

## **Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera\***

KES VAN ESCH  
PIETER DE HAAN  
LOUISE FRISSEN  
Radboud Universiteit Nijmegen

ICIAR GONZÁLEZ SANTERO  
ÁNGELA DE LA TORRE MIRANDA  
Universidad Complutense de Madrid

---

### RESUMEN

*Este estudio continúa las investigaciones de Van Esch, De Haan & Nas (2004) y De Haan & Van Esch (2005) sobre el desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras, y de Teijeira Rodríguez, Van Esch & De Haan (2005) sobre la estructura, la coherencia y la cohesión en ensayos escritos en español por estudiantes holandeses y estudiantes nativos de español. La pregunta central de este estudio es si se produce en la calidad de los ensayos escritos por no nativos una evolución significativa hacia características que se consideran propias de textos escritos por nativos de español. Se termina esbozando sugerencias para futuros campos de estudio y apuntando algunas aplicaciones prácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera.*

---

Palabras clave: *escritura en L1, L2 y LE, ensayos argumentativos, calidad argumentativa, estructura, coherencia, cohesión*

\* Este artículo se publicó originalmente en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43 (2006), pp. 55-76.

ABSTRACT

*This study is a continuation of the studies by Van Esch, De Haan & Nas (2004) and De Haan & Van Esch (2005) on the development of English and Spanish foreign language writing, and by Teijeira Rodríguez, Van Esch & De Haan (2005) on the structure, coherence and cohesion in Spanish essays written by Dutch university students and by native Spanish students. The central question in the current paper is whether there is a significant development in the writing produced by non-native students in the direction of what is considered typical of native Spanish texts. The paper is concluded with suggestions for further research in this area and practical applications for the teaching of Spanish as a foreign language.*

---

**Keywords:** *writing (L1, L2, FL), argumentative essays, argumentative quality, structure, coherence, cohesion*

Dirección de los autores:

Kees van Esch  
Radboud Universiteit Nijmegen (Países Bajos)  
C.v.Esch@let.ru.nl

Pieter de Haan  
Radboud Universiteit Nijmegen (Países Bajos)  
P.deHaan@let.ru.nl

Louise Frissen  
Radboud Universiteit Nijmegen (Países Bajos)  
louiserrissen@hotmail.com

Iciar González Santero  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
fcia320@hotmail.com

Ángela de la Torre Miranda  
Universidad Complutense de Madrid (España)  
andetomi@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

A pesar de que los estudiantes de lenguas extranjeras de las universidades holandesas dedican durante su carrera un tiempo considerable a la redacción de ensayos, tanto sobre temas generales como sobre temas específicos, no hay en nuestro país una tradición asentada en la enseñanza y evaluación de este tipo de textos. La consecuencia inmediata es que los profesores suelen desarrollar su propio material y aplicar sus propios criterios en la valoración de los ensayos. Esta situación ha constituido el punto de partida de un proyecto de investigación que está realizándose en los departamentos de inglés y de español como lenguas extranjeras de la Radboud Universiteit Nijmegen. Los objetivos de este proyecto son, en primer lugar, comparar las valoraciones holísticas realizadas por los profesores sobre un corpus de ensayos con los resultados del análisis de aspectos cuantitativos y cualitativos de estos mismos ensayos y, en segundo lugar, comprobar el desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras.

Como resultado de este trabajo se publicaron en esta revista dos estudios, uno sobre aspectos cuantitativos (véase Van Esch, De Haan & Nas, 2004) y otro sobre aspectos cualitativos (véase Teijeira Rodríguez, Van Esch & De Haan, 2005). Esta tercera publicación continúa el análisis de aspectos cualitativos en ensayos escritos en español como lengua extranjera (LE).

Para la realización de este proyecto hemos ampliado el número de muestras analizadas y hemos seguido ahondando en la noción de calidad discursiva aplicada en textos argumentativos escritos en español como LE por estudiantes holandeses. Asimismo, hemos intentado profundizar en el proceso de evolución de los textos no nativos hacia los patrones propios de ensayos nativos.

En el apartado *La calidad en los textos argumentativos en L1 y L2* trataremos de fijar un marco para el concepto de calidad de escritura en general y, más particularmente, de la escritura en lengua española. En “El planteamiento de las investigaciones” se detallarán los datos y la metodología de la investigación, así como sus resultados. En el apartado *Conclusiones, limitaciones y recomendaciones* se tratarán las conclusiones y las limitaciones del estudio, indicando futuros campos de estudio y posibles aplicaciones prácticas para la didáctica del español como lengua extranjera.

## LA CALIDAD EN LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN L1 Y L2

*Calidad: un concepto resbaladizo*

¿Qué convierte a un texto en bueno o malo? Ralph Waldo Emerson dijo en una ocasión que un texto puede ser todo o nada, dependiendo del ojo que se aproxima a descubrirlo. Quizás esta cita le viene grande a los escritos de este estudio, siendo sus autores estudiantes extranjeros con un nivel de español todavía básico. Sin embargo, la afirmación de Emerson sí nos da pie para adentrarnos en las siguientes cuestiones: ¿hasta qué punto es determinante la percepción subjetiva del lector o del evaluador?, más aun: ¿hasta qué punto es posible la evaluación objetiva? ¿Es posible abstraerse en el juicio de nuestro bagaje cultural, de nuestro nivel educativo, o de nuestra propia idiosincrasia o gustos personales? Y lo que es más interesante: ¿es posible, a través de la previa evaluación de textos, abrir un camino metodológico práctico para la enseñanza de estrategias discursivas en segundas lenguas que respeten las expectativas del lector español nativo en lo que a calidad se refiere?

