

Escribir en español como lengua primera y extranjera (L2/LE): cómo tomarle las medidas a la competencia discursiva a través de los géneros discursivos y los corpus

LOURDES DÍAZ

Universitat Pompeu Fabra

ROSA M.^a LUCHA

Escuela Oficial de idiomas de Barcelona

YOLANDA SOLER-ONÍS

Instituto Cervantes de Beirut

Received: 01/02/2023 / Accepted: 26/02/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28685>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de una investigación acerca de cómo evoluciona la competencia discursiva en el aula de ELE en dos géneros textuales concretos, relato y exposición-explicación, en los niveles B1 y B2 del MCER, basándonos en el uso de corpus de L1 y L2.

Los datos proceden, en el relato, de un corpus de 208 producciones de 70 aprendices no nativos de B1 y de 55 nativos de dos estudios, uno longitudinal (mediante aprendizaje incidental), y otro transversal. En el género expositivo-argumentativo, estudio transversal, con 20 sujetos nativos y 15 no nativos (de B2), el trabajo centrado en el foco en la forma acerca los resultados a los de los nativos.

Las medidas de densidad léxica y de fluidez sitúan la diferencia en los aspectos cuantitativos para el relato en el nivel B1. Asimismo, se prueba que el uso de una metodología focalizadora en B2 contribuye a mejorar e incluso superar los resultados de los nativos.

A nivel didáctico, se observa la utilidad del trabajo textual-funcional de los géneros en el aula y del papel positivo del uso de corpus para proporcionar modelos realistas como input e instrumento de evaluación.

Palabras clave: competencia discursiva, escritura en L2, corpus de aprendices, narrativas en L2, género expositivo-argumentativo en L2.

L1/L2 Spanish writing: how to come to terms with discourse competence using corpora and discourse genres

ABSTRACT: This paper shows the results of an empirical research on the development of discourse competence in L2 Spanish. Based on data from two textual genres, narrative, and expositive types at B1 and B2 levels of CEFR, a corpus-based comparison of L1 and L2 production was made. For the narrative genre, a total of 208 compositions by 70 L2 Spanish learners (B1 level) and 55 native speakers' texts were gathered. Narrative texts were collected for two previous studies: a longitudinal study (focusing on incidental learning), and a cross-sectional study. For the expositive genre, a cross-sectional focus on form study with 20

native subjects and 15 Spanish learners (B2 level) was conducted. Lexical density and fluidity measures indicate that quantitative aspects were responsible for the difference between groups in the narrative type for B1. For B2, in turn, the FoF methodology applied plays a role in improving non-native performance, equating native and non-native rates. Two didactical implications can be driven. First, the positive effect attested to applying textual-functional approaches of genres in the classroom. Second, the utility of native and non-native corpora as classroom input and as a realistic model for genre writing in the teaching and assessment of L2 texts.

Key words: discourse competence, L2 writing, learner corpora, L2 narrative, L2 expository-argumentative genre.

1. INTRODUCCIÓN

Está ampliamente aceptado, en el marco de la adquisición de la L1 y la L2, que la tipología textual que primero se adquiere es la narrativa (ver, para una revisión actualizada, Comajoan y Pérez Saldanya 2018). En el marco de la adquisición de la competencia discursiva en L2/LE, obras de referencia como el MCER (20172) o el PCIC (2006) también incluyen la narración en los primeros niveles (A2/B1) en producción escrita, dejando como más adecuados o propios de B2 los géneros textuales del tipo explicativo-descriptivo (B1) y explicativo-argumentativo (más adecuado en B2, cuando el énfasis está en la argumentación), siempre dependiendo del grado de especificidad del dominio temático (Díaz y Lucha, 2020 en De Santiago y Díaz). Esto último es, asimismo, especialmente evidente y, sobre todo, pertinente, en el ámbito académico; tanto en el espacio de la educación posobligatoria como en el de la superior.

Con esta idea de progresión en la competencia discursiva basada en los géneros textuales como marco, los profesores de ELE nos enfrentamos a la duda de qué mecanismos desencadenantes o indicativos hay detrás de esa progresión. ¿Cómo se nota la mejoría /avance en la competencia discursiva dentro de un tipo textual? ¿Y cómo podemos favorecer ese avance? ¿Cómo sabemos cuáles son los avances previstos dentro de un nivel? Muy importante, asimismo, ¿cómo es el texto tipo o modelo meta, que funciona como espejo para orientar la producción de nuestros alumnos? ¿Es un producto ideal o, por el contrario, se basa en la competencia real de alumnos similares, pero en L1, en cada uno de los géneros investigados?

Para contestar a estas preguntas, proponemos apoyarnos en una secuencia de investigaciones que hemos llevado a cabo en Barcelona con alumnos de B1 y B2 en contexto de instrucción en inmersión. Ponemos de manifiesto las diferencias que hay: a) entre B1 y B2; b) entre no nativos y un texto modelo como espejo y con un grupo nativo que realiza las mismas tareas como control; c) con datos de un corpus longitudinal y con datos transversales; y d) con datos procedentes de un curso de lengua general frente a datos experimentales (con aplicación de una metodología concreta), para ver el efecto puntual que tienen todos estos factores en las medidas de la competencia discursiva en los géneros estudiados.

Como se explica en la metodología en los respectivos apartados por géneros, a continuación, trabajamos con dos corpus distintos: uno de 208 relatos y otro de 40 textos expositivos-argumentativos, que contemplan también textos de nativos producidos en condiciones similares con los que comparar los no nativos y tomar la medida de la competencia discursiva de ambos (L1 y L2/LE) en el aula.

