

El desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras

Kees van Esch, Pieter de Haan y Marly Nas
Facultad de Letras
Universidad de Nijmegen, Países Bajos

This article presents the first results of a research project on the writing of argumentative essays in English as a foreign language and in Spanish as a foreign language and as a native language, carried out at the University of Nijmegen between 2002 and 2005. The objective of the project is to compare teachers' holistic assessments with the results of the analysis of syntactic and lexical features of the essays, measure any development in writing skills from one year to the next, and to study the process of feedback and text revision. The first part discusses major aspects of writing, such as the general writing competence, differences between native language writing and second and foreign language writing, and ways to analyse text features in second and foreign language texts. In the second part we present the methodology adopted, and the results of the analyses that have been carried out so far.

Palabras clave: escritura en L2 y LE, ensayos argumentativos, desarrollo, retroalimentación (*feedback*), revisión.

Fecha de recepción del artículo: marzo, 2004

Kees van Esch, Pieter de Haan y Marly Nas

Departamento de Filología Hispánica y Departamento de Filología Inglesa
Facultad de Letras, Universidad de Nijmegen
Erasmusplein 1, 6525 HT Nijmegen
Países Bajos

correos electrónicos: C.v.Esch@let.kun.nl, P.deHann@let.kun.nl y M.Nas@let.kun.nl

En este artículo se presentan los primeros resultados de una serie de investigaciones realizadas en la Universidad de Nijmegen entre 2002 y 2005 sobre la escritura de ensayos argumentativos en inglés como lengua extranjera (LE) y en español como LE y lengua materna (L1). Los fines de estos estudios son comparar valoraciones holísticas con los resultados de el análisis de características sintácticas y léxicas de los ensayos, medir el desarrollo de los ensayos de un año a otro e investigar el proceso de retroalimentación y la revisión de textos. En la primera parte se tratan aspectos importantes de la escritura como la competencia de escribir; las diferencias entre la escritura en L1, L2 y LE y las maneras de analizar las características de textos en L2 y LE. En la segunda parte se presentan la metodología utilizada y los resultados de las investigaciones que hemos realizado hasta el momento.

1. Introducción

En la enseñanza que se imparte a los estudiantes de lenguas extranjeras en la Facultad de Filosofía y Letras, los estudiantes tienen que escribir una variedad de textos sobre diferentes temas. Pueden ser reseñas sobre novelas que han leído, ensayos de análisis literario o ensayos en los que deben expresar sus opiniones, basadas en argumentos, sobre temas que les interesan, que tienen que ver con aspectos de su vida diaria o de la actualidad. Ya que escriben este último tipo de ensayos durante, por lo menos, tres de los años en que cursan estudios, es posible comprobar si se desarrolla su escritura, en qué aspectos y cómo se puede mejorar la calidad de estos ensayos. Éstas han sido las preguntas que han originado la serie de investigaciones que hemos llevado a cabo con estudiantes de habla neerlandesa que cursan estudios de inglés o de español como lenguas extranjeras.

La primera parte del artículo es un cuadro teórico en el que tratamos aspectos importantes de escritura en la segunda lengua (L2) y en lengua extranjera (LE). En cuanto al uso de estos términos, L2 se refiere al aprendizaje de una nueva lengua en los países donde se habla y escribe esta lengua como lengua materna (L1), mientras que LE concierne al aprendizaje de una nueva lengua fuera de los países en que se habla y escribe esta lengua como L1. En la primera sección de este apartado (1.1), se describen las destrezas que se necesitan desarrollar para ser un buen escritor o, dicho en otras palabras, se contesta a la pregunta de en qué consiste la competencia de escribir. Luego, en 1.2, hacemos un inventario de las semejanzas y las diferencias más llamativas entre la escritura en L1 y L2 y mencionamos algunas diferencias entre L2 y LE. En el apartado 1.3, intentamos encontrar las respuestas a la pregunta de cómo se pueden medir la calidad de textos en L2 y en LE y el desarrollo de esta calidad haciendo uso de la lingüística de corpus. En el apartado 1.4, tratamos el papel que desempeñan la retroalimentación (*feedback*) y la revisión de textos en el proceso de mejorar la calidad de los ensayos, y en el apartado 1.5, resumimos las conclusiones.

La segunda parte consiste en varios estudios sobre la escritura de ensayos argumentativos en inglés y español como lenguas extranjeras en el contexto académico de nuestra universidad. Estos estudios los hemos venido realizando a partir de 2002 y, por eso, en este artículo se trata tan sólo de presentar los primeros resultados cuantitativos.

En el apartado 2.1, describimos el planteamiento de la investigación: los objetivos, el contexto, los sujetos de estudio y la metodología. En el apartado 2.2, tratamos el tema de la recopilación de datos y hacemos una distinción entre los ensayos escritos por los estudiantes holandeses de inglés y de español en 2002 y 2003, y los escritos por estudiantes nativos de una universidad en España. En 2.3, presentamos los resultados de los análisis de los ensayos en inglés LE y en 2.4, de los análisis de los ensayos en español como LE y en español como lengua materna. En 2.5, sacamos conclusiones y discutimos las implicaciones de los estudios.

2. Aspectos de la escritura en L2 y LE

2.1 *La competencia comunicativa y la escritura*

Saber comunicar en L1, en L2, en LE presupone distintas competencias. En su modelo de la competencia comunicativa Canale y Swain (1980) y Canale (1983) distinguen cuatro competencias distintas. La primera es la competencia gramatical, la cual se refiere a los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de una lengua. La segunda competencia es la discursiva, es decir, saber hacer oraciones y unidades significativas por encima del nivel de la oración. En esta competencia juegan un papel importante la coherencia, o sea, el saber combinar expresiones lingüísticas de una manera adecuada, y la cohesión, es decir, el saber conectar adecuadamente estas expresiones lingüísticas. La tercera competencia, la sociolingüística, radica en saberse comunicar en un contexto social y cultural determinado por factores socio-culturales como el tema, los papeles y los interlocutores, la situación y las normas de interacción. La cuarta competencia, la estratégica, consiste en abordar problemas en la comunicación y compensar deficiencias con la ayuda de estrategias verbales y no-verbales.

Connor y Mbaye (2002) proponen adaptar el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) para la escritura. Entienden por competencia gramatical los conocimientos de la gramática, del léxico, de la ortografía y de la puntuación. Según ellos, la competencia discursiva se refiere a la manera en que el escritor ha estructurado el texto y la medida en que hay coherencia y cohesión. En cuanto a la competencia sociolingüística, se trata de escoger el género, el registro y el tono adecuados en las redacciones. La competencia estratégica consiste, según ellos, en la capacidad de tomar conciencia del grupo meta de lectores, de apelarles adecuadamente y de probar lo que se alega con los argumentos adecuados.

La ventaja de la propuesta de Connor y Mbaye (2002) es que relaciona la noción de competencia comunicativa con la escritura. La desventaja, sin embargo, es que, al igual que en el modelo de Canale y Swain (1980), no se dice nada sobre el peso proporcional de las distintas competencias que forman parte de la competencia comunicativa. Dicho en otras palabras, si tenemos que valorar la competencia de un escritor, tenemos que medir también cuál es la proporción de, por ejemplo, la competencia discursiva o sociolingüística respecto a, por ejemplo, la competencia gramatical. Y con ello ya tocamos los criterios que se aplican al valorar la calidad de los textos y de los escritores. Pero antes de entrar en ese aspecto, vamos a prestar atención a las diferencias y semejanzas entre la escritura en L1, L2 y LE y a las características del proceso de escritura.

2.2 *Diferencias y semejanzas entre la escritura en L1 y en L2*

Para encontrar respuesta a la pregunta sobre las diferencias entre la escritura en L2 y en L1, Silva (1993) analizó 72 estudios sobre las diferencias entre la escritura en inglés

como lengua materna e inglés como segunda lengua. Estas diferencias se referían tanto al proceso de escribir como a las características de los textos.

Sobre el proceso de escribir en L2, Silva llegó a la conclusión de que los escritores en L2 suelen planificar mucho menos que los que escriben en L1, tanto en el nivel global como en el específico, y que dedican menos tiempo al proceso de planificación. Además, son menos creativos respecto al uso de ideas, ya que muchas de las que reúnen no las utilizan en el texto. Resulta ser mucho más difícil llegar a un texto coherente en L2 que en L1. El proceso de escribir en L2 suele ser más laborioso, menos fluido y menos eficaz que en L1. Los escritores en L2 dedican, por lo general, más tiempo a escribir un texto con base en el esquema que han elaborado antes y suelen interrumpir más frecuentemente este proceso de escribir. Les cuesta más esfuerzo encontrar los vocablos que necesitan, su ritmo de escritura es más lento y suelen producir textos menos largos. En cuanto a la revisión del texto, ésta suele ser menos frecuente, menos profunda y menos eficaz.

