

# **ADECUACIÓN TEXTUAL, COMPLEJIDAD Y PRECISIÓN MORFOSINTÁCTICA Y LÉXICA EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ADOLESCENTES EN ESPAÑOL L2**

## **ADEQUACY, MORPHOSYNTACTIC AND LEXICAL COMPLEXITY AND ACCURACY OF ADOLESCENT L2 SPANISH WRITING**

**Dr. Iban Mañas Navarrete**

*Universidad de Barcelona, España*

**Doctoranda María José Centelles Cuart**

*Colegio Cervantes 148 de San Petersburgo, Federación Rusa*

*Universidad de Barcelona, España*

### **Abstract**

In this work we collected the results of a study based on L2 Spanish writing tasks [Manchón 2016]. The analyzed corpus is based on letters written by Russian teenagers who study Spanish as a foreign language and native Spanish teenagers. In order to analyze the written texts of native and non-native speakers, syntactic and lexical complexity are established [Bulté & Housen 2012], as well as an accuracy rate [Polio 1997; Wolfe-Quintero et al. 1998]. These measurements have been commonly used in second language acquisition studies [Mavrou 2016], and this allows us to discuss the results and to relate them to previous data obtained in similar studies. In addition, contextual adequacy will be measured taking into account communicative intention. Based on the obtained results, we will give some didactic recommendations for teaching writing skills to teenage students in formal education contexts.

**Keywords:** *writing, L2 Spanish, complexity, textual adequacy, accuracy.*

### **Resumen**

En este trabajo se recogen los resultados de un estudio basado en rasgos textuales [Manchón 2016] de escritura en español como L2. El corpus analizado está compuesto por un conjunto de cartas redactadas por adolescentes rusos estudiantes de español y estudiantes españoles adolescentes. Para el análisis de las producciones escritas de hablantes nativos y no nativos se establecen los índices de complejidad sintáctica y léxica [Bulté y Housen 2012] y de precisión [Polio 1997; Wolfe-

Quintero et al. 1998]. Estas medidas tienen un amplio recorrido entre los estudios de adquisición de segundas lenguas [Mavrou 2016], lo cual nos permite discutir estos resultados en relación con hallazgos previos obtenidos en estudios similares. Asimismo, se medirá la adecuación de los textos desde su intención comunicativa. A partir de los resultados obtenidos, se esbozarán algunas recomendaciones didácticas orientadas a la enseñanza de la escritura en contextos de enseñanza formal para estudiantes adolescentes.

**Palabras clave:** *expresión escrita, español L2, complejidad, adecuación textual, precisión.*

## **Introducción**

En el desarrollo de la expresión escrita, tanto en la lengua materna (L1) como en lenguas extranjeras (L2<sup>1</sup>), interviene una miríada de factores que interactúan de manera diversa y compleja [Perera et al. 2016]. Esta riqueza supone un auténtico reto a la hora de describir y establecer los procesos de adquisición de esta habilidad y, en consecuencia, también a la hora de diseñar intervenciones pedagógicas dirigidas a una enseñanza efectiva de la misma [Ellis y Yuan 2004; Polio y Friedman 2016]. En concreto, los procesos de escritura en L2 presentan un desarrollo especialmente diverso debido, principalmente, a la variabilidad en el nivel de competencia lingüístico [Housen y Kuiken 2009; Kowal 2018].

El objetivo del presente trabajo es aportar evidencia empírica que contribuya a desarrollar un conocimiento más profundo sobre la competencia letrada de hablantes adolescentes de español L2 y de sus coetáneos nativos. Para ello, nos valem de una descripción en términos de complejidad, precisión y adecuación textual. Asumimos que este acercamiento plural supone un prisma óptimo de análisis, dada la compleja naturaleza de la escritura y los procesos diversos que en esta intervienen.

La presente investigación arranca a partir del trabajo en el aula. Los datos que conforman el corpus del estudio se produjeron durante el desarrollo de una tarea de escritura en el marco de un intercambio internacional escolar. Estas circunstancias ponen de manifiesto la estrecha relación que se establece entre investigación y didáctica en el ámbito de la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Dicha relación no siempre es tan directa y transparente como sería de esperar [Pica 2005]. El presente trabajo pretende avanzar en el camino hacia la consolidación de esta relación desde un contexto poco explorado hasta la fecha como es el de la enseñanza reglada del español en el entorno rusófono.

---

<sup>1</sup> Si bien somos conscientes de que, en sentido estricto, los términos L2 y LE no son intercambiables [Ellis 1994], en este estudio se trata el término L2 y LE como equivalentes.

## 1. Marco teórico

En este apartado se caracterizan los procesos de escritura en L1 y L2 al mismo tiempo que se plantean algunas cuestiones básicas sobre prácticas letradas y desarrollo de lenguaje que son de especial relevancia en el periodo de educación primaria y secundaria. Asimismo, se presenta el constructo de complejidad-precisión y fluidez como aparato conceptual para abordar el posterior análisis de los datos recogidos.

### 1.1. El desarrollo de la expresión escrita en L1 y L2

Dentro del conjunto de destrezas lingüísticas, la expresión escrita es probablemente la habilidad más poliédrica, tanto en su génesis como en su desarrollo. Esto es así en gran parte debido a que el proceso de adquisición de la lengua escrita, tanto en L1 como en L2, está inevitablemente mediado por los procesos de instrucción [Tolchinsky 1993] y por el propio desarrollo cognitivo [Salas y Caravolas 2019]; de modo que la variabilidad de los patrones de desarrollo, así como de los niveles de competencia/dominio que se alcanzan, es mucho menos estable y homogénea si se compara con las competencias orales. Desde esta perspectiva constructivista se concibe el proceso de escritura y el propio desarrollo de la expresión escrita, tanto en la lengua nativa como en las no nativas, como una habilidad en la interviene una miríada de factores que interactúan de manera diversa y compleja [Perera et al. 2016].

La competencia letrada, o la experiencia en lectoescritura, moldea el desarrollo lingüístico tardío en tanto que la escritura expone al hablante a un amplio rango de tipos de texto con sus particularidades y sus exigencias de adecuación [Tolchinsky 2004: 245]. Por ello se puede afirmar que en el proceso de escritura intervienen diferentes factores de naturaleza distinta: factores lingüísticos (recursos de la lengua), factores cognitivos y de desarrollo (planificación – funciones ejecutivas como la memoria de trabajo –, revisión, exposición y conexión de ideas) y factores impuestos por la tarea (determinan un registro, unas estrategias, unas intenciones, unas expectativas comunicativas concretas). En concreto, en la dimensión epistémica de la escritura:

*[...] es fácil percibir la distancia que suele haber entre lo que queríamos escribir y lo que plasmamos por escrito. La traducción (de lo pensado a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado) explican el efecto epistémico de la escritura y justifican su utilidad en los procesos de [...] aprendizaje [Tolchinsky et al. 2014: 9].*

Sobre esta cuestión, Tolchinsky [2004: 235], además, apunta que las teorías que se ocupan del desarrollo tardío del lenguaje (después de los 5 años) otorgan una especial relevancia al vínculo con la competencia letrada. La competencia letrada

sustenta varios desarrollos: crecimiento y diversificación del léxico, asignación de nuevas funciones a formas con una función única hasta el momento (remapear las relaciones formas-función); establecer conectividad inter-oracional), manejo del lenguaje no literal (lenguaje figurado, metáforas, ironías, etc.). Tal y como Cassany [1995] afirma, la necesidad de redactar obliga a enfrentarnos a diferentes problemas: jerarquizar ideas, seleccionar los recursos de los que dispongo para expresar lo que quiero decir, establecer un orden concreto de progreso de la información (qué he dicho ya, qué quiero decir a continuación, con qué voy a acabar). El trabajo sobre estas competencias adquiere especial relevancia durante la educación secundaria y es en este periodo donde los datos pueden arrojar evidencias más claras de cómo se desarrolla esta competencia en hablantes nativos.

