

1. Introducción

En los años 60, los trabajos de Chomsky pusieron las bases de la lingüística generativa que dieron lugar, más tarde, a la formulación, por parte de Hymes, del concepto “competencia comunicativa”. El desarrollo de este concepto, junto con los cambios que se empezaban a producir en la didáctica de lenguas extranjeras a raíz de nuevas ideas propuestas por las ciencias lingüísticas, generaron a partir de los años 70, tanto en Estados Unidos como en Europa, una nueva perspectiva en la enseñanza de idiomas.

El primer paso en este proceso de cambio es la sustitución de los planteamientos tradicionales de una enseñanza de la gramática basada en la selección y secuenciación de estructuras por una concepción nocio-funcional de la lengua. Dando paso, así, a lo que se ha llamado “enfoque comunicativo”. Más recientemente, la enseñanza mediante tareas se ha convertido en uno de los referentes metodológicos del enfoque comunicativo. En las primeras etapas, tanto del enfoque comunicativo como de la enseñanza mediante tareas, se defendía una enseñanza centrada más en el significado que en la forma, dando prioridad a la práctica de las cuatro destrezas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente y dejando en un segundo lugar la atención a la forma, ya que algunos autores consideraban que la adquisición de las estructuras lingüísticas se produciría con la simple exposición a un *input* rico, abundante y comprensible (Giovanni *et. al.* 1996; Martín Peris 1996; Carretero 2004).

Estudios realizados en los años 80 y principios de los 90 señalaban la poca eficacia que en la adquisición de una lengua extranjera poseía la enseñanza centrada en la forma y consideraban que la adquisición de la forma meta sólo era posible de una manera inconsciente, igual que lo hacen los usuarios de una L1. Sin embargo, a partir de finales de los años 90 se empieza a reivindicar los efectos positivos que la enseñanza centrada en la forma ejerce sobre la adquisición de una LE, facilitando que dicha adquisición, al menos en la memoria a corto plazo, sea más rápida y con mejores resultados (Ellis 2001, 2002).

A partir de estas teorías, lo que nos hemos propuesto en el presente trabajo es comprobar, en primer lugar, si una enseñanza intensiva centrada en la forma induce o no a obtener resultados más positivos en la adquisición¹, al menos en la memoria a corto

¹ La mayoría de los autores utilizan el término *adquisición* para referirse a la *obtención* de conocimientos lingüísticos. Pero autores como Anderson en 1982 (citado por DeKeyser 1998), Krashen (1992), McLaughlin (1992) o Ellis (2001) han definido con más detalle dicho término y han propuesto diferentes términos para referirse a las distintas etapas que se dan dentro del proceso de aprendizaje de una L2. Así,

plazo, de estructuras lingüísticas significativas, en este caso estructuras para comparar y expresar ventajas e inconvenientes. Para realizar dicho estudio, hemos analizado y comparado producciones escritas guiadas de dos grupos de estudiantes de E/LE. Ambos grupos, con un nivel de lengua similar -nivel B2-, realizaron la misma tarea final, la redacción de un informe de ventas. Pero mientras el grupo A recibió la enseñanza intensiva centrada en la forma, el grupo B no efectuó un trabajo atendiendo a la forma de las estructuras meta objeto de estudio.

En segundo lugar, hemos analizado la efectividad del uso de herramientas informáticas para evaluar la “calidad de información” (Díaz y Ruggia 2004) de las producciones escritas de los estudiantes de ambos grupos. El programa informático *Childes* (MacWhinney 1987) - que permite la cuantificación automática de frecuencias de categorías sintácticas elegidas previamente- y el analizador-etiquetador *Connexor* nos han proporcionado datos cuantitativos que permiten comparar de una forma objetiva, sin necesidad de recurrir a evaluadores humanos o escalas de valoración como la de Jacobs (CE 1996, Polio 2001), la riqueza y variedad léxicas y la cohesión de los textos de los grupos A y B en relación con un texto modelo (ver anexo 4).

por ejemplo, Anderson distingue entre conocimiento declarativo –conocimiento fáctico-, conocimiento procedimental y conocimiento automatizado. Krashen (1992) hace la distinción entre “aprendizaje” y “adquisición”. Según él, la “adquisición” es la manera natural de interiorizar el lenguaje, sin prestar atención a la forma lingüística, igual que hacen los niños. En cambio, el “aprendizaje” se produce de una manera consciente, normalmente dentro de una situación formal de aprendizaje, en el cual el aprendiente recibe enseñanza explícita o implícita de reglas gramaticales y retroalimentación acerca de sus errores. Lenneberg (citado por Krashen 1992) considera que el paso de la “adquisición” al “aprendizaje” se produce en la etapa de la pubertad. Sin embargo, estudios de Braine, Wakefield & Doughtie & Yom (citados en Krashen 1992) muestran que es posible la “adquisición” en adultos.

McLaughlin (1992), por otro lado, plantea ciertas dudas sobre la distinción que realiza Krashen entre “adquisición” y “aprendizaje”. Según este autor, Krashen no define claramente qué es lo que entiende por “consciente” y “subconsciente”, sino que se limita a identificar el aprendizaje “consciente” con el aprendizaje de reglas gramaticales, y la “adquisición subconsciente” con juicios basados en la “percepción”. Pero para McLaughlin no está claro cuándo se recurre a la “regla” o la “percepción”. Y por eso propone otro modelo basado en la teoría general del procesamiento humano de la información: el procesamiento “controlado” y el “automático”. Un procesamiento “controlado”, según McLaughlin, “es una secuencia temporal de nodos activados por los individuos mediante la utilización del almacenamiento a corto plazo” (McLaughlin 1992: 165) y necesitan de una atención activa. En cambio, “los procesos automáticos utilizan un conjunto relativamente permanente de conexiones asociativas en el almacenamiento a largo plazo, la mayor parte de ellos exigen una cantidad considerable de tiempo para desarrollarse completamente. Una vez aprendidos, es difícil alterar o suprimir uno de estos procesos.” (McLaughlin 1992: 165).

Ellis (2001) propone otro esquema en el procesamiento de la información. Siguiendo el modelo computacional de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) distingue entre: 1) *intake* (fijarse en la forma y guardarla en la memoria a corto plazo) y 2) *adquisición* (incorporar nuevas formas en la memoria a largo plazo y reestructurar el sistema de interlengua).

Así, en nuestro estudio, cuando hagamos referencia a la “adquisición en la memoria a corto plazo” lo vamos a hacer con el sentido que utiliza Ellis el término *intake*, pero, al mismo tiempo, también con el valor que ofrece McLaughlin a su propuesta de “procesamiento controlado” del “conocimiento declarativo” del que habla Anderson.

2. Justificación del tema

En la actualidad, muchos centros de enseñanza de E/LE promueven cursos intensivos en los que los aprendientes pretenden alcanzar determinados niveles de lengua en períodos de tiempo relativamente cortos, 20 ó 40 horas de clase, sobre todo en época estival.

Las expectativas, tanto de centros como de aprendientes, de lograr unos objetivos concretos – conocer y dominar determinados contenidos lingüísticos así como de poseer habilidades comunicativas que les permitan interactuar con nativos- en tan corto período de tiempo fuerzan al docente a desarrollar un tipo de enseñanza que no siempre obtiene buenos resultados. Ya sea porque el docente o los aprendientes desean una enseñanza centrada exclusivamente en la gramática, dejando de lado la práctica de las destrezas, o bien, porque se priorice la enseñanza centrada en el significado y en el uso de la lengua meta, olvidando la atención a la forma.

Así, lo que nos interesa de este estudio es comprobar si una enseñanza intensiva mediante tareas comunicativas atendiendo a la forma es efectiva o no, es decir, qué efectos puede tener en la adquisición de estructuras significativas, al menos en la memoria a corto plazo, y si sería efectiva en cursos intensivos como los descritos.

3. Marco teórico

En el campo de la enseñanza de LE, durante los años 50-60, el método que estaba vigente era el audilingual, desarrollado en Estados Unidos y relacionado con los principios del estructuralismo y las teorías conductistas sobre aprendizaje. Algunas de las peculiaridades que caracterizaba a este método era, por ejemplo, el papel que adquiriría la figura del profesor, él era el foco en el que se centraba todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando el aprendiente en un segundo plano. La función del docente se limitaba, por otro lado, a seguir el procedimiento que marcaba el método, es decir, proporcionar nuevos contenidos lingüísticos mediante la explicación de reglas gramaticales. La memorización y repetición de fórmulas era la técnica más usual de aprendizaje, donde no cabían los errores, ya que éstos se consideraban como señal de que el alumno no aprendía.

Los deficientes resultados a nivel pedagógico que presentaba este método hizo que algunos teóricos se empezaran a interesar en otras formas de enseñanza. Así, en este contexto, nace la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) para ofrecer una alternativa a un método, que aún habiendo sido desarrollado por lingüistas, se había mostrado ineficaz.

3.1. Teorías de ASL

En los últimos años, los estudios entorno a las teorías de ASL se han centrado principalmente en dos ámbitos, según Larsen-Freeman: a) la naturaleza del proceso de adquisición de una lengua y b) los factores que afectan a los que la aprenden (citado en Martín Peris 1996).

Larsen-Freeman y Long en el año 1991 (citado en Martín Peris 1996, Carretero 2004) clasifican las teorías de ASL en tres grandes grupos:

- Teorías innatistas
- Teorías medioambientales
- Teorías interaccionistas

1) Las teorías innatistas parten de la idea de que la adquisición de la lengua se da gracias a una dotación biológica innata que hace posible su aprendizaje.

Chomsky, uno de los representantes más conocidos de esta teoría y de los primeros en difundirla, habla en la década de los 60 de la existencia de una gramática

universal, es decir, de un conocimiento innato de universales básicos como por ejemplo las categorías sintácticas o los rasgos fonológicos distintivos. Esta idea de la gramática universal le ha llevado a desarrollar teorías de aprendizaje como el generativismo.

En los años 80 ve la luz la teoría del *Monitor*, expuesta por Krashen en 1985. Según esta teoría, la adquisición se produce gracias a un proceso natural a través del suministro constante de *input* comprensible (caudal lingüístico comprensible). Para favorecer este proceso, el *input* debe poseer rasgos gramaticales que vayan más allá de la comprensión que posea el aprendiente en el momento del aprendizaje (Krashen 1991, McLaughlin 1991, Martín Peris 1996, Ellis 2001, Carretero 2004).

Krashen cuando habla de *monitor* se refiere a una actividad de monitorización en la que el conocimiento “aprendido” puede utilizarse para corregir, antes o después de que se haya convertido en producción (*output*) mediante el conocimiento “adquirido” (Krashen 1991, McLaughlin 1991, Carretero 2004).

2) Teorías medioambientales

Estas teorías otorgan más valor a las experiencias que el hombre puede vivir en su medio y cómo esto influye en su desarrollo cognitivo que a la dotación innata que pueda poseer por naturaleza.

Las teorías más destacadas dentro de esta corriente las encontramos en la “Hipótesis de Pidginización” y en el “Modelo de Asimilación Cultural” de Schumann (citado en Carretero 2004). En dichas teorías, adquiere gran importancia las actitudes sociológicas y psicológicas tanto del grupo como del individuo ante la sociedad y su lengua meta.

Larsen-Freeman y Long (citado en Martín Peris 1996, Carretero 2004) han destacado de esta teoría el valor que se les ha reconocido a los factores sociales y psicológicos en el proceso de ASL.

3) Teorías basadas en la interacción

Durante las dos últimas décadas las investigaciones dentro de la ASL han ido modificando sus objetos de estudio. Se ha pasado de considerar al aprendiente como individuo que se limita a interiorizar competencias lingüísticas a verlo como locutor que interactúa con otros aprendientes en un proceso del que todos se benefician al ir adquiriendo los recursos necesarios para desarrollar sus competencias comunicativas.

Uno de los principios básicos de estas teorías es la negociación del significado. Cuantas más oportunidades se ofrezca al aprendiente para negociar el significado, más eficaz será la adquisición (Carretero 2004).

Partiendo de esta idea, Ellis (citado en Carretero 2004) habla de dos aspectos que están estrechamente relacionados entre ellos y que intervienen activamente en la adquisición:

- Aspecto interpersonal: cuando la actividad comunicativa se produce cara a cara.
- Aspecto intrapersonal: procesamiento mental que se produce durante el acto comunicativo.

A partir de este concepto, surgen varias teorías que muestran formas diferentes de interpretar esa relación. Algunas son, por ejemplo, a) la hipótesis de la interacción, b) la hipótesis del *output* comprensible de Swain o c) la interacción desde el procesamiento de la información (Swain 1998, Swain 2000, Swain y Lapkin 2001, Carretero 2004).

De la teoría de Swain habría que destacar el valor que ésta otorga al *output* como fuente de aprendizaje ya que es una manera de que el aprendiente tome conciencia de sus lagunas al reconocer los elementos problemáticos que se materializan en sus producciones (Swain 1998, Swain 2000, Swain y Lapkin 2001).

3.2. La Enseñanza Centrada en la Forma en la ASL

Para comenzar con este apartado, hay que precisar, antes de nada, las diferencias entre dos términos en inglés que pueden llevar a confusión. Estos son *Form-Focused Instruction* (Enseñanza Centrada en la Forma) y *Focus on Form* (Atención a la forma). El primero es el término general que abarca toda una serie de técnicas pedagógicas como *Focus on Form* (atención a la forma), *negotiation of form* (negociación de la forma), *focus on meaning* (atención al significado), etc. (Long 1997, Ellis 2001).

Según Ellis (2001) la enseñanza centrada en la forma (ECF) incluye los dos estilos más tradicionales de enseñar la forma: a) basada en un sílabo estructural y b) enfoque más comunicativo donde la atención a la forma surge a partir del tipo de actividades que se llevan al aula. El término “forma” incluye tanto aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales, como pragmáticos.