Por lo que se refiere a las características de los textos en L2, Silva encontró diferencias significativas en cuanto a la fluidez, la corrección, la calidad y la coherencia. Los textos en L2 resultan ser más breves y contienen más errores, sobre todo errores morfológicos y sintácticos, y, en caso de ser valorados en su totalidad, son de menor calidad. A pesar de las correspondencias con L1 en cuanto a la argumentación, también suele ser diferente la organización del texto: utilizan otra estructura, establecen otras relaciones lógicas dentro del texto que tienen que ver con el contexto cultural del que provienen los escritores y esto puede resultar en una elaboración distinta de argumentos, en otras conexiones entre párrafos y oraciones y en un texto menos coherente. También la manera de aducir y estructurar los argumentos y de llegar a conclusiones es distinta debida a las diferencias culturales. Además, los escritores en L2 apelan a sus lectores de un modo menos eficaz que en L1. Los textos en L2 tienen, por lo general, una estructura más sencilla, menos compleja y menos madura, y son menos adecuados estilísticamente. Algunas diferencias lingüísticas son que en los textos en L2 suele haber menos unidades T (unidades con un *Topic* o tema) que en los textos en L1. Además, en los textos en L2 aparecen con más frecuencia oraciones coordinadas con menos voces pasivas, con más nominalizaciones, menos variedad léxica, menos conjunciones y menos palabras de referencia. La implicación de todas estas diferencias es, según Silva, que es necesario valorar con criterios diferentes la escritura en L2 y en L1.

Pero también hay semejanzas entre la escritura en L1 y en L2 como señalan Roca de Larios, Murphy y Marín (2002), quienes analizaron 65 estudios en cuanto a factores relevantes para entender los procesos cognitivos en que está basada la composición en L2. Encontraron semejanzas que tenían que ver con el enfoque global de la tarea, el establecimiento de objetivos, la concepción de la escritura como una tarea complicada que puede dividirse en tareas más sencillas, el proceso cognitivo de la escritura, así como con las estrategias y procedimientos que se utilizaban, el tiempo y los esfuerzos invertidos en la escritura y en la revisión.

2.3 *Análisis de textos y el desarrollo de escritores en L2 y en LE*

Ya que cada uno de los textos de alumnos de L2 y LE puede ser considerado como un corpus, la lingüística de corpus puede ser de gran utilidad para analizar estos escritos. En los últimos años, se ha ido adquiriendo mucha experiencia en el análisis de este tipo de material, lo que ha llevado a observaciones llamativas. Lorenz (1998) ha demostrado cómo alumnos alemanes avanzados en inglés como LE, en su afán de producir textos que tuvieran variedad estilística, tendían a usar intensificadores adjetivos inadecuados. En otro estudio, Altenberg y Tapper (1998) mostraron cómo alumnos suecos avanzados en inglés como LE hacían un uso extremo de determinados conectores adverbiales, como *moreover* y *ofcourse*, mientras que en sus textos faltaban conectores como *henee* y *however*. Granger (1997), basándose en un estudio de estudiantes franceses, suecos y holandeses, encontró una falta significativa de cláusulas con participios en la escritura académica de alumnos avanzados de inglés como LE, falta que implicó deficiencias estilísticas en sus ensayos. Según Kameen (1983:166), el uso de cláusulas de participio como una manera de comprimir la sintaxis es una manifestación de la madurez sintáctica que diferencia a los escritores buenos de los menos dotados.

En una serie de publicaciones sobre experimentos en los que utilizó *corpora* marcados o etiquetados de alumnos no nativos de inglés como LE y de nativos para identificar patrones gramaticales, De Haan (1997, 1998, 1999, 2000) demostró que hay diferencias cuantitativas entre los patrones gramaticales usados por los alumnos avanzados y los empleados por los nativos. Así, los alumnos holandeses usaban mucho más que los nativos combinaciones de adverbio-adjetivo, mientras que los alumnos holandeses y finlandeses utilizaban mucho menos que los nativos las oraciones nominales con postmodificadores preposicionales. Además, encontró que los alumnos avanzados del inglés apenas hacían uso de estructuras sintácticas “prefabricadas” como por ejemplo, *a kind of*.

Por lo que se refiere a las características de los textos escritos en L2, Polio (2001) distingue nueve categorías, algunas de las cuales consisten en características que son idóneas para ser extraídas de los *corpus* y posteriormente analizadas; por ejemplo, las características del léxico, la complejidad sintáctica, la ortografía, la puntuación, la coherencia y la cohesión. El análisis de los ensayos de estudiantes en distintas fases de su carrera puede darnos información sobre el cambio en los patrones sintácticos y léxicos. Pero Polio (2001) concluye que a menudo no está clara la metodología que se utiliza y que la confiabilidad y la validez del análisis de la calidad de los textos se descuidan en muchas investigaciones. Medir el desarrollo de los escritores es bastante difícil, ya que suponemos que la calidad de los textos y el proceso de escritura en L2 se desarrollan a causa de una intervención determinada pero, dice Polio, hay que preguntarse qué es lo

¹ Una bibliografía amplia y actualizada de publicaciones sobre corpus de alumnos puede encontrarse en <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/cecl.html>.

que mejora: el contenido, la organización y la formulación o el lenguaje utilizado por el escritor. Siendo éste el caso, uno puede preguntarse si se trata de una indicación del desarrollo de la escritura. De todos modos, concluye ella, hace falta investigar mucho más para validar los instrumentos que miden la calidad de los textos redactados en L2 y el proceso de escritura.

Para medir el desarrollo del dominio de una lengua y, más específicamente, de la escritura en L2 necesitamos indicadores fiables y válidos. Wolfe-Quintero *et al.* (1998) analizaron 39 estudios y llegaron a la conclusión de que los mejores y más fiables indicadores eran la extensión media de una unidad T (*Mean Length per T-unit* = MLTU), la extensión media de las cláusulas (o *Mean Length of Clause* = MLQ, el número de cláusulas por unidad T (o *Clauses per T-unit* = C/TU) y el número de cláusulas subordinadas por oración (*Dependent Clauses per Clause* = DC/Q, ya que mostraban mejor correspondencia con valoraciones holísticas y valoraciones relacionadas con el currículum.

Neff *et al.* (1998) hicieron una comparación entre los textos argumentativos de tres grupos diferentes. El primero estaba constituido por escritores profesionales ingleses y españoles de periódicos. El segundo grupo consistía en estudiantes universitarios españoles del primer y cuarto curso que escribían en español como L1 y en inglés como LE. El tercer grupo lo formaban estudiantes universitarios estadounidenses de la misma edad que escribían en L1. Para encontrar factores retóricos contrastivos entre las dos lenguas y factores de desarrollo para cada una de las dos lenguas, los investigadores estudiaron múltiples dimensiones de los textos; no sólo aspectos estructurales como el número de palabras por unidad T y por cláusula, el número total de cláusulas finitas y no-finitas por unidad T y la subordinación como indicador de complejidad sintáctica, sino también aspectos informativos como el tipo de cláusulas subordinadas finitas y no-finitas utilizadas para incluir datos de fondo, y el número y tipo de conectores utilizados por los distintos grupos de escritores. Los escritores españoles profesionales tendían a escribir más palabras por unidad sintáctica y a utilizar una sintaxis más compleja que los escritores profesionales de origen inglés. Además, preferían la subordinación finita a la no-finita y usaban con más frecuencia adverbios enumerativos y concluyentes que los escritores ingleses. En cuanto al uso de conectores, la comparación entre los estudiantes de primero y cuarto y los escritores españoles profesionales mostró que aumentaba el uso de la subordinación según los años en la universidad o la experiencia en la escritura profesional. Había una tendencia consistente a disminuir el número de conectores según los años en la universidad o la experiencia en la escritura profesional. Los escritores profesionales españoles producían unidades T más largas que los dos otros grupos. Al comparar los grupos de estudiantes, las unidades T de los de cuarto eran más largas que las del primer curso. Al comparar el número de palabras por unidad T en los textos de los escritores profesionales con el de los estudiantes nativos, este número resultaba ser superior al de palabras en los textos de los dos grupos de estudiantes no-nativos, siendo además de estos dos últimos grupos, superior el número del grupo de estudiantes de cuarto que el de primero. En cuanto al número de palabras por cláusula, en los textos

tanto de los escritores profesionales de origen inglés como en los de los estudiantes nativos, éste era superior al de los dos grupos no-nativos. En cuanto a la complejidad sintáctica, los estudiantes españoles de cuarto tenían un nivel superior de intercalación de cláusulas que los estudiantes estadounidenses, debido a una mayor proporción de cláusulas nominales y adverbiales por unidad T. Hubo una tendencia consistente entre los escritores no-nativos a usar casi todos los tipos de conectores con la misma o con mayor frecuencia que los escritores nativos.

