# Escribir y evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías y EFE

**Lourdes Díaz, Aurora Bel y Ana Ruggia**
*Universidad Pompeu Fabra*

***Resumen***

En esta comunicación presentamos cómo usar herramientas informáticas relativamente simples, esto es, un analizador-etiquetador (Conexor) y un sistema para el cálculo automático de frecuencias (CHILDES), para analizar la producción escrita de estudiantes de español para extranjeros. Estas herramientas (Conexor-CHILDES) nos permitieron evaluar una serie de *índices formales*, esto es, parámetros relacionados con la variedad léxica, la riqueza léxica y la riqueza en las construcciones, en un texto modelo y en tres textos elaborados, siguiendo dicho modelo. Este sistema puso en evidencia el tipo de problemas que presentaba uno de los estudiantes (Est. 2).

## *0. Introducción*

Es de todos sabido que el trabajo de la *destreza escrita* en una lengua extranjera es parte de un proceso complejo en el que la posibilidad de *feedback* al alumno sobre la calidad del producto desempeña un papel importante en la motivación y en el proceso. Por ello, no sorprende que la demanda y presión que suponen la lectura y corrección para el profesor en tiempos récord y la cada vez más asumida autonomía del aprendiz obliguen a los docentes e investigadores a *explorar las posibilidades de las ayudas tecnológicas* en el proceso.
El tipo de producto escrito, ya se trate de un texto de nueva generación en L2 o de un texto traducido, puede analizarse *cuantitativa* y *cualitativamente* para dar al alumno información sobre la complejidad léxica y sintáctica de su escrito, calculada intra o ínter subjetivamente mediante cálculos relativamente simples y, lo mejor, automáticos o semiautomáticos. Ese cálculo, que permite también comparar su texto con el de un nativo, permite extraer una serie de interesantes observaciones en el terreno de la cohesión textual, la organización de la información (diátesis verbales), el uso o abuso de elementos considerados enfáticos en la lengua meta, la presencia de construcciones idiosincrásicas, etc. bien sea sobre la marcha *(assessment),* desarrollando en el aprendiz la atención hacia la(s) forma(s) durante el proceso, bien preparándolo para un feedback específico más rico y más dirigido al problema "resistente" en la evaluación.

El estudio que presentamos siguió la estrategia utilizada por Díaz, L. et al. (2001) en un trabajo que tuvo como objetivo analizar una serie de índices de calidad en textos interpretados. Ya en dicho estudio, se usó el sistema Conexor-CHILDES, dos herramientas informáticas relativamente simples, para evaluar la calidad de las producciones orales de dos estudiantes de Interpretación y se demostró que la corrección asistida daba más información sobre las características del output del alumno que la observación más minuciosa que pudieran llevar a cabo evaluadores expertos sin esos recursos.

En el presente estudio sobre producción escrita, hemos usado Conexor y CHILDES con el fin de evaluar una serie de *índices formales* relacionados con la variedad léxica, la riqueza léxica y la riqueza sintáctica, en producciones de estudiantes de español como lengua extranjera en una materia de facultad titulada "Textos específicos". Los datos analizados proceden por un lado, del input de un ejercicio de clase que es el texto modelo (Carta de Presentación) extraído del manual "Procesos y Recursos" (López, Topolevsky, Rodríguez,1998), destinado a nivel avanzado. Por otro lado, presentamos y analizamos los datos de la producción escrita llevada a cabo por tres estudiantes de un curso de español como lengua extranjera de nivel intermedio-avanzado y los comparamos con el modelo.
El objetivo es cuantificar en la medida de lo posible la distancia entre el original producido por un nativo (*input* del modelo) y las producciones (el *output* más el *intake*) de los alumnos. La intuición es que cuando un nativo lee u oye un producto no nativo y lo reconoce como genuino, es porque identifica en él la presencia de una serie de rasgos –algunos de ellos textuales– que le permiten juzgar ese texto como propio de su lengua y su cultura. La detección de esos rasgos se ha realizado siempre a partir de juicios valorativos pero no se ha diseñado, que sepamos, de forma sistemática ni mucho menos semiautomática, un sistema que permita establecer unos patrones a partir de modelos (de *input*) y unos criterios contra los que evaluar o comparar patrones de producción no nativa. En este trabajo, presentamos una tentativa de ello.

