Estudio de la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado a partir del análisis de la fluidez y la diversidad léxicas. A propósito de la eficacia de los cursos generales en las destrezas específicas

Rosa M.ª Lucha Cuadros
EOI Barcelona-Drassanes

Lourdes Díaz
Universidad Pompeu Fabra

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es mostrar, a partir del análisis de la fluidez y la diversidad léxicas, si se ha producido mejoría en la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado realizadas por estudiantes de ELE de nivel B1 (según el *MCER*) tras un período de enseñanza de 120 h de un curso de español general en un contexto de educación formal (EOI), de inmersión y multilingüe, no enfocado en una destreza específica. Para ello, los estudiantes escribieron, inicialmente, un texto que consistía en continuar la historia a partir de una frase inicial que obligaba explícitamente a elaborar un relato en pasado. El contexto en el que se desarrolló la prueba fue el del aula y los alumnos dispusieron de 30 minutos para su realización. Esa prueba, que llamamos *prueba uno*, al inicio del curso, se planteó como una evaluación de diagnóstico, mientras que la posterior, que llamamos *prueba dos*, al finalizar el curso, se programó como una evaluación de aprovechamiento. Dos pruebas y dos momentos.

A partir de un corpus de 153 producciones escritas de relato en pasado y con un total de 9088 *tokens* en el momento 1 (M1) y 13144 *tokens* en el momento 2 (M2), realizamos las medidas que referimos más adelante y estudiamos la mejora de competencia conseguida en el marco de un programa no específico de escritura (todo ello para ELE).

Metodológicamente, a partir del software informático de acceso libre *AntConc* y *Paramtext,* se cuantificó (a) el total de palabras clasificándolas según su categoría morfológica, así como (b) el total de *types* y *tokens* de cada producción para comprobar: en primer lugar (i) la fluidez léxica (Wolfe-Quintero, *et al.* 1998; Jarvis, *et al.* 2003; Agustín Llach 2011) y en segundo lugar, (ii) la diversidad léxica (Read 2000; Laufer 2003; Pallotti 2015). A continuación se utilizó el software estadístico de acceso libre *G-Stat 2.0* para comprobar si las diferencias observadas, esto es, mayor número tanto de *Types* (6157 en el M1 y 8592 en el M2) como de *Tokens,* eran estadísticamente significativas. El análisis estadístico reveló que sí había diferencia estadísticamente significativa entre las producciones escritas de relato en pasado realizadas en el M1 y el M2 tras 120 h de instrucción formal en un programa no específicamente dedicado a la destreza escrita. El contexto, con sus características (inmersión más instrucción en la L2), se ha revelado

útil para el desarrollo de la destreza estudiada, lo que resulta un hallazgo importante en el panorama de estudios sobre escritura en ELE longitudinales, sobre géneros específicos y *Enfoque por tareas* en grupos multilingües en contexto mixto (L2/LE).

2. Estado de la cuestión

2.1. Investigación sobre proceso, agentes y estrategias en L2

Señalaban Long y Richards (1990) en un prólogo a Kroll (1990) que el proceso de la escritura y la naturaleza del discurso escrito suscitaron un interés renovado en la década de los setenta del pasado siglo XX, atrayendo a especialistas en educación, lingüistas, lingüistas aplicados y profesores. En Inglaterra, especialistas como Britton (1975) investigaron a los adolescentes en su proceso de escritura (planificación, borradores, toma de decisiones y heurística empleados). En EE. UU., equipos mixtos de investigadores y educadores fundaron la *escuela del proceso* cuyo rastro se encuentra en la bibliografía sobre teoría y práctica de la escritura[1]. Esta escuela postula que la escritura es un *proceso recursivo* más que lineal y que hay una *variación* significativamente importante en el comportamiento escritor individual, tanto en la L1 como en la L2.

Ya en la década de los ochenta se publican trabajos que inciden en el proceso de la escritura desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Ann Raimes (1985; 1987) centra su investigación en los procesos y estrategias de escritura que utilizan *sujetos nativos y no nativos* y concluye que existen muchas similitudes entre unos y otros. Mientras que Zamel (1983: 165) insiste en que el proceso de la tarea de *escribir es recursivo y no lineal*.