Así, a partir de los resultados de varios estudios se pone de manifiesto lo siguiente: para a) relato en B1, vemos que sí hay desarrollo, observado en las medidas de fluidez y densidad léxica, en la competencia a lo largo del tiempo en un curso general de lengua, incluso con una práctica habitual pero no específica de la escritura (resultados que coinciden con van Esch (2005, etc.)). Para b) el tipo explicativo-descriptivo/explicativo-argumentativo en B2, se ve que no hay diferencia significativa entre la producción de un alumno no nativo universitario de B2 y un nativo de L1. En este segundo caso, el uso de una metodología que enfoca el trabajo intensivo de las características de un tipo de género textual, sí produce diferencias entre los L2, acercándolos a la competencia de la L1.

De los distintos apartados y que abordan estos dos géneros derivan cinco recomendaciones didácticas en relación con las variables de los estudios y los géneros y niveles abordados. Entre ellas destacamos la utilidad innegable del trabajo con corpus de control (L1 español en nuestro caso) frente al texto modelo artificial único, para evaluar y modelar el desarrollo de la competencia en el aula.

2. ANTECEDENTES. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Estudios que han destacado el análisis del desarrollo de la competencia discursiva escrita en español como L2/LE hay varios en la década de los 2000. Algunos de los más frecuentes se basan en relatos en L2 en distintos niveles; entre los siguientes más estudiados se encuentran los expositivos, especialmente por su relación con el ámbito académico (ver Lucha 2016 y De Santiago y Díaz 2020 para una revisión).

En relación con los trabajos con corpus, de carácter longitudinal y más complejos, destaca el de Martínez Arbeláiz (2004), quien comparó las producciones escritas de un grupo de estudiantes a lo largo de un curso, en un estudio longitudinal en el que recogió dos muestras, una a principio y otra a final, tres meses más tarde, tras inmersión más instrucción no específica sobre escritura. El interés estaba en la mejora de la corrección gramatical. El análisis cuantitativo que lleva a cabo concluye que sí hay una mejora estadísticamente significativa en el parámetro de fluidez, así como en algunos de los rasgos gramaticales y léxicos estudiados.

También de interés son los trabajos incluidos en el proyecto de investigación de la Universidad de Radboud (Nimega), realizados entre 2002 y 2008, de van Esch et al (2004, 2006), De Haan y van Esch (2005), Teijeira Rodríguez et al. (2005), sobre un corpus de textos argumentativos en inglés y español L1 y LE. De Haan y van Esch (2005) comparan el corpus de español L1 y LE y realizan un análisis cuantitativo y longitudinal, como Martínez Arbeláiz, a lo largo de un año académico. Comprueban que en los textos del segundo año respecto al primero hay una mejora en la variedad léxica (aumento de la ratio entre palabras distintas y total de palabras). Al comparar los resultados con los nativos, descubren que la mejora en el segundo año acerca a los no nativos a los nativos e, incluso, los superan en el número total de palabras. Concluyen que hay nativos con menor fluidez que algunos de los aprendices del segundo año. En su trabajo van Esch et al. (2006) llevan a cabo un trabajo longitudinal acerca de los cambios significativos en la competencia discursiva que

se producen en los ensayos escritos sobre el mismo tema y por los mismos estudiantes de un año a otro. Los datos apoyan también una mejoría en el año dos.

Entre los estudios no longitudinales, Teijeira et al. (2005) compara producciones nativas y no nativas para identificar diferencias en la organización, coherencia y cohesión. Entre sus conclusiones destaca la de que los aprendices no nativos son capaces de escribir textos coherentes en su segundo año de español, sin aprendizaje intensivo. En cuanto a los pseudolongitudinales, destacamos la investigación de Baerlocher (2013), que investiga la mejora de la producción escrita a través del análisis de errores, así como la fluidez, la diversidad léxica y la densidad léxica de los textos (lusófonos aprendices de español). En estos tres últimos aspectos, los datos revelaron que había progresión en función de las horas de instrucción recibidas.

Asimismo, los datos que se reportan en este trabajo sobre géneros narrativos (Lucha, 2016; Lucha y Díaz, 2016, 2017) y sobre los expositivos-explicativos (Lucha, 2006; Lucha y Díaz, 2012; Díaz y Lucha, 2017, 2020) están en esta línea de investigación con indicadores similares. Nuestra perspectiva, no obstante, es que nos centramos, además, en el valor que tiene el uso de modelos y de corpus nativos en la identificación de índices de comparación, así como en la identificación de rasgos caracterizadores de los géneros en esos niveles (los que confieren el acento no nativo a los escritos de L2). Ese valor es útil, consideramos, no solo en la investigación sino también en el aula, como input y como herramienta didáctica.

3. GÉNERO NARRATIVO

3.1. Contexto y metodología

A fin de ver cuál puede ser el desarrollo de la competencia discursiva en los escritos del género prototípico de A2-B1, como se suele considerar al relato, a lo largo de un curso académico (van Esch et al., 2004; De Haan y van Esch, 2005, 2006; Teijeira et al., 2005), que no es un programa específico de escritura, recogimos una muestra de sujetos no nativos (NNS) de un total de diez lenguas maternas distintas como grupo experimental, que realizaron una tarea de redacción en dos momentos distintos (M1 y M2, al principio y al final del curso, tras 120 h de enseñanza). En este estudio pseudolongitudinal, también se recogió un corpus de nativos (55 universitarios de primer curso de lenguas aplicadas de la UPF). En total, el corpus consta de 208 relatos. Se analizó la fluidez léxica (Wolfe-Quintero et al., 1998; Agustín Llach, 2011) y la diversidad léxica (Read, 2000; Laufer, 2003; Pallotti, 2015), para hacer la comparación entre momentos (M1 y M2) y grupos (L1 y L2).