A continuación, en el apartado 1, presentamos los parámetros en torno a los que se articula el análisis. En 2, los aspectos metodológicos del trabajo. Los resultados del análisis de la producción de los tres alumnos (Est. 1, Est. 2 y Est. 3), así como los resultados que sirven de base de comparación, procedentes del análisis del texto modelo, aparecen en el apartado 3. En el apartado 4, se exponen muy sintéticamente las conclusiones y en el 5, las referencias bibliográficas. Se incluye un apartado de anexos con tres ejemplos del output de CHILDES.

### *1. Análisis de la complejidad sintáctica del texto*

Nuestro estudio se basó en el análisis de la calidad de información (Díaz, L. et al., 2000) realizado a partir de los cuatro textos (Cartas de Presentación), esto es, del texto usado como modelo y de las producciones escritas de tres estudiantes. La "calidad de información", tal como se define en el estudio realizado por Díaz, L. et al., se basa en la cuantificación de ciertos parámetros *(índices formales)* que contribuyen a determinar, desde un punto de vista formal, la complejidad del texto y que son (Urrutia et al., 1992; Wolf Quintero, 1998):

- variedad y riqueza léxica: cantidad de sustantivos
- variedad y riqueza léxica: cantidad de adjetivos
- variedad y riqueza en las construcciones: presencia de construcciones complejas (coordinadas, subordinadas)
- longitud de las emisiones: T-Units (o unidades de sentido, como describe Wolf Quintero (1998), esto es, consideradas independientemente de si su estructura sintáctica corresponde a una oración o la excede).

Para nuestro estudio hemos seleccionado aquellos índices que tienen que ver con la variedad y riqueza léxica (cantidad de sustantivos y de adjetivos) así como los vinculados con la variedad y riqueza en las construcciones (cantidad de conjunciones coordinantes y subordinantes). Hemos determinado la presencia y variedad de palabras, de Adj. (adjetivos), de N. (sustantivos), de CC (conjunciones coordinantes), de CS (conjunciones subordinantes), de VIND. (verbos en Indicativo: Presente y Futuro), de VSUB. (verbos en Subjuntivo: Presente), de VINF. (verbos en Infinitivo) y de PRON. (pronombres). La razón por la que se han elegido estas categorías es que combinamos la presencia de categorías que aportan significado pleno y las gramaticales ; entre estas hemos seleccionado las conjunciones, por un lado, porque permiten rastrear el grado de desarrollo sintáctico, y los pronombres porque contribuyen también a la conectividad, aunque de una forma distinta. Conjunciones coordinantes, subordinantes, adverbios conjuntivos que hemos marcado como "conjunciones" y pronombres, constituyen la trabazón de los textos. Una mayor presencia de estos elementos permite aventurar una sintaxis más cohesionada y desarrollada, aplicando a la L2 los criterios usados en el ámbito de la adquisición de la L1.

A diferencia de lo que hicimos en la investigación anterior, en esta ocasión no computamos o cuantificamos unidades de sentido (T-Units) sino enunciados en sentido tradicional. Estos enunciados son descompuestos en morfemas correctos (palabras) y se calcula el número de morfemas por enunciado (la longitud media del enunciado). A partir de la observación de la media (MLU) del original, establecemos la distancia de los aprendices en cada texto escrito y lo incorporamos como dato a la evaluación del aprendizaje. La razón para este cambio de unidad es que por el tipo de texto, la oración refleja mejor la correspondencia entre enunciado y función comunicativa. Además nos permite atender a la longitud media de los enunciados desde el punto de vista sintáctico sin dejar de ser funcional[1].