Progresivamente, el interés de los estudios se centra en la interacción entre investigación y enseñanza (*researching, assessing L2 teaching, and learning*). Algunos ejemplos son los trabajos de Hillocks (1986), Lauer (1988), McClelland (1985) o North (1987).

Kroll, en 2003, como editora, presenta en un nuevo trabajo una *panorámica de la investigación* en escritura en L2.

Los cinco bloques temáticos que vertebran su volumen muestran la proliferación de líneas de investigación que se ha producido entre la década de los noventa y el año 2003. Destacamos el trabajo de Polio (2003: cap. 2) sobre "Research on Second Language Writing: An overview of what we investigate and how", donde se repasa la investigación empírica hasta esa fecha, retomando los puntos que ya Silva y Kroll pusieron de manifiesto en el año 1990 tan certeramente.

Algunos años más tarde, acabando la década, destacan, por un lado, los trabajos de Leki, Cumming y Silva (2008) sobre el estado de la cuestión de la disciplina hasta ese momento, y, por otro lado, los de Lourdes Ortega (2009). Ortega puso de relieve de forma muy inspiradora la necesidad de abordar la escritura en L2 desde distintos

1. Programático fue también el trabajo de A. Applebee (1982), recogido en Nystrand (ed.) en un volumen que es un clásico: Applebee, A. (1982): "Writing and learning in school settings", M. Nystrand (ed.) *What Writers Know: the Language, Process and Structure of Written Discourse*, New York: Academic Press, 365-382.

contextos, *resaltando el contexto no académico* frente a la escritura curricular de *colleges* y universidades. Señala, resumiendo ese debate, Manchón (2009: 2), que en Lengua extranjera (LE/FL) muchos estudiantes o aprendices en contexto de instrucción no universitaria coinciden con los universitarios (L2) en que todos tienen que *aprender a escribir* (textos formales, académicos, artículos, reseñas, etc.). Los procesos serán, pues, en parte, comparables. Si bien en otros casos, en LE (FL) se *escribe para aprender* la lengua, lo que constituye un proceso bien distinto.

2.2. El desarrollo de la escritura en L2

Como hemos visto en el apartado anterior, los estudios sobre escritura se han llevado a cabo desde distintas perspectivas. Trabajos de investigadores cuyos sujetos son multilingües —como los del estudio de Navés, et *al*. (2009); Cumming (2009) o Manchón, *et al.* (2009)— coinciden en señalar el papel que juega la transferencia de estrategias entre lenguas, no sólo de la L1 a la L2, sino también de la L2 a la L3.

Entre los trabajos *longitudinales* sobre escritura que podemos tomar como muestra, destacamos el de Schoonen, Sneellings, Stevenson y van Gelderen (2009) que reportan los resultados de su *Nelson Project* en L1 y L2 en la escuela secundaria en Holanda. En su explicación basada en los distintos estudios empíricos, resaltan *la interrelación entre los recursos cognitivos y los lingüísticos* a la hora de llevar a cabo las tareas de escritura, y los relacionan con modelos distintos en L1 y en LE. Uno de sus resultados más relevantes es que *la escritura en LE* es más local y está *más orientada a la lengua que la escritura en L1.*

Miyuki Sasaki (2009) habla en este trabajo de sus anteriores investigaciones longitudinales y presenta este como una continuación de los anteriores. También hace referencia a la importancia de la inmersión en la L2 *(stay abroad)*. Señala que los estudiantes que participaron en la investigación reportan en sus entrevistas que la estancia fuera tuvo un papel determinante en la mejora de la expresión escrita. Sasaki (*op. cit.)* resalta que solo el grupo que va fuera (SA o *Stay Abroad*) mejora en su composición escrita.

Trabajos más recientes y que siguen la teoría de los *sistemas dinámicos* es el de Verspoor y Smiskova (2012: 18). En su investigación sobre el desarrollo de la escritura en L2 focalizan en lo que las autoras llaman "formulaic sequences, or 'chunks' ", y subrayan *la idea básica de que cada individuo es diferente* y, por tanto, su desarrollo en la L2 también va a seguir una evolución distinta, pues sus experiencias vitales también lo son y esto influye en el aprendizaje.