Las dificultades no terminan en la búsqueda de respuestas sino que se hacen patentes en la propia definición de los términos, cuando nos planteamos de qué hablamos cuando hablamos de competencia escrita en ensayos de español como lengua extranjera. Para una explicación más detallada de este último concepto remitimos a los artículos de Van Esch, de Haan y Nas (2004) y de Teijeira Rodríguez, Van Esch y De Haan (2005), que se basan en la distinción que hacen Connor y Mbaye (2002) entre cuatro competencias de la comunicación escrita: la gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica.

En cuanto a la calidad, se han apuntado factores que van desde la correcta puntuación ortográfica hasta la capacidad para el desarrollo escrito de pensamientos lógicos. En realidad, el principal obstáculo a la hora de demarcar el ámbito de la calidad de textos escritos nace de su bidimensionalidad. Como cualquier tentativa comunicativa, la competencia escrita descansa sobre dos esferas indisolubles: la del signifiante y la del significado. En un texto escrito interaccionan forma y fondo, semántica y sintaxis, mecanismos o estrategias concretas y conceptos más o menos abstractos. Intuitivamente sabemos que forma y fondo están íntimamente unidos; intuitivamente, también, sabemos que hay márgenes más o menos precisos entre uno y otro.

La subjetividad del evaluador y la bidimensionalidad no son los únicos obstáculos que encontramos en el camino. Otro factor a tener en cuenta es el peso de las tradiciones culturales, puesto que estamos hablando de textos escritos por estudiantes en una lengua vehículo de una cultura que no es la suya. En relación con esto último cabe preguntarse hasta qué punto un texto escrito en una segunda lengua (L2) o LE puede ser comparado con un texto escrito por un nativo. Una manera de facilitar la tarea del evaluador es esbozar una clasificación de todos los aspectos que pueden ser valorados en un texto. Polio (2001) distingue nueve categorías: 1) la calidad global, 2) la corrección gramatical y léxica, 3) la complejidad sintáctica, 4) los aspectos léxicos, 5) el contenido, 6) mecanismos como la ortografía, la puntuación y la presentación visual del texto, 7) la coherencia y otros aspectos del discurso, 8) la fluidez y 9) la revisión. A continuación vamos a detenernos en algunos de estos aspectos, en particular en aquéllos relacionados con la competencia discursiva.

### *Estructura, coherencia y cohesión*

Cestero (2001) afirma que en materia de organización y estructura un buen texto castellano académico, sea argumentativo o expositivo, comprenderá tres grandes partes: introducción, desarrollo y conclusión. La introducción deberá aludir al tema general para crear así “un marco temático”, que servirá de brújula para el lector y que será elaborado con mayor detención en el desarrollo. Respecto a las conclusiones, éstas suelen funcionar a modo de sinopsis del texto. Además, en muchas ocasiones sirven para reafirmar una vez más la tesis del autor. Nos parece significativo destacar que en textos españoles la conclusión termina frecuentemente con una estructura circular pero también con algún golpe de efecto, ya sea éste formal o temático, que pretende conseguir una mayor eficacia en la fijación de la idea principal. Goethals y Delbecque (2001a) resaltan cuatro estrategias muy comunes para organizar un texto académico en español: los ejemplos, la secuencia progresiva, la tábula rasa y la asimetría del contraste. La secuencia progresiva debe ser puesta en relación con el modelo de ‘Topical Structure Analysis’, es decir, con la estructura de la composición tal y como la proponen Connor y Farmer (1990) para el inglés. Distinguen Connor y Farmer (1990) la progresión paralela, la progresión secuencial y la progresión paralela extendida

(para una explicación más detallada véase Teijeira Rodríguez, Van Esch & De Haan, 2005).

Es en el nudo del texto donde podremos analizar también nociones básicas para el entendimiento de la calidad discursiva: la coherencia y la cohesión. Respecto a la coherencia, los mismos autores diferencian la coherencia global (relación del tema de la oración con el tema del discurso), la coherencia temática (información semántica compartida entre oraciones) y la coherencia retórica (función de una oración respecto a otra), siendo estas dos últimas dimensiones complementarias de la coherencia global del texto (Goethals & Delbecque, 2001b).

La cohesión textual consiste en el empleo satisfactorio de determinados mecanismos que aseguren la trabazón del texto. Éstos son principalmente los nexos y marcadores del discurso, los mecanismos de sustitución y los de recurrencia.

### *Otros aspectos que influyen en la calidad de los textos*

Además de la competencia discursiva hay otros aspectos que influyen en la calidad de los textos escritos. La primera competencia distinguida por Connor y Mbaye (2002) es la gramatical. Es obvio que la corrección gramatical, léxica y ortográfica influye mucho en la valoración de la calidad de textos escritos. En cuanto al léxico puede resultar útil, para el enjuiciamiento del texto, calcular el número y la longitud de palabras, de frases y de párrafos. Otros aspectos importantes son la variación léxica o cantidad de palabras nuevas en comparación con la cantidad total de palabras de un texto (medida que es expresada por el *type/token ratio*),<sup>1</sup> y la adecuación léxica, es decir, la idoneidad del vocabulario usado por el autor para expresar sus ideas. Propiedades que tienen que ver con las competencias sociolingüística y estratégica son la adecuación estilística, el registro, el tono y en qué medida el autor tiene en cuenta a sus lectores.