Flower y Hayes [1994] expresaron que la tarea de componer textos escritos promueve nuevos aprendizajes tanto en lo referido al contenido como a los elementos lingüísticos. Asimismo, Scardamalia y Bereiter [1992], a partir de los modelos de decir y transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y entender la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos.

En L2, la investigación del proceso de escritura es particularmente importante, dado que nos permite observar el papel que desempeña esta destreza en la adquisición de segundas lenguas. Pues, tal y como afirma Harklau, "*It is important to investigate how L2 learners learn how to write, but it is just as important to learn more about the instrumental role that writing can play in the acquisition of a second language in educational settings*" [2002: 345].

Dentro del ámbito de la L2, son escasos los estudios que se han centrado en la combinación lingüística ruso L1 y español L2 [Batiukova 2018], especialmente con adolescentes bilingües tardíos, que hayan empezado a estudiar el español como L2 dentro del contexto escolar. Además, en estudios de expresión escrita en L2, generalmente son los estudiantes universitarios y la escritura académica los campos de investigación más populares [Manchón 2009: 4]. La práctica letrada en L2 en adolescentes es todavía un terreno poco estudiado y es aquí donde el presente trabajo resulta una aportación más evidente. Además, consideramos que la comparación sistemática entre los textos no nativos con los textos nativos aporta un valor añadido al corpus del trabajo en tanto que permite discutir características de escritura por parte de hablantes nativos de español.

A pesar de compartir inevitablemente algunas características, la larga trayectoria de investigación en escritura en L2<sup>1</sup> ha consolidado la independencia de este proceso

---

<sup>1</sup> Para una revisión de estudios empíricos reciente, consultar Williams y Lowrance-Faulhaber [2018].

tanto en su naturaleza como en su desarrollo. Las habilidades aprendidas en la formación letrada en la propia lengua son empleadas y fácilmente transferidas en las prácticas letradas en L2 [Cummins 1980; Hulstijn 2018]. De este modo, el escritor novel en L2 nunca parte de un punto cero cuando se enfrenta a la tarea de escribir, pues cuenta con un abanico de habilidades y estrategias fácilmente transferibles [Hulstijn 2011]. En este sentido, es previsible que las estrategias de escritura puedan compensar en algunos casos ciertas limitaciones de accesibilidad a estructuras o recursos estrictamente lingüísticos en el caso de hablantes de L2.

### **1.2. Medidas de análisis de la producción escrita: CAF**

Los índices que conforman el constructo de complejidad, precisión y fluidez (CAF por sus siglas en inglés) han sido profusamente empleados por investigadores y profesores con el objetivo de medir tanto la actuación como el nivel de competencia en L2 en tareas de producción [Housen y Kuiken 2009]. La combinación de medidas resulta una respuesta adecuada al estudio de un fenómeno que, como hemos apuntado anteriormente, es de naturaleza multidimensional. Sin embargo, se mantiene un debate abierto acerca de qué medidas son más fiables y cómo deben ser interpretados sus resultados [Norris y Ortega 2009; Mavrou y Ainciburu 2019].

Durante años los investigadores en el campo de ASL han buscado un índice que les permitiera obtener una medida de avance y desarrollo de un estudiante en L2. Larsen-Freeman [2009] destaca que la dificultad se encuentra en intentar medir los componentes del CAF de forma individual o aislada de las características de los sujetos o del entorno, dado que estas medidas no son lineales, sino dinámicas, que interactúan entre sí. De la misma forma, considera al idioma como un agente social que se aprende a través del intercambio con el medio, con lo cual les otorga un papel crucial a las condiciones del entorno en donde se desarrolla dicho aprendizaje. Por esta razón, definiremos en el apartado de metodología los parámetros de complejidad y precisión que se utilizaron para el análisis de nuestro corpus.

Teniendo en cuenta todo lo señalado hasta ahora con respecto al papel de la expresión escrita en el desarrollo de la competencia en una lengua extranjera, este estudio se plantea el objetivo de describir y analizar los rasgos de complejidad, precisión y adecuación presentes en las producciones escritas de estudiantes adolescentes de español LE a partir de un intercambio epistolar con hablantes nativos de español.

De este objetivo general se desprende la pregunta de investigación general (1), que a su vez se puede concretar en dos subpreguntas más específicas: una acerca de la propia comparación entre nativos y no nativos (1a), y otra sobre el nivel de precisión de las producciones no nativas (1b).

1. ¿Qué aspectos del desarrollo de la expresión escrita se presentan como características propias de los hablantes de español L2 en comparación con la producción de textos escritos por hablantes nativos?
- 1a. ¿Qué nivel de competencia lingüística reflejan los textos de los hablantes nativos con respecto a los patrones de desarrollo de adquisición posterior del lenguaje?
- 1b. ¿Qué grado de corrección, en términos de precisión, muestran las producciones escritas de los hablantes de español L2?

## 2. Metodología

En este apartado se presenta el perfil de los participantes y el contexto educativo en el que se llevó a cabo la intervención didáctica que generó el conjunto de textos para el análisis. Se especifica a continuación el procedimiento de análisis y la categorización y codificación de los textos, así como los análisis estadísticos aplicados.

### 2.1. Participantes

Los participantes en el proyecto son adolescentes rusófonos de 13–14 años de edad, alumnos de un colegio público de San Petersburgo (Federación Rusa), y alumnos hispanohablantes de 12–13 años de un Instituto de Secundaria Bilingüe de Madrid (España). Ambos grupos de estudiantes participaban en un programa de intercambio, cuya primera fase consistía en un intercambio epistolar.

En el colegio ruso, que no sigue una programación de enseñanza AICLE, el español es la primera LE y se estudia desde los siete años; cuando los alumnos tienen 11 años se introduce el inglés como segunda LE. Los participantes en el estudio tienen entre cuatro y cinco horas de español como LE con profesores no nativos, y su competencia se corresponde con un nivel que podría considerarse similar al B1<sup>1</sup> del MCER.

El centro escolar de Madrid sí sigue un programa de enseñanza AICLE con inglés como LE. La edad de estos estudiantes oscila entre los 12–13 años. Todos los participantes que conforman este grupo son hablantes nativos de español y presentan un desarrollo cognitivo típico.

### 2.2. Diseño y administración de la prueba

Para este estudio tenemos a nuestra disposición únicamente la información relativa a la elaboración y la administración de la prueba en el colegio del grupo no nativo, que es en cualquier caso el grupo focal de nuestra investigación, en tanto que al grupo nativo se le asigna el papel de grupo control en nuestro diseño.

---

<sup>1</sup> En este estudio hablamos de nivel B1 únicamente para orientar al lector sobre el nivel aproximado de las destrezas de los alumnos, pero no implica que su nivel sea equivalente al B1 del MCER dado que en un contexto escolar los niveles de competencia dentro del aula están especialmente desequilibrados, y el contenido del programa del colegio no es equivalente al del MCER.

Los primeros en iniciar el intercambio epistolar fueron los estudiantes de Madrid. Una vez las cartas de presentación llegaron al colegio de San Petersburgo, la profesora en una primera sesión presentó una proyección con las cartas recibidas de Madrid y, para despertar la atención de los alumnos, les preguntó qué creían que eran. Tras reunir una serie de propuestas al respecto, les explicó de qué trataban y en qué consistía el intercambio. Asimismo, entraron en la página web del IES de Madrid para conocerlo mejor. Una vez terminada esta primera fase, se procedió a la lectura y comprensión en grupo clase de las cartas; durante esta segunda parte de la actividad en grupo, se resolvieron dudas sobre contenido y forma (estructura y léxico). Durante la lectura, los alumnos detectaron una serie de errores gramaticales y ortográficos, lo que despertó su motivación y dio pie a una actividad de búsqueda y corrección de errores en grupo. Después se llevó a cabo un análisis del contenido de las cartas y se hizo una selección de los temas que se trataban en la mayoría de ellas, que serviría de guía para escribir las respuestas.