2.3. El desarrollo de la escritura en español L2/LE

En la década de los ochenta se empieza a vislumbrar un interés creciente por la enseñanza del ELE en todos sus ámbitos y eso da lugar a la creación de congresos[2] dedicados exclusivamente a esa disciplina. Ya entrado en el siglo XXI aparece una obra de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, *Vademécum para la*

2. Los congresos organizados por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) desde 1989 hasta la actualidad o los congresos de Expolingua que celebra el primero en 1987.

formación de profesores, obra dirigida por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) en la que se hace un compendio de los principales temas que atañen al ámbito del español. Recientemente se ha publicado otro libro de referencia, *The handbook of Spanish Second Languange Acquisition*, editado por Kimberly L. Geeslin (2014).

Centrándonos específicamente en la competencia escrita, comprobamos que el tema se aborda desde diferentes perspectivas. Los primeros trabajos que se interesan por este tema aluden a la baja competencia en expresión escrita que muestran los estudiantes de ELE (Lacámara 1988; García Parejo 1993). A raíz de ello se proponen medidas que puedan paliar esta situación (Pastor 1994; Díaz y Martínez 1998; Díaz y Aymerich 2003).

Otra corriente de investigación es la que se adentra en el aula de ELE y mediante corpus[3] de aprendices (Cruz 2012; Lozano y Mendikoetxea 2011) conseguidos a partir de las producciones escritas por los mismos estudiantes se analizan diferentes aspectos de la lengua.

Los trabajos de Díaz, *et al.* (2001; 2003) se centran, por ejemplo, en analizar la calidad del texto a partir de herramientas informáticas (*Conexor* y *Childes*) y considerando diferentes índices de calidad como la riqueza y variedad léxicas, y la riqueza sintáctica (si bien no son longitudinales).

Un análisis longitudinal, en cambio, es el que realiza Martínez Arbelaiz (2004), quien compara las producciones escritas por los mismos estudiantes al inicio y al final del curso, tras tres meses de instrucción[4]. En este caso, la autora investiga si "los alumnos en situación de inmersión experimentan una mejora significativa en lo que a la corrección gramatical se refiere o no" (Martínez Arbelaiz 2004: 115). Tras un análisis cuantitativo, la autora concluye que sí se produce una mejora estadísticamente significativa en la fluidez y también en algunos de los rasgos gramaticales y léxicos estudiados.

También longitudinal es el trabajo de Van Esch, *et al.* (2006). El objetivo del mismo es indagar "si se producen cambios significativos en los ensayos *escritos sobre el mismo tema y por los mismos estudiantes* de un año a otro, en cuanto a la competencia discursiva" (Van Esch, *et al*. 2006: 61). Los datos reportan una mejoría en los textos del año dos: "En los textos del segundo año tienden a elidir el sujeto, lo que los acerca un poco más a los patrones españoles." (Van Esch, *et al*. 2006: 72).

Otra investigación reciente, Baerlocher (2013), recurre a herramientas informáticas (*WordSmith*), igual que en los trabajos de Díaz y Lucha (2010; 2012), Díaz, *et al.* (2001; 2003), para analizar los datos de su corpus. Baerlocher lleva a cabo un estudio pseudo-longitudinal centrado en el análisis de la mejora de la producción escrita a través de la corrección lingüística (análisis de errores). También se analiza la fluidez, la diversidad

3. En nuestra trabajo partimos también de "corpus de aprendices", formado por textos escritos por sujetos no nativos de la lengua española en situación de inmersión.
4. Este intervalo de tiempo entre la primera recogida de datos y la segunda coincide con nuestra investigación.

léxica y la densidad léxica de los textos. En estos tres aspectos los datos revelaron que había una progresión en función de las horas de instrucción recibidas.

3. Contexto y metodología del presente estudio

Para averiguar si se producía mejoría en la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado en un aula multicultural y multilingüe dentro del curso general de ELE de nuestro estudio, se analizó (i) la fluidez léxica y (ii) la diversidad léxica.

Los sujetos participantes cursaban el nivel Intermedio - B1 de Español como Lengua Extranjera, según el *Marco Común Europeo de Referencia* (*MCER*), en una EOI de Barcelona cuando se realizó la recogida de datos.

