulas disminuye en el nivel 4, aumentando a su vez la longitud de las unidades T. Por lo tanto tenemos unidades T más largas compuestas de más cláusulas, aunque estas últimas son más pequeñas.
5. El número total de errores disminuye y a su vez, la corrección de las palabras, cláusulas y unidades T aumenta. Por tanto, la corrección formal es un factor que evoluciona con el nivel de competencia.
6. La complejidad léxica aumenta también claramente. Se producen más palabras distintas y la relación de palabras léxicas por cláusula o unidad T también aumenta.
7. La complejidad sintáctica evoluciona irregularmente, pues aunque la presencia de conectores adverbiales y sus tasas/índice delatan estructuras más complejas, la

disminución entre el nivel 2 y el 3 de la tasa/índice de cláusulas por unidad T y la gran progresión entre el nivel 3 y 4, vuelve a recordarnos la idea de reajustes citada en el punto 1.

8. La diferencia de los indicadores entre los distintos niveles de competencia acreditados muestra que la corrección formal y la complejidad léxica presentan un contraste muy acusado. Por lo tanto presentan rasgos muy definidos dentro de cada nivel. La fluidez y la complejidad gramatical también presentan un desarrollo evolutivo, pero el comportamiento anómalo del empleo de las Unidades T hace que el contraste no sea tan contundente.

9. Las pruebas estadísticas demuestran que los indicadores no evolucionan al mismo ritmo. Así, mientras indicadores como EF/C, EFT/T y E presentan unas evoluciones muy acusadas, otros indicadores como CON, CON/T y C son aceptados con valores muy próximos al mínimo exigido.

10. La relación C/T y C-F/T se presentan como no significativas. Esto no puede resultar extraño si tenemos en cuenta lo comentado en los puntos 2 y 3 sobre las cláusulas y las Unidades T.

Por lo tanto, podemos afirmar que la evolución hacia la madurez de los escritores adultos españoles (al menos en nuestra muestra) que escriben en inglés como lengua extranjera se muestra en el aumento de la producción de ciertos indicadores. Esta evolución puede apreciarse en el aumento de la producción de indicadores de fluidez (especialmente palabras y cláusulas) y de complejidad gramatical, pero sobre todo en una progresión clara y contundente de los indicadores de corrección formal y de complejidad léxica. Así mismo, comprobamos que la evolución de los indicadores no se produce al mismo ritmo, aunque sí se percibe una evolución acorde a los niveles de competencia alcanzados.

La corrección formal y la complejidad léxica parecen ser por tanto los indicadores más fiables, de entre los rasgos estudiados, para determinar la evolución y desarrollo de la interlengua escrita de nuestra población hacia su madurez escritora. Y esto quiere decir que los escritores más maduros aumentan la corrección de sus composiciones y disponen de más recursos léxicos para comunicar sus ideas por escrito. Por su parte la fluidez y la complejidad gramatical también evolucionan con la madurez de la

interlengua escrita, pero presentan el claro comportamiento atípico en la producción de Unidades T y cláusulas.

5.5 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.5.1 Sobre la validez de los índices/indicadores

Pretendemos contestar aquí el primer interrogante de nuestras hipótesis: ¿Cuales son los indicadores que nos indican la evolución de nuestra población? Si construimos una tabla con los valores de la significancia y el apoyo del valor estadístico chi cuadrado y ordenamos los valores de mayor a menor podemos visualizar una respuesta.

Tabla 42 Validez de los indicadores empleados

grupo	rasgo	significancia	chi cuadrado
corrección	EFC/C	SI	141,68
corrección	EFT/T	SI	139,40
corrección	E	SI	128,05
corrección	EFT	SI	106,45
corrección	EFC	SI	83,79
complejidad léxica	WT/2W	SI	31,50
fluidez	LW	SI	30,16
fluidez	EFW	SI	24,23
fluidez	CNF	SI	22,84
fluidez	WT	SI	21,70
complejidad léxica	LW/W	SI	20,24
fluidez	CNV	SI	19,64
complejidad léxica	LW/T	SI	12,60
complejidad léxica	LW/C	SI	9,23
fluidez	W	SI	8,65
fluidez	C	SI	7,96
complejidad gramatical	CON/T	SI	7,89
complejidad gramatical	C/T	SI	7,50
complejidad gramatical	CON	SI	6,60
fluidez	CF/T	NO	4,92
fluidez	T	NO	4,13
fluidez	W/T	NO	3,01
complejidad gramatical	CON/C	NO	2,96
complejidad gramatical	CON/W	NO	2,50
fluidez	W/C	NO	0,65
fluidez	CF	NO	0,63
fluidez	S	NO	0,18

Podemos en la anterior tabla observar cuales son los indicadores cuyas pruebas estadísticas validan como significativos en cuanto a las diferencias observadas entre nivel y nivel. Destacan los resultados obtenidos por los indicadores de corrección

formal, que no solo presentan todos ellos valores significativos sino que además su significación es la más alta como lo demuestra su elevado chi cuadrado. Fluidez y complejidad léxica se sitúan a continuación y la complejidad gramatical obtiene los resultados más discretos dentro de los indicadores admitidos como válidos.

No cabe ninguna duda a estas alturas sobre los indicadores de corrección formal, que son los que más progresan y los que obtienen un mayor índice de significancia. A continuación tenemos la fluidez, en segundo lugar como en la progresión. Por último tenemos un fenómeno curioso con los índices de complejidad. Mientras en la progresión el tercer puesto es para la complejidad gramatical y el cuarto puesto para la complejidad léxica, en la significancia se invierten los puestos. Con lo cual la complejidad gramatical progresa más pero con menos significancia y la complejidad léxica progresa menos pero más significativamente. Esto último puede significar que en nuestros escritores el progreso en el manejo de estructuras gramaticales complejas es lento pero seguro, mientras que la adquisición de un lenguaje sofisticado es más rápido pero inestable.

5.5.2 Sobre la evolución a la madurez textual

Intentaremos aquí contestar el segundo interrogante de nuestras hipótesis de trabajo: “¿Se manifiesta la evolución hacia la madurez textual mediante la medición de ciertos indicadores en los diferentes niveles de competencia obtenidos en una prueba de nivel?”. En la sección 3.8 vimos la aportación conjunta, pero diferente, de la madurez textual y el grado de competencia alcanzado al nivel de desarrollo de la interlengua escrita. En nuestro estudio partimos de esa aportación conjunta para estudiar si los indicadores formales que podemos encontrar en textos clasificados por niveles competenciales presentan evidencias de evolución en consonancia con los diferentes niveles, y si las diferencias observadas son lo suficientemente significativas para constatar que el indicador en cuestión progresa en su producción manifestando la evolución hacia la madurez textual.

El análisis de los datos obtenidos en el presente estudio presenta una clara tendencia de evolución y progresión general de los indicadores, en consonancia con el nivel obtenido en la prueba de nivel. De 27 indicadores empleados, 19 de ellos (70,37

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

%) presentan una progresión significativa desde el punto de vista estadístico y evidencian una evolución gradual. Adicionalmente, es necesario añadir, que en 24 de los 26 indicadores usados (92,31 %) los escritores que obtuvieron el nivel 4 obtienen los rendimientos más altos de fluidez, precisión y complejidad. Es decir, la evolución se delata en el crecimiento significativo de los indicadores e indica que es más acusado en el nivel superior.

A las afirmaciones del párrafo anterior podría contraponerse el que las medidas utilizadas no son todas las que existen; y que algunas de las empleadas incluso han sido rechazadas por otros autores (ver Wolfe-Quintero *et al.*, 1998) como medidas válidas para efectuar la medición, dada su escasa relevancia. En cuanto a que existen más indicadores, es cierto, pero hemos tratado de buscar un equilibrio buscando un número racional de los posibles indicadores y la facilidad de trabajar con ellos. Al plantearse la elección de indicadores a ser estudiados hemos preferido por otra parte revisar incluso los ya rechazados para observar de primera mano cual era el comportamiento de nuestra población, y en todo caso confirmar las conclusiones ya alcanzadas por otros autores.

No obstante, como medio para mitigar los inconvenientes anteriormente citados nos propusimos una comprobación experimental. Apoyándonos en el trabajo de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) observamos solamente los resultados entre los indicadores señalados como los mejores de cada grupo por estos investigadores. Más concretamente, observamos la longitud de las Unidades T y la longitud de las cláusulas como medida de fluidez, los porcentajes de Unidades T y de cláusulas libres de errores como medida de corrección formal, la producción de conectores adverbiales como medida de complejidad gramatical y la tasa de palabras distintas como medida de complejidad léxica.

Tabla 43 progresión y significancia estadística de los indicadores recomendados por Wolfe-Quintero *et al* (1989)

grupo	Indicador mejor	progresión	significancia
Fluidez	W/T	NO	NO
	W/C	NO	NO
Corrección formal	EFT/T	SI	SI
	EFC/C	SI	SI
Complejidad gramatical	CON	SI	SI
Complejidad léxica	WT/ $\sqrt{2}W$	SI	SI

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

A la vista de los resultados que se ofrecen en la tabla-resumen anterior podemos observar como los indicadores de corrección formal y complejidad manifiestan una progresión de resultados que se corresponde con la evolución de nivel de competencia acreditado. Al mismo tiempo, las diferencias observadas entre los resultados obtenidos en cada nivel tienen la suficiente significancia estadística como para considerar que son distintivos y no consecuencia de la casualidad. Por lo tanto podemos considerarlos válidos. Sin embargo no ocurre lo mismo con los indicadores de fluidez, problema que ya detectamos en los primeros pasos de nuestro estudio por el comportamiento anómalo de las Unidades T. Conviene recordar que las estadísticas no son iguales si se aplican sobre las Unidades T libres de error y que los recuentos y estadísticas de palabras y cláusulas si son significativos en nuestro estudio. Creemos por tanto que la fluidez de nuestros escritores sí se manifiesta en su producción de palabras y cláusulas pero no en la longitud de Unidades T y longitud de cláusulas. Teniendo en cuenta las diferencias observadas por varios autores en cuanto a las longitudes entre los escritos nativos y los escritos españoles en EFL y los posibles reajustes debido a la diferencia de riesgos asumidos, podemos concluir que sí evoluciona la fluidez, aunque dentro de unos parámetros moderados y con las limitaciones observadas. Esto además quedará avalado al presentar más adelante las tablas de progresiones.

Es posible aventurar una explicación sobre la razón de que la longitud de las Unidades T y las cláusulas presenten este comportamiento tan curioso, teniendo en cuenta el aumento significativo de la producción de palabras y de cláusulas. Los escritores españoles tienen una cierta tendencia a escribir unidades de lengua más largas de lo que es habitual en lenguas como el inglés. El “lenguaje adornado” del que nos habla Montañó-Harmón (1991) y Simpson (2000) o el patrón lineal con desvíos tangenciales del que nos habla Kaplan (1966). Por lo tanto, mientras en la madurez de los escritores nativos de lengua inglesa se tiende a una reducción en la longitud de las unidades, aunque aumente el número de éstas, los españoles cuando componen en inglés podrían transferir del español la tendencia de unidades largas y complejas, en vez de sintetizar las ideas en oraciones separadas.

En su momento definimos la madurez textual como el desarrollo de unos elementos formales que se observan en los textos de los escritores de grados más avanzados. También apreciábamos que la presencia en mayor cantidad y calidad de

estos elementos formales son signos evidentes de que la interlengua escrita alcanza un determinado grado de madurez. De los resultados de nuestro estudio se concluye pues, que al menos los indicadores de corrección formal y los de complejidad léxica y gramatical aumentan progresivamente su cantidad y calidad en los textos. Esta cantidad aumenta (como veremos más adelante) en forma significativa y discriminativa entre los distintos niveles de competencia medidos por el examen. Por lo tanto nuestra respuesta al interrogante planteado es positiva, puesto que al medir con ciertos indicadores se detecta una evolución que aunque no es paralela a la competencia medida, si es acorde y en consonancia con ella. A más abundamiento, las pruebas estadísticas nos han confirmado que la mayoría de estos índices-indicadores presentan una progresión positiva y significativa.

5.5.3 Sobre el ritmo evolutivo

Las conclusiones del párrafo anterior nos llevan al tercer interrogante de nuestra hipótesis de trabajo: ¿Evolucionan todos los indicadores al mismo ritmo? Evidentemente la respuesta es no. De hecho, el grupo de indicadores de precisión es el que evoluciona de una forma más clara y significativa, con las diferencias más acusadas entre nivel y nivel, seguido de la fluidez, la complejidad gramatical y la complejidad léxica, como veremos en las tablas que preceden a este párrafo. La explicación de este resultado debe ser consecuencia del tradicional énfasis que se ha utilizado en España en los sistemas de enseñanza de lenguas en cuanto al aprendizaje de la gramática. Éste énfasis además puede influir en los propios criterios del evaluador, inclinándole a primar los criterios de precisión sobre otro cualquier criterio.

Tabla 44 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de corrección formal

grupo	rasgo	progresión	% de 2 a 3	% de 3 a 4
corrección	EFT	SI	93,61	40,77
corrección	EFT/T	SI	79,45	37,14
corrección	E	SI	40,78	51,2
corrección	EFC	SI	40,59	33,99
corrección	EFC/C	SI	34,81	19,71

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 45 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de fluidez

grupo	rasgo	progresión	% de 2 a 3	% de 3 a 4
fluidez	CNV	SI	40,23	61,47
fluidez	CNF	SI	22,8	16,14
fluidez	EFW	SI	11,44	11,56
fluidez	LW	SI	10,86	16,34
fluidez	WT	SI	8,63	10,49
fluidez	T	NO	6,7	-0,31
fluidez	W	SI	6,32	8,14
fluidez	C	SI	4,67	10,29
fluidez	S	NO	1,45	2,01
fluidez	W/C	NO	1,04	-1,92
fluidez	W/T	NO	-1,53	9,46
fluidez	CF	NO	-2,23	5,59
fluidez	CF/T	NO	-8,61	5,07

Tabla 46 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de complejidad gramatical

grupo	rasgo	progresión	% de 2 a 3	% de 3 a 4
complejidad gramatical	CON	SI	20,57	17,75
complejidad gramatical	CON/T	SI	14,28	12,5
complejidad gramatical	CON/C	NO	14,28	0
complejidad gramatical	CON/W	SI	11,65	6,96
complejidad gramatical	C/T	NO	-3,38	11

Tabla 47 Desarrollo de los rasgos lingüísticos indicadores de complejidad léxica

grupo	rasgo	progresión	% de 2 a 3	% de 3 a 4
complejidad léxica	LW/C	SI	5,26	4,58
complejidad léxica	WT/2W	SI	5,02	6,26
complejidad léxica	LW/W	SI	2,94	8,57
complejidad léxica	LW/T	SI	2,8	17,61

Como se puede apreciar, los 5 indicadores de corrección formal (100% de los indicadores) progresan favorablemente y lo hacen obteniendo los porcentajes más altos de evolución, oscilando ésta entre un 19,71% y un 93,61%. Con respecto a la fluidez, 7 de los 13 indicadores progresan significativamente (63,63%), oscilando los incrementos entre el 4,67% y el 61,47%. Respecto a la complejidad gramatical 3 de los 5 indicadores progresan, con unos incrementos entre el 6,6% y el 20,57%. Finalmente, en la complejidad léxica los 4 indicadores escogidos progresan, pero a un ritmo muy bajo: entre el 2,8% y el 8,57%. Comprobamos por tanto que la evolución hacia la madurez textual se manifiesta por medio de los indicadores, a través de los diferentes niveles, en la prueba de competencia. Sin embargo, los indicadores demuestran que la evolución es diferente según el indicador escogido, siendo más acusada la evolución en el terreno de la corrección formal. Los distintos índices-indicadores empleados ofrecen una evolución a un ritmo que podríamos definir como asimétrico. Es

interesante por tanto tener en cuenta qué indicadores demuestran evolución y cuáles no, así como la forma en que evolucionan y las conclusiones que podemos sacar de ello. A continuación veremos más en detalle el comportamiento de cada grupo.

Comenzando con los índices-indicadores de corrección, este grupo de indicadores, como ya se ha indicado repetidamente, es el que más claramente evoluciona. Se comprueba que el número global de errores desciende con el aumento de la competencia hasta en un 51,20% entre nivel y nivel. Se observa también un crecimiento lineal significativo de las cláusulas y de las unidades T libres de error, así como de las tasas de relación correspondientes. Todos estos datos confirman y consolidan la idea de evolución y progreso en la precisión y la posible relación estrecha entre esta progresión y la competencia gramatical adquirida, cuestión que trataremos más adelante.

Continuando con los índices-indicadores de fluidez, se constata en el presente estudio que a mayor competencia se produce una mayor producción de palabras y cláusulas (excepto en las finitas, que no es significativa). En cuanto a las palabras, éste aumento se ha constatado tanto si el recuento era del número total como si era de palabras léxicas, no repetidas o sin errores. En cuanto a las cláusulas, se constata que a mayor competencia los escritores escriben más cláusulas, pero más cortas. Sin embargo, se ha detectado la presencia de una mayor carga léxica en las cláusulas fruto de un mayor empleo de la pre y post modificación de los sintagmas nominales. La producción de oraciones también aumenta aunque no de forma significativa.

En cuanto a las unidades T, estas experimentan una evolución irregular, con un incremento entre los niveles 2 y 3, fruto del incremento competencial. Sin embargo, entre el nivel 3 y el nivel 4 los escritores priman la complejidad sobre la cantidad y la producción desciende levemente. Este comportamiento evolutivo irregular de las unidades T tiene sus consecuencias lógicas en las tasas-índices donde aparecen este tipo de unidades. Y así, la longitud de las unidades T evoluciona en sentido inverso a la producción, con un descenso entre el nivel 2 y el 3 y un aumento entre los niveles 3 y 4. Luego nuestros escritores escriben en un primer momento más unidades T, pero más cortas y menos complejas; y cuando evolucionan a niveles superiores moderan la producción de unidades T y las escriben más largas y complejas. Visto de otro modo,

nuestros escritores incorporan más palabras en sus Unidades T según maduran en su competencia.

En cuanto a la complejidad, el panorama es bastante diferente si fijamos nuestra atención en la complejidad léxica, o en la complejidad gramatical. Mientras que la complejidad léxica nos ofrece unos resultados alentadores en los que se demuestra una evolución a través de los distintos niveles competenciales alcanzados, la complejidad gramatical experimenta una evolución irregular. Así, por una parte, el número de conectores adverbiales y la tasa de conectores por número de unidades T aumentan significativamente. Por otra parte, el índice de cláusulas por unidad T (uno de los índices relevantes según Wolfe Quintero *et al.*, 1998), que nos muestra el empleo de la subordinación por parte del escritor, experimenta una evolución irregular. Este tipo de evolución vuelve a evidenciar la existencia en el nivel intermedio de una progresión más lenta, influenciada posiblemente por el miedo a la asunción de mayores riesgos y que finalmente se incrementa en el nivel 4. Recordemos que la producción de cláusulas y de unidades T es mayor en el nivel 3 que en el nivel 2. Por lo tanto podemos decir que la evolución a la complejidad experimenta reajustes en el nivel intermedio que quedan resueltos al alcanzar los niveles superiores.

5.5.4 Sobre como evolucionan nuestros escritores

El análisis de los indicadores nos muestra una “foto fija” en la que es posible detectar unas determinadas características que presenta la interlengua escrita de nuestros escritores. Tenemos las composiciones de nuestros escritores agrupados en diferentes zonas del continuo lingüístico. Esas zonas, en principio fueron determinadas por la clasificación en niveles para un examen de competencia. Sin embargo hemos visto que esa clasificación viene determinada por la calidad de los escritos y su mayor acercamiento a la norma nativa. Por lo tanto, los niveles nos sirven para observar cómo se comportan los indicadores en ejemplos de interlengua escrita más o menos maduros. Esto es, más o menos próximo a lo que se define como lengua meta. De esta forma, comparando los resultados de los indicadores en los distintos niveles puede apreciarse las diferencias que presentan estos de nivel a nivel. La evolución hacia la madurez escritora queda así al descubierto utilizando un método en el que no hemos

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

aplicado ningún tratamiento sobre los escritores para ver cómo evolucionan. Sin embargo, ésta es una visión complementaria, no una visión excluyente.

De los resultados se puede concluir que nuestros escritores maduran incrementando sus recursos léxicos (número de palabras). Estos recursos léxicos son además más sofisticados. Destaca sobremanera el aumento de la corrección formal de sus composiciones, con la disminución drástica del número de errores totales cometidos, pero sobre todo con el aumento claro de todo tipo de unidades lingüísticas libres de errores. También es acentuado el aumento de la producción de cláusulas no finitas y cláusulas con elipsis verbal. Y por último también destaca el aumento en el uso de conectores adverbiales.

Como resultados no significativos es importante destacar los obtenidos en la producción de oraciones y Unidades T. En cuanto a las oraciones, ya quedó acreditado que los escritores españoles suelen aumentar su producción de oraciones (Magennis, 1997; Torras y Celaya, 2001) y la longitud de las mismas (Lee, 2004). En esto se coincidiría con la idea de que los escritores españoles utilizan un lenguaje más adornado y con mayor subordinación que otras lenguas no latinas (Montaño-Harmon, 1991). Quizás por tanto, nuestros estudiantes deberían ser enseñados a expresar sus ideas al escribir en inglés en oraciones más cortas. De esta manera construirían oraciones más parecidas a las nativas.

En cuanto a las Unidades T el problema parece ser de reestructuración y de asunción de riesgos. Al alcanzar un incipiente nivel intermedio, acompañado de un aumento de recursos, el escritor se arriesga a producir una mayor cantidad de este tipo de Unidades, y aunque sí aumenta la corrección formal de éstas, no en cambio su longitud. Curiosamente, en el paso de nivel medio a nivel avanzado, nuestro escritor reduce riesgos. Sus Unidades T son más correctas, y con el aumento de recursos son incluso más largas, pero su número total disminuye. Esto último ya ha sido detectado por varios autores al comparar nativos españoles y nativos ingleses (Neff *et al*, 1998; Simpson, 2000). Por lo tanto existen carencias en el aprendizaje de las estructuras de la lengua inglesa, puesto que aunque aumenta la corrección gramatical y el número de recursos, la sintaxis de las composiciones parece estar afectada de una transferencia

negativa que lleva a los escritores españoles a expresar sus ideas en el texto siguiendo los esquemas retóricos y sintácticos del español.

5.6 COMPARATIVAS SEGUN EL NIVEL GRAMATICAL

5.6.1 Generalidades

Con el mismo método y procedimiento que se realizó la comparación por niveles obtenidos al realizar el examen de nivel de competencia OTAN, se procedió posteriormente según el nivel gramatical demostrado. Para ello, se analizaron los recuentos de 24 muestras correspondientes a los 24 mejores porcentajes obtenidos en el test de elección múltiple, otras 24 muestras correspondientes a los 24 peores resultados y otras 24 muestras correspondientes a las 24 composiciones situadas alrededor de la media aritmética de la prueba. Por simple comodidad se han designado estas muestras como pertenecientes a unos supuestos niveles inferior, medio y superior.

El propósito de realizar esta comparativa es el de observar si las progresiones observadas en las composiciones calificadas en los distintos niveles guardan algún tipo de relación con el incremento en el dominio de la gramática. Recordemos que mientras la composición es calificada holísticamente, la prueba de conocimiento gramatical lo es mediante una prueba objetiva (elección múltiple). Analizaremos los resultados según se refieran a la fluidez, la precisión o la complejidad.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

5.6.2 Fluidez

Tabla 48 Indicadores de fluidez según el resultado obtenido en el test gramatical

	NIVEL INFERIOR		NIVEL INTERMEDIO		NIVEL SUPERIOR		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
W	258.79	53.24	229.79	48.72	272.92	76.19	15.39	1.65	SI
LW	84.83	19.91	77.33	16.22	100.00	28.83	31.35	1.65	SI
WT	131.54	23.93	121.04	20.82	147.21	33.85	-34.53	1.65	SI
EFW	231.04	47.77	215.33	47.22	264.42	77.90	20.83	1.65	SI
S	15.13	5.12	12.38	3.95	14.79	5.30	11.31	1.65	SI
T	20.08	5.79	17.92	5.66	20.38	6.79	5.66	1.65	SI
C	38.04	10.08	35.25	6.90	42.17	13.42	12.92	1.65	SI
C-F	29.63	7.73	25.75	6.59	28.38	10.86	6.23	1.65	SI
C-NF	7.50	4.47	8.88	4.07	11.96	5.38	27.95	1.65	SI
C-NV	0.92	1.67	0.63	0.82	1.83	1.93	19.18	1.65	SI
W/T	13.36	2.47	13.61	3.63	13.76	2.54	0.56	1.65	NO
W/C	6.96	0.99	6.54	0.75	6.59	0.79	8.52	1.65	SI

El resultado obtenido ofrece una tendencia sorprendente. Aunque la mayoría de los indicadores son significativos, al observar la producción entre niveles podemos observar como la mayoría de ellos decrecen entre el nivel inferior y el nivel intermedio y vuelven a crecer en el nivel superior. La explicación de este resultado es que los escritores que han superado un nivel básico gramatical, pero no la han afianzado, experimentan un descenso en la producción. Sin embargo, no se encuentra una correspondencia adecuada entre los resultados obtenidos por nivel alcanzado y por la prueba de conocimientos gramaticales.

5.6.3 Corrección formal

Tabla 49 Indicadores de corrección formal según el resultado obtenido en el test gramatical

	NIVEL INFERIOR		NIVEL INTERMEDIO		NIVEL SUPERIOR		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	MEDIA	DESVIA. TIPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
E	27.75	11.88	14.46	5.99	8.50	5.56	163.86	1.65	SI
EFC	17.96	6.60	23.71	6.63	34.08	16.06	67.72	1.65	SI
EFT	4.88	5.00	8.63	4.99	13.75	8.28	58.74	1.65	SI
EFT/T	21.95	18.21	45.36	20.00	64.18	19.30	142.02	1.65	SI
EFC/C	47.30	12.20	66.89	11.93	78.46	17.21	148.03	1.65	SI

A diferencia de la fluidez, en los resultados obtenidos en la corrección formal nos encontramos con una total coincidencia al comparar resultados por nivel y por prueba de conocimientos gramaticales. Resulta claro que la relación entre la corrección formal

y la competencia gramatical ha influido en que las composiciones de mayor nivel global sean más precisas, y lógicamente las composiciones de los que demuestran más conocimientos gramaticales también.

5.6.4 Complejidad

Tabla 50 Indicadores de complejidad según el resultado obtenido en el test gramatical

	NIVEL INFERIOR		NIVEL INTERMEDIO		NIVEL SUPERIOR		ANOVA		
	MEDIA	DESVIA. TÍPICA	MEDIA	DESVIA. TÍPICA	MEDIA	DESVIA. TÍPICA	F ratio	r crítico .05	Signif
C/T	1.93	0.32	2.10	0.61	2.10	0.34	5.90	1.65	SI
CON	2.33	1.58	2.75	2.11	4.13	2.46	24.01	1.65	SI
CON/T	0.13	0.09	0.16	0.12	0.21	0.12	17.29	1.65	SI
CON/C	0.07	0.05	0.08	0.06	0.10	0.05	11.85	1.65	SI
CON/W	0.92	0.61	1.19	0.92	1.51	0.78	16.81	1.65	SI
LW/T	4.40	0.99	4.61	1.37	5.09	1.17	10.46	1.65	SI
LW/C	2.29	0.47	2.22	0.41	2.43	0.43	6.58	1.65	SI
LW/W	0.33	0.04	0.34	0.04	0.37	0.04	132.36	1.65	SI
WT/2W	6.29	0.61	5.65	0.46	5.78	0.59	0.37	1.65	NO

En el análisis de la complejidad, tan solo la producción de conectores adverbiales y su tasa/índice con respecto a las unidades T y a las cláusulas han proporcionado resultados significativos de progresión con respecto a la complejidad gramatical. Con respecto a la complejidad léxica solo las tasas/índices de palabras con contenido léxico por unidad T y la tasa/índice de palabras con contenido léxico en relación con el número total de palabras nos ofrecen resultados positivos. Por lo tanto, al igual que en la fluidez, nos encontramos ante unos resultados que no parecen apuntar a una relación en la evolución de la complejidad de un escritor según el nivel obtenido y sus conocimientos gramaticales. No obstante en el nivel 4 suelen coincidir las cifras más altas, tanto en nivel como en gramática.

5.6.5 Panorama general

A la vista de los resultados obtenidos podemos deducir las siguientes consecuencias.