También se hace necesario distinguir entre enseñanza a) formal o instruida y b) informal o naturalista. Por la primera se entiende aquella que se imparte dentro de un aula, ello implica una planificación en el desarrollo de su proceso, mientras que la segunda se realiza fuera de un entorno reglado, de una manera más espontánea y libre.

Los primeros estudios sobre la importancia o no de la ECF en la ASL dieron resultados poco concluyentes. Así, los trabajos teóricos de Krashen, realizados en la década de los ochenta, y de Schwartz, en la década de los noventa (citados en Ellis 2001), señalaban el poco valor que tenía la ECF o la corrección de errores en el proceso de adquisición del aprendiente y remarcaban que la mayor parte de una L2 no se podía enseñar, sino que sólo se podía adquirir de forma inconsciente a partir de una exposición continuada a un *input* comprensible. También Wode, Félix y Simmet, en los años ochenta (citados en Martín Peris 1996, Ellis 2001, Carretero 2004), hablaban de las semejanzas entre el aprendizaje naturalista y formal y de la poca relevancia de la ECF en la adquisición. Sin embargo, estudios más recientes critican las conclusiones de estos autores. Trévisse (citado en Martín Peris 1996), en un estudio de los años noventa considera que los resultados a los que llegaron no eran válidos porque se basaban en estudios cuantitativos transversales que sólo medían frecuencias y errores. Por otro lado, Larsen-Freeman y Long (citados en Martín Peris 1996), también a principios de los noventa, aún reconociendo ciertas semejanzas entre la adquisición naturalista y la instruida, critican también las conclusiones de estos autores por considerar que sus estudios no se centraron en observar los efectos de la ECF sobre el aprendizaje. Harley, a finales de los ochenta, y Day y Shapson, a principios de las noventa (citados en Martín Peris 1996, Ellis 2001), estudiaron desde una perspectiva pedagógica si la ECF podía ayudar a los aprendientes a adquirir estructuras gramaticales que no habían conseguido adquirir incluso después de años de recibir *input* comprensible. Sus resultados, aunque variados, demostraron en términos generales que la forma gramatical era susceptible de enseñarse y que los aprendientes eran capaces de adquirir dicha forma..

Los estudios que sí han investigado los efectos de la ECF se han centrado en tres campos: a) los efectos en las órdenes de corrección y las secuencias de desarrollo, b) los efectos en los procesos de adquisición y c) los efectos en la rapidez en la adquisición y el nivel definitivo de logro en la adquisición (Martín Peris 1996).

Dentro del segundo campo de investigación, destaca las aportaciones realizadas por Ellis en la década de los noventa (citado en Martín Peris 1996). Ellis analiza dos tipos de estudios:

a) Los que comparan los efectos de la ECF en la adquisición naturalista y dentro del aula: revisa 16 estudios diferentes y las conclusiones a las que llega es que no es fácil decidir si las diferencias entre la adquisición naturalista o de aula se deben a la ECF en sí o a las características comunicativas propias de la interacción en el aula.

b) Los experimentos de aula que quieren comprobar si la enseñanza de determinados rasgos conducen a la adquisición: tras la revisión de 9 estudios, concluye que hay evidencias de que la ECF puede repercutir en la adquisición. Pero también señala que dichos efectos pueden desaparecer con el tiempo, eso significa que a corto plazo la ECF incide directamente en los mecanismos del procesamiento natural, pero pasado un tiempo estos mecanismos vuelven a imponerse.

En cuanto a los efectos de la ECF sobre la rapidez en la adquisición y el nivel definitivo de logro, Ellis revisa 15 estudios sobre el tema y algunas de sus conclusiones son que hay evidencias de que la ECF provoca una adquisición más rápida y con resultados más elevados (Martín Peris 1996).

Larsen-Freeman y Long (citados en Martín Peris 1996, Ellis 2002), por otra parte, señalan que están poco estudiados los efectos de la ECF a largo plazo, pero entre las investigaciones realizadas destacan las de Pavesi (citado en Martín Peris 1996), realizadas a mediados de los ochenta. En dicho estudio se pone de manifiesto los efectos positivos de la enseñanza de formas gramaticales. Sin embargo, Larsen-Freeman y Long, en un estudio de principios de los noventa (citado en Martín Peris 1996), interpretan los resultados de forma diferente a como lo hace la propia Pavesi. Ésta considera que el hecho de que los aprendientes en contexto de ECF obtuvieran unos resultados más positivos que el grupo que no recibió ECF no se debe a este hecho en sí mismo, sino que el recibir una enseñanza programada les proporcionó un caudal lingüístico más rico. Así, concluye, que ese mejor resultado dependería del tipo de *input* recibido, en este caso un discurso planificado en el que abundan las formas lingüísticas más marcadas gramaticalmente. Por tanto, según Pavesi, es el tipo de discurso y no la atención explícita a la gramática el que produce los efectos positivos en la adquisición. Pero Larsen-Freeman y Long rebaten este planteamiento argumentando que la enseñanza centrada en la forma permite resaltar determinados rasgos que hacen que el aprendiente los perciba más fácilmente y sea capaz de procesarlos, es decir, que no es el tipo de discurso el responsable de la adquisición o no, sino la atención a la forma. Además, concluyen, que la ECF no sólo muestra resultados positivos en los procesos de ASL, sino también en la rapidez de adquisición y en sus niveles definitivos de logro (Martín Peris 1996, Ellis 2001).

En esta misma línea está Ellis (citado en Martín Peris 1996) que en 1991 afirmaba que una ECF puede ayudar a la adquisición de la competencia lingüística, así como que un conocimiento consciente de formas marcadas también favorece un aprendizaje más

rápido. También Norris y Ortega (citado en Ellis 2001, Ellis 2002, Sanz & Morgan-Short 2004), en el año 2000, tras el análisis de 49 estudios, señalaban los beneficios de la ECF, indicando además que una enseñanza explícita mostraba unos resultados mucho más efectivos que una enseñanza implícita. Otros estudios, como los realizados por Ellis, Robinson, Alanen, o Dekeyser -todos ellos en la década de los noventa- también hablan de los beneficios de una enseñanza explícita en la ASL (citados en Martín Peris 1996, Ellis 2001, Ellis 2002, Sanz & Morgan-Short 2004). Sin embargo, Schmidt (citado en Martín Peris 1996) consideraba que a pesar de ser necesario tomar conciencia de la forma para que fuera posible la adquisición, esto no era suficiente garantía de que se produjese adquisición.

Según Ellis el conocimiento explícito deriva de la ECF y sirve como facilitador del conocimiento implícito, en la medida que aquél ayuda a resaltar formas a las que de otro modo el aprendiente no prestaría atención (Martín Peris 1996).

En una revisión de 11 estudios sobre la influencia de la ECF en el conocimiento implícito, Ellis (2002) señala que los resultados indican que la ECF puede tener un efecto significativo en el uso correcto de estructuras gramaticales.

Estos estudios ponen de manifiesto que los factores clave para el éxito de la adquisición son, por un lado, la naturaleza de la estructura meta y, por otro, la duración del procedimiento. Los resultados muestran que la adquisición de estructuras con características morfológicas simples (formas verbales, artículos, ...) tienen más posibilidades de éxito que estructuras sintácticas más complejas (orden de palabras, ...).

Según algunos autores -Long, Inagaki, Ortega, Salaberry, VanPatten y Sanz, en estudios realizados todos ellos en la década de los noventa (citados en Ellis 2002)- una enseñanza intensiva limitada a 1 ó 2 horas y con estructuras con características complejas no tiene ningún efecto en la habilidad de los alumnos para producir estructuras en producciones espontáneas.

Los resultados del estudio de Salaberry, analizados en el artículo de Ellis (2002), muestran que tras una enseñanza intensiva de 1,5 horas proporcionando explicaciones explícitas, actividades de *input* estructurado y práctica de producciones, no había grandes diferencias entre el grupo control y el grupo experimental.

Pero estudios de Mackey y Mackey & Philp en 1999 y 1997, respectivamente, (citados en Ellis 2002), mostraron que en ocasiones la enseñanza intensiva podía alcanzar el éxito incluso con estructuras complejas. Otra muestra de que la enseñanza

intensiva podía tener efectos positivos es la del estudio de Muroi realizado en 2000 (citado en Ellis 2002), sobre el uso de los artículos en inglés.

3.3. Atención a la forma

Como hemos visto en el apartado anterior, atención a la forma¹ (*focus on form*) es una técnica pedagógica incluida en la ECF (*form-focused instruction*). *Focus on forms* y *Focus on meaning* son otras dos técnicas pedagógicas dentro de la ECF que Long (1997) menciona como los tres modelos básicos que siguen una gran mayoría de cursos de L2 a la hora de diseñar sus programas.

Las características fundamentales (Long 1997) de estas tres formas de entender la enseñanza son:

- *Focus on forms*: los aprendientes deben prestar atención a la forma de manera intensiva con el fin de aprenderla. Actualmente, esta técnica pedagógica se la considera una propuesta tradicional basada en sílabos sintéticos como el estructural o el nociofuncional y acompañado por métodos también sintéticos como sería la traducción. En esta técnica el aprendiente estudia la lengua como un objeto, adoptando el papel de estudiante más que el de usuario de una de una lengua.
- *Focus on form*: el foco está en el significado. Aquí la atención a la forma sólo se realiza en el momento en que surge un problema dentro de una situación comunicativa. Incluye no sólo procedimientos de *focus on form*, sino también actividades de *focus on forms* como por ejemplo ejercicios escritos para enseñar estructuras gramaticales.
- *Focus on meaning*: el punto de partida no es la lengua, sino el aprendiente y el proceso de aprendizaje. Se considera que es mejor aprender la gramática de una manera implícita que no explícita.

Ellis (2001) propone una clasificación algo diferente a la que acabamos de ver de Long:

¹ El término *forma* incluye tanto aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales, como pragmáticos.

Tipo de Enseñanza Centrada en la Forma (<i>Focus-Focused Instruction</i>)	Foco principal	Distribución
1. <i>Focus-on-forms</i>	Forma	Intensivo
2. <i>Planned focus-on-form</i>	Significado	Intensivo
3. <i>Incidental focus-on-form</i>	Significado	Extensivo

Tipos de *Form-Focused Instruction*

1) ***Focus-on-forms***: el objetivo principal de la actividad radica en aprender una forma meta preseleccionada, para ello los estudiantes focalizan su atención en la forma objeto de estudio. Este aprendizaje se puede conseguir a través de diferentes caminos. Los que propone Ellis han sido elegidos por su interés psicolingüístico y su interés también en el ámbito de la ASL: a) *focus-on-forms* explícito o implícito, b) *input* estructurado vs. práctica productiva, c) práctica funcional de la lengua.

- a) El *focus-on-forms explícito* implica hacer algún tipo de reflexión acerca de una regla durante el proceso de aprendizaje. La regla puede ser presentada de manera deductiva o inductiva. En el primer caso, el docente se limita a mostrar a los aprendientes la regla; mientras que en el segundo caso, los aprendientes intentan llegar a la regla por sí mismos mediante el análisis de diversos ejemplos que contienen las características de dicha regla.

En el *focus-on-forms implícito*, los estudiantes memorizan o deducen reglas, pero sin ser conscientes de las características específicas de ellas.

Así, mientras la enseñanza explícita se orienta a ayudar al estudiante a hacer explícitas las reglas, la enseñanza implícita ayuda a los aprendientes a adquirir reglas implícitas.

- b) *input* estructurado vs. práctica productiva. El *Input* estructurado está diseñado para focalizar la atención del aprendiente en la forma antes que en el significado.

La práctica productiva, por su lado, deriva directamente de la lingüística computacional. Presenta tres tipos diferentes de procesos:

- *intake*: es un proceso en el cual la atención se fija en la forma para pasar a guardarla en la memoria a corto plazo.

- adquisición: en este caso, la incorporación de las formas se realiza en la memoria a largo plazo, dando lugar a una reestructuración del sistema de interlenguaje del aprendiente.
 - producción de lengua: es el uso, tanto oral como escrito, de las formas guardadas.
- c) práctica funcional de la lengua: implica el desarrollo de material didáctico que proporciona a los aprendientes la oportunidad de practicar produciendo las estructuras objeto de estudio en diferentes contextos.

2) **Planned focus-on-form**: dos elementos importantes son el *input* y la producción. En cuanto al *input*, Ellis, presenta varios tipos:

- *Enriched input* (*input* enriquecido): es un *input* especialmente creado o modificado con el objetivo de centrar la atención del alumno en la forma meta. Para ello se proporciona un gran número de ejemplos, pero siempre dentro de un contexto. La característica de este tipo de *input* es que la atención debe dirigirse primero al significado y no a la forma. Ello implica que las tareas en las que aparece *enriched input* sean totalmente comunicativas y, por tanto, la actuación de los estudiantes debe focalizarse en dar respuesta al contenido del *input*.
- *Input flood* (*input* desbordado): es un *input* enriquecido con multitud de ejemplos de la forma meta a estudiar. Sin embargo, no se utiliza ningún tipo de estrategia que haga resaltar la forma y de esta manera centrar la atención del estudiante en ella. Los autores que han adoptado este tipo de *input* en sus trabajos consideran que la adquisición se produce gracias a una exposición continuada a la forma meta objeto de estudio.
- *Input enhancement* (*input* aumentado): es un tipo de *input* que utiliza estrategias para hacer resaltar la forma meta objeto de estudio. De esta manera se consigue que el alumno preste especial atención a la forma. El *input enhancement* puede funcionar por sí mismo, es decir, sin necesidad de ir acompañado de actividades para trabajar la forma. No obstante, también es posible completar este tipo de *input* con actividades centradas en el significado, pero siempre con la finalidad de que el alumno centre la atención en la forma meta.

