Evolución del léxico en una tarea de relato subjetivo en B1: ¿Se parecen los resultados a los nativos? A propósito de un estudio longitudinal con grupo multilingüe en inmersión

Rosa M.ª Lucha Cuadros
EOI Barcelona-Drassanes

Lourdes Díaz
Universidad Pompeu Fabra

1. Introducción

El estudio de la competencia escritora dentro del ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas, y en particular en el mundo de ELE (Español como Lengua Extranjera) ha supuesto un hándicap en el campo de la didáctica, tanto para alumnos como para docentes. Desde la década de los 90 del siglo pasado, los autores han manifestado su preocupación por este tema (García Parejo 1993; Pastor 1994). Estudios más recientes, mantienen dicha preocupación, como el de Van Esch *et al.* (2006). Para intentar mitigar esos problemas, en 2001 Polio propuso analizar diferentes aspectos de la lengua, entre ellos, las características léxicas.

Consideramos que si llegamos a poder entender mejor el desarrollo de la destreza de expresión escrita, será más fácil poder ofrecer al alumno de ELE también una mejor práctica. Con ese objetivo en mente, decidimos iniciar esta investigación. De entre las distintas maneras de abordar el tema mencionadas por Polio (2001) decidimos centrarnos en el análisis de las características léxicas de producciones escritas de relato en pasado y comparar dos corpus de español como L2 y L1; es decir, un corpus de aprendices (Cruz 2012) con un corpus de estudiantes universitarios de L1 español. Creemos que identificar las posibles similitudes o diferencias léxicas entre ambos grupos puede ayudar a trabajar con *input* real dentro del aula de ELE. Así, para nuestro análisis disponemos de un corpus de aprendices, sujetos no nativos (NN), compuesto por 218 producciones escritas (28900 total de palabras (*Tokens)*) repartidas en dos momentos de recogida (M1 y M2) y un corpus de español L1 de 117 producciones (19407 *Tokens*).

A partir del software informático de acceso libre *AntConc* y *Paramtext* se cuantificó, por un lado, el total de palabras clasificadas según su categoría morfológica, así como el total de *Types* (total de palabras distintas) y *Tokens*. Una de las primeras conclusiones, tras realizar una estadística descriptiva, fue comprobar un aumento progresivo de la mediana de cada una de las categorías morfológicas analizadas según el nivel de lengua: B1, (según el MCER) y nivel nativo. Por otro lado, mediante las herramientas informáticas (a) *WordList*, (b) *Cluster* y (c) *Concordance*, analizamos si entre las muestras del grupo de sujetos NN y N había diferencias relevantes en el léxico que utilizaban y cómo lo utilizan y se comprobó que existía cierta semejanza (Teijeira *et al.* 2005), de Haan y

van Esch (2005), Díaz y Lucha (2010; 2012) en los agrupamientos y concordancias de las palabras seleccionadas en las dos muestras analizadas (grupo N y NN). No obstante, se observó una mayor diversidad léxica para expresar sentimientos o para la expresión de la cuantificación en el grupo de sujetos nativos.

2. Estado de la cuestión

2.1. El progreso en 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[1] 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 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 en 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[2] 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. 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.

1. 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.
2. 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.

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 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.

2.2. La lingüística de corpus en la investigación de segundas lenguas

Las disciplinas que recurren a los corpus para hacer investigación, como señalan diferentes autores (Baker 1993; Laviosa 1998; Cruz 2012), son de diferentes áreas como la sociolingüística, la teoría literaria, la psicolingüística o la lingüística aplicada. Sin duda, el creciente interés en la lingüística de corpus se ha visto reforzado por la irrupción de programas informáticos que han ayudado al procesamiento de los datos (Ramallo 1999).

Cruz (*op. cit.:* 35) resume muy acertadamente las ventajas de trabajar con corpus:

> (...) permiten disponer de muestras reales de la lengua en uso, poner a prueba y comprobar las teorías lingüísticas o las intuiciones, comprobar la gramaticalidad de las oraciones dentro de su contexto, extraer reglas o descripciones lingüísticas a partir de la observación de la lengua, obtener información cuantitativa y, por lo tanto, verificable, y manejar un gran volumen de información en poco tiempo.

Un ejemplo práctico de estos posibles usos es el que presenta Muñoz Lobo (2012: 133) al estudiar los agrupamientos (*clusters*) del sustantivo 'tiempo': "a tiempo; con tiempo; al tiempo; dedicar tiempo; matar el tiempo".