En relación con los elementos seleccionados como índices, no queremos que se sobreentienda que la mera presencia de esos elementos implica que su uso sea correcto. Ni siquiera entramos en ello por el momento. Lo que valoramos de su presencia es que el aprendiz haya captado que son parte de lo sustantivo en el patrón del texto original y lo intente reflejar en su producción. En la medida en que un lector nativo (receptor del texto del aprendiz) pueda asignar una correspondencia natural (o casi) entre el texto modelo y el del aprendiz, el objetivo del aprendizaje se habrá conseguido –aunque sea parcialmente. Esto sin "corregir" el texto, sólo etiquetándolo y cuantificando los índices. Nuestra propuesta, por tanto, es parcial, en este sentido. Pero creemos que podemos demostrar que tiene su utilidad, sobre todo como eslabón en la mejora de borradores, como ayuda en la evaluación y, todavía más, en el uso del *output* como *input* para el trabajo gramatical, textual y metalingüístico (Ortega, L. 2001; Ortega, L. 2000; Long 2003; VanPatten, 1997, etc.).

## *2. Aspectos metodológicos*

### *2.1 Sujetos*

Las producciones analizadas proceden de tres trabajos escritos llevado a cabo en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) en octubre de 2003. Los sujetos son tres estu-

1 Nos referimos unidades de sentido del tipo: "quería unos zapatos del número 24 y con velcro para niño ¿sabe? de esos que no se desatan cuando corren" o "Ajá" (T-units) frente a " Muy señor mío" y "le saluda atentamente".

diantes de diferente lengua materna: danés, alemán y francés, alumnos del Curso de Textos específicos del año académico actual, de nivel intermedio. En el estudio aparecen identificados como Est. 1, Est. 2 y Est. 3.

*2.2 Texto modelo*
El texto que se utilizó se trata de un modelo de Carta de Presentación propuesto en "Procesos y Recursos"[2], de 17 enunciados (113 palabras). En términos textuales, la secuencia es expositiva, de contenido descriptivo con presencia de lenguaje especializado.

*2.3 Textos producidos*
Se les pidió a los sujetos que escribieran, en clase, una Carta de Presentación, siguiendo el modelo citado anteriormente. Para ello podían consultar el texto modelo y contaban con un tiempo máximo de 1 hora, aunque no era la única actividad de clase.

*2.4 Herramientas utilizadas y procedimiento: Conexor[3] y CHILDES*
El procedimiento seguido fue el siguiente:
En primer lugar, se recurrió a la primera de las herramientas referenciadas, el analizador sintáctico Conexor. Con él se pudo analizar de manera automática cada uno de los textos usando la versión más simple del etiquetador-analizador accesible en Internet **(http://www.conexor.fi)**. El resultado de este análisis, que arroja listas etiquetadas susceptibles de desambiguación manual (en ocasiones necesaria), no es fácilmente utilizable para aplicar tratamientos estadísticos tal como sale. Por esta razón, ese *output* en columnas se utilizó como *input* o fuente para otro programa (CHILDES, de McWhinney 1987), que sí permite tratamiento estadístico tras la introducción de ciertos códigos. La introducción de esos códigos obliga a eliminar las columnas presentes en el output del Conexor, añadir datos sobre los estudiantes e investigadores, y una sintaxis mínima en función de lo que se quiera recuperar automáticamente. Todo este trabajo manual, no automático, deja el texto listo para abordar el paso siguiente, ya automático. Podemos ver un ejemplos en el Anejo.
El paso número dos consistió en el recurso a CHILDES. Este sistema permite localizar y computar, a partir de los textos previamente marcados, frecuencias (FREQ) de aparición (Anejo) de determinadas categorías (en nuestro caso las previamente definidas: ADJ, N, VIND, VSUB, VINF, CC, CS, PRON) y la longitud media de los enunciados (MLU).