En cuanto al segundo elemento relevante del apartado de *Planned focus-on-form*, la producción, Ellis (2001) habla de las *Focused communicative tasks* (tareas centradas en la comunicación), cuyo objetivo es elicitarse producciones en las cuales se trabaje la forma meta dentro de un contexto. Pero, al igual que en las tareas comunicativas, una de sus características principales es fijar la atención en primer lugar en el significado.

3) **Incidental Focus-on-form:** mientras que los dos tipos anteriores se basan en las teorías de ASL, éste se basa en estudios de los procesos de clase. Podemos distinguir dos tipos:

- *Pre-emptive focus-on-form:* en este caso, la actividad comunicativa se detiene para poder prestar atención a una forma que se percibe como problemática, aunque no se produzca errores en el uso de dicha forma ni dificultad para comprender el contenido del texto.
- *Reactive focus-on-form:* se centra en el *feedback* que proporciona el docente como respuesta a la actuación del aprendiente o cuando percibe un error. El *feedback* puede ser implícito o explícito.

Diferentes estudios han valorado positivamente los efectos de la atención a la forma en la ASL, como por ejemplo Alanen, 1995, Carroll & Swain, 1993, de Graaff, 1997, Nagata & Swisher, 1995, Rosa, 1999 (citados en Sanz & Morgan-Short 2004). Una manera de focalizar en la forma es proporcionar al aprendiente información explícita antes o durante la exposición al *input*, esto se puede hacer mediante explicaciones gramaticales o *feedback* explícito respectivamente. Sin embargo, hay estudios, como los de Rosa & O'Neal, 1999, o Van Patten & Oikkenon, 1996 (citados en Sanz & Morgan-Short 2004), que muestran evidencias de que una información explícita no juega necesariamente un papel facilitador en la ASL, sino que es la actividad en sí misma la que proporciona las posibilidades de adquisición.

3.4. La atención a la forma en la enseñanza mediante tareas

Dentro del Enfoque comunicativo, la enseñanza mediante tareas ocupa un lugar destacado. Son muchos los autores que reivindican el uso de la tarea como elemento organizador del trabajo dentro del aula, tales como Breen y Candlin, Prabhu, Nunan, Long, Estaire y Zanón, etc. (citados en Alba y Zanón 1999). Organismos oficiales como el Instituto Cervantes o el Consejo Europeo han mostrado, también, interés en fomentar la enseñanza mediante tareas. Ya en 1994 el Instituto Cervantes dio a conocer su Plan

Curricular, en el cual, además de establecer los objetivos generales del currículo, también se indicaban pautas generales de carácter metodológico y criterios para coordinar las decisiones en materia de evaluación en los diferentes centros Cervantes. Más recientemente, en el año 2003, el Consejo Europeo dio a conocer el Marco común europeo para las lenguas. En él se describe de forma detallada las características principales de la enseñanza mediante tareas y se orienta al docente respecto al tipo de tareas comunicativas que pueden realizarse (García Santa-Cecilia 1999; Martín Peris 2004).

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

(...)

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:

— Las tareas comunicativas en los ámbitos personal, público, profesional y educativo que el alumno tendrá que aprender a realizar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

— La evaluación de las necesidades del alumno en que se basa la selección de las tareas.

(Consejo de Europa 1996, Marco común europeo para las lenguas)

El concepto “tarea” se ha definido desde diferentes perspectivas. Así, por ejemplo Long (citado en Nunan 1989) se ha referido a “tarea” como todo aquello que una persona puede realizar en su vida cotidiana, en el ámbito de su lugar de trabajo, de ocio, etc. Ello implica un abanico muy amplio de tipo de tareas, que puede ir desde comprar un producto, hacer un examen hasta rellenar un formulario. Una definición más relacionada con el ámbito de la didáctica de lenguas es la que propone Breen (citado en Nunan 1989). Este autor concibe la tarea como un conjunto de actividades orientadas a facilitar el aprendizaje de una lengua. Según él, dichas actividades pueden consistir tanto en ejercicios sencillos y breves como en actividades que conlleve en sí la resolución de problemas o la toma de decisiones por parte de un grupo. Nunan (1989) da un paso más e introduce el término “comunicativo” en su definición. Él habla de “tarea comunicativa” como parte del trabajo que se desarrolla dentro del aula y mediante el cual los alumnos comprenden, manipulan, producen y consiguen comunicar en la lengua meta centrando la atención más en el significado que en la forma.

Martín Peris (2004) ofrece una definición algo más detallada:

“Una tarea es:

- Cualquier iniciativa para el aprendizaje que:
- consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella,
- y posea determinadas características.
- Tales características son las siguientes:
 - Estar estructurada pedagógicamente.
 - Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
 - Requerir de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
 - Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma.”

Igual que hay diferentes interpretaciones de lo que es una tarea, como acabamos de ver, también los autores proponen modelos distintos para llegar a diseñarla. Podemos encontrar planteamientos tan simples como el que presenta Wright (citado en Nunan 1989), con sólo dos componentes básicos en la estructura: a) la información de entrada, es decir, los materiales, y b) una pregunta iniciadora que sirva a los alumnos como guía de lo que deben hacer durante el proceso de aprendizaje. Para Wright ni los objetivos ni los resultados son elementos obligatorios ya que, según él, los resultados, por ejemplo, pueden ser diferentes a los que el docente había previsto durante la preparación de la tarea.

Pero también hay modelos en los que es posible encontrar hasta seis o más elementos básicos dentro de la estructura de la tarea. Shavelson y Stern (citados en Nunan 1989) proponen una con seis componentes: a) contenido b) materiales c) actividades d) metas e) alumnado f) comunidad social. Siete son los pasos que propone Long (1997) para el diseño de una tarea:

- a) Identificar las tareas meta. Éstas pueden ser de diferente índole, como por ejemplo comprar un billete de autobús, preguntar direcciones, leer un menú, escribir un informe de laboratorio, etc.
- b) Clasificar y agrupar las tareas meta por categorías, como por ejemplo hacer o cambiar reservas.

- c) A partir de las categorías anteriores, crear tareas pedagógicas, es decir, el material, las actividades que se van a trabajar en clase. Éstas se deben adaptar a las características propias del grupo al que van dirigidas.
- d) Crear un currículo a partir de la secuenciación de las actividades. Este currículo puede ser tanto sintético como analítico.
- e) Implementar con una metodología y pedagogía apropiadas. Long cita el *feedback* y también la atención a la forma como ejemplos de principios pedagógicos que el docente tiene presente en momentos determinados del proceso de aprendizaje.
- f) Evaluar con criterios de referencia o exámenes.
- g) Evaluar el programa.

Otros ejemplos de posibles estructuras para implementar una tarea los encontramos en Martín Peris (2004) y Nunan (1989). Ambos coinciden en presentar un modelo basado en sólo tres pasos. Para Nunan los elementos son: a) objetivos, b) *input* y c) actividades:

- a) **Objetivos.** Éstos vienen determinados, aunque de forma muy general, según la meta que el docente pretenda alcanzar con la tarea. Nunan pone como ejemplo de tipos de objetivos generales que se pueden pretender conseguir en una tarea, los propuestos por el *Australian Language Levels Project*: 1) comunicativo – establecer y mantener relaciones interpersonales- 2) sociocultural –llegar a conocer, aunque de forma general, la vida cotidiana del grupo de la lengua meta, 3) aprender a aprender y 4) concienciación de la lengua y la cultura – llegar a tener cierto conocimiento del sistema de la lengua y cómo funciona.

Nunan también diferencia entre objetivos generales y específicos. Así, al referirse a los objetivos a conseguir en la destreza de expresión escrita, por ejemplo, distingue entre los objetivos que pretenden desarrollar las habilidades lingüísticas funcionales básicas –escribir notas, listas de compra o postales- y aquellos que van dirigidos a desarrollar las habilidades de escritura más formal – escribir un ensayo, un informe o una carta de negocios-.

- b) **Input.** Es el material que se suministra al aprendiente y que conforma el punto de partida de la tarea. El origen del *input* puede ser de muy distinta índole: cartas formales o informales, extractos periodísticos, formularios, recetas, gráficos de economía, etc.

c) Actividades. En las actividades se especifica lo que el aprendiente tendrá que hacer con el *input* recibido y que supone el punto de partida de la tarea de aprendizaje. Nunan clasifica las actividades en tres grandes grupos, según sus características:

- 1) Ensayo para la vida real. Aquí la disyuntiva se establece entre si las actividades deben ser actividades representativas del mundo real o más bien pedagógicas. Clarke y Silverstein, en cita de Nunan (1989), defienden que las actividades deben estar lo más cerca posible del mundo real. Sin embargo, Widdowson (citado en Nunan 1989), piensa que la función de la metodología es proporcionar al aprendiente una competencia comunicativa, pero para llegar a ello no considera que la autenticidad de las actividades sea un requisito indispensable.
- 2) Uso de las destrezas. Nunan distingue entre actividades controladas y de transferencia. Las primeras van dirigidas a que el aprendiente practique formas fonológicas y gramaticales, mientras que en las segundas el alumno debe poner en práctica, a través de la comprensión y la producción de un lenguaje comunicativo, todo aquello que ha adquirido.
- 3) Fluidez y corrección. Las actividades pueden ir orientadas al desarrollo de la corrección –control de unas reglas- o de la fluidez –uso de la lengua-. Pero para Brumfit (citado en Nunan 1989) esta distinción no significa que se trate de conceptos contrarios sino complementarios. Aunque Nunan reconoce que muchos de los materiales existentes se han diseñado manteniendo la disyuntiva entre fluidez y corrección.

Para Martín Peris (2004) la tarea gira entorno a dos ejes fundamentales:

- 1) la creación de un contexto en el cual los aprendientes pueden poner en práctica la lengua meta.
- 2) la asignación de una meta de carácter extralingüístico que va a determinar los objetivos de comunicación que los aprendientes deben alcanzar.

Estos dos ejes van a generar los planes estratégicos a seguir en el diseño de la tarea:

a) objetivo, b) estructura y c) secuencia.

- a) **Objetivo.** Los objetivos se establecen en términos de aprendizaje y forman parte de un currículo. Martín Peris aclara que no se debe confundir el objetivo con la meta que, como hemos dicho, es de carácter extralingüístico.
- b) **Estructura.** El elemento principal de este apartado es el **producto**, entorno al cual giran los demás componentes de la estructura:
 - 1) **Las actividades previas:** son las que van a capacitar al aprendiente para la elaboración del producto. Los alumnos, en esta fase, van a trabajar con las estructuras y unidades lingüísticas que les van a ser útiles para la obtención del producto y las van a practicar en actividades de uso de la lengua meta.
 - 2) **Las fuentes:** es el material a partir del cual se generará las diferentes actividades. Las fuentes pueden ser un texto, un fragmento musical, un cuadro de pintura, etc.
 - 3) **La evaluación:** se aplica tanto al proceso como a los componentes de la tarea. También hay una evaluación al final para comprobar que se han alcanzado los objetivos en el aprendizaje. Esta evaluación no sólo se va a limitar a identificar las carencias o problemas en el desarrollo de la tarea, también va a evaluar el interés mostrado por los aprendientes acerca de los diferentes contenidos de aprendizaje, su profundidad y extensión. Esto va a permitir que el proceso de aprendizaje continúe con las actividades derivadas.
 - 4) **Las actividades derivadas:** tanto por el formato como por el contenido, son iguales a las actividades previas, pero, al contrario que éstas, no son para capacitar sino para reforzar, enriquecer o consolidar el proceso de aprendizaje una vez identificadas las dificultades e intereses de los aprendientes.
 - 5) **Los agentes:** son las diferentes agrupaciones de alumnos que las actividades exigen en cada momento, es decir, en agentes individuales, parejas, pequeños grupos o grupo clase.
- c) **Secuencia.** Se concreta en tres momentos:
 - 1) **El planteamiento (o pre-tarea):** consiste en proporcionar al aprendiente todos los datos necesarios para la correcta comprensión y realización de la tarea.

- 2) La preparación y ejecución: aquí la atención del alumno se centra no sólo en los contenidos comunicativos, sino también en los recursos lingüísticos que tiene que aprender para poder realizar con éxito la tarea.
- 3) La post-tarea: puede estar formada por diferentes actividades como una evaluación del proceso, una presentación del producto, etc.

Como hemos visto, los elementos que conforman el diseño de una tarea pueden ser variados, se pueden especificar uno a uno o se pueden agrupar en grandes categorías. Sin embargo, todos los modelos incluyen en su planteamiento tres elementos básicos e imprescindibles: a) definir de una manera clara y objetiva la meta de la tarea, es decir, la tarea final o producto, b) elegir el currículo más adecuado para conseguir esa meta y c) elaborar unas actividades.

Todos los ejemplos que hemos visto resaltan, también, la importancia de las actividades que priorizan el uso de la lengua y, aunque en los inicios del enfoque comunicativo la enseñanza de la forma quedó relegada a un segundo plano, hemos podido ver cómo los autores empiezan a incluir, en la enseñanza mediante tareas, actividades en las que la atención a la forma es el foco principal.

Gómez del Estal y Zanón en su artículo “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español” (1999) hacen una propuesta de cómo debe ser una tarea centrada en la forma y qué requisitos debe cumplir. Parten del concepto de concienciación que autores como Ellis, Fotos, Loschek y Bley-Vroman o Sharwood-Smith (citados en Estal y Zanón 1999) han propuesto. Según Estal y Zanón, para alcanzar una concienciación gramatical las actividades de la tarea deben presentar unas características determinadas:

- 3) Deben hacer reflexionar al aprendiente sobre determinados fenómenos gramaticales.
- 4) Deben incitar al análisis y a la comprensión de los rasgos formales y funcionales de dichos fenómenos.
- 5) Deben permitir a los alumnos generar una regla o representación mental, mediante un proceso de deducción.