Con ayuda de las redes sociales, como Instagram, los alumnos pudieron conocer más información sobre los autores de las cartas y seleccionar así al destinatario con el que tenían más intereses en común. El resto de la actividad consistió en el proceso de escritura de la carta de forma individual y libre. Durante esta fase los alumnos disponían de materiales de consulta como diccionarios en papel y en línea, y podían consultar al profesor, que se limitó a resolver dudas y a corregir únicamente en casos en los que los errores impidieran la comprensión.

### **2.3. Procedimiento y análisis**

Como resultado del intercambio epistolar entre los alumnos de los dos centros educativos se obtuvo un conjunto de 32 textos escritos: 15 del grupo de estudiantes españoles y 17 de estudiantes rusos de español. Todos los textos fueron transcritos en formato CHAT, sistema de codificación estándar del proyecto CHILDES [MacWhinney 2000], para poder ser analizados posteriormente con el programa CLAN. La transcripción que se realizó siguió un criterio ortotipográfico en el que se conservaron las formas idiosincrásicas y/o no normativas que aparecían en los documentos, y a las que se les añadió su equivalente normativo entre corchetes a continuación.

Con el paquete CLAN se obtuvieron el total de palabras (TotalW), como medida de productividad, y las medidas de complejidad morfosintáctica como la longitud media del enunciado por palabra (MLUw) y por morfema<sup>1</sup> (MLU<sub>mor</sub>),

---

<sup>1</sup> Decidimos recurrir a medidas de desarrollo morfológico debido a que la extensión de los textos dificultaba una medición relevante de complejidad sintáctica. Pensamos que esto puede responder al objetivo comunicativo de la propia tarea de escritura. Al tratarse de una carta personal dirigida a un desconocido, la intención del autor es presentarse y describirse, no relatar, narrar o persuadir. En este sentido, la simplicidad del mensaje que requiere la tarea permite al hablante elaborar su discurso sin necesidad de recurrir a una sintaxis compleja [Griffin y Ferreira 2006: 42].

así como las medidas tradicionales de complejidad y diversidad léxica como el Type-Token Ratio (TTR) y las unidades  $d$  (VocD). Se optó por estas medidas en tanto que resultan los índices tradicionales que se estudian en trabajos de complejidad, precisión y fluidez tanto en estudios de L1 como en L2 [Mavrou 2016].

Incluimos además una medida de complejidad interoracional para caracterizar la conectividad interoracional de los textos a partir de un coeficiente de coordinación (CoefCoor) calculado a partir del número de macrosintagmas<sup>1</sup> [Osterberg 2008] y el total de unidades terminales (UT) del texto. Esta medida fue adoptada como alternativa al índice de subordinación que habitualmente se emplea en estudios de CAF [Mavrou 2013], debido a que la subordinación resultó un recurso muy poco frecuente en el corpus. El CoefCoor recoge tanto los mecanismos de coordinación como los de subordinación.

Siguiendo las recomendaciones de Norris y Ortega [2009], la complejidad léxica también fue medida a partir de varios indicadores, siguiendo el procedimiento aplicado a la complejidad morfosintáctica. En esta ocasión, a las medidas tradicionales de TTR y VocD se añadió el cálculo de una medida de densidad léxica (DenLex), también habitual en este tipo de estudios [Mavrou y Villar 2017]. A partir del análisis de la línea %mor de CHILDES se extrajo un recuento de palabras con contenido léxico de cada texto y se dividió por el total de palabras. Incluimos dentro de este grupo unidades léxicas correspondientes a sustantivos, adjetivos, verbos (formas personales y no personales) principales y adverbios. Quedan fuera de este grupo las palabras funcionales como pronombres, determinantes, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. La densidad léxica puede interpretarse como una medida que determina cuán informativo es un texto. Aunque, como veremos más adelante, puede también ser interpretada en sentido inverso y arrojar información sobre el uso de elementos funcionales.

A estas medidas de complejidad añadimos un índice de adecuación textual que nos permite obtener información sobre el texto en función del nivel de ajuste que presenta con respecto al registro y a la situación comunicativa. Para obtener este valor se diseñó una rúbrica de evaluación analítica sobre las partes que componen la estructura de una carta, basándonos en la revisión que presenta Alcubierre [2003]. En la tabla 1 se recogen los elementos que fueron evaluados para valorar la adecuación de los textos. La valoración máxima posible es de diez puntos, que se distribuyen tal y como se indica a continuación.

Los textos fueron evaluados por dos investigadores y los resultados fueron sometidos a un análisis de fiabilidad interevaluador con el test de coeficiente

---

<sup>1</sup> Osterberg identifica un macrosintagma como “una frase principal (estructura finita e independiente) y cualquier estructura finita o infinita ligada a esta [...]. Los criterios para llevar a cabo la segmentación se basan, en primer lugar, en la sintaxis; y luego, en segundo lugar, en la semántica y la interacción” [2008: 43].



de correlación intraclase que arrojó un índice alto de coincidencia entre las dos puntuaciones sobre el 50% de la muestra (ICC= .87, con IC al 95% [.93, .97]). El resto de textos fueron evaluados por uno de los investigadores de manera independiente.

**Tabla 1. Parrilla de evaluación de la adecuación textual para los textos escritos.**

<b>Elementos de la estructura</b>	<b>Ausente</b>	<b>Presente no canónico</b>	<b>Presente canónico</b>
Estándar de formato (fecha, lugar, nombre)	0	1	2
Saludo (rutinas de apertura)	0	1	2
Cuerpo de la carta (presentación y descripción personal)	0	1	2
Cierre (rutinas de precierre)	0	1	2
Despedida	0	1	2

Para el análisis de precisión optamos en este trabajo por la identificación, conteo y clasificación de errores, entendidos como desviaciones del estándar nativo en relación con la estructura lingüística – en todos sus niveles – y con la adecuación o el registro. Por ende, para esta parte del análisis se trabajó con el subconjunto de textos no nativos del corpus original.

Para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación planteamos un tratamiento de los datos que nos permitiera caracterizar los textos escritos en términos de complejidad, adecuación y precisión. Todas las medidas de estos tres rasgos fueron correlacionadas con la medida de productividad (TotalW), controlando la mediación de la variable de agrupación (nativo/no nativo). La exploración de diferencias entre grupos se realizó a partir de un análisis de varianza multivariante (MANOVA) para el conjunto de índices de complejidad; por su parte, las medidas de adecuación se sometieron a un análisis de comparación de medias independientes. Para todas las pruebas estadísticas se comprobaron las correspondientes condiciones de aplicación con respecto a la normalidad y la igualdad de varianzas.

Por último, el análisis de la precisión, entendida como indicador de corrección, se abordó desde un análisis cualitativo de los errores identificados. La escasa ocurrencia de errores en el corpus comprometía la potencia de un tratamiento estadístico de los mismos, motivo por el cual nos decantamos por un acercamiento más cualitativo y puramente descriptivo.

La identificación de errores se llevó a cabo a partir de una clasificación para distinguir entre diversos tipos de error en función del nivel lingüístico en el que se

produce. Esta clasificación contempla, por lo tanto, errores morfosintácticos (MS), léxicos (Lex), semánticos (Sem), de registro (Reg) y de concordancia (Con). Tanto el proceso de identificación como de clasificación se realizó entre dos investigadores paralelamente y se consensuaron aquellos casos de discrepancia que se dieron durante el proceso.

### 3. Presentación y discusión de los resultados

Para una primera aproximación al comportamiento de las medidas presentadas en el apartado anterior en nuestro corpus, obtuvimos una serie de estadísticos descriptivos separados por la condición de agrupación entre hablantes nativos de español (NAT) y estudiantes rusos de español como L2 (RUS). En la tabla 2 se resumen los resultados de este análisis descriptivo inicial.