Haciendo uso de las mismas medidas que Wolfe-Quintero *et al.* (1998), Ortega (2002 y 2003) analizó 21 estudios entre grupos y seis estudios longitudinales sobre escritura de nivel universitario en L2 y en LE con varios propósitos. En primer lugar, saber cuál era el impacto del contexto de enseñanza (L2 ó LE) en los rangos y valores medios observados en cuanto a complejidad sintáctica en la escritura en L2 ó LE. En segundo lugar, indagar cuáles eran las diferencias medias respecto a los distintos indicadores que han sido observados en los distintos estudios, las cuales mencionamos (véase arriba) entre distintos niveles de dominio de la lengua, así como saber cuándo eran significativas estadísticamente estas diferencias. En tercer lugar, investigar cuál era el desarrollo de la complejidad sintáctica en relación con el periodo de observación. Sus conclusiones fueron que los escritores en L2 tendían a producir textos de mayor complejidad sintáctica y que los estudios que establecían diferencias de dominio de la lengua entre grupos con base en valoraciones holísticas tendían a rendir rangos más estrechos de valores de complejidad sintáctica y a dar resultados más homogéneos entre los grupos comparados. Los valores críticos que propone ella para medir diferencias en complejidad sintáctica en L2 y LE son 4.5 palabras o más por oración (*Mean Length of Sentence* = MLS), 2 palabras o más por unidad T (MLTU), un poco más de 1 palabra por cláusula (MLQ y, por lo menos, una diferencia positiva o negativa de 0.20 en el número de cláusulas por unidad T (C/TU). Otra conclusión importante es que puede haber pequeños cambios en el número de palabras por unidad T después de dos o tres meses de enseñanza y, sobre todo, en muestras reducidas de estudiantes. Pero sólo habrá cambios substanciales en complejidad sintáctica como medida por el MLTU después de un periodo de, por lo menos, nueve meses.

La conclusión de Ortega (2002 y 2003) sobre el periodo necesario para ver cambios en la complejidad sintáctica corresponde con la de Shaw y Liu (1998). Ellos investigaron cuáles eran los cambios entre los escritores en L2 (inglés), estudiantes de distintos orígenes lingüísticos y culturales en la Universidad de Newcastle (Reino Unido), después de un cursillo de dos a tres meses. A base de ensayos escritos por los estudiantes sobre el mismo tema y bajo las mismas condiciones al principio y al final del cursillo, Shaw y Liu (1998) comprobaron que, a pesar de que los estudiantes escribieron textos más formales después del cursillo, hubo pocos cambios en la complejidad sintáctica, la organización del texto, la variación léxica y el número de errores.

Grant y Ginther (2000) estudiaron la relación entre la presencia de determinadas características lingüísticas en los ensayos de estudiantes de inglés como L2 y los resul-

tados en el *Test of Written English* (TWE). Tal como en el estudio de Shaw y Liu, en el de Grant y Ginther los estudiantes escribieron ensayos sobre el mismo tema y bajo las mismas condiciones para el TWE. La tarea consistía en escribir durante 30 minutos sobre la fuente de noticias preferida y dar argumentos para tal preferencia. Grant y Ginther sacaron una muestra de 90 ensayos con resultados distintos en el TWE del total de ensayos y analizaron estos escrito en sus características lingüísticas usando el *tagger* automático de Biber (cf. Biber, 1995). Comprobaron que los resultados más altos en el TWE se correlacionaban con características lingüísticas que indicaban una mayor madurez lingüística. Ejemplos de esta madurez lingüística eran una mayor extensión en los ensayos, mayor variedad léxica, mejor cohesión por medio de conectores y palabras de referencia como por ejemplo los demostrativos, mayor número de nominalizaciones, un uso más variado de tiempos y modos verbales, mayor cantidad de verbos modales, más subordinación y voces pasivas.

2.4 La retroalimentación y la revisión de textos

Algunos factores importantes para mejorar la calidad de la escritura son la retroalimentación por parte de los que evalúan (los borradores de) los textos y las consiguientes revisiones. Para estudiar el proceso y el producto de la retroalimentación y de la revisión, tanto en L2 como en LE hace falta investigar cómo escriben los escritores en L2 y LE y cómo revisan sus textos, cómo se les da retroalimentación y cómo la utilizan.

Los estudios sobre la retroalimentación a partir de los años 80 tratan de las formas en qué se brindan comentarios, de los papeles que los docentes y alumnos desempeñan en este proceso y de la eficacia de esta retroalimentación. De estos estudios, que se refieren casi siempre a la escritura en L2, resulta que la mayoría de los docentes dedica, sobre todo, atención a la identificación de errores en el terreno de la ortografía y la puntuación y sólo algunos prestan atención al contenido, la coherencia y la estilística. Además, los criterios que aplican los docentes no son siempre consistentes y predecibles (Hedgcock & Lefkowitz, 1994). Ferris *et al.* (1997) diseñaron un modelo de análisis de retroalimentación en el que distinguen dos categorías principales de comentarios: (1) comentarios sobre los objetivos y las intenciones de los escritores y (2) características lingüísticas. Aplicaron el modelo a una docente de inglés como L2 durante un cursillo y concluyeron que durante éste dicha docente cambió sus estrategias al responder a los estudiantes, que sus comentarios variaban según el tipo de tarea, que disminuyó el número de comentarios al progresar el cursillo y que sólo en menor medida logró responder a los distintos niveles que tenían sus alumnos.

En cuanto al papel de los docentes, la mayoría de los profesores en L2 se consideran *profesores de lengua* y no *profesores de escritura* (Zamel, 1985). De ahí la importancia que dan a la corrección de errores, sobre todo de ortografía y de puntuación. Hedgcock y Lefkowitz (1994) han encontrado que los docentes suelen actuar más como evaluadores que como consejeros y ayudantes, lo que implica que no se dan bastante cuenta de los diferentes papeles que pueden tener.

Sobre la revisión, se ha llevado a cabo toda una variedad de estudios que muestra que esta revisión no se realiza con la eficacia necesaria y que los efectos de la retroalimentación son limitados. Así, Zamel (1985) comprobó que los alumnos que escriben textos en L2 suelen revisar detalles de estos textos, lo que resulta en textos sólo aparentemente mejores que los primeros borradores pero que, sin embargo, son aprobados por sus docentes. Cohén (1987) encontró que la mayoría de los estudiantes hicieron un apunte mental de la retroalimentación recibida, sin que revisaran sus textos. Cohén cree que la información que busca el alumno y la que proveen los docentes no siempre coinciden. Los estudios de Ferris (1995) y Ferris *et al.* (1997) muestran que no hay una relación causal entre la retroalimentación hecha por el docente y las correcciones del alumno y que la retroalimentación suele ser más eficaz si se comenta el primer borrador del alumno. La retroalimentación positiva en forma de estímulo resulta ser importante (compárese también el estudio de Hyland & Hyland, 2001), al igual que el contenido y el modo de estructurarla.

A pesar de que la investigación sobre el papel de la retroalimentación en la revisión de textos en L2 y LE ha ido extendiéndose en las últimas décadas, quedan muchas preguntas por contestar según Goldstein (2001); por ejemplo, cómo revisan los alumnos sus textos individualmente después de haber recibido los comentarios del docente, cuál es la influencia de la actitud que tienen los alumnos hacia los comentarios, cuáles son los factores que influyen en el éxito de la revisión y cómo definen los docentes este éxito.

2.5 Resumen y conclusiones

Al final de este cuadro teórico y a modo de resumen, podemos sacar unas cuantas conclusiones.

Tal como hablar, la escritura como forma de comunicar en L2 y en LE consiste en distintas competencias, entre las cuales se encuentra la competencia gramatical. Es necesario resaltar que ésta no es la única válida, ya que también tienen importancia la competencia sociolingüística, la estratégica y la discursiva. En la valoración de la calidad de textos en L2 y LE debemos tomar en consideración no sólo la competencia gramatical, sino todas las competencias. Lo que queda por contestar es la pregunta de cuál es el peso relativo de cada una de éstas.

En cuanto a las diferencias entre la escritura en L1 y L2, el proceso de escribir en L2 resulta ser más laborioso y menos eficaz. Además, los escritores en L2 planifican menos, invierten más tiempo en llegar a un texto final, utilizan menos ideas en este texto y revisan sus escritos con menor frecuencia, profundidad y eficacia. Por lo que se refiere a los productos, también hay diferencias considerables: los textos en L2 son menos informativos, formales y coherentes, y presentan una sintaxis menos compleja. Otras diferencias llamativas son que los escritores en L2 suelen usar más conectores que los escritores en L1 y que la L1 de los escritores influye claramente en sus textos en

L2. En cuanto a las diferencias entre escritores en L2 y escritores en LE, aquellos escriben textos con más complejidad sintáctica que éstos.