El análisis de estas características muestra, por un lado, un avance metodológico en la enseñanza de la gramática, pero por otro, plantea ciertos problemas que se deben tener en cuenta para que la tarea gramatical no deje de ser comunicativa. Esto se puede

resolver con la inclusión de rasgos propios de las tareas comunicativas y que van a completar las características de una tarea gramatical:

- 6) Se debe incluir usos comunicativos de la lengua.
- 7) Los alumnos deben llegar a resolver la tarea mediante un análisis previo de la estructura objeto de estudio.
- 8) Debe incluirse una fase de *feedback*, dentro del proceso de la tarea, para que el aprendiente sea consciente del uso que hace de la estructura.

En cuanto a la realidad de la enseñanza de la gramática dentro del aula, Gómez del Estal y Zanón (1999) consideran que todavía se imparte una enseñanza tradicional, en cierta medida condicionada por los materiales didácticos existentes en el mercado y que propician que se mantenga por ejemplo el esquema tradicional de profesor / alumno, que no se produzca un intercambio de información o que el alumno pierda el interés en la gramática y no preste atención. Así, teniendo en cuenta la realidad del aula y los criterios antes mencionados, Gómez del Estal y Zanón presentan las características básicas que deben tener todas las tareas gramaticales:

- 1) El esquema tiene que ser alumno / alumno y la figura del profesor debe ser la de organizador y facilitador de la actividad.
- 2) Debe existir vacío e intercambio de información.
- 3) Debe producirse negociación entre los alumnos para llegar a la resolución de la tarea.
- 4) La interacción entre los aprendientes es esencial para llegar a la conclusión de la tarea.
- 5) Las tareas deben incluir actividades que lleven al desarrollo de estrategias de aprendizaje y análisis.
- 6) La actividad debe ser motivante.

4. Objetivo de este estudio y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es saber si es eficaz o no la enseñanza intensiva centrada en la forma de estructuras lingüísticas significativas tales como las comparativas y las que expresan ventajas e inconvenientes.

Para dar respuesta a este objetivo nos hemos formulado las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Es posible la adquisición, por lo menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas mediante una enseñanza intensiva centrada en la forma?
- 2) ¿Existe relación entre una enseñanza intensiva centrada en la forma y una mayor “calidad de información”?
- 3) ¿Ayuda el uso de herramientas informáticas a evaluar la “calidad de información” de una producción escrita guiada realizada por un aprendiente de L2?
- 4) ¿Un buen nivel de conocimientos lingüísticos de una L2 permite la adquisición, por lo menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas mediante una enseñanza intensiva centrada en la forma?

Para responder a la primera pregunta, valoraremos los resultados obtenidos mediante la observación directa del uso de las estructuras textuales objeto de estudio y del análisis de la “calidad de información” a partir de las herramientas informáticas utilizadas en la investigación.

Para responder a la segunda pregunta, compararemos los resultados de los grupos A y B obtenidos a partir de las herramientas informáticas utilizadas y determinaremos qué grupo presenta una “calidad de información” más próxima al texto modelo.

Para responder a la tercera, usaremos dos herramientas informáticas:

- a) el *Connexor*. Se trata de un procesador sintáctico al cual podemos acceder de forma gratuita a través de la demo “Machine Phrase Tagger” que podemos encontrar en la página www.connexor.com.

Esta demo analiza el texto y clasifica las diferentes categorías de palabras.

- b) el *Childes*. Es una aplicación informática que dispone de programas, como el Clan, que calcula automáticamente tanto el número total de palabras como el número total de categorías de palabras utilizadas en un texto. También permite buscar y calcular la frecuencia de aparición de todas aquellas categorías que se hayan decidido previamente.

Hemos evitado recurrir a evaluadores humanos, así como a las escalas de Jacobs u otras similares porque consideramos que con este tipo de recursos se puede perder objetividad ya que la evaluación de la producción escrita presenta ciertas dificultades, como por ejemplo decidir qué criterios de evaluación y cuántos son los adecuados para que la corrección sea lo más objetiva posible. Si se crea una lista de criterios con muchos matices puede resultar poco operativa y el examinador puede perderse entre tanto detalle. Pero si la lista se simplifica para conseguir una mayor eficacia, se corre el riesgo de no saber con exactitud en qué apartado incluir el error (Consejo de Europa 1996, MCE, capítulo 9).

Para responder a la cuarta pregunta, tendremos en cuenta, por un lado, el test previo de nivel que deben realizar los alumnos al llegar a la Universitat Pompeu Fabra para asignarlos al grupo más adecuado a su nivel de conocimientos lingüísticos. Por otro lado, consideraremos, también, los resultados del análisis de “calidad de información” que nos proporcionan las herramientas informáticas utilizadas en este estudio, el *Connexor* y el *Childes*, para concretar cuál de los dos grupos pilotados está más cerca del texto modelo y, por tanto, saber qué grupo posee mayor nivel de conocimientos.

Dado el carácter tentativo de este trabajo, diseñaremos una secuencia de tareas reducida que no tome más de una sesión y lo que se demuestre lo atribuiremos al efecto “memoria a corto plazo”.

En un estudio tentativo, como es éste, creemos que no es posible hacer una generalización de los resultados obtenidos a otros grupos.

5. Metodología: Procedimiento y recogida de datos

5.1. Sujetos

Los dos grupos participantes en el presente estudio estaban formados por estudiantes del programa Erasmus de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) que cursaron la asignatura “Textos específicos”. Para cursar esta asignatura los alumnos requieren poseer un nivel B2 de lengua según el MCE.

El grupo A estaba compuesto por 10 sujetos que realizaron el curso de “Textos específicos” durante el segundo cuatrimestre del año académico 2004-2005. El grupo lo formaban 8 chicas y 2 chicos de diferente procedencia: Alemania, Inglaterra y Francia. Fueron seleccionados de forma aleatoria entre todo el grupo clase, 40 alumnos en total. Sus edades estaban comprendidas entre los 20 y los 23 años. En el estudio aparecen identificados como “grupo A, Est. 1; Est. 2; Est. 3 ...”.

El grupo B estaba compuesto igualmente por 10 sujetos que realizaron el mismo curso durante el primer cuatrimestre del año académico 2005-2006. El grupo estaba formado por 9 chicas y 1 chico de diferentes nacionalidades: Francia, Inglaterra y Bélgica. También fueron seleccionados de forma aleatoria entre todo el grupo clase. Sus edades estaban comprendidas, también, entre los 20 y los 23 años. En el estudio aparecen identificados como “grupo B, Est. 1; Est. 2; Est. 3 ...”.

El grupo A efectuó la tarea final de expresión escrita en clase tras recibir una enseñanza intensiva centrada en la forma, mientras que el grupo B la realizó en casa, como deberes, y sin ningún tipo de preparación, salvo las instrucciones básicas para llevar a cabo la tarea de forma satisfactoria.

5.2. Instrumentos

5.2.1. Prueba de nivel

Todos los sujetos, como hemos indicado poseen el nivel B2 de lengua. El nivel se asigna mediante una prueba interna de la propia Universitat Pompeu Fabra que controla, por un lado, la competencia lectora y gramatical; por otro, la comprensión oral a partir de una conferencia, y, finalmente, la prueba se completa con una entrevista de cinco minutos aproximadamente.

Los examinadores y la prueba fueron los mismos para ambos grupos.

5.2.2. Material para el alumno

Grupo A

Para llevar a cabo el presente estudio se diseñó una “mini-tarea” comunicativa centrada en la forma adaptando los modelos propuestos por Nunan y Martín Peris en tres pasos y expuestos más arriba. La tarea fue pensada para poder realizarse en una clase de 120 minutos.

Fases del diseño de la tarea:

1) **Objetivo.** El objetivo general de la tarea era que los aprendientes tomaran conciencia de algunos fenómenos del sistema lingüístico del español, y como objetivos específicos se definieron los siguientes:

- Gramaticales: conocer las estructuras comparativas y las estructuras para expresar ventajas e inconvenientes.
- Funcionales: comparar resultados, expresar ventajas o inconvenientes.
- Léxicos: conocer vocabulario específico relacionado con el mundo de los negocios.
- Socioculturales: conocer un producto comercial de arraigada tradición en España como el Chupa-Chups.

2) **Estructura.**

- Producto (o tarea final): la redacción de un pequeño informe de ventas a partir de los datos obtenidos tras la realización de una encuesta de satisfacción en dos momentos diferentes de la vida de un producto. Dichos datos están representados en gráficos.
- *Input* (o fuentes): el material que se proporcionó fueron textos y gráficos (anexo 1-2)
- Actividades: se diseñaron actividades pedagógicas centradas en la forma y orientadas a desarrollar la corrección lingüística con la finalidad de capacitar a los aprendientes en la resolución de la tarea (anexo1).
- Evaluación: se realizó durante el desarrollo de la tarea, proporcionando *feedback* a los alumnos para que tomaran conciencia del uso que estaban haciendo de las estructuras meta. También se realizó una evaluación y valoración final del producto, suministrando, nuevamente, *feedback* para que los alumnos pudieran ser conscientes, por un lado, de si habían hecho un uso

correcto de las estructuras estudiadas en clase y, por otro, llamar su atención sobre las posibles lagunas lingüísticas a nivel general. Los aprendientes también realizaron una valoración general de la clase.

- Agentes: las agrupaciones que se realizaron durante el desarrollo de la tarea fueron variadas: agentes individuales, parejas y grupo clase.

3) **Secuencia.**

- Planteamiento: Al comienzo de la clase se les explicó cuál iba a ser la tarea final que tendrían que realizar, qué recursos iban a necesitar y las características del texto, expositivo-informativo. Se les indicó que en esa primera sesión de clase iban a practicar las estructuras básicas necesarias para la realización de la tarea final y que dispondrían de un modelo de informe que podrían consultar durante la realización del informe de ventas.
- La preparación y ejecución: Con el objetivo de elicitar en los estudiantes las estructuras para la expresión de ventajas e inconvenientes, valoración y satisfacción, se proyectó en una transparencia toda una batería de frases en las que aparecían alternativamente dichas formas (ver anexo 1). Los alumnos, en grupos de tres, debían clasificar las oraciones en las tres categorías y extraer, a continuación, los elementos que componen las estructuras. Se realizó una puesta en común y en la pizarra se fue anotando las diferentes formas de las estructuras de expresión de ventajas e inconvenientes y se amplió el esquema con las que faltaban (ver anexo 3). A continuación se les proporcionó unas fotocopias con ejercicios para practicarlas (ver anexo 1). El primer ejercicio consistía en completar unas frases con los elementos que faltaban de las estructuras de ventajas e inconvenientes. La actividad se realizó en parejas y se corrigió con todo el grupo clase. En el segundo ejercicio, los alumnos, de forma individual primero, debían escribir oraciones, a partir de unos elementos concretos, en las que expresaran ventajas o inconvenientes y marcar la forma de la estructura utilizada. Tras la realización individual de la actividad, confrontaron sus resultados en grupos de tres y a continuación se hizo una puesta en común.

Aunque en la primera actividad, la batería de frases escritas en la pizarra, se presentaron 3 tipos de estructuras – ventajas / inconvenientes, valoración y satisfacción - durante la clase sólo se hizo hincapié en una de ellas,

únicamente la que iban a necesitar en la redacción del informe de ventas y así se les explicó a los alumnos.

La segunda estructura en la que los estudiantes debían fijar su atención era la comparación. Para ello se les proporcionó un texto -un diálogo- en el que aparecían algunas de las posibles formas de comparación. Los alumnos, en parejas, leyeron el diálogo y marcaron las estructuras que ellos consideraban correctas. A continuación confrontaron sus resultados con sus compañeros más cercanos. Posteriormente, se realizó una puesta en común y se fue completando, en la pizarra, el esquema gramatical (ver anexo 3) con todas las formas posibles a partir de la información que los alumnos proporcionaron. Con el ejercicio 3 (ver anexo 1) practicaron la formulación de oraciones comparativas a partir de unos elementos mínimos. El funcionamiento fue el mismo que en el ejercicio 2, primero trabajaron individualmente, después compararon sus resultados con el compañero y, finalmente, se hizo una puesta en común.

Finalmente, se les entregó un modelo de informe (ver anexo 1) en el que aparecían, tanto las estructuras que ellos iban a necesitar utilizar en la tarea final, como un lenguaje específico de negocios. Se leyó el texto y se comprobó que todos los alumnos lo entendieran.

Tras el descanso de 10 minutos, los estudiantes redactaron el informe de ventas. Para poder hacerlo se les proyectó una transparencia (ver anexo 1) con unos gráficos que mostraban los resultados de una encuesta de satisfacción en dos momentos diferentes de la vida de un mismo producto, el Chupa-Chups. Estos gráficos eran la base para poder realizar el informe. Se les indicó, además, que tenían que utilizar como mínimo dos formas de comparación y otra para expresar ventajas e inconvenientes y que el informe debía tener alrededor de 100 palabras. Durante el tiempo que los alumnos redactaron el informe, los esquemas de las estructuras que tenían que utilizar se mantuvieron en la pizarra (ver anexo 3).

- Post-tarea: Tras la entrega del producto, se les pidió a los alumnos que hicieran una valoración de la clase y de la tarea.

5.2.3. Recursos materiales

El material que se proporcionó a los alumnos fue fundamentalmente fotocopias con ejercicios y textos con la finalidad de que extrajeran y practicaran las estructuras objeto de estudio, es decir, las diferentes formas para comparar y expresar ventajas e inconvenientes.

Se utilizó la pizarra como soporte para escribir las estructuras que iban extrayendo de las fotocopias que tenían y completar, así, un esquema gramatical con las diferentes formas posibles. También se utilizó para escribir y corregir los ejemplos que los alumnos iban proporcionando o las dudas que surgían durante la realización de los ejercicios.

También se utilizaron transparencias, como por ejemplo los gráficos que mostraban los resultados de una encuesta de satisfacción en dos momentos diferentes de la vida de un mismo producto, el Chupa-Chups.