3.2. Resultados

Se observa en la tabla 1 un aumento de la media del total de palabras entre M1 y M2. Para ver si la diferencia es significativa se hizo un tratamiento estadístico (ANOVA y test de comparación múltiple) que confirmó que existe diferencia significativa entre los tres grupos. Es el grupo de control nativo el que mayor fluidez presenta.

Tabla 1. Total y media de tokens por nivel de lengua. Muestra por estadios y sujetos

	NN-M1 (n=71)	NN-M2 (n=82)	N (n=55)
Total de palabras (tokens)	9.088	13.144	9.661
Media palabras (tokens)	128.000	160.292	175.654

Tabla 2. Test Anova- un factor comparaciones múltiples

Variable respuestas	M1-M2-N_F
Variable explicativa	Grupos
Número de casos	298
Método LSD	al 95.00%
Grupos homogéneos	sí

Tabla 3. Test Anova-comparaciones múltiples para la fluidez

CONTRATE	DIFERENCIA	+/- Límite
NN-M1_F vs NN-M2_F	*-32.2927	*10.1491
NN-M1_F vs N_F	*-47.6545	*11.2459
NN-M2_F vs N_F	*-15.3619	*10.9117

(Donde * diferencia estadísticamente significativa).

Se puede concluir que hay diferencias entre el estadio inicial contemplado B1 (B1.1) y el B1 final o B1.2), por un lado; y por otro, respecto al grupo nativo. Esto corrobora los resultados de trabajos longitudinales como los de Martínez Arbelaz (2004), De Haan y van Esch (2005), van Esch et al. (2006) y Barloecher (2013). Se constata que, a mayor número de horas de instrucción, mejores resultados en la fluidez escrita.

En cuanto al análisis de la diversidad léxica, partimos de los siguientes datos por grupo y nivel a partir del mismo corpus.

Tabla 4. Types/tokens. Corpus de relato B1

	NN-M1 (n=71)	NN-M2 (n=82)	N (n=55)
Tokens	9.088	13.144	9.661
Types	6.157	8.592	6.341

Para la comparación estadística de los datos entre los tres grupos, se usó el índice Uber primero y el test de Kruskal-Wallis (comparaciones múltiples) para comparar las muestras de los grupos de control y de no nativos.

Tabla 5. *Cálculo del índice Uber por nivel de lengua*

NN-M1 (n=71)	0.17
NN-M2 n= 82	0.18
N n=55	0.18

Tabla 6. *Test Anova- un factor comparaciones múltiples*

Variable respuesta	M1_F_Uber
Variable explicativa	Grupos
Número de casos	208
<i>Método Dunn</i>	al 95.00%
Grupos homogéneos	Sí

Table 7. *Test Anova-comparaciones múltiples para la fluidez*

CONTRATE	DIFERENCIA	+/- límite
NN-M1 vs N-F	*28.3268	*25.8823
NN-M2_F vs N_F	3.8829	25.1131
NN-M2_F vs NN-M1_F	*-24.4438	*23.3581

(Donde * diferencia estadísticamente significativa)

Se vio que no había diferencia significativa en la diversidad léxica entre las muestras de no nativos en M2 y los nativos de control, pero sí entre los de no nativos entre sí.

La implicación interesante es que hay que incentivar la regularidad en el trabajo de esta destreza incluso en los cursos de carácter general, puesto que es sensible al trabajo acumulativo (al menos en lo que a fluidez se refiere). El hecho de que este estudio sobre género narrativo coincida con lo observado para otros géneros (ver *Antecedentes*), nos anima a los docentes a apostar por el trabajo continuado de la escritura en los cursos generales para el desarrollo significativo cuando menos de la fluidez en la competencia discursiva en el aula. Con la evidencia de que, desde B1, ese trabajo nos acerca a los resultados nativos en ese ámbito de competencia.

4. GÉNERO EXPLICATIVO

4.1. Antecedentes y contexto de este estudio

Desde los años 70 del pasado siglo, en el marco de la lingüística textual de corte funcional (Halliday, 1979, 1985; Halliday y Hasan, 1985; Martin, 1992) y específicamente en la aplicada a la enseñanza de lenguas, el estudio de Paltridge (1997), centrado en los géneros académicos (en particular el discurso científico), puso de manifiesto la utilidad del enfoque sistémico-funcional que aborda la enseñanza de la destreza escrita y sus componentes (gramatical, semántica textual, estructura textual, convenciones socioculturales, etc.) de forma multidimensional, lo que permite activar y transferir mejor los conocimientos retóricos de la L1 a la L2 (Hyland, 2002). El abordar la tipología textual desde este marco es especialmente útil ante el tipo expositivo o explicativo, que en ocasiones es más explicativo-descriptivo y en otras más explicativo-argumentativo (ver Díaz y Lucha 2020). Para determinarlo, es relevante el trabajo por secuencias (movimientos, pasos) y, en virtud del predominio de unas u otras, resulta más adecuado en B1 (cuanto menos argumentativo) o más propio de B2 e incluso C1 (como se apunta, por ejemplo, en el PCIC).