Para la obtención de los datos, los alumnos realizaron una prueba de expresión escrita basada en un tema informal: continuar una historia en pasado a partir de un enunciado dado, que cierra el contexto y obliga a ceñirse a una perspectiva no actual. Se eligió este tipo de texto para seguir el modelo de prueba de expresión escrita que se lleva a cabo en el examen para la obtención del Certificado de Nivel Intermedio (CNI) de las EEOOII, en el que se tiene que escribir un relato en pasado.

La prueba se realizó en dos momentos de su proceso de enseñanza-aprendizaje: (i) al inicio del mismo, como evaluación de diagnóstico - Momento 1 (M1) en el que participaron un total de 71 estudiantes - y (ii) al final, como evaluación de aprovechamiento - Momento 2 (M2), en el que participaron un total de 82 estudiantes. Entre ambos momentos transcurrió un período de instrucción de 120 h.

Para el procesamiento del corpus obtenido, compuesto por textos manuscritos, se siguieron los siguientes pasos: (i) el primer paso fue transcribirlos todos en formato .txt para, con posterioridad, poder analizarlos con el *software* elegido; (ii) se codificaron todos los textos para mantener, por un lado, el anonimato de los sujetos participantes y, por otro, para identificar a qué momento de la investigación pertenece cada producción.

Dentro de ese período de 120 horas, se prestó especial atención al relato en pasado. Durante tres semanas, en sesiones diarias de 2 h (30 horas en total aproximadamente), se impartió una instrucción siguiendo el enfoque comunicativo a través de una enseñanza mediante tareas (EMT) apoyada en el manual *Rápido, Rápido* (Miquel y Sans 2002). La enseñanza se centró en la creación de historias o cuentos en pasado a partir de una frase de inicio o a partir de determinados elementos como personajes concretos o situaciones. Se focalizó la instrucción y las tareas en la producción escrita de forma creativa, en relación directa con la prueba que los sujetos tendrían que realizar al finalizar el curso para conseguir el Certificado de Nivel Intermedio.

En el M1, al inicio del curso, la prueba se planteó como un ejercicio para evaluar sus conocimientos iniciales (evaluación de diagnóstico). En la segunda recogida, M2, la prueba se programó como tarea final y para evaluar el rendimiento del alumnado (evaluación de aprovechamiento). De esta manera, se consiguió un total de 153 pro-

ducciones escritas en pasado (71 en el M1 y 82 en el M2). Esto supone un total de 22232 palabras (*tokens*) (9088 *tokens* en el M1 y 13144 *tokens* en el M2).

Para realizar el análisis estadístico y comprobar si las diferencias observadas, mayor número tanto de *Types* (6157 en el M1 y 8592 en el M2) como de *Tokens* entre el M1 y el M2, eran estadísticamente significativas, se utilizó el software estadístico de acceso libre *G-Stat 2.0*.

4. Resultados y discusión

A continuación presentamos los resultados obtenidos tanto en fluidez como en diversidad léxica de las muestras del M1 (inicio del curso) como del M2 (final del curso), tras un período de instrucción de 120 horas.

En el gráfico 1 presentamos el número total de *Types* y *Tokens* del M1 y del M2, a partir de los cuales vamos a llevar a cabo los análisis pertinentes.

Como se puede apreciar, hay un aumento claro tanto en el número total de *Tokens* como de *Types* en el M2 respecto al M1. Al comprobar la Media (gráfico 2), observamos también que los valores son superiores en el M2 respecto al M1. Así, confirmamos que las producciones escritas de las muestras del M2 (final de curso) son más extensas que las del inicio de curso, M1.

No obstante, para verificar si esas diferencias son significativas estadísticamente, recurrimos a la aplicación informática *G-Stat 2.0*.

El primer paso es comprobar la bondad de ajuste a la normalidad con el test de *Shapiro-Wilk* para poder decidir la prueba estadística más apropiada para realizar el análisis. El resultado hace que no podamos rechazar la H_o de igualdad, es decir, que hay ajuste a la normalidad, ya que el resultado del *p-valor* es superior al valor de significación en ambos momentos (M1: *p-valor* = 0.8570 > 0.05; M2: *p-valor* = 0.5069 > 0.05). Así, el siguiente paso es comprobar la igualdad de varianzas. Para ello aplicamos el test *F-Snedecor*.