Grupo B

A los alumnos del grupo B solamente se les entregó dos fotocopias (ver anexo 2). Una de ellas contenía los gráficos que mostraban los resultados de la encuesta de satisfacción en dos momentos diferentes de la vida del caramelo con palo Chupa-Chups y la otra fotocopia era el texto modelo que les servía como guía para la realización de la tarea final.

5.3. Corpus

Grupo A

La recogida del material se realizó tras una clase de 120 minutos dividida en dos sesiones de 50 minutos cada una. Los 20 minutos que faltan para completar las dos horas se reparten en 10 minutos para dar tiempo a los alumnos a hacer el cambio de aula y 10 minutos de pausa entre sesión y sesión. Durante los primeros 50 minutos de clase se proporcionó a los estudiantes el *input* necesario para la resolución de la tarea final, la redacción de un informe de ventas. El objetivo que se perseguía con esta tarea era que pusieran en práctica determinadas estructuras como la comparación y la expresión de ventajas e inconvenientes, así como también poder observar su competencia lingüística basándonos en el análisis de la “calidad de información”.

De los textos entregados, seleccionamos 10 de forma aleatoria (ver anexo 5).

Grupo B

Se dio instrucciones a los alumnos de que debían realizar un pequeño informe de ventas como deberes para entregar al día siguiente en clase. Se les entregó unas fotocopias con el texto modelo y con los gráficos que les ayudarían a realizar la tarea. Se les indicó, asimismo, que los textos deberían contener alrededor de 100 palabras y debían utilizar como mínimo dos formas para comparar y una para expresar ventajas e inconvenientes.

De los textos entregados, seleccionamos 10 de forma aleatoria (ver anexo 6).

5.4. Herramientas de análisis: Connexor¹, Childes y observación directa.

Como primer paso, para analizar de manera automática cada uno de los textos seleccionados, se utilizó la *demo* que el procesador sintáctico *Connexor* posee en *Internet*. El resultado que obtuvimos es un análisis cualitativo que muestra listas de palabras etiquetadas (ver anexo 7), susceptibles de desambiguación manual. Una vez realizada dicha desambiguación o selección, el *output* obtenido fue reutilizado en otro programa, el *Childes*, el cual nos permitió realizar un tratamiento estadístico (ver anexo 8) mediante la localización y computación de frecuencias de aparición de categorías previamente determinadas. En nuestro caso: nombres (N); adjetivos calificativos (ADJ); adjetivos comparativos (ADC); adverbios comparativos (AVC); verbos en indicativo (VIN); verbos en subjuntivo (VSUB); verbos en infinitivo (VIF); conjunciones coordinantes (CC) y conjunciones subordinantes (CS). Esta selección de categorías responde, por un lado, al interés en analizar la variedad y riqueza léxicas del texto y su cohesión, y, por otro lado, al interés en ver cuántos adjetivos y adverbios comparativos aparecen en los 20 textos estudiados en comparación con las estructuras comparativas que se utilizan en los mismos.

El *Childes* (MacWhinney 1987) es una aplicación informática que dispone de programas que ayudan a buscar y calcular automáticamente (*CLAN*) sobre texto marcado (*CHAT*) y que permite recuperar información para tantos ámbitos como se hayan decidido, como por ejemplo: %syn, %fon, %prg, %err; es decir, sintaxis, fonética, pragmática y errores, etc. También es posible extraer información sobre la

¹ Connexor es un analizador sintáctico desarrollado en la universidad de Helsinki por un equipo de investigación formado por Atro Voutilainen, Pasi Tapanainen, Timo Järvinen, Timo Latineen y Juha Melgin. En internet (<http://www.connexor.com>) podemos acceder a una demo -Machineese Phrase Tagger- para varios idiomas, de forma gratuita. Los cuadros de diálogo para el procesamiento de los textos de entrada son muy simples y el *output* se puede utilizar en otras aplicaciones que permitan el análisis cuantitativo, como por ejemplo el *Childes*.

estructura de los constituyentes que se quieren analizar. Este tipo de aplicaciones se revelan como herramientas de gran utilidad para el análisis y la caracterización de los estadios de adquisición a partir de producciones orales o escritas (Díaz, Ruggia 2004).

Para poder introducir los datos en el *Childes*, concretamente en el programa *CLAN*, primero debemos extraerlos de la tabla en la que nos los presenta el *Connexor*. Seguidamente, hay que elaborar dos tipos de plantillas para cada estudiante (ver anexo 8). En ambas, introducimos una serie de códigos, a los cuales adjuntamos los datos que corresponden: o bien, la identidad de los estudiantes y de los investigadores, o la nacionalidad, o la lengua materna, etc.

Ejemplo:

```
@Begin
@Participants:      AND Elodie Subject, INV Rosa Investigator
@Age of AND:       0;
@ID:               dan=ELODIE
@Education of AND: Advanced (Rosa)
@Sex of AND:       female
@Language:         Spanish
@Languages of AND: French
@Activities:       Written
@Date:             09-05-2005
@Location:         UPF (Curso de Textos Específicos)
@Comment:          Report. Contexto formal y natural.
@Transcriber:      Rosa
```

A continuación, y en este punto es donde se aprecia la diferencia entre ambas plantillas, introducimos, en una de ellas, oraciones completas del texto producido por el estudiante:

Ejemplo:

```
*AND: En la quinta semana de salir el producto al mercado el porcentaje de
      personas que han consumido la chupa chups Cremosa durante más de un
      mes era de 60%.
*AND: En la décima semana este porcentaje ha aumentado en un 25%.
*AND: En cuanto a la facturación, se ha mantenido en el 3%, el mismo
      porcentaje que en el primer semestre de 2003.
*AND: El número de encuestados que comían entre 1 y 3 Chupa Chups al día
      ha aumentado en un 10%.
*AND: Comparando con otros productos, los consumidores han dicho que era
      mejor en la quinta semana contra 65% en la decima semana. 90% de
      ellos quieren volver a comprar en el futuro.
*AND: Es un éxito.
@End
```

A partir de estos datos y con el comando `FREQ`, en su modo más simple, muestra una lista de las palabras ordenadas alfabéticamente y su frecuencia de aparición. También calcula los *types* y *tokens*, es decir, las categorías de palabras y el número total de ellas que aparecen en el texto, respectivamente. Calcula, igualmente, la ratio de *types* y *tokens*.

Ejemplo:

```
> freq @
freq @
Wed Oct 26 15:13:59 2005
freq (06-Aug-2004) is conducting analyses on:
  ALL speaker tiers
*****
From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\eugenie.cha>
 5 %
 1 10.
 1 15
 1 25
 1 30
 1 5
 1 5.
 1 90
 3 a
 1 aumentado
 1 atentamente
 1 aumentado
 2 comprar
 1 consume
(...)
 1 tiempo
 4 un
 1 una
 2 volverán
 2 y
-----
 54 Total number of different word types used
103 Total number of words (tokens)
0.524 Type/Token ratio
```

Sin embargo, en la otra plantilla lo que hacemos es introducir el mismo texto, pero en este caso fragmentándolo por líneas e indicando en la línea siguiente la categoría gramatical de cada una de las palabras aparecidas en la línea precedente, es decir, si se trata de un determinante, de un nombre, de un verbo, etc.

Ejemplo:

```
*AND: Al cabo de cinco semanas de salida del producto Cremosa a mercado,
%syn:      PRE DET N PRE PRE DET N N PRE N
*AND: las ventas eran mucho mejores que las de otros productos, alcanzado
```

%syn: DET N VIN ADC CS DET PRE DET N
*AND: un 75% de las ventas totales.
%syn: DET PRE DET N ADJ
*AND: Sin embargo, al cabo de 10 semanas eran menos importantes que
%syn: PRE PRE DET N PRE N VIN AVC ADJ CS

Con esta segunda plantilla lo que obtenemos es la frecuencia de aparición de las categorías de palabras que hemos seleccionado previamente.

Otro de los comandos del programa CLAN que resulta muy útil es el MLU, para calcular la longitud media de los enunciados, así como la ratio entre número total de palabras por enunciado.

Ejemplo:

```
mlu @
mlu @
Fri Nov 04 17:31:24 2005
mlu (06-Aug-2004) is conducting analyses on:
  ALL speaker tiers
*****
From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\beatrice.cha>
MLU for Speaker: *AND:
  MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):
    Number of: utterances = 10, morphemes = 303
    Ratio of morphemes over utterances = 30.300
    Standard deviation = 5.984
```

6. Resultados

Una vez analizados los datos con las herramientas descritas más arriba, presentamos los resultados en cuatro grupos de tablas que corresponden a las figuras 1, 2, 3, 4 y 1a, 2a, 3a y 4a.

Los tres primeros grupos muestran los resultados obtenidos a partir de las herramientas informáticas *Connexor* y *Childes*. Estos datos nos van a ayudar a analizar la “calidad de información” de los textos producidos por los estudiantes.

En el cuarto grupo de tablas se presenta el número total de estructuras para comparar y para expresar ventajas e inconvenientes utilizadas por cada uno de los estudiantes.

En las tablas de las figuras 1 y 1a se presentan los resultados, en **valores totales**, del análisis cuantitativo de los textos de los 20 alumnos pilotados y del texto modelo. Se especifica para cada caso el número de categorías de palabras (Types), el número total de ocurrencias de cada texto (Tokens), así como también la frecuencia de aparición de las categorías previamente seleccionadas: adjetivos calificativos (ADJ.); adjetivos comparativos (ADC.); adverbios comparativos (AVC.); sustantivos (N.); verbos en indicativo (VIN.); verbos en subjuntivo (VSUB.); verbos en infinitivo (VIF.); conjunciones coordinantes (CC.) y conjunciones subordinantes (CS.).

En el segundo grupo de tablas, figuras 2 y 2a, se muestra los **porcentajes** extraídos de cada categoría respecto al número total de palabras utilizadas en cada texto.

En el tercer grupo, figuras 3 y 3a, se cuantifica la **MLU**, es decir, la longitud media del enunciado. En estas tablas se muestran los resultados correspondientes al número total de enunciados y la ratio de palabras por enunciado.

Y, finalmente, en las figuras 4 y 4a se muestran las estructuras para comparar y expresar ventajas e inconvenientes utilizadas en las producciones de los estudiantes y en el texto modelo (Txt. M.).

6.1. Ocurrencias

Grupo A:

Cuantificando la extensión de las producciones de los estudiantes (ver figura 1, p.40), observamos que uno de los alumnos (Est. 4) supera al texto modelo en el número de palabras totales, 122 frente a las 118 que presenta el segundo. Sin embargo, hay

cinco estudiantes que no llegan a las 100 palabras: 98 (Est. 5), 93 (Est. 6), 81 (Est. 8), 99 (Est. 9) y presentando el número más bajo el estudiante 2, con tan solo 39 palabras . Los otros cuatro estudiantes están entre las 100 y las 108 palabras: 100 (Est. 1), 114 (Est. 3), 108 (Est.7) y 104 (Est. 10). En cuanto a la ratio Types / Tokens (figura 2) podemos observar cierta variedad: 3 de los estudiantes muestran una ratio superior al texto modelo (0.61), por 0.65, 0.69, 0.79 de los Est. 5 – 8 – 2, respectivamente. Sólo los estudiantes 3 (0.58) y 6 (0.60) se aproximan al Txt.M. El resto de las producciones están todas por debajo: 0.40 (Est. 9), 0.50 (Est. 1), 0.53 (Est. 4 – 10) y 0.57 (Est. 7).

Grupo B:

En la figura 1a (p.41) podemos observar los resultados obtenidos por el segundo grupo estudiado. Llama la atención el hecho de que salvo un estudiante con 103 palabras (Est. 7), el resto del grupo supera la extensión del texto modelo. Dos alumnos (Est. 6 / Est. 5) con 125 y 127 palabras por texto, respectivamente, son los más próximos al modelo, 118 palabras. Las producciones de los estudiantes 2, 4 y 10 presentan una extensión aún cercana al modelo: 132, 131 y 130 palabras, respectivamente. Sin embargo, los estudiantes 1, 3, 8 y 9 se alejan considerablemente del texto modelo. Los dos primeros con 158 y 178 palabras, respectivamente, y los dos últimos con una extensión muy superior al modelo: 308 palabras (Est. 8); 298 palabras (Est. 9).

En cuanto a la ratio entre categorías y total de ocurrencias (ver figura 2a, p.45), sólo el estudiante 4 con un 0.67 supera a la del texto modelo, 0.61. Los estudiantes 1, 2 y 5 se aproximan al modelo con 0.60, 0.59 y 0.60, respectivamente. Los resultados de las demás producciones escritas, sin embargo, se alejan algo más: Est. 3 (0.53); Est. 7 (0.52); y 10 (0.54), aún próximos al Txt. Mod.; los estudiantes 6 (0.43) y 8 (0.40), y el Est. 9 (0.26) presenta una ratio muy inferior al mostrado por el texto modelo.

6.2. Riqueza léxica

Los datos del primer grupo de tablas (1 y 1a, pp. 40-41), valores totales, arrojan información sobre la riqueza léxica de las 20 producciones escritas estudiadas.

Grupo A

Los resultados totales, en cuanto a la frecuencia de aparición de adjetivos, nombres y verbos, son muy variados como vamos a comprobar a continuación.

En la categoría de sustantivos (N) sólo un estudiante (Est. 10) iguala el número del Txt. M., 28 sustantivos. Llama la atención el caso del Est. 2 con tan solo 9. El resto, todos por debajo del Txt. M., muestran los siguientes resultados: 19 (Est. 8), 21 (Est. 1 – 5 – 6), 22 (Est. 7), 23 (Est. 3), 24 (Est. 9) y 25 (Est. 4).