Otra investigación que también recurre al análisis de corpus es el de Cantos y Sánchez (2011: 15). Los autores comparan los corpus de *Cumbre* (para la lengua española) y *Lacell* (para la lengua inglesa) con el objetivo de establecer las diferencias o similitudes "sobre la estructura y vertebración del inventario léxico en ambas lenguas".

Para hacer esos estudios, herramientas informáticas como *WordSmith* o *AntConc* permiten la extracción de información como lista de frecuencias, *clusters* (agrupamientos) o concordancias. Estos datos permiten caracterizar el tipo de texto que estamos analizando. Ejemplo de ello lo encontramos en el trabajo de Asención-Delaney y Collentine (2011: 319): "The analysis uncovered four significant clusters that can be consi-

dered distinct discourse types. The communicative functions of these discourse types break down into two main stylistic variations: narrative (characterized by verbal features) and expository (characterized by nominal features)."

Cruz (*op. cit.*) señala que las concordancias ayudan a ver la palabra que se desea analizar en contexto, permitiendo, así, ver el comportamiento de dicha palabra en una situación comunicativa real. Esto tiene unas implicaciones didácticas claras como (i) enseñanza de léxico; (ii) análisis de errores, de esta manera, por ejemplo, se puede detectar cuáles son los errores más frecuentes por grupos de lengua; (iii) aportar más *input*, animando tanto a estudiantes como a docentes a consultar estos corpus en línea. Cruz (*op. cit.*).

Un tipo de corpus de interés para la enseñanza de segundas lenguas es el llamado 'corpus de aprendices' (Cruz 2012). Es un corpus formado por textos producidos por los sujetos que están aprendiendo una lengua (en el caso que nos atañe, el español). En los ejemplos que hemos presentado, el de Asención-Delaney y Collentine (*op. cit.*) pertenece a este grupo, mientras que los de Cantos y Sánchez (*op. cit.*) y el de Muñoz Lobo (*op. cit.*) son corpus generales. Para el español L2, Cruz (*op. cit.*) señala el corpus CEDEL2 como corpus de referencia, pues recoge más de 750.000 palabras. Es un corpus formado por muestras de producciones escritas en español por aprendices de todos los niveles nativos de inglés.

Las ventajas del corpus de aprendices es que son "una fuente empírica de datos para trabajar en la línea del ANÁLLISIS DE ERRORES y del estudio de la INTERLENGUA y, a partir de los resultados, diseñar cursos y materiales más adecuados a las necesidades reales de los aprendices." (Cruz 2012: 137)

3. Contexto y metodología del presente estudio

El objetivo principal de nuestra investigación era identificar posibles similitudes o diferencias léxicas en producciones escritas de relato en pasado realizadas por sujetos nativos (N) y no nativos (NN).

Los participantes de la presenta investigación fueron: (i) sujetos nativos estudiantes universitarios de la Universidad Pompeu Fabra que cursaban primero de Traducción e Interpretación. (ii) Sujetos no nativos estudiantes de nivel Intermedio - B1 de Español como Lengua Extranjera (ELE), según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Barcelona, en un aula multicultural y multilingüe dentro de un curso general de ELE.

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.

El corpus obtenido está formado por (i) un corpus de aprendices, sujetos no nativos (NN), compuesto por 218 producciones escritas (28900 total de palabras (*Tokens)*) y (ii) un corpus de español L1 de 117 producciones (19407 *Tokens*).

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 pertenecía cada producción.

> Para realizar el análisis se utilizó la aplicación informática *AntConc* de acceso libre que está compuesto por diferentes herramientas (*Concordance-Clusters-Collocates-Wordlist*). Estas herramientas y sus instrumentos de análisis permiten, por ejemplo, elaborar listas de palabras monoléxicas o poliléxicas; realizar agrupamientos léxicos o de palabras clave, etc. (http://www.laurenceanthony.net/software.html)