Por lo que se refiere a las semejanzas entre la escritura en L1 y L2, éstas consisten sobre todo en maneras parecidas de enfocar la tarea de escribir, objetivos similares, correspondencias entre las maneras de concebir los procesos de redacción y revisión, procedimientos y estrategias usados y en el tiempo y los esfuerzos invertidos.

Todas estas diferencias y semejanzas tienen implicaciones para el aprendizaje, la didáctica y la valoración de la escritura en L2 y LE. En esta valoración habrá que tomar en cuenta no sólo características sintácticas y léxicas, sino también las de contenido, coherencia y cohesión.

Para medir el desarrollo de escritores en L2 y en LE, podemos utilizar la lingüística de corpus, ya que los textos recopilados en distintos momentos pueden ser considerados como *corpora* que pueden ser analizados. En la medición de este desarrollo, la complejidad sintáctica resulta ser un indicador fiable y lo mismo vale para la longitud de las unidades T, ya que en este aspecto los escritores nativos se desempeñan mejor que los no-nativos.

En cuanto al periodo mínimo necesario para encontrar cambios substanciales en, por ejemplo, la complejidad sintáctica, la fluidez (es decir, que los alumnos escriben más palabras en el mismo tiempo) y la variación léxica, éste tiene que ser de por lo menos nueve meses, ya que intervenciones más cortas no dan resultados visibles.

La retroalimentación y la revisión también resultan ser diferentes en la escritura en L2 y en LE. Esta revisión se limita sobre todo a los aspectos lingüísticos, sin tomar mucho en cuenta el contenido. Tampoco es muy eficaz el proceso de revisión que se dirige demasiado a los detalles. Además, a menudo la retroalimentación hecha por los docentes es ineficaz, inconsistente e impredecible. Todo esto implica que la retroalimentación en el producto y el proceso de escribir puede mejorar mucho, sobre todo subrayando los aspectos positivos y organizando mejor el contenido y la forma de llevarla a cabo.

3. Investigaciones sobre la escritura en inglés y en español como LE

3.1 *El planteamiento de las investigaciones*

Basándonos en las conclusiones mencionadas arriba, diseñamos una serie de investigaciones sobre la escritura de ensayos argumentativos en inglés y español como LE². Vamos a tratar en esta sección el planteamiento de las investigaciones: los objetivos, el contexto, los sujetos de los estudios y la metodología.

² Les agradecemos a los licenciados Amoud Brinkman, Lonneke Goossens y Carmen Horstman por su valiosa ayuda en la realización de los estudios de español.

3.1.1 *Los objetivos*

Los objetivos de los estudios son investigar:

1. Si y en qué medida se pueden comparar las valoraciones holísticas con los resultados del análisis de características sintácticas y léxicas, tales como la longitud de los ensayos, de las frases, de las palabras y la variación léxica o el porcentaje de palabras diferentes de un cierto tipo o categoría (*type/token ratio*³).
2. Si y en qué medida hay cambios entre los ensayos escritos sobre el mismo tema y por los mismos estudiantes de un año a otro.
3. Cuáles son los cambios en el proceso y el producto de la revisión debidos a la retroalimentación del docente y posiblemente de otros alumnos.

3.1.2 *El contexto y los sujetos de los estudios*

Los estudios se realizan entre 2002 y 2005, se refieren al proceso de la escritura y al producto, es decir, a ensayos argumentativos, y los enfoques de estudio son tanto cuantitativos como cualitativos. Los sujetos de estudio son estudiantes de filología inglesa y estudiantes de filología hispánica en la Universidad de Nijmegen (Países Bajos). La lengua materna de ambos grupos es el neerlandés. Se ha elegido esta combinación por las siguientes razones:

1. Antes de entrar en las universidades en los Países Bajos los estudiantes de inglés llevan ocho años de aprendizaje de inglés en la escuela primaria (2 años) y en la escuela secundaria (6 años), lo que implica que tienen una competencia bastante aceptable de la lengua al empezar la carrera. En contraste, los estudiantes de español no han aprendido español antes de entrar en la universidad, por lo que esperamos encontrar diferencias considerables en cuanto al desarrollo de la escritura entre ambos grupos.
2. El inglés y el neerlandés se parecen más que el español y el neerlandés, por lo que en los cursillos de escritura en inglés no habrá que concentrarse tanto en aspectos de la lengua como en los cursillos de escritura en español, lo que, según esperamos, tendrá efectos significativos en la calidad de los productos y en el desarrollo de la escritura entre ambos grupos.

3.1.3 *La metodología*

Para crear un corpus de investigación recopilamos en tres o cuatro años consecutivos los ensayos argumentativos de los grupos de estudiantes mencionados arriba, ensayos que representan fases en el desarrollo de la escritura de los estudiantes. Además, recopilamos los ensayos de un grupo de nativos. A estos ensayos les añadimos etiquetas para

³ El *type/token ratio* o la variación léxica se mide calculando el porcentaje de tipos (*types*) diferentes de palabras por cada 100 palabras (*tokens*).

poder analizarlos automáticamente (cf. Biber, 1988 y 1995). Así podemos comprobar cómo utilizan los estudiantes los patrones sintácticos y, comparándolos con los ensayos escritos por nativos, podemos ver los errores o usos inadecuados de la lengua. Las versiones de los *corpora* sin estas etiquetas las usamos para el estudio de patrones léxicos, ya que pueden darnos información sobre aspectos como la densidad léxica y los patrones de colocación.

Los ensayos de los estudiantes los recopilamos siempre a finales de marzo durante tres o cuatro años consecutivos, un periodo que hemos escogido por las siguientes razones. Es el final del tercer período de clases y los estudiantes del primer curso han seguido por lo menos tres cuartos de un cursillo con un énfasis en los aspectos formales de la escritura. Si recopiláramos los ensayos antes, los estudiantes de español no tendrían un dominio suficiente de la gramática y del léxico del español y sólo sabrían construir frases muy elementales en español. Otra razón para recopilar los ensayos con un intervalo de un año entero es la conclusión a la que llegó Ortega (2002 y 2003), que sólo con un intervalo de nueve meses se aprecia un desarrollo visible en la escritura en L2 o LE. Para ver cambios en patrones sintácticos y léxicos, decidimos recopilar, por lo menos, tres ensayos de dos grupos o *cohorts* de estudiantes en tres años consecutivos y con un intervalo de un año. Esto resulta en seis ensayos de inglés y seis de español, tal como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. La recopilación de ensayos de los estudiantes de inglés y español

Año	Departamento de Filología Inglesa		Departamento de Filología Española	
2002	Cohort 1		Cohort 1	
	Ensayo 1		Ensayo 1	
2003	Cohort 1		Cohort 1	
	Ensayo 2	Cohort 2	Ensayo 2	Cohort 2
2004	Cohort 1	Ensayo 1	Cohort 1	Ensayo 1
	Ensayo 3	Cohort 2	Ensayo 3	Cohort 2
		Ensayo 2		Ensayo 2
2005		Cohort 2		Cohort 2
		Ensayo 3		Ensayo 3
Los ensayos fueron recopilados en marzo				

3.2 *La recopilación de datos*

3.2.1 *Ensayos en inglés y en español como LE: grupo 1, ensayo 1, 2002*

Los dos primeros grupos de ensayos los recopilamos en marzo de 2002: 47 ensayos en inglés y 21 en español. El tema de los ensayos lo sacamos de una tarea en el estudio de Grant y Ginther (2000), el cual consistía en escoger la fuente preferida de noticias y dar argumentos específicos para dicha preferencia. El tiempo estipulado para la tarea fue de 30 minutos. Facilitamos el tema y las instrucciones en neerlandés para evitar que los estudiantes copiaran palabras o frases en sus ensayos. Además, queríamos estar absolutamente seguros de que todos los estudiantes entendieran bien el tema y las instrucciones, lo que es especialmente relevante para los estudiantes de el primer cursillo de español.

Los estudiantes escribieron los ensayos a mano y estos ensayos fueron capturados en ordenador por una asistente que tenía la instrucción de transcribir exactamente todo lo que habían escrito los estudiantes, sin hacer uso de las facilidades de corrección del ordenador. De los ensayos se eliminados los títulos y los nombres de los estudiantes, luego fueron añadidos números únicos de identificación para poder relacionarlos con los ensayos escritos en años posteriores.