<sup>1</sup> El *type/token ratio* puede ser calculado de varias maneras. Si se comparan textos de distintas longitudes, se suele calcular el *type/token ratio* basándose en las primeras x palabras de cada texto (por ejemplo, 50), o, como lo hace WordSmith, repetir el cálculo del *type/token ratio* para cada grupo sucesivo de, por ejemplo, 50 palabras, y calcular un resultado medio continuo. En ambos casos, los resultados nos muestran hasta qué punto los escritores tienden a utilizar tipos de palabras que ya han utilizado antes.

También hay características propias del género, en este caso el texto argumentativo, y de la lengua, en este caso el español. Uno de los principales rasgos distintivos que llaman la atención en textos argumentativos en español escritos por nativos es, según Goethals y Delbecque (2001c), el hecho de que sus autores eviten sistemáticamente la expresión personalizada y que apenas se use la primera persona del singular. Esto se explica por la tendencia del estilo argumentativo español a objetivar. En los textos se evitan las referencias personales explícitas no sólo con fines generalizadores sino también como mecanismo para atenuar el impacto de la crítica. Como estrategias válidas para eludir la referencia explícita al *yo* Goethals y Delbecque (2001c) señalan las siguientes: usar el sujeto implícito, evitar la función sintáctica de sujeto y utilizar la primera persona del plural y el indefinido *uno*.

Respecto a las referencias extratextuales, cabe matizar que en el caso de las alusiones a la audiencia se utiliza casi siempre un pronombre explícito. Por el contrario, las autorreferencias suelen llevar un pronombre implícito que evite una interpretación egocéntrica o polémica. Otra característica importante es el hecho de que en los textos españoles aparezca un número muy bajo de pronombres personales explícitos, tanto personales como demostrativos. La explicación aducida al respecto es el gran número de sujetos implícitos empleados en los textos de esta lengua.

### *Resumen*

La calidad de un texto argumentativo es difícil de medir. Esto se debe en primer lugar a la subjetividad inherente al juicio de los textos y, en segundo lugar, a la dificultad para determinar qué aspectos deberían ser tomados en cuenta para elaborar dicho juicio. Hemos visto que hay muchos aspectos que pueden ser analizados y valorados. Además de aquellos incluidos en la competencia gramatical o lingüística, la sociolingüística y la estratégica, hay aspectos pertenecientes a la competencia discursiva que merecen también ser tomados en cuenta: la estructura del texto, la coherencia y la cohesión. Son precisamente estos últimos los que constituyen el foco de investigación de este estudio.

## EL PLANTEAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES

### *Objetivo y pregunta central de la investigación*

La investigación de Teijeira Rodríguez, Van Esch y De Haan (2005) se centraba en la noción de competencia argumentativa y extraía conclusiones del análisis contrastivo de textos escritos por nativos y no nativos en español. El objetivo del presente estudio es analizar mediante otra muestra de ensayos escritos por estudiantes no nativos cómo se desarrolla la escritura de dichos estudiantes de un año a otro. De ahí que la pregunta central que nos ocupa es si se producen cambios significativos en los ensayos escritos sobre el mismo tema y por los mismos estudiantes de un año a otro, en cuanto a la competencia discursiva (es decir, la estructura del texto, su coherencia y su cohesión) y en cuanto a otras propiedades como la variación léxica, la adecuación estilística y los patrones típicos del estilo argumentativo español. A continuación detallamos el contexto, los procedimientos para la recopilación de datos, la metodología de análisis y, por último, los resultados del estudio.

### *El contexto, la recopilación de datos y la metodología del trabajo*

El análisis cualitativo se ha centrado en 24 textos argumentativos escritos en español como LE por estudiantes holandeses de filología hispánica en la Radboud Universiteit Nijmegen.

La recolección de datos se ha realizado en la Radboud Universiteit Nijmegen durante los años 2003 y 2004. El tema de la tarea era “Influencia de la publicidad en la sociedad actual” y el tiempo disponible para desarrollar esta tarea, 30 minutos. Las instrucciones se dieron por escrito y en neerlandés. Quince de estos textos pertenecen a alumnos de primer año y nueve a alumnos de segundo.

La evolución de los textos de los dos años consecutivos ha sido analizada por dos estudiantes españolas de filología inglesa e hispánica y una estudiante holandesa que cursa un posgrado en filología hispánica, en cooperación con sus dos docentes, que son los directores del proyecto de investigación. Son los autores de este artículo. A continuación exponemos los hallazgos.



## RESULTADOS

### A. Estructura

Es en la dimensión de la estructura donde la aparición de la transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera debería hacerse más evidente. Es de esperar que los estudiantes, gracias a su formación anterior, ya sepan cómo estructurar un texto en su lengua materna. Es también lógico pensar que esta destreza adquirida en su lengua materna puede ser utilizada para el desarrollo de textos escritos en la segunda lengua.

Después de haber analizado los textos hemos comprobado que los ensayos se caracterizan por frases muy cortas y tajantes, un escaso desarrollo de los argumentos y una conclusión muy breve. Veamos el siguiente ejemplo:

Hoy en día, la publicidad tiene un papel de mayor importancia en nuestra sociedad. Ya que la televisión, la radio y el internet son cosas muy importantes en la vida de la gente, siempre es presente en nuestra vida también. La publicidad aún se ha vuelto una cosa que vemos inconscientemente. Porque tiene una papel tan importante, influye a la gente mucho, aunque ellos no se dan cuenta de eso.

Una de las influencias que tiene es la influencia a la economía. Se puede decir que sin ella, los medios de comunicación no podrían existir en la manera que es posible en este momento. El internet es un buen ejemplo de esta dependencia. Todos los ingresos de un sitio de web, proviene de la publicidad.