En el ámbito académico, el discurso expositivo-argumentativo es, pues, uno de los más pertinentes y tratados. No obstante, no hay muchos trabajos empíricos en español L2 que pongan de manifiesto: a) qué cosas se transfieren de la L1 a la L2 ni si ocurre siempre; b) qué efecto tiene en su adquisición focalizar aspectos textuales de distintos niveles; c) qué diferencia de competencia textual, en general, presentan los nativos y los no nativos en el nivel previsto prototípicamente (B2) para ese tipo de tareas cuando se enfrentan a una tarea textual sin preparación previa¹. Estos tres aspectos (a, b y c) aparecen, en todo caso, aislados en algunos trabajos parciales, si bien no incorporan propuestas didácticas, ni técnicas didácticas concretas.

En este apartado, presentamos los resultados de dos estudios, en esta ocasión de tipo transversal –en un único momento del curso–, realizado con dos grupos de aprendices de B2. En el primero, se trata de un curso de lengua general, como arriba, donde 15 alumnos no nativos realizan una tarea de producción de un texto (email de recomendación de un producto a partir de unos resultados recogidos en unas gráficas), y un grupo de control nativo de 20 estudiantes de primer año de grado de la facultad de Traducción, UPF) hace la misma tarea. Se analiza la fluidez y la diversidad léxica de ambos grupos, para corroborar (como así ocurre) que en B2, el nivel de competencia discursiva medido con esos parámetros (fluidez y diversidad) no diverge del de los nativos (cuando no son especialistas en el tema).

En una segunda parte, presentamos un segundo experimento sobre el mismo tipo textual expositivo-argumentativo, pero con otro grupo de estudio. En él analizamos si es posible incidir en el resultado de la producción escrita mediante una intervención didáctica, en que se trabajen aspectos relevantes para el tipo textual y el ámbito específico (textos económicos sobre resultados de ventas). Para ello, tomamos otros alumnos del mismo nivel, de otro grupo

¹ Todos los sujetos, como hemos indicado, deben poseer el nivel B2 de lengua. El nivel se asigna mediante una prueba interna de la propia Universidad Pompeu Fabra. Los examinadores y la prueba fueron los mismos para ambos grupos.

y programa, en la materia “Textos específicos”. Del mismo grupo clase (Erasmus de nivel B2 en la UPF), hacemos dos subgrupos: uno (G1), de 10 alumnos, realiza la tarea tras una sesión de trabajo con metodología de trabajo específico de rasgos de la situación y recursos lingüístico-textuales (con técnicas de foco en la forma); el otro (GC2), de 10 alumnos, no realiza este trabajo específico, sino que produce su texto directamente, tras haber comentado los resultados de los gráficos oralmente en clase, de esos y otros productos, pero sin abordaje escrito ni formal. Asimismo, contamos con un grupo nativo de control (GC3) de 20 alumnos de primer curso del grado de traducción. En este segundo estudio, sobre el mismo género textual, el grupo con trabajo específico en el aula sobre los rasgos relevantes consigue unos resultados distintos en los indicadores de competencia discursiva cuando focalizamos el factor instrucción (y no tiempo). Esto pone de manifiesto, aunque sea con algunas limitaciones metodológicas (dimensión de la muestra, ausencia de post-test), que la instrucción específica contribuye a igualar o superar la competencia nativa.

4.1.2. *Técnica de foco en la forma*

Muy brevemente, porque es una variable relevante en el trabajo, recordamos al lector que esta metodología (o técnica, para algunos) se aplica en la enseñanza centrada en un enfoque comunicativo que aboga por la integración de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Sin embargo, y a pesar de que los teóricos consideran que ninguna competencia es más importante que otra, en las primeras etapas del enfoque comunicativo se defendía una enseñanza centrada más en el significado que en la forma, dando prioridad a las destrezas que desarrollan la capacidad de comunicar y dejando en un segundo lugar la atención a la forma, ya que algunos autores consideraban que la adquisición de las estructuras lingüísticas se produciría con la simple exposición a un input rico, abundante y comprensible (Krashen, 1977, 1985; Robinson, 1994; Ellis, 1994). Ya desde la década de los noventa, en cambio, diferentes estudios han valorado positivamente los efectos de la técnica de *FoF* o *Focus on Form* (van Patten, 1990; van Patten y Cadierno, 1993; Sanz y Morgan-Short, 2004). Así, Harley (1987) y Ellis (2001), entre otros, estudiaron desde una perspectiva pedagógica si el *FoF* podía ayudar a los aprendientes a adquirir estructuras gramaticales que no habían conseguido fijar incluso después de años de recibir input comprensible. Sus resultados, aunque variados, demostraron en términos generales que la forma gramatical era susceptible de enseñarse y que los aprendientes eran capaces de adquirir dicha forma. No obstante, algunos autores (Long, 1991; Long, Inagaki, y Ortega, 1998; van Patten y Sanz, 1995), en estudios realizados todos ellos en la década de los noventa y analizados por Ellis (2002) lo cuestionaron: una enseñanza intensiva limitada a 1 o 2 horas y con estructuras con características complejas no tiene ningún efecto en la habilidad de los alumnos para producir estructuras en producciones espontáneas. Casi simultáneamente, estudios de Mackey (1999) y Mackey y Philip (1998), entre otros, mostraron que en ocasiones la enseñanza intensiva sí podía lograr el éxito incluso con estructuras complejas, quedando el debate abierto hasta hoy. En este sentido, y para un tipo de texto específico como el de informe económico, parece relevante investigarlo y evaluar su potencial.