1. Tan solo la precisión y la complejidad sintáctica progresan en relación a los resultados obtenidos en la prueba de gramática.

2. Los escritores que en su prueba de gramática obtuvieron mejores resultados producen por lo general el mayor número de palabras (W, WT, LW), de cláusulas (C) y oraciones (S), pero en el nivel intermedio aparecen disminuciones con respecto al nivel inferior en la producción de todos los indicadores de fluidez.
3. La tasa/índice de palabras distintas y la longitud de las unidades T no son significativas.

5.6.6 Sobre la conexión corrección formal-competencia gramatical

Ya hemos visto que los indicadores de corrección formal son los que mas claramente evolucionan con el nivel de competencia. Así mismo, hemos comparado los indicadores de precisión, no solo en los resultados de nivel de competencia de escritura, sino también en los resultados de nivel de conocimiento gramatical. La evolución de los indicadores de precisión era evidente tanto si hablamos de competencia escritora como si hablamos de competencia gramatical. De hecho, tan solo la precisión y la complejidad sintáctica progresan en relación a los resultados obtenidos en la prueba de gramática, lo cual es bastante lógico.

A la vista de que los resultados más claros de evolución sistemática, acorde con la evolución de la competencia, tanto escritora como gramatical, se producen en la precisión, se puede concluir que la evolución en el conocimiento gramatical ocasiona un aumento de dicha precisión según se obtiene mayor competencia escritora. Esta conclusión enlaza con el hecho de que en general el sistema educativo, en lo que respecta a la escritura en una lengua diferente, ha enfatizado el conocimiento gramatical. Los aprendices de idiomas extranjeros más que aprender a componer aprenden a transcribir estructuras y elementos léxicos correctamente. Previsiblemente también, los profesores no solo enfatizan esta corrección sino que al actuar como correctores de las pruebas de escritura priman la actuación gramatical sobre la compositora.

5.7 BREVE APUNTE SOBRE EL FACTOR SEXO

Aunque el factor género no es el factor esencial de esta investigación, creemos que puede ser interesante consultar los resultados por si muestran alguna tendencia interesante. Los datos obtenidos debemos examinarlos con cautela, puesto que en el periodo de exámenes observado el número de mujeres presentadas a examen fue muy inferior al de hombres y ninguna mujer obtuvo el nivel 4. La razón que explica esta situación es que la incorporación de la mujer a las Fuerzas Armadas se efectuó de manera muy tardía en España y aunque su número aumenta considerablemente año tras año aún no existe un balance hombres-mujeres equivalente al que existe en la sociedad civil. Esta es la principal razón para observar los resultados que se ofrecen a continuación tan solo con curiosidad, a la espera de mediciones más fiables.

El único estudio reciente en el que podemos encontrar el estudio de las diferencias en la composición según el sexo lo es el de Martín Úriz *et al.* (2005). En su estudio destaca la producción superior de las mujeres en cuanto al número de palabras, oraciones, unidades T, cláusulas (finitas y no finitas) y en la corrección).

En la tabla que sigue a este párrafo podemos observar las medias y desviaciones típicas obtenidas tanto por hombres como por mujeres en los niveles 2 y 3:

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA:
DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Tabla 51 Diferencias observadas en los indicadores según el sexo de los escritores

	hombres nivel 2		hombres nivel 3		mujeres nivel 2		mujeres nivel 3	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
W	243,79	55,92	259,32	58,34	244,67	53,73	258,00	80,88
WT	127,05	22,81	138,33	27,12	131,33	21,90	138,60	35,60
LW	81,27	17,84	90,68	19,65	83,44	14,91	76,60	20,26
EFW	220,09	50,32	245,18	55,21	218,00	49,45	243,40	75,47
S	13,54	4,09	13,97	4,40	16,67	6,00	13,40	3,58
T	18,36	5,39	19,67	5,35	20,11	5,67	21,60	5,81
C	37,07	10,48	38,61	9,89	36,67	11,09	44,20	13,03
C-F	27,32	9,01	26,63	7,89	29,00	10,07	33,60	7,09
C-NF	8,86	4,49	10,74	4,75	7,11	3,02	9,80	6,46
C-NV	0,89	1,30	1,24	1,40	0,56	1,01	0,80	1,10
W/T	13,84	3,28	13,57	2,64	12,46	1,94	12,00	2,11
W/C	6,72	0,96	6,83	0,98	6,81	0,67	5,84	0,82
E	23,69	10,36	14,14	7,02	26,67	7,58	14,60	5,77
EFC	19,32	7,28	26,86	8,43	17,44	8,08	31,20	8,41
EFT	5,31	3,33	9,98	4,58	5,44	4,16	11,60	3,29
EFT/T	28,23	15,01	50,08	16,53	24,74	14,85	54,73	11,54
EFC/C	51,94	13,20	69,45	12,96	46,52	12,66	71,49	6,99
C/T	2,08	0,50	2,00	0,37	1,86	0,43	2,04	0,13
CON	2,47	1,94	2,91	2,08	1,78	1,39	3,80	2,17
CON/T	0,14	0,05	0,15	0,11	0,10	0,09	0,19	0,14
CON/C	0,07	0,06	0,08	0,05	0,06	0,04	0,09	0,14
CON/W	1,04	0,83	1,14	0,79	0,80	0,65	1,46	1,01
LW/T	4,66	1,23	4,80	1,10	4,31	0,78	3,68	1,03
LW/C	2,27	0,50	2,42	0,48	2,40	0,56	1,79	0,46
LW/W	0,34	0,05	0,35	0,04	0,35	0,06	0,30	0,05
WT/ $\sqrt{2}$ W	5,76	0,56	6,07	0,65	5,94	0,47	6,09	0,69

De la observación de los resultados obtenidos al introducir el factor sexo en los recuentos y en la obtención de las tasas/índice correspondientes se pueden establecer dos clases de comparativas diferentes. Podemos observar si existe progresión en los indicadores por separado dentro del grupo de hombres y dentro del grupo de mujeres. También podemos comparar dentro de cada nivel de competencia (niveles 2 y 3) los datos obtenidos por cada sexo.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

De la comparativa interna en cada sexo el resultado fue:

1. El género masculino progresó en producción, excepto en la longitud de las unidades T y en el número de cláusulas finitas.
2. El género femenino progresó en producción, excepto en palabras léxicas, oraciones y longitud de cláusulas y oraciones T
3. Tanto el género masculino como el femenino cometieron menos errores y progresaron en la producción de unidades correctas. Luego la corrección formal mejoró en ambos grupos.
4. La complejidad aumentó en el género masculino, excepto en el número de cláusulas por unidad T.
5. En el género masculino las tasas/índice de complejidad léxica decrecen y las de complejidad sintáctica aumentan.

De la comparativa entre los dos géneros por niveles se observa:

1. En el nivel 2 el género masculino obtiene cifras superiores en la producción de cláusulas (excepto finitas) y en el número de palabras sin errores.
2. En el nivel 2 el género femenino destaca en producción de palabras (W-WT-LW), oraciones (S) y unidades T
3. En el nivel 2 los datos de corrección formal son más favorables para el género masculino, excepto en el número de unidades T sin error.
4. En el nivel 2 el género masculino destaca en los datos referidos a complejidad sintáctica, mientras el femenino destaca en complejidad léxica.
5. En el nivel 3 el género femenino destaca en la producción de unidades T, en el número global de cláusulas y en el número de cláusulas finitas. En el resto de indicadores destaca el género masculino.
6. En el nivel 3 la corrección formal es mayor en el género femenino con claridad.

De los resultados anteriores, y teniendo en cuenta las debidas precauciones y reservas ya apuntadas, tan solo podemos deducir que las mujeres parecen destacar en adquisición de léxico (producción) y los hombres en complejidad sintáctica. Pero como se ha insistido, sería necesario un estudio más a fondo para poder llegar a conclusiones más seguras.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO

6.1 CONCLUSIONES

Antes de enfrentarnos a las conclusiones del presente estudio es necesario recordar el marco en el que está situado, las expectativas generadas y las limitaciones asumidas. Éste estudio pretendía en primer lugar evidenciar con un método científico la evolución hacia la madurez en la escritura en una lengua diferente a la nativa. Anteriores estudios han explorado dentro de un contexto académico la progresión de determinados grupos tras recibir tratamientos educativos. Otros han comparado la escritura ILE con la escritura en inglés realizada por escritores nativos. El presente estudio ha adoptado la más arriesgada opción de analizar el progreso en un contexto no académico y comparar la escritura de no nativos situados en diferentes niveles de competencia.

Nuestro estudio sobre el progreso hacia la madurez textual tiene por lo tanto un enfoque y un grupo muy definido. Específicamente, los escritores seleccionados para formar el universo del estudio son adultos españoles pertenecientes a las Fuerzas Armadas. Todos tienen como lengua nativa el español, escriben en inglés y lo hacen dentro del contexto de un examen de nivel de competencia lingüística, en el que son clasificados por niveles de acuerdo a una escala de referencia en la que se intenta medir la menor o mayor aproximación del producto al inglés normativo. Lo importante es que éste universo es a su vez una pequeña muestra de la realidad a pie de calle puesto que los escritores proceden de niveles educativos diferentes y repartidos por toda la geografía española y no han recibido un tratamiento específico en inglés. Se asume por tanto que por aproximación la población del estudio puede ser muestra del resto de la población española adulta que en situación no académica escribe en inglés.

Los estudios existentes dejan claro que no es lo mismo la habilidad de componer un texto que la competencia en la producción en otra lengua diferente a la nativa. Sin embargo, las características específicas que suponen el componer en un idioma ajeno

implican un proceso de aprendizaje/adquisición de esas particularidades, que van en la mayoría de los casos asociadas al progresivo aprendizaje de habilidades competenciales en el lenguaje a adquirir (nuevo léxico, nuevas estructuras, nuevas normas).

Por lo tanto, el primer gran reto de la presente tesis es la utilización de los niveles de competencia demostrados en un examen como referencia de la interlengua escrita de no nativos situados en diferentes estados del continuo evolutivo hacia la madurez escritora en esa lengua diferente. Madurez escritora que avanza a su propio ritmo, no necesariamente igual al ritmo de adquisición de la competencia lingüística, pero si necesitada de ella para poder realizarse. Esto es así porque sin el suficiente nivel de conocimientos quedan muy mermadas las capacidades de componer textos más maduros y por muy buenas ideas que tenga el escritor en su cabeza tendrá muchas dificultades para transcribirlas en la lengua meta.

Luego, tomando como referencia los distintos niveles competenciales demostrados en el examen, éste estudio se centra en el análisis de una selección de medidas/indicadores que nos muestran la fluidez, complejidad y corrección formal de los escritos. El desarrollo y evolución de estas cualidades textuales son esenciales para alcanzar la madurez necesaria para componer en una lengua diferente a la nativa y, por lo tanto, para que el escrito sea aceptado como acorde a la norma de referencia nativa. A falta de una definición exacta de cual puede ser considerada como norma de referencia, se asumió como referencia lingüística el que la composición sea comprendida y aceptada por un lector nativo⁵³.

El objetivo principal de esta Tesis era comprobar que la madurez textual de las composiciones en lengua inglesa realizadas por adultos nativos de lengua española puede ser estudiada con la observación del desarrollo de ciertos rasgos lingüísticos, que se manifiestan a través de índices – indicadores. En primer lugar, se pretendía demostrar que el uso de la medición de la presencia de ciertos indicadores en diferentes niveles competenciales es una herramienta válida para analizar el progreso hacia la madurez escritora. Con las mediciones efectuadas, y la posterior comparación

⁵³ En el caso concreto de los escritores de esta prueba la referencia estaría marcada por el STANAG 6001, donde se definen los distintos niveles de competencia (ver apéndice 1)

entre los resultados obtenidos en los diferentes niveles, se aborda pues en segundo lugar la confirmación científica de la evolución hacia la madurez de la escritura en lengua no nativa. En tercer lugar, nos interesaba saber cuáles son los indicadores específicos que demuestran esa evolución y de que manera evolucionan. Nos interesaba saber también si existe alguna relación entre los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos gramaticales y la madurez textual alcanzada, sobre todo con vistas a análisis de la evolución de la precisión. Y por último, de forma adicional, se observó el comportamiento evolutivo introduciendo la variable del género del escritor.

La significancia, fiabilidad y validez que nos ofrecen las operaciones estadísticas aplicadas a los recuentos de producción de rasgos-indicadores encontrados en las composiciones de nuestros escritores son la mejor manifestación de que éstos indicadores son válidos para utilizarlos en el estudio del desarrollo de la madurez de la escritura ILE. Su presencia en los distintos niveles obtenidos por escritores en la prueba de competencia presentan una clara tendencia de evolución y progresión y tan sólo presentaron problemas en ciertos indicadores de fluidez (producción de oraciones, unidades T y cláusulas finitas).

Precisamente, al contestar a nuestro segundo interrogante sobre la manifestación de la evolución a la madurez textual a través de la medición de los rasgos-indicadores nos encontramos de nuevo con el problema citado en el párrafo anterior. Con respecto a la producción de oraciones, la escasa significancia en la diferencia entre niveles nos lleva a la conclusión de que aunque nuestros escritores mejoran en cuanto a corrección y complejidad (como veremos más adelante), éstos transmiten sus ideas⁵⁴ en un número muy similar de oraciones, independientemente del nivel y en concordancia con las deficiencias observadas en cuanto a complejidad gramatical y que también comentaremos.

En cuanto a las unidades T, éste estudio coincide con la apreciación de otros estudios anteriores sobre nativos españoles componiendo en ILE (Neff *et al.*, 1998; Simpson, 2000; Martín Úriz *et al.*, 2005; Navés, 2006) sobre el desarrollo irregular de éste indicador, que en una fase intermedia aumenta su producción para luego decrecer

⁵⁴ Entre punto y punto ortográfico.

ligeramente en una fase avanzada. Ésta diferencia destaca de nuevo que los escritores ILE no se comportan como los escritores ILS (Kameen, 1983) en cuanto a la producción de unidades T y vuelve a sugerir la existencia de problemas sintácticos y de asunción de riesgos por parte de nuestros escritores, ya que la producción de unidades T correctas si progresa de manera significativa.

En cuanto a las cláusulas, es de destacar el reajuste observado en cuanto a la producción de cláusulas finitas y no finitas. El aumento de cláusulas no finitas en el nivel intermedio se corresponde con un descenso de las cláusulas finitas. Éste fenómeno es en sí indicativo de una mayor complejidad en su uso, puesto que el número total de cláusulas⁵⁵ y la corrección de las mismas progresa de manera clara.

En cuanto a nuestro tercer interrogante, sobre el ritmo de evolución de los rasgos-indicadores ha quedado acreditado en nuestro estudio que estos no se desarrollan en paralelo. En esto coincidimos con las apreciaciones de Navés (2006) y Torras *et al.* (2006). Los índices estadísticos nos muestran que la corrección formal y la fluidez (salvo los casos citados) progresan a mejor ritmo que la complejidad (léxica y gramatical).

Las conclusiones anteriores nos conducen a definir un patrón de progresión hacia la madurez textual de nuestros escritores ILE. Nuestros escritores, al mismo tiempo que incrementan su competencia⁵⁶, aumentan su producción de recursos léxicos y aumentan su corrección formal, pero demuestran carencias en aquellos indicadores más relacionados con la complejidad gramatical, como son la longitud de las cláusulas y de las unidades T. La lógica deducción es que los escritores adultos españoles han sido instruidos principalmente en cuanto a adquisición de vocabulario y corrección gramatical, pero no tan adecuadamente en cuanto a la exposición de sus ideas en inglés mediante el uso de estructuras sintácticas más sofisticadas y sobre todo a componer en inglés aumentando el número de cláusulas y unidades T al mismo tiempo que se reduce su longitud (más unidades más cortas). A su vez, es necesario trabajar en disminuir la influencia de la oralidad (Barrio, 2006) en la fabricación del discurso

⁵⁵ Especialmente si solo tenemos en cuenta las que no contienen errores.

⁵⁶ Acreditada en la prueba de nivel

escrito en ILE y en la construcción del grupo nominal⁵⁷, para que nuestros escritores consigan una mejor transmisión de sus ideas en inglés en un estilo escrito más prototípico.

Hemos comprobado que los indicadores de corrección formal son los que más claramente evolucionan con el nivel de competencia. Así mismo, hemos comparado los indicadores de corrección, no solo en los resultados de nivel de competencia de escritura, sino en los resultados de nivel de conocimiento gramatical. La evolución de los indicadores de precisión era evidente tanto si hablamos de competencia escritora como si hablamos de competencia gramatical. De hecho, tan solo la corrección formal y la complejidad sintáctica progresan en relación a los resultados obtenidos en la prueba de gramática, lo cual es bastante lógico.

A la vista de que los resultados mas claros de evolución sistemática, acorde con la evolución de la competencia, tanto escritora como gramatical, se producen en la corrección formal, se puede concluir que la evolución en el conocimiento gramatical ocasiona un aumento de dicha corrección según se obtiene mayor competencia escritora. Ésta conclusión enlaza con el hecho de que en general el sistema educativo, en lo que respecta a la escritura en una lengua diferente, ha enfatizado el conocimiento gramatical. Los aprendices de lenguas extranjeras más que aprender a componer aprenden a transcribir estructuras y elementos léxicos correctamente. Previsiblemente también, los profesores no solo enfatizan esta corrección sino que al actuar como correctores de las pruebas de escritura priman la actuación gramatical sobre la compositora.

Por último, en cuanto al factor género, el bajo número de participantes de género femenino en la prueba y el hecho de que ninguna obtuviese el nivel 4 no permitió una comparación significativa. Sin embargo, el estudio puso de manifiesto que en los dos géneros es la corrección formal el grupo de indicadores que más claramente progresa. También se apunta una posible mejor evolución en la complejidad gramatical por parte del género femenino, pero sería necesario un estudio específico que comprobara tal extremo.

⁵⁷ El grupo nominal aporta más significado y aumenta la producción de palabras léxicas, la densidad léxica y la complejidad y están más asociadas al estilo escrito (Barrio, 2006)

6.2 UN CAMPO DE ESTUDIO ABIERTO A LA INVESTIGACIÓN

La necesidad de limitar el estudio para no hacerle demasiado amplio, deja abiertas un gran número de posibilidades en cuanto a futuras investigaciones. Investigaciones que son bastante necesarias si queremos llegar a entender cómo es la evolución de los escritores que lo hacen en una lengua diferente a la suya.

En primer lugar, es necesario profundizar en el análisis pormenorizado de los índices-indicadores. Así, con respecto a la fluidez habría que estudiar por separado la producción de las distintas clases de palabras (nombres, verbos, adjetivos, adverbios), así como su situación en la cláusula. Con respecto a las cláusulas (que aparecen como una unidad fundamental en este estudio) habría que profundizar en el progresivo empleo de cláusulas no finitas en detrimento de las finitas, así como analizar el uso de los distintos tipos de cláusulas no finitas y cómo se utilizan. En el apartado de la corrección formal es necesario profundizar en las clases de errores y diferenciarlos (de puntuación, de transcripción u ortográficos, sintácticos). En el apartado de la complejidad por su parte sería interesante analizar el empleo del sintagma nominal, y en particular de la adjetivación. La intuición nos dice que un mayor empleo de adjetivación supone no solo una mayor producción de estos elementos, sino una mayor complejidad de la composición, al añadir mayor número de detalles y calificaciones que matizan el mensaje transmitido. Finalmente, con respecto a la complejidad sintáctica sería necesario analizar el uso de pasivas y de formas subordinadas e incrustadas (embeded).

Por otra parte, es necesario comparar la evolución de los índices-indicadores de nuestros escritores españoles en inglés con escritores nativos y de escritores de otros idiomas escribiendo en inglés. Estas comparaciones y otras más posibles pueden ayudarnos a comprobar el grado en el que la interlengua escrita de nuestros escritores se aproxima a la nativa y las particularidades de los escritores nativos de lengua española con respecto a los escritores nativos de otras lenguas, cuando todos ellos escriben en inglés. A ser posible, todas estas comparaciones deberían tener como base el mismo examen de nivel.

LA COMPOSICIÓN EN LENGUA INGLESA DE POBLACIÓN ADULTA ESPAÑOLA: DESARROLLO DE RASGOS LINGÜÍSTICOS COMO INDICADOR DE MADUREZ TEXTUAL

Por último, es necesario relacionar los resultados obtenidos del análisis de la evolución de los índices-indicadores con los métodos de enseñanza seguidos. De esta forma se podrán obtener conclusiones adecuadas de las que obtener implicaciones pedagógicas que ayuden a mejorar los sistemas utilizados para enseñar la escritura en una lengua diferente a nuestros estudiantes. Con todo ello podremos conseguir que el producto resultante del incremento de la competencia escritora sea más aceptado por los nativos de la lengua utilizada. Como consecuencia, se mejoraran los rendimientos y se favorecerá que los no nativos alcancen su madurez escritora de una forma más rápida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ VARÓ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.

ALDERSON, J.C., CLAPHAM, C. y D. WALL (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALTENBERG, B. y M.TAPPER (1998). The use of Adverbial Connectors in Advanced Swedish learners' written English. En GRANGER, S. (ed.) *Learner English on Computer*. London: Longman.

ALVAREZ, E. (2006). Rate and route of acquisition in EFL narrative development at different ages. En C. MUÑOZ (ed.) *Age and the rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

ARCHIBALD, A. (2001). Targeting L2 writing proficiencies: instruction and areas of change in students writing over time. *International Journal of English Studies*, 1, 2: 153-174.

ARNDT, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41, 4, pp 257-267.

ASHWELL, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method?. *Journal of Second Language Writing*, 9, pp 227-257.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. & A. PALMER (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BARALO, M. (2001). El léxico no nativo y las reglas de la gramática. En PASTOR CESTEROS S. y V. SALAZAR GARCIA *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Colección Estudios de Lingüística. Alicante: Universidad de Alicante.

BARRIO LUIS, M. (2002) Exploring orality in Spanish EFL secondary school writers: a multidimensional model of textual variation based on a functional analysis of texts. Trabajo de investigación DEA. Universidad Autónoma de Madrid.

BARRIO LUIS, M. (2004). Experimental study of textual development in Spanish students of English as a Foreign Language in "segundo de bachillerato": Features of written register in compositions of argumentative genre. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

BASTURKEN, H. (2003). Clause relations and macro patterns: cohesion, coherence and writing of advanced ESOL students. *English Teaching Forum Magazine*, vol. 40, nº 1.

BATHIA, V.K. (1997). Applied genre analysis and ESP. En T.MILLER *Functional approaches to written text: classroom applications*. Washington D.C.: USIA.

de BEAUGRANDE, R. (1980). *Text, Discourse and process*. Norwood: Ablex.

de BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production: towards a science of composition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

BELCHER, D. y A. HIRVELA (2001). *Linking literacies: perspectives on L2 reading-writing connections*. Michigan: University of Michigan Press.

BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BERLIN, J.A. (1987). *Rhetoric and reality: writing instruction in American colleges*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

BIBER, D. (1986). Spoken and written dimensions in English: resolving the contradictor findings. *Language* 62, pp. 384-414.

BIBER, D. (1991). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBER et al. (1999). *Grammar of Spoken and written English*. Essex: Longman.

BLOK, H y GLOPPER, K. (1992). Large scale writing assessment. En VERHOEVEN (ed.) *The construct of language proficiency: applications of psychological models to language assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

BRADDOCK, R. (1981). The frequency and placement of Topic sentences in expository prose. En TATE G. y E. CORBETT *The writing Teacher's sourcebook*. New York: Oxford University Press.

BROWN, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAMPBELL, C. (1990). Writing with others words: using background reading texts in academics. En B. KROLL (ed.) *Second Language Writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistic, 1*, pp. 1-47.

CANDLIN, C. y HYLAND, K. (1999). *Writing: texts, processes and practices*. London: Longman.

CARDENAS MARRERO, B. (2004). Una propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura en las clases de Español como lengua extranjera. *Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías, número 33, año 5*.

CARLISLE, R. (1989). The writing of Anglo and Hispanic elementary school students in bilingual submersion and regular programs. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, pp. 257-280.

CARSON, J. (1991). Reading-writing connections: towards a description for second language learners. En B. KROLL (ed.) *Second Language Writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press.

CARSON, J. (2001). Second Language Writing and Second Language Acquisition. En T.SILVA y P.K. MATSUDA *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CASANAVE, C. P. (2004). *Controversies in Second language writing*. Michigan: The University of Michigan Press.

CASANAVE, C. P. (2005). Use of Narrative in L2 Writing Research. En P.K.MATSUDA y T.SILVA *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

CELCE-MURCIA, M. (1991). Language Teaching Approaches: an overview. En M. CELCE-MURCIA *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, MA: Newbury House.

CHAUDRON, C., MARTIN ÚRIZ, A. M. Y WHITTAKER, R. (1998). *Intervención en la enseñanza de lenguas segundas en centros de secundaria*. Madrid: Informe MEC: SAB1995-0758.

CHELALA, S. (1981). The composing process of two Spanish-speakers and the coherence in their texts: a case study. en A. R. KRAPELS *Second Language writing process research*. New York: New York University.

CHOMSKY, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.

COHEN, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom* Boston: Heinle and Heinle.

COHEN, A. y BROOKS-CARSON, A (2001). Research in direct versus translated writing: students' strategies and their results *The Modern Language Journal*, 85 (2), pp. 169-188.

CONNOR, U. (1991). Linguistic/rhetorical measures for evaluating ESL writing. En L. HAMPS-LYONS (ed.) *Assesing Second Language Writing in academic contexts*. Norwood, N.J.: Ablex.

CONNOR, U. (1996). *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONNOR, U. (1997). Contrastive rhetoric: implications for teachers of writing in multicultural classrooms. En C. SEVERINO et al. *Writing in multicultural settings*. New York: MLA.

CONNOR, U. (1998). Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 115-116.

CONNOR, U. (2002). New directions in Contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36, pp. 493-510.

CONNOR, U. (2003). Changing currents in contrastive rhetoric: implications for teaching and research. En B. KROLL (ed.) *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUMMING, A. (1983). Teachers procedures for responding to the writing of students of ESL. En V. ZAMEL *Responding to Student writing. TESOL Quarterly*, 19, 1 March.

CUMMING, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39, pp. 81-141.

CUMMING, A. (1992). Instructional routines in ESL composition teaching: a case study of three teachers. *Journal of Second Language Writing*, 1, pp. 17-36.

CUMMING, A. (1994). Writing expertise and second-language proficiency. En A. CUMMING *Bilingual performance in reading and writing*. Amsterdam: John Benjamins.

CUMMING, A. (2001). Learning to write in a second language: two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1, pp. 1-23.

CUMMING, A. y RIAZI, A. (2000). Building models of adult second-language writing instruction. *Learning and instruction*, 10, pp. 55-71.

CUMMINS, J. (1992). Language proficiency, bilingualism and academic achievement. En P.A. RICHARD-AMATO y M.A. SNOW *The multicultural classroom*. London: Longman.

CURRIE, P. (2001). On the question of power and control. En T.SILVA y P.K. MATSUDA *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

DAFOUZ, E. (2000). El metadiscurso como estrategia retórica en un Corpus de textos periodísticos: estudio contrastivo de lengua inglesa y lengua española. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

DONATO, R. (2000). Socio-cultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En P. J. LANTOLF (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

DOWNING, A. y P. LOCKE (1992) *A University Course in English Grammar*. London: Prentice Hall International.

DUDLEY-EVANS, T. y St JOHN, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

DUQUE GARCIA, M. M. (2000). *Manual de estilo: el arte de escribir en inglés científico-técnico*. Madrid: Paraninfo.

EDELSKY, C. (1982). Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16, pp. 211-228.

EISTERHOLD, J.C. (1990). Reading-writing connections: toward a description for second language learners. En B. KROLL *Second language writing: Research insight for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ENKVIST, N.E. (1985). Coherence and inference. En U. PIEPER y G. STICKEL (Ed.) *Studia Linguistica Diachronica et Synchronica*. Berlin: De Gruyter Editions (pp. 233-248).

ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. (Traducción al español de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe). Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

ENGBER, C.A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4, pp. 139-156.

ESTÉVEZ FUERTES, N., OSTBYE, L. I. Y PIQUÉ ANGORDANS, J. (1996). A process-focused approach to writing. En J.PIQUÉ ANGORDANS, J.V. ANDREU-BESÓ, Y D.J.VIERA *English in specific settings*. Valencia: NAU Llibres.

EUBANK,L., SELINKER, L. y M.SHERWOOD-SMITH (1995). *The current state of interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins.