El número total de los ensayos en inglés es de 13,433 palabras, lo que significa una longitud media de 286 palabras por ensayo, con una variación de 133 para el ensayo más corto y de 528 palabras para el ensayo más largo. Para el español, el número total de palabras fue de 4,338, es decir, una longitud media de 206 palabras y una variación de sólo 67 palabras para el ensayo más corto y de 312 para el ensayo más largo. Si se considera la producción de palabras en un tiempo dado como una indicación de la destreza en la escritura, estas cifras reflejan ya la destreza más desarrollada de los estudiantes del primer cursillo de inglés.

3.2.2 *Ensayos en inglés y en español como LE: grupo 1, ensayo 2, 2003*

En marzo de 2003, recopilamos otra serie de ensayos de los mismos estudiantes que habían participado el año anterior y que ahora estaban en su segundo año de la carrera. Claro que había estudiantes que por razones diversas no habían escrito un ensayo en su primer año, estudiantes que, entretanto, habían dejado la carrera y otros que habían iniciado la carrera en otros departamentos o universidades. En su totalidad, hemos podido recopilar 33 ensayos en inglés (de los 47 del año anterior) y 11 en español (de los 21 del año anterior) escritos por estudiantes en su segundo curso de inglés o español que habían escrito también ensayos en el primer año. Los resultados que vamos a describir abajo se refieren a estos estudiantes.

3.2.3 Ensayos en español como L1, 2003

Para poder comparar los ensayos de los estudiantes de español en 2002 y 2003 con los de estudiantes nativos, les pedimos a 29 estudiantes del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia, todos con el español como L1, que escribieran un ensayo en español sobre el mismo tema y bajo las mismas condiciones. Como los estudiantes de inglés y de español en 2002, los nativos escribieron estos ensayos a mano, mismos que fueron capturados en ordenador de la misma manera que los ensayos de los estudiantes no nativos en 2002.

3.2.4 Español como LE: efectos de la retroalimentación, 2002

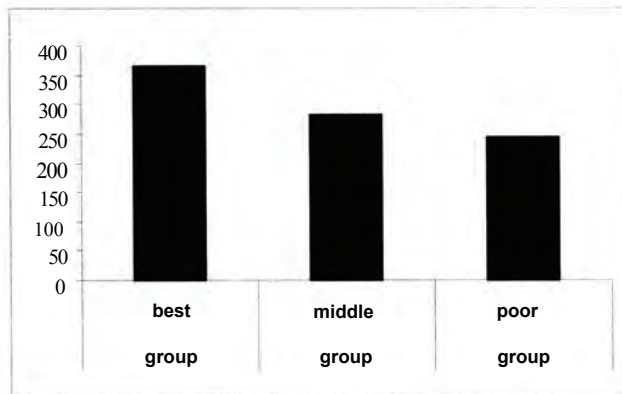
Brinkman (2003) investigó el papel de la colaboración entre estudiantes de filología española, al corregir y comentar los textos de sus compañeros y revisar sus textos con ayuda de esta retroalimentación. Los sujetos del estudio eran 17 alumnos de la asignatura de comprensión lectura y redacción del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Nijmegen; la investigación se realizó en el primer semestre del año académico de 2002-2003. Los estudiantes escribieron tres textos argumentativos sobre tres temas diferentes, con la ayuda de información recibida de antemano sobre el género argumentativo y los aspectos más importantes de la retroalimentación. Los estudiantes escribieron de manera individual. Cada estudiante hizo observaciones sobre los textos de sus dos o tres compañeros de grupo y, después de cada tarea, se discutieron los comentarios con los estudiantes y luego, se les dio retroalimentación general sobre las tareas realizadas y los apreciaciones hechas por ellos. Con esta información, los estudiantes escribieron la versión definitiva que la profesora evaluó. Luego, los estudiantes empezaron con una nueva tarea. Al final completaron un cuestionario con preguntas, especialmente sobre los aspectos afectivos de la redacción.

3.3 Resultados de los ensayos escritos en inglés

Para poder comparar las valoraciones holísticas con los resultados del análisis cuantitativo de características específicas de los ensayos en inglés, y poder observar posibles cambios entre un año y otro, todos los ensayos fueron valorados holísticamente por tres docentes de inglés como LE, todos profesores experimentados en la escritura y uno de ellos profesor nativo. Basándonos en estas valoraciones, hicimos una clasificación de los ensayos y distinguimos tres grupos con el mismo nivel de destreza en la escritura: un grupo de estudiantes con los mejores ensayos, un grupo con ensayos medios y un grupo con los peores ensayos. Luego, analizamos en cada grupo con el mismo nivel de destreza en la escritura, las longitudes medias de los ensayos, de las frases y de las palabras y la variación léxica (*type/token ratio*). Los resultados de estos análisis se pueden ver en las figuras 1 a 4. Vale destacar que en esta fase de la investigación sólo hemos podido incluir los resultados de los tres grupos del año 2002 y del grupo entero de 2002 y

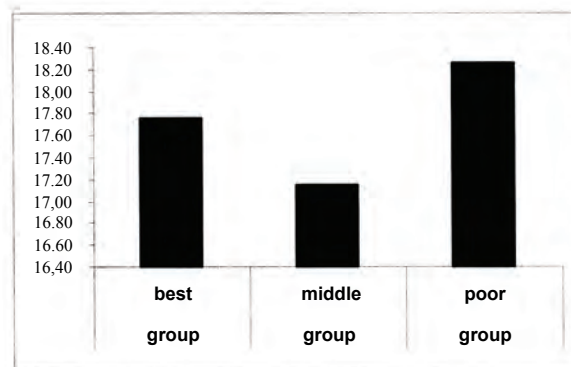
compararlos con los resultados del mismo grupo un año más tarde, es decir, 2003. En una siguiente fase vamos a comparar cada uno de los tres grupos del mismo nivel entre 2002 y 2003. Abajo presentamos primero los resultados de 2002.

Figura 1. Inglés: longitud media de ensayos en 2002



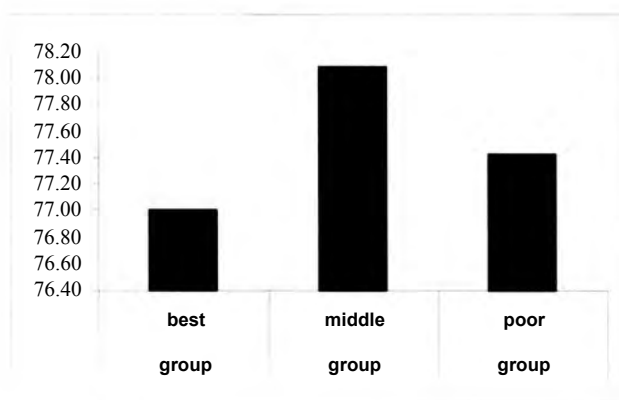
Resulta que hay correspondencias muy obvias entre el nivel de destreza y la longitud media de los ensayos, por lo menos en el primer curso, con una disminución progresiva del número de palabras o *tokens* del mejor grupo al peor grupo. Esto corresponde con los resultados de Grant y Ginther (2000) en cuanto a la longitud de los ensayos y los resultados en el TWE y es una confirmación de la observación que hicimos antes, es decir, que el nivel de la destreza en la escritura está reflejada en un número más alto de palabras producidas en el mismo tiempo.

Figura 2. Inglés: longitud media de frases en 2002



Las figuras sobre la longitud media de las frases pueden parecer a primera vista un poco confusas, ya que las frases más largas han sido escritas por los peores estudiantes, todo lo contrario de lo que habíamos esperado. Sin embargo, si inspeccionamos más detenidamente los propios ensayos, vemos que son especialmente los peores estudiantes quienes tienden a usar comas en vez de puntos finales, lo que resulta en oraciones muy largas y poco naturales.

Figura 3. Inglés: 'type/token ratio' en 2002

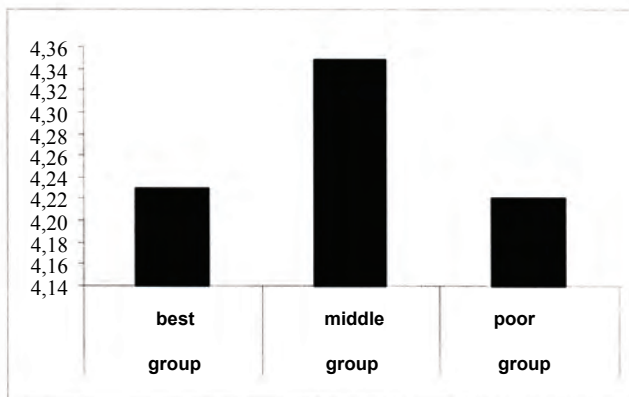


Para valorar la variación léxica se calcula el porcentaje de palabras diferentes de un cierto tipo (*type/token ratio*), el cual que puede calcularse de varias maneras. Si se comparan textos de distintas longitudes, se suele calcular el porcentaje con base en las primeras X palabras de cada texto (por ejemplo, 50) o, como lo hace WordSmith, repetir el cálculo del porcentaje para cada grupo sucesivo de, por ejemplo, 50 palabras y calcular un resultado medio continuo. En ambos casos, los resultados nos muestran hasta qué medida los escritores tienden a utilizar tipos de palabras que ya han utilizado antes. En el caso de los estudiantes de inglés, los mejores tenían un porcentaje de 78, lo que significa que han producido un promedio de 78 tipos diferentes de palabras por cada 100 palabras o *tokens*. Al respecto, se puede hacer una observación interesante. Al contrario de lo que se puede esperar, hay una línea descendente de los mejores a los peores estudiantes, lo que quiere decir que los mejores estudiantes no tienen un porcentaje de variación léxica más alto que los demás.