Otra influencia importante es la influencia a las opiniones de la gente. Es decir, contribuye a la formación de opiniones de la gente. En conclusio podemos decir que la influencia de la publicidad nunca se puede sobreestimar. (0110124-1)<sup>2</sup>

Hay dos posibles justificaciones de este fenómeno para los textos de los alumnos de primer curso. Una es que nos encontremos ante una escasa habilidad en la escritura de este tipo de textos debido a que los alumnos están en el primer año de español y han escrito pocos ensayos argumentativos. Otra explicación es que se haya producido una transferencia de los esquemas compositivos aprendidos para la lengua materna. En neerlandés hay una tendencia más acusada que en español

<sup>2</sup> La primera cifra refiere a los ensayos escritos en el primer año, es decir, 2003, y la segunda a los ensayos en el segundo año, o sea, 2004.

a la composición de textos mediante frases cortas. Posiblemente hay también influencia de otras lenguas extranjeras estudiadas en la escuela secundaria como el inglés, el francés y el alemán. No obstante, cabe señalar que en los Países Bajos los alumnos de secundaria escriben poco, tanto en su lengua materna como en las lenguas extranjeras.

Lo que sí queda claro es que los estudiantes de segundo curso elaboran sus argumentos más exhaustivamente y tienden a reformularlos mejor tanto en el núcleo del texto como en la conclusión. Veamos por ejemplo el ensayo que el mismo estudiante escribió durante el segundo curso. A pesar de la persistencia de errores gramaticales y léxicos, la estructura ha mejorado significativamente.

En la sociedad actual, la publicidad juega un papel importante. Estamos acostumbrados a ver los anuncios en revistas y en la televisión y aún a ver carteles de publicidad en la calle. Podríamos decir que la publicidad ha llegado a ser tan corriente que no estamos conscientes de su papel. Y es que sin que lo háyamos dado cuenta, ha llegado a influir en la sociedad.

Desde hace algún tiempo los publicistas descubrieron la fila que ofrece la publicidad. Se ha dado cuenta de que se puede ganar dinero con hacer publicidad eficiente. Por eso, los que trabajan en la publicidad han tratado de encontrar medidas con que pueden hacer más eficiente, y por ende más ganadora la publicidad. Han descubierto que se puede crear las ganas.

Como consecuencia de esta política de los publicistas, la publicidad actual está dirigida a la creación de ganas. Si leemos el periódico o vemos la televisión somos influidos inconscientemente por lo que quiere conseguir la publicidad: la venta.

A modo de conclusión, podemos decir que la influencia de la publicidad es grande, pero que no la notamos siendo tan oculta. Sobre todo la lucha por la venta hace que los publicistas sigan una política de venta muy agresiva. Nuestros gustos, nuestro comportamiento de compra, nuestros sentimientos sobre algunos temas son, sin embargo, influidos de una manera muy sutil. (0110124-2)

En cuanto a la secuencia, es la progresión paralela extendida, esto es, la progresión paralela temporalmente interrumpida por progresión secuencial, la más utilizada por los autores de los textos (véase Teijeira Rodríguez, Van Esch & De Haan, 2005). A continuación damos un ejemplo de ello indicando la progresión por medio de los números 1, 2 y 3, y las partes relevantes de las frases con cursivas:

1. Pienso que la *publicidad* tiene una *influencia* grande en nuestra sociedad.
2. En tantos *lugares* se puede ver publicidades. En la televisión, la radio, la prensa escrita, los transpores en común etcétera.
3. Un gran parte de la comunidad *depende* de la *publicidad*. (0209562-2)

Analizando la progresión paralela extendida vemos que 1, 2 y 3 se refieren a:

1. Influencia de la publicidad
2. Lugares donde puede encontrarse publicidad
3. (Influencia de la publicidad)

La progresión paralela extendida es, por su propia esencia, la más empleada en textos argumentativos. No obstante, en el caso de los ensayos de estudiantes no nativos podemos inferir una segunda razón para su uso continuado. El uso de la progresión paralela extendida concuerda con la marcada tendencia de los aprendices a la introducción de enumeraciones, digresiones y desarrollo de opiniones personales:

Los anuncios no solamente consiguen vender su producto, sino que además afectan a la autoestima de muchas jóvenes. *Otro ejemplo* claro de esto; son las campañas publicitarias de las marcas de ropas. En esas campañas se nos presentan a modelos anoréxicas con una talla 34 y que no han comido en tres días. *A eso le llaman belleza hoy en día*. Existen muchas jóvenes, *entre ellas yo*, que no tienen la talla 34... (024933-1)

Es posible que la acentuada presencia de la anécdota personal y del 'yo' del autor, ya sea éste implícito o explícito, se deba a que en las primeras fases del aprendizaje de una segunda lengua los alumnos aprenden expresiones relacionadas consigo mismos y con su percepción particular del mundo. Un argumento que refuerza esta tesis es el hecho de que los textos de segundo año presentan más generalizaciones que los de primero. Sin embargo, expresiones del tipo *creo que, yo...* siguen siendo muy comunes en los escritos de segundo año y podrían deberse a una transferencia cultural del esquema de argumentación de su lengua materna, en la que la argumentación estructurada en torno a la primera persona es muy habitual.