4.2. Experimento 1. Metodología y resultados

Para el primer estudio dispusimos de 15 alumnos de B2 y 19 nativos, cuyas producciones oscilaban en extensión, tanto en el total (entre 100 y 255 palabras) como en la combinación de secuencias (más descriptivas-expositivas, más expositivas-argumentativas), como es propio de este tipo de textos (Bustos, 1996; Paltridge, 2006) y como reflejamos en las etiquetas con que caracterizamos y analizamos las producciones (Lucha y Díaz, 2017). En su producción, el objetivo era comparar la diversidad y densidad léxica. Las técnicas estadísticas aplicadas son como las usadas para el género narrativo (sección anterior).

Tras aplicar para la medida de diversidad léxica la U de Uber (Dugast, 1978, 1979, 1980; Vermeer, 2000; Jarvis, 2002), los resultados fueron los siguientes.

NATIVOS				NO NATIVOS			
SUJETOS	TYPES	TOKENS	UBER U	SUJETOS	TYPES	TOKENS	UBER U
1	81	157	0,29	1	58	91	0,20
2	77	129	0,22	2	62	101	0,21
3	76	172	0,35	3	65	127	0,29
4	58	121	0,32	4	57	83	0,16
5	56	85	0,18	5	33	41	0,09
6	57	82	0,16	6	66	101	0,18
7	41	53	0,11	7	87	134	0,19
8	73	99	0,13	8	83	132	0,20
9	61	123	0,30	9	77	255	0,52
10	67	105	0,20	10	48	62	0,11
11	40	48	0,08	11	62	102	0,22
12	55	76	0,14	12	32	47	0,17
13	58	88	0,18	13	40	52	0,11
14	70	133	0,28	14	38	52	0,14
15	50	67	0,13	15	47	60	0,11
16	34	39	0,06				
17	54	88	0,21				
18	74	116	0,20				
19	27	46	0,23				

Figura 1. *Tipos, tokens e índice Uber*

Para ver si la diferencia entre los dos grupos, el de nativos y no nativos es significativa estadísticamente, se usó G-Stat2.0. Primero se comprobó el ajuste a la normalidad del índice Uber (prueba de Shapiro-Wilk). Luego, la prueba para detectar la igualdad de varianzas (F-test de Snedecor) y posteriormente la T-student (de varianzas iguales) para ver si la diferencia observada en el índice Uber entre nativos y no nativos era significativa estadísticamente.

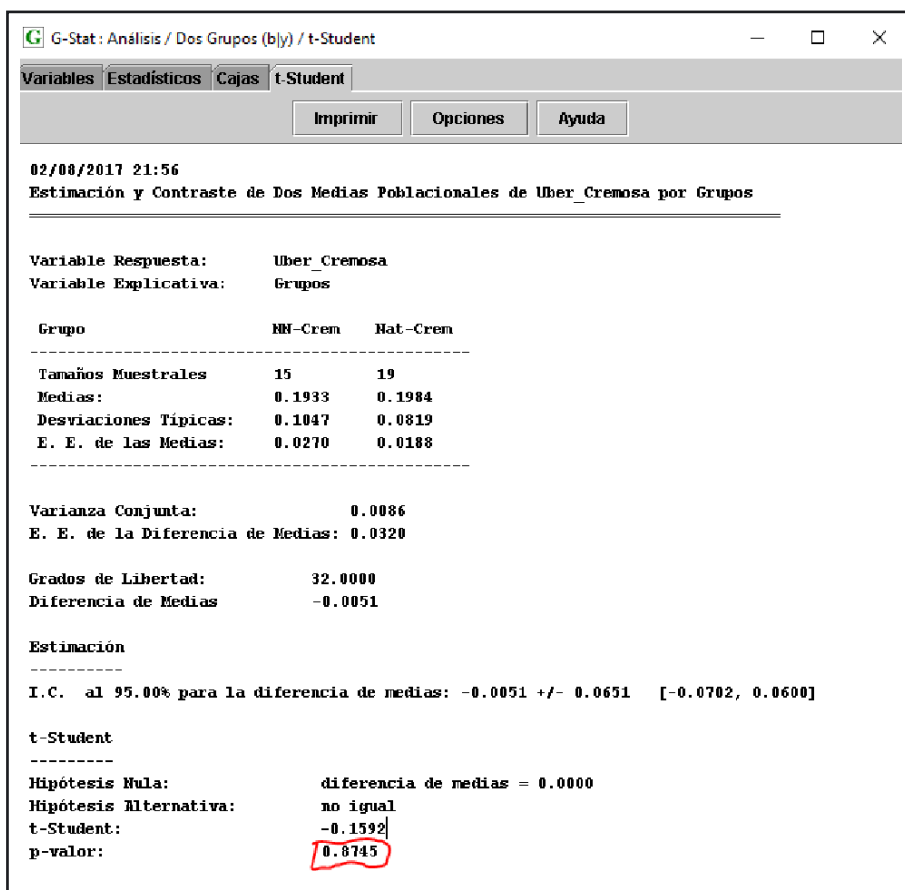


Figura 2. Test t-Student

El resultado mostró que no. Por lo tanto, se rechaza que haya diferencias significativas entre no nativos de B2 y nativos en el ámbito académico entre escritores no expertos en el tema, desde esta perspectiva. En cambio, lo que sí detectamos fue diferencias en cuanto al tipo y distribución de funciones y estructuras entre los dos grupos.