FERNÁNDEZ FUERTES, R. (2004). La teoría lingüística y la comparación de lenguas: el caso de los sujetos del español y del inglés. *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera (REDELE)*. www.sgci.mec.es/redele/revista/index.html

FERRIS, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

FERRIS, D. (2003). Responding to writing. En B. KROLL *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

FERRIS, D. & J.S. HEDGCOK (1998). *Teaching ESL Composition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

FLOWER, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, pp. 19-37.

FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4): pp. 365-387.

FOSTER, P, y SKEHAN, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 299-323.

FRANTZEN, D. (1995). The effects of grammar supplementation on writing accuracy in an intermediate Spanish content course. *Modern Language Journal*, 79, pp. 329-355.

FRIEDLANDER, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a Second Language. En B. KROLL *Second language writing: Research insight for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

FRODESEN, J y C. HOLTEN (2003). Grammar and the ESL writing class. En B. KROLL *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

GABRIELATOS, C. (2002). *EFL writing: product and process*. ERIC, ED476839.

GARCIA GONZALEZ, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, pp. 439-444. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.

GARCIA MAYO, M. P. (2001). Focus on form tasks in EFL grammar pedagogy. En D. LASAGABASTER y J. SIERRA *Language awareness in the EFL classroom*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

GARCIA MAYO, M. P. (2004). Interactional strategies in interlanguage communication: Do they provide evidence for

attention to form?. En A. HOUSEN y M. PIERRARD *Instructed Second Language Learning*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

GILBERT, K. (2004). A comparison of argument structures in L1 and L2 writing. *Special issue of Journal of Asian Pacific Communication*, vol. 14:1. Ed. Helen Marriot, Marash University.

GRABE, W. (2001). Notes Toward a Theory of Second Language Writing. En T.SILVA y P.K. MATSUDA *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GRABE, W. (2001). Reading-writing relations: Theoretical perspectives and instructional practices. En D. BELCHER y A. HIRVELA *Reading and writing relations in L2 contexts*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

GRABE, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. En B. KROLL *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRABE, W. y R. B. KAPLAN (1989). Writing in a Second language: Contrastive Rhetoric. En D.M. JOHNSON y D.H. ROEN *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman.

GRABE, W. y KAPLAN, R.B. (1996). "Theory and practice of writing" New York: Longman.

GRABE W. y KAPLAN, R. B. (1997). The writing course. En K. BARDOVI-HARLIG y B. HARTFORD (eds.) *Beyond methods: components of second-language teacher education*. New York: McGraw-Hill.

GRANT, L. y A. GINTHER (2000) Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9 (2): pp 123 - 145.

GREENBAUM, S. & R. QUIRK (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.

GRIMES, J.E. (1975). *The Treat of Discourse*. The Hague: Mouton de Gruyter.

HALL, C. (1990). Managing the complexity of revising across languages. *TESOL Quarterly*, 24, pp. 43-60.

HALLIDAY, M.A.K. y R. HASSAN (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

HALLIDAY, M.A.K. (1989). Spoken and written language. Oxford: Oxford University Press. Chapter 5.

HAMP-LYONS, L. (1990). Second language writing: assessment issues. En B. KROLL *Second language writing: Research insight for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAMP-LYONS, L. (1991). *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex.

HAMP-LYONS, L. (2001). Fourth generation writing assessment. En T.SILVA y P.K. MATSUDA *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HAMP-LYONS, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. En B. KROLL *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAMP-LYONS, L. y MATHIAS, S.P. (1994). Examining expert judgments of task difficulty on essay test. *Journal of Second Language Writing*, 3, pp. 49-68.

HAMP-LYONS, L. y B. KROLL (1996). Issues in ESL writing assessment: an overview. *College ESL*, 6 (1) City University of New York.

HARPER COLLINS PUBLISHERS (2000). Collins Dictionary español-inglés inglés-español. Sexta Edición. Barcelona: Ed. Grijalbo Mondadori S.A.

HARRISON, A (1983). *A Language Testing Handbook*. Macmillan.

HASWELL, R. (2005). Researching teacher evaluation of second language writing via prototype theory. En P.K.MATSUDA y T.SILVA *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*. Mahwah. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

HAYES, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition an affect in writing. En C.M. LEVY y S. RANSDELL *The science of writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

HEDGE, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

HENRY, K. (1996). Early L2 writing development: A study of autobiographical essays by university-level students of Russian. *Modern Language Journal*, 80, pp. 309-326.

HINDS, J. (1987). *Reader-writer responsibility: a new typology*. Recopilado en T.SILVA y P.K. MATSUDA (2001) *Landmark Essays on ESL writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HYLAND, K. (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20, pp. 341-367.

HYLAND, K. (2002). *Teaching and Researching writing*. Harlow: Longman.

HYLAND, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUDELSON, S. (1989). *Write on: Children writing in ESL*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

HUGHES, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUMES, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53 (2), pp. 201-216.

HUNT, K.W. (1965). *Grammatical structures written at third grade levels*. Urbana, IL: The National Council of Teachers of English.

HUNT, K.W. (1972). *Early Blooming and late blooming syntactic structures*. En CHARLES R. COOPER y LEE ODELL *Evaluating writing*. NCTE. 91-104.

HUNT, K.W. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. En M. MARTLEW *The psychology of writing language: a developmental approach*. New York: Wiley.

HUGHES, A. (1989). *Testing for Language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.html.

INTARAPRAWAT, P. y M.S. STEFFENSEN (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, 4, 3, pp. 253-272.

ISHIKAWA, S. (1995). Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing*, 4, pp. 51-69.

JACOBS, S. (1982). Composing and coherence: the writing of eleven pre-medical students. *Linguistics and Literacy Series*, 3. Washington D.C.: Center of Applied Linguistics.

JACOBS, H., ZINKGRAF, S., WORMUTH, D., HARTFIEL, V. y HUGHES, J. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.

JOHNS, A.M. (1991). *L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition*. En B. KROLL *Second Language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNS, A.M. (1997). *Text, role and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNS, A.M. (2004). *Diversity in college classrooms*. Michigan: Michigan University Press.

JONES, S. y TETROE, J. (1987). Composing in a second language. En A.MATSUHASHI *Writing in real time: modelling production processes*. Norwood, NJ: Ablex.

JORDAN, R.R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

KAMEEN, P.T. (1983). Syntactic skill and ESL writing quality. En FREEDMAN et al. *Learning to write: first language / second language*. London: Longman.

KAPLAN, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, pp. 1-20.

KARASAWA, S. (2004). Noun modification patterns and interlanguage development: an analysis of second language learner corpora. *Comunicación en el Sixth Teaching and Language Corpora Conference (TALC 2004)*. Granada: Universidad de Granada.

KENNEDY, B.L. (1994). The role of topic and the reading/writing connection. *Teaching English as a Second or Foreign Language Journal*, vol. 1, nº 1.

KEPNER, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 75, pp. 305-313.

KRAPELS, A.R. (1990). An overview of second language writing process research. En KROLL, B. *Second Language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (1993). *The power of reading: insights from the research*. Englewood: CO Libraries Unlimited.

KRINGS, H. (1994). What do we know about writing processes in L2? The state of the art. En K. HEINZ POGNER *More about writing*. Odense: *Working papers in language and communication*, 6, pp. 83-114.

KROLL, B. (1990). *Second Language Writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

KROLL, B. (2001) The composition of a life in composition. En T.SILVA y P.K. MATSUDA *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KROLL, B. (2003). *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

LARSEN-FREEMAN, D. y M.H. LONG (1991). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

LASAGABASTER, D. y DOIZ, A. (2003). Maturational constrains in foreign-language written production. En M.P. GARCIA MAYO y M.L. GARCIA LECUMBERRI *Age and the acquisition of English as Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

LÁZARO CARRETER, F. (1990). *Diccionario de términos filológicos*. 3ª edición corregida. Madrid: Editorial Gredos.

LAUFER, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *Modern Language Journal*, 75, pp. 440-448.

LAUFER, B. y NATION, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, pp. 307-322.

LAUTAMATTI, L. (1985). Observations on the development of the topic of the simplified discourse. En U. CONNOR y R. KAPLAN *Writing across languages*. Reading, Mass: Addison Wesley.

LAY, N. (1982). Composing process of adult ESL learners. *TESOL Quarterly*, 16, p. 406.

LEE, C. (2004). Another tale of two children: the writing development of two ESL learners. *MIDTESOL Matters. Issue of February*.

LEKI, I. (1997). Cross-talk: ESL issues and contrastive rhetoric. En J.C. SEVERINO y J.E.BUTLER *Writing in multicultural settings*. New York: Modern Language Association.

LEKI, I. (2001). Reciprocal themes in ESL reading and writing. En T.SILVA y P.K. MATSUDA *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LEKI, I. (2003). A challenge to SLW professionals: is writing overrated?. En B. KROLL *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEKI, I. y CARSON, J. (1994). Student's perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, pp. 81-101.

LEKI, I. y CARSON, J. (1997). Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses *TESOL Quarterly*, 31, pp. 39-69.

LIGHTBOWN, P. (1998). The importance of timing in focus on form. En DOUGHTY y WILLIAMS (ed,s.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

LIGHTBOWN, P y SPADA, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

LOUWERSE, M.M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista signos*, vol.37, no.56, pp. 41-58. ISSN 0718-0934. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600004&lng=es&nrm=iso>.

MACGOWAN-GILHOOLY, A. (1991). Fluency first: reversing the traditional ESL sequence. *Journal of Basic Writing*, 10, pp. 73-87.

MAGENNIS, S. (1997). Student composition in English: a lost cause?. En ORO CABANAS, J. M. y VARELA ZAPATA, J. *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y su literaturas*. Lugo: Universidad de Santiago de Compostela.

MANCHON, R.M. (2001). Trends in the conceptualizations of second language composition strategies: a critical analysis. *International Journal of English Studies*, 1, pp. 47-70.

MANCHON RUIZ, R. M., J. ROCA y L. MURPHY (2000). La influencia de la variable <grado de dominio de la L2> en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes en la investigación. En C. MUÑOZ *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.

MANCHÓN RUIZ, R. M. (1999). La investigación de la escritura como proceso. Algunas indicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera. En S. SALAVERRI (ed.) *Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

MARTÍN ÚRIZ, A. M. (2003). La composición en las aulas de bachillerato: proceso, comunicación y desarrollo lingüístico. En G. LOPEZ TELLEZ *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Madrid: Instituto Superior de Formación de Profesorado, MECD 41-82.

MARTÍN ÚRIZ, A. M. (2005). La composición escrita en las aulas de bachillerato: función pedagógica y modelos teóricos de escritura. En MARTÍN ÚRIZ, A. y WHITTAKER, R. *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

MARTÍN ÚRIZ, A. M., BARRIO LUIS, M., HIDALGO DOWNING, L. y WHITTAKER, R. (2004). El metadiscurso: el escritor como organizador y evaluador de su texto. En MARTÍN ÚRIZ, A. M. y

WHITTAKER, R. *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de bachillerato*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UAM, Colección Estudios.

MARTÍN ÚRIZ, A.M. y WHITTAKER, R. (2005). *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

MARTINEZ DEL VALLE, M. (2004). Importancia de la instrucción en la adquisición de una segunda lengua. *Revista digital "Investigación y educación" nº 7, vol. 1* www.csi.csif.es/andalucia/ense/revista/articulos/N_7_04_V1/2lengua.pdf

MATSUDA, P.K. (1997). Contrastive rhetoric in context: a dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6, pp. 45-60.

MATSUDA, P.K. (1998). Situating ESL writing in a cross-disciplinary context. *Written Communication*, 15, pp. 99-121.

MATSUDA, P.K. (1999). Composition studies and ESL writing: a disciplinary division of labor. *College Composition and Communication*, 50, pp. 699-721.

MATSUDA, P.K. (2003). Second language writing in the twentieth century: a situated historical perspective. En B. KROLL *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

MATSUDA, P. (2005). Historical inquiry in second language writing. En P.K.MATSUDA y T.SILVA *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

MOHAN, B. y LO, W.A.Y. (1985). Academic writing and chinese students: transfer and development factors. *TESOL Quarterly*, 19, pp. 515-534.

MONTAÑO-HARMON, M.R. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania* 74, pp. 417-425.

MUKUNDAN, J. y SIEW YENG, C (2001). Assessing writing maturity using the Wilkinson model: a case study of two students reflective journal entries on The Pearl. *Proceedings of Fifth MELTA (Malaysian English language teaching association) Biennial Conference*.

MUÑOZ, C. (2000) *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística (pag. 212).

MUÑOZ, C. (2006). *Age and the rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

NATO Standard Agreement nº 6001 on Language Proficiency Levels (1976).

NAVÉS i NOGUÉS, T. (2006) *The long-term effects of an early start on writing in Foreign language Learning*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

NEFF, J. y R. PRIETO (1994). L1 influence on Spanish EFL University writing development. *Conference to TESOL 1994 annual meeting*. US Educational Resources Information Center.

NEFF, J. et al. (1998). Argumentative text in English and Spanish. *Twenty-fourth University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium "Discourse across Languages and Cultures"*.

NUNAN, D. (1991). *Language teaching methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

O'MALLEY, J. et Al. (1985). Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35: pp. 21-46.

OLLER, J., HUDSON, A. y LIU, P. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 28: pp. 85-97.

PALMER SILVEIRA, J.C. (2001). Different approaches to academic writing and their applications to the teaching of ESP summarising. En S. POSTEGUILLO GÓMEZ, I. FONTANET GÓMEZ Y J.C. PALMER SILVEIRA *Methodology and new technologies in languages for specific purposes* (pp 61-75). Castellón: Universitat Jaume I.

PASTOR, S. y SALAZAR, V. (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante ELUA.

PENNINGTON, M.C. y SO, S. (1993). Comparing writing process and product across two languages: a study of 6 Singaporean university student writers. *Journal of Second Language Writing*. 2, 1, pp 41-63.

PEREGOY, S.F. & BOYLE, O.F. (1997). *Reading, writing and learning in ESL*. London: Longman.

PEREZ VIÑAS, V. y SILVIO, J. (2003). *La comunicación escrita en lengua extranjera*. En www.monografias.com/trabajos14/lengua-extr/lengua-extr.shtml.

PETTER, W. (2000). *Writing improvement in a 4th year EFL classes: limits and possibilities*. Birmingham: CELS University of Birmingham.

PINCAS, A. (1962). Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a Foreign Language. En *Language Learning*, 12 (3). Re-editado en SILVA, T. y MATSUDA, P.K. (2001). *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

POLIO, C. (1997). Measures of linguistics accuracy in second language writing research. *Language Learning*, 47, pp. 103-143.

POLIO, C. (2001). Research Methodology in Second Language Writing Research: The case of Text-based studies. En T.SILVA y P.K. MATSUDA *On Second Language Writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

POLIO, C. (2003). Research on second language writing: an overview of what we investigate and how. En B. KROLL *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

PURVES, A.C. (1988). *Writing across languages and cultures: issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, CA.: Sage.

QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. y SVARTVIK, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English Language*. London: Longman.

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.

RAIMES, A. (1991). Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25 (3), pp. 407-430.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe.

REID, J. (1990). Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective. En B. KROLL (ed.) *Second Language Writing: insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press.

REID, J. (2001). Advanced EAP writing and curriculum design: what do we need to know?. En T. SILVA y P.K. MATSUDA *On Second Language Writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

RICHARDS, J. (1974). *Error analysis*. London: Longman.

RICHARDS, J.C., PLATT J. y PLATT H. (1992). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (versión española de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal). Barcelona: Ariel Referencia.

ROCA de LARIOS, J., MURPHY, L. y MANCHON, R. (1999). The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a Foreign Language. *Journal of Second language Writing*. 8, 1: pp. 13-44.

ROCA de LARIOS, J. y MURPHY, L. (2001). Some steps towards a socio-cognitive interpretation of second language composition progress. *International Journal of English Studies*, vol. 1 (2), 2001, pp. 25-45.

ROCA de LARIOS, J., MANCHÓN, R y MURPHY, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y extranjera. *RESLA 20*, pp 159-183.

SAAMEÑO AIVAR, E. (1995). *Aspectos sintácticos de la oración simple y compuesta en inglés y español*. Málaga: Universidad de Málaga.

SANTOS, T. (1992). Ideology in composition: L1 and ESL. *Journal of Second Language Writing*, 1, pp. 1-15.

SANTOS, T. (2001). The place of politics in second language writing. En T. SILVA y P.K. MATSUDA (Eds.) *On second language writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

SASAKI, M. (2005). Hypothesis Generation and hypothesis testing: two complementary studies of EFL processes. En P.K.MATSUDA y T.SILVA *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

SASAKI, M. y HIROSE, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46, 1, pp 137-174.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. En *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-310.

SHAUGHNESSY, M.P. (1977). *Errors and expectations: a guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.

SHAW, P. & E. THING-KIN LIU (1998). What develops on the development of second language writing?. *Applied Linguistics* 19/2 pp. 225-254. Oxford: Oxford University Press.

SILVA, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions. En B. KROLL *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA, T. (1992). L1 vs L2 writing: ESL graduate students perceptions. *TESL Canada Journal*, 10, pp. 27-47.

SILVA, T. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, pp. 657-677.

SILVA, T. (1997). Differences in ESL and native-English-speaker writing. The research and its implications. En SEVERINO et al. *Writing in multicultural settings*. New York: Modern Language Association.

SILVA, T. (2005). On the philosophical bases of inquiry in Second Language writing: Metaphysics, Inquiry paradigms, and the intellectual Zeitgeist. En P.K.MATSUDA y T.SILVA *Second language writing research: Perspectives on the process of knowledge construction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

SILVA, T. y MATSUDA, P.K. (2001). *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

SILVA, T., REICHELT, M., CHIKUMA, Y., DUVAL-COUEIL, N., MO, R-P., VELEZ-RENDON, G. Y WOOD, S. (2003). Second Language Writing up close and personal: some success stories. En B. KROLL (Ed.) *Exploring the dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

SILVA, T., LEKI, I y CARSON, J. (1997). Broadening the perspective of mainstream composition studies. *Written Communication*, 14, pp. 398-428

SIMPSON, J. (1998). Research writing in a Foreign Language. *Forum*, vol 36, nº 2, April-June.

SIMPSON, J. (2000). Topical Structure Analysis of Academic paragraphs in English and Spanish. *Journal of Second Language Writing* 9/3, pp. 293-309.

SMITH, V. (1994). *Thinking in a foreign language. An investigation into essay writing and translation by L2 learners*. Tubinga: Gunter Narr Verlag.

SPACK, R. (1984). Invention strategies and the ESL college composition student. *TESOL Quarterly*, 18, 4, pp. 649-669.

SWAIN, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. DOUGHTY y J. WILLIAMS *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, j. (1990). *Genre Analysis*. New York: Cambridge University Press.

SWEEDLER-BROWN, C.O. (1993). ESL essay evaluation: the influence of sentence-level and rhetorical features. *Journal of Second Language Writing*, 2, pp. 3-17.

TABOADA, M. T. (2004). *Building Coherence and Cohesion. Task oriented dialogue in English and Spanish*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

TARONE, E., DOWNING, B., COHEN, A., GILLETTE, S., MURIE, R. y DAILEY, B. (1993). The writing of Southeast Asian-American students in Secondary School and University. *Journal of Second Language Writing*, 2, pp. 3-17.

TORRAS, M. R. y CELAYA, M. L. (2001). Age-related differences in the development of written production. An empirical study of EFL

school learners. *IJES*, vol 1 (2), pp. 103-126: Universidad de Murcia.

TORRAS, M. R., NAVES, T., CELAYA, M. L. y PEREZ-VIDAL, C. (2006). Age and IL development in writing. En C. MUÑOZ *Age and the rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

TRIBBLE, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

TRUSCOTT, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, pp. 327-369.

UZAWA, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5, 3: pp. 271-294.

UZAWA K y CUMMING A. (1989). Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards. *The Canadian Modern Language Review*, 46, 1, pp. 178-194.

VALDES, G., HARO, P y ECHEVARRIARZA, M. (1992). The development of writing abilities in a foreign language: contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 76, pp. 333-352.

WEINRICH, U. (1953). *Language in contact*. New York.

WITTE, STEPHEN y LESTER FAIGLEY (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *CCC* 32, pp. 189-204.

WEIGLE, S.C. (2002). *Assessing writing*. New York: Cambridge University Press.

WEINRICH, V. (1953). *Unilinguisme et multilinguisme*. Languages in contact. La Haya.

WEISSBERG, R. (2005). Talking about writing cross-modality research and second language speaking/writing connections. En P.K. MATSUDA y T.SILVA *Second language research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

WHALEN, K. (1988). Pilot study on the nature of difficulties in writing expression in a second language: product or process? *Bulletin of the CAAL*, 10, 1, pp 51-59.

WIDDOWSON, H.G. (1983). New starts and different kinds of failure. En FREEDMAN et al. *Learning to write First Language/Second Language. Selected papers from the 1979 CCTF Conference*. Ottawa, Canada.

WITTE, S.P. y L. FAIGLEY (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *CCC* 32, pp. 189-204.

WHALEN, K. y MENARD, N. (1995). L1 and L2 writer's strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45, 3, pp. 381-481.

WOLFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S. & KIM, H.Y. (1998). *Second Language Development in Writing: measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu: SLTCC, University of Hawaii.

ZAMEL, V. (1976). Teaching composition in the ESL classroom: what we can learn from research in the teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10, pp. 67-76.

ZAMEL, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, pp. 195-209.

ZAMEL, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly* 17, pp. 165-187.

ZAMEL, V. (1984). In search of the key: research and practice in composition. En *TESOL '83 The question of control*, pp. 195-207.

APENDICE 1: EL “STANDARD AGREEMENT” STANAG 6001¹

ORGANIZACIÓN DEL TRATADO DEL ATLÁNTICO NORTE
(OTAN)

DEPARTAMENTO MILITAR DE NORMALIZACIÓN

ACUERDO DE NORMALIZACION

ASUNTO: NIVELES DE CONOCIMIENTO DE IDIOMAS

PROMULGADO EL 21 DE OCTUBRE DE 1976

¹ A continuación se transcribe el documento oficial de la Organización del Tratado del Atlántico Norte sobre los niveles de conocimientos de idiomas y el anexo que se refiere a la habilidad en la expresión escrita. La redacción original se hizo en inglés y francés y está depositada en todos los países firmantes del tratado. La versión en español que aquí se ofrece es la traducción oficial del documento en inglés.

PROPOSITO

El objetivo de este acuerdo es proporcionar a las Fuerzas Armadas de la OTAN un cuadro en el que se describen los niveles de dominio de un idioma.

ACUERDO

Las naciones participantes acuerdan adoptar el cuadro de niveles de dominio de un idioma para:

- a.- Alcanzar los requisitos de conocimiento de un idioma para ocupar destinos internacionales.
- b.- Comparar el modelo de cada nación mediante un cuadro normalizado.
- c.- Informar y tener en cuenta según un principio de correspondencia la forma de medición de la capacidad en un idioma (si es necesario, haciendo la transformación desde los criterios nacionales).

GENERALIDADES

Las descripciones expuestas en el anexo A dan definiciones detalladas de los niveles de conocimiento en las capacidades de dominio de un idioma comúnmente conocidas: destreza oral (comprensión y expresión), y destreza escrita (comprensión y expresión).

NIVELES DE CONOCIMIENTO

Las capacidades de conocimiento de un idioma se dividen en cinco niveles numerados del 1 al 5. En términos generales las capacidades se definen como sigue:

Nivel 1	Elemental
Nivel 2	Aceptable (trabajo limitado)
Nivel 3	Bueno (mínimo profesional)
Nivel 4	Muy bueno (totalmente profesional)
Nivel 5	Excelente (nativo/bilingüe)

El nivel 0 (cero) indica que no existe un dominio significativo o práctico en la capacidad correspondiente.

PERFIL DE CONOCIMIENTO DE UN IDIOMA

El grado de conocimiento de un idioma se plasmará en un perfil de cuatro dígitos indicando la habilidad específica en el siguiente orden:

Habilidad A	Comprensión Oral
Habilidad B	Expresión Oral
Habilidad C	Comprensión Escrita
Habilidad D	Expresión Escrita

Este número de cuatro cifras estará precedido por las letras SLP², que indican que el perfil mostrado es el “Perfil Normalizado de Conocimiento del Idioma”.

(Ejemplo: SLP 3321 significa nivel 3 en comprensión oral, nivel 3 en expresión oral, nivel 2 en comprensión escrita y nivel 1 en expresión escrita).

ENTRADA EN VIGOR DEL ACUERDO

Este STANAG 6001 entrará en vigor cuando una nación haya promulgado las ordenes/instrucciones necesarias para adoptar el cuadro y para que se hagan efectivas las normas detalladas.

EXPRESION ESCRITA

² SLP = Standard Language Proficiency

Nivel 0

No se obtienen resultados prácticos de expresión escrita

Nivel 1. Elemental

Tiene suficiente control del sistema de escritura para cubrir necesidades limitadas. Puede escribir todos los símbolos de un alfabeto distinto o de un sistema silábico. Sabe escribir cifras y fechas, su propio nombre o nacionalidad, direcciones, etc. Por otra parte, la capacidad para escribir se encuentra limitada a la escritura de listas simples o frases cortas. Se producen faltas de ortografía.

Nivel 2. Aceptable

Es capaz de confeccionar borradores de correspondencia social rutinaria y cubrir las necesidades profesionales limitadas. Está familiarizado con la mecánica de la expresión escrita, excepto en los sistemas de escritura en los que la habilidad se limita a una pequeña cantidad de elementos de alta frecuencia. Comete frecuentes errores en la ortografía, en el estilo y la escritura convencional. Puede producir notas sencillas y escritos de rutina social y de uso limitado a una oficina. Todo lo que escribe necesita normalmente ser revisado por alguien con un mayor dominio de la lengua.

Nivel 3. Bueno

Es capaz de producir escritos de correspondencia oficial e informes en campos especiales. El control sobre la estructura, ortografía y vocabulario es adecuado para transmitir su mensaje con precisión, pero el estilo puede resultar bastante extranjero. Todos los escritos oficiales deben ser revisados por un nativo culto.

Nivel 4. Muy bueno

Produce todos los niveles de prosa que requieren las necesidades profesionales. El control sobre la estructura, vocabulario y ortografía es amplio y preciso; el estilo es casi el de un nativo. Los errores son escasos y no perjudican a la inteligibilidad. Sin embargo, tanto los escritos como la correspondencia oficial y otros documentos necesitan ser revisados por un nativo culto. Este nivel refleja una amplia experiencia en el uso del idioma en un ambiente donde éste es el principal medio de comunicación.

Nivel 5. Excelente (nativo/bilingüe)

En su destreza es totalmente igual a un escritor nativo educado. Usa los mismos principios organizativos y artificios estilísticos que reflejan las normas culturales de los nativos cuando estos escriben correspondencia formal e

informal, documentos oficiales, artículos para publicaciones, y material relacionado con su especialidad profesional. La escritura es clara e informativa. Este nivel de dominio no se obtiene mediante los procedimientos útiles para los niveles anteriores y normalmente no está al alcance más que de los nativos que hayan recibido educación secundaria en centros escolares de su país.