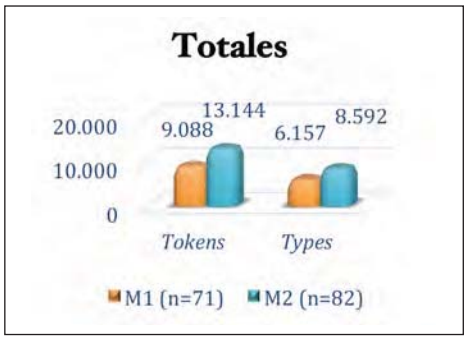

Gráfico 1. Total de *Tokens* y *Types* del M1 y del M2

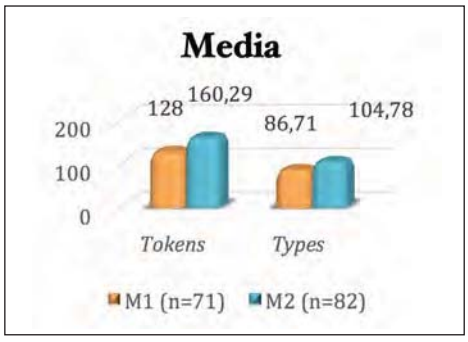

Gráfico 2. Media de *Tokens* y *Types* del M1 y del M2

El resultado del test *F-Snedecor* hace que tengamos que rechazar la H_o de igualdad de varianzas, ya que la *p-valor* es inferior al valor de significación de 0.05 (*p-valor* = 0.0003E-3). Así, es la prueba estadística *t-Student* de varianzas diferentes la que vamos a aplicar para la comparación del grado de fluidez entre las muestras del M1 y del M2.

Tras realizar el tratamiento estadístico, debemos rechazar la H_o de igualdad ya que el resultado de la *p-valor* es inferior al valor de significación de 0.05 (*p-valor* = 0.0003E-5 < 0.05). Este resultado indica que la diferencia observada en el número total de *tokens* entre el M1 y el M2 es significativa estadísticamente. Esto nos permite afirmar que *los sujetos del M2 presentan una mayor fluidez* léxica en sus producciones al ser capaces de escribir textos más extensos en el mismo período de tiempo (30 minutos) que en la muestra del M1, y en el mismo contexto, dentro del aula.

Una vez comprobado el grado de fluidez léxica, pasamos a comparar la *diversidad léxica* de ambas muestras. Esta comparación la vamos a llevar a cabo a partir del índice Uber U cuya fórmula es:

$$U = \frac{(log\ tokens)^2}{log\ tokens - log\ types}$$

A partir de los totales que hemos presentado en el gráfico 1, obtenemos el índice Uber U de *0.17 en el M1* y de *0.18 en el M2*. Para comprobar si esta pequeña diferencia es significativa estadísticamente, recurrimos nuevamente a la aplicación estadística *G-Stat 2.0*.

El primer paso, nuevamente, es calcular la bondad de ajuste a la normalidad. Los resultados hacen que no podamos rechazar la H_o de igualdad, pues la *p-valor* es superior al valor de significación de 0.05 (M1: *p-valor* = 0.0883 > 0.05; M2: *p-valor* = 0.1168 > 0.05). Al tener muestras que siguen el ajuste a la normalidad, el siguiente paso es aplicar la prueba *F-Snedecor* para comprobar si las varianzas son iguales o diferentes. El resultado obtenido indica que no podemos rechazar la H_o de igualdad de varianzas, ya que su valor es superior al valor de significación de 0.05 (*p-valor* = 0.3039 > 0.05). Por tanto, el test estadístico que vamos a aplicar para comprobar si la diferencia que arroja el índice Uber U es significativa o no es la *t-Student* de varianzas iguales.