Para la estructura textual-funcional, se estableció un patrón de secuencias (“movimientos”) y pasos que caracterizaran de forma diferenciadora el tipo explicativo/expositivo de lo más interpersonal (correo electrónico), a lo más objetivo (informe de resultados), de forma visual y útil para docente y aprendices (en la línea de Martin and Rose 2003, 2008; Paltridge 2006). Con ello, se elaboró un pequeño corpus de formas y secuencias etiquetadas que permitieran focalizar las diferencias de frecuencia, ubicación y realización entre nativos y no nativos, así como colocaciones, expresiones, junto a cuestiones como el uso de primera o tercera persona de singular o formas de tratamiento (recogidas en etiquetas para cortesía como SFI, SInf, SF para saludo formal inicial, saludo informal, saludo final).

En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos de las etiquetas utilizadas.

Tabla 8. *Etiquetas*

AUQ	DISQ	MQ	UT	PF
aumento de cantidad	disminución	mantenimiento	unidad de tiempo	previsión futuro
OPP	PV	R	RC	
opinión personal	valoración personal	resumen	Recomendación	

A continuación, mostramos algunos ejemplos de los textos analizados:

- AUQ(t)8: “ha aumentado el porcentaje de personas que lleva consumiendo durante más de un mes” (S5-NNS_AL)
- DISQ(t): “pero 5 semanas después son un 10% menos” (S2-NNS_AL)
- MQ: “Sin embargo había tanta gente como la 5ª semana que dijo que volvería a comprar Cremosa” (S4_NNS_AL).
- UT: “En la quinta semana de salir el producto al mercado”, “en la décima semana”
- (NN_S1). “Al cabo de cinco semanas de la salida del producto” (NNS-S6); “durante la primera fase” (NNS_S6).
- PF: “Las previsiones para el futuro consisten en un aumento de ventas al 4% y un beneficio operativo de 6 millones de euros” (S6_NS).
- C: “Las ventas aumentaron un 5% al igual que su valor en el mercado” (S2_NS); “La gente volverá a comprar Cremosa a la 5ª semana como a la 10ª semana” (S2_NNS_AL).
- OPP: “Lo que es muy positivo para el futuro del producto” (S3_NNS-AL)9.
- PV: “La mayoría de los consumidores encuestados opina que Cremosa es con diferencia mejor que el resto de caramelos similares” (S2-NS). “Un 95% de ellos afirma que volvería a confiar en este producto” (S2_NS). “En este momento nada está asegurado” (S4_NS).
- RC: “Si estos datos no le convencen, puede consultar nuestra página web... para tener más información” (S1_NNS). “Se trata de una buena inversión con la que obtener muchos beneficios” (S3-NNS).

De las categorías elegidas y consideradas como constitutivas del género textual, se vio que sí había coincidencias en las seis con más peso en la producción de ambos grupos (las seis primeras de la lista jerarquizada). Pero se descubrió que había divergencias en las ligadas al hecho de que el marco de la secuencia explicativa-expositiva era un correo electrónico de recomendación (en los aspectos más ligados a lo interpersonal), así como en la presencia —o no— de pasos más complejos ligados a síntesis de información, o implicación analítica en la recomendación.

Texto descriptivo -expositivo		Rasgo / nivel en que opera		Texto descriptivo -expositivo		Rasgo / nivel en que opera	
Etiquetas		Nativos (n=20)		Etiquetas		No Nativos (n=15)	
1	AUQ	47		1	AUQ	31	
2	D	26		2	D	24	
3	R	23	+ Objetivo Metatextual	3	OPP	16	+ Subjetivo Textual / discursivo
4	C	21		4	PF	15	
5	PF	16		5	C	14	
6	OPP	8	+ Subjetivo Textual / discursivo	6	R	13	+ Objetivo Metatextual

Figura 3. Ejemplos etiquetas.

Estos minicorpus analizados así tienen un valor didáctico importante para la sensibilización pragmática e intercultural, para poner de relieve las diferencias, ausente en recursos didácticos convencionales (como manuales), así como en las especificaciones del PCIC.

4.3. Experimento 2: ¿Se puede incidir en la competencia en B2?

El segundo estudio, realizado prácticamente en un plazo simultáneo al anterior, se llevó a cabo con un nuevo corpus de 40 sujetos (20 no nativos de B2 y 20 nativos) donde se contempla no nativos con instrucción específica en la tarea, sin instrucción previa y un grupo nativo de control. Para ello, se formó 3 grupos de estudiantes: un grupo 1 experimental, formado por 10 estudiantes no nativos con instrucción (*FoF*); un grupo 2, formado por 10 estudiantes no nativos sin instrucción específica, grupo de control no nativo; y un grupo 3, también de control, pero nativo, formado por 20 estudiantes de la facultad sin instrucción específica textual. Los dos primeros grupos eran estudiantes del programa Erasmus de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) que cursaban la asignatura Textos específicos de su programa de intercambio, para la que el requisito es un nivel de lengua española de B2. El tercer grupo eran universitarios de primer año de la facultad de Traducción (UPF). Ninguno de los grupos control fue entrenado en el tipo de texto del experimento ni realizó ninguna tarea previa a la elicitación de los datos. El corpus resultante consta de un total de 30 producciones de expresión escrita, 10 por cada grupo. La recogida de datos en el grupo 1 se realizó tras una instrucción de 120 minutos en la cual se impartió una enseñanza intensiva centrada en la forma (*FoF*). La docencia se impartió en dos sesiones de 50 minutos cada una. Durante los primeros 50 minutos de clase se proporcionó a los estudiantes el input necesario para la resolución de la tarea final, la redacción de un texto expositivo-argumentativo –un informe de ventas-. A los otros dos grupos de control (2 y 3) se les dio instrucciones para que realizaran la misma tarea como deberes de casa, pero sin haber recibido previamente ningún tipo de instrucción. Para realizar la tarea, se facilitó a los tres grupos un input modelo

de un posible informe de ventas, así como unos gráficos que presentaban los resultados de una encuesta de satisfacción. Se les limitó la extensión de los textos (alrededor de 100-120 palabras). En las instrucciones se indicaba expresamente que debían realizar comparaciones de resultados, previsiones para cada producto/empresa y expresar sus preferencias por uno u otro a la vista de los resultados. Las diferencias previstas se han centrado en las siguientes categorías, para cuya cuantificación se crearon etiquetas específicas para analizar los corpus.