CHILDES dispone de programas para búsquedas y cálculos automáticos (CLAN) sobre texto marcado (CHAT) y permite recuperar información para tantos ámbitos (tiras/tyres) como se definan (%syn, %fon, %prag, %err o, dicho de otro modo: sintaxis, fonética, pragmática, errores), así como sobre la estructura de los constituyentes que se quiera analizar, lo que supone un potencial importante para trabajos de

2 Método de español para extranjeros, de nivel avanzado publicado en Madrid por Edinumen, 1998.

3 Conexor es un analizador sintáctico desarrollado por un equipo de investigación de Helsinki. Ofrece una demo, para varios idiomas, accesible y gratuita, disponible en Internet en la siguiente dirección electrónica: http://www.conexor.fi. Los cuadros de diálogo para el procesamiento de los textos de entrada son muy simples y el output se puede utilizar para posteriores tratamientos con herramientas que permitan el análisis cuantitativo (ej. CHILDES).

este tipo. Este tipo de software se ha venido usando con éxito para el análisis y caracterización de los estadios de adquisición a partir de la producción oral y escrita (en lenguas primeras y segundas)[4].

### *3. Resultados*

Los resultados observados a partir de la aplicación de las herramientas aparecen en las Tablas 1, 2 y 3. En la Tabla 1, se especifica el número total de palabras *(Tokens)*, el número de tipo de palabras *(Types)*, así como la frecuencia de las categorías elegidas (nº de adjetivos, nº de nombres, nº de verbos en el modo indicativo, nº de verbos en el modo subjuntivo, nº de verbos en infinitivo, nº de conjunciones coordinantes, nº de conjunciones subordinantes y nº de pronombres) que aparecen tanto en el texto modelo como en las producciones de los tres estudiantes. En la Tabla 2, se especifica la relación *Types/Tokens* en cada caso, así como los porcentajes de estas categorías respecto al número total de palabras de cada documento. Finalmente, en la Tabla 3, se especifica el índice MLU.

*3.1 Categorías y ocurrencias*

Como se observa en la Tabla 1, los tres estudiantes usaron más palabras que lo contabilizado en el modelo: 140, 127, 119 y 113, para el Est. 1, el Est. 2, el Est. 3 y el texto modelo, respectivamente. Los tres estudiantes usaron más *Types* que lo contabilizado en el texto modelo. El Est. 1, además, utilizó un número mayor de palabras que el resto de los estudiantes. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 2, la relación *Types/Tokens* fue similar en todos los casos: 0.72, 0.70, 0.71 y 0.71, para el texto modelo, el Est. 1, el Est. 2 y el Est. 3, respectivamente.

| | Tx. Mod. | Est. 1 | Est. 2 | Est. 3 |
|---|---|---|---|---|
| Types | 82 | 96 | 90 | 85 |
| Tokens | 113 | 140 | 127 | 119 |
| ADJ. | 11 | 10 | 7 | 8 |
| N. | 32 | 36 | 29 | 30 |
| VIND. | 7 | 9 | 13 | 10 |
| VSUB. | 0 | 0 | 1 | 2 |
| VINF. | 1 | 6 | 1 | 4 |
| CC. | 3 | 4 | 4 | 5 |
| CS. | 0 | 2 | 8 | 7 |
| PRON. | 5 | 6 | 10 | 9 |

***Tabla 1. Frecuencia de las categorías.*** *Tx. Mod.: Texto Modelo (Carta de Presentación); Est. 1, Est. 2 y Est. 3: Cartas de Presentación escritas por los 3 estudiantes. Types: tipos de palabras; Tokens: nº total de palabras; ADJ: nº de adjetivos; N: nº de sustantivos; VIND: nº de verbos en Indicativo (Presente/Futuro); VINF: nº de verbos en infinitivo; CC: nº de conjunciones coordinantes; CS: nº de conjunciones subordinantes; PRON: nº de pronombres.*

4 Ver, por ejemplo, de las autoras: Bel (1998), Ruggia (2001), Díaz et al. (2000, 2001, 2002, 2003).

*3.2 Riqueza léxica*

El número de adjetivos presentes en las producciones de los estudiantes fue menor al presente en el texto modelo (10, 7 y 8 para los Est. 1, 2 y 3, frente a 11 en el texto modelo) (Tabla 1).