## B. Coherencia

### *Coherencia global*

En general, los estudiantes no muestran dificultades para respetar la coherencia global. Así, los temas oracionales se relacionan sin problemas con el tema discursivo incluso en los textos de los estudiantes de primer año. Esta eficacia en alumnos con un contacto todavía escaso con el español puede deberse a un caso de transferencia positiva: los autores de los textos son estudiantes universitarios que saben cómo confeccionar un texto argumentativo en su propio idioma, de modo que son capaces de aplicar los esquemas lógicos nativos a la producción de textos en español. La coherencia global se puede dar de manera evidente, como en el siguiente ejemplo:

A mi opinión la *publicidad* tiene una gran *influencia* a la sociedad y la economía. La *publicidad* tiene *influencia* a los adultos, pero sobre todo a los niños. (0209538-1)

O de manera no tan evidente, utilizando estrategias de sustitución:

Somos literalmente bombardeados por cientos o miles de *propagandas*. Y no solamente [  $\emptyset$  ] en la radio, la televisión o la computadora, sino también en periódicos... (0250759 -1)

En general, los autores encuentran más dificultad para establecer relaciones entre los distintos párrafos que entre oraciones, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Párrafo 1: Pienso que mucha gente quieren que probar un *nuevo producto*. *Nuevos productos* son muy interesantes. Porque son *nueve* y todo lo que está *nueve* es muy interesante.

Párrafo 2: También cuando eres en la coche en la autopista ves mucha publicidad de mujeres que son casi desnuda... (0246468-1)

Esto parece mejorar en el segundo año. Como comprobamos a continuación, el segundo párrafo está eficazmente relacionado con el primero.

Párrafo 1: La *publicidad* sobre el internet por forma de ‘banners’ crece más y más. Pero, qué *influencia* tiene la publicidad en la sociedad y en la vida de consumadores?

Párrafo 2: La *influencia* de *publicidad* es distinto sobre diferente grupos de consumadores. Uno de este grupo que esta influenciado fácilmente es lo de los niños... (0215805-2)

### *Coherencia temática*

La coherencia temática, esto es, la medida en que las frases comparten información semántica, es un ámbito de errores frecuentes debido al escaso control sobre los mecanismos de ilación en las primeras fases de aprendizaje. Algunas de las estrategias señaladas para conseguir la coherencia temática son el uso de pronombres (personales y demostrativos), de sujetos implícitos, de adjetivos demostrativos y de adjetivos anafóricos. En el caso concreto de estos textos, se observa una inclinación persistente al uso de los pronombres demostrativos, no siempre de manera adecuada:

Y como ahora esas imágenes están como impregnadas en la mente de la gente, lo primero que uno busca para ver, para criticar es el físico. *Eso* lo hace muy difícil para la gente que no lo tenga. (0120014-1)

### *Coherencia retórica*

Hay que tener en cuenta que las estrategias para la consecución de coherencia retórica, es decir, aquellas relacionadas con la función que desempeña una frase con respecto a otra, están poco desarrolladas en estos textos cuyos autores tienen todavía un nivel muy básico de español. Estos estudiantes ponen en marcha mecanismos relativamente sencillos de adición, especialmente mediante el adverbio *también* y la conjunción *y*. Así consiguen textos más largos empleando una y otra vez estructuras con las que se sienten seguros. Destacable también, y seguramente relacionado con las estrategias que acabamos de referir, es el altísimo número de enumeraciones empleadas, como se puede ver en el siguiente fragmento:

El mundo cambia a una velocidad vertiginosa, con los nuevos inventos, como la radio, la televisión, la computadora, nos ha llegado también la publicidad en masa. Todos los días somos literalmente bombardeados por cientos o miles de -propagandas. *Y no solamente en la radio, la televisión o la computadora, sino también en periódicos, revistas, afiches, carteles* y hasta en los autobuses y trenes se pueden leer... (0250759 -1)

En el segundo año se observa un incremento de los sintagmas de oposición (*pero* y *sino*) y de causa (*porque*). Veamos dos ejemplos:

Creo que la publicidad tiene una influencia muy grande a la gente que vive en una sociedad como por ejemplo la sociedad de Holanda. *Pero* publicidad afecta más a los jóvenes que a los mayores. (0209449-2)

No se puede escapar de la influencia de la publicidad. No solamente en las calles, *sino* también en casa no se puede escapar: la televisión, la radio, el internet. Existen tantos programas de televisión, *porque* obtienen dinero de las publicidades que emiten. (0209511 -2)

Una peculiaridad tanto de los alumnos de primero como de los de segundo es la propensión a introducir muchas digresiones en sus escritos. Veamos dos ejemplos, uno del primero y otro del segundo curso:

Pero la publicidad tiene también una función de conducir los contemientos buenos. No creo que la publicidad tiene una influencia muy grande cuando el artículo contiene una mensaje de seguridad con, *por ejemplo, fuego. Este publicidad es especialmente de SIRE. Es una organización que dice a la gente en una sociedad qué son las cosas peligrosas.* Creo que estos artículos no tiene una influencia grande a los jóvenes, pero sí a mayores. (0209449-1)

He organizado una fiesta para estudiantes en Nimega, para poder pagarlo, he buscado a personas que querrían pagar dinero por un anuncio. ¡Hay empresas que quieren pagar más de 300 euros por un solo anuncio! Ese indica que es muy importante la publicidad por las empresas también. De verdad tiene influencia. Es un hecho que las empresas conocidas venden más. Para lograr este objetivo, pagan mucho dinero. (0209511-2)

La explicación a este fenómeno puede encontrarse o bien en un fenómeno de transferencia de la lengua materna, ya que estas digresiones son frecuentes en los ensayos escritos en neerlandés, o bien en las dificultades que los aprendientes de

una segunda lengua experimentan para el desarrollo lineal de un mismo argumento en la lengua extranjera.