Observamos, tal y como era de esperar, que la productividad en el grupo de hablantes nativos es más alta que en el grupo de estudiantes. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa al comparar las dos medias aplicando un t-test con la corrección de Welch ( $t = 2,75$   $gl = 18,82$   $p = 0,01$   $d = 0,71$ ).

No obstante, dado que no pudimos controlar el proceso de redacción de las cartas en el caso de los estudiantes españoles, no es posible afirmar que esta diferencia se deba a las restricciones de tiempo en la elaboración de los textos. Es por este mismo motivo por lo que no podemos informar acerca de la fluidez de los textos a partir de esta medida. En cambio, sí podemos advertir que la variabilidad en la extensión de los textos dentro del grupo RUS ( $DE = 28,19$ ) es más baja que la correspondiente dentro del grupo NAT ( $DE = 85,73$ ). El hecho de que la redacción de la carta en el caso de los estudiantes rusos se realizara en el aula puede explicar esta homogeneidad en los resultados según TotalW.

**Tabla 2. Media y desviación estándar (entre paréntesis) para las medidas de complejidad y adecuación por grupos.**

	NAT		RUS	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
TotalW	178,87	85,73	112,88	28,19
MLUw	5,94	0,78	5,13	0,61
MLU <sub>mor</sub>	8,38	1,10	7,03	0,82
CoefCoor	1,96	0,40	1,76	0,37
TTR	0,58	0,09	0,68	0,07
VocD	60,77	12,06	85,55	21,81
DenLex	37,75	5,33	33,64	4,78
Adecc	6,20	1,66	7,24	1,39

NAT: nativos españoles; RUS: estudiantes rusos de español.

La matriz de correlaciones parciales según la variable de agrupación entre todas las medidas de la tabla 1 señaló correlaciones relativamente altas y significativas entre TotalW y MLUw ( $r = 0,61$   $p < 0,01$ ). Entre lenguas con alta riqueza morfológica, como es el caso del español y el ruso, esta correlación positiva entre total de palabras y MLUw es habitual, y por ello se emplea ampliamente en trabajos sobre comparación interlingüística [Serratrice et al. 2004].

La correlación entre MLUw y MLU<sub>mor</sub> resultó también significativa, pero con un índice más bajo al controlar la relación por las condiciones (nativos y no nativos) de la variable de agrupación ( $r = 0,55$   $p < 0,01$ ). Entre nativos españoles está constatado empíricamente que la MLUw y la MLU<sub>m</sub> presentan una correlación extremadamente alta [Aguado 1995]; en cambio, en nuestro caso, al mediar en esta relación la condición de nativo y no nativo, la correlación positiva pierde fuerza. Las comparaciones de medias entre grupos nos permitirán más adelante interpretar este fenómeno.

Sobre los resultados de correlaciones parciales, por último, recogemos la alta correlación presente entre TTR y VocD ( $r = 0,75$   $p < 0,01$ ). Puesto que la medida de TTR es sensible a la longitud del texto [Wolfe-Quintero et al. 1998], y ambas medidas correlacionan estrechamente en nuestro corpus, decidimos continuar el análisis únicamente con la medida VocD. La limitación de esta medida en cuanto a su potencia para la comparación entre observaciones responde a la longitud total de los textos. Como señala Johansson [2009: 64], el indicador VocD se ve comprometido cuando se computa sobre textos con menos de 50 palabras. Teniendo en cuenta que en nuestro corpus todos los textos superan esta cifra en el recuento de TotalW, consideramos más adecuado introducir esta medida en los análisis posteriores.

### 3.1. Indicadores de complejidad y adecuación

Para comparar los resultados entre los dos grupos con respecto a la complejidad morfosintáctica, agrupamos las medidas MLUw, MLU<sub>mor</sub> y CoefCoor como variables dependientes para realizar un análisis de varianza multivariante (MANOVA). Una vez asumida la condición de normalidad multivariante para cada uno de los grupos (NAT:  $W = 0,934$ ,  $p = 0,313$ ; RUS:  $W = 0,911$ ,  $p = 0,107$ ) y explorada la homogeneidad de las matrices de covarianzas, se aplicó la prueba MANOVA para el conjunto de variables que informan sobre la complejidad morfosintáctica de los textos.

El resultado del análisis, calculado a partir del estadístico  $F$  de la Traza de Pillais, reveló un efecto estadísticamente significativo de la variable de agrupación sobre las medidas de complejidad morfosintáctica ( $V = 0,43$   $F_{(3,28)} = 7,04$   $p < 0,01$ ), con un tamaño del efecto grande ( $\eta^2 = 0,43$ ). Con el objetivo de determinar en qué medidas se detectan diferencias significativas entre los dos grupos, se realizó una serie de

análisis de varianza (ANOVA) con un nivel de significación ajustado para cada medida, según la corrección de Bonferroni ( $p < 0,016$ ). Los resultados detectaron diferencias entre nativos y estudiantes rusos para MLUw ( $F_{(1,30)} = 10,49$   $p = 0,002$ ) y para MLUmor ( $F_{(1,30)} = 15,58$   $p < 0,001$ ), pero no así para CoefCoor ( $F_{(1,30)} = 2,07$   $p = 0,16$ ). En el gráfico 1 se puede observar el comportamiento de los dos grupos en función de las tres medidas incluidas en este análisis.

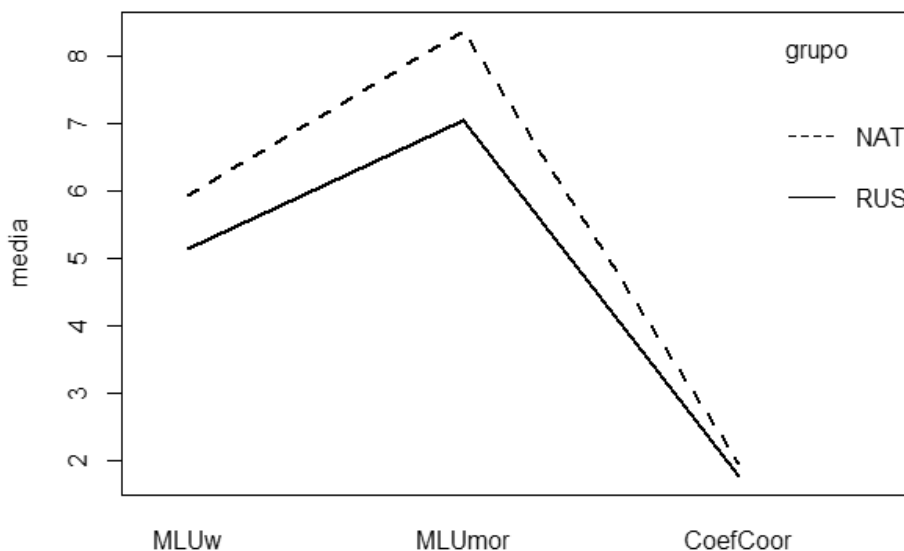


Gráfico 1. Complejidad morfosintáctica entre nativos y estudiantes de español.

Las diferencias intergrupales detectadas para MLUw y MLUmor resultan consistentes con la diferencia encontrada en los textos en términos de productividad. Cuantas más palabras contienen los textos, más se incrementa la MLUw y la MLUmor. El comportamiento de estas dos medidas muestra una evolución paralela y sistemática en los dos grupos. Aplicando el test de rangos y signos de Wilcoxon para muestras apareadas, se constata que las puntuaciones de MLUmor son significativamente más altas que las de MLUw tanto para el grupo nativo ( $Mdn_1 = 8,04$ ;  $Mdn_2 = 5,89$ ;  $p < 0,001$ ), como para el grupo no nativo ( $Mdn_1 = 7,05$ ;  $Mdn_2 = 5,25$ ;  $p < 0,001$ ). Es decir, aunque en escalas diferentes, los dos grupos muestran una tendencia similar en cuanto a la complejidad morfológica de los textos. Sobre los textos no nativos, estos resultados nos permiten asumir que los estudiantes de español manejan de manera eficaz – veremos si también de manera adecuada y precisa – la morfología flexiva y derivativa del español. Las diferencias con los nativos responden esencialmente a una cuestión de productividad textual; algo que, por otro lado, es habitual en y propio de la escritura en L2 [Camus y Adrada 2015].