Las categorías elegidas fueron:

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

Los textos se marcaron con Paramtext y Antconc para su posterior análisis cuantitativo y extracción de concordancias.

4.3.1. Resultados y discusión

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

Una vez obtenidas las ratios de las distintas categorías en los tres grupos, comprobamos si las diferencias que se observaban eran estadísticamente significativas o no. Para ello, aplicamos el test de Kruskal-Wallis, que mostró que había diferencias significativas en las tres categorías estudiadas: calidad, estructuras y cohesión. No obstante, ya que el test de Kruskal-Wallis sólo indica si hay diferencia significativa o no entre las categorías estudiadas, pero no entre qué grupos, aplicamos el Mann-Whitney U test, que compara pares de grupos, para comprobar entre qué grupos existía diferencia estadística significativa. Los resultados mostraron que había diferencia significativa entre el grupo 1 (NN con FoF) y los otros dos.

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

Figura 4. Mann-Whitney U test para comprobar entre qué grupos existe diferencia estadística significativa

Esta diferencia se puede explicar porque la categoría Estructuras (como vimos en las etiquetas) se trabajó en clase y, además, es la más marcada lingüísticamente. Entre los grupos 1 y 2, los no nativos (con y sin instrucción respectivamente), no hay diferencias específicas en cuanto a la calidad de la información (categoría 1). Esto se puede explicar porque ambos grupos toman cursos de lengua de nivel avanzado en una universidad extranjera en el momento de la prueba, donde se incide en el trabajo del discurso escrito que, para los niveles avanzados, es específico o de fines específicos. Así, ambos grupos están focalizados contextualmente. Uno de ellos, además, recibe enseñanza con *FoF*, grupo 1, para el tipo de texto objeto de la prueba. Comprobamos que el grupo 1- no nativos con instrucción *FoF*, es el que presenta un número mayor de producciones donde se utiliza estructuras comparativas, en un 90%. Va seguido por el grupo 3 (nativos), con un 80% de producciones en las que aparece alguna forma comparativa, y del grupo 2 (no nativos sin instrucción), con solo un 60% de producciones con estructuras comparativas.

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

Figura 5. Estructuras para comparar

En el conjunto de las categorías analizadas es el grupo 1 el que destaca respecto a los dos grupos que no recibieron instrucción.

En conclusión, analizados ambos estudios sobre género expositivo-argumentativo, se observa que nativos y no nativos sin instrucción (en B2) arrojan resultados cuantitativamente similares. Por tanto, la “natividad” no parece una ventaja absoluta en la competencia discursiva.

va, puesto que esta puede mejorar con un trabajo específico sobre rasgos característicos del género (como se ve en el contraste presencia/ ausencia de estructuras comparativas específica, arriba). Esto tiene implicaciones didácticas tanto para los estudiantes de L2/LE como para los estudiantes nativos de control. Todos ellos pueden mejorar la competencia discursiva, que no tiene un único estadio final por ser nativo. Al contrario, en el ámbito específico (académico, textos de especialidad) asociado a los géneros explicativos-argumentativos, un trabajo que focalice esos rasgos característicos (que no se transfieren de la L1, puesto que tampoco están) producirá mejora de la competencia discursiva en todos. La ventaja de los no nativos de nuestro segundo estudio confirma lo apuntado por Sanz y Morgan-Short (2004), por ejemplo, aunque debería realizarse también un post-test para valorar la eficacia de la metodología a largo plazo (Ellis 2001).

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LOS DOS GÉNEROS ANALIZADOS

Tras la presentación y discusión de los tres experimentos en los dos géneros discursivos trabajados (relato y exposición-argumentación), en dos niveles del MCER (B1, B2) donde observar el desarrollo de la competencia discursiva, podemos concluir lo siguiente:

- a) El papel de la práctica de la escritura incidental en el aula de B1 favorece la mejora de esta destreza a lo largo del tiempo en géneros como el narrativo, considerado el adecuado para este nivel. El papel del input, la exposición a las distintas secuencias orales y escritas en el aula y la práctica no focalizada ayudan a la progresión en la competencia discursiva en este género acercándola a los resultados de los nativos de control. No parece necesario, en este caso, recurrir a cursos de escritura específicos. Esto corrobora los resultados de otras investigaciones como la de van Esch et al. (2004, 2006), entre otros.
- b) En B2 y respecto al dominio de géneros más complejos como el expositivo-argumentativo, el factor tiempo y la práctica no focalizada no parecen bastar para producir diferencias en el desarrollo de la competencia escrita. Curiosamente, tampoco los nativos de control parecen tener una competencia discursiva alta en este género más especializado. Esto pone de manifiesto que las convenciones y especificidad no forman parte de la competencia discursiva general, ni en los nativos ni en los aprendices de B2. Por ello, se recomienda abordar esta tipología con trabajo específico tanto en L1 como en L2.
- c) El recurso a corpus de nativos y de aprendices, el uso de grupos de control (de sujetos de competencias similares en otros ámbitos) se revela como una herramienta útil para proponer inputs razonables y medidas de comparación de resultados y expectativas ajustadas a los objetivos de comunicación real y de aprendizaje (tanto para los cursos generales como los especializados).