### *C. Cohesión*

#### *Uso de conectores*

Los mecanismos de cohesión son los que nos permiten analizar con mayor eficacia un texto, al tratarse de sintagmas concretos. En relación a los conectores, Laca (2001) afirma que éstos son marcas de las relaciones de contenido y que su dominio es importante para la comprensión y redacción del texto. Enumera esta autora cinco tipos fundamentales de relaciones retóricas: adición, oposición, causa, consecuencia y condición, siendo la de adición la más sencilla de todas. Para nuestro análisis es interesante el hecho de que aunque los estudiantes de primer año utilizan masivamente los conectores más simples (*y, pero, también*), se advierte una evolución hacia conectores más complejos en el segundo año.

Una posible interpretación del uso masivo de conectores por parte de los estudiantes no nativos es la siguiente: ya habíamos apuntado antes que los aprendientes propenden a escribir una gran cantidad de frases cortas separadas unas de otras por puntos y seguido. Pues bien, el uso de conectores es una manera sencilla de relacionar estas oraciones.

Para informarle al público donde él podrá conseguir los consumos a un precio más favorable y *además* qué cocinar, y que tipo de vino tomar, que tipo de aceite uzar y cuales no. (0257246-1)

Frecuentemente se observan desnivelaciones semántico-sintácticas en el uso de los conectores:

No solamente cuando se trata de visitar la tienda de ropa, para la sanidad del pueblo. *Sin embargo*, hay propagandas que tienen una mala influencia para nosotros. (0257346-1)

Es habitual también la utilización de anclajes espaciales y temporales, seguramente como estrategia compensatoria: *cada día, hoy en día, en la actualidad*,

*ahora, en Holanda, etcétera.* De esta manera los estudiantes consiguen crear un marco de composición que sirva de límite para su argumentación.

### *Sustituciones*

En cuanto a los fenómenos de sustitución del referente, se advierte una frecuente sustitución por los pronombres demostrativos *esto* y *eso*, como podemos ver en las frases que hemos extraído del siguiente ensayo:

*Eso* tiene como uno de los efectos, que especialmente los adolescentes, piensan que tienen que tener ese mismo imagen...

*Eso* lo hace muy difícil para la gente que no lo tenga...

*Esto* tiene muchos efectos sobre los adolescentes...

*Esto* no solo puede tener estos efectos, pero también puede ser peor... (0120014-1)

Además, los estudiantes cometen errores en el uso del demostrativo neutro y también muestran problemas de concordancia de género y número. También es frecuente el uso de *quienes*, *quien* y *uno* y, como es lógico, encontramos más sustituciones en los textos de segundo año que en los de primero.

### *Recurrencias y uso de sinónimos*

Respecto a las recurrencias, lo que en un primer momento llama más la atención es el abuso, sobre todo por parte de los estudiantes de primer año, de la repetición exacta:

“¡No, otra vez *publicidad!* Eso no me gusta”. Manuel está veviendo una película muy fascinante cuando esta *publicidad* interrompe por la tercera vez en un momento crucial. A mucha gente no le gusta la *publicidad* en la televisión, por que gran parte del tiempo ve a la televisión, ve a la *publicidad*. (0209546-1)

Es posible que aquí nos encontremos ante un caso de evitación, *avoidance*: los aprendientes prefieren repetir exactamente la palabra de la que se sienten seguros que arriesgarse a cometer un error. Esto nos lleva a concluir que el uso de sinónimos es



muy reducido aunque no inexistente, siendo posible encontrar en los textos algunos ejemplos de sinónimos utilizados por los estudiantes: *la cosa, la propaganda, comerciales, anuncio*. En conclusión, aunque hay mejoría en los textos de segundo año, se sigue haciendo evidente la necesidad de un desarrollo del léxico potencial.

#### D. Otros factores que influyen en la calidad de los textos

En relación con la competencia gramatical, un aspecto importante que influye en la calidad de los textos es el léxico. A continuación especificamos las medidas léxicas de los años 2003 y 2004 que calculamos con ayuda de WordSmith:

AÑO	1 = 2003 (N = 15)			2 = 2004 (N = 9)		
	PROMEDIO	MÍNIMO	MÁXIMO	PROMEDIO	MÍNIMO	MÁXIMO
NÚMERO DE PALABRAS	226.53	142	407	239.67	175	307
TIPOS DE PALABRAS	111.33	73	176	121	74	159
LONGITUD DE PALABRAS	4.56 letras	4.26 letras	4.88 letras	4.68 letras	4.44 letras	4.93 letras
NÚMERO DE FRASES	13.4	4	28	14.33	6	22
LONGITUD DE FRASES	15.68 pal.	11.4 pal.	28.25 pal.	14.67 pal.	7.5 pal.	20.45 pal.

La variación léxica o el *type/token ratio* que calculamos con WordSmith presenta, en el primer año, un promedio de 75.43, y en el segundo un promedio de 74.78. Esto significa que la variación léxica en los dos años es comparable. En cuanto a la longitud de las palabras hay una ligera mejoría de 2003 a 2004; esto implica que se usan palabras más largas, que suelen ser más difíciles. No obstante, la mayoría de las palabras en ambos años sigue siendo de dos o tres letras. El número promedio de frases y párrafos sube ligeramente de 2003 a 2004 mientras que la longitud de frases baja ligeramente. Todo esto nos indica que los cambios léxicos de un año a otro son relativamente pequeños.