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Types	73	50	1	67	65	64	56	62	56	40	56
Tokens	118	100	39	114	122	98	93	108	81	99	104
N.	28	21	9	23	25	21	21	22	19	24	28
ADJ.	3	2	0	0	5	3	4	0	1	0	2
ADC.	2	1	0	2	2	3	2	3	3	2	3
AVC.	2	1	2	1	3	2	2	4	1	3	1
VIN.	6	9	3	10	12	6	5	15	10	7	12
VSUB.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VIF.	0	5	1	3	3	1	4	1	2	2	1
CC.	2	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1
CS.	3	6	1	4	9	4	4	12	7	7	6

Figura 1. **Frecuencia de aparición.** Txt. M. (Texto modelo); Est. 1, Est. 2, Est. 3, Est. 4, Est. 5, ... (Producciones de los estudiantes: informe de satisfacción); Types (tipos de palabras); Tokens (número total de palabras); N. (número de sustantivos); ADJ. (número de adjetivos calificativos); ADC. (número de adjetivos comparativos); AVC. (número de adverbios comparativos); VIN. (número de verbos en modo indicativo); VSUB. (número de verbos en modo subjuntivo); VIF. (número de verbos en infinitivo); CC. (número de conjunciones coordinantes); CS. (número de conjunciones subordinantes).

En cuanto al uso de ADJ observamos que 7 estudiantes muestran resultados inferiores al Txt. M.: 0 adjetivos (Est. 2 – 3 – 7 – 9), 1 (Est. 8), 2 (Est. 1 – 10). El Est. 5 presenta el mismo uso que el Txt. M., 3 adjetivos, mientras que los estudiantes 4 y 6 hacen un uso mayor, 4 y 5 adjetivos respectivamente.

En el uso de los ADC. y de los AVC. volvemos a encontrar cierta regularidad y con resultados próximos al texto modelo. En el primer caso, observamos que 4 estudiantes coinciden con el número utilizado en el Txt. M., 2 adjetivos comparativos, y corresponden a los Est. 3, 4, 6 y 9. Los Est. 5, 7, 8 y 10 utilizan 3. El Est. 1 utiliza 1 adjetivo, mientras que el Est. 2 no utilizan ninguno.

El uso de los adverbios comparativos es más variable. Coinciden con el Txt. M. (2 AVC) los estudiantes 2, 5 y 6. Por debajo de este uso encontramos con 1 adverbio

comparativo a los Est. 1, 3, 8 y 10; con 0 adverbios el Est. 2. Los demás alumnos presentan un mayor número de adverbios comparativos que el Txt. M.: 3 (Est. 4 – 9) y 4 (Est. 7).

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Types	73	95	78	94	88	76	54	54	124	77	71
Tokens	118	158	132	178	131	127	125	103	308	298	130
N.	28	36	40	26	29	27	27	14	48	51	26
ADJ.	3	3	0	3	3	2	0	0	4	0	0
ADC.	2	1	0	3	2	1	2	1	1	1	2
AVC.	2	1	0	5	0	2	4	2	4	1	3
VIN.	6	16	13	21	14	11	9	10	18	20	7
VSUB.	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
VIF.	0	5	3	2	2	3	0	3	3	3	1
CC.	2	5	3	3	1	3	0	2	4	3	1
CS.	3	7	4	10	2	3	6	2	4	7	1

Figura 1a. **Frecuencia de aparición.** Txt. M. (Texto modelo); Est. 1, Est. 2, Est. 3, Est. 4, Est. 5, ... (Producciones de los estudiantes: informe de satisfacción); Types (tipos de palabras); Tokens (número total de palabras); N. (número de sustantivos); ADJ. (número de adjetivos calificativos); ADC. (número de adjetivos comparativos); AVC. (número de adverbios comparativos); VIN. (número de verbos en modo indicativo); VSUB. (número de verbos en modo subjuntivo); VIF. (número de verbos en infinitivo); CC. (número de conjunciones coordinantes); CS. (número de conjunciones subordinantes).

La mayoría de los estudiantes usan un número mayor de verbos que el utilizado en el texto modelo. Sólo dos estudiantes están por debajo, los Est. 2 y 6 con 0 y 5 verbos en indicativo respectivamente, y el Est. 5 que coincide en número con el Txt. M (6 VIN). Los restantes 7 estudiantes están por encima. Curioso es el resultado del Est. 7 que utiliza 15 formas verbales en indicativo frente a las 6 del Txt. M. Los demás valores son 7 (Est. 9), 9 (Est. 1), 10 (Est. 3-8) y 12 (Est. 4-10). Formas en subjuntivo no aparecen ni en el Txt. M. ni en ninguno de los textos de los estudiantes. En cuanto al uso de VIF, es curioso observar que en todas las producciones hay presencia de VIF, mientras que el Txt. M. no utiliza ninguno. Los resultados son: 1 verbo en infinitivo (Est. 2 – 5 – 7 – 10), 2 (Est. 8 – 9), 3 (Est. 3 – 4), 4 (Est. 6) y 5 (Est. 1).

Grupo B

Los resultados de este grupo también se muestran variados. En la categoría N hay cinco estudiantes que están por encima del resultado del texto modelo, 28 sustantivos, y cinco estudiantes que están por debajo de este resultado. De éstos, cuatro se aproximan al modelo: 26 (Est. 3); 27 (Est. 5-6) y 26 (Est. 10). El Est. 7, sin embargo, muestra un resultado bastante bajo, 14 sustantivos. De los cinco estudiantes que superan al Txt. M, encontramos al Est. 4 que se mantiene próximo con 29 sustantivos, mientras que el resto de estudiantes muestran una frecuencia de uso mayor: 36 (Est. 1); 40 (Est. 2); 48 (Est. 8) y 51 (Est. 9).

En la categoría de ADJ., la tendencia es a la baja. Seis alumnos presentan un uso inferior a los 3 ADJ. del texto modelo: 0 adjetivos (Est. 2-6-7-9 y 10) ; 2 (Est. 5). Sólo el Est. 8 muestra una frecuencia de uso superior, con 4 adjetivos. Los estudiantes 1, 3 y 4 ofrecen el mismo resultado del texto modelo, 3 adjetivos.

La categoría de adjetivos comparativos (ADC) sigue la misma tendencia de la categoría anterior. Seis estudiantes están por debajo del resultado del texto modelo, 2 ADC: 1 (Est. 1-5-7-8 y 9), y 0 adjetivos comparativo (Est. 2). Uno lo supera: 3 (Est. 3). Y tres presentan la misma frecuencia de uso: 2 (Est. 4-6 y 10).

Los resultados en la frecuencia de aparición de adverbios comparativos, AVC, están más equilibrados. Cuatro alumnos superan el resultado del texto modelo, 2 AVC: 3 (Est. 10); 4 (Est. 6 y 8) y 5 (Est. 3). Cuatro estudiantes presentan un uso inferior: 0 (Est. 2 y 4) y 1 (Est. 1 y 9). Y dos alumnos ofrecen la misma frecuencia de uso: 2 (Est. 5 y 7).

En cuanto a la categoría verbal, la tendencia es hacia una mayor frecuencia de aparición de verbos, respecto al texto modelo, en las subcategorías de verbo en indicativo, VIN., y de verbo en infinitivo, VIF. En cambio en la subcategoría de verbo en subjuntivo, VSUB., la mayoría de los estudiantes coincide con el modelo. Así, en el apartado de VIN. los diez estudiantes presentan un resultado superior al Txt. M., 6 verbos en indicativo: 7 (Est. 10); 9 (Est. 6); 10 (Est. 7); 11 (Est. 5); 13 (Est. 2); 14 (Est.4); 16 (Est. 1); 18 (Est. 8); 20 (Est. 9) y 21 verbos (Est. 3). La presencia de VIF. en las producciones de los alumnos es, en nueve de los casos, superior al texto modelo, 0 verbos en infinitivo: 1 (Est. 10); 2 (Est. 3 y 4); 3 (Est. 2-5-7-8 y 9) y 5 (Est. 1). Mientras que el resultado del Est. 6 es el mismo que el del texto modelo. En el caso de la categoría de VSUB, siete estudiantes coinciden con en el resultado del texto modelo,

cero verbos, los estudiantes 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10. Los estudiantes 1, 2 y 7 superan al modelo en 1.

6.3. Variedad léxica

Los resultados en porcentajes de las distintas categorías (figura 2 y figura 2a, pp. 44-45) informan sobre la variedad léxica de los textos de los alumnos respecto al Txt. M. Los resultados, igual que en la tabla de las figuras 1 y 1b, son bastante variados. Hay que destacar que el porcentaje de adjetivos es muy inferior al de sustantivos, tanto en el texto modelo como en los 20 de los estudiantes.

Grupo A

En la categoría nominal sólo dos estudiantes (Est. 9 – 10) superan el porcentaje del Txt. M. (23,7%) con un 24,2% y un 26,9% respectivamente. Los otros 8 estudiantes muestran diferentes resultados, pero siempre inferiores al modelo: 21% (Est. 1), 23% (Est. 2), 20,1% (Est. 3), 20,4% (Est. 4 - 7), 21,4% (Est. 5), 22,5% (Est. 6) y 23,4 (Est. 8).

Observando los resultados en la categoría de adjetivos, vemos que 3 alumnos superan el porcentaje del Txt. M., un 2,5% frente a un 4% (Est. 4), un 3% (Est. 5) y un 4,3% (Est. 6). Todos los demás alumnos están por debajo del 2,5% del modelo: 2% (Est. 1), 1,2% (Est. 8) y 1,9% (Est. 10). Llama la atención el resultado de los Est. 2 – 3 – 7 y 9 que muestran un porcentaje del 0%.

Los porcentajes de ADC y AVC que presentan las producciones de los alumnos, en la mayoría de los casos, son superiores al texto modelo (1,7% para ambas categorías). Así, para la primera, hay 6 estudiantes que lo superan: 3% (Est. 5), 2,1% (Est. 6), 2,7% (Est. 7), 3,7% (Est. 8), 2% (Est. 9) y 2,8% (Est. 10). Dos estudiantes (Est. 3 y 4) igualan el porcentaje del Txt. M.; y los estudiantes 1 y 2 están por debajo, 1% y 0% respectivamente. En la segunda categoría también hay 6 estudiantes que superan el porcentaje del texto modelo: 2% (Est. 5), 2,1% (Est. 6), 2,6% (Est. 4), 3% (Est. 9), 3,7% (Est. 7) y 5,1% (Est. 2). Los 4 estudiantes restantes muestran resultados inferiores: 1,2% (Est. 8), 1% (Est. 1) y 0,9% (Est. 3 y 10).

En cuanto a los VIN, todos los estudiantes presentan un porcentaje superior al texto modelo (5%): 5,3% (Est. 6), 6,1% (Est. 5), 7% (Est. 9), 7,7% (Est. 2), 8,7% (Est. 3), 9% (Est. 1), 9,8% (Est.4), 11,5% (Est. 10), 12,3% (Est. 8) y 13,8% (Est. 7).

También el resultado de los VIF. es llamativo. Mientras que el texto modelo muestra un porcentaje del 0%, las producciones de los alumnos utilizan, en mayor o menor grado, verbos en infinitivo. Los resultados son: 0,9% (Est. 7 y 10), 1% (Est. 5), 2% (Est. 9), 2,4% (Est. 8), 2,6% (Est. 3 y 4), 2,7% (Est. 2), 4,3% (Est. 6) y 5% (Est. 1).

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Ratio Types / Tokens	0.61	0.50	0.79	0.58	0.53	0.65	0.60	0.57	0.69	0.40	0.53
% N.	23,7	21	23	20,1	20,4	21,4	22,5	20,4	23,4	24,2	26,9
% ADJ.	2,5	2	0	0	4	3	4,3	0	1,2	0	1,9
% ADC.	1,7	1	0	1,7	1,7	3	2,1	2,7	3,7	2	2,8
% AVC.	1,7	1	5,1	0,9	2,6	2	2,1	3,7	1,2	3	0,9
% VIN.	5	9	7,7	8,7	9,8	6,1	5,3	13,8	12,3	7	11,5
% VSUB.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% VIF.	0	5	2,7	2,6	2,6	1	4,3	0,9	2,4	2	0,9
% CC.	1,7	1	0	0	0,8	1	0	0,9	0	1	0,9
% CS.	2,5	6	2,7	3,5	7,3	4	4,3	11,1	8,6	7	5,7

Figura 2. **Porcentajes por categorías.** Txt. M. (Texto modelo); Est. 1, Est. 2, Est. 3, Est. 4, Est. 5, ... (Producciones de los estudiantes: informe de satisfacción); Types (tipos de palabras); Tokens (% total de palabras); N. (% de sustantivos); ADJ. (% de adjetivos calificativos); ADC. (% de adjetivos comparativos); AVC. (% de adverbios comparativos); VIN. (% de verbos en modo indicativo); VSUB. (% de verbos en modo subjuntivo); VIF. (% de verbos en infinitivo); CC. (% de conjunciones coordinantes); CS. (% de conjunciones subordinantes).

Grupo B

Tres categorías, la de sustantivos, adjetivos calificativos y adjetivos comparativos, presentan porcentajes inferiores al texto modelo en la mayoría de las producciones analizadas. En la primera, la de "N", sólo el estudiante 2, con un 30,3%, supera el resultado del texto modelo, 23,7 %. El resto están por debajo. Llama la atención los porcentajes tan bajos que presentan los alumnos 3, 7 y 8, un 14,6%, 13,6% y 15,6%, respectivamente. Los resultados de los demás estudiantes, aún siendo variados, están más cerca del modelo: 17,1% (Est. 9); 20% (Est. 10); 21,2% (Est. 5); 21,6% (Est.6); 22,1% (Est. 4) y 22,8% (Est. 1).

En la categoría de ADJ. todos los estudiantes muestran unos resultados inferiores al texto modelo, 2,5%: 0% (Est. 2-6-7-9 y 10); 1,3% (Est. 8); 1,6% (Est. 5); 1,7% (Est. 3); 1,9% (Est. 1) y 2,3% (Est. 4).