En una sociedad multilingüe y multicultural como la nuestra, este tipo de enfoque pragmático-funcional de la competencia discursiva tanto en L1 como en L2/LE es relevante y potente para activar vías de desarrollo prometedoras, más allá de la fluidez y la riqueza léxica. Y tanto en nativos como en no nativos, aunque con fines distintos.

6. REFERENCIAS

- Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing.. Multilingual Matters*.
- Baerlocher, C. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de español lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Bustos, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*. Universidad de Salamanca.
- Comajoan, L. y Pérez Saldanya, M. (2018). *Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y su adquisición en segundas lenguas*. Octaedro.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo.
- De Haan, P. and K. van Esch (2005). The development of writing in English and Spanish as foreign languages, *Assessing Writing*, 10, 100-116.
- De Santiago, J. y Díaz, L. (2020) *Lingüística textual y enseñanza de español L2/LE*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315101828>
- Díaz, L. y Lucha, R. (2020) *Textos expositivos-explicativos en español L2/LE*, Javier de Santiago y Lourdes Díaz (Eds.). <https://doi.org/10.4324/9781315101828>
- Dugast, D. (1978). Sur quoi se fonde la notion d'étendue théorique du vocabulaire?, *Le français modern*, 1, 25-32.
- Dugast, D. (1979). *Vocabulaire et stylistique. I. Théâtre et dialogue*, Slatkine.
- Dugast, D. (1980). *La statistique lexicale*, Slatkine.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell.
- Ellis, R. (2002). Does Form-Focused Instruction affect the acquisition of implicit Knowledge, *SSLA*, 24, 223-236.
- Halliday, M. A. K. (1973, 1979²). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1985, 1989²). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- De Haan, P. y K. van Esch (2005), "The development of writing in English and Spanish as foreign languages", *Assessing Writing*, 10, pp. 100-116.
- Harley, T. A. (1984). A critique of top-down independent levels models of speech production: Evidence from non-plan-internal speech production. *Cognitive Science*, 8, 191-219.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Pearson Education.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*. Biblioteca Nueva.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity, *Language Testing*, 19(1), 57-84.
- Krashen, S. D. (1977). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. En J. Muñoz Licerias (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva. Longman.
- Laufer, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression, V. Cook (ed.) *Effects of the second language on the first*, Multilingual Matters, 19-31.
- Long, Michael (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins, 39-52.

- Lucha, R. M. (2006). ¿Por qué enseñar a escribir utilizando técnicas de “focus on form”? *MarcoELE*, 2. <http://www.marcoele.com/num/2/escriturafocoenlaforma.php>
- Lucha, R. M. and Díaz, L. (2012). Escribo con acento en español. ¿Eso importa? ¿Puedo obtener *feedback* automáticamente? *MarcoELE*, Monografías núm.15. *Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos*.
- Lucha, R. M. (2016). El efecto de la tarea en producciones escritas analizadas con ordenador. [PhD dissertation, Universitat de Barcelona].
- Lucha, R. M. y Díaz, L. (2016). ¿Progreso en mis textos escritos? Análisis de la riqueza y densidad léxica en producciones escritas mediante software informático. *E-Aesla*, 2, 1-10.
- Lucha, R. M. y Díaz, L. (2017). Tipos textuales expositivos, correos electrónicos y enseñanza de géneros textuales en ELE. *MarcoELE*, 25. <https://marcoele.com/tipos-textuales-expositivos/>
- Mackey, A. and Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82(3), 338-356. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587. <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=SLA>
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.59>
- Martin, J. R. and Rose, D. (2003, 2007). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause* (2nd Revised Edition). Continuum.
- Martin, J. R. and Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox
- Martínez Arbeláiz, M. A. (2004). Índices de progreso en la producción escrita de estudiantes de español en situación de inmersión, *RAEL*. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, (3), 115-145.
- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), 117-134.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. John Benjamins.
- Paltridge, B., (2006). *Making sense of Discourse Analysis*. Merino Litographs.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1994a). Implicit knowledge, second language learning and syllabus construction. *TESOL Quarterly*, 28, 160-166.
- Salaberry, R. H. (1998) The role of input and output practices in Second Language Acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 53(2), 422-451. Doi: <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.2.422>
- Sanz, C. y Morgan-Short, K. (2004). Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: a computer – assisted study. *Language Learning*, 54(1), 35-78.
- Teixeira Rodríguez, M. C., van Esch, K. y De Haan, P. (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 y M. Nas (2004). El desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 39, 53-79.
- Van Esch, K., De Haan, P., Frissen, L., González Santero, I. y De la Torre Miranda, A. (2006). Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43, 55-76.
- Van Patten, B. (1990). Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301. doi:10.1017/S0272263100009177

- Van Patten, B. and Cadierno, C. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- Van Patten, B. and Sanz, C. (1995) From input to output: Processing instruction and communicative tasks. En F. Eckman; J. Mileham; R. Rutkowski; D. Highland y P. W. Lee (eds.). *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*. Mahwa. Lawrence Erlbaum Ass., 169-186.
- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17, 65-83.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y H. Y., Kim. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity* (Report No. 17). University of Hawaii. Second Language Teaching and Curriculum Center.