En cuanto a las competencias sociolingüística y estratégica, a las que pertenecen —según Connor & Mbaye, 2002— aspectos como la adecuación estilística, el registro, el tono y la medida en que el autor tiene en cuenta a sus lectores y apela a ellos, hemos comprobado lo siguiente. Los estudiantes, y en particular los de primer curso, no parecen muy preocupados por el estilo ni por la audiencia, lo cual no es de extrañar si tenemos en cuenta que nos encontramos ante textos de

un nivel todavía muy primitivo. Sin embargo, hay excepciones. Advertimos que cuando los estudiantes no nativos intentan ser más creativos, evitan expresar el tema principal en el primer párrafo o en la primera oración:

“Vamos a unos anuncios comerciales y ya regresamos...” Fanáticos de programas y de películas odian esta frase. Muy comprensible porque es muy fastidioso que interrumpan una programación o película. (0209570-1)

Este mismo texto finanza con una pregunta: *¿no crees?*, en un afán clarísimo de establecer empatía con el lector. Por lo demás, debemos resaltar que las diferencias de calidad estilística dentro de un mismo grupo son muy grandes, debido fundamentalmente a que en el primer año hay estudiantes que ya han tenido algún contacto anterior con la lengua española. Este contraste se hace evidente en la comparación de estos dos fragmentos, ambos pertenecientes a textos de estudiantes de primer año de español como LE:

En muchos lugares se encuentra la publicidad. En la televisión, en las paradas de autobuses a lado de las carreteras y a veces en la luz detrás un avión. Creo que es imposible evitar la publicidad. (0209554-1)

La publicidad tiene una gran influencia en nuestro estilo y forma de vida. Todo aquello que vemos en la televisión o revistas lo queremos poseer. Simplemente porque en nuestra sociedad capitalista nos ha enseñado a ambicionar cosas. Tener aquellas zapatillas o aquel coche significa tener un status social. (0249335-1)

Como complemento a esto, es relevante indicar también que las diferencias estilísticas entre los textos de los estudiantes de segundo disminuyen considerablemente.

Para terminar este apartado que ha versado sobre las competencias socio-lingüística y estratégica, es necesario resaltar como característica destacada de los ensayos de los no nativos el uso frecuente de la expresión personalizada, característica que contrasta con la tendencia a la despersonalización de los textos argumentativos escritos por nativos. Tanto en los textos de los alumnos holandeses de primero, como en los de segundo, se encuentran a menudo expresiones como *yo (no) creo que..., pienso que..., a mi opinión, no sé si*. Esto parece indicar que se produce una transferencia al español de patrones propios de la lengua materna.

## CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

### *Conclusiones*

Del análisis de este corpus extraemos las siguientes conclusiones. Los estudiantes son capaces de escribir textos fluidos con introducción, nudo y conclusión en los que respetan por lo general la coherencia global y la relación entre oraciones, aunque presentan algunos problemas de desnivelación léxico-semántica en el uso de los conectores.

Asimismo, son capaces de utilizar estrategias de sustitución, especialmente mediante el uso de pronombres demostrativos y personales. En los textos del segundo año tienden a elidir el sujeto, lo que les acerca un poco más a los patrones españoles.

En los textos de ambos años abundan las adiciones, las enumeraciones y las digresiones. La progresión paralela extendida es la estructura más empleada. Destaca también la gran cantidad de nexos conjuntivos, de repeticiones exactas y el desarrollo exhaustivo de los argumentos. Muestran una tendencia muy acusada al anecdotismo y una escasa eficacia estilística.

Hemos advertido diferencias de calidad muy significativas entre los textos pertenecientes al primer año, diferencias éstas que disminuyen en los textos de segundo año.

Una conclusión es que, aunque se produce la transferencia de patrones propios de la lengua materna y la perpetuación de determinados errores gramaticales léxicos y estilísticos, se puede observar de un año a otro una evolución hacia las características propias del texto argumentativo español que hemos descrito en los apartados *Estructura, coherencia y cohesión* y *Otros aspectos que influyen en la calidad de los textos*.

### *Limitaciones y recomendaciones para la investigación*

A pesar de las conclusiones alcanzadas, queda claro que este estudio tiene sus limitaciones. Una primera limitación es el hecho de que no hayamos podido analizar todos los aspectos implicados en la calidad de los ensayos. Por razones prácticas de tiempo disponible, ha quedado fuera de nuestro alcance el análisis de

propiedades como la corrección gramatical y léxica, así como cuestiones relacionadas con la calidad del léxico, tales como la densidad, es decir, la proporción de palabras léxicas en relación con la totalidad de palabras y la diversidad de palabras en general. De ahí que sea recomendable seguir con los análisis de estos aspectos para poder extraer conclusiones definitivas sobre la evolución de la calidad de los ensayos argumentativos.

Otra carencia ha sido la limitación del corpus. Nos ha sido imposible analizar textos de los estudiantes en su tercer curso por no estar todavía disponibles cuando se terminó este estudio, de modo que no hemos podido describir la evolución durante tres años consecutivos en vez de dos. Tampoco nos ha sido posible analizar textos escritos por nativos, simplemente porque todavía no han sido recopilados. Por lo tanto, para asegurar una investigación más exhaustiva, hace falta reunir datos de ensayos escritos sobre el mismo tema por estos dos grupos.