Se afirma a menudo que la longitud media de las palabras, finalmente, es otro indicador de madurez lingüística. Sin embargo, hace falta comprobar esta suposición, ya que en este estudio es el grupo mediano (y no el mejor grupo) el que produce el promedio de palabras más largas, mientras que apenas hay diferencias entre el mejor y el peor grupo. Estos resultados son opuestos a los del estudio de Grant & Ginther (2000)

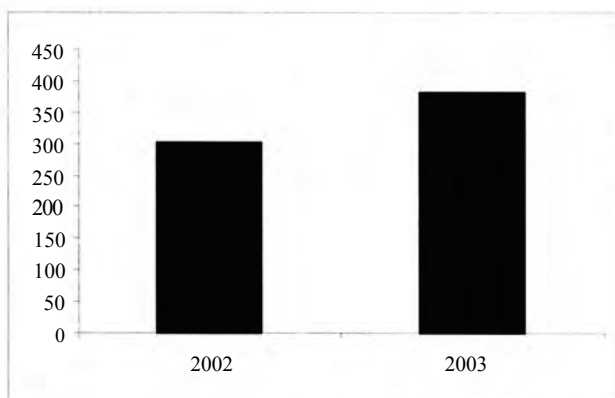
y requieren que los ensayos sean analizados no sólo cuantitativamente, sino también cualitativamente y, sobre todo, en cuanto al contenido y la coherencia, tal como se puede hacer con la estructura analítica temática (*topical analysis structure*; véase Connor & Farmer, 1990).

Figura 4. Inglés: longitud media de palabras en 2002



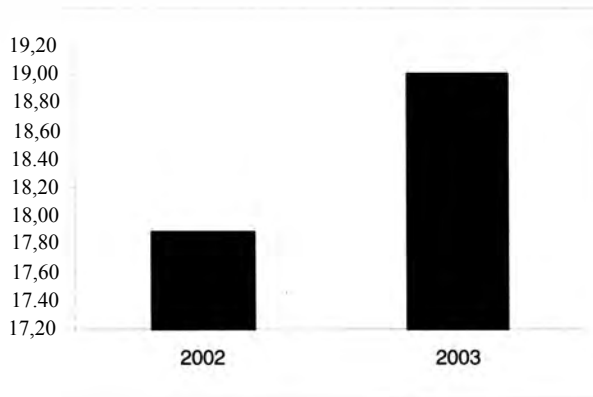
La siguientes figuras nos muestran los resultados del grupo entero de 2002 y el mismo grupo un año más tarde, en 2003.

Figura 5. Inglés: longitud media de los ensayos en 2002 y 2003 (grupos enteros)



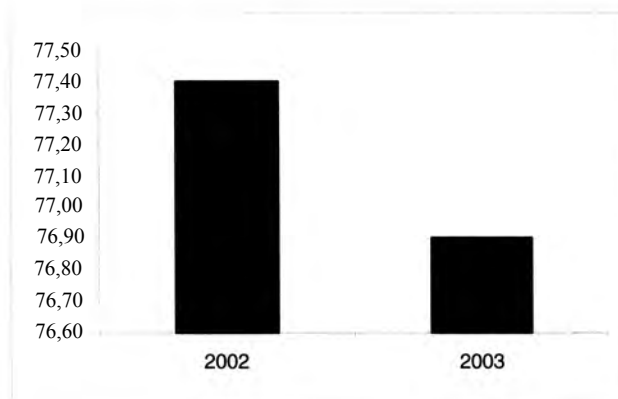
Resulta que la producción media en términos cuantitativos de los grupos enteros ha aumentado de un poco más de 300 palabras en el primer año, es decir, en 2002, a casi 400 palabras en el segundo año, o sea, en 2003, lo que podemos considerar otra confirmación de que la madurez lingüística se refleja en un texto más largo producido en el mismo tiempo.

Figura 6. Inglés: longitud media de las frases en 2002 y en 2003



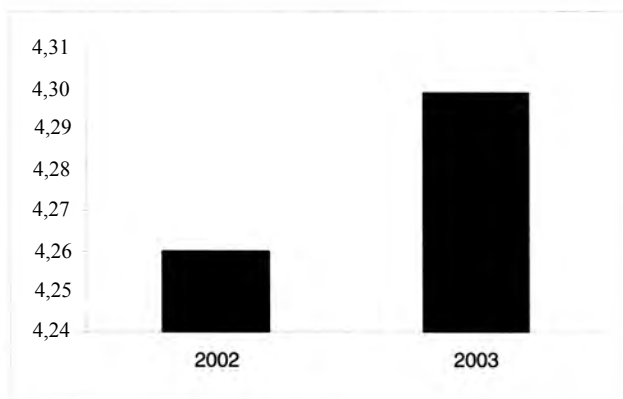
También por lo que se refiere a la longitud de las frases, vemos un incremento considerable de poco menos de 18 palabras en 2002 a más de 19 palabras en 2003. Estas figuras necesitan ser especificadas por nivel de destreza para valorar los posibles efectos del uso inadecuado de comas en vez de puntos finales (véase arriba).

Figura 7. Inglés: 'type/token ratio' en 2002 y 2003



El porcentaje de tipos diferentes de palabras ha disminuido de 77.4 en 2002 a 76.9 en 2003, lo que confirma nuestra hipótesis anteriormente mencionada de que la madurez no sólo se expresa en términos de densidad léxica, sino también en términos de complejidad sintáctica causada por el uso repetido de preposiciones y pronombres. Huelga decir también aquí que sólo un análisis cualitativo de los ensayos nos puede mostrar el carácter exacto de la compleja relación entre la densidad léxica y la complejidad sintáctica.

Figura 8. Inglés: longitud media de palabras en 2002 y en 2003



Una comparación entre la longitud media de las palabras muestra un incremento de 4.26 letras por palabra en 2002 a 4.30 letras en 2003. Insistimos también aquí en que hace falta un análisis más cualitativo para valorar el carácter de este incremento en la longitud media de las palabras.

3.4 Resultados de los ensayos escritos en español

También en el estudio de los ensayos de español como LE, los objetivos eran poder comparar las valoraciones holísticas con los resultados del análisis cuantitativo de las características específicas, y poder observar posibles cambios entre un año y otro. Asimismo, todos los ensayos de español como LE fueron valorados holísticamente por diferentes personas: 1) estudiantes de licenciatura de filología hispánica que hicieron los análisis de los ensayos en dos años consecutivos, es decir, 2002 y 2003, 2) un profesor no-nativo del Departamento de Filología Hispánica y 3) una profesora nativa, también docente del Departamento. Ellos valoraron los ensayos y los clasificaron en un rango que iba del mejor al peor ensayo.

Comparando primero las clasificaciones medias entre las tres valoraciones holísticas de los ensayos de español como LE en 2002 y 2003, se obtienen los siguientes resultados (por ser un grupo pequeño, no hicimos una distinción entre grupos, sino entre individuos).

Tabla 2. Español: clasificación media de las valoraciones holísticas

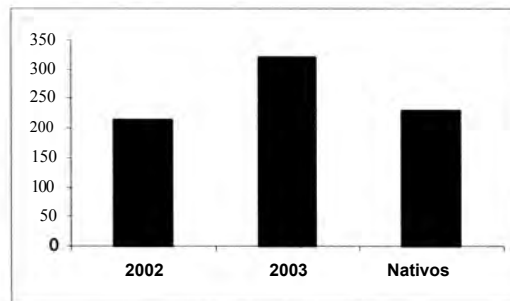
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Clasificación media 2002	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Clasificación media 2003	1	7	5	3	6	4	8	9	2	11	10

Salta a la vista que solamente el estudiante A mantiene la misma posición, mientras que los estudiantes J y K han cambiado de ubicación. En cuanto al progreso de los estudiantes, es muy claro que el estudiante I ha hecho más progreso, subiendo de la novena posición en 2002 a la segunda posición en 2003. El estudiante B ha hecho menos progreso, bajando de la segunda posición en 2002 a la séptima en 2003. Cabe decir que se trata sólo de la comparación entre las valoraciones hechas por profesores e investigadoras de las redacciones de 2002 y 2003, y no del progreso individual de los estudiantes, que sólo se puede establecer analizando más detenidamente los ensayos.