Por otro lado, como muestran los resultados referentes al índice de CoefCoor, un mayor número de palabras parece que implica un mayor uso de elementos de conectividad textual. El resultado obtenido para esta condición resulta especialmente llamativo para el grupo nativo, en tanto que sus producciones son significativamente más largas, pero su índice de coordinación no es significativamente más alto que el del grupo de estudiantes rusos. Esto puede deberse a una cuestión de desarrollo o de dificultad intrínseca del proceso de escritura<sup>1</sup>. El desarrollo de mecanismos de cohesión y coherencia se desarrolla hasta los 12 años [Aparici 2018] y se trabaja a lo largo de todo el periodo educativo. Por otro lado, es posible que la tipología textual de la tarea no sea el mejor marco para fomentar el uso de nexos y de conectividad. Tal y como señala Chafe [1982: 37], los registros informales en escritura presentan, además de una preferencia por la coordinación sobre la subordinación, una pérdida notable de marcadores y conectores discursivos.

Con todo, sorprende la ausencia de marcas de conectividad interoracional (conjunciones, marcadores parentéticos, organizadores del discurso, etc.) entre algunos de los textos nativos. Con los siguientes fragmentos de dos estudiantes nativos ilustramos este fenómeno:

- (1) \*NAI: me gusta mucho reírme y las canciones de los ochenta de rock .  
\*NAI: me gustan los grupos guns and roses, héroes del Silencio y Platero y Tú, .  
\*NAI: seguramente no los conozcas .  
\*NAI: no me gusta nada la música que .  
\*NAI: se escucha ahora tipo reaggeton y trap .
- (2) \*ALE: soy chico, .  
\*ALE: tengo trece años, .  
\*ALE: me gusta jugar al fútbol .

Tanto en (1) como en (2), la inclusión de un conector aditivo como *también* resultaría en una lectura más fluida y reduciría la sensación de escritura telegráfica que se desprende de estos fragmentos. En los textos no nativos, la presencia de conectores es igualmente baja, aunque debido a la longitud de los textos, esta ausencia no resulta tan acusada la construcción de la estructura textual, es decir, no crea un efecto de lectura telegráfica tan palpable como en el caso de los textos nativos. Los resultados de los textos nativos ponen de manifiesto la importancia de la instrucción explícita del proceso de escritura durante todo el periodo de educación obligatoria

---

<sup>1</sup> Entendemos, no obstante, que la complejidad cognitiva propia del proceso de escritura aplicaría en cualquier caso de manera más definitiva para explicar los resultados de los textos no nativos [Mavrou y Villar 2017]. Dado que la tarea, en términos de planificación y tipología textual, no requería un especial entrenamiento, la carga cognitiva se explicaría principalmente por el hecho de expresarse en una LE; algo de lo que, claramente, está exento el grupo nativo.

para formar hablantes competentes y con una competencia letrada funcionalmente operativa [Tolchinsky 2004]. Contrariamente a lo que podría suponerse en un primer momento, esta instrucción debe abordar todo tipo de contextos, pues incluso en registros no formales y no especializados como el que plantea la tarea de este estudio, emergen dificultades de expresión en el proceso de escritura.

En lo que respecta la dimensión léxica de los textos, para realizar la comparación entre grupos con respecto a la complejidad léxica, agrupamos las medidas VocD y DenLex como variables dependientes para realizar el correspondiente análisis de varianza multivariante (MANOVA). En esta ocasión, la condición de normalidad multivariante es asumida para el grupo de hablantes nativos ( $W = 0,885$   $p = 0,06$ ), pero no para el grupo RUS ( $W = 0,743$   $p < 0,01$ ). No obstante, y dado que el resto de condiciones sí se satisfacen y el tamaño muestral entre los grupos es equivalente, consideramos que la prueba MANOVA en esta ocasión es aplicable [Field et al. 2012].

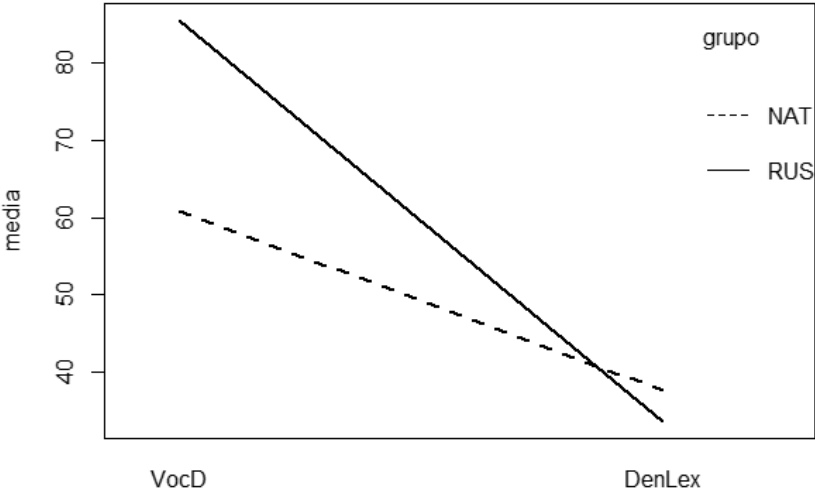


Gráfico 2. Complejidad léxica entre nativos y estudiantes de español.

El resultado del análisis, calculado a partir del estadístico  $F$  de Traza de Pillais, reveló un efecto estadísticamente significativo de la variable de agrupación sobre las medidas de complejidad léxica ( $V = 0,39$   $F_{(2,29)} = 9,33$   $p < 0,01$ ), con un tamaño del efecto grande ( $\eta^2 = 0,38$ ). Para determinar en qué medidas concretamente se detectan diferencias significativas entre los dos grupos, se realizó una serie de análisis de varianza (ANOVA) para cada medida con un nivel de significación ajustado según la corrección de Bonferroni ( $p < 0,025$ ). Los resultados detectaron diferencias entre los textos de nativos y de estudiantes rusos para VocD ( $F_{(1,30)} = 15,21$   $p < 0,001$ ), pero no para DenLex ( $F_{(1,30)} = 5,31$   $p = 0,03$ ). En el gráfico 2 se puede

observar el comportamiento de los dos grupos en función de las medidas relativas a la complejidad léxica.

Como queda reflejado en el gráfico 2, el índice VocD del grupo de estudiantes es superior al correspondiente a los hablantes nativos. Podemos, por tanto, confirmar que, sobre características léxicas, los textos no nativos ( $M = 85,55$ ) contienen mayor diversidad de palabras que los textos nativos ( $M = 60,77$ ). Este resultado, en principio contraintuitivo, puede responder a la condición de tipología textual que plantea la tarea. La diversidad léxica suele incrementarse en textos de registro formal, que requieren una planificación más detallada. Los textos semiespontáneos o circunscritos a contextos informales presentan una diversidad léxica más pobre [Durán 2004]. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que los textos nativos presentan un patrón de diversidad léxica en consonancia con los requisitos que establece el género textual, mientras que en los textos no nativos esta medida aparecería sobredimensionada, teniendo en cuenta las restricciones de registro.