El tratamiento estadístico indica que *debemos rechazar la H_o de igualdad*, pues el resultado de la *p-valor* es inferior al valor de significancia de 0.05 (*p-valor* = 0.0471 < 0.05). Por tanto, podemos afirmar que *la diferencia es significativa estadísticamente*. Así pues, *al igual que con la variable fluidez* léxica*, constatamos que las producciones de la muestra del M2 también ganan en diversidad léxica respecto a las del M1.*

Estos datos corroboran los resultados de otros trabajos longitudinales anteriores que constataron también mejoría en la calidad del texto en producciones escritas. Nos referimos, por ejemplo, a los trabajos de Martínez Arbelaiz (2004), De Haan y van Esch (2005), van Esch *et al.* (2006) y Baerlocher (2013), todos sobre el español, y de Celaya

y Navés (2009), sobre el inglés. Todos ellos, siguiendo una metodología cuantitativa, analizaron también la progresión en fluidez y diversidad léxicas. *Los resultados de estos trabajos verificaron también un aumento significativo estadísticamente*. Es decir, que los alumnos fueron capaces de escribir un número mayor de palabras y con mayor diversidad después de un período determinado de instrucción, constatándose de esta manera que, *a mayor número de horas de instrucción, mejores resultados en las producciones escritas* en contexto de instrucción con inmersión en L2[5].

5. Conclusiones

El interés de este trabajo era saber si habría mejoría (significativa) en la fluidez y diversidad léxicas en producciones escritas en pasado realizadas por estudiantes de ELE en dos momentos de su proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso general (no destinado a la escritura específicamente) y en contexto de instrucción más inmersión en la L2.

Así, para responder a esta inquietud, diseñamos una investigación con recogida de datos escritos de carácter longitudinal en un grupo no universitario de alumnos, valoramos la calidad de los textos de las muestras del M1 y el M2 y comparamos los resultados para ver si se había producido progreso (cambios cualitativos) y si éste era significativo realmente (cambio cuantitativo). Al aplicar el software informático *G-Stat 2.0* comprobamos que las diferencias observadas a simple vista en cuanto a fluidez y diversidad léxicas entre el M1 y el M2 sí resultaron estadísticamente significativas. Esa mejoría en la calidad del texto, tras una instrucción de 120 horas, evidencia que a mayor número de horas de instrucción, mejores resultados: los alumnos fueron capaces de escribir un mayor número de palabras y con mayor diversidad en el segundo momento de recogida de datos, a partir de las mismas instrucciones o consignas y en el mismo contexto que en el M1, al inicio del curso, en contexto de instrucción más inmersión.

Referencias Bibliográficas

AGUSTÍN LLACH, M. P. (2011): *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*, Bristol: 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.

BRITTON, J., *et al*. (1975): *The development of writing abilities*, London: Macmillan.

CELAYA, M.L. y NAVÉS, T. (2009): "Age-related Differences and Associated Factors in Foreign Language Writing. Implications for L2 Writing Theory and School Curricula", R. M. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching, and Research*, Bristol: Multilingual Matters.

CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arcolibros.

5. Insistimos en el tipo de contexto mixto (instrucción más inmersión) porque es un ámbito de estudio importante en sí, como prueba la bibliografía (*cf*. en inglés el volumen de publicaciones relativas a "stay abroad", esto es, al efecto de la estancia en el país de la L2, que incluso da título a publicaciones periódicas, como *Frontiers: the interdisciplinary Journal of Stay Abroad*).

