

Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías al servicio del *feedback* en ELE

LOURDES DÍAZ y ANA L. RUGGIA
Universidad Pompeu Fabra, Barcelona

Lourdes Díaz es profesora de lengua española como lengua materna y como lengua segunda del Dpto. de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra (1994), y profesora de gramática pedagógica del máster de español como LE (UB) desde 1991. Colabora en cursos de formación de profesores e investiga en torno a la adquisición en el aula, en colaboración con la Universidad de Ottawa, con financiación del Ministerio (MECD) desde 1994. Sin dejar la actividad en el aula de ELE, ha publicado diversos trabajos en relación con estos ámbitos (Licerias y Díaz 2000; Díaz, Bel, Redó et al. 2003, en torno a la adquisición; Díaz y Martínez 1998, Díaz y Aymerich 2003, en torno a la escritura en ELE; y Díaz y Ruggia 2003 sobre *feedback* para producción escrita, entre los más recientes).

Ana L. Ruggia Frick es bióloga, tiene un máster en bioquímica y un máster de formación de profesores de español como LE por la Universidad de Barcelona. Es investigadora del Dpto. de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra desde 2001, donde colabora en dos proyectos financiados: uno, europeo, en torno al español para fines específicos; otro, sobre la adquisición del español financiado por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Es autora y coautora de diversas publicaciones en torno a estos temas (junto con Díaz, Bel, et al. 2001, 2002, 2003; Ruggia 2002 y Díaz y Ruggia 2003).

RESUMEN

La preocupación de los docentes de ELE por la calidad del producto escrito de sus alumnos es uno de los mayores caballos de batalla, sobre todo una vez superados los primeros niveles. En este artículo proponemos 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 ELE y proponerles *feedback* individualizado. El objetivo del análisis es cuantificar 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 el producto no nativo y lo reconoce como genuino, identifica en él una serie de rasgos que le permiten juzgar ese *texto* como propio de su lengua y su cultura. La ausencia de esos rasgos suele generar juicios valorativos sobre el producto generalmente en forma de evaluaciones *subjetivas*. Pero no se ha diseñado -que sepamos- ningún sistema que permita establecer patrones a partir de modelos (de *input*) y criterios categoriales (objetivos) para evaluar o comparar patrones de producción no nativa. En este trabajo, presentamos una tentativa de ello.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de la escritura en clase ha ocupado muchos seminarios de didáctica, materiales de formación y conformado multitud de obras. El de la corrección de esos trabajos, algo menos. El impacto de las publicaciones sobre el papel de la corrección escrita es también menor en los docentes. Y sin embargo, ocupa mucho de su tiempo. Corregir, sobre todo a partir del momento en que el alumno consigue una cierta

inteligibilidad y funcionalidad comunicativa en sus textos, es un trabajo exigente, poco satisfactorio y a menudo plagado de casuística que varía de un alumno a otro, haciendo difícil organizar las clases de gramática o el trabajo textual derivado de esas correcciones.

Porque compartimos esta experiencia con muchos profesores y porque hemos estado indagando sobre posibles salidas a este problema recurrente, os proponemos esta actividad de investigación-acción para profesores que, con el recurso a algunas ayudas informáticas, creemos que puede resultar útil. ¿Por qué? Pues porque, en primer lugar, permite identificar *problemas textuales* simples pero de difícil detección en la corrección tradicional, usando simplemente la comparación del texto producido por el alumno con respecto a un modelo propuesto. En segundo lugar, porque permite evaluar la producción del alumno en relación con el grupo, estableciendo comparaciones entre productos de varios estudiantes (que hayan usado el mismo modelo) entre sí. El trabajo didáctico derivado de los resultados de esas comparaciones entra dentro de lo que se viene llamando "uso del *output* como *input* para la clase". Como se desprenderá de la lectura del artículo, el procedimiento es, todavía, muy manual y poco automático; y por lo tanto, costoso en tiempo. Sin embargo, aplicado a muestras de alumnos de una clase de ELE (y no a todo el grupo) y usado en uno o dos momentos significativos de un curso (y no cada semana ni sesión), puede resultar una experiencia harto reveladora e instructiva.

El tipo de producto escrito que se elija 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 (con Childes). En concreto, ese cálculo permite extraer una serie de interesantes observaciones en el terreno de la cohesión textual, la organización de la información, el uso o abuso de elementos considerados enfáticos en la lengua meta, la presencia de construcciones idiosincrásicas, etc. Usado como herramienta de diagnóstico, permite devolver al aula las observaciones (*feedback* correctivo), así como usarlas en el futuro desarrollando en el aprendiz la atención hacia la(s) forma(s) durante el proceso. También permite que preparemos al alumno a recibir *feedback* específicos más ricos y más dirigidos al problema que hayamos detectado como "resistente" en la evaluación.