Al margen de la mayor o menor sensibilidad a las características del género textual que sugieran estos resultados, no podemos descartar un posible efecto de instrucción como explicación plausible de los índices de diversidad léxica. La instrucción formal en L2, y más concretamente en escritura, puede provocar una sobrecorrección en los textos producidos, debido en gran parte al mayor esfuerzo que supone la elaboración textual en una L2 [Cuberos 2019]. En muchas ocasiones esto provoca cierto desajuste de registro en estos escritos. Más adelante, en el análisis de los datos de adecuación, comprobaremos cómo, efectivamente, los hablantes no nativos tienden a producir textos estilísticamente más formales<sup>1</sup> que los hablantes nativos de español.

En cuanto a los resultados sobre densidad léxica, consideramos especialmente remarcable que este indicador no resulte significativamente diferente entre los dos grupos cuando el TotalW sí lo es. Debemos asumir, por tanto, que las diferencias encontradas en el índice de producción (TotalW) no se deben a una mayor presencia de palabras de contenido en los textos nativos, puesto que, de ser así, la densidad léxica se habría visto también afectada por diferencias intergrupo. Esto se puede deber precisamente al uso de morfología flexiva y de palabras funcionales.

Teniendo en cuenta que los textos de los hablantes no nativos suelen ser más concisos en su exposición que los textos nativos [Kowal 2018; Polio y Friedman 2016], la relación entre VocD y densidad léxica para aquellos revela que la variedad de palabras empleadas en los textos no se encuentra en las unidades léxicas de clase abierta, como sustantivos, verbos o adjetivos, lo que supondría un incremento en

---

<sup>1</sup> En esta misma línea, no podemos desestimar tampoco las diferencias en la tradición educativa en cuanto a la enseñanza de prácticas letradas en los dos países.

la densidad léxica. Esta diversidad debe, por tanto, encontrarse en la producción de palabras funcionales, como determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc. El análisis de precisión que mostramos más adelante complementa esta observación y explicita en qué fenómenos concretos se traduce esta relación entre las dos medidas en el corpus de los estudiantes rusos.

Antes de abordar el análisis de precisión, mostramos los resultados de la comparación de puntuaciones sobre adecuación textual, obtenidas a partir de la aplicación de la rúbrica de evaluación recogida en la Tabla 2. El t-test con la corrección de Welch para muestras heterocedásticas confirmó que no existen diferencias significativas entre los textos nativos y no nativos en términos de adecuación ( $t = 1,89$ ;  $df = 27,54$ ;  $p = 0,06$ ;  $d = 0,34$ ). No obstante, y considerando que el resultado del test de hipótesis se encuentra en el límite de la significación con un efecto medio-bajo, consideramos relevante discutir con más detalle el comportamiento de esta medida.

La exploración de los descriptivos de la muestra revela una mayor puntuación media del grupo de estudiantes rusos ( $M = 7,23$ ) en comparación con la del grupo nativo ( $M = 6,20$ ). Por lo tanto, podemos asumir que los textos de los hablantes no nativos presentan una estructura más canónica que los textos de los estudiantes españoles. Aunque dicha distancia no resulte significativa, una exploración y comparación detalladas del corpus nos permite elaborar algunos comentarios especialmente importantes para la caracterización de la expresión escrita y su didáctica.

En los fragmentos del corpus que se recogen en (3) – (5), podemos observar algunos ejemplos de cierre y despedida en textos de hablantes nativos. En (3) comprobamos cómo el texto carece de rutina de precierre y, en caso de considerar que la penúltima oración fuera el precierre, este no sería de ninguna manera canónico; por su parte, el ejemplo de (4) sí incluye un precierre canónico (*estoy deseando de verdad conocerte*), pero intercala entre este y la despedida un apunte que rompe la estructura y progresión informativa prototípica del género epistolar. En el caso de (5) estamos ante una elisión de fórmula de despedida.

(3) \*ELE: merece la pena afrontar los miedos por conocer un sitio tan chulo .  
\*ELE: muchos besos, Elena .

(4) \*LOL: estoy deseando de verdad conocerte y que .  
\*LOL: hagamos amigos y eso .  
\*LOL: como verás soy bastante mal escribiendo pero bueno .  
\*LOL: un saludo y besos .

(5) \*JES: estoy deseando recibir tu respuesta y .  
\*JES: conocer tus aficiones .



Del conjunto de textos no nativos extraemos los ejemplos de (6) a (8) para comparar las rutinas de cierre y despedida con las muestras anteriores. Los fragmentos indican que la presencia de esta estructura canónica del género se encuentra con mayor consistencia en este grupo. Con un grado mayor (ejemplos (6) y (7)) o un grado menor (ejemplo (8)) de formalidad, es más frecuente encontrar estos elementos en los textos no nativos que en los nativos.

(6) \*CAT: yo quiero mucho cartearme contigo .

\*CAT: con cordial saludo .

\*CAT: XXX .

(7) \*GLE: Te escrito mi e-mail .

\*GLE: Esperando tu carta .

\*GLE: Con cordial saludo .

\*GLE: XXX

(8) \*SAS: cuéntame mas ti !

\*SAS: saludos .

\*SAS: XXX .

Puesto que los resultados del análisis no detectaron diferencias significativas, no entraremos a discutir estas observaciones, pero sí consideramos relevantes señalarlas como objeto de estudios de mayor profundidad sobre esta cuestión para el futuro.

### 3.2. Indicadores de precisión

Como se señaló en el apartado de metodología, la caracterización de la precisión en este trabajo se limita a una identificación y categorización de los errores. Dadas las dimensiones de la muestra, consideramos que puede resultar más relevante para el presente trabajo centrarnos en una descripción de los errores registrados, a modo de aproximación exploratoria. Un resumen de los errores detectados se encuentra en la Tabla 4. Recordamos que se decidió abordar el análisis de la precisión únicamente dentro del grupo no nativo, puesto que una exploración preliminar del conjunto de textos nativos reveló escasas ocurrencias de errores, tal y como era de esperar, por otra parte.

**Tabla 4. Total de ocurrencias (y porcentaje) de errores por tipología en el grupo no nativo.**

Tipo	MS	Lex	Sem	Reg	Con	TOTAL
Total (%)	55 (50,92)	13 (12,03)	10 (9,25)	17 (15,74)	13 (12,03)	108 (100)

MS: error morfosintáctico; Lex: error léxico; Sem: error semántico; Reg: error de registro; Con: error de concordancia.

El recuento de errores pone de manifiesto que es en el nivel morfosintáctico donde se concentran la mitad de los errores rastreados en los textos no nativos. Este resultado está en consonancia con las premisas teóricas sobre adquisición de L2s que afirman que es precisamente el componente morfosintáctico el que plantea un reto de aprendizaje mayor al hablante no nativo [Slabakova 2013]. La morfología flexiva y las palabras funcionales son los componentes principales de este nivel de lengua, y en nuestro corpus ambos elementos quedan registrado.

Respecto a las palabras funcionales, la mayoría de errores responden a una sobreproducción del pronombre personal de sujeto -(9) y (10)- y a la omisión del verbo en construcciones copulativas -(11)-.

(9) \*IVN: Yo no tengo amigos, porque .

\*IVN: yo sigo la regla: .

\*IVN: no confío a nadie y .

\*IVN: todo será bien .

(10) \*SER: Me gusta estudiar aquí, porque .

\*SER: yo expreso los pensamientos que .

\*SER: quiero .

(11) \*IVN: yo practico saltos a la altura pero .

\*IVN: yo no [...] muy exitoso .

La presencia del pronombre de primera persona en los tres fragmentos anteriores no está legitimada por una necesidad discursiva ni sintáctica sólida. En todos estos casos se calificó la producción de pronombre explícito como un error que, si bien puede tener consecuencias a nivel pragmático, se genera en el plano morfosintáctico de la lengua. Este fenómeno puede tener su origen en la influencia de la L1 de los hablantes, tal y como ya han señalado estudios previos de hablantes rusófonos de español como LE [Tereshchuk 2016; Batiukova 2018]. Aunque en ruso es posible encontrar omisión de sujetos en determinados contextos sintácticos y bajo condiciones discursivas muy concretas, podría caracterizarse como una lengua de sujeto explícito (no *pro-drop*).