4. Resultados y discusión

Al comparar las 50 primeras posiciones del listado de frecuencias de la muestra del grupo de NN, del grupo de N y del corpus CREA, observamos que de las diez primeras posiciones, las palabras que encontramos son todas ellas funcionales, es decir, sin contenido semántico. Este hecho coincide con la investigación que hacen, por un lado, Cantos y Sánchez (2011) sobre el corpus del español (Cumbre) y el inglés (Lacell) y, por otro lado, Muñoz Lobo (2012) sobre el corpus CREA y el corpus de la Universidad de Brigham Young. En los dos estudios se señala que las palabras más frecuentes son las palabras funcionales. Hecho que confirmamos al observar la columna del corpus CREA, en el cual no es hasta la posición 39 que encontramos las primeras formas verbales que corresponden a los verbos "ser", "estar" y "haber", dos copulativos y un auxiliar; es decir, verbos que no aportan contenido semántico. Hay que destacar que entre las diez primeras palabras de la lista de los tres corpus, siete palabras (*a, de, y, la, que, el, en*) coinciden, aunque no siempre ocupando la misma posición.

Grupo "NN"			**Grupo "N"**			**Corpus CREA**		
1	a	1171	1	a	1544	1	de	9,999,518
2	de	1125	2	de	1044	2	la	6,277,560
3	y	982	3	que	870	3	que	4,681,839
4	la	830	4	y	707	4	el	4,569,652
5	que	773	5	la	685	5	en	4,234,281
6	el	669	6	el	524	6	y	4,180,279
7	mi	638	7	me	491	7	a	3,260,939
8	en	624	8	en	417	8	los	2,618,657
9	un	465	9	mi	366	9	se	2,022,514
10	no	464	10	no	323	10	del	1,857,225

Tabla 1. Comparación de la lista de frecuencias de los grupos NN – N y del corpus CREA

Para centrarnos en las palabras léxicas y en las palabras funcionales de interés para nuestro estudio, elaboramos un listado de palabras que no deseábamos cuantificar (*stopwords*), como las palabras que formaban parte del enunciando de las tareas y algunas palabras funcionales. Aplicamos nuevamente la herramienta *WordList* para comprobar si había similitud entre los grupos "NN" y "N".

Grupo "NN"			**Grupo "N"**		
1	mi	638	1	me	491
2	me	456	2	mi	366
3	estaba	302	3	estaba	189
4	yo	258	4	fue	152
5	fue	171	5	yo	106
6	nos	114	6	nos	93
7	casa	109	7	ana	79
8	dia	95	8	casa	71
9	pasado	87	9	mis	64
10	poco	87	10	profesor	61

Tabla 2. ***Output* de la herramienta *WordList con stopwords* de los grupos NN – N**

Lo primero que comprobamos en la tabla 2 es que las cinco palabras que ocupan las primeras posiciones son las mismas en los dos grupos (*mi, me, estaba, yo, fue*), aunque con un orden diferente.

En cuanto al número de sustantivos presentes dentro de las primeras 50 posiciones, el grupo NN registra 14 sustantivos, mientras el grupo N, 10. De ese total de sustantivos, observamos que solo coinciden cinco (*casa, hombre, momento, miedo, tiempo*). Por tanto, focalizamos, por un lado, en el posesivo singular de primera persona "mi", del pronombre complemento "me" y del complemento sujeto "yo". Por otro lado, en los sustantivos *casa, hombre, momento, miedo, tiempo*.

El *output* del software *AntConc* permite observar las palabras seleccionadas en agrupamientos (*Clusters*) o en concordancia, en contexto (*Concordances*) para ver con más detalle qué tipo de léxico rodea a la palabra seleccionada y con qué función del lenguaje se asocia.

El análisis de estos agrupamientos y concordancias permitió verificar que hay bastantes similitudes entre ambos grupos. Por ejemplo, lo primero que llama la atención de los agrupamientos de uno de los sustantivos estudiados, "casa", es la presencia abrumadora del agrupamiento "a + casa" en las primeras veinticinco posiciones de ambos grupos. En todos esos agrupamientos es la función referencial del lenguaje la que prevalece. Otro de los sustantivos que presenta semejanzas en los agrupamientos léxicos de ambos grupos es "tiempo". Muñoz Lobo (2012) también analizó este sustantivo en su trabajo por la variedad de colocaciones que presenta: (i) para expresar cuantificación: "*mucho tiempo*", posición 1, 3, 5, 14, 16-"NN"; "*bastante tiempo*", posición 10-"N"; (ii) para expresar simultaneidad: "*al mismo tiempo*", posición 13, 17-"NN", 7, 8, 9-"N"; (iii) con adjetivos: "*buen/mal tiempo*", posiciones 4, 6, 18, 19, 20, 21, 23-"NN"; (iv) con las preposiciones "a" y "con", para formar las locuciones adverbiales: "*a tiempo (para)*", posición

8, 9-"NN" (indica momento justo), "*con tiempo (para)*", posición 14, 15, 16-"N" (indica antelación). En todos estos agrupamientos volvemos a comprobar que la función del lenguaje que domina es la referencial, ya que el sujeto-emisor solo informa, no entra a valorar ni expresar sentimientos o emociones.