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Ratio Types / Tokens	0.61	0.60	0.59	0.53	0.67	0.60	0.43	0.52	0.40	0.26	0.54
% N.	23,7	22,8	30,3	14,6	22,1	21,2	21,6	13,6	15,6	17,1	20
% ADJ.	2,5	1,9	0	1,7	2,3	1,6	0	0	1,3	0	0
% ADC.	1,7	0,6	0	1,7	1,5	0,8	1,6	0,9	0,3	0,3	1,5
% AVC.	1,7	0,6	0	2,8	0	1,6	3,2	1,9	1,3	0,3	2,3
% VIN.	5	10,1	9,8	11,8	10,7	8,7	7,2	9,7	5,8	6,7	5,3
% VSUB.	0	0,6	0,7	0	0	0	0	0,9	0	0	0
% VIF.	0	3,2	2,8	1,1	1,5	2,3	0	2,9	0,9	1	0,7
% CC.	1,7	3,2	2,8	1,7	0,8	2,3	0	1,9	1,3	1	0,7
% CS.	2,5	4,4	3	5,6	1,5	2,3	4,8	1,9	1,3	2,3	0,7

Figura 2a. **Porcentajes por categorías.** Txt. M. (Texto modelo); Est. 1, Est. 2, Est. 3, Est. 4, Est. 5, ... (Producciones de los estudiantes: informe de satisfacción); Types (tipos de palabras); Tokens (% total de palabras); N. (% de sustantivos); ADJ. (% de adjetivos calificativos); ADC. (% de adjetivos comparativos); AVC. (% de adverbios comparativos); VIN. (% de verbos en modo indicativo); VSUB. (% de verbos en modo subjuntivo); VIF. (% de verbos en infinitivo); CC. (% de conjunciones coordinantes); CS. (% de conjunciones subordinantes).

Como en la categoría de sustantivos, también en la de adjetivos comparativos nueve estudiantes están por debajo del porcentaje del texto modelo, 1,7%: 0% (Est. 2); 0,3% (Est. 8 y 9); 0,6% (Est.1); 0,8% (Est. 5); 0,9 (Est. 7); 1,5% (Est. 4 y 10); 1,6% (Est. 6). El estudiante 3 coincide en el resultado con el texto modelo.

Los resultados en la categoría de AVC. están más equilibrados. Cuatro estudiantes están por encima del texto modelo, 1,7%: 1,9% (Est. 7); 2,3% (Est. 10); 2,8% (Est. 3) y 3,2% (Est. 6). Mientras que seis están por debajo: 0% (Est. 2 y 4); 0,3% (Est.9); 0,6% (Est. 1); 1,3% (Est. 5) y 1,6% (Est.5).

En la categoría verbal, dentro de las subcategorías de verbo en infinitivo (VIF) y verbo en indicativo (VIN), los porcentajes obtenidos son superiores al texto modelo en la mayoría de los casos, mientras que en la subcategoría de verbo en subjuntivo (VSUB) la mayoría de los porcentajes son inferiores. Así, tenemos en VIN que los diez textos

presentan un porcentaje superior al del Txt. M, 5%: 5,3% (Est. 10); 5,8% (Est. 8); 6,7% (Est. 9); 7,2% (Est. 6); 8,7% (Est. 5); 9,7% (Est. 7); 9,8% (Est. 2); 10,1% (Est. 1); 10,7% (Est. 4) y 11,8 % (Est. 3).

En la categoría de VIF., nueve de los resultados están por encima del porcentaje del texto modelo, 0%: 0,7% (Est. 10); 0,9% (Est. 8); 1% (Est. 9); 1,1% (Est. 3); 1,5% (Est. 4); 2,3% (Est. 5); 2,8% (Est. 2); 2,9% (Est. 7) y 3,2% (Est. 1). El estudiante 6 muestra el mismo resultado que el texto modelo, un 0%.

En la categoría de VSUB, siete estudiantes obtienen el mismo resultado que el Txt. M., un 0%, son los estudiantes 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10. Los porcentajes de los estudiantes 1, 2 y 7 superan al modelo con un 0,6%, 0,7% y 0,9%, respectivamente.

6.4. Conectividad

En el apartado de conectividad, los resultados obtenidos (figuras 2 y 2a, pp. 44-45) del análisis del uso de las conjunciones coordinantes (CC.) y conjunciones subordinantes (CS.) en los dos grupos pilotados vuelven a ser variados.

Grupo A

En la categoría de CC. no hay ningún estudiante que supere el porcentaje del modelo, un 1,7%, todos los alumnos muestran usos inferiores: 0% (Est. 2, 3, 6 y 8), 0,8% (Est. 4), 0,9% (Est. 7 y 9) y 1% (Est. 1, 5 y 7).

Por otro lado, todos los estudiantes superan el porcentaje del Txt. M. en el uso de CS. Destaca el Est. 7 con un 11,1% frente al 2,5% del modelo. El resto de resultados son bastante variados: 2,7% (Est. 2), 3,5% (Est. 3), 4% (Est. 5), 4,3% (Est. 6), 5,7% (Est. 10), 6% (Est. 1), 7% (Est. 9), 7,3% (Est. 4) y 8,6% (Est. 8).

Grupo B

En ambas categorías los resultados obtenidos quedan bastante equilibrados, aunque son variados. En el uso de CC. observamos que cuatro estudiantes superan el porcentaje del texto modelo, 1,7%: 1,9% (Est. 7); 2,3% (Est. 5); 2,8% (Est. 2) y 3,2% (Est. 1). Cinco estudiantes ofrecen valores inferiores al modelo: 0% (Est. 6); 0,7% (Est. 10); 0,8% (Est. 4); 1% (Est. 9) y 1,3% (Est. 8). Y sólo un estudiante coincide con el texto modelo, el estudiante 3 con un 1,7%.

En la categoría CS., cuatro estudiantes, igual que en la categoría anterior, supera el porcentaje del texto modelo, 2,5%: 3% (Est. 2); 4,4% (Est. 1); 4,8% (Est. 6) y 5,6%

(Est. 3). El resto de estudiantes muestran unos porcentajes inferiores al modelo: 0,7% (Est. 10); 1,3% (Est. 8); 1,5% (Est. 4); 1,9% (Est. 7); 2,3% (Est. 5 y 9).

6.5. Longitud media de un enunciado (MLU)

El tercer grupo de tablas (figuras 3 y 3a, pp. 46-47) muestra, como ya indicamos, la longitud media de los enunciados y la ratio de número de palabras por enunciado.

Grupo A

En cuanto al índice de la longitud media de un enunciado (MLU), podemos observar en la figura 3 que más de la mitad de las producciones presenta un número inferior de enunciados que el texto modelo (5 enunciados): 2 enunciados (Est. 2), 3 (Est. 9) y 4 (Est. 1, 4, 5 y 8). El resto producen un número mayor o igual al modelo: 5 (Est. 6 y 10), 6 (Est. 7) y 7 (Est. 3).

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Nº de palabras	118	100	39	114	122	98	93	108	81	99	104
Nº de enunciados	5	4	2	7	4	4	5	6	4	3	5
Ratio nº palabras / nº enunciados	23.6	25.0	19.5	16.2	30.5	24.5	18.6	18.1	20.2	33.0	20.8
Desviación estándar	10.6	6.2	3.5	8.0	20.2	7.9	15.4	5.3	7.1	13.6	7.9

Figura 3. MLU (Índice de la longitud media de un enunciado)

Y en relación a la ratio Tokens / enunciado, 6 alumnos están por debajo del resultado del texto modelo, 23,6, frente a 16,2 (Est. 3), 18,1 (Est. 7), 18,6 (Est. 6), 19,5 (Est. 2), 20,2 (Est. 8) y 20,8 (Est. 10). Los otros 4 estudiantes superan la ratio del modelo: 24,5 (Est. 5), 25,0 (Est. 1), 30,5 (Est. 4) y 33,0 (Est. 9).

Grupo B

En este grupo (figura 3a, p. 48), siete de las producciones analizadas presentan un número de enunciados superior al texto modelo, 5 enunciados: 6 (Est. 3); 7 (Est. 1 y 10); 8 (Est. 4 y 5); 10 (Est. 9) y 11 (Est. 8). Dos estudiantes coinciden con el modelo, estudiantes 2 y 7. Y sólo el estudiante 6 muestra un resultado inferior, 3 enunciados.

En cuanto a la ratio ocurrencias / enunciados, seis estudiantes están por debajo de la ratio del texto modelo, 23,6: 15,9 (Est. 5); 16,4 (Est. 4); 18,6 (Est. 10); 20,6 (Est. 7); 22,6 (Est. 1) y 22,8 (Est. 2). Los cuatro estudiantes restantes tienen una ratio superior al modelo: 27,3 (Est. 3); 28,0 (Est. 8); 30,3 (Est. 9) y 41,76 (Est. 6).

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Nº de palabras	118	158	132	178	131	127	125	103	308	298	130
Nº de enunciados	5	7	5	6	8	8	3	5	11	10	7
Ratio nº palabras / nº enunciados	23.6	22.6	22.8	27.3	16.4	15.9	41.76	20.6	28.0	30.3	18.6
Desviación estándar	10.6	9.7	9.2	10.1	7.5	5.5	9.2	12.3	15.5	5.9	8.9

Figura 3a. MLU (Índice de la longitud media de un enunciado)

6.6. Estructuras para comparar y expresar ventajas

Las figuras 4 y 4a (pp. 49-50) muestran qué tipo de estructuras se pueden utilizar para comparar y expresar ventajas e inconvenientes, y cuántas, exactamente, han usado cada alumno.

Grupo A

Hay cuatro estudiantes que no llegan a utilizar las dos estructuras comparativas mínimas que se habían exigido en las instrucciones de la tarea y que son las que aparecen en el texto modelo. Por un lado, tenemos el Est.2 que no utiliza ninguna, recordemos que la producción de este estudiante sólo tenía un total de 39 palabras. Por otro lado, tenemos los Est. 1, 3 y 4 que usan una de las posibles formas para “comparar”. El resto utiliza dos o más: 2 (Est. 6, 8, 10); 3 (Est. 5) y 4 (Est. 9).

En cuanto a las estructuras para “expresar ventajas / inconvenientes”, se había pedido que utilizaran como mínimo una, igual que en el texto modelo, y los Est. 2, 5 y 7 no han utilizado ninguna. El resto de estudiantes han hecho uso de una de las posibles formas.

	Comparar	Expresar ventajas / inconvenientes
Txt. M	más que ... el mismo (...) que	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 1	menos (...) que	Al comparar con (...) + caract. positiva
Est. 2		
Est. 3	mejor (...) *contra	Comparando con otros producto + caract. positiva
Est. 4	mejor que ...	Comparando con (...) + caract. Positiva
Est. 5	mejores que ... menos (...) que ... más (...) que	
Est. 6	tan (...) como ... más (...) que ...	En comparación con (...) + caract. positiva
Est. 7	más que ... peor que ... más que... tantas como ...	
Est. 8	más ... tanta (...) como	Cuando se compara (...) + caract. positiva
Est. 9	más que ... el mismo (...) que ... menos que más que ...	Caract. positiva + comparando con otros ...
Est. 10	el mismo que ... menos que...	Comparando con (...) + caract. positiva

Figura 4 – Grupo A. Estructuras para comparar y expresar ventajas / inconvenientes.

Grupo B

En el apartado de comparaciones, observamos, en la figura 4a, que hay cuatro estudiantes (Est. 2-4-8 y 9) que no utilizan ninguna estructura comparativa. En el resto de producciones escritas aparecen desde una a cinco estructuras: 1 (Est. 1 y 5); 2 (Est. 7 y 10); 3 (Est. 6) y 5 (Est. 3).

En cuanto a la presencia de estructuras para expresar ventajas e inconvenientes sólo la encontramos en tres estudiantes, los estudiantes 5, 8 y 10, que utilizan una. El resto de estudiantes no hacen uso de ninguna (Est. 2- 4- 6-7 y 9).

	Comparar	Expresar ventajas / inconvenientes
Txt. M	más que ... el mismo (...) que	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 1	menos que...	
Est. 2		
Est. 3	Mejor que ... (3) Más ... Más...	
Est. 4		
Est. 5	Más que...	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 6	Más que... Menos que.. Mejor que...	Si comparamos el producto con (...) + caract. positiva
Est. 7	Menos ... que... Peores que...	
Est. 8		En cuanto a la comparación de (...) + caract. positiva
Est. 9		
Est. 10	Peor que *Mejor de	En cuanto a la comparación con (...) + caract. negativa

Figura 4a – Grupo B. Estructuras para comparar y expresar ventajas / inconvenientes.

7. Análisis de los resultados y discusión

Como indicamos en el capítulo 5, en la descripción de los sujetos, los componentes del grupo A, estudiantes del programa Erasmus, realizaron el curso de “Textos específicos” en la Universidad Pompeu Fabra –UPF- (Barcelona) durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2004-2005; mientras que los estudiantes del grupo B, también del programa Erasmus, cursaron la misma asignatura, también en la UPF, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2005-2006.

Para realizar dicho curso se les requiere un nivel B2 de lengua española. Partiendo de esta premisa, lo que esperábamos de los alumnos es que sus producciones se ajustaran a los “descriptores ilustrativos” expuestos en el Marco común europeo para las lenguas (MCE) y que quedan especificados en los cuadros 1, 2 y 3 del capítulo 3.4 del MCE (Consejo Europeo 1996).

Para el nivel B2, el Marco común europeo para las lenguas dice en su cuadro 1 de escala global:

*“Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los **pros** y los **contras** de las distintas opciones.”* (El subrayado y la negrita son del autor).