Una explicación similar encontramos como la más plausible en el caso de la omisión de cópula. En la lengua rusa, el verbo copulativo *byt'* conjugado en presente se omite en construcciones atributivas, como la que se recoge en (11). En los dos casos podemos presuponer el efecto de una transferencia del modelo de la L1 en la configuración de la estructura equivalente en L2.

Se detectaron asimismo errores dentro de esta categoría que pueden ser explicados a partir de procesos intralingüísticos como la sobregeneralización de patrones morfológicos; en concreto, la concordancia y asignación de género gramatical de los

sustantivos es un caso paradigmático de este tipo de errores. En los ejemplos agrupados en (12) se observa como la asignación de género se realiza a partir de la extensión de la regla según la terminación del sustantivo, aplicándola a casos su productividad no funciona:

- (12) \*VAL: qué series son tus favoritos ?  
\*VIK: visitaremos el capital de Rusia .  
\*IVN: no me gusta nuestra sistema de educación .

En algunos de estos casos, es también posible presumir la presencia coadyuvante de la influencia de la L1, especialmente en los cognados interlingüísticos como *sistema*, que en ruso se corresponde con el género femenino.

Los errores referentes al registro del texto conforman la categoría que recoge una mayor ocurrencia de errores después de los morfosintácticos. Sobre estos errores, tal y como ya se apuntó en la discusión sobre adecuación, probablemente lo más relevante es que su origen se debe al uso de una extrema formalidad que produce un claro desajuste dentro del género textual en que se desarrolla la tarea. Los ejemplos de (13) ilustran esta tendencia, que resulta la más frecuente en nuestro corpus:

- (13) \*VAL: con cordial saludo .  
\*SER: muchas gracias por tu tiempo .

Al mismo tiempo se registraron también errores en el sentido inverso, esto es, fórmulas de tratamiento y rutinas de cierre que resultan inadecuadas al contexto. Los ejemplos que se recogen en (14) presentan evidencias en este sentido. El origen de estos errores se encuentra en el uso de marcadores léxicos propios de la modalidad oral y que resultan conflictivos en el texto escrito, incluso en registros informales como es el caso:

- (14) \*NAS: me encantaría ir a España y conocer el país y eso .  
\*ARI: vale, tengo que irme .

Los errores léxicos y de concordancia suponen el 25% del total de errores identificados en el corpus. Después del nivel morfosintáctico, posiblemente el léxico sea el ámbito más vulnerable en el proceso de adquisición. En parte, entendemos que esta dificultad se explica por la complejidad que encierra el conocimiento léxico que, en palabras de Ambroso, se identifica como elementos como “*knowing how to use it appropriately in context, in combination with other words (collocation) and in particular communicative situations and texts (i.e. style and pragmatic force)*” [2000: 58].

En el análisis de los errores léxicos encontrados es posible reconocer la mayoría de mecanismos cognitivos y estrategias subyacentes al proceso de aprendizaje de

vocabulario en L2, según recientes clasificaciones de este proceso de adquisición [Ma 2009]. Entre estos, podemos identificar el calco desde la L1 (15), fenómenos de sobrextensión semántica (16) o creación léxica (17).

(15) \*CAT: central pasa el festival de tulipanes .

\*ANA: la semana pasada a San Petersburgo llegó a intervenir mi cantante favorito .

\*CAT: yo quiero mucho cartearme contigo .

(16) \*NAS: quiero mirar Madrid y otras ciudades de España .

(17) \*IVN: soy oposiciquisto .

Encontramos, por tanto, errores de transferencia, así como de mecanismos propios de interlengua. Atendiendo al número total de errores en los textos no nativos, y asumiendo que, tal y como señalan Morris y Cobb [2004], el nivel de precisión léxica es un predictor muy solvente del nivel de competencia general en una L2, podemos considerar un nivel de competencia plenamente satisfactorio de español L2 en estos escritos. Esta correlación entre nivel de competencia e indicadores léxicos está ampliamente corroborada en inglés L2 y también empieza a consolidarse en español L2 [Valero Garcés et al 2003; Cuberos 2019].

La frecuencia de errores de concordancia (Con), que representan un 12% del total, responde a la ausencia de conectores o marcadores discursivos para conectar cláusulas a nivel intra e interoracional. El índice de CoefCor en este subgrupo de la muestra puede, por tanto, explicar en parte la naturaleza de estos errores.

Por último, el conjunto de errores en el plano semántico conforma el porcentaje más bajo en los textos. La mayoría de casos supone una elección de una forma (unidad léxica o morfema flexivo) que resulta inadecuada en el contexto en el que se inscribe, debido a que alguno de los rasgos interpretables de la palabra o el morfema entra en conflicto con la interpretación general de la estructura. En (18) se recoge un ejemplo de este tipo. La selección del verbo copulativo viene motivada en este caso por el adverbio *bien*:

(18) \*ARI: todo es bien .

Manejar las dependencias sintácticas y las restricciones semánticas que se establecen entre las unidades de la oración representa, por tanto, el mecanismo más vulnerable en los textos no nativos de nuestro corpus. A pesar de ello, es importante remarcar que la presencia de estos errores es la más baja de todos los tipos categorizados en nuestro análisis.

La revisión de los errores y su frecuencia de aparición en los textos no nativos nos ha arrojado información detallada sobre el nivel de precisión que caracterizan los

escritos producidos. Estos datos, añadidos a los resultados obtenidos en términos de complejidad y adecuación, conforman un conjunto de indicadores que nos permiten caracterizar y determinar la competencia de los participantes en expresión escrita; una tarea que se postuló como objetivo principal en el presente trabajo.

#### **4. Conclusión**

El conjunto de resultados expuestos y discutidos en el apartado anterior nos permite en este momento responder a la pregunta de investigación planteada inicialmente y que conforma el objetivo principal de este trabajo. Recordamos que nos planteamos como punto de llegada la caracterización de la expresión escrita en español no nativo en hablantes rusófonos adolescentes aprendientes de español en un contexto de no inmersión y de enseñanza formal y reglada.

Al basar nuestro análisis en el constructo CAF, ampliamente empleado en estudios de producción en L2, hemos podido caracterizar la competencia letrada de los participantes en términos de complejidad, adecuación y precisión. Sobre el primer conjunto de indicadores, nuestros resultados demuestran que la productividad determina en ambos grupos la longitud de los enunciados, tanto en palabras como en morfemas. Si bien los índices resultan significativamente diferentes entre los dos grupos, la relación entre MLU<sub>w</sub> y MLU<sub>mor</sub> dentro de cada uno de los grupos es completamente equiparable. Esta similitud se descompensa en los resultados sobre conexión interoracional. A este respecto, los índices de conectividad de los textos nativos se equiparan a los de los textos no nativos, a pesar de tener una mayor producción textual. Esa relación se refleja en las cartas de los estudiantes españoles, en las que la ausencia de conectores es especialmente visible. Más allá de cuestiones de desarrollo propias del proceso de escritura, nos aventuramos a señalar la tipología textual como un factor con cierta influencia en este resultado.

Respecto a la adecuación textual, entre el conjunto de escritos nativos y no nativos, no se detectaron diferencias significativas. Sin embargo, y teniendo en cuenta que el resultado estadístico está en el límite de la significación, los descriptivos revelaron un nivel de adecuación más alto en el conjunto de textos no nativos en comparación con los nativos. Estos resultados sugieren que sería pertinente abordar en mayor detalle esta cuestión después de incorporar algunas mejoras metodológicas sobre la adecuación. Entre otras propuestas de mejora esperaríamos aumentar el tamaño de la muestra y diseñar una rúbrica de evaluación de la adecuación más detallada.