En esta línea de similitud entre producciones escritas de sujetos N y NN, encontramos trabajos que también han comparado las producciones escritas de nativos y no nativos, aunque hayan analizado otros aspectos de la competencia escrita. Entre esos trabajos, resaltamos los de Teijeira *et al.* (2005), de Haan y van Esch (2005), Díaz y Lucha (2010; 2012). En todas estas investigaciones observaron que los resultados de los sujetos no nativos no mostraban diferencias significativas respecto de los nativos. Así, por ejemplo, el trabajo de Teijeira *et al.* (*op. cit.*), investigación de metodología cualitativa, destacan la similitud en la manera de organizar la argumentación los sujetos no nativos en comparación con los nativos. Asimismo, resaltan el hecho de que los sujetos no nativos, aun estando en un nivel no muy avanzado de sus estudios, son capaces de escribir textos coherentes. En este punto, podemos relacionar los resultados de nuestra investigación con los de Teijeira *et al.* (*op. cit.*), ya que los sujetos no nativos que participaron en nuestra investigación, aun teniendo un nivel B1 según el MCER, muestran resultados próximos a los sujetos nativos. También, como hemos indicado, Díaz y Lucha (*op. cit.*) señalan similitudes entre los resultados de nativos y no nativos. Las autoras hacen referencia a que esa igualdad se produce en estudiantes que no han recibido una instrucción específica, punto coincidente con los estudiantes no nativos de nuestra investigación que asistían a un curso general de español.

No obstante, encontramos algunas diferencias entre ambos grupos. Por ejemplo, mientras que en el grupo NN encontramos hasta catorce agrupamientos en los que predomina el uso de la forma átona del posesivo "mi + sustantivo" dentro de una función referencial para expresar (i) posesión ("*mi perro*", posición 23-"NN"; "mi casa", posición 31-"NN") o (ii) parentesco ("*mi amiga*", posición 21-"F"; "*mi padre*", posición 27-"NN"); en el grupo "N", solo aparecen dos ("*mi cama*", posición 41-"N"; "*mi prima*", posición 43-"N").

También observamos una mayor diversidad léxica, por ejemplo, para expresar sentimientos. Mientras que el grupo NN se limitaba al uso del verbo *gustar*: "*me gusta mucho / nada*", posiciones 7, 21, 22, 25-"NN"; en el grupo N aparece: "*me interesa / me encanta / me asusta / me apasiona*", posiciones 11, 12, 18, 24-"N".

Otra diferencia destacable la encontramos en la expresión de la cuantificación. También aquí observamos mayor diversidad léxica en el grupo N frente al grupo NN. Estos usos los encontramos en los agrupamientos con el sustantivo "miedo": "*bastante miedo*", posiciones 20, 24-"N"; "*algo de miedo*", posiciones 2, 18-"N"; "*pasé un miedo*", posición 19-"N". En cambio en el grupo NN solo encontramos: "*mucho miedo*", posiciones 4, 5, 12-"NN"; "*muchísimo miedo*", posición 6-"NN".

Asimismo, al analizar el *output* de la herramienta *Concordance*, se observó un ligero predominio de la función expresiva en la muestra del grupo N. Al focalizar en el sus-

tantivo "*tiempo*", por ejemplo, en el grupo NN solo encontramos una concordancia que remite a la función expresiva del lenguaje ("*yo soy un poco timida y sentí nerviosa pero con tiempo algunos aluminos han cambiado a mis amigos*", posición 7-"NN"). En esta concordancia, el sujeto-emisor no solo da a conocer cómo es, su personalidad, sino que también expresa su estado ante una situación determinada. En cambio, en la muestra del grupo N encontramos cuatro ejemplos de concordancias que cumplen con la expresión expresiva (posiciones 10, 11, 15 y 17-"N"). La de la posición 10, por ejemplo, presenta sentimientos opuestos, por un lado, un sentimiento positivo, pero por el otro lado, negativo ("*porque me gusta estudiar idiomas. Pero al mismo tiempo estaba muy nerviosa.*", posición 10-"N").