Por su parte, el número de sustantivos usados por el Est. 1 superó al contabilizado en el texto modelo: 36 vs. 32. El resto de los estudiantes usaron menos sustantivos: 29 el Est. 2 y 30 el Est. 3 (Tabla 1).

En general, los estudiantes usaron más verbos que los previstos en el texto modelo. A diferencia de lo observado en el texto modelo, dos de los estudiantes usaron el modo subjuntivo.

*3.3 Variedad léxica*

Los porcentajes de sustantivos y de adjetivos calculados a partir de las producciones de los tres estudiantes fueron menores a los calculados a partir del texto modelo (Tabla 2). En los cuatro textos el porcentaje de sustantivos superó al de adjetivos.

En el ámbito nominal, el porcentaje de sustantivos de las producciones de los Est 1. y 3 fue el mismo: 25%; el porcentaje calculado a partir de las producciones del Est. 2 fue algo más baja: 22%; el porcentaje de nombres calculado en el texto modelo fue del 28%.

En el ámbito adjetival, se observa un patrón similar al observado en el nominal: los porcentajes de adjetivos producidos por los Est. 1 y 3 fue el mismo: 7%, mientras que el calculado a partir de la producción del Est. 2 fue más bajo: 5%. El porcentaje más alto se calculó en el texto modelo: 10%.

En cuanto al uso de verbos en presente y futuro del Indicativo, los porcentajes calculados a partir de las producciones de los alumnos fue igual o mayor al observado en el texto modelo: 6%, 10%, 8% y 6% para el Est. 1, Est. 2, Est. 3 y el texto modelo, respectivamente.

Por otra parte, el porcentaje de verbos en infinitivo fue mayor o igual en las producciones de los estudiantes que en el texto modelo: 4%, 1%, 3% y 1% para el Est. 1, Est. 2, Est. 3 y texto modelo, respectivamente.

| | Tx. Mod. | Est. 1 | Est. 2 | Est. 3 |
|---|---|---|---|---|
| Types/ Tokens | 0.72 | 0.70 | 0.71 | 0.71 |
| % ADJ. | 10 | 7 | 5 | 7 |
| % N. | 28 | 25 | 22 | 25 |
| % VIND. | 6 | 6 | 10 | 8 |
| % VSUB. | 0 | 0 | 1 | 2 |
| % VINF. | 1 | 4 | 1 | 3 |
| % CC. | 3 | 2 | 3 | 4 |
| % CS. | 0 | 1 | 6 | 6 |
| % PRON. | 4 | 4 | 8 | 8 |

***Tabla 2 Porcentajes por categorías.*** *Tx. Mod.: Texto Modelo (Carta de Presentación); Est. 1, Est. 2 y Est. 3: Cartas de Presentación escritas por los 3 estudiantes. Types: tipos de palabras; Tokens: nº total de palabras; ADJ: nº de adjetivos; N: nº de nombres; VIND: nº de verbos en Indicativo (Presente/Futuro); VINF: nº de verbos en infinitivo; CC: nº de conjunciones coordinantes; CS: nº de conjunciones subordinantes; PRON: nº de pronombres.*

*3.4 Conectividad como propiedad textual*

*Conjunciones*
No se observa un patrón claro en el uso de las conjunciones coordinantes. De hecho, el porcentaje calculado a partir de las producciones de los estudiantes fue igual, mayor o menor, según el caso, al calculado para el texto modelo: 2%, 3%, 4% y 3% para el Est. 1, Est. 2, Est. 3 y el texto modelo, respectivamente (Tabla 2).

Un hecho que destacar, es el uso, por parte de los estudiantes, de conjunciones subordinantes, cuando en el texto modelo no aparecía ningún caso (Tabla1). Los porcentajes fueron idénticos en dos de las producciones (Est. 2 y 3): 6%; el porcentaje observado en las producciones del Est.1 fue del 1%.