Como mencionamos arriba, pudimos disponer también de ensayos escritos en español sobre el mismo tema y bajo las mismas condiciones por estudiantes de filología inglesa pero nativohablantes del español. Vamos a incluir los análisis de estos ensayos también en las figuras presentadas abajo.

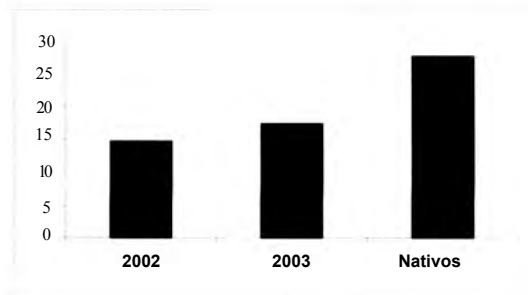
Tal como en el caso de los ensayos en inglés como LE, analizamos las longitudes medias de los ensayos, de las frases y de las palabras y la variación léxica o porcentaje de palabras diferentes (*type/token ratio*) de los ensayos en español de 2002 y 2003. Los resultados de estos análisis se pueden ver en las figuras 9 a 12.

Figura 9. Español: longitud media de ensayos



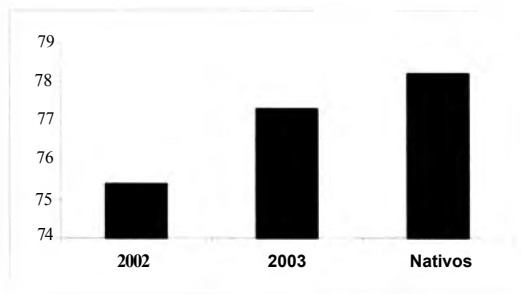
En cuanto a la longitud media de los ensayos, es decir, el número de palabras por ensayo, se puede ver en la figura 9 que los estudiantes no nativos en 2003 han escrito las redacciones más largas, aún más largas que los ensayos de los nativos cuya longitud media era de 230.75 palabras. Este resultado es opuesto a lo que se podía esperar, ya que los nativos escriben en su lengua materna.

Figura 10. Español: longitud media de las frases



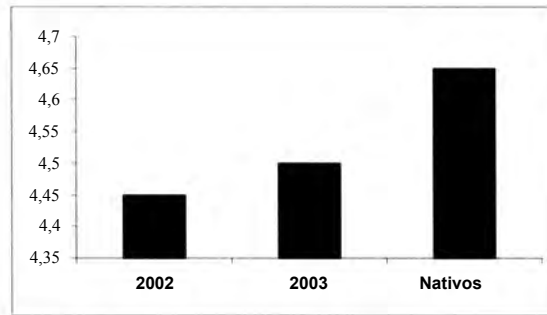
Como era de esperarse, son los nativos quienes han escrito las frases más largas con un promedio de 27.69 palabras por frase, en comparación con los promedios de los estudiantes de español como LE: 15 palabras por frase en 2002 y 16.37 palabras por frase en 2003. La variación entre los nativos es mucho más alta que entre los no-nativos: varía de un promedio más alto de 54.75 palabras (¡procedente de un texto de 219 palabras con sólo 4 frases!) a un promedio menos alto de sólo 14.38 palabras por frase (¡procedente de un texto de sólo 115 palabras con 8 frases!). Respecto a esta variación, la de los estudiantes no nativos es mucho menos grande: en 2002 varía entre un promedio más alto de 22.11 palabras a un promedio menos alto de 10.68 palabras y en 2003, de un promedio más alto de 21.69 palabras a un promedio menos alto de 13.25 palabras por frase.

Figura 11. Español: *type/token ratio*



En cuanto a la variedad léxica o porcentaje de palabras diferentes (*type/token ratio*), éste es con poco más de 78 el más alto en los ensayos escritos por estudiantes nativos. Pero lo que también se puede observar es que el porcentaje de palabras diferentes de los no-nativos ha aumentado bastante: de 75.5 en 2002 a 77.5 en 2003, un porcentaje que casi alcanza el de los nativos.

Figura 12. Español: longitud media de palabras



Como era de esperarse, es posible ver en la figura 12 que la longitud media de palabras de los estudiantes nativos es con 4.65 la más alta en comparación de la de los estudiantes no-nativos de poco menos de 4.45 en 2002 y 4.50 en 2003.

Por lo que se refiere a los resultados del estudio de Brinkman (2003) sobre la retroalimentación, resulta que la mayoría de los estudiantes solía dar a sus compañeros simplemente la solución correcta; sólo algunos trataban de estimular al escritor a mejorar su borrador al dar indicaciones con palabras clave. En cuanto a su comentario sobre el contenido de los ensayos, los estudiantes hacían pocas observaciones y se limitaban a emitir alabanzas, lo que puede haber causado que los estudiantes no vieran la necesidad de revisar mucho sus textos. Sí había desarrollo en cuanto a la coherencia de una tarea a otra, ya que resultó que los estudiantes mejoraban en aspectos como la relación entre los párrafos. Sin embargo, por lo demás, no había muchas diferencias entre la primera versión y la versión final de los ensayos. El aspecto más comentado por los estudiantes fue la ortografía; los estudiantes solían corregir los errores ortográficos, pero se limitaban a corregir sólo los errores indicados. Algunos estudiantes señalaron que no se atrevían a dar retroalimentación por falta de confianza en sus propias capacidades. De ahí que no sea de extrañar que los análisis de las distintas versiones de los ensayos hayan revelado que los comentarios dados por la profesora y la teoría impartida en las clases han contribuido mucho más al desarrollo entre una versión a otra que los comentarios hechos por los propios estudiantes. Finalmente, en cuanto a la forma de dar la retroalimentación, los estudiantes indicaban preferir las críticas a los comentarios positivos, por lo que resulta extraño que la mayoría de los estudiantes no hiciera nada con estas críticas.

4. Conclusiones

Se pueden sacar varias conclusiones sobre el desarrollo de la escritura en LE con base en los resultados de estos estudios.

La primera conclusión es que los escritores en LE más avanzados producen más cantidad de texto en el mismo tiempo y bajo las mismas condiciones. Esta conclusión se basa, primero, en los resultados de varios estudios. En primer lugar, al comparar a los estudiantes de inglés como LE con los de español como LE se ve que los de inglés adelantan a los de español en la longitud de los ensayos. En segundo lugar, también los mejores estudiantes de inglés producen obviamente ensayos más largos que los peores. Y en tercer lugar, comparando los resultados de los ensayos escritos en dos años consecutivos por los mismos estudiantes, tanto los de inglés como los de español como LE se ve un desarrollo considerable. En oposición a estos resultados muy coherentes están los ensayos de los estudiantes nativos que resultan ser menos largos que los del segundo curso de español como LE. Puede haber influido el hecho de que tanto los estudiantes de español como LE en 2002, como los nativos hayan escrito a mano los ensayos al contrario de los estudiantes de español como LE en 2003, quienes utilizaron el ordenador. Otra explicación es que había mucha variación entre la longitud de las redacciones de los nativos; la redacción más larga tenía 442 palabras y la más corta sólo 115, mientras que la variación entre los ensayos de 2003 era de 453 a 225 palabras. Sin embargo, es considerable el incremento de 2002 a 2003 en cuanto a la longitud media de los ensayos de los estudiantes de español como LE; de más de 200 a más de 300 palabras.

La segunda conclusión es que los escritores más avanzados redactan frases más largas, una conclusión que se basa en la comparación de los ensayos que escribieron los estudiantes en su primer y en su segundo año, tanto los de inglés como los de español como LE. Estos resultados sí se confirman con los resultados de los estudiantes nativos. Es importante aclarar que en los resultados de los estudiantes no nativos de inglés del primer curso debe considerarse que éstos, y sobre todo los peores de este grupo, hacen un uso inadecuado de los comas para separar las frases, lo que resulta en frases más largas.

La tercera conclusión es que los escritores más avanzados también producen palabras más largas, una conclusión que está basada en los resultados de todos los grupos de segundo, tanto los de inglés como de español como LE y en los resultados de los estudiantes nativos. No obstante, la comparación entre los distintos grupos del mismo nivel no da una imagen muy clara, ya que el grupo mediano produce las palabras más largas.