APENDICE 2: GUÍA DE CORRECCIÓN DE LAS COMPOSICIONES

COMPOSITION ASSESSMENT

n° essay:

Essay topic:

CHECKLIST

Level 2

- describes people, places and things
- narrates past, present and future activities
- uses paragraphs
- uses simple transitions correctly
- high-frequency grammatical structures controlled
- prose is difficult to follow
- vocabulary errors sometimes distort meaning
- frequent errors in spelling, style and writing conventions

Level 3

- discusses abstract topics
- formulates hypotheses
- analyses and provides interpretative comment
- control grammatical structures is adequate to convey meaning accurately
- vocabulary is appropriate to convey meaning
- complex structures and vocabulary not used consistently
- discourse is cohesive

Level 4

- uses complex structures accurately
- elaborates on abstract concepts
- organizes extended texts well
- uses stylistically appropriate prose
- expresses nuances and shades of meaning

Comments

APENDICE 3: RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL ANÁLISIS DEL CORPUS

a) RECUENTOS DE LAS COMPOSICIONES QUE OBTUVIERON EL NIVEL 2

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
2001M13192	225	9	13	30	14	14	2	17,31	7,50	2,31
2005M11192	254	15	20	42	26	12	4	12,70	6,05	2,10
2008M09192	298	12	13	38	20	13	5	22,92	7,84	2,92
2011F08192	305	29	30	46	36	9	1	10,17	6,63	1,53
2012M05192	168	13	15	32	22	9	1	11,20	5,25	2,13
2015M02192	388	20	24	62	43	18	1	16,17	6,26	2,58
2016M02192	296	15	17	40	34	6	0	17,41	7,40	2,35
2018M01192	252	9	17	43	35	8	0	14,82	5,86	2,53
2021M11262	252	14	15	43	30	12	1	16,80	5,86	2,87
2023M10262	330	19	21	47	39	7	1	15,71	7,02	2,24
2026M09262	239	12	14	32	15	15	2	17,07	7,47	2,29
2032M04262	217	13	17	25	17	5	3	12,76	8,68	1,47
2036M12053	244	12	18	35	21	12	2	13,56	6,97	1,94
2038M12053	192	9	12	26	16	7	3	16,00	7,38	2,17
2045M06053	296	10	13	40	26	13	1	22,77	7,40	3,08
2046M06053	197	8	9	28	21	7	0	21,89	7,04	3,11
2047M05053	365	14	17	50	30	19	1	21,47	7,30	2,94
2048M04053	265	19	22	45	34	8	3	12,05	5,89	2,05
2049M01053	223	12	16	33	14	17	2	13,94	6,76	2,06
2052M11103	258	17	23	40	26	14	0	11,22	6,45	1,74
2053M09103	325	12	21	51	35	15	1	15,48	6,37	2,43
2054M07103	201	10	12	21	12	7	2	16,75	9,57	1,75
2057M01103	208	9	13	24	22	2	0	16,00	8,67	1,85
2058F01103	172	11	12	27	18	9	0	14,33	6,37	2,25
2060M01103	163	13	15	28	18	9	1	10,87	5,82	1,87
2062M01103	248	10	16	37	30	7	0	15,50	6,70	2,31
2065M09123	220	14	21	36	31	5	0	10,48	6,11	1,71
2066M08123	235	10	17	38	21	17	0	13,82	6,18	2,24
2067M07123	343	21	23	47	29	16	2	14,91	7,30	2,04
2068M05123	146	7	11	23	14	9	0	13,27	6,35	2,09
2069M04123	219	12	18	30	22	8	0	12,17	7,30	1,67
2072M01123	220	8	11	35	27	8	0	20,00	6,29	3,18
2073F01	330	23	23	59	51	8	0	14,35	5,59	2,57
2075M11243	180	13	17	19	17	1	1	10,59	9,47	1,12
2077M10243	233	11	19	38	30	8	0	12,26	6,13	2,00
2084M06243	224	16	20	35	27	8	0	11,20	6,40	1,75
2085M05243	216	9	16	28	21	5	2	13,50	7,71	1,75
2087M01243	209	10	13	39	25	14	0	16,08	5,36	3,00
2090M10263	318	14	25	48	37	11	0	12,72	6,63	1,92
2093F09263	213	15	17	30	26	4	0	12,53	7,10	1,76
2094M09263	386	23	26	50	25	18	7	14,85	7,72	1,92
2096M06263	174	13	14	27	20	4	3	12,43	6,44	1,93
2098M04263	309	16	26	40	33	4	3	11,88	7,73	1,54
2099M01263	230	20	21	34	28	6	0	10,95	6,76	1,62

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
-------------	---	---	---	---	-----	------	------	-----	-----	-----

2100M10024	263	18	22	40	31	8	1	11,95	6,58	1,82
2105M10024	305	15	18	53	36	17	0	16,94	5,75	2,94
2111M04024	325	13	17	46	35	11	0	19,12	7,07	2,71
2119M09074	254	12	17	38	27	10	1	14,94	6,68	2,24
2120M05074	221	10	17	36	29	7	0	13,00	6,14	2,12
2121M05074	218	11	14	30	15	15	0	15,57	7,27	2,14
2122M04074	238	18	20	37	32	5	0	11,90	6,43	1,85
2123M02074	310	14	23	53	32	19	2	13,48	5,85	2,30
2124M01074	357	18	28	62	43	15	4	12,75	5,76	2,21
2130M09094	270	21	24	78	71	7	0	11,25	3,46	3,25
2134M01094	435	20	36	76	55	17	4	12,08	5,72	2,11
2136M11254	200	13	18	24	16	6	2	11,11	8,33	1,33
2137M11254	209	13	13	21	18	3	0	16,08	9,95	1,62
2140M09254	239	13	20	33	30	3	0	11,95	7,24	1,65
2143M06254	141	12	13	19	18	1	0	10,85	7,42	1,46
2145M05254	175	16	19	27	23	4	0	9,21	6,48	1,42
2147M05254	214	15	15	30	24	6	0	14,27	7,13	2,00
2148M04254	214	17	20	29	19	9	1	10,70	7,38	1,45
2154M10304	267	12	17	36	27	8	1	15,71	7,42	2,12
2160M06304	159	12	13	26	20	6	0	12,23	6,12	2,00
2161M04304	216	8	13	34	23	9	2	16,62	6,35	2,62
2163M02304	256	12	16	40	26	14	0	16,00	6,40	2,50
2168F09055	222	18	19	28	20	8	0	11,68	7,93	1,47
2169F09055	272	14	20	41	29	12	0	13,60	6,63	2,05
2172M02055	171	16	19	26	23	3	0	9,00	6,58	1,37
2177M09075	158	6	9	22	12	10	0	17,56	7,18	2,44
2179M09075	218	11	13	32	24	8	0	16,77	6,81	2,46
2181M08075	237	14	22	39	30	9	0	10,77	6,08	1,77
2182M08075	237	16	19	38	35	3	0	12,47	6,24	2,00
2184M03075	164	8	13	27	19	7	1	12,62	6,07	2,08
2185M02075	348	15	28	52	36	16	0	12,43	6,69	1,86
2186F02075	239	14	16	36	29	7	0	14,94	6,64	2,25
2189M10125	271	12	17	37	21	16	0	15,94	7,32	2,18
2190M10125	261	8	17	33	22	9	2	15,35	7,91	1,94
2193F09125	181	16	17	24	21	2	1	10,65	7,54	1,41
2197M04125	189	9	14	29	25	4	0	13,50	6,52	2,07
2199M11145	256	12	18	34	28	5	1	14,22	7,53	1,89
2201M10145	190	9	10	32	26	6	0	19,00	5,94	3,20
2205M09145	314	14	27	46	41	4	1	11,63	6,83	1,70
2206M09145	173	13	17	25	20	5	0	10,18	6,92	1,47
2208M05145	275	26	27	43	38	3	2	10,19	6,40	1,59
2210M04145	186	7	8	29	18	11	0	23,25	6,41	3,63
2213M02145	243	21	22	33	28	5	0	11,05	7,36	1,50
2222M06195	185	15	19	34	27	7	0	9,74	5,44	1,79
2224M05195	241	11	15	32	24	8	0	16,07	7,53	2,13

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
2225M05195	276	8	11	33	23	10	0	25,09	8,36	3,00
2226M02195	259	10	17	39	31	8	0	15,24	6,64	2,29
2228M11215	240	12	14	36	27	9	0	17,14	6,67	2,57

2229M10215	222	13	22	30	26	4	0	10,09	7,40	1,36
2236M04125	249	10	17	44	35	8	1	14,65	5,66	2,59
2238M02215	224	15	15	32	29	3	0	14,93	7,00	2,13
2243M09265	271	14	23	43	37	5	1	11,78	6,30	1,87
2244M09265	235	14	18	38	25	12	1	13,06	6,18	2,11
2246M05265	220	16	19	33	27	6	0	11,58	6,67	1,74
2248M04265	303	17	26	49	37	9	3	11,65	6,18	1,88
2252M11285	225	9	17	41	23	18	0	13,24	5,49	2,41
2253M11285	285	12	21	46	32	13	1	13,57	6,20	2,19
2254M11285	229	19	21	39	29	10	0	10,90	5,87	1,86
2259M10285	164	14	16	28	25	3	0	10,25	5,86	1,75
2264M11026	310	21	22	42	34	8	0	14,09	7,38	1,91
2268M06026	231	10	16	38	30	7	1	14,44	6,08	2,38
2269F05026	268	10	27	39	31	5	3	9,93	6,87	1,44
2270M04026	212	15	21	30	25	3	2	10,10	7,07	1,43
2286M12096	211	7	14	29	20	9	0	15,07	7,28	2,07
2290M10096	235	15	18	46	26	20	0	13,06	5,11	2,56
2293M09096	220	10	13	43	33	10	0	16,92	5,12	3,31
2294M09096	263	14	24	36	28	7	1	10,96	7,31	1,50
2297M02096	224	11	15	31	25	5	1	14,93	7,23	2,07
2299M12196	274	16	23	37	26	8	3	11,91	7,41	1,61
2300M11116	292	17	19	34	21	9	4	15,37	8,59	1,79
2311M01116	161	8	11	23	15	8	0	14,64	7,00	2,09
2318M10116	206	14	23	32	28	4	0	8,96	6,44	1,39
2319M09166	150	8	14	24	18	6	0	10,71	6,25	1,71
2320M07166	228	8	13	35	27	5	3	17,54	6,51	2,69
2322M04166	189	15	24	31	27	4	0	7,88	6,10	1,29
2324M01166	243	19	23	51	42	9	0	10,57	4,76	2,22
2331M11186	297	16	23	41	24	15	2	12,91	7,24	1,78
2334M09186	249	16	19	35	21	14	0	13,11	7,11	1,84
2335M09186	309	21	32	56	50	5	1	9,66	5,52	1,75
2336M06186	272	20	23	37	31	6	0	11,83	7,35	1,61
2337M05186	278	24	26	42	34	8	0	10,69	6,62	1,62
2338M04186	354	19	41	65	53	11	1	8,63	5,45	1,59
2339M10186	188	12	15	35	26	9	0	12,53	5,37	2,33

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
2001M13192	1,08	21	16	3	87	0	6,69	2,90	0,39	0,00
2005M11192	1,30	19	24	6	84	2	4,20	2,00	0,33	0,10
2008M09192	1,54	24	20	3	103	1	7,92	2,71	0,35	0,08

2011F08192	1,20	24	26	13	117	1	3,90	2,54	0,38	0,03
2012M05192	1,47	9	24	8	62	5	4,13	1,94	0,37	0,33
2015M02192	1,79	29	38	8	150	1	6,25	2,42	0,39	0,04
2016M02192	2,00	28	21	5	96	0	5,65	2,40	0,32	0,00
2018M01192	2,06	17	30	7	97	0	5,71	2,26	0,38	0,00
2021M11262	2,00	7	34	8	74	2	4,93	1,72	0,29	0,13
2023M10262	1,86	41	17	3	97	2	4,62	2,06	0,29	0,10
2026M09262	1,07	18	16	3	102	1	7,29	3,19	0,43	0,07
2032M04262	1,00	22	7	4	86	5	5,06	3,44	0,40	0,29
2036M12053	1,17	20	21	7	95	1	5,28	2,71	0,39	0,06
2038M12053	1,33	19	13	4	74	3	6,17	2,85	0,39	0,25
2045M06053	2,00	28	20	0	90	3	6,92	2,25	0,30	0,23
2046M06053	2,33	20	12	1	70	5	7,78	2,50	0,36	0,56
2047M05053	1,76	20	31	3	102	2	6,00	2,04	0,28	0,12
2048M04053	1,55	16	28	8	92	2	4,18	2,04	0,35	0,09
2049M01053	0,88	21	16	3	90	4	5,63	2,73	0,40	0,25
2052M11103	1,13	15	27	12	86	6	3,74	2,15	0,33	0,26
2053M09103	1,67	17	34	9	89	5	4,24	1,75	0,27	0,24
2054M07103	1,00	18	11	4	79	0	6,58	3,76	0,39	0,00
2057M01103	1,69	14	12	2	71	1	5,46	2,96	0,34	0,08
2058F01103	1,50	18	15	2	62	3	5,17	2,30	0,36	0,25
2060M01103	1,20	26	11	3	63	2	4,20	2,25	0,39	0,13
2062M01103	1,88	11	28	8	74	1	4,63	2,00	0,30	0,06
2065M09123	1,48	13	25	12	60	2	2,86	1,67	0,27	0,10
2066M08123	1,24	17	25	8	83	4	4,88	2,18	0,35	0,24
2067M07123	1,26	43	20	4	111	1	4,83	2,36	0,32	0,04
2068M05123	1,27	12	11	2	60	1	5,45	2,61	0,41	0,09
2069M04123	1,22	27	12	3	77	6	4,28	2,57	0,35	0,33
2072M01123	2,45	35	14	0	73	1	6,64	2,09	0,33	0,09
2073F01	2,22	37	31	7	80	0	3,48	1,36	0,24	0,00
2075M11243	1,00	20	5	4	81	0	4,76	4,26	0,45	0,00
2077M10243	1,58	34	13	3	74	4	3,89	1,95	0,32	0,21
2084M06243	1,35	18	19	8	90	2	4,50	2,57	0,40	0,10
2085M05243	1,31	17	15	4	57	0	3,56	2,04	0,26	0,00
2087M01243	1,92	13	28	6	82	0	6,31	2,10	0,39	0,00
2090M10263	1,48	38	20	5	103	2	4,12	2,15	0,32	0,08
2093F09263	1,53	18	17	5	78	0	4,59	2,60	0,37	0,00
2094M09263	0,96	42	21	4	118	2	4,54	2,36	0,31	0,08
2096M06263	1,43	9	20	7	57	3	4,07	2,11	0,33	0,21
2098M04263	1,27	33	19	6	88	3	3,38	2,20	0,28	0,12
2099M01263	1,33	17	20	8	86	2	4,10	2,53	0,37	0,10

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
2100M10024	1,41	23	21	5	82	4	3,73	2,05	0,31	0,18
2105M10024	2,00	16	39	5	96	2	5,33	1,81	0,31	0,11
2111M04024	2,06	30	24	4	100	1	5,88	2,17	0,31	0,06
2119M09074	1,59	33	18	3	88	3	5,18	2,32	0,35	0,18
2120M05074	1,71	30	16	4	80	1	4,71	2,22	0,36	0,06

2121M05074	1,07	23	12	3	89	6	6,36	2,97	0,41	0,43
2122M04074	1,60	33	12	2	91	3	4,55	2,46	0,38	0,15
2123M02074	1,39	25	30	8	121	5	5,26	2,28	0,39	0,22
2124M01074	1,54	58	24	6	140	2	5,00	2,26	0,39	0,07
2130M09094	2,96	20	28	8	65	4	2,71	0,83	0,24	0,17
2134M01094	1,53	53	35	10	118	0	3,28	1,55	0,27	0,00
2136M11254	0,89	21	10	6	72	1	4,00	3,00	0,36	0,06
2137M11254	1,38	12	11	3	75	4	5,77	3,57	0,36	0,31
2140M09254	1,50	11	25	13	63	1	3,15	1,91	0,26	0,05
2143M06254	1,38	18	7	3	54	2	4,15	2,84	0,38	0,15
2145M05254	1,21	6	21	13	58	5	3,05	2,15	0,33	0,26
2147M05254	1,60	20	18	3	78	3	5,20	2,60	0,36	0,20
2148M04254	0,95	29	11	4	95	4	4,75	3,28	0,44	0,20
2154M10304	1,59	34	14	1	87	2	5,12	2,42	0,33	0,12
2160M06304	1,54	13	14	6	51	2	3,92	1,96	0,32	0,15
2161M04304	1,77	18	17	3	68	3	5,23	2,00	0,31	0,23
2163M02304	1,63	38	12	0	64	3	4,00	1,60	0,25	0,19
2168F09055	1,05	32	8	2	81	2	4,26	2,89	0,36	0,11
2169F09055	1,45	25	24	9	93	1	4,65	2,27	0,34	0,05
2172M02055	1,21	13	14	8	51	0	2,68	1,96	0,30	0,00
2177M09075	1,33	19	9	1	70	0	7,78	3,18	0,44	0,00
2179M09075	1,85	16	20	5	70	4	5,38	2,19	0,32	0,31
2181M08075	1,36	13	27	12	75	4	3,41	1,92	0,32	0,18
2182M08075	1,84	26	21	9	83	0	4,37	2,18	0,35	0,00
2184M03075	1,46	18	15	4	66	0	5,08	2,44	0,40	0,00
2185M02075	1,29	27	34	14	92	2	3,29	1,77	0,26	0,07
2186F02075	1,81	36	9	0	83	3	5,19	2,31	0,35	0,19
2189M10125	1,24	19	21	7	83	6	4,88	2,24	0,31	0,35
2190M10125	1,29	23	19	7	73	2	4,29	2,21	0,28	0,12
2193F09125	1,24	19	10	3	80	2	4,71	3,33	0,44	0,12
2197M04125	1,79	16	16	3	64	3	4,57	2,21	0,34	0,21
2199M11145	1,56	36	8	1	91	2	5,06	2,68	0,36	0,11
2201M10145	2,60	8	24	5	68	3	6,80	2,13	0,36	0,30
2205M09145	1,52	28	23	4	98	2	3,63	2,13	0,31	0,07
2206M09145	1,18	13	15	7	68	5	4,00	2,72	0,39	0,29
2208M05145	1,41	40	20	11	88	3	3,26	2,05	0,32	0,11
2210M04145	2,25	17	14	0	68	0	8,50	2,34	0,37	0,00
2213M02145	1,27	19	20	10	96	1	4,36	2,91	0,40	0,05
2222M06195	1,42	34	14	2	60	1	3,16	1,76	0,32	0,05
2224M05195	1,60	22	17	4	87	1	5,80	2,72	0,36	0,07

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
2225M05195	2,09	14	20	3	61	0	5,55	1,85	0,22	0,00
2226M02195	1,82	31	15	4	75	2	4,41	1,92	0,29	0,12
2228M11215	1,93	24	16	0	79	5	5,64	2,19	0,33	0,36
2229M10215	1,18	24	12	5	52	1	2,36	1,73	0,23	0,05
2236M04125	2,06	28	26	4	63	2	3,71	1,43	0,25	0,12
2238M02215	1,93	29	10	0	79	2	5,27	2,47	0,35	0,13
2243M09265	1,61	19	28	9	81	1	3,52	1,88	0,30	0,04

2244M09265	1,39	21	20	4	76	0	4,22	2,00	0,32	0,00
2246M05265	1,42	25	14	7	81	2	4,26	2,45	0,37	0,11
2248M04265	1,42	30	25	4	94	2	3,62	1,92	0,31	0,08
2252M11285	1,35	33	18	6	72	5	4,24	1,76	0,32	0,29
2253M11285	1,52	26	27	8	95	3	4,52	2,07	0,33	0,14
2254M11285	1,38	22	25	11	87	5	4,14	2,23	0,38	0,24
2259M10285	1,56	5	23	5	65	2	4,06	2,32	0,40	0,13
2264M11026	1,55	24	22	6	108	5	4,91	2,57	0,35	0,23
2268M06026	1,88	20	25	6	68	7	4,25	1,79	0,29	0,44
2269F05026	1,15	31	17	8	77	4	2,85	1,97	0,29	0,15
2270M04026	1,19	32	8	3	68	2	3,24	2,27	0,32	0,10
2286M12096	1,43	22	14	2	67	3	4,79	2,31	0,32	0,21
2290M10096	1,44	23	31	5	81	4	4,50	1,76	0,34	0,22
2293M09096	2,54	15	31	3	68	0	5,23	1,58	0,31	0,00
2294M09096	1,17	27	14	6	68	1	2,83	1,89	0,26	0,04
2297M02096	1,67	30	11	0	61	2	4,07	1,97	0,27	0,13
2299M12196	1,13	47	9	2	104	10	4,52	2,81	0,38	0,43
2300M11116	1,11	22	16	5	89	5	4,68	2,62	0,30	0,26
2311M01116	1,36	14	13	3	56	0	5,09	2,43	0,35	0,00
2318M10116	1,22	19	17	9	74	1	3,22	2,31	0,36	0,04
2319M09166	1,29	13	14	5	54	1	3,86	2,25	0,36	0,07
2320M07166	2,08	22	21	3	89	4	6,85	2,54	0,39	0,31
2322M04166	1,13	12	22	15	57	3	2,38	1,84	0,30	0,13
2324M01166	1,83	26	30	10	74	3	3,22	1,45	0,30	0,13
2331M11186	1,04	30	17	4	96	4	4,17	2,34	0,32	0,17
2334M09186	1,11	25	17	4	100	4	5,26	2,86	0,40	0,21
2335M09186	1,56	44	27	10	96	0	3,00	1,71	0,31	0,00
2336M06186	1,35	35	14	4	88	2	3,83	2,38	0,32	0,09
2337M05186	1,31	58	10	2	104	4	4,00	2,48	0,37	0,15
2338M04186	1,29	46	31	13	101	8	2,46	1,55	0,29	0,20
2339M10186	1,73	20	19	4	60	0	4,00	1,71	0,32	0,00

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/ $\sqrt{2}W$
2001M13192	0,00	0,00	23,08	53,33	204	14,00	128	6,03
2005M11192	0,05	0,79	30,00	57,14	235	11,33	131	5,81
2008M09192	0,03	0,34	23,08	52,63	274	15,67	148	6,06
2011F08192	0,02	0,33	43,33	56,52	281	8,46	168	6,80
2012M05192	0,16	2,98	53,33	75,00	159	11,75	93	5,07
2015M02192	0,02	0,26	33,33	61,29	359	10,00	197	7,07
2016M02192	0,00	0,00	29,41	52,50	268	14,00	143	5,88
2018M01192	0,00	0,00	41,18	69,77	235	14,00	138	6,15

2021M11262	0,05	0,79	53,33	79,07	245	16,38	120	5,35
2023M10262	0,04	0,61	14,29	36,17	289	8,33	144	5,61
2026M09262	0,03	0,42	21,43	50,00	221	18,33	147	6,72
2032M04262	0,20	2,30	23,53	28,00	195	7,75	121	5,81
2036M12053	0,03	0,41	38,89	60,00	224	13,00	146	6,61
2038M12053	0,12	1,56	33,33	50,00	173	11,00	117	5,97
2045M06053	0,08	1,01	0,00	50,00	268	0,00	135	5,55
2046M06053	0,18	2,54	11,11	42,86	177	12,00	111	5,59
2047M05053	0,04	0,55	17,65	62,00	345	15,75	162	6,00
2048M04053	0,04	0,75	36,36	62,22	249	11,63	144	6,25
2049M01053	0,12	1,79	18,75	48,48	202	9,67	141	6,68
2052M11103	0,15	2,33	52,17	67,50	243	10,92	123	5,41
2053M09103	0,10	1,54	42,86	66,67	308	11,33	148	5,81
2054M07103	0,00	0,00	33,33	52,38	183	12,00	121	6,03
2057M01103	0,04	0,48	15,38	50,00	194	16,50	110	5,39
2058F01103	0,11	1,74	16,67	55,56	154	8,50	98	5,28
2060M01103	0,07	1,23	20,00	39,29	137	9,00	96	5,32
2062M01103	0,03	0,40	50,00	75,68	237	11,50	127	5,70
2065M09123	0,06	0,91	57,14	69,44	207	8,50	98	4,67
2066M08123	0,11	1,70	47,06	65,79	218	9,38	129	5,95
2067M07123	0,02	0,29	17,39	42,55	300	9,50	179	6,83
2068M05123	0,04	0,68	18,18	47,83	134	12,00	91	5,33
2069M04123	0,20	2,74	16,67	40,00	192	10,00	118	5,64
2072M01123	0,03	0,45	0,00	40,00	185	0,00	124	5,91
2073F01	0,00	0,00	30,43	52,54	293	9,71	152	5,92
2075M11243	0,00	0,00	23,53	26,32	160	11,50	110	5,80
2077M10243	0,11	1,72	15,79	34,21	199	9,33	125	5,79
2084M06243	0,06	0,89	40,00	54,29	206	9,75	131	6,19
2085M05243	0,00	0,00	25,00	53,57	199	13,00	115	5,53
2087M01243	0,00	0,00	46,15	71,79	196	15,17	130	6,36
2090M10263	0,04	0,63	20,00	41,67	280	9,00	156	6,19
2093F09263	0,00	0,00	29,41	56,67	195	13,00	128	6,20
2094M09263	0,04	0,52	15,38	42,00	344	11,25	175	6,30
2096M06263	0,11	1,72	50,00	74,07	165	12,14	99	5,31
2098M04263	0,08	0,97	23,08	47,50	276	10,00	139	5,59
2099M01263	0,06	0,87	38,10	58,82	213	8,88	146	6,81

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/ $\sqrt{2W}$
2100M10024	0,10	1,52	22,73	52,50	240	8,60	137	5,97
2105M10024	0,04	0,66	27,78	73,58	289	13,17	158	6,40
2111M04024	0,02	0,31	23,53	52,17	295	11,33	153	6,00
2119M09074	0,08	1,18	17,65	47,37	221	6,67	135	5,99
2120M05074	0,03	0,45	23,53	44,44	191	7,50	115	5,47
2121M05074	0,20	2,75	21,43	40,00	195	10,33	125	5,99
2122M04074	0,08	1,26	10,00	32,43	205	7,00	128	5,87
2123M02074	0,09	1,61	34,78	56,60	285	8,89	184	7,39
2124M01074	0,03	0,56	21,43	38,71	299	11,17	187	7,00
2130M09094	0,05	1,48	33,33	35,90	250	9,25	125	5,38

2134M01094	0,00	0,00	27,78	46,05	382	7,80	183	6,20
2136M11254	0,04	0,50	33,33	41,67	179	9,00	105	5,25
2137M11254	0,19	1,91	23,08	52,38	197	15,00	116	5,67
2140M09254	0,03	0,42	65,00	75,76	228	12,00	113	5,17
2143M06254	0,11	1,42	23,08	36,84	123	11,00	89	5,30
2145M05254	0,19	2,86	68,42	77,78	169	9,62	95	5,08
2147M05254	0,10	1,40	20,00	60,00	194	16,67	120	5,80
2148M04254	0,14	1,87	20,00	37,93	185	7,75	138	6,67
2154M10304	0,06	0,75	5,88	38,89	233	21,00	134	5,80
2160M06304	0,08	1,26	46,15	53,85	146	9,83	100	5,61
2161M04304	0,09	1,39	23,08	50,00	198	12,00	121	5,82
2163M02304	0,08	1,17	0,00	30,00	218	0,00	109	4,82
2168F09055	0,07	0,90	10,53	28,57	190	8,00	117	5,55
2169F09055	0,02	0,37	45,00	58,54	247	9,67	150	6,43
2172M02055	0,00	0,00	42,11	53,85	158	7,75	86	4,65
2177M09075	0,00	0,00	11,11	40,91	139	14,00	103	5,79
2179M09075	0,13	1,83	38,46	62,50	202	13,00	114	5,46
2181M08075	0,10	1,69	54,55	69,23	224	10,00	123	5,65
2182M08075	0,00	0,00	47,37	55,26	211	9,67	130	5,97
2184M03075	0,00	0,00	30,77	55,56	146	9,50	97	5,36
2185M02075	0,04	0,57	50,00	65,38	321	11,64	141	5,34
2186F02075	0,08	1,26	0,00	25,00	203	0,00	128	5,85
2189M10125	0,16	2,21	41,18	56,76	252	10,14	126	5,41
2190M10125	0,06	0,77	41,18	57,58	238	12,86	122	5,34
2193F09125	0,08	1,10	17,65	41,67	162	9,67	112	5,89
2197M04125	0,10	1,59	21,43	55,17	173	13,00	102	5,25
2199M11145	0,06	0,78	5,56	23,53	220	6,00	142	6,28
2201M10145	0,09	1,58	50,00	75,00	182	18,20	108	5,54
2205M09145	0,04	0,64	14,81	50,00	286	10,13	152	6,07
2206M09145	0,20	2,89	41,18	60,00	160	10,13	106	5,70
2208M05145	0,07	1,09	40,74	46,51	235	7,82	135	5,76
2210M04145	0,00	0,00	0,00	48,28	169	0,00	106	5,50
2213M02145	0,03	0,41	45,45	60,61	224	10,70	138	6,26
2222M06195	0,03	0,54	10,53	41,18	151	6,50	94	4,89
2224M05195	0,03	0,41	26,67	53,13	219	11,00	137	6,24

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/ $\sqrt{2W}$
2225M05195	0,00	0,00	27,27	60,61	262	10,33	102	4,34
2226M02195	0,05	0,77	23,53	38,46	228	6,00	126	5,54
2228M11215	0,14	2,08	0,00	44,44	216	0,00	129	5,89
2229M10215	0,03	0,45	22,73	40,00	198	8,60	89	4,22
2236M04125	0,05	0,80	23,53	59,09	221	14,00	104	4,66
2238M02215	0,06	0,89	0,00	31,25	195	0,00	123	5,81
2243M09265	0,02	0,37	39,13	65,12	252	9,33	121	5,20
2244M09265	0,00	0,00	22,22	52,63	214	11,25	128	5,90
2246M05265	0,06	0,91	36,84	42,42	195	13,00	131	6,25
2248M04265	0,04	0,66	15,38	51,02	273	10,71	145	5,89
2252M11285	0,12	2,22	35,29	43,90	192	9,50	113	5,33
2253M11285	0,07	1,05	38,10	58,70	259	11,17	148	6,20