CUMMING, A. (2009): "Learning To Write In A Second Language: Two Decades Of Research", *International Journal of English Studies*, University of Murcia, 1 (2), 1-23.
CUMMING, A. (2009): "The Contribution of Studies of Foreign Language Writing to Research, Theories and Policies", R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Multilingual Matters.
DE HAAN, P. y K. VAN ESCH (2005): "The development of writing in English and Spanish as foreign languages", *Assessing Writing,* 10, 100-116.
DÍAZ, L. y AYMERICH, M. (2003): *La destreza escrita*, Madrid: Edelsa.
DÍAZ, L. y MARTÍNEZ, R. (1998): *E de escribir*, Barcelona: Difusión, colección *Tareas*.
DÍAZ, L., BEL, A. y LÓPEZ, L. (2001): "Índices de calidad en un ejercicio de interpretación consecutiva. Investigación y práctica", L. Díaz, A. Bel y L. López, *Actas del I Congreso Internacional sobre la evaluación de la calidad en la interpretación de conferencias*, Almuñécar: Universidad de Granada, Centro Mediterráneo.
DÍAZ, L., BEL, A. y RUGGIA, A. (2003): "Escribir y evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías y EFE", L. Díaz, A. Bel y A. Ruggia, *Actas II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*.
DÍAZ, L. y LUCHA, R. M. (2010): "Teaching genres in an l2 writing course. The incidence of focus on form in written production or how to go a step further than natives", *Monografías MarcoEle*, 11, 20-36.
DÍAZ, L. y LUCHA, R.M. (2012): "Escribo con acento en español (l2) ¿eso importa? ¿puedo obtener feedback automáticamente?", *Monografías MarcoEle*, 15, 68-81.
GARCÍA PAREJO, I. (1993): "La expresión escrita en español l2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas", I. García Parejo, *ASELE*, Actas IV, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf [Consulta: 15/04/2015].
GEESLIN, K. L. (2014): *The handbook of Spanish Second Language Acquisition*, John Wiley & Sons, Inc.
HILLOCKS, G. (1986): *Research for written composition: New directions for teaching*, Urbana: Illinois.
JARVIS, S., GRANT, L., BIKOWSKI, D., *et al*. (2003): "Exploring multiple profiles of highly rated learner compositions", *Journal of Second Language Writing*, 12, 377-403.
KROLL, B. (1990): *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
KROLL, B. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
LACÁMARA RUBERTE, P. (1989): "El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita", P. Lacámara Ruberte, *ASELE*, *Actas I*, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0323.pdf [Consulta: 15/04/2015].
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*, Clevedon: Multilingual Matters, 19-31.
LEKI, D, CUMMING, A. y SILVA, T. (2008): *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*, Nueva York: Routledge/Taylor y Francis.
LONG, M. H. y RICHARDS, J. (1990): "Prólogo", B. Kroll: *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
LOZANO, C. y MENDIKOETXEA, A. (2011): "Interface conditions on postverbal subjects: a corpus study of L2 English", *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 475-497.

MANCHÓN, R. M. (ed.) (2009): *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Multilingual Matters.
MARTÍNEZ ARBELAIZ, 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.
MCCLELLAND, B. W. y DONOVAN, T. R. (eds.) (1985): *Perspectives on Research and scholarship in composition*, New York: Modern Language Association.
MIQUEL, L. y SANS, N. (2002): *Rápido, rápido*, Barcelona: Difusión SL.
NAVÉS, T., MIRALPEIX, I. y M. L. CELAYA (2005): "Who Transfer More ... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL", *International Journal of Multilingualism,* 2 (2), 113-134.
NORTH, S. M. (1987): *The making of Knowledge in Composition: portrait of an emerging field*, Upper Montclair, Nueva Jersey: Boynton/Cook.
NYSTRAND, M. (Ed). (1982): *What writers know*: *the Language, Process and Structure of Written Discourse*, New York: Academic Press, 365-382.
ORTEGA, L. (2009): *Understanding second language acquisition*, London: Hodder Arnold.
PALLOTTI, G. (2015): "A simple view of linguistic complexity", *Second Language Research*, 31 (1), 117-134.
PASTOR, S. (1994): "El desarrollo de la competencia escrita del alumno de español", S. Pastor, *ASELE*, *Actas V*.
POLIO, C. (2003): "Research on Second Language Writing: An overview of what we investigate and how", B. Kroll (ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge*:* Cambridge University Press.
RAIMES, A. (1985): "What unskilled writers do as they write", *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
RAIMES, A. (1987): "Language proficienciy, writing ability, and composition strategies: A study of ESL college student writers", *Language Learning*, 37 (3), 439-467.
READ, J. (2000): *Assessing vocabulary*, Cambridge: CUP.
SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
SASAKI, M. (2009): "Changes in English as a Foreign Language Students' Writing Over 3.5 years: A Sociocognitive Account ", R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Multilingual Matters.
SCHOONEN, R., SNELLINGS, P., STEVENSON, M., *et al*. (2009): "Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing ", R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Multilingual Matters.
VAN ESCH, K., DE HAAN, P., FRISSEN, *et al*. (2006): "Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística Aplicada,* 43, 55-76.
VERSPOOR, M. y SMISKOVA, H. (2012): "Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective", R. Manchón, (ed.), *L2 Writing Development. Multiples Perspectives*, USA: de Gruyter Mouton.
WOLFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S. y H-Y KIM (1998): *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity (Report No. 17)*, Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
ZAMEL, V. (1983): "The composing processes of advanced ESL students: Six case studies", *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.