En este artículo¹, pues, os presentamos cómo usamos nosotras un analizador-etiquetador (Conexor) disponible como demo en internet para analizar sintácticamente la producción de los alumnos y entrarla, posteriormente, en la línea de codificación de otro programa usado para marcar y hacer búsquedas y conteos: Childes. Estas herramientas (Conexor-CHILDES)

1 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 orales producidos por alumnos de interpretación en una actividad de interpretación consecutiva. Ya en dicho estudio, se usó la combinación de los sistemas Conexor-CHILDES, dos herramientas informáticas relativamente simples, para evaluar la calidad de las producciones orales de dos estudiantes de Interpretación y, también entonces, se demostró que la corrección asistida daba más información al profesor sobre las características del *output* del alumno que la observación más minuciosa que pudieran llevar a cabo evaluadores expertos sin esos recursos.

nos permitieron evaluar una serie de *índices formales*, que habíamos seleccionado nosotras previamente a partir de las características del texto – de acuerdo con su tipología textual-, esto es, parámetros relacionados con la variedad y riqueza léxica esperable en ese texto y la presencia de determinadas construcciones. Analizamos, primero, un texto modelo y, luego, tres textos elaborados por tres alumnos que lo “imitaron” como actividad de clase y que constituyen la muestra de esta pequeña investigación.

El método propuesto puso de manifiesto diferencias entre los alumnos a la hora de captar lo que podríamos considerar como “rasgos caracterizadores del tipo de texto”. Asimismo, destacó el tipo de problemas específicos que presentaba uno de los estudiantes (Est. 2). De esa observación pudimos derivar un *feedback* adecuado, por un lado, para los problemas generales (características generales del texto y diferencias culturales con respecto al mismo texto-función en otras lenguas); por otro, para los problemas específicos (formales) detectados en el estudiante menos competente de los tres. El tipo de texto utilizado, expositivo-informativo, de ámbito interpersonal, profesional, era una carta de presentación. El *input* de clase, que usamos a su vez como documento modelo en el análisis, es un ejercicio extraído del manual “Procesos y Recursos”(López, Topolevsky, Rodríguez,1998), destinado a nivel avanzado.

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 funcional².

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

² Nos referimos unidades de sentido del tipo: "quería unos zapatos del número 24 y con velcro para niño ¿sabes? de esos que no se desatan cuando corren" o "Ajá" (*T-units*) frente a " Muy señor mío" y "le saluda atentamente".

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 estudiantes 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”³, 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: CONEXOR⁴ 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

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

4 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).

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 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)⁵.

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

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

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.

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 (Tabla 1). 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. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ANÁLISIS DE DATOS

A la luz de los datos, podemos hacer una radiografía cualitativa sobre lo que más adelante basar el *feedback* que le podemos dar a cada alumno autor del texto. De manera general, podemos ver que, 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.

¿Cómo podría articularse esta descripción en forma de *feedback* relevante para el estudiante en cada caso? Indudablemente, de una manera sencilla pero que recoja lo que se observa en cada caso, y que presentamos a continuación desglosado por categorías⁶.

Asimismo, puede resultar útil al profesor el observar cuál es el denominador común de los problemas para cada tipo de texto y adelantarlos al planificar en lo sucesivo la presentación del modelo o modelos.

Ejemplos de posible *feedback* por categorías:

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
Types	82	96	90	85
Tokens	113	140	127	119
Types/Tokens	0,72	0,70	0,71	0,71

Posible recomendación al estudiante: "cuidado: estás usando más palabras que el texto modelo".

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
ADJ.	11	10	7	8
% ADJ.	10	7	5	7

Posible recomendación al estudiante: "cuidado: estás usando muchos menos adjetivos que el texto modelo".

	Tx. Mod.	Est. 1	Est. 2	Est. 3
N	32	36	29	30
% N	28	25	22	25

Posible recomendación al estudiante: "cuidado: estás usando menos sustantivos que el texto modelo".

5. CONCLUSIONES

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 aprendizaje, simplemente, uso o pragmática no nativos evidentes.

6. 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, Almuñécar. 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.
- Díaz, L., A. Bel y A. Ruggia (en prensa). *Escribir y evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías y EFE*. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam, noviembre de 2003.
- 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.
- 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 Educativa.
- 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 El profesor puede decidir si hace un comentario o ejercitación por categorías, etc. No entramos en más detalle sino en las líneas generales que podrían organizar una planificación de contenidos formales pertinente para un trabajo textual que explore el uso de modelos.

7. ANEJOS

7.1. 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 solicitud 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 línea 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:	PÁRRAFO 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 mencionado estoy capaz a hablar varia
%syn: PREP N PREP PRON ADV ADJ VIND PRE ADJ PREP VINF DET
*AND: lenguas estraieras
%syn: N ADJ
*AND: y además vender cosas de una naturaleza extraordinaria.
%syn: CC ADV VINF N PREP DET N ADJ
%com: PÁRRAFO 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