2254M11285	0,13	2,18	52,38	64,10	207	10,13	135	6,31
2259M10285	0,07	1,22	31,25	82,14	159	10,09	104	5,74
2264M11026	0,12	1,61	27,27	52,38	286	9,40	161	6,47
2268M06026	0,18	3,03	37,50	65,79	211	13,50	113	5,26
2269F05026	0,10	1,49	29,63	43,59	237	7,88	129	5,57
2270M04026	0,07	0,94	14,29	26,67	180	7,00	102	4,95
2286M12096	0,10	1,42	14,29	48,28	189	9,00	113	5,50
2290M10096	0,09	1,70	27,78	67,39	212	11,00	133	6,13
2293M09096	0,00	0,00	23,08	72,09	205	13,67	120	5,72
2294M09096	0,03	0,38	25,00	38,89	236	7,17	118	5,15
2297M02096	0,06	0,89	0,00	35,48	194	0,00	110	5,20
2299M12196	0,27	3,65	8,70	24,32	227	10,50	156	6,66
2300M11116	0,15	1,71	26,32	47,06	270	11,80	136	5,63
2311M01116	0,00	0,00	27,27	56,52	147	17,00	103	5,74
2318M10116	0,03	0,49	39,13	53,13	187	8,89	116	5,71
2319M09166	0,04	0,67	35,71	58,33	137	9,40	94	5,43
2320M07166	0,11	1,75	23,08	60,00	206	17,33	129	6,04
2322M04166	0,10	1,59	62,50	70,97	177	8,13	95	4,89
2324M01166	0,06	1,23	43,48	58,82	217	8,45	129	5,85
2331M11186	0,10	1,35	17,39	41,46	267	7,25	155	6,36
2334M09186	0,11	1,61	21,05	48,57	224	6,75	135	6,05
2335M09186	0,00	0,00	31,25	48,21	265	7,30	157	6,32
2336M06186	0,05	0,74	17,39	37,84	237	10,50	133	5,70
2337M05186	0,10	1,44	7,69	23,81	220	8,50	156	6,62
2338M04186	0,12	2,26	31,71	47,69	308	6,54	150	5,64
2339M10186	0,00	0,00	26,67	54,29	168	13,75	92	4,74

b) RECUENTOS DE LAS COMPOSICIONES QUE OBTUVIERON EL NIVEL 3

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
3002M12192	295	16	21	38	22	11	5	14,05	7,76	1,81
3003M12192	268	15	20	49	32	16	1	13,40	5,47	2,45
3004M11192	430	24	29	66	48	18	0	14,83	6,52	2,28
3006M10192	192	10	19	31	21	8	2	10,11	6,19	1,63
3009M09192	328	17	21	44	32	11	1	15,62	7,45	2,10
3010M09192	318	13	22	44	30	12	2	14,45	7,23	2,00
3013M04192	290	16	21	54	40	14	0	13,81	5,37	2,57
3014M04192	192	9	12	29	21	8	0	16,00	6,62	2,42
3017F01192	288	16	23	46	37	9	0	12,52	6,26	2,00
3019M11262	331	15	22	58	29	24	5	15,05	5,71	2,64

3020M11262	233	13	16	30	21	9	0	14,56	7,77	1,88
3022M11262	269	11	19	41	23	14	4	14,16	6,56	2,16
3024M10262	206	9	13	32	18	13	1	15,85	6,44	2,46
3025M09262	233	11	19	39	25	12	2	12,26	5,97	2,05
3027M09262	295	16	23	43	35	6	2	12,83	6,86	1,87
3028M10262	303	11	20	34	19	12	3	15,15	8,91	1,70
3029M05262	417	21	30	60	39	18	3	13,90	6,95	2,00
3030M05262	189	11	14	28	22	6	0	13,50	6,75	2,00
3031M05262	253	8	17	41	27	13	1	14,88	6,17	2,41
3033M04262	275	18	19	45	25	19	1	14,47	6,11	2,37
3034M04262	386	17	26	71	36	33	2	14,85	5,44	2,73
3035M13053	217	13	16	35	24	11	0	13,56	6,20	2,19
3037M12053	400	20	26	49	25	19	5	15,38	8,16	1,88
3039M11053	400	22	37	64	45	18	1	10,81	6,25	1,73
3040M10053	255	9	17	38	30	7	1	15,00	6,71	2,24
3041M10053	192	13	23	39	22	14	3	8,35	4,92	1,70
3043M09053	227	11	15	37	29	7	1	15,13	6,14	2,47
3044M08053	297	9	22	51	37	12	2	13,50	5,82	2,32
3050M01053	279	9	15	42	31	9	2	18,60	6,64	2,80
3051M11103	256	17	21	43	32	10	1	12,19	5,95	2,05
3055F01103	350	18	29	63	41	20	2	12,07	5,56	2,17
3056M01103	195	7	16	30	17	10	3	12,19	6,50	1,88
3059M01103	296	17	23	37	20	14	3	12,87	8,00	1,61
3061F01103	168	12	20	37	34	3	0	8,40	4,54	1,85
3063M10123	322	17	25	47	30	17	0	12,88	6,85	1,88
3070M04123	263	12	14	38	18	17	3	18,79	6,92	2,71
3071F01123	306	12	23	47	34	11	2	13,30	6,51	2,04
3074M11243	164	9	10	19	16	3	0	16,40	8,63	1,90
3079M10243	322	28	36	50	44	5	1	8,94	6,44	1,39
3080M10243	209	13	16	29	19	10	0	13,06	7,21	1,81
3081M10243	260	14	18	34	25	7	2	14,44	7,65	1,89
3082M09243	313	21	27	47	38	9	0	11,59	6,66	1,74
3083M06243	324	25	30	67	54	11	2	10,80	4,84	2,23
3086M04243	183	12	17	27	22	4	1	10,76	6,78	1,59

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
3088M10263	251	17	22	37	29	8	0	11,41	6,78	1,68
3089M10263	198	14	16	28	24	4	0	12,38	7,07	1,75
3091M10263	166	8	12	27	17	10	0	13,83	6,15	2,25
3092M10263	233	14	23	36	18	15	3	10,13	6,47	1,57
3095M09263	350	25	33	51	43	8	0	10,61	6,86	1,55
3097M05263	345	20	25	60	43	17	0	13,80	5,75	2,40
3101M10024	230	13	21	39	28	11	0	10,95	5,90	1,86
3103M10024	257	14	21	30	21	7	2	12,24	8,57	1,43
3106M09024	222	12	19	37	29	8	0	11,68	6,00	1,95
3107M09024	326	13	21	43	25	17	1	15,52	7,58	2,05
3109M05024	182	6	11	25	11	12	2	16,55	7,28	2,27
3110M04024	218	14	20	38	30	7	1	10,90	5,74	1,90
3112M04024	176	7	12	27	26	1	0	14,67	6,52	2,25
3113M01024	270	10	21	35	20	13	2	12,86	7,71	1,67
3115M10074	312	13	24	46	25	18	3	13,00	6,78	1,92

3125M12094	245	18	21	31	24	6	1	11,67	7,90	1,48
3127M10094	200	12	15	22	14	8	0	13,33	9,09	1,47
3128M10094	303	10	17	35	20	14	1	17,82	8,66	2,06
3129M10094	197	7	13	31	21	10	0	15,15	6,35	2,38
3133M05094	343	15	25	49	29	15	5	13,72	7,00	1,96
3135M12254	248	11	15	36	19	16	1	16,53	6,89	2,40
3138M10254	300	21	28	41	26	8	7	10,71	7,32	1,46
3139M10254	280	15	15	34	26	8	0	18,67	8,24	2,27
3141M09254	302	18	25	44	36	8	0	12,08	6,86	1,76
3142M09254	193	12	20	27	25	2	0	9,65	7,15	1,35
3144M06254	189	11	19	30	19	10	1	9,95	6,30	1,58
3146M05254	188	15	18	30	19	9	2	10,44	6,27	1,67
3149M04254	245	13	19	38	20	18	0	12,89	6,45	2,00
3150M03254	187	10	13	25	14	10	1	14,38	7,48	1,92
3151M12304	264	14	19	45	27	17	1	13,89	5,87	2,37
3152M11304	295	13	18	41	25	13	3	16,39	7,20	2,28
3153M10304	253	10	17	37	24	13	0	14,88	6,84	2,18
3155M10304	233	16	18	38	22	16	0	12,94	6,13	2,11
3156M09304	273	13	20	43	28	14	1	13,65	6,35	2,15
3158F08304	178	9	13	28	22	6	0	13,69	6,36	2,15
3159M06304	250	16	18	42	21	19	2	13,89	5,95	2,33
3164M12055	381	25	36	59	41	16	2	10,58	6,46	1,64
3165M10055	374	16	21	43	29	12	2	17,81	8,70	2,05
3166M10055	237	11	15	41	27	14	0	15,80	5,78	2,73
3167M10055	249	23	29	43	30	12	1	8,59	5,79	1,48
3170M09055	181	10	13	27	14	12	1	13,92	6,70	2,08
3171M09055	287	16	20	36	26	10	0	14,35	7,97	1,80
3173M01055	176	9	14	27	19	7	1	12,57	6,52	1,93
3174M11075	324	22	28	40	33	7	0	11,57	8,10	1,43
3175M10075	417	18	27	59	37	19	3	15,44	7,07	2,19

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
3176M10075	198	10	16	33	21	10	2	12,38	6,00	2,06
3178M09075	258	11	19	38	25	11	2	13,58	6,79	2,00
3180M09075	226	15	21	34	23	10	1	10,76	6,65	1,62
3183M07075	205	13	24	37	25	10	2	8,54	5,54	1,54
3187M11125	275	22	28	43	33	8	2	9,82	6,40	1,54
3188M10125	278	15	24	41	27	14	0	11,58	6,78	1,71
3191M10125	260	18	22	44	32	12	0	11,82	5,91	2,00
3192M09125	266	13	22	34	26	6	2	12,09	7,82	1,55
3194M09125	164	11	13	21	19	2	0	12,62	7,81	1,62
3195M05125	191	13	14	22	16	6	0	13,64	8,68	1,57
3196M05125	299	16	21	48	39	9	0	14,24	6,23	2,29
3198M04125	328	15	26	48	32	16	0	12,62	6,83	1,85
3200M10145	239	14	22	41	27	13	1	10,86	5,83	1,86
3202M10145	286	10	20	41	32	8	1	14,30	6,98	2,05
3203M10145	328	17	19	46	29	16	1	17,26	7,13	2,42
3204M10145	221	11	15	34	27	6	1	14,73	6,50	2,27
3207M09145	261	10	18	37	28	9	0	14,50	7,05	2,06

3209M05145	260	15	21	43	32	10	1	12,38	6,05	2,05
3211M04145	213	8	16	37	24	12	1	13,31	5,76	2,31
3212M04145	296	12	15	31	26	3	2	19,73	9,55	2,07
3214M12195	201	9	10	33	21	10	2	20,10	6,09	3,30
3215M11195	299	18	18	38	26	11	1	16,61	7,87	2,11
3218M10195	256	14	18	42	29	12	1	14,22	6,10	2,33
3220M09195	251	20	23	46	30	16	0	10,91	5,46	2,00
3221M09195	164	10	13	27	24	3	0	12,62	6,07	2,08
3223M06195	182	7	14	27	9	15	3	13,00	6,74	1,93
3227M11215	236	12	21	27	23	3	1	11,24	8,74	1,29
3230M10215	277	18	19	45	40	5	0	14,58	6,16	2,37
3231M10215	330	19	22	54	37	14	3	15,00	6,11	2,45
3232M10215	151	12	14	23	18	4	1	10,79	6,57	1,64
3233M09215	368	15	22	40	33	7	0	16,73	9,20	1,82
3234M05215	235	20	24	40	30	10	0	9,79	5,88	1,67
3235M05215	231	11	16	29	19	8	2	14,44	7,97	1,81
3237M04215	192	8	12	33	25	8	0	16,00	5,82	2,75
3239M12265	300	14	21	44	26	16	2	14,29	6,82	2,10
3240M11265	208	14	18	35	24	10	1	11,56	5,94	1,94
3241M10265	352	20	26	56	32	24	0	13,54	6,29	2,15
3245M06265	211	9	13	25	19	6	0	16,23	8,44	1,92
3247M05265	274	13	25	47	39	8	0	10,96	5,83	1,88
3250M12285	190	8	13	26	16	7	3	14,62	7,31	2,00
3255M11285	224	9	13	25	15	8	2	17,23	8,96	1,92
3257M10285	251	10	16	40	30	10	0	15,69	6,28	2,50
3258M10285	251	12	18	37	20	13	4	13,94	6,78	2,06
3260M10285	228	9	20	34	30	2	2	11,40	6,71	1,70
3261M12026	247	25	33	51	40	11	0	7,48	4,84	1,55

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
3262M12026	279	12	18	37	27	10	0	15,50	7,54	2,06
3263M11026	184	13	16	23	16	7	0	11,50	8,00	1,44
3265M10026	241	10	20	39	23	15	1	12,05	6,18	1,95
3266M10026	176	8	15	24	21	3	0	11,73	7,33	1,60
3267M10026	291	13	15	35	26	9	0	19,40	8,31	2,33
3271M10056	298	25	32	60	45	13	2	9,31	4,97	1,88
3272M10056	172	9	12	26	21	5	0	14,33	6,62	2,17
3273M10056	221	13	14	35	20	15	0	15,79	6,31	2,50
3274M10056	341	19	27	54	35	19	0	12,63	6,31	2,00
3275M10056	333	20	29	56	39	16	1	11,48	5,95	1,93
3276M10056	258	16	21	36	20	13	3	12,29	7,17	1,71
3278M11056	213	18	20	32	27	5	0	10,65	6,66	1,60
3279M11056	250	12	17	34	21	10	3	14,71	7,35	2,00
3280M10056	215	13	23	36	23	10	3	9,35	5,97	1,57
3281M11056	214	15	17	34	20	12	2	12,59	6,29	2,00
3285M12096	288	13	20	36	23	6	7	14,40	8,00	1,80
3288M11096	204	15	19	32	28	4	0	10,74	6,38	1,68
3289M10096	236	14	19	40	29	9	2	12,42	5,90	2,11
3291M10096	310	14	17	40	25	13	2	18,24	7,75	2,35

3292M09096	341	13	27	52	43	9	0	12,63	6,56	1,93
3295M05096	268	11	17	36	26	10	0	15,76	7,44	2,12
3296M03096	210	10	20	23	16	4	3	10,50	9,13	1,15
3298M12116	328	21	28	54	45	8	1	11,71	6,07	1,93
3301M11116	271	11	16	39	22	16	1	16,94	6,95	2,44
3302M11116	257	11	13	25	12	11	2	19,77	10,28	1,92
3303M10116	298	15	20	45	27	16	2	14,90	6,62	2,25
3304M10116	351	11	15	50	35	15	0	23,40	7,02	3,33
3306M10116	316	12	22	45	36	9	0	14,36	7,02	2,05
3307M06116	296	15	19	36	31	5	0	15,58	8,22	1,89
3308M05116	182	11	16	26	21	4	1	11,38	7,00	1,63
3309M05116	257	11	12	35	25	10	0	21,42	7,34	2,92
3310M05116	204	11	13	31	23	8	0	15,69	6,58	2,38
3312M11216	234	15	18	36	23	12	1	13,00	6,50	2,00
3314M10166	190	11	13	32	24	8	0	14,62	5,94	2,46
3315M10166	191	13	17	32	20	10	2	11,24	5,97	1,88
3316M10166	250	21	26	39	30	5	4	9,62	6,41	1,50
3317M10166	251	7	15	36	30	5	1	16,73	6,97	2,40
3321M06166	225	16	18	38	27	11	0	12,50	5,92	2,11
3323M01166	294	21	23	47	39	7	1	12,78	6,26	2,04
3325M13186	242	13	14	26	12	9	5	17,29	9,31	1,86
3327M13186	337	13	24	50	35	14	1	14,04	6,74	2,08
3328M12186	234	14	19	32	23	9	0	12,32	7,31	1,68
3329M12186	234	13	21	31	18	12	1	11,14	7,55	1,48
3330M12186	301	23	29	46	31	15	0	10,38	6,54	1,59
3333M09186	248	12	15	37	26	11	0	16,53	6,70	2,47

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
3002M12192	1,05	32	17	5	121	5	5,76	3,18	0,41	0,24
3003M12192	1,60	23	32	5	96	5	4,80	1,96	0,36	0,25
3004M11192	1,66	33	41	10	161	4	5,55	2,44	0,37	0,14
3006M10192	1,11	11	22	10	73	2	3,84	2,35	0,38	0,11
3009M09192	1,52	15	31	11	121	4	5,76	2,75	0,37	0,19
3010M09192	1,36	22	28	8	98	3	4,45	2,23	0,31	0,14
3013M04192	1,90	44	25	4	91	2	4,33	1,69	0,31	0,10
3014M04192	1,75	9	22	6	62	1	5,17	2,14	0,32	0,08
3017F01192	1,61	17	30	10	89	5	3,87	1,93	0,31	0,22
3019M11262	1,32	21	42	10	112	7	5,09	1,93	0,34	0,32
3020M11262	1,31	24	12	2	89	4	5,56	2,97	0,38	0,25
3022M11262	1,21	24	23	5	92	4	4,84	2,24	0,34	0,21
3024M10262	1,38	6	25	8	70	6	5,38	2,19	0,34	0,46
3025M09262	1,32	22	23	6	98	2	5,16	2,51	0,42	0,11
3027M09262	1,52	17	27	8	104	7	4,52	2,42	0,35	0,30
3028M10262	0,95	20	17	5	95	4	4,75	2,79	0,31	0,20
3029M05262	1,30	29	37	10	135	7	4,50	2,25	0,32	0,23
3030M05262	1,57	18	15	4	88	1	6,29	3,14	0,47	0,07
3031M05262	1,59	18	25	6	92	1	5,41	2,24	0,36	0,06
3033M04262	1,32	16	31	8	86	6	4,53	1,91	0,31	0,32
3034M04262	1,38	30	43	4	127	2	4,88	1,79	0,33	0,08

3035M13053	1,50	8	28	9	87	2	5,44	2,49	0,40	0,13
3037M12053	0,96	20	34	12	121	8	4,65	2,47	0,30	0,31
3039M11053	1,22	36	35	12	133	3	3,59	2,08	0,33	0,08
3040M10053	1,76	20	25	7	83	6	4,88	2,18	0,33	0,35
3041M10053	0,96	9	31	15	76	0	3,30	1,95	0,40	0,00
3043M09053	1,93	4	33	12	85	5	5,67	2,30	0,37	0,33
3044M08053	1,68	9	42	15	88	4	4,00	1,73	0,30	0,18
3050M01053	2,07	16	28	7	91	0	6,07	2,17	0,33	0,00
3051M11103	1,52	24	23	5	84	5	4,00	1,95	0,33	0,24
3055F01103	1,41	19	45	16	78	5	2,69	1,24	0,22	0,17
3056M01103	1,06	9	21	8	81	1	5,06	2,70	0,42	0,06
3059M01103	0,87	26	22	9	100	0	4,35	2,70	0,34	0,00
3061F01103	1,70	10	29	14	51	0	2,55	1,38	0,30	0,00
3063M10123	1,20	12	37	16	109	4	4,36	2,32	0,34	0,16
3070M04123	1,29	10	28	7	77	1	5,50	2,03	0,29	0,07
3071F01123	1,48	20	30	10	102	4	4,43	2,17	0,33	0,17
3074M11243	1,60	8	13	5	59	4	5,90	3,11	0,36	0,40
3079M10243	1,22	42	24	13	111	4	3,08	2,22	0,34	0,11
3080M10243	1,19	13	17	8	81	6	5,06	2,79	0,39	0,38
3081M10243	1,39	20	19	7	89	2	4,94	2,62	0,34	0,11
3082M09243	1,41	15	33	14	124	1	4,59	2,64	0,40	0,04
3083M06243	1,80	12	40	22	101	6	3,37	1,51	0,31	0,20
3086M04243	1,29	10	17	10	90	1	5,29	3,33	0,49	0,06

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
3088M10263	1,32	8	30	14	95	6	4,32	2,57	0,38	0,27
3089M10263	1,50	13	18	7	75	2	4,69	2,68	0,38	0,13
3091M10263	1,42	4	24	9	70	4	5,83	2,59	0,42	0,33
3092M10263	0,78	10	28	15	99	3	4,30	2,75	0,42	0,13
3095M09263	1,30	21	35	20	111	2	3,36	2,18	0,32	0,06
3097M05263	1,72	20	44	15	108	5	4,32	1,80	0,31	0,20
3101M10024	1,33	15	14	10	97	0	4,62	2,49	0,42	0,00
3103M10024	1,00	17	17	9	72	1	3,43	2,40	0,28	0,05
3106M09024	1,53	7	31	13	73	3	3,84	1,97	0,33	0,16
3107M09024	1,19	24	25	8	119	3	5,67	2,77	0,37	0,14
3109M05024	1,00	19	11	2	76	3	6,91	3,04	0,42	0,27
3110M04024	1,50	12	37	12	88	2	4,40	2,32	0,40	0,10
3112M04024	2,17	11	20	7	66	2	5,50	2,44	0,38	0,17
3113M01024	0,95	17	22	8	104	1	4,95	2,97	0,39	0,05
3115M10074	1,04	8	38	16	107	4	4,46	2,33	0,34	0,17
3125M12094	1,14	14	18	9	94	4	4,48	3,03	0,38	0,19
3127M10094	0,93	9	16	10	64	1	4,27	2,91	0,32	0,07
3128M10094	1,18	12	26	8	111	1	6,53	3,17	0,37	0,06
3129M10094	1,62	9	22	6	69	3	5,31	2,23	0,35	0,23
3133M05094	1,16	7	43	19	130	8	5,20	2,65	0,38	0,32
3135M12254	1,27	9	28	8	86	1	5,73	2,39	0,35	0,07
3138M10254	0,93	8	35	22	93	3	3,32	2,27	0,31	0,11
3139M10254	1,73	6	28	10	100	3	6,67	2,94	0,36	0,20

3141M09254	1,44	10	36	17	81	6	3,24	1,84	0,27	0,24
3142M09254	1,25	7	20	13	81	4	4,05	3,00	0,42	0,20
3144M06254	1,00	11	23	11	64	1	3,37	2,13	0,34	0,05
3146M05254	1,06	13	20	9	72	1	4,00	2,40	0,38	0,06
3149M04254	1,05	15	23	7	89	2	4,68	2,34	0,36	0,11
3150M03254	1,08	7	19	8	75	1	5,77	3,00	0,40	0,08
3151M12304	1,42	24	25	4	90	1	4,74	2,00	0,34	0,05
3152M11304	1,39	18	27	8	87	1	4,83	2,12	0,29	0,06
3153M10304	1,41	13	27	8	84	3	4,94	2,27	0,33	0,18
3155M10304	1,22	13	26	9	80	3	4,44	2,11	0,34	0,17
3156M09304	1,40	12	33	11	96	5	4,80	2,23	0,35	0,25
3158F08304	1,69	7	22	8	63	5	4,85	2,25	0,35	0,38
3159M06304	1,17	11	34	10	99	7	5,50	2,36	0,40	0,39
3164M12055	1,14	21	39	20	133	4	3,69	2,25	0,35	0,11
3165M10055	1,38	15	31	11	144	1	6,86	3,35	0,39	0,05
3166M10055	1,80	5	36	11	77	3	5,13	1,88	0,32	0,20
3167M10055	1,03	6	35	23	89	2	3,07	2,07	0,36	0,07
3170M09055	1,08	20	12	0	83	3	6,38	3,07	0,46	0,23
3171M09055	1,30	11	27	11	100	2	5,00	2,78	0,35	0,10
3173M01055	1,36	13	19	7	59	2	4,21	2,19	0,34	0,14
3174M11075	1,18	15	49	16	76	2	2,71	1,90	0,23	0,07
3175M10075	1,37	13	40	18	97	5	3,59	1,64	0,23	0,19

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
3176M10075	1,31	7	27	10	63	1	3,94	1,91	0,32	0,06
3178M09075	1,32	18	26	8	87	3	4,58	2,29	0,34	0,16
3180M09075	1,10	8	27	14	71	3	3,38	2,09	0,31	0,14
3183M07075	1,04	14	25	13	71	2	2,96	1,92	0,35	0,08
3187M11125	1,18	9	36	21	84	0	3,00	1,95	0,31	0,00
3188M10125	1,13	13	31	15	107	2	4,46	2,61	0,38	0,08
3191M10125	1,45	7	38	17	84	1	3,82	1,91	0,32	0,05
3192M09125	1,18	14	23	12	83	0	3,77	2,44	0,31	0,00
3194M09125	1,46	7	15	7	61	1	4,69	2,90	0,37	0,08
3195M05125	1,14	10	14	6	77	3	5,50	3,50	0,40	0,21
3196M05125	1,86	10	38	12	90	2	4,29	1,88	0,30	0,10
3198M04125	1,23	11	37	16	93	2	3,58	1,94	0,28	0,08
3200M10145	1,23	11	32	13	103	0	4,68	2,51	0,43	0,00
3202M10145	1,60	5	36	15	111	0	5,55	2,71	0,39	0,00
3203M10145	1,53	13	34	8	116	0	6,11	2,52	0,35	0,00
3204M10145	1,80	10	27	11	72	5	4,80	2,12	0,33	0,33
3207M09145	1,56	12	25	9	79	0	4,39	2,14	0,30	0,00
3209M05145	1,52	19	14	9	91	1	4,33	2,12	0,35	0,05
3211M04145	1,50	14	22	5	74	0	4,63	2,00	0,35	0,00
3212M04145	1,73	21	16	4	105	1	7,00	3,39	0,35	0,07
3214M12195	2,10	15	18	1	70	3	7,00	2,12	0,35	0,30
3215M11195	1,44	23	22	6	111	5	6,17	2,92	0,37	0,28
3218M10195	1,61	10	32	11	104	0	5,78	2,48	0,41	0,00
3220M09195	1,30	13	33	11	85	8	3,70	1,85	0,34	0,35
3221M09195	1,85	5	23	9	58	2	4,46	2,15	0,35	0,15

3223M06195	0,64	8	9	6	83	2	5,93	3,07	0,46	0,14
3227M11215	1,10	12	18	13	94	1	4,48	3,48	0,40	0,05
3230M10215	2,11	16	34	9	101	5	5,32	2,24	0,36	0,26
3231M10215	1,68	13	44	11	117	5	5,32	2,17	0,35	0,23
3232M10215	1,29	10	13	6	53	3	3,79	2,30	0,35	0,21
3233M09215	1,50	16	36	10	143	10	6,50	3,58	0,39	0,45
3234M05215	1,25	3	37	21	87	1	3,63	2,18	0,37	0,04
3235M05215	1,19	15	19	5	74	3	4,63	2,55	0,32	0,19
3237M04215	2,08	8	27	7	77	2	6,42	2,33	0,40	0,17
3239M12265	1,24	14	31	12	105	1	5,00	2,39	0,35	0,05
3240M11265	1,33	10	26	10	70	1	3,89	2,00	0,34	0,06
3241M10265	1,23	27	23	5	146	4	5,62	2,61	0,41	0,15
3245M06265	1,46	6	20	8	72	3	5,54	2,88	0,34	0,23
3247M05265	1,56	18	32	11	80	2	3,20	1,70	0,29	0,08
3250M12285	1,23	12	17	5	68	4	5,23	2,62	0,36	0,31
3255M11285	1,15	25	19	2	83	5	6,38	3,32	0,37	0,38
3257M10285	1,88	21	15	6	86	1	5,38	2,15	0,34	0,06
3258M10285	1,11	12	26	8	82	1	4,56	2,22	0,33	0,06
3260M10285	1,50	9	25	12	67	0	3,35	1,97	0,29	0,00
3261M12026	1,21	18	36	18	70	2	2,12	1,37	0,28	0,06