Una tercera limitación está en la tarea. En el estudio de Teijeira Rodríguez, Van Esch y De Haan (2005) el corpus consistía en ensayos escritos sobre el tema de las fuentes de noticias preferidas, mientras que la tarea del presente estudio tiene como tema la publicidad. Para poder sacar conclusiones sobre la evolución de la calidad de estos ensayos sería aconsejable comparar los resultados de este estudio con el de Teijeira Rodríguez, Van Esch y De Haan (2005).

Una cuarta limitación es que el análisis de la calidad discursiva hasta ahora está limitado a ensayos escritos en español como lengua extranjera. Sería recomendable recopilar ensayos sobre el mismo tema escritos en otras lenguas maternas y otras lenguas extranjeras aparte del español, por ejemplo, el inglés y el neerlandés, para saber qué características del discurso no nativo se deben a carencias lingüísticas y cuáles a diferencias culturales, pudiendo ampliar la discusión en torno a los fenómenos de *transfer* (transferencia) y *avoidance* (elusión).

### *Recomendaciones para la enseñanza: hacia un estilo “español”*

Una vez analizados los textos de los no nativos sobre este tema y detalladas las principales conclusiones en cuanto a calidad argumentativa se refiere, cabe preguntarse qué implicaciones didácticas podemos extraer de los resultados de este estudio. Ha quedado ya claro que el desarrollo de la destreza discursiva, en lo que a calidad se refiere, debe pretender un acercamiento no sólo al uso más correcto

posible de la lengua extranjera sino también al estilo propio de esta lengua, a lo que conocemos como su tradición discursiva. En los apartados *Estructura, coherencia y cohesión* y *Otros aspectos que influyen en la calidad de los textos* apuntábamos ya cuáles son las características de un texto de calidad en español. Teniendo en cuenta esto y los resultados de este estudio, podemos esbozar una serie de recomendaciones para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Un lector hispanohablante se sorprenderá ante el uso continuo de la anécdota personal y las constantes alusiones al *yo* de los textos escritos por los no nativos. Sus expectativas en cuanto al proceso de empatía con el lector, la generalización y la universalización de los argumentos no serán colmadas. Por otra parte, los mecanismos utilizados por los estudiantes españoles nativos en sus textos son los siguientes: escasa aparición del pronombre de primera persona del singular (*yo*), menor inclusión de ejemplos y mayor inclusión de aseveraciones de tipo general, tendencia acusada a la construcción de textos en segunda persona del singular (*tú*) o primera persona del plural (*nosotros*); y, por último, utilización de oraciones impersonales. Ateniéndonos a esto, parece claro que el profesor de español como LE debe ayudar a los aprendientes a desarrollar los mecanismos utilizados por los nativos que hemos esbozado arriba, puesto que ser competente discursivamente en una lengua significa también ser capaz de aplicar las convenciones, las tradiciones y el estilo de dicha lengua.

Otra recomendación a este respecto tiene que ver con la longitud y la complejidad de las frases. Los textos argumentativos en español parecen mostrar una propensión a las oraciones largas, en especial las subordinadas, mucho mayor que otras lenguas. Un lector hispanohablante esperará, de un texto de este tipo, frases más largas y un uso mayor de la puntuación ortográfica (en especial la coma) para separar las aseveraciones. Esperará también un uso más consecuente de conectores léxicos y una mayor interconexión entre párrafos.

Un último aspecto merece también nuestra atención. Nos referimos al uso de recursos de estilo en los textos. Conscientes de que en fases tan tempranas del aprendizaje el desarrollo de un estilo atractivo para el lector queda subordinado a la denominada supervivencia comunicativa, nos parece, no obstante, interesante apuntar algunos rasgos muy característicos de los textos argumentativos escritos por nativos de español: un deseo claro de conseguir el beneplácito del lector, uso frecuente de preguntas retóricas y de frases hechas y, por último, el empleo de conclusiones que incluyan un golpe de efecto.

Insistimos de nuevo en que será tarea del profesor de español como LE, no sólo no obviar estas características del texto discursivo español, sino insistir en ellas y propiciar su integración en los textos de los aprendientes.

## BIBLIOGRAFÍA

- CESTERO, A. M. (2001). Organización del texto. En G. Vázquez, *et al. Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 17-39). Madrid: Edinumen.
- CONNOR, U. & M. FARMER (1990). The teaching of Topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. En B. Kroll (ed.). *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 129-135). New York: Cambridge University Press.
- CONNOR, U. & A. MBAYE (2002). Discourse approaches to writing assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 263-278.
- DE HAAN, P. & K. VAN ESCH (2005). The development of writing in English and Spanish as foreign languages. *Assessing Writing*, 10: 100-116.
- GOETHALS, P. & N. DELBECQUE (2001a). La construcción de la argumentación y de la exposición. En G. Vázquez, *et al. Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 41-53). Madrid: Edinumen.
- (2001b). La coherencia temática. En G. Vázquez, *et al. Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 55-66). Madrid: Edinumen.
- (2001c). Personas del discurso y “despersonalización”. En G. Vázquez, *et al. Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 67-80). Madrid: Edinumen.
- LACA, B. (2001). Relaciones retóricas y conectores. En G. Vázquez, *et al. Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* (pp. 107-148). Madrid: Edinumen.
- POLIO, C. (2001). Research methodology in L2 writing assessment. En T. Silva & P. K. Matsuda (eds.). *On second language writing* (pp. 91-115). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- TEIJEIRA RODRÍGUEZ, M. C., K. VAN ESCH & P. DE HAAN (2005). La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes neerlandeses de español como LE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41: 67-100.
- VAN ESCH, K., P. DE HAAN & M. NAS (2004). El desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 39: 53-79.
- VÁZQUEZ, G., *et al.* (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.