La cuarta conclusión es que el desarrollo de escritores en LE no puede estar relacionado sin más ni más con la variación léxica como indicador del porcentaje de palabras diferentes. Es verdad que los resultados del español sugieren tal relación, ya que los estudiantes producen en su segundo año (2003) textos con un porcentaje más alto que en el primer año conforme a lo que encontraron Grant & Ginther (2000) en su estudio. Sin embargo, estos resultados son opuestos a los del inglés; los ensayos en

inglés de 2002 tienen el porcentaje de palabras diferentes más alto, y también el porcentaje de los ensayos del grupo mediano en 2002 es más alto que del mejor grupo. Esto no significa necesariamente que la variación léxica no se relacione con la calidad de los ensayos y, por eso, con el desarrollo de escritores en LE, pero que hay que tomar en consideración otras explicaciones. Una explicación puede ser que los estudiantes lingüísticamente más maduros producen estructuras sintácticas más complejas como consecuencia del uso repetido de preposiciones y pronombres, por lo que bajan el porcentaje de palabras diferentes y la longitud media de palabras (véase también De Haan, 1987). Y esta complejidad sintáctica es otro indicador del desarrollo, tal como lo comprobó Ortega (2002 y 2003) en su análisis de muchos estudios sobre la escritura en L2. Claro está que hacen falta análisis más detenidos de los ensayos de todos los grupos y recopilados en más años.

La quinta conclusión se relaciona con lo que escribimos en el párrafo anterior respecto a la necesidad de análisis de otros aspectos más cualitativos, y se basa en el estudio de Brinkman (2003), así como en muchos otros estudios sobre este tema: el proceso de dar y recibir retroalimentación es muy complicado y hasta ahora los resultados son un poco conflictivos; sin embargo, este proceso es esencial para mejorar la calidad de la escritura. De ahí que haga falta seguir estudiándolo como lo haremos en 2004-2005, tratando de encontrar respuestas a las siguientes preguntas: cómo escriben ensayos argumentativos los estudiantes del segundo año de español y cómo pueden mejorar esta escritura, cuáles son los efectos de dar y recibir retroalimentación en los productos y los procesos de escribir, y cómo los estudiantes perciben estos procesos y productos. Para eso, haremos uso de instrumentos tales como cuestionarios y entrevistas, análisis de aspectos cuantitativos (igual que lo hicimos en este artículo) y cualitativos (es decir, análisis del contenido y de la calidad de la argumentación, la coherencia y la cohesión) en las distintas versiones de los ensayos que serán recopiladas vía electrónica, haciendo uso del correo electrónico y de un centro de redacción en línea (*online writinglab*).

Una última conclusión es que para saber más sobre el desarrollo de la escritura en LE durante más años, hace falta seguir analizando los productos de la manera descrita en este artículo y ampliar estos análisis con otros más cualitativos. Hay que tomar en cuenta, además de lo mencionado arriba, la calidad del léxico y aspectos de contenido, coherencia y cohesión.

Bibliografía

- ALTENBERG, B. & TAPPER, M. (1998) "The Use of Adverbial Connectors in Advanced Swedish learners' written English". En S. Granger (ed.) *Learner English on Computer*. Londres/Nueva York: Longman.
- BIBER, D. (1988) *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BIBER, D. (1995) *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINKMAN, A. (2003) *La eficacia del feedback de alumnos sobre los textos argumentativos de sus compañeros*. Tesina inédita. Nijmegen: Universidad de Nijmegen.
- CANALE, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". En J. C. Richards R. & Schmidt (eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman, pp. 2-27.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics, 1*, pp. 1-47.
- COHEN, A. (1987) "Student Processing of Feedback on their Compositions". En A. Wenden & J. Rubin *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice/Hall, pp. 57-69.
- CONNOR, U & FARMER, M. (1990) "The Teaching of Topical Structure Analysis as a Revision Strategy for ESL Writers". En B. Kroll, *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 126-130.
- CONNOR, U. & MBA YE, A. (2002) "Discourse Approaches to Writing Assessment". *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, pp. 263-278.
- DE HAAN, P. (1987) "Exploring the Linguistic Data Base: Noun Phrase Complexity and Language Variation". En W. Meijs (ed.) *Corpus Linguistics and Beyond*. Amsterdam: Rodopi, pp. 151-166.
- DE HAAN, P. (1997) "An Experiment in English Student Data Analysis". En J. Aarts, I. De Monnik & H. Wekker (eds.) *Studies in English Language and Teaching*. Amsterdam: Rodopi, pp. 215-229.
- DE HAAN, P. (1998) "How Native-like are Advanced Students of English?". Renouf, A. (ed.) *Explorations in Corpus Linguistics*. Amsterdam: Rodopi, 57-67.
- DE HAAN, P. (1999) "English Writing by Dutch-speaking Students". En H. Hasselgård and S. Oksefjell (eds.) *Out of Corpus: Studies in Honour of Stig Johansson*. Amsterdam: Rodopi, pp. 203-212.
- DE HAAN, P. (2000) "Tagging Non-native English with the TOSCA-ICLE Tagger". En C. Mair & M. Hundt (eds.) *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. Amsterdam: Rodopi, pp. 69-79.
- FERRIS, D. (1995) "Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms". *TESOL Quarterly* 29, pp. 33-53.
- FERRIS, D., PEZONE, S., TADE, C.R. & TINTI, S. (1997) "Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications". *Journal of Second Language Writing* 6 (2), pp. 155-182.
- GOLDSTEIN, L. (2001) "For Kyla: What Does the Research Say About Responding to ESL Writers". En T. Silva, & P. K. Matsuda (eds.) *On Second Language Writing* Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73-89.
- GRANGER, S. (1993) "International Corpus of Student English". En J. Aarts, P. De Haan y N. Oostdijk. *English Language Corpora: Design, Analysis and Exploitation*. Amsterdam y Atlanta: Rodopi, pp. 57-69.

- GRANGER, S. (1997) "On Identifying the Syntactic and Discourse Features of Participle Clauses in Academic English: Native and Non-native Writers Compared". En J. Aarts, I. De Monnik & H. Wekker (eds.) *Studies in English Language and Teaching*. Amsterdam: Rodopi, pp. 185-198.
- GRANGER, S. (1998) "The Computer Learner Corpus: A Versatile New Source of Data for SLA Research". En S. Granger (ed.) *Student English on computer*. Londres/ Nueva York: Longman, pp. 3-18.
- GRANT, L. & GINTHER, A. (2000) "Using Computer-tagged Linguistic Features to Describe L2 Writing Differences". *Journal of Second Language Writing*, 9, pp. 123-145.
- HEDGCOCK, J. & LEFKOWITZ, N. (1994) "Feedback on Feedback: Assessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing". *Journal of Second Language Writing* 3 (2), pp. 141-163.
- HYLAND, F. & HYLAND, K. (2001) "Sugaring the Pill. Praise and Criticism in Written Feedback". *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 185-212.
- KAMEEN, P. (1983) "Syntactic Skills and ESL Writing Quality". En A. Freedman, Pringle, & J. Yalden (eds.) *learning to Write: First Language /Second language*. Londres/Nueva York: Longman, pp. 162-170.
- LORENZ, G. (1998) "Overstatement in Advanced Learners' Writing: Stylistic Aspects of Adjective intensification". En S. Granger (ed.) *Learner English on Computer*. Londres/ Nueva York: Longman.
- NEFF, J., DAFOUZ, E., DIEZ, M., PRIETO, R., & CHAUDRON, C. (1998) "Contrastive Discourse Analysis: Argumentative Text in English and Spanish". Ponencia presentada en el Veinticuatro Simposio de Lingüística de la Universidad de Wisconsin, Milwaukee.
- ORTEGA, L. (2002) "Magnitude and Rate of Syntactic Complexity Changes in College-level L2 Writing: a Research Synthesis". Presentación en la Conferencia AAAL en Salt Lake City, abril 7, 2002.
- ORTEGA, L. (2003) "Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing". *Applied Linguistics*, 24, pp. 492-518.
- POLIO, C. (2001) "Research Methodology in L2 Writing Assessment". En T. Silva & P.K. Matsuda (eds.) *On Second Language Writing*. Mahwah. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, pp. 91-115.
- ROCA DE LARIOS, J. , MURPHY, L. & MARÍN, J (2002) "A Critical Examination of L2 Writing Process Research". En Ransdell, S. & Barbier, M. L. *New Directions for Research in L2 Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 11-47.
- SHAW, P. & LIU, E. (1998) "What Develops in the Development of Second-language Writing?" *Applied Linguistics* 79, pp. 225-254.
- SILVA, T. (1993) "Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 writing: The ESL Research and Its Implication". *TESOL Quarterly*, 27, 4, pp. 657-677.
- WOLFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S., & KIM, H.Y. (1998) "Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity. Technical Report No. 17". Honolulu, Hawaii: Universidad de Hawaii, Centro de Enseñanza de Segundas Lenguas y Currículo.
- ZAMEL, V. (1985) "Responding to Student Writing". *TESOL Quarterly*, 19, pp. 79-101.