*Pronombres*
En el caso de los pronombres, en dos producciones (Est. 2 y 3) se observa un mayor porcentaje respecto al del modelo: 8% vs. 4%, respectivamente. El porcentaje calculado para el Est. 1, por su parte, fue idéntico al calculado a partir del texto modelo (Tabla 2).

*3.5 Índice de la longitud media de un enunciado*
Con respecto al índice MLU, dos de los estudiantes escribieron más enunciados que los que aparecen en el modelo: 22, 18, y 17, para el Est. 1, Est. 2 y texto modelo, respectivamente; el Est. 3, por su parte, escribió menos enunciados: 13.
Asimismo, la media de palabras por enunciado del Est. 3 fue mayor que el observado en el texto modelo: 9 vs. 7. Para el Est. 2 la media fue idéntica a la del modelo, mientras que para el Est. 1, fue menor: 6.

| | Tx. Mod. | Est. 1 | Est. 2 | Est. 3 |
|---|---|---|---|---|
| Nº de enunciados | 17 | 22 | 18 | 13 |
| Nº de palabras | 113 | 140 | 127 | 119 |
| Nº de enunciados/Nº de palabras | 7 | 6 | 7 | 9 |
| Desviación estándar | 4 | 5 | 5 | 3 |

***Tabla 3. Índice MLU.*** *Tx. Mod.: Texto Modelo (Carta de Presentación); Est. 1, Est. 2 y Est. 3: Cartas de Presentación escritas por los 3 estudiantes.*

## *4. Conclusiones*

Respecto a los adjetivos, la riqueza léxica de todos los textos producidos por los estudiantes fue más baja que la del texto modelo. Respecto a los sustantivos, por su parte, la diferencia de riqueza léxica entre las producciones y el texto modelo no es evidente.

La variedad léxica, tomando en cuenta los porcentajes de adjetivos y de sustantivos, es llamativamente más baja en el texto producido por el Est. 2, que a simple vista ya parecía el estudiante más flojo. Dicho estudiante, al igual que el Est. 3, utiliza seis conjunciones subordinantes, cuando en el texto modelo no aparece ninguna. El uso de pronombres por parte de los Est. 2 y Est. 3 es llamativamente elevado.

En conclusión, la detección de tales diferencias en dichos alumnos, mediante el sistema propuesto, corrobora y ayuda a identificar los problemas de estos aprendices y puede ayudar a focalizar el trabajo de análisis de los textos escritos modelo y el tratamiento de los errores. Esto, claro está, siempre que se verifique que realmente esa desviación respecto del modelo implica alejamiento funcional del modelo textual, usos idiosincrásicos de aprendiz o, simplemente, uso o pragmática no nativos evidentes.

### *5. Referencias*

Bel, A. 1998. Teoria Lingüística i Adquisició del Llenguatge. Tesis Doctoral publicada en 1999 por el Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.
Díaz, L., A. Bel y C. López. 2001. "Índices de calidad en un ejercicio de interpretación consecutiva. Investigación y práctica" En: Actas del I Congreso Internacional sobre la evaluación de la calidad en la interpretación de conferencias. Universidad de Granada, Centro Mediterráneo, Almuñecar. 19-21 de abril de 2001.
Díaz, L., A. Bel, E. Rosado, K. Bekiou, A. Ruggia 2002. *Morphosyntactic Interfaces in Spanish L2 Acquisition: the Case of Aspectual Differences Between Indefinido and Imperfecto.* Communication presented to *GASLA* 6, April 2002, University of Ottawa, Canada.
Doughty, K. y M. Long 2003. *Handbook of Second Language Acquisition.* Blackwell: Malden.
López, E., M. Topolevsky, y M. Rodríguez, 1998. *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.
MacWhinney, B. 1987. *The CHILDES Project,* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
Ortega, L. 2000. "Foco en la forma, foco en la función". En Carmen Muñoz (Ed.) *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*, Ariel: Barcelona.
Ortega, L. 2001.
Ruggia, A. 2002. La composición del aspecto en la interlengua española de estudiantes japoneses. Memoria de Máster de Español como Lengua Extranjera. Universitat de Barcelona, Barcelona.
Urrutia Cárdenas, H. Y C. Silva Corvalán (Eds) 1992. *Bilingüismo y adquisición del español*, Bilbao: Instituto Horizonte, SL Editorial Educacional.
VanPatten, B. 1997. *Beyond methods: components of second language teacher education.* New York: McGraw Hill.
Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. Kim, H.Y. 1998. *Second Language development in writing.* Honolulu: University of Hawaii Press.