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
3262M12026	1,50	22	20	4	80	5	4,44	2,16	0,29	0,28
3263M11026	1,00	7	18	11	49	3	3,06	2,13	0,27	0,19
3265M10026	1,15	15	27	13	93	0	4,65	2,38	0,39	0,00
3266M10026	1,40	7	17	9	55	2	3,67	2,29	0,31	0,13
3267M10026	1,73	12	26	8	103	2	6,87	2,94	0,35	0,13
3271M10056	1,41	11	50	22	65	4	2,03	1,08	0,22	0,13
3272M10056	1,75	15	13	1	59	3	4,92	2,27	0,34	0,25
3273M10056	1,43	5	29	8	75	6	5,36	2,14	0,34	0,43
3274M10056	1,30	22	36	11	123	5	4,56	2,28	0,36	0,19
3275M10056	1,34	16	41	17	101	6	3,48	1,80	0,30	0,21
3276M10056	0,95	14	25	11	93	6	4,43	2,58	0,36	0,29
3278M11056	1,35	10	24	12	66	7	3,30	2,06	0,31	0,35
3279M11056	1,24	15	22	8	86	2	5,06	2,53	0,34	0,12
3280M10056	1,00	19	18	9	69	1	3,00	1,92	0,32	0,04
3281M11056	1,18	6	28	11	81	3	4,76	2,38	0,38	0,18
3285M12096	1,15	16	22	11	111	2	5,55	3,08	0,39	0,10
3288M11096	1,47	6	26	13	77	5	4,05	2,41	0,38	0,26
3289M10096	1,53	18	27	6	78	1	4,11	1,95	0,33	0,05
3291M10096	1,47	17	26	4	104	4	6,12	2,60	0,34	0,24
3292M09096	1,59	22	35	14	116	3	4,30	2,23	0,34	0,11
3295M05096	1,53	10	26	11	107	4	6,29	2,97	0,40	0,24
3296M03096	0,80	12	12	4	98	2	4,90	4,26	0,47	0,10
3298M12116	1,61	16	39	15	100	1	3,57	1,85	0,30	0,04
3301M11116	1,38	13	27	7	89	2	5,56	2,28	0,33	0,13
3302M11116	0,92	9	15	7	100	0	7,69	4,00	0,39	0,00
3303M10116	1,35	10	36	13	103	7	5,15	2,29	0,35	0,35
3304M10116	2,33	9	41	10	127	4	8,47	2,54	0,36	0,27

3306M10116	1,64	13	35	13	117	2	5,32	2,60	0,37	0,09
3307M06116	1,63	26	16	4	104	4	5,47	2,89	0,35	0,21
3308M05116	1,31	10	17	7	72	1	4,50	2,77	0,40	0,06
3309M05116	2,08	12	25	5	103	2	8,58	2,94	0,40	0,17
3310M05116	1,77	15	19	6	83	3	6,38	2,68	0,41	0,23
3312M11216	1,28	6	31	13	88	5	4,89	2,44	0,38	0,28
3314M10166	1,85	8	26	7	77	6	5,92	2,41	0,41	0,46
3315M10166	1,18	10	24	10	79	4	4,65	2,47	0,41	0,24
3316M10166	1,15	10	31	17	87	4	3,35	2,23	0,35	0,15
3317M10166	2,00	7	31	11	79	1	5,27	2,19	0,31	0,07
3321M06166	1,50	13	28	10	84	2	4,67	2,21	0,37	0,11
3323M01166	1,70	11	37	13	97	0	4,22	2,06	0,33	0,00
3325M13186	0,86	6	21	10	79	2	5,64	3,04	0,33	0,14
3327M13186	1,46	29	29	8	109	0	4,54	2,18	0,32	0,00
3328M12186	1,21	16	18	7	96	5	5,05	3,00	0,41	0,26
3329M12186	0,86	14	20	10	82	0	3,90	2,65	0,35	0,00
3330M12186	1,07	8	35	23	87	6	3,00	1,89	0,29	0,21
3333M09186	1,73	11	27	8	95	4	6,33	2,57	0,38	0,27

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/√2W
3002M12192	0,13	1,69	23,81	44,74	263	13,40	184	7,58
3003M12192	0,10	1,87	25,00	65,31	245	10,20	140	6,05
3004M11192	0,06	0,93	34,48	62,12	397	12,80	212	7,23
3006M10192	0,06	1,04	52,63	70,97	181	9,18	110	5,61
3009M09192	0,09	1,22	52,38	70,45	313	12,64	172	6,72
3010M09192	0,07	0,94	36,36	63,64	296	9,38	144	5,71
3013M04192	0,04	0,69	19,05	46,30	246	13,50	143	5,94
3014M04192	0,03	0,52	50,00	75,86	183	14,83	105	5,36
3017F01192	0,11	1,74	43,48	65,22	271	12,10	142	5,92
3019M11262	0,12	2,11	45,45	72,41	310	14,00	172	6,68
3020M11262	0,13	1,72	12,50	40,00	209	17,50	130	6,02
3022M11262	0,10	1,49	26,32	56,10	245	12,80	137	5,91
3024M10262	0,19	2,91	61,54	78,13	200	15,38	106	5,22
3025M09262	0,05	0,86	31,58	58,97	211	10,17	141	6,53
3027M09262	0,16	2,37	34,78	62,79	278	10,13	165	6,79
3028M10262	0,12	1,32	25,00	50,00	283	12,20	179	7,27
3029M05262	0,12	1,68	33,33	61,67	388	13,10	215	7,44
3030M05262	0,04	0,53	28,57	53,57	171	11,75	137	7,05
3031M05262	0,02	0,40	35,29	60,98	235	11,67	132	5,87
3033M04262	0,13	2,18	42,11	68,89	259	14,88	127	5,42
3034M04262	0,03	0,52	15,38	60,56	356	8,50	204	7,34
3035M13053	0,06	0,92	56,25	80,00	209	13,67	142	6,82
3037M12053	0,16	2,00	46,15	69,39	380	16,00	179	6,33
3039M11053	0,05	0,75	32,43	54,69	364	8,75	211	7,46
3040M10053	0,16	2,35	41,18	65,79	235	10,57	132	5,85
3041M10053	0,00	0,00	65,22	79,49	183	7,67	116	5,92
3043M09053	0,14	2,20	80,00	89,19	223	14,50	136	6,38
3044M08053	0,08	1,35	68,18	82,35	288	11,20	143	5,87
3050M01053	0,00	0,00	46,67	66,67	263	16,57	152	6,43

3051M11103	0,12	1,95	23,81	53,49	232	13,00	123	5,44
3055F01103	0,08	1,43	55,17	71,43	331	10,88	172	6,50
3056M01103	0,03	0,51	50,00	70,00	186	10,63	120	6,08
3059M01103	0,00	0,00	39,13	59,46	270	11,44	154	6,33
3061F01103	0,00	0,00	70,00	78,38	158	7,79	96	5,24
3063M10123	0,09	1,24	64,00	78,72	310	10,94	239	9,42
3070M04123	0,03	0,38	50,00	73,68	253	14,86	121	5,28
3071F01123	0,09	1,31	43,48	63,83	286	11,90	174	7,03
3074M11243	0,21	2,44	50,00	68,42	156	18,40	94	5,19
3079M10243	0,08	1,24	36,11	48,00	280	6,77	159	6,27
3080M10243	0,21	2,87	50,00	58,62	196	12,88	123	6,02
3081M10243	0,06	0,77	38,89	55,88	240	13,00	138	6,05
3082M09243	0,02	0,32	51,85	70,21	298	10,07	177	7,07
3083M06243	0,09	1,85	73,33	59,70	312	10,14	168	6,60
3086M04243	0,04	0,55	58,82	62,96	173	9,60	120	6,27

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/√2W
3088M10263	0,16	2,39	63,64	81,08	243	10,33	144	6,43
3089M10263	0,07	1,01	43,75	64,29	185	9,71	120	6,03
3091M10263	0,15	2,41	75,00	88,89	162	11,78	111	6,09
3092M10263	0,08	1,29	65,22	77,78	223	8,80	145	6,72
3095M09263	0,04	0,57	60,61	68,63	329	10,25	173	6,54
3097M05263	0,08	1,45	60,00	73,33	325	10,87	170	6,47
3101M10024	0,00	0,00	47,62	35,90	215	8,80	135	6,29
3103M10024	0,03	0,39	42,86	56,67	240	11,33	109	4,81
3106M09024	0,08	1,35	68,42	83,78	215	10,54	117	5,55
3107M09024	0,07	0,92	38,10	58,14	302	11,86	168	6,58
3109M05024	0,12	1,65	18,18	44,00	163	15,50	108	5,66
3110M04024	0,05	0,92	60,00	97,37	206	9,18	132	6,32
3112M04024	0,07	1,14	58,33	74,07	165	10,57	108	5,76
3113M01024	0,03	0,37	38,10	62,86	253	12,88	160	6,89
3115M10074	0,09	1,28	66,67	82,61	304	13,18	160	6,41
3125M12094	0,13	1,63	42,86	58,06	231	10,11	134	6,05
3127M10094	0,05	0,50	66,67	72,73	191	12,90	105	5,25
3128M10094	0,03	0,33	47,06	74,29	291	14,13	162	6,58
3129M10094	0,10	1,52	46,15	70,97	188	13,67	105	5,29
3133M05094	0,16	2,33	76,00	87,76	336	12,26	182	6,95
3135M12254	0,03	0,40	53,33	77,78	239	17,38	124	5,57
3138M10254	0,07	1,00	78,57	85,37	292	10,50	147	6,00
3139M10254	0,09	1,07	66,67	82,35	274	19,60	149	6,30
3141M09254	0,14	1,99	68,00	81,82	292	12,24	133	5,41
3142M09254	0,15	2,07	65,00	74,07	186	9,69	115	5,85
3144M06254	0,03	0,53	57,89	76,67	178	10,00	95	4,89
3146M05254	0,03	0,53	50,00	66,67	175	10,44	114	5,88
3149M04254	0,05	0,82	36,84	60,53	230	14,29	140	6,32
3150M03254	0,04	0,53	61,54	76,00	180	12,63	114	5,89
3151M12304	0,02	0,38	21,05	55,56	240	13,75	128	5,57
3152M11304	0,02	0,34	44,44	65,85	277	9,75	131	5,39

3153M10304	0,08	1,19	47,06	72,97	240	13,00	132	5,87
3155M10304	0,08	1,29	50,00	68,42	220	11,33	118	5,47
3156M09304	0,12	1,83	55,00	76,74	261	12,18	151	6,46
3158F08304	0,18	2,81	61,54	78,57	171	12,25	109	5,78
3159M06304	0,17	2,80	55,56	80,95	239	12,50	134	5,99
3164M12055	0,07	1,05	55,56	66,10	360	10,35	192	6,96
3165M10055	0,02	0,27	52,38	72,09	359	15,45	197	7,20
3166M10055	0,07	1,27	73,33	87,80	232	15,00	130	5,97
3167M10055	0,05	0,80	79,31	81,40	243	8,43	134	6,00
3170M09055	0,11	1,66	0,00	44,44	161	0,00	119	6,25
3171M09055	0,06	0,70	55,00	75,00	276	12,18	141	5,89
3173M01055	0,07	1,14	50,00	70,37	163	12,29	97	5,17
3174M11075	0,05	0,62	57,14	122,50	309	11,94	133	5,22
3175M10075	0,08	1,20	66,67	67,80	404	13,06	174	6,03

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/√2W
3176M10075	0,08	1,16	42,11	68,42	240	12,00	138	6,08
3178M09075	0,09	1,33	66,67	79,41	218	8,36	129	6,07
3180M09075	0,05	0,98	54,17	67,57	191	8,46	116	5,73
3183M07075	0,00	0,00	75,00	83,72	266	9,24	126	5,37
3187M11125	0,05	0,72	62,50	75,61	265	11,87	157	6,66
3188M10125	0,02	0,38	77,27	86,36	253	11,47	137	6,01
3191M10125	0,00	0,00	54,55	67,65	252	11,33	130	5,64
3192M09125	0,05	0,61	53,85	71,43	157	12,14	96	5,30
3194M09125	0,14	1,57	42,86	63,64	181	11,50	117	5,99
3195M05125	0,04	0,67	57,14	79,17	289	13,85	151	6,17
3196M05125	0,04	0,61	61,54	77,08	317	12,44	151	5,90
3198M04125	0,00	0,00	59,09	78,05	228	9,62	146	6,68
3200M10145	0,00	0,00	75,00	87,80	281	14,27	159	6,65
3202M10145	0,00	0,00	42,11	73,91	315	15,63	177	6,91
3203M10145	0,15	2,26	73,33	79,41	211	12,00	110	5,23
3204M10145	0,00	0,00	50,00	67,57	249	10,78	128	5,60
3207M09145	0,02	0,38	42,86	32,56	241	9,89	143	6,27
3209M05145	0,00	0,00	31,25	59,46	199	11,60	120	5,81
3211M04145	0,03	0,34	26,67	51,61	275	17,75	149	6,12
3212M04145	0,09	1,49	10,00	54,55	186	16,00	120	5,99
3214M12195	0,13	1,67	33,33	57,89	276	15,33	155	6,34
3215M11195	0,00	0,00	61,11	76,19	246	13,09	150	6,63
3218M10195	0,17	3,19	47,83	71,74	238	10,09	136	6,07
3220M09195	0,07	1,22	69,23	85,19	159	11,56	90	4,97
3221M09195	0,07	1,10	42,86	33,33	174	11,50	117	6,13
3223M06195	0,04	0,42	61,90	66,67	224	9,31	136	6,26
3227M11215	0,11	1,81	47,37	75,56	261	14,11	151	6,42
3230M10215	0,09	1,52	50,00	81,48	317	14,08	181	7,05
3231M10215	0,13	1,99	42,86	56,52	141	8,00	87	5,01
3232M10215	0,25	2,72	45,45	90,00	352	13,40	187	6,89
3233M09215	0,03	0,43	87,50	92,50	232	9,48	130	6,00
3234M05215	0,10	1,30	31,25	65,52	216	11,20	112	5,21
3235M05215	0,06	1,04	58,33	81,82	184	11,71	117	5,97

3237M04215	0,02	0,33	57,14	70,45	286	12,75	161	6,57
3239M12265	0,03	0,48	55,56	74,29	198	8,90	109	5,34
3240M11265	0,07	1,14	19,23	41,07	325	12,40	197	7,42
3241M10265	0,12	1,42	61,54	80,00	205	13,63	111	5,40
3245M06265	0,04	0,73	44,00	68,09	256	9,45	118	5,04
3247M05265	0,15	2,11	38,46	65,38	178	15,00	106	5,44
3250M12285	0,20	2,23	15,38	76,00	199	8,50	118	5,57
3255M11285	0,03	0,40	37,50	37,50	230	13,33	137	6,11
3257M10285	0,03	0,40	44,44	70,27	239	11,50	142	6,34
3258M10285	0,00	0,00	60,00	73,53	219	10,92	111	5,20
3260M10285	0,04	0,81	54,55	70,59	229	7,17	110	4,95
3261M12026	0,14	1,79	22,22	54,05	257	14,75	129	5,46

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/√2W
3262M12026	0,14	1,79	22,22	54,05	257	14,75	129	5,46
3263M11026	0,13	1,63	68,75	78,26	177	10,18	82	4,27
3265M10026	0,00	0,00	65,00	69,23	226	9,54	143	6,51
3266M10026	0,08	1,14	60,00	70,83	169	11,11	95	5,06
3267M10026	0,06	0,69	53,33	74,29	279	14,25	153	6,34
3271M10056	0,07	1,34	68,75	83,33	287	9,64	133	5,45
3272M10056	0,12	1,74	8,33	50,00	157	9,00	102	5,50
3273M10056	0,17	2,71	57,14	82,86	216	14,63	121	5,76
3274M10056	0,09	1,47	40,74	66,67	319	13,73	181	6,93
3275M10056	0,11	1,80	58,62	73,21	317	9,29	157	6,08
3276M10056	0,17	2,33	52,38	69,44	244	10,45	151	6,65
3278M11056	0,22	3,29	60,00	75,00	203	10,42	109	5,28
3279M11056	0,06	0,80	47,06	64,71	235	12,75	132	5,90
3280M10056	0,03	0,47	39,13	50,00	196	7,78	111	5,35
3281M11056	0,09	1,40	64,71	82,35	208	11,36	119	5,75
3285M12096	0,06	0,69	55,00	61,11	272	11,27	158	6,58
3288M11096	0,16	2,45	68,42	81,25	198	10,23	123	6,09
3289M10096	0,03	0,42	31,58	67,50	218	11,83	124	5,71
3291M10096	0,10	1,29	23,53	65,00	293	17,00	155	6,22
3292M09096	0,06	0,88	51,85	67,31	319	9,86	168	6,43
3295M05096	0,11	1,49	64,71	72,22	258	12,91	149	6,44
3296M03096	0,09	0,95	20,00	52,17	198	12,00	130	6,34
3298M12116	0,02	0,30	53,57	72,22	312	11,67	145	5,66
3301M11116	0,05	0,74	43,75	69,23	258	16,57	137	5,88
3302M11116	0,00	0,00	53,85	60,00	248	14,14	143	6,31
3303M10116	0,16	2,35	65,00	80,00	288	14,92	159	6,51
3304M10116	0,08	1,14	66,67	82,00	342	18,50	190	7,17
3306M10116	0,04	0,63	59,09	77,78	303	13,54	161	6,40
3307M06116	0,11	1,35	21,05	44,44	270	12,75	154	6,33
3308M05116	0,04	0,55	43,75	65,38	172	9,86	115	6,03
3309M05116	0,06	0,78	41,67	71,43	245	18,00	143	6,31
3310M05116	0,10	1,47	46,15	61,29	189	11,00	122	6,04
3312M11216	0,14	2,14	72,22	86,11	228	12,69	129	5,96
3314M10166	0,19	3,16	53,85	81,25	182	10,57	113	5,80
3315M10166	0,13	2,09	58,82	75,00	181	10,10	115	5,88

3316M10166	0,10	1,60	65,38	79,49	240	8,53	133	5,95
3317M10166	0,03	0,40	73,33	86,11	244	15,18	118	5,27
3321M06166	0,05	0,89	55,56	73,68	212	11,10	126	5,94
3323M01166	0,00	0,00	56,52	78,72	283	11,15	155	6,39
3325M13186	0,08	0,83	71,43	80,77	236	14,50	121	5,50
3327M13186	0,00	0,00	33,33	58,00	308	10,13	151	5,82
3328M12186	0,16	2,14	36,84	56,25	218	9,57	141	6,52
3329M12186	0,00	0,00	47,62	64,52	220	8,90	122	5,64
3330M12186	0,13	1,99	79,31	76,09	293	9,43	137	5,58
3333M09186	0,11	1,61	53,33	72,97	237	13,25	141	6,33

c) RECUENTOS DE LAS COMPOSICIONES QUE OBTUVIERON EL NIVEL 4

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
4007M10192	235	8	17	36	27	6	3	13,82	6,53	2,12
4042M10053	293	16	21	44	30	13	1	13,95	6,66	2,10
4064M10123	241	9	21	42	27	10	5	11,48	5,74	2,00
4076M11243	488	21	34	71	49	14	8	14,35	6,87	2,09
4078M10243	227	12	16	39	27	11	1	14,19	5,82	2,44
4102M10024	256	16	20	37	25	11	1	12,80	6,92	1,85
4104M10024	206	9	13	29	17	11	1	15,85	7,10	2,23
4108M05024	186	8	14	28	17	9	2	13,29	6,64	2,00
4114M13074	258	10	13	36	22	12	2	19,85	7,17	2,77
4116M10074	348	19	25	55	31	20	4	13,92	6,33	2,20
4117M10074	240	11	21	36	24	10	2	11,43	6,67	1,71
4118M10074	234	10	11	39	19	18	2	21,27	6,00	3,55
4126M10094	228	13	17	31	20	11	0	13,41	7,35	1,82
4131M06094	291	15	19	47	28	18	1	15,32	6,19	2,47
4132M06094	300	15	25	48	34	14	0	12,00	6,25	1,92
4157M09304	260	13	26	49	25	21	3	10,00	5,31	1,88
4162M03304	296	12	23	56	32	21	3	12,87	5,29	2,43
4216M10195	353	19	23	51	31	19	1	15,35	6,92	2,22
4217M10195	463	33	42	83	62	20	1	11,02	5,58	1,98
4219M10195	224	10	14	37	22	13	2	16,00	6,05	2,64
4242M10265	244	13	17	38	27	11	0	14,35	6,42	2,24
4249M13285	221	15	15	31	27	2	2	14,73	7,13	2,07
4251M12285	257	19	22	35	31	2	2	11,68	7,34	1,59
4256M10285	287	15	20	45	37	7	1	14,35	6,38	2,25
4277M11056	268	13	18	42	31	11	0	14,89	6,38	2,33
4282M11056	334	17	23	49	35	11	3	14,52	6,82	2,13
4283M11056	215	13	17	32	23	8	1	12,65	6,72	1,88
4284M11056	223	16	20	40	31	8	1	11,15	5,58	2,00
4287M12096	318	13	14	43	16	23	4	22,71	7,40	3,07
4305M10116	246	13	19	40	32	8	0	12,95	6,15	2,11
4313M11166	215	9	10	23	14	8	1	21,50	9,35	2,30
4326M13186	357	19	17	36	17	14	5	21,00	9,92	2,12
4332M10186	441	16	22	63	45	16	2	20,05	7,00	2,86

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
4007M10192	1,59	10	26	9	93	1	5,47	2,58	0,40	0,06
4042M10053	1,43	7	37	15	67	6	3,19	1,52	0,23	0,29
4064M10123	1,29	5	37	17	95	3	4,52	2,26	0,39	0,14
4076M11243	1,44	2	69	32	206	6	6,06	2,90	0,42	0,18
4078M10243	1,69	8	32	10	83	8	5,19	2,13	0,37	0,50
4102M10024	1,25	4	33	16	110	2	5,50	2,97	0,43	0,10
4104M10024	1,31	7	24	9	93	0	7,15	3,21	0,45	0,00
4108M05024	1,21	5	24	10	65	2	4,64	2,32	0,35	0,14
4114M13074	1,69	8	29	6	95	3	7,31	2,64	0,37	0,23
4116M10074	1,24	13	44	15	122	5	4,88	2,22	0,35	0,20
4117M10074	1,14	7	29	14	78	2	3,71	2,17	0,33	0,10
4118M10074	1,73	13	29	3	98	2	8,91	2,51	0,42	0,18
4126M10094	1,18	4	28	13	85	4	5,00	2,74	0,37	0,24
4131M06094	1,47	7	41	14	115	3	6,05	2,45	0,40	0,16
4132M06094	1,36	8	40	18	102	2	4,08	2,13	0,34	0,08
4157M09304	0,96	7	42	19	92	7	3,54	1,88	0,35	0,27
4162M03304	1,39	4	52	19	129	1	5,61	2,30	0,44	0,04
4216M10195	1,35	9	42	16	123	12	5,35	2,41	0,35	0,52
4217M10195	1,48	2	81	40	129	6	3,07	1,55	0,28	0,14
4219M10195	1,57	11	31	8	73	5	5,21	1,97	0,33	0,36
4242M10265	1,59	12	11	8	106	1	6,24	2,79	0,43	0,06
4249M13285	1,80	3	28	12	86	2	5,73	2,77	0,39	0,13
4251M12285	1,41	15	20	9	93	1	4,23	2,66	0,36	0,05
4256M10285	1,85	2	43	18	126	1	6,30	2,80	0,44	0,05
4277M11056	1,72	8	35	11	98	4	5,44	2,33	0,37	0,22
4282M11056	1,52	2	47	21	128	4	5,57	2,61	0,38	0,17
4283M11056	1,35	2	30	15	77	3	4,53	2,41	0,36	0,18
4284M11056	1,55	3	37	17	88	6	4,40	2,20	0,39	0,30
4287M12096	1,14	4	40	10	125	4	8,93	2,91	0,39	0,29
4305M10116	1,68	7	33	12	96	3	5,05	2,40	0,39	0,16
4313M11166	1,40	11	15	4	84	0	8,40	3,65	0,39	0,00
4326M13186	1,00	8	29	10	135	3	7,94	3,75	0,38	0,18
4332M10186	2,05	10	55	16	171	2	7,77	2,71	0,39	0,09

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/√2W	CON/C	CON/W
4007M10192	0,03	0,43	52,94	72,22	225	8,11	136	6,27	0,03	0,43
4042M10053	0,14	2,05	71,43	84,09	286	11,87	116	4,79	0,14	2,05
4064M10123	0,07	1,24	80,95	88,10	236	10,88	139	6,33	0,07	1,24
4076M11243	0,08	1,23	94,12	97,18	486	13,81	270	8,64	0,08	1,23
4078M10243	0,21	3,52	62,50	82,05	219	13,40	131	6,15	0,21	3,52
4102M10024	0,05	0,78	80,00	89,19	252	12,38	160	7,07	0,05	0,78
4104M10024	0,00	0,00	69,23	82,76	199	14,78	132	6,50	0,00	0,00
4108M05024	0,07	1,08	71,43	85,71	181	11,40	111	5,76	0,07	1,08
4114M13074	0,08	1,16	46,15	80,56	250	16,67	142	6,25	0,08	1,16
4116M10074	0,09	1,44	60,00	80,00	335	13,13	183	6,94	0,09	1,44
4117M10074	0,06	0,83	66,67	80,56	233	10,79	131	5,98	0,06	0,83
4118M10074	0,05	0,85	27,27	74,36	221	20,00	137	6,33	0,05	0,85
4126M10094	0,13	1,75	76,47	90,32	224	11,38	132	6,18	0,13	1,75
4131M06094	0,06	1,03	73,68	87,23	284	14,07	161	6,67	0,06	1,03
4132M06094	0,04	0,67	72,00	83,33	292	10,94	162	6,61	0,04	0,67
4157M09304	0,14	2,69	73,08	85,71	253	9,89	132	5,79	0,14	2,69
4162M03304	0,02	0,34	82,61	92,86	292	12,42	184	7,56	0,02	0,34
4216M10195	0,24	3,40	69,57	82,35	344	15,38	176	6,62	0,24	3,40
4217M10195	0,07	1,30	95,24	97,59	461	10,78	196	6,44	0,07	1,30
4219M10195	0,14	2,23	57,14	83,78	213	14,25	123	5,81	0,14	2,23
4242M10265	0,03	0,41	47,06	28,95	232	15,00	147	6,65	0,03	0,41
4249M13285	0,06	0,90	80,00	90,32	218	14,17	122	5,80	0,06	0,90
4251M12285	0,03	0,39	40,91	57,14	242	10,22	133	5,87	0,03	0,39
4256M10285	0,02	0,35	90,00	95,56	285	14,72	173	7,22	0,02	0,35
4277M11056	0,10	1,49	61,11	83,33	260	15,64	134	5,79	0,10	1,49
4282M11056	0,08	1,20	91,30	95,92	332	14,57	179	6,93	0,08	1,20
4283M11056	0,09	1,40	88,24	93,75	213	13,07	123	5,93	0,09	1,40
4284M11056	0,15	2,69	85,00	92,50	220	10,47	130	6,16	0,15	2,69
4287M12096	0,09	1,26	71,43	93,02	314	22,20	169	6,70	0,09	1,26
4305M10116	0,08	1,22	63,16	82,50	239	13,25	141	6,36	0,08	1,22
4313M11166	0,00	0,00	40,00	65,22	204	15,75	121	5,84	0,00	0,00
4326M13186	0,08	0,84	58,82	80,56	349	11,67	183	6,85	0,08	0,84
4332M10186	0,03	0,45	72,73	87,30	431	15,94	235	7,91	0,03	0,45

c) RECUENTOS DE LAS COMPOSICIONES CUYOS ESCRITORES OBTUVIERON EL NIVEL SUPERIOR EN LA PRUEBA GRAMATICAL

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
282	334	17	23	49	35	11	3	14,52	6,82	2,13
219	224	10	14	37	22	13	2	16,00	6,05	2,64
157	260	13	26	49	25	21	3	10,00	5,31	1,88
273	221	13	14	35	20	15	0	15,79	6,31	2,50
131	291	15	19	47	28	18	1	15,32	6,19	2,47
242	244	13	17	38	27	11	0	14,35	6,42	2,24
251	257	19	22	35	31	2	2	11,68	7,34	1,59
275	333	20	29	56	39	16	1	11,48	5,95	1,93
20	233	13	16	30	21	9	0	14,56	7,77	1,88
217	463	33	42	83	62	20	1	11,02	5,58	1,98
284	223	16	20	40	31	8	1	11,15	5,58	2,00
287	318	13	14	43	16	23	4	22,71	7,40	3,07
305	246	13	19	40	32	8	0	12,95	6,15	2,11
7	235	8	17	36	27	6	3	13,82	6,53	2,12
216	353	19	23	51	31	19	1	15,35	6,92	2,22
195	191	13	14	22	16	6	0	13,64	8,68	1,57
279	250	12	17	34	21	10	3	14,71	7,35	2,00
281	214	15	17	34	20	12	2	12,59	6,29	2,00
230	277	18	19	45	40	5	0	14,58	6,16	2,37
76	488	21	34	71	49	14	8	14,35	6,87	2,09
126	228	13	17	31	20	11	0	13,41	7,35	1,82
64	241	9	21	42	27	10	5	11,48	5,74	2,00
108	186	8	14	28	17	9	2	13,29	6,64	2,00
117	240	11	21	36	24	10	2	11,43	6,67	1,71