Todo intento de caracterizar y describir la competencia letrada de participantes en edad escolar tiene un valor pedagógico intrínseco que proyecta prospectivamente cualquier investigación y conecta, de manera directa, el estudio sobre procesos de adquisición y las prácticas didácticas que se pueden aplicar a contextos educativos

diferentes. En aras de facilitar esta conexión interdisciplinar, apuntamos a continuación algunas consideraciones didácticas a la luz de los resultados obtenidos.

Estudios recientes sobre competencia letrada en español no nativo [Aoife et al. 2018; Madrigal 2009; Mavrou y Villar 2017] han destacado la importancia de una tarea motivadora y de la instrucción como factores de gran influencia en los resultados de la calidad textual. A partir del presente estudio, podemos señalar que el intercambio epistolar con nativos en el aula de español L2 se convierte en una actividad ideal de expresión escrita ya que es una situación real, con un objetivo y un destinatario que ofrece al alumno la oportunidad de reflexionar sobre muchos aspectos lingüísticos y contextuales; además, es una actividad que genera un producto con una finalidad comunicativa real. En este sentido, consideramos que el presente estudio resulta especialmente relevante como aportación al conjunto de evidencia empírica que el docente de lenguas tiene que tener a su disposición para implementar actividades y tomar decisiones pedagógicas sólidamente sustentadas.

### ***Referencias bibliográficas***

- Alcubierre, R. C. (2003). Análisis pragmático del discurso e-mail para la delimitación de género. En: S. Posteguillo, A. Bolaños, E. Ortells, J. Prado y A. Alcina (eds.). *Internet in Linguistics, Translation and Literary Studies*. Castelló: Universitat Jaume I, pp. 355–374.
- Aguado, G. (1995). *El Desarrollo del Lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Ambroso, S. (2000). Descripción de los errores léxicos de los hispanohablantes: análisis de la producción escrita de IT, el certificado de competencia general en italiano como L2. En: E. de Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni (eds.). *Sobre el lenguaje: miradas plurales y singulares*. Madrid: Arrecife, pp. 53–72.
- Aoife, A., Whittaker, R. y Blecua Sánchez, I. (2018). Reading and Writing to Learn: A Principled Approach to Practice in CLIL/Bilingual Classes. *e-TEALS*, nº 9, pp. 23–40.
- Aparici, M. (2018) (Ed.). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. Barcelona: UOC.
- Batiukova, O. (2018). Adquisición de rasgos gramaticales del español por hablantes adultos de ruso: identificando las áreas de dificultad dentro de una instrucción gramatical explícita. *ELUA*, nº 32, pp. 33–71.
- Bulté, B., y Housen, A. (2012). Defining and operationalizing L2 complexity. En: A. Housen, F. Kuiken e I. Vedder (eds.). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 21–46.

- Camus, P. y Adrada, S. (2015). Spanish heritage language learners vs. L2 learners: What CAF reveals about written proficiency. *E-JournALL*, nº 2 (2), pp. 31–49.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: D. Tannen (ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 35–53.
- Cuberos, R. (2019). *Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL*, nº 14 (2), pp. 175–187.
- Durán, P., Malvern, D., Richards, B. y Chipere, N. (2004). Developmental Trends in Lexical Diversity. *Applied Linguistics*, nº 25 (2), pp. 220–242.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., y Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in second Language acquisition*, nº 26 (1), pp. 59–84.
- Field, A., Miles, J. y Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. Los Angeles: SAGE.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, nº 1, pp. 72–110.
- Griffin, Z. y Ferreira, F. (2006). Properties of Spoken Language Production. En: M. J. Traxler y M. A. Gernsbacher (eds.). *Handbook of psycholinguistics* (2ª ed.). Ámsterdam: Elsevier, pp. 21–60.
- Harklau, L. (2002) The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, nº 11, pp. 329–350.
- Housen, A., y Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, nº 30 (4), pp. 461–473.
- Hulstijn, J. H. (2011). Explanations of associations between L1 and L2 literacy skills. En: M. Schmid y W. Lowie (eds.). *Modeling bilingualism: from structure to chaos: in honor of Kees de Bot*. Amsterdam: John-Benjamins, pp. 85–111.
- Hulstijn, J. H. (2019). An Individual-Differences Framework for Comparing Non-native with Native Speakers: Perspectives from BLC Theory. *Language Learning*, nº 69 (1), pp. 157–183.
- Johansson, V. (2009). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, nº 53, pp. 61–79.
- Kowal, I. (2018). *Dynamics of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, nº 30 (4), pp. 579–589.
- Ma, Q. (2009). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Berlin: Peter Lang.
- Mac Whinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3<sup>rd</sup> Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madrigal, M. (2009). La enseñanza de la expresión escrita en el método comunicativo mediante el enfoque al proceso. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, nº 35 (1), pp. 113–122.
- Manchón, R. M. (2009). *Writing in Foreign Language Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Manchón, R. M. (2016). Quantitative inquiry in L2 writing. En: R. M. Manchón, M. Matsuda y P. Kei (eds.). *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 363–378.
- Mavrou, I. (2013). Precisión lingüística y complejidad sintáctica: ¿hasta qué punto compiten entre sí por los recursos limitados del aprendiz? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 14, pp. 75–90.
- Mavrou, I. (2016). Complejidad, precisión, fluidez y léxico: una revisión. *Moderna språk*, nº 1, pp. 49-69.
- Mavrou, I. y Villar, C. (2017). La influencia de la manipulación del tiempo en la complejidad, corrección y fluidez lingüísticas de tareas escritas en lengua extranjera. *Sintagma*, nº 29, pp. 7–26.
- Mavrou, I. y Ainciburu, M. (2019). Medidas de longitud en la investigación empírica de ASL: ¿Medias de complejidad sintáctica o de fluidez? *RESLA*, nº 32 (1), pp. 125–154.
- Norris, J., y Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, nº 30 (4), pp. 555-578.
- Osterberg, R. (2008). Motivación, aptitud y desarrollo estructural: un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2. Tesis doctoral. Stockholm University.
- Parker, M. D., y Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLU-m) and mean length of utterance in words (MLU-w). *First Language*, nº 25, pp. 365–376.
- Perera, J., Aparici, M., Rosado, E. y Salas, N. (2016) (eds.). *Written and Spoken Language Development across the Lifespan*. Cham: Springer International Publishing.
- Pica, T. (2005). Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. En: E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. NJ: Erlbaum, pp. 263–280.



- Polio, Ch. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language Learning*, nº 47 (1), pp. 101–143.
- Polio, Ch. y Friedman, D. (2016). *Understanding, Evaluating, and Conducting Second Language Writing Research*. New York: Routledge.
- Salas, N. y Caravolas, M. (2019). Dimensionality of Early Writing in English and Spanish. *Journal of Literacy Research*, nº 51 (3), pp. 272–292.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pp. 43–64.
- Serratrice, L., Sorace, A., y Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, nº 7, pp. 183–205.
- Slabakova, R. (2013). What is easy and what is hard in second language acquisition: A generative perspective. En: M.<sup>a</sup> P. García Mayo, M.<sup>a</sup> J. Gutierrez-Mangado y M.<sup>a</sup> Martínez Adrián (eds.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 5–28.
- Tereshchuk, A. (2016). La asimilación lingüística de los inmigrantes rusos en Barcelona. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En: R. Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 233–248.
- Tolchinsky, L. (coord.) (2014). *La escritura académica*. Barcelona: Octaedro.
- Valero Garcés, C., Mancho Barés, G., Flyn Junquera, C. y Cerdá Redondo, E. (2003). *Learning to Write: Error Analysis Applied*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Williams, Ch. y Lowrance-Faulhaber, E. (2018). Writing in young bilingual children: Review of research. *Journal of Second Language Writing*, nº 42, pp. 58–69.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. y Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.