### *6. Anejo*

*6.1 Codificación*

| | |
|---|---|
| @Begin | |
| @Participants: | AND Andreas Subject, INV Lourdes Investigator |
| @Age of AND: | 0; |
| @ID: | dan=ANDREAS |
| @Education of AND: | Advanced (Lourdes) |
| @Sex of AND: | male |
| @Language: | Spanish |
| @Languages of AND: | Danish |
| @Activities: | Written |

@Date: 15-OCT-2003
@Location: UPF (Curso de Textos Específicos)
@Comment: Letter asking for a job. Contexto formal y natural.
@Transcriber: Lourdes y Ana
*AND: Tupperware y Co.
*AND: el 2 de octubre de 2003
%syn: DET NUM ORD PREP N PREP NUM
*AND: Señores:
%syn: N PL
*AND: Me dirijo a ustedes en respuesta al anuncio en la pared de la UPF,
%syn: PRON VIND PRES PREP PRON PREP N PREP DET N PREP DET N PREP DET N
*AND: el 20 de septiembre,
%syn: DET NUM ORD PREP N
*AND: refente a la solicitad de un cuidano danés para desarrollar el
%syn: ADJ PREP DET N PREP DET N ADJ PREP VINF DET
*AND: mercado de Cataluña.
%syn: N PREP N
%com: PARRAFO NUEVO
*AND: En estos momentos ocupo la función de ventador de gafas de sol en la
%syn: PREP DET N VIND PRES DET N PREP N PRET N PREP N PRET DET
*AND: puerta de la línia verde del metro en pl. de Cataluña.
%syn: N PREP DET N ADJ PREP N PREP DET N PREP N
*AND: Pero me gustaría cambiar a un trabajo más fijo, ya que el
%syn: CC PRON VIND CND VINF PREP DET N ADV ADJ ADV CS DET
*AND: tiempo está cambiando.
%syn: N VIND PRES GER
%com: PARRAFO NUEVO
*AND: Tengo 25 años y una gran experiencia en el ramo de vender cualquier
%syn: VIND PRES NUM N CC DET ADJ N PRET DET N PREP VINF PRON
*AND: cosa.
%syn: N
*AND: Con respecto a lo arriba mentionado estoy capaz a hablar varia
%syn: PREP N PREP PRON ADV ADJ VIND PRE ADJ PREP VINF DET
*AND: lenguas estrajeras
%syn: N ADJ
*AND: y además vender cosas de una naturaleza extraordiria.
%syn: CC ADV VINF N PREP DET N ADJ
%com: PARRAFO NUEVO
*AND: Agradezco mucho la atención que concederán a mí solicitud
%syn: VIND PRES ADV DET N CS VIND FUT PREP PRON N
*AND: y espero tener la oportunidad de un encuentro personal.
%syn: CC VIND PRES VINF DET N PRET DET N ADJ
*AND: Muy atentamente,
%syn: ADV ADV
*AND: Andreas G. Jensen
%syn: N
@End

*6.2 Frecuencias de adjetivos para el Est. 1*
freq @ +t%syn +s*ADJ +u
From file <c:\ciefe\AndreasPTCod.cha>
10 adj

*6.3 MLU para el Est. 1*
mlu @
From file <c:\ciefe\AndreasPTCod.cha>
MLU for Speaker:
Number of: utterances = 22, morphemes = 140
Ratio of morphemes over utterances = 6.364
Standard deviation = 4.578