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
282	1,52	2	47	21	128	4	5,57	2,61	0,38	0,17
219	1,57	11	31	8	73	5	5,21	1,97	0,33	0,36
157	0,96	7	42	19	92	7	3,54	1,88	0,35	0,27
273	1,43	5	29	8	75	6	5,36	2,14	0,34	0,43
131	1,47	7	41	14	115	3	6,05	2,45	0,40	0,16
242	1,59	12	11	8	106	1	6,24	2,79	0,43	0,06
251	1,41	15	20	9	93	1	4,23	2,66	0,36	0,05
275	1,34	16	41	17	101	6	3,48	1,80	0,30	0,21
20	1,31	24	12	2	89	4	5,56	2,97	0,38	0,25
217	1,48	2	81	40	129	6	3,07	1,55	0,28	0,14
284	1,55	3	37	17	88	6	4,40	2,20	0,39	0,30
287	1,14	4	40	10	125	4	8,93	2,91	0,39	0,29
305	1,68	7	33	12	96	3	5,05	2,40	0,39	0,16
7	1,59	10	26	9	93	1	5,47	2,58	0,40	0,06
216	1,35	9	42	16	123	12	5,35	2,41	0,35	0,52

195	1,14	10	14	6	77	3	5,50	3,50	0,40	0,21
279	1,24	15	22	8	86	2	5,06	2,53	0,34	0,12
281	1,18	6	28	11	81	3	4,76	2,38	0,38	0,18
230	2,11	16	34	9	101	5	5,32	2,24	0,36	0,26
76	1,44	2	69	32	206	6	6,06	2,90	0,42	0,18
126	1,18	4	28	13	85	4	5,00	2,74	0,37	0,24
64	1,29	5	37	17	95	3	4,52	2,26	0,39	0,14
108	1,21	5	24	10	65	2	4,64	2,32	0,35	0,14
117	1,14	7	29	14	78	2	3,71	2,17	0,33	0,10

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/ $\sqrt{2W}$
282	0,08	1,20	91,30	95,92	332	14,57	179	6,93
219	0,14	2,23	57,14	83,78	213	14,25	123	5,81
157	0,14	2,69	73,08	85,71	253	9,89	132	5,79
273	0,17	2,71	57,14	82,86	216	14,63	121	5,76
131	0,06	1,03	73,68	87,23	284	14,07	161	6,67
242	0,03	0,41	47,06	28,95	232	15,00	147	6,65
251	0,03	0,39	40,91	57,14	242	10,22	133	5,87
275	0,11	1,80	58,62	73,21	317	9,29	157	6,08
20	0,13	1,72	12,50	40,00	209	17,50	130	6,02
217	0,07	1,30	95,24	97,59	461	10,78	196	6,44
284	0,15	2,69	85,00	92,50	220	10,47	130	6,16
287	0,09	1,26	71,43	93,02	314	22,20	169	6,70
305	0,08	1,22	63,16	82,50	239	13,25	141	6,36
7	0,03	0,43	52,94	72,22	225	8,11	136	6,27
216	0,24	3,40	69,57	82,35	344	15,38	176	6,62
195	0,14	1,57	42,86	63,64	181	11,50	117	5,99
279	0,06	0,80	47,06	64,71	235	12,75	132	5,90
281	0,09	1,40	64,71	82,35	208	11,36	119	5,75
230	0,11	1,81	47,37	75,56	261	14,11	151	6,42
76	0,08	1,23	94,12	97,18	486	13,81	270	8,64
126	0,13	1,75	76,47	90,32	224	11,38	132	6,18
64	0,07	1,24	80,95	88,10	236	10,88	139	6,33
108	0,07	1,08	71,43	85,71	181	11,40	111	5,76
117	0,06	0,83	66,67	80,56	233	10,79	131	5,98

d) RECUENTOS DE LAS COMPOSICIONES CUYOS ESCRITORES OBTUVIERON EL NIVEL MEDIO EN LA PRUEBA GRAMATICAL

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
301	271	11	16	39	22	16	1	16,94	6,95	2,44
164	381	25	36	59	41	16	2	10,58	6,46	1,64
204	221	11	15	34	27	6	1	14,73	6,50	2,27
61	168	12	20	37	34	3	0	8,40	4,54	1,85
81	260	14	18	34	25	7	2	14,44	7,65	1,89
153	253	10	17	37	24	13	0	14,88	6,84	2,18
268	231	10	16	38	30	7	1	14,44	6,08	2,38
278	213	18	20	32	27	5	0	10,65	6,66	1,60
293	220	10	13	43	33	10	0	16,92	5,12	3,31
307	296	15	19	36	31	5	0	15,58	8,22	1,89
329	234	13	21	31	18	12	1	11,14	7,55	1,48
201	190	9	10	32	26	6	0	19,00	5,94	3,20
210	186	7	8	29	18	11	0	23,25	6,41	3,63

318	206	14	23	32	28	4	0	8,96	6,44	1,39
120	221	10	17	36	29	7	0	13,00	6,14	2,12
142	193	12	20	27	25	2	0	9,65	7,15	1,35
70	263	12	14	38	18	17	3	18,79	6,92	2,71
129	197	7	13	31	21	10	0	15,15	6,35	2,38
173	176	9	14	27	19	7	1	12,57	6,52	1,93
180	226	15	21	34	23	10	1	10,76	6,65	1,62
181	237	14	22	39	30	9	0	10,77	6,08	1,77
141	302	18	25	44	36	8	0	12,08	6,86	1,76
144	189	11	19	30	19	10	1	9,95	6,30	1,58
170	181	10	13	27	14	12	1	13,92	6,70	2,08

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
301	1,38	13	27	7	89	2	5,56	2,28	0,33	0,13
164	1,14	21	39	20	133	4	3,69	2,25	0,35	0,11
204	1,80	10	27	11	72	5	4,80	2,12	0,33	0,33
61	1,70	10	29	14	51	0	2,55	1,38	0,30	0,00
81	1,39	20	19	7	89	2	4,94	2,62	0,34	0,11
153	1,41	13	27	8	84	3	4,94	2,27	0,33	0,18
268	1,88	20	25	6	68	7	4,25	1,79	0,29	0,44
278	1,35	10	24	12	66	7	3,30	2,06	0,31	0,35
293	2,54	15	31	3	68	0	5,23	1,58	0,31	0,00
307	1,63	26	16	4	104	4	5,47	2,89	0,35	0,21
329	0,86	14	20	10	82	0	3,90	2,65	0,35	0,00
201	2,60	8	24	5	68	3	6,80	2,13	0,36	0,30
210	2,25	17	14	0	68	0	8,50	2,34	0,37	0,00
318	1,22	19	17	9	74	1	3,22	2,31	0,36	0,04
120	1,71	30	16	4	80	1	4,71	2,22	0,36	0,06
142	1,25	7	20	13	81	4	4,05	3,00	0,42	0,20
70	1,29	10	28	7	77	1	5,50	2,03	0,29	0,07
129	1,62	9	22	6	69	3	5,31	2,23	0,35	0,23
173	1,36	13	19	7	59	2	4,21	2,19	0,34	0,14
180	1,10	8	27	14	71	3	3,38	2,09	0,31	0,14
181	1,36	13	27	12	75	4	3,41	1,92	0,32	0,18
141	1,44	10	36	17	81	6	3,24	1,84	0,27	0,24
144	1,00	11	23	11	64	1	3,37	2,13	0,34	0,05
170	1,08	20	12	0	83	3	6,38	3,07	0,46	0,23

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/√2W
301	0,05	0,74	43,75	69,23	258	16,57	137	5,88
164	0,07	1,05	55,56	66,10	360	10,35	192	6,96
204	0,15	2,26	73,33	79,41	211	12,00	110	5,23
61	0,00	0,00	70,00	78,38	158	7,79	96	5,24
81	0,06	0,77	38,89	55,88	240	13,00	138	6,05
153	0,08	1,19	47,06	72,97	240	13,00	132	5,87
268	0,18	3,03	37,50	65,79	211	13,50	113	5,26
278	0,22	3,29	60,00	75,00	203	10,42	109	5,28
293	0,00	0,00	23,08	72,09	205	13,67	120	5,72
307	0,11	1,35	21,05	44,44	270	12,75	154	6,33
329	0,00	0,00	47,62	64,52	220	8,90	122	5,64
201	0,09	1,58	50,00	75,00	182	18,20	108	5,54
210	0,00	0,00	0,00	48,28	169	0,00	106	5,50
318	0,03	0,49	39,13	53,13	187	8,89	116	5,71
120	0,03	0,45	23,53	44,44	191	7,50	115	5,47
142	0,15	2,07	65,00	74,07	186	9,69	115	5,85

70	0,03	0,38	50,00	73,68	253	14,86	121	5,28
129	0,10	1,52	46,15	70,97	188	13,67	105	5,29
173	0,07	1,14	50,00	70,37	163	12,29	97	5,17
180	0,09	1,33	66,67	79,41	218	8,36	129	6,07
181	0,10	1,69	54,55	69,23	224	10,00	123	5,65
141	0,14	1,99	68,00	81,82	292	12,24	133	5,41
144	0,03	0,53	57,89	76,67	178	10,00	95	4,89
170	0,11	1,66	0,00	44,44	161	0,00	119	6,25

e) RECUENTOS DE LAS COMPOSICIONES CUYOS ESCRITORES OBTUVIERON EL NIVEL INFERIOR EN LA PRUEBA GRAMATICAL

COMPOSICION	W	S	T	C	C-F	C-NF	C-NV	W/T	W/C	C/T
330	301	23	29	46	31	15	0	10,38	6,54	1,59
308	182	11	16	26	21	4	1	11,38	7,00	1,63
213	243	21	22	33	28	5	0	11,05	7,36	1,50
228	240	12	14	36	27	9	0	17,14	6,67	2,57
222	185	15	19	34	27	7	0	9,74	5,44	1,79
94	386	23	26	50	25	18	7	14,85	7,72	1,92
264	310	21	22	42	34	8	0	14,09	7,38	1,91
208	275	26	27	43	38	3	2	10,19	6,40	1,59
238	224	15	15	32	29	3	0	14,93	7,00	2,13
286	211	7	14	29	20	9	0	15,07	7,28	2,07
137	209	13	13	21	18	3	0	16,08	9,95	1,62
77	233	11	19	38	30	8	0	12,26	6,13	2,00
147	214	15	15	30	24	6	0	14,27	7,13	2,00
31	253	8	17	41	27	13	1	14,88	6,17	2,41
199	256	12	18	34	28	5	1	14,22	7,53	1,89
229	222	13	22	30	26	4	0	10,09	7,40	1,36
335	309	21	32	56	50	5	1	9,66	5,52	1,75
16	296	15	17	40	34	6	0	17,41	7,40	2,35
248	303	17	26	49	37	9	3	11,65	6,18	1,88
163	256	12	16	40	26	14	0	16,00	6,40	2,50
297	224	11	15	31	25	5	1	14,93	7,23	2,07
205	314	14	27	46	41	4	1	11,63	6,83	1,70
57	208	9	13	24	22	2	0	16,00	8,67	1,85
124	357	18	28	62	43	15	4	12,75	5,76	2,21

COMPOSICION	C-F/T	E	EFC	EFT	LW	CON	LW/T	LW/C	LW/W	CON/T
330	1,07	8	35	23	87	6	3,00	1,89	0,29	0,21
308	1,31	10	17	7	72	1	4,50	2,77	0,40	0,06
213	1,27	19	20	10	96	1	4,36	2,91	0,40	0,05
228	1,93	24	16	0	79	5	5,64	2,19	0,33	0,36
222	1,42	34	14	2	60	1	3,16	1,76	0,32	0,05
94	0,96	42	21	4	118	2	4,54	2,36	0,31	0,08
264	1,55	24	22	6	108	5	4,91	2,57	0,35	0,23
208	1,41	40	20	11	88	3	3,26	2,05	0,32	0,11
238	1,93	29	10	0	79	2	5,27	2,47	0,35	0,13
286	1,43	22	14	2	67	3	4,79	2,31	0,32	0,21
137	1,38	12	11	3	75	4	5,77	3,57	0,36	0,31
77	1,58	34	13	3	74	4	3,89	1,95	0,32	0,21
147	1,60	20	18	3	78	3	5,20	2,60	0,36	0,20

31	1,59	18	25	6	92	1	5,41	2,24	0,36	0,06
199	1,56	36	8	1	91	2	5,06	2,68	0,36	0,11
229	1,18	24	12	5	52	1	2,36	1,73	0,23	0,05
335	1,56	44	27	10	96	0	3,00	1,71	0,31	0,00
16	2,00	28	21	5	96	0	5,65	2,40	0,32	0,00
248	1,42	30	25	4	94	2	3,62	1,92	0,31	0,08
163	1,63	38	12	0	64	3	4,00	1,60	0,25	0,19
297	1,67	30	11	0	61	2	4,07	1,97	0,27	0,13
205	1,52	28	23	4	98	2	3,63	2,13	0,31	0,07
57	1,69	14	12	2	71	1	5,46	2,96	0,34	0,08
124	1,54	58	24	6	140	2	5,00	2,26	0,39	0,07

COMPOSICION	CON/C	CON/W	EFT/T	EFC/C	W-E	W/EFT	WT	WT/√2W
330	0,13	1,99	79,31	76,09	293	9,43	137	5,58
308	0,04	0,55	43,75	65,38	172	9,86	115	6,03
213	0,03	0,41	45,45	60,61	224	10,70	138	6,26
228	0,14	2,08	0,00	44,44	216	0,00	129	5,89
222	0,03	0,54	10,53	41,18	151	6,50	94	4,89
94	0,04	0,52	15,38	42,00	344	11,25	175	6,30
264	0,12	1,61	27,27	52,38	286	9,40	161	6,47
208	0,07	1,09	40,74	46,51	235	7,82	135	5,76
238	0,06	0,89	0,00	31,25	195	0,00	123	5,81
286	0,10	1,42	14,29	48,28	189	9,00	113	5,50
137	0,19	1,91	23,08	52,38	197	15,00	116	5,67
77	0,11	1,72	15,79	34,21	199	9,33	125	5,79
147	0,10	1,40	20,00	60,00	194	16,67	120	5,80
31	0,02	0,40	35,29	60,98	235	11,67	132	5,87
199	0,06	0,78	5,56	23,53	220	6,00	142	6,28
229	0,03	0,45	22,73	40,00	198	8,60	89	4,22
335	0,00	0,00	31,25	48,21	265	7,30	157	6,32
16	0,00	0,00	29,41	52,50	268	14,00	143	5,88
248	0,04	0,66	15,38	51,02	273	10,71	145	5,89
163	0,08	1,17	0,00	30,00	218	0,00	109	4,82
297	0,06	0,89	0,00	35,48	194	0,00	110	5,20
205	0,04	0,64	14,81	50,00	286	10,13	152	6,07
57	0,04	0,48	15,38	50,00	194	16,50	110	5,39
124	0,03	0,56	21,43	38,71	299	11,17	187	7,00

APENDICE 4: RESULTADOS ESTADISTICOS

AP 4.1 RESULTADOS POR INDICES

a) número total de palabras por composición (W)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		255,56
Mediana		249,00
Moda		296
Desviación típica		60,030
Asimetría		,773
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,789
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	184,00
	35	227,00
	80	302,00
	95	357,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	255,56	60,030	141	488
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	151,50
3	179	177,64
4	33	199,76
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	8,656
gl	2
Sig. asintót.	,013

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	50	99	18
<= Mediana	77	80	15

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	19142,00
Media del estadístico J-T	16415,50
Desviación típica del estadístico de J-T	931,47
Estadístico de J-T tipificado	2,927
Sig. asintót. (bilateral)	,003

b) número total de palabras distintas (WT)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	256
Media		135,6372
Mediana		132
Moda		137,00
Desviación típica		27,50193
Asimetría		1,016
Error típico de asimetría		0,132
Curtosis		2,078
Error típico de curtosis		0,264
Percentiles	25	117
	50	132
	75	150

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	135,64	27,50	82	270
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	141,75
3	179	180,58
4	33	221,35
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	21,699
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	48	97	21
<= Mediana	79	82	12

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	20717,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,392
Estadístico de J-T tipificado	4,619
Sig. asintót. (bilateral)	,000

c) número total de palabras léxicas no repetidas (LW)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		88,40
Mediana		87
Moda		83
Desviación típica		21,1858
Asimetría		1,150
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		3,168
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	74,00000	74
	87,00000	87
	99,00000	99

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	88,40	21,19	49	206
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	137,18
3	179	181,81
4	33	232,24
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	30,162
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	45	91	24
<= Mediana	82	88	9

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	21507,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,326
Estadístico de J-T tipificado	5,467
Sig. asintót. (bilateral)	,000

d) número de palabras no erróneas en la composición (EFW)

Datos generales

N	Válidos	339
---	---------	-----

	Perdidos	256
Media		238,4543
Mediana		232,0000
Moda		240,00
Desviación típica		57,94621
Asimetría		,853
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,132
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	25	196,0000
	50	232,0000
	75	276,0000

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	238,45	57,95	123	486
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	138,53
3	179	183,62
4	33	217,26
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	24,227
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	45	101	21
<= Mediana	82	78	12

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	20981,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,463
Estadístico de J-T tipificado	4,902
Sig. asintót. (bilateral)	,000

e) número total de oraciones por composición (S)

Datos generales

N	Válidos	339
---	---------	-----

	Perdidos	6
Media		13,91
Mediana		13,00
Moda		13
Desviación típica		4,384
Asimetría		,853
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,132
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	9,00
	35	12,00
	80	17,00
	95	22,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	13,91	4,38	6	33
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	167,82
3	179	170,45
4	33	175,92
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	,188
gl	2
Sig. asintót.	,910

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	62	81	15
<= Mediana	65	98	18

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	16783,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	928,558
Estadístico de J-T tipificado	,396
Sig. asintót. (bilateral)	,692

f) número total de cláusulas por composición (C)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		38,51
Mediana		37,00
Moda		36
Desviación típica		10,519
Asimetría		,989
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		1,663
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	26,00
	35	34,00
	80	46,00
	95	59,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	38,51	10,519	19	83
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	154,35
3	179	174,56
4	33	2045,47
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	7,957
gl	2
Sig. asintót.	,019

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	54	89	20
<= Mediana	73	90	13

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	18944,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	930,917
Estadístico de J-T tipificado	2,717
Sig. asintót. (bilateral)	,007

g) número de cláusulas finitas por composición (C-F)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	256

Media		27,2035
Mediana		26,0000
Moda		27,00
Desviación típica		8,55559
Asimetría		1,101
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		2,691
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	25	21,0000
	50	26,0000
	75	31,0000

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	27,20	8,56	9	71
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	171,67
3	179	166,81
4	33	180,88
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	,634
gl	2
Sig. asintót.	,728

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana		
	63	81	20
	<= Mediana	64	98
		13	

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	16449,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	930,583
Estadístico de J-T tipificado	,037
Sig. asintót. (bilateral)	,971

h) número de cláusulas no finitas por composición (C-NF)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		10,14

Mediana		9,00
Moda		8
Desviación típica		4,841
Asimetría		,663
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,856
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	4,00
	35	8,00
	80	14,00
	95	19,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	10,14	4,841	1	33
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	139,48
3	179	183,25
4	33	215,58
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	22,837
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	40	105	24
<= Mediana	87	74	9

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	20889,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	929,292
Estadístico de J-T tipificado	4,814
Sig. asintót. (bilateral)	,000

i) número de cláusulas con elipsis verbal por composición (C-NV)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		1,16

Mediana		1,00
Moda		0
Desviación típica		1,421
Asimetría		1,623
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		3,354
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	,00
	35	,00
	80	2,00
	95	4,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	1,16	1,421	0	8
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	147,10
3	179	176,32
4	33	223,85
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	19,641
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	29	63	17
<= Mediana	98	116	16

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	20159,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	882,690
Estadístico de J-T tipificado	4,241
Sig. asintót. (bilateral)	,000

j) número de cláusulas correctas (EFC)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	256
Media		24,95280
Mediana		24,00000
Moda		20,000

Desviación típica		10,13769
Asimetría		,983
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		2,857
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	25	17,00000
	50	24,00000
	75	31,00000

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	24,95	10,14	5	81
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	111,70
3	179	194,99
4	33	258,83
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	83,796
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 29	63	17
	<= Mediana 98	116	16

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	25134,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	930,934
Estadístico de J-T tipificado	9,366
Sig. asintót. (bilateral)	,000

k) número total de Unidades T por composición (T)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		19,26
Mediana		19,00
Moda		17
Desviación típica		5,492

Asimetría		,920
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		1,507
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	13,00
	35	17,00
	80	23,00
	95	29,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	19,26	5,49	8	42
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	156,17
3	179	179,04
4	33	174,17
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	4,131
gl	2
Sig. asintót.	,127

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 47	86	16
	<= Mediana 80	93	17

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	18090,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	929,557
Estadístico de J-T tipificado	1,802
Sig. asintót. (bilateral)	,072

I) número de Unidades T libres de errores (EFT)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		8,66
Mediana		8,00
Moda		8

Desviación típica		5,310
Asimetría		1,260
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		3,910
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	3,00
	35	6,00
	80	13,00
	95	18,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	8,66	5,310	0	40
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	102,06
3	179	202,34
4	33	256,03
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	106,446
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 20	104	28
	<= Mediana 107	75	5

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	26192,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	929,298
Estadístico de J-T tipificado	10,521
Sig. asintót. (bilateral)	,000

m) número total de conectores adverbiales por composición (CON)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		2,79
Mediana		2,00
Moda		2
Desviación típica		2,089

Asimetría		,856
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,924
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	,00
	35	2,00
	80	5,00
	95	6,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	2,79	2,089	0	12
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	153,69
3	179	177,06
4	33	194,47
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	6,662
gl	2
Sig. asintót.	,036

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 52	92	19
	<= Mediana 75	87	14

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	18790,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	920,206
Estadístico de J-T tipificado	2,581
Sig. asintót. (bilateral)	,010

n) número total de errores por composición (E)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		17,10
Mediana		15,00

Moda		13
Desviación típica		9,887
Asimetría		1,177
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		1,787
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	7,00
	35	12,00
	80	24,00
	95	36,00

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	17,10	9,887	2	58
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	239,81
3	179	142,58
4	33	50,08
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	128,052
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 104	60	0
	<= Mediana 23	119	33

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	5563,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	930,776
Estadístico de J-T tipificado	-11,660
Sig. asintót. (bilateral)	,000

ñ) número de palabras por Unidad T / longitud Unidad T (W/T)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	256
Media		13,732342

Mediana	13,500000
Moda	16,000000
Desviación típica	2,9486781
Asimetría	,905
Error típico de asimetría	,132
Curtosis	1,315
Error típico de curtosis	,264
Percentiles	11,629629
	13,500000
	15,315789

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	13,73	2,95	7,49	25,09
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	167,30
3	179	166,73
4	33	198,12
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	3,013
gl	2
Sig. asintót.	,222

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 58	89	20
	<= Mediana 69	90	13

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	17320,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,495
Estadístico de J-T tipificado	,972
Sig. asintót. (bilateral)	,331

o) número de palabras por cláusula / longitud cláusula (W/C)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		6,761
Mediana		6,641
Moda		7,0
Desviación típica		,9655

Asimetría		,725
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		1,378
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	5,755
	35	6,349
	80	7,395
	95	8,680

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	6,761	,9655	3,5	10,3
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	170,14
3	179	172,25
4	33	157,29
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	,649
gl	2
Sig. asintót.	,723

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 62	90	17
	<= Mediana 65	89	16

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	16169,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,497
Estadístico de J-T tipificado	-,264
Sig. asintót. (bilateral)	

p) porcentaje de Unidades T correctas (EFT/T)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		43,70
Mediana		43,75
Moda		50
Desviación típica		20,69
Asimetría		,0025

Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,6193
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	25	26,66
	50	43,75
	75	58,957

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	43,70	20,69	0	95,24
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	94,06
3	179	203,42
4	33	280,98
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	139,404
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	19	119	30
<= Mediana	108	60	3

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	27797,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,401
Estadístico de J-T tipificado	12,220
Sig. asintót. (bilateral)	,000

q) porcentaje de cláusulas correctas (EFC/C)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		64,12
Mediana		65,52
Moda		50
Desviación típica		16,67
Asimetría		-0,1817

Error típico de asimetría		,132
Curtosis		-0,2569
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	41,038
	35	57,926
	80	79,42
	95	88,17

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	64,12	16,67	23,53	122,5
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	94,69
3	179	201,64
4	33	288,23
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	141,688
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4	
numero total de palabras escritas				
	> Mediana	20	119	30
	<= Mediana	107	60	3

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	27988,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,477
Estadístico de J-T tipificado	12,424
Sig. asintót. (bilateral)	,000

r) cláusulas por Unidad T (C/T)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		2,05
Mediana		2,00
Moda		2
Desviación típica		0,42
Asimetría		,80
Error típico de asimetría		,132

Curtosis		1,09
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	25	1,75
	50	2,00
	75	2,269

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	2,05	0,42	1,12	3,62
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	169,62
3	179	162,32
4	33	213,14
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	7,496
gl	2
Sig. asintót.	,024

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	64	81	22
<= Mediana	63	98	11

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	17403,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,382
Estadístico de J-T tipificado	1,060
Sig. asintót. (bilateral)	,289

s) conectores adverbiales por unidad T (CON/T)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		,15
Mediana		,13
Moda		0
Desviación típica		,114
Asimetría		,792

Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,344
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	,00
	35	,08
	80	,24
	95	,36

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	,15	,114	0	0,56
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	157,14
3	179	175,53
4	33	189,53
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	7,847
gl	2
Sig. asintót.	,020

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas			
> Mediana	50	92	21
<= Mediana	77	87	12

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	18281,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	930,510
Estadístico de J-T tipificado	2,005
Sig. asintót. (bilateral)	,045

t) conectores adverbiales por cláusula (CON/C)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		,07
Mediana		,07
Moda		0
Desviación típica		,055

Asimetría		,738
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,208
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	,00
	35	,04
	80	,12
	95	,18

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	,07	,055	0	0,27
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	158,22
3	179	176,66
4	33	179,18
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	2,958
gl	2
Sig. asintót.	,228

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas	> Mediana 55	95	19
	<= Mediana 72	84	14

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	17949,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	930,571
Estadístico de J-T tipificado	1,648
Sig. asintót. (bilateral)	,099

u) conectores adverbiales por total de palabras (CON/W)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		1,11
Mediana		1,00
Moda		0
Desviación típica		,811
Asimetría		,658
Error típico de asimetría		,132

Curtosis		-,050
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	,00
	35	,67
	80	1,74
	95	2,72

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	1,11	,811	0	4
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	159,27
3	179	175,69
4	33	180,42
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	2,503
gl	2
Sig. asintót.	,286

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	56	94	19
<= Mediana	71	85	14

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	17861,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	930,606
Estadístico de J-T tipificado	1,553
Sig. asintót. (bilateral)	,120

v) palabras léxicas por Unidad T (LW/T)

Datos generales

N	Válidos	Perdidos
	339	6
Media	4,79870462	
Mediana	4,66666666	
Moda	4,00000000	
Desviación típica	1,22328880	
Asimetría	,661	
Error típico de asimetría	,132	
Curtosis	,864	
Error típico de curtosis	,264	

Percentiles	10	3,28571428
	35	4,31818181
	80	5,64285714
	95	7,00000000

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	4,80	1,23	2,03	8,93
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	154,79
3	179	171,09
4	33	222,61
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	12,591
gl	2
Sig. asintót.	,002

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	55	91	23
<= Mediana	72	88	10

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	19277,500
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,488
Estadístico de J-T tipificado	3,073
Sig. asintót. (bilateral)	,002

w) palabras léxicas por cláusula (LW/C)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		2,366
Mediana		2,292
Moda		2,0
Desviación típica		,4954
Asimetría		,629
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		1,332
Error típico de curtosis		,264
Percentiles	10	1,811