Estas pequeñas diferencias, entre sujetos nativos y no nativos, también fueron constatadas por los trabajos de Díaz *et al.* (2001; 2003), cuando estudiaban la calidad del texto y la proximidad entre las producciones escritas de nativos y no nativos, verificando diferencias significativas que alejaban el texto no nativo del modelo nativo.

5. Conclusiones

El interés de este trabajo era saber si existían diferencias léxicas en producciones escritas en pasado realizadas por sujetos NN estudiantes de ELE en un curso general (no destinado a la escritura específicamente) y en contexto de instrucción más inmersión en la L2, y sujetos N estudiantes de primero de Traducción e Interpretación.

Así, para responder a esta inquietud, diseñamos una investigación con recogida de datos escritos en ambos grupos y utilizamos el software informático de acceso libre *AntConc* para extraer listas de frecuencias, agrupamientos y concordancias.

Al comparar el comportamiento de los sujetos N y los NN en las producciones escritas, concluimos que (i) existe cierta igualdad en el tipo de agrupamientos y concordancias que muestran los dos grupos. Es decir, que las producciones de los sujetos NN, aun teniendo solo un nivel B1 según el MCER, muestran resultados muy próximos a los sujetos nativos.

A pesar de esa proximidad en los resultados, (ii) sí observamos diferencias léxicas llamativas para expresar sentimientos y emociones, y para expresar cuantificación. El grupo N, por ejemplo, presentó una mayor diversidad léxica relacionada con la función expresiva del lenguaje (gustar, encantar, apasionar, asustar...), mientras que en la muestra del grupo NN destaca la función referencial.

El identificar estas diferencias léxicas, aunque pequeñas, nos ayudará a diseñar material para el aula de ELE a partir de *input* real que se podrá adaptar mejor a las necesidades de los estudiantes de ELE.

Referencias Bibliográficas

ASENCION-DELANEY, Y. COLLENTINE, J. (2011): *A Multidimensional Analysis of a Written L2 Spanish Corpus*. Applied Linguistics, 32 (3), 299-322.

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.

BAKER, M. (1993): "Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications". En M. Baker, M. G. Francis y E. Tognini-Bonelli (eds.), *Text and Technology. In Honor of John Sinclair*. Filadelfia/Amsterdam: John Benjamins, 233-250.

CANTOS, P. y SÁNCHEZ, A. (2011): "El inglés y el español desde una perspectiva cuantitativa y distributiva: equivalencias y contrastes". En P. Cantos y A. Sánchez, *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 19, 15-44.

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

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" En L. Díaz, A. Bel y L. López, *Actas del I Congreso Internacional sobre la evaluación de la calidad en la interpretación de conferencias*. Universidad de Granada, Centro Mediterráneo, Almuñecar. Granada.

DÍAZ, L., BEL, A. y RUGGIA, A. (2003): "Escribir y evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías y EFE". En 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". En 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.

LACÁMARA RUBERTE, P. (1989): "El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita". En P. Lacámara Ruberte, *ASELE*, Actas I. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0323.pdf [consulta:15, 04, 2015].

LAVIOSA, S. (1998): "The Corpus-based Approach: A New Paradigm in Translation Studies", *META,* 43 (4), 474-479.

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.

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, ISSN 1885-9089, (3), 115-145.

MUÑOZ LOBO, M.A. (2012): "Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos". *MarcoELE:* Número 15.

PASTOR, S. (1994): "El desarrollo de la competencia escrita del alumno de español". En S. Pastor, *ASELE*, Actas V.

POLIO, C. (2003): "Research on Second Language Writing: An overview of what we investigate and how". En B. KROLL (ed.), (2003), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing. Cambridge:* Cambridge University Press.

RAMALLO, F.F. (1999): "Informática y sociolingüística cuantitativa", *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. Extra, 263-290.

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.

TEIJEIRA RODRÍGUEZ, M. C., VAN ESCH, K. y DE HAAN, P. (2005): "La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes neerlandeses de español como LE" *Estudios de Lingüística Aplicada,* 41, 67-100.

VAN ESCH, K., DE HAAN, P., FRISSEN, L., GONZÁLEZ SANTERO, I. y DE LA TORRE MIRANDA, A. (2006): "Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística Aplicada,* 43, 55-76.