	35	2,170
	80	2,742
	95	3,276

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	2,366	,4954	,83	4,26
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	151,79
3	179	176,61
4	33	204,23
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	9,226
gl	2
Sig. asintót.	,010

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	55	91	23
<= Mediana	72	88	10

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	19221,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,490
Estadístico de J-T tipificado	3,012
Sig. asintót. (bilateral)	,003

x) palabras léxicas por número total de palabras (LW/W)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	6
Media		,34911798
Mediana		,34908136
Moda		,32000000
Desviación típica		,04716721
Asimetría		-,098
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		,189
Error típico de curtosis		,264

Percentiles		,32000000
		,34908136
		,38360655

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	,34912	,047	,22	,49
339	2,7227	,62949	2,00	4,00

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	147,96
3	179	174,08
4	33	232,70
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	20,238
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas			
> Mediana	53	89	27
<= Mediana	74	90	6

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	20294,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,501
Estadístico de J-T tipificado	4,164
Sig. asintót. (bilateral)	,000

y) cláusulas finitas por Unidad T (C-F/T)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	256
Media		1,4376
Mediana		1,4000
Moda		1,50
Desviación típica		,33202
Asimetría		,852
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		1,500
Error típico de curtosis		,264
Percentiles		1,2100
		1,4000

		1,6000
--	--	--------

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	1,4376	,332	,64	2,96
5,5700	5,5700	5,5700	5,5700	5,5700

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	187,85
3	179	155,22
4	33	181,48
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	4,927
gl	2
Sig. asintót.	,085

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	71	78	18
<= Mediana	56	101	15

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	14623,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,396
Estadístico de J-T tipificado	-1,925
Sig. asintót. (bilateral)	,054

z) coeficiente de palabras distintas ($WT/\sqrt{2W}$)

Datos generales

N	Válidos	339
	Perdidos	256
Media		5,9983
Mediana		5,9700
Moda		5,81(a)
Desviación típica		,65424
Asimetría		,673
Error típico de asimetría		,132
Curtosis		2,481
Error típico de curtosis		,264
Percentiles		5,5700

		5,9700
		6,3600

Estadísticos descriptivos

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
339	5,998	,6542	4,22	9,42
5,5700	5,5700	5,5700	5,5700	5,5700

Prueba de Kruskal-Wallis

nivel alcanzado en la evaluación de redacción del examen	N	Rango promedio
2	127	136,37
3	179	182,18
4	33	233,32
Total	339	

Estadísticos de contraste

	numero total de palabras escritas
Chi-cuadrado	31,494
gl	2
Sig. asintót.	,000

Prueba de la mediana

nivel alcanzado en el examen	2	3	4
numero total de palabras escritas > Mediana	42	99	24
<= Mediana	85	80	9

Prueba de Jonckheere-Terpstra(a)

	numero total de palabras escritas
Número de niveles	3
N	339
Estadístico de J-T observado	21585,000
Media del estadístico J-T	16415,500
Desviación típica del estadístico de J-T	931,467
Estadístico de J-T tipificado	5,550
Sig. asintót. (bilateral)	,000

AP 4.2 RESULTADOS COMPARATIVOS POR GRUPOS DE INDICES

AP 4.2.1 Sobre las palabras

	W	WT	LW	LW / W	EFW
Media global	255, 56	135,64	88, 40	35%	238,45
Media nivel 2	243, 85	127,35	81, 43	34%	219,94
Media nivel 3	259,28	138,34	90, 28	35%	245,13
Media nivel 4	280, 39	152,85	105, 03	38%	273,48

AP 4.2.2 Sobre las cláusulas

	C	CF	CNF	CNV
--	---	----	-----	-----

Media global	38,51	100%	27,20	70, 64%	10,14	26, 34%	1,16	3, 01%
Media nivel 2	37,04	100%	27,44	74, 08%	8,73	23, 57%	1,16	3, 13%
Media nivel 3	38,77	100%	26,83	69, 20%	10,72	27, 65%	1,22	3, 15%
Media nivel 4	42,76	100%	28,33	66, 26%	12,45	29, 13%	1,97	4, 61%

	C	EFC	EFC /C
Media global	38,51	24,95	64,78%
Media nivel 2	37,04	19,19	51,81%
Media nivel 3	38,77	26,59	69,59%
Media nivel 4	42,76	36,15	84,54%

AP 4.2.3 Sobre los ratio W/C y LW/C

	W	LW	C	W / C	LW / C
Media global	255, 56	88, 40	38,51	6, 64	2, 29
Media nivel 2	243, 85	81, 43	37,04	6, 58	2, 20
Media nivel 3	259,28	90, 28	38,77	6, 69	2, 33
Media nivel 4	280, 39	105, 03	42,76	6, 56	2, 46

AP 4.2.4 Sobre los ratio C/T y CF/T

	C	CF	T	C / T	CF / T
Media global	38,51	27,20	19,26	2,05	1,43
Media nivel 2	37,04	27,44	18,49	2,07	1,51
Media nivel 3	38,77	26,83	19,73	2,00	1,38
Media nivel 4	42,76	28,33	19,67	2,22	1,45

APENDICE 5 GLOSARIO DE TÉRMINOS LINGÜÍSTICOS

ESPAÑOL - INGLÉS

actuación	performance
adquisición	acquisition
análisis de errores	error analysis
calificación	assessment
calificación	grading
calificar	to assess
categoría léxica	lexical category
clase de palabras	word class
cláusula	clause
cohesión	cohesion
competencia	proficiency
constituyente	constituent
continuo	continuum
control	monitoring
coordinación	conjoining
corrección	correctness
corrección formal	accuracy
correlación	correlation
densidad léxica	lexical density
destrezas lingüísticas	language skills
desviación típica	standard deviation
enfoque	approach
enunciado	utterance
equivocación	mistake
error	error
error de interlengua	inter-lingual error
escala	scale
escritura libre	free writing
esquema oracional	sentence pattern
estilo	style
estilo directo	direct speech
estilo indirecto	reported speech, indirect speech
estímulo	stem
estrategia	strategy
estructura	structure
estructura sintáctica	syntactic structure
evaluación	evaluation

evaluación cuantitativa	testing
evaluación holística	holistic evaluation
fiabilidad	reliability
fiable	reliable
fluidez	fluency
fluido	fluent
fosilización	fossilization
fragmento oracional	sentence fragment
frecuencia	frequency
género	gender, genre
gravedad del error	error gravity
grupo de iguales	peer group
idea principal	thesis statement
incrustación	embedding
interlengua	interlanguage
lengua	language
lengua meta	target language
lengua nativa	native language
léxico	lexicon
media	mean
medida	measurement
memoria a corto plazo	short-term memory
memoria a largo plazo	long-term memory
modo	mood
muestra	token
muestra	sample
muestreo	sampling
nivel umbral	threshold level
oración	sentence
oración compleja	complex sentence
oración compuesta	compound sentence
oración condicional	conditional clause
oración coordinada	coordinate clause
oración de relativo	relative clause
oración declarativa	declarative sentence
oración dependiente	dependent clause
oración incrustada	embedded sentence
oración independiente	independent clause
oración principal	main clause
oración simple	simple sentence
oración subordinada	subordinate clause
oración sustantiva	nominal clause
oración temática	topic sentence
orden de palabras	word order

palabra	word
palabra gramatical	grammatical word
palabras diferentes	lexical words
párrafo	paragraph
partes de la oración	parts of speech
perfil	profile
pieza léxica	lexical item
procedimiento de pensar en voz alta	think aloud procedure
proficiencia	proficiency
proporción	ratio
proporción tipo-muestra	type-token ratio
prueba	test
prueba	test
prueba de competencia	proficiency test
prueba de llenar espacios en blanco	cloze procedure
prueba de nivel	placement test
prueba de rendimiento	achievement test
puntuación	scoring
puntuación bruta	raw score
rasgo	feature
recuento de frecuencia de palabras	word frequency count
redacción	essay
revisión	editing
significado	meaning
sintáctico	syntactic
sintagma	phrase
sintagma adjetivo	adjective phrase
sintagma adverbial	adverbial phrase
sintagma nominal	noun phrase
sintagma preposicional	prepositional phrase
sintagma verbal	verb phrase
sistema de escritura	writing system
subordinación	subordination
tasa/índice	ratio
tarea	task
tema	topic
tiempo verbal	tense
tipo	type
tópico	topic
transferencia	transfer
transferencia lingüística	language transfer
unidad T	T unit
uso linguístico	usage
validez	validity

validez aparente	face validity
validez concurrente	concurrent validity
validez conforme a un criterio	criterion-related validity
validez de constructo	construct validity
validez de contenido	content validity
variación lingüística	linguistic variation
vocabulario	vocabulary
voz activa	active voice
voz pasiva	passive voice

INGLÉS - ESPAÑOL

accuracy	corrección formal
achievement test	prueba de rendimiento
acquisition	adquisición
active voice	voz activa
adjective phrase	sintagma adjetivo
adverbial phrase	sintagma adverbial
approach	enfoque
assess	calificar
assessment	calificación
clause	cláusula
cloze procedure	prueba de llenar espacios en blanco
cohesion	cohesión
complex sentence	oración compleja
compound sentence	oración compuesta
concurrent validity	validez concurrente
conditional clause	oración condicional
conjoining	coordinación
constituent	constituyente
construct validity	validez de constructo
content validity	validez de contenido
continuum	continuo
coordinate clause	oración coordinada
correlation	correlación
correctness	corrección
criterion-related validity	validez conforme a un criterio
declarative sentence	oración declarativa
dependent clause	oración dependiente
direct speech	estilo directo
editing	revisión
embedded sentence	oración incrustada
embedding	incrustación

error	error
error analysis	análisis de errores
error gravity	gravedad del error
essay	redacción
evaluation	evaluación
evaluation	evaluación
face validity	validez aparente
feature	rasgo
fluency	fluidez
fluent	fluido
fossilization	fosilización
free writing	escritura libre
frequency	frecuencia
gender, genre	género
grading	calificación
grammatical word	palabra gramatical
holistic evaluation	evaluación holística
independent clause	oración independiente
interlanguage	interlengua
inter-lingual error	error de interlengua
language	lengua
language skills	destrezas lingüísticas
language transfer	transferencia lingüística
lexical category	categoría léxica
lexical density	densidad léxica
lexical item	pieza léxica
lexical words	palabras diferentes
lexicon	léxico
linguistic variation	variación lingüística
long-term memory	memoria a largo plazo
main clause	oración principal
mean	media
meaning	significado
measurement	medida
mistake	equivocación
monitoring	control
mood	modo
native language	lengua nativa
nominal clause	oración sustantiva
noun phrase	sintagma nominal
paragraph	párrafo
parts of speech	partes de la oración
passive voice	voz pasiva
peer group	grupo de iguales

performance	actuación
phrase	sintagma
placement test	prueba de nivel
prepositional phrase	sintagma preposicional
proficiency	proficiencia
proficiency	competencia
proficiency test	prueba de competencia
profile	perfil
ratio	tasa/índice, proporción
raw score	puntuación bruta
relative clause	oración de relativo
reliability	fiabilidad
reliable	fiable
reported speech, indirect speech	estilo indirecto
sample	muestra
sampling	muestreo
scale	escala
scoring	puntuación
sentence	oración
sentence fragment	fragmento oracional
sentence pattern	esquema oracional
short-term memory	memoria a corto plazo
simple sentence	oración simple
standard deviation	desviación típica
stem	estímulo
strategy	estrategia
structure	estructura
style	estilo
subordinate clause	oración subordinada
subordination	subordinación
syntactic	sinéctico
syntactic structure	estructura sinéctica
T unit	unidad T
target language	lengua meta
task	tarea
tense	tiempo verbal
test	prueba
test	prueba
testing	evaluación cuantitativa
thesis statement	idea principal
think aloud procedure	procedimiento de pensar en voz alta
threshold level	nivel umbral
token	muestra
topic	tema

topic	tópico
topic sentence	oración temática
transfer	transferencia
type	tipo
type-token ratio	proporción tipo-muestra
usage	uso lingüístico
utterance	enunciado
validity	validez
verb phrase	sintagma verbal
vocabulary	vocabulario
word	palabra
word class	clase de palabras
word frequency count	recuento de frecuencia de palabras
word order	orden de palabras
writing system	sistema de escritura

APENDICE 6 TRANSCRIPCIÓN ELECTRÓNICA DE COMPOSICIONES USADAS COMO EJEMPLOS

NIVEL 2

2023M10262

STAYING IN THE SAME UNIT FOR MANY YEARS

First of all, it's necessary to speak about the kind of Units in the Army.

In my opinion, we can divided the Army in three part

- Light units
- Tank units
- special units

The training in those kind of units is very complicated. Isn't the same for example the training in the parachute Brigade than the tanks units.

But from my point of vue is better to change of assigned, because if you are a long time in the same unit, you lost the general view of the Army.

I have been eight years in the parachute Brigade but I have luck because I staded in three differents units: Logistic group, headquarter Batallion and the second batallion.

It is easy enough to make broad generalisations about this subject but in really the issue is an extremely complex one.

When you staying many years in the same unit you probably become the best in the knowledges about this unit. However, you lost the contact with the other units.

I think that isn't good.

The Army is very big and all people need an special training but we need to change when we are many years in the same poste.

Is for that the present mobility Law says is better for military personnel to have differents post for promote.

But we are an inconvenience. we don't have support for ours famillys

Before, a military who changed their post he had advantages like school for their children, translate for his wife, but now is more complicated.

This brings us to the question of whether really the Army wants their personnel change their destination or it prefers their personnel stay the same unit?

In my opinion, the Army prefers the people change but we don't support for the present mobility. This situation must be changed as soon as posible.

In front of my opinion and the mobility law is the sale of military houses, but this subject is very complicated for me.

2049M01053

It would be all too easy to get swept away with the idea of getting fit, for example in a gym or practising sport, but rushing into it could be disastrous.

Certainly, things such as weight, age, height, and free time are necessarily important to take on before start up with our personal programme of healthy. Doctors check up is a must, when practising sports for the first time. When we make sure we gather the physical conditions will be ready.

Nevertheless avert hard work at the beginning, otherwise you will give up soon. So little by little making progressive improvements we'll be able to achieve our target on healthy.

At the same time endeavour will be necessary at any moment when we don't feel like to it.

Sports has much to offer to the person who starts slowly and firmly focus on to continue all along.

About your dairy, deprive canned food for their conservants might cause cancer in the long term. Not to mention about high levels of fat on them too. Dietist doctor may help to choose the proper food.

Be wary about the kind of person you are, the type of exercise you choose and most of all, the kind of life you are compatible with. This way it could be "mens sana in corpore sano" all the way.

2069M04123

PEACE AND HUMANITARIAN OPERATIONS

Nowaday, everyone is very sensitive about the problem of the war like Irak. Everywhere you go, you can listen people talking about this, from schoolchildren to retired people, in the supermarkets, on trains, in the streets, everywhere! So, is necessary humanitarian operations?

First of all, there are several types and objectives of humanitarian operations. There are peacekeepers like Bosnia or Kosovo, there are for help people like Ruanda. But at the end always look for helping people. Secondly, there are different opinions about if is good for the army to take part in these operations. A lot of people don't agree with this because they think that the army make tensions in the zones, but opposite to this version, there are many people agree with this.

In addition, it's good for carrier of militaryman/woman from the point of military view, these operations allow to see others Armys others countries etc...But since 90's years the army has been reduced and the people have participated in several missions and sometimes they don't want to go more times.

In conclusion, on my view I agree with these missions, but I think that the politics sometimes don't look for the best for these countries, only economics interests. To sum up I would like to help these countries without to win anything for it.

2222M06195

How To get Healthier

I think is important to getting fit. The sport is the most important thing with a food adequate to reduce future risks. I, all days, running and hour and I know a lot of people which didn't do and now they are the first to go out to running. You can see more and more persons in the street running. It's no important the age or the dress.

I think that an important thing is the food. A food adequate is the base for a good health. The "Mediterranean diet" is important to hundertant a food adequate. The vegetables, the salads, the oil are important for your health.

Bad habits can put the health in danger. For example to drink alcohol, to eat a lot, or don't exercise; are bad habits. If you reduce this habits, and does exercise I think your life will be healthier.

No in Spain but in others countries there is a new habit that can change theirs lives. It is the "siesta". It is a good habit physical and main 30 minutes after the food is enough for the people.

2324M01166

Alcohol in Youth

I prefer writing about the customs of young people towards alcohol. For me it's quit recently because I fee young with twenty five years old. But this is not a big problem for me.

In my opinion, those customs won't never change because it is a learning proces. When a baby touch the fire he can't know if it burns or why he get dammaged. Young people try it in order to get older, to learn. They try to be old doing the same that their parents do. I have seen people who don't drink as their parents.

But it isn't a hard objection because my parents smoke and I have never tryed a cigarette. Young people drink alcohol because it gives new sensations but normally it changes. All get older and at last they realize what they are doing.

In the other hand, it is a big problem for the government. They try to stop it as he can but they can't. Althoug you tell a baby not to touch the fire, it burns, he tryes.

I think they must teach this young people at the schools in order to show them the problem they would have if they fall in this consumption. Also they can give them more alternatives.

Talking about the spanish night I agree 100%. I'm sure is the best. I've been travelling around England, Italy and now living in France near Germany. And they have the same problems.

NIVEL 3

3003M12192

ALCOHOL IN YOUTH

Youth is having more and more alcoholic drinks. That do parents bother and try to find a solution.

When I was a child I remember that only old people drink and you father offered you a cup of alcohol and a cigarette when you joined in the Army. This have the meaning of you naw are a man. You can drink and smoke.

On the contrary, nowadays, youth have alchohol in a greater or lesser extent, every weekend. This topical custom is becoming more and more popular among young people. In my opinion they do that like a type of game. When you meet your friends you have to drink alcohol to follow their customs.

The aforementioned not only bother parents but also the government. So, rulers are forced to search solutions. As a result, new rules have been written to forbid young people drink alcoholic drinks in the streets, for example.

In my opinion it had better prevent the problem at school by teaching or advicing schollars about the dangers of drinking alcohol.

Perhaps and due to the posibilidad of being able to drink any beberage at any moment, many people abroad, think that Spain has the best night life in Europe and I agree with them but we have to convince people that's true not only because you can drink but also because can go out and enjoy meeting people and spending time being with them and talking.

So, to sumarize. I think young people are drinking more and more alcohol but if we teach them it is dangerous, I'm sure, they will change their habits.

3006M10192

SPAIN ROLE IN THE WAR AGAINST TERROR

In my opinion, terrorism is the most important problem all over the World and in our country too. It is necessary to fight against it, if possible on a world level. But it is very difficult because countries haven't got the same ideas. Therefore, it is not easy to achieve a global point of view, that would be the first step in order to win this battle.

I think, the American life style is the same as Western life, and Muslim people hate it for this reason: the United States are the enemy and their life style too. Friendship between U.S. and Israel is the best excuse to hate Western countries.

It is essential the Spanish role, because we are suffering this problem every day.

Spain has to contribute effectively in this subject, but in my opinion International Right must lead the actions against terrorism. It is necessary an United

Nations Resolution, and Spain must work very hard in order to reach a global agreement.

It is worth trying it, because the global stability is essential to develop our values and we will be able to understand other different cultures without problems.

3027M09262

Staying in the same unit for many years. Opposing sides, advantages and disadvantages.

From my point of view, if a military should be in the same unit for many years is a very interesting question. Every day we can read or listen to people speaking about this important topic. Nowadays, we have a very reduce Army and staying in the same place have pros and cons.

First of all, I think that there are advantages such as knowledge not only about material or schemes in manouvers but also about people and the way of work. Nevertheless, on the other hand, everybody when is working several years in the same place with the same people, at last, he is bored and out of motivation.

Secondly, we must consider problems that arise from moving to often. As far as I'm concerned, the main problem is the family. When you are assigned to a different city, your relatives usually have to move with you. In this way, our wife and children are sometimes homesick and they miss their previous friends. If servicemen were single, this disadvantage could be avoided, but that is not real.

Thirdly, The Army is supporting us with the present mobility law for military personnel. They are saling military houses and using these money to help people who have been assigned to a different city. Moreover, you can take this support for three years or, on the contrary, you can buy a house and The Army will give you, at least, eighteen thousand euros.

To sum up, for the reasons given above, the administration should keep on working in this way so as to allow the mobility. Had we had this system a few years ago, our relationship with the spanish society would have been bigger. The more they will know us, the more they will love us.

3107M09024

The topic I have chosen to deal with is <NATURAL DISASTERS>

As a foreword, I would like to tell you that it is not very easy to discuss any topic with so little time to prepare it, however I am going to do my best.

I would like to begin by saying that this topic is taken the headlines of the main newspapers wherever in the world, and that is, taking the first point of my writing into account, because of the appearance of new natural disasters from time to time. For instance, the last one has appeared some days ago in Central America, where a movement of mud passed over a village causing no least than a hundred and a half people dead.

Turning now to the second point, I particularly think that there is not a real increasing of natural disasters. Front my point of view, the world has his own mechanism of live and furthermore I think this one are running right. The movement of the Tectonic plates are following his normal speed as well as the rotating movement of the oceanic winds and clouds. The <monzon> rains appear every year at his exact time, and the courrent of the oceans are constant. In this way, I think we don't have to carry. As for the les point, I think that the society have been handed down by the history through the centuries. It

doesn't mind that nowadays we can evitate the earthquakes, floods, etc but to prevent its consequences and minimize the risk of casualties and destruction. Of course, in this way the evolution of the technology are playing a very important roll in the prevention of natural disasters.

Finally, in order to draw a final conclusion and to get to the bottom of that topic, I truly believe on the human being to solve and to prevent in the best way this kind of disasters, or at least, to minimize its effects.

3309M05116

INTERNET IN THE ARMED FORCES

After years when the Spanish Armed Forces have been completely outdated in everything related to Information Systems, there has been a change of mind in the last ten years. The possibility to spread out interesting information for all military personnel has become a key point for the development of Local and Wide Area Networks(WAN) infrastructures. Within the existing Army WAN it is possible to get access to the Internet WAN. This option allows access to existing information available in web sites that can affect some units.

The only problem is that this Internet access through Army WAN is not widely spread so not all military Units have this advantage.

But before taking the decision to grant it, it should be define the profile or the post characteristics that would imply an Internet connection.

Appart of other considerations Internet access should be audited in order to ensure no ilegal use is performed through it. To be able to give a reliable Internet service to all Armed forces, several aspects should be taken into account: firstly a network infrastructure good enough not to produce bottlenecks that would deter the provided service. Secondly a domain structure that would allow any military man/woman to access with their own credentials anywhere all around Spain, in case they will be deployed (comisioned, exercises, ...)

Implementing a Windows 2000 domain forest with domains all around Spain would allow Internet to be accessible and controlled for all military units and, this would allow access to information of any kind which is the main Internet characteristic.

NIVEL 4

4064M10123

PUBLIC VS PRIVATE TRANSPORTATION

In recent years public transportation has been improved, specially in large cities like Madrid, for instance, with its new underground lines. But private transportation has become more and more important, since we have now better and safer cars everyone can buy for not too much. Both systems have advantages and disadvantages we have to consider before choosing one of them.

Public transportation is in most of the cases cheaper and faster; you can read a book or finish your report with your lap-top as you go to work, so we can also say that it's more comfortable (except for the rush hours) and less stressing than driving a car. But on the other hand buses and trains don't reach everywhere and sometimes it takes too long to get home or to the office and besides you depend on the timetables.

The other option is the private transportation, which certainly gives you more independence, because you can go exactly where you want to go, but unfortunately not always when you want, due to the traffic jams or accidents, which are more numerous among these vehicles. Driving for a long time can become a really stressing activity, so we can affirm that is not good for health.

Choosing one mean or the other depends on many factors: Where we are going, the load we have to carry, the time and the money we have, etc. will make us use private or public transportation.

4118M10074

HOW TO GET HEALTHIER

Traditionally, health is one of the most generally assumed concerns of people.

Medicin, including all its branches, is the science in charge of keeping well and improving if possible the health state either of the humans and the animals.

Besides, doctors, nurses and all medicin-related workers are not alone on this issue, as some other sort of sciences, cultures and studies have lately arisen, such as homeopathy, aromatherapy, reflexology and of course physical exercise as a whole.

All the above mentioned have the best purposes on making our bodies and minds stronger, healthier, fitter; however, there are some products to eat or drink which are not as good as they promise to be. I am referring to canned protein, which sells he dramaticly increased in the last few years. Experts on the subject recommend the customers to be wise on that and not to fall on a possible cheat.

In my case, despite all the good habits that we can have in our lives regarding our health, what we mustn't do is to have bad habits, such as smoking, eating too much or not doing any exercise.

To sumarize we can all conclude that a better quality of life depends on our habits. It is even better to give up unhealthy habits rather than do our best for our health in trms of caring what we eat, and paradogically going on smoking, for instance.

4256M10285

DOMESTIC VIOLENCE

I must confess that I am completely stunned by the increasing number of domestic violence cases in Spain. I suppose that it has always existed as featured in the last decade popular weekly newspaper “El Caso”, where we could read some horrible events. I don’t think these things happened so often earlier, anyway. What surprises me more is the fact that a great number of these awful tragedies, we can’t referred to them as accidents, are located by and large on the Spanish Eastern Coast. As I’m not expert on these matters, I don’t know whether is connected to the specific weather conditions in this lovely part of our country.

Needless to say, some measures should be taken to overcome this problem. I would suggest that the first action to be taken is related to education at home and schools. Our sons and daughters are always shown some sort of violence in different sports, television programmes, etc. Although I’m not married and therefore I’m not the most qualified person to express an opinion, I would point out that some families don’t grow their children in a proper way. As a matter of fact, I think some parents should review very carefully the education they give to their children.

Finally, regarding the sentences of these crimes, I deem them absolutely inadequate. I don’t agree with some lawyers who pleaded that the guilty be set free because some alleged circumstances of illness. From my point of view, if it’s confirmed that someone have some kind of illness then they must be in hospital. If not, they have to stay locked in jail. Judges should be inflexible. Unfortunately, I don’t believe there are enough measures to sort this problem out.

4287M12096

Topic: Spain Role in the War against terror.

When on September 11, Al Qaida attacked the Twin Towers and the Pentagon in the United States, a new era for the International relations started. A destructive asymmetrical threat had arisen, xxxxx a dangerous situation that compelled most of the countries, led by thee US, to establish a coalition to fight this unknown foe.

The most effective way to confront a world-wide terrorism group, such as Al-Qaida, is to fight it on a world level, and the most appropriate way to do so is by sharing intelligence. Without information it is not possible to take the appropriate measures to beat a terrorist group whose members live in your neighbourhood carrying out a completely normal life waiting for the occassion to attack your society.

It is also necessary to analyze the reasons that have permitted the creation of this terrorist organization in the Muslim countries. In my personal opinion the different standards of life between Western countries and the Muslim world is the chief factor that has granted this hate of Western life and values. Therefore, as part of the war

against terror, other specific measures to reduce differences between the poor and the rich are to be taken. Fostering economic help and cooperation will be therefore essential.

Spain, as one of the most developed countries in the world, member of NATO and victim of terrorism during more than 40 years, has to take a leading role in this war. I believe that our political authorities has assumed this responsibility. In fact, Spain is participating in all possible initiatives to fight international terrorism by promoting new laws to fight international crime, sharing intelligence, freezing bank accounts of international criminal organizations, among others.

To sum up, I would say that all countries should participate in the War against terror. All types of measures are to be taken to win this war, in which Spain is obliged to play an important role.

4313M11166

Spain Role in the War against terror.

Terrorism has become a major concern in the world in the last decade.

Spain has a long and sad experience with terrorism, almost fifty years, since the terrorist basque movement, ETA, was found in the early 50,s.

Before September 11th, all western countries considered terrorism as a national issue to be solved at a national level. After that date, nowadays, seems to be beyond any dispute that war against terror claims to be a commitment to all nations to be dealt with in the framework of the United Nations. Terrorism can, and must be fought on a world level, because wherever there are western interests, these must be granted by nations.

The reasons for the hate of Western life and values seem to come from the islamic world, if speaking about islamic terrorism, which is the more active at an international level. But beyond this religious reason remain cultural and economic ones for islamic terrorists to act against western interests all over the world. At present Spain is contributing to this “World War” against terrorism, mainly islamic, by deploying troops in the field in some countries as Afganistan, Irak, etc.

International cooperation is a key point to be developed in the war against terrorism, even in the Spanish case, against the above mentioned basque movement.