Tomando como punto de partida, por un lado, el texto modelo facilitado a los alumnos y, por otro, los descriptores ilustrativos del MCE, el análisis que presentamos aquí se compone de dos fases:

a) En la primera fase vamos a analizar la “calidad de información” de las producciones escritas a partir de los datos cuantitativos extraídos a través de las herramientas informáticas *Connexor* y *Childes* (ver tablas de las figuras 1, 2, 3 y 1a, 2a, 3a). La “calidad de información” viene dada por la riqueza y variedad léxicas, por un lado, y por la cohesión que muestran los textos a partir de la presencia o no de

conectores, concretamente, de conjunciones coordinantes y subordinantes. Cabe señalar que las herramientas informáticas utilizadas no tienen en consideración ni los errores ortográficos ni la coherencia textual de las producciones.

b) En la segunda fase de análisis, vamos a focalizar la atención en el uso que hacen los estudiantes de las estructuras objeto de estudio (estructuras comparativas y estructuras para expresar ventajas e inconvenientes). Para ello, partimos de los datos recogidos tras la observación directa de las producciones de los estudiantes (ver tablas de las figuras 4 y 4a). Con este análisis vamos a poder comprobar si los alumnos, tanto del grupo A –que recibió una enseñanza intensiva centrada en la forma- como los del grupo B –que no recibió instrucción-, han utilizado alguno de los diferentes tipos de estructuras para expresar comparación y para expresar ventajas e inconvenientes que son posibles.

Respecto a las estructuras para expresar ventajas e inconvenientes, como hemos visto en las especificaciones de los descriptores ilustrativos para el nivel B2 del MCE, los estudiantes deben ser capaces en este nivel de formular “pros y contras” acerca de temas generales. Sin embargo, referente a las estructuras comparativas básicas (más...que / menos... que / tan... como) si bien no se explicita en el fragmento del MCE que hemos citado anteriormente, damos por supuesto que se trata de estructuras que los alumnos han estudiado en niveles inferiores, exactamente en el nivel A1. Prueba de ello es que todos los métodos de E/LE que se encuentran en el mercado actualmente dedican un capítulo al estudio de dichas estructuras. Veamos algunos ejemplos:

- *Ele1. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. SM, Madrid 1996, pp. 131.
- *Gente 1. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. Difusión, Barcelona 1997, pp. 94.
- *Nuevo Ele inicial 2. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. SM, Madrid 2001, pp. 60.
- *Redes. Nivel 1. Curso de español para extranjeros*. Libro del alumno. SM, Madrid 2002, pp. 69.
- *Socios 1*. Libro del alumno. Difusión, Barcelona 2003, pp. 105.
- *Prisma de ejercicios. Método de español para extranjeros*. Edinumen, Madrid 2004, pp. 25.

(ver anexo 9)

Dado que tanto el grupo A – expuesto a una enseñanza centrada en la forma – como el grupo B – que realizó la tarea sin ningún tipo de preparación – tienen el mismo nivel de conocimientos lingüísticos (nivel B2), sería de esperar que los alumnos de los dos grupos fueran capaces de hacer un uso apropiado de ambos tipos de estructuras, produciendo textos que, además, estén cohesionados adecuadamente y que presenten una variedad y riqueza léxicas correspondientes a su nivel. Sin embargo, en el análisis de los resultados veremos que existen diferencias entre ambos grupos.

7.1. Primera fase de análisis

La “calidad de información”: variedad y riqueza léxicas

Antes de comenzar con el análisis de la “calidad de información” de los textos, hay un elemento destacable de las producciones que llama la atención y que va a condicionar, en cierta manera, el análisis y comprensión de los datos. Este elemento relevante es la gran diferencia de extensión que observamos en los textos de ambos grupos al cotejar la tabla de las figuras 1 y 1a.

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Tokens	118	100	39	114	122	98	93	108	81	99	104

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Tokens	118	158	132	178	131	127	125	103	308	298	130

Tokens		
Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
118	90% < 118	10% < 118

Como vemos, el 90% de las producciones del grupo A no supera el número total de 118 palabras del texto modelo, mientras que sólo un 10% del grupo B queda por debajo de ese resultado.

Para entender esta gran diferencia hemos de recordar que los estudiantes del grupo A realizaron la tarea en el aula, con un tiempo limitado, mientras que los estudiantes del grupo B efectuaron dicha tarea como deberes para casa.

Esta diferencia de extensión es un dato significativo y que se debe tener en cuenta ya que si bien en la tabla de las figuras 1 y 1a los valores son totales y pueden ofrecer resultados muy diferentes entre ambos grupos, el cotejar esos datos con los del segundo grupo de tablas –valores en porcentajes- o con las tablas de MLU nos va a permitir un análisis más ajustado y al mismo tiempo poder comprobar con más exactitud cuál de los dos grupos presenta resultados más próximos al texto modelo.

Así, observamos que a pesar de la diferencia de extensión total que muestran los textos del grupo A y B, en cuanto a la distribución del número de palabras por enunciado ambos grupos coinciden en sus resultados:

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Nº de palabras	118	100	39	114	122	98	93	108	81	99	104
Nº de enunciados	5	4	2	7	4	4	5	6	4	3	5
Ratio nº palabras / nº enunciados	23.6	25.0	19.5	16.2	30.5	24.5	18.6	18.1	20.2	33.0	20.8

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Nº de palabras	118	158	132	178	131	127	125	103	308	298	130
Nº de enunciados	5	7	5	6	8	8	3	5	11	10	7
Ratio nº palabras / nº enunciados	23.6	22.6	22.8	27.3	16.4	15.9	41.76	20.6	28.0	30.3	18.6

Ratio nº palabras / nº enunciados

Texto Modelo

23.6

Grupo A

60% < 23.6

Grupo B

60% < 23.6

El 60% de las producciones, tanto del grupo A como del B, está por debajo de la ratio de nº de palabras / nº de enunciados que presenta el texto modelo, un 23,6%.

Pasando, ahora sí, al análisis de la “calidad de información”, un examen detallado de las diferentes categorías de palabras seleccionadas nos va a ayudar a establecer qué grupo se aproxima más al texto modelo y cuál presenta una mayor riqueza y variedad léxicas. Como ya indicamos en el apartado de metodología, para realizar este análisis utilizamos el programa informático CLAN perteneciente a la aplicación informática *Childes*.

Ratio Types / Tokens

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Types	73	50	1	67	65	64	56	62	56	40	56

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Types	73	95	78	94	88	76	54	54	124	77	71

<i>Types</i>		
Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
73	100% < 73	30 % < 73
Grupo B más próximo al Texto Modelo		

Para comenzar, si observamos el apartado de *Types* o “categorías de palabras”, podemos ver que mientras que en el grupo A no hay ningún alumno que supere el número total de categorías de palabras del texto modelo, en el grupo B sólo un 30% de producciones muestra un resultado inferior a éste. Así, hemos de decir que en valores totales es el grupo B el que más próximo está al texto modelo.

Sin embargo, cuando analizamos los resultados de la tabla de las figuras 2 y 2a, llama la atención los resultados de la ratio de *Types / Tokens* (categorías de palabras / nº total de palabras):

Grupo A

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Ratio Types / Tokens	0.61	0.50	0.79	0.58	0.53	0.65	0.60	0.57	0.69	0.40	0.53

Grupo B

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
Ratio Types / Tokens	0.61	0.60	0.59	0.53	0.67	0.60	0.43	0.52	0.40	0.26	0.54

Ratio Types / Tokens		
Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
0.61	70% < 0.61	90% < 0.61
Grupo A más próximo al Texto Modelo		

Aquí, es el grupo B el que en un 90%, frente a un 70% del grupo A, el que no consigue superar la ratio que marca el texto modelo, fijada en 0.61. Es decir, las producciones de los alumnos del grupo A, aunque mínimamente, están más próximas al texto modelo que las del grupo B.

Categoría “Nombres” (N)

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
N.	28	21	9	23	25	21	21	22	19	24	28

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% N.	23.7	21	23	20,1	20,4	21,4	22,5	20,4	23,4	24,2	26,9

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
N.	28	36	40	26	29	27	27	14	48	51	26

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% N.	23.7	22,8	30,3	14,6	22,1	21,2	21,6	13,6	15,6	17,1	20

Categoría “Nombres”

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
28 N	90% < 28	50% < 28
23.7%	70% < 23.7%	90% < 23.7%

Grupo A más próximo al Texto Modelo

En la categoría “N”, un 90% de las producciones del grupo A no supera el número total de sustantivos del texto modelo, mientras que en el grupo B sólo es un 50% de las producciones las que no superan los 28 sustantivos del Txt. M. Sin duda, esto se debe al mayor número total de palabras por texto de los estudiantes del grupo B. No obstante, cuando cotejamos estos resultados con los de la tabla de porcentajes, vemos nuevamente como el grupo B queda por debajo con un 90% de estudiantes que no consigue superar el porcentaje de sustantivos presentes en el texto modelo, frente a un 70% del grupo A. Igual que en el recuento general de categorías (*Types*), el grupo A se aproxima más al texto modelo en cuanto a presencia de sustantivos.

Categoría “Adjetivos Calificativos” (ADJ)

Para entender los resultados que ofrece el análisis de esta categoría, hemos de tener presente las peculiaridades del texto que analizamos, un informe de ventas. En un texto de estas características la presencia de adjetivos calificativos no es habitual, por ello, un número excesivo de éstos se debe considerar un uso erróneo.

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
ADJ.	3	2	0	0	5	3	4	0	1	0	2

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% ADJ.	2,5	2	0	0	4	3	4,3	0	1,2	0	1,9

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
ADJ.	3	3	0	3	3	2	0	0	4	0	0

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% ADJ.	2,5	1,9	0	1,7	2,3	1,6	0	0	1,3	0	0

Categoría “Adjetivos Calificativos”

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
3 ADJ	70% < 3	60% < 3
2.5 %	70% < 2.5 %	100% < 2.5%

Grupo B más próximo al Texto Modelo

Los resultados de ambos grupos en cuanto al número total de adjetivos calificativos utilizados son muy similares. En un 70% de las producciones del grupo A y en un 60% de las del grupo B, el número de ADJ utilizados no supera el número de 3 del texto modelo.

Sin embargo, vemos que es el grupo B el que está más próximo al texto modelo al no superar en ninguno de los casos el porcentaje de 2.5% de adjetivos calificativos de aquél; mientras que en el grupo A es sólo un 70% de los estudiantes los que presentan un porcentaje inferior al 2.5% del Txt. M.

Categoría “Adjetivos comparativos” (ADC)

Como se indicó en el apartado de metodología, a los alumnos se les explicó con todo detalle en qué consistía la tarea final – redacción de un pequeño informe de ventas a partir de los datos obtenidos tras la realización de una encuesta de satisfacción en dos momentos diferentes de la vida de un producto- y qué elementos mínimos debía contener el texto – cien palabras, aproximadamente; dos estructuras comparaciones, y una para expresar ventajas o inconvenientes-.

Por tanto, las expectativas al analizar los resultados eran que en las producciones aparecieran dos o más adjetivos comparativos.

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
ADC.	2	1	0	2	2	3	2	3	3	2	3

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% ADC.	1,7	1	0	1,7	1,7	3	2,1	2,7	3,7	2	2,8

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
ADC.	2	1	0	3	2	1	2	1	1	1	2

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% ADC.	1,7	0,6	0	1,7	1,5	0,8	1,6	0,9	0,3	0,3	1,5

Categoría “Adjetivos comparativos” (ADC)

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
2 ADC	20% < 2	60% < 2
1.7 %	20% < 1.7%	90% < 1.7%
Grupo A más próximo al Texto Modelo		

Como muestran los resultados, las diferencias entre el grupo A y el grupo B son llamativas. Mientras que en el primero sólo un 20% de las producciones presenta un número total de ADC inferior al del texto modelo -2 ADC-, en el grupo B es de un 60%. Estas diferencias aumentan en la tabla de los valores en porcentajes. Aquí, el grupo A mantiene el mismo 20% de producciones que no supera el valor del texto modelo, mientras que el grupo B eleva el porcentaje hasta llegar al 90% de las producciones que no rebasan el 1.7% de ADC que presenta el Txt. M. Así, nuevamente debemos decir que es el grupo A el que está más próximo en sus resultados al texto modelo.

Categoría “Adverbios comparativos” (AVC)

Como hemos señalado en la categoría anterior, adjetivos comparativos, y, según las instrucciones que se les había dado a los estudiantes, los pronósticos para esta categoría eran encontrar también dos o más adverbios comparativos en las producciones escritas de los estudiantes.

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
AVC.	2	1	2	1	3	2	2	4	1	3	1

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% AVC.	1,7	1	5,1	0,9	2,6	2	2,1	3,7	1,2	3	0,9

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
AVC.	2	1	0	5	0	2	4	2	4	1	3

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% AVC.	1,7	0,6	0	2,8	0	1,6	3,2	1,9	1,3	0,3	2,3

Categoría “Adverbios comparativos” (AVC)		
Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
2 AVC	40% < 2	40% < 2
1.7 %	40% < 1.7%	60% < 1.7%
Grupo A más próximo al Texto Modelo		

Los resultados de la categoría de AVC están bastante equilibrados. En el cómputo de número total de adverbios comparativos utilizados por los estudiantes, vemos que en ambos grupos el 40% de las producciones no superan el número de 2 AVC que aparecen en el texto modelo. Sin embargo, al cotejar estos datos con los valores en porcentajes, observamos que ese equilibrio se rompe a favor del grupo A. Mientras que en éste sólo el 40% de los textos presentan un resultado inferior al 1.7% de AVC del texto modelo, en el grupo B es un 60% de las producciones las que están por debajo de ese valor. Por tanto, es el grupo A, una vez más, el que muestra resultados más próximos al texto modelo.

Categoría “Verbal”

Antes de entrar en detalle con el análisis de los resultados de esta categoría, debemos recordar la gran diferencia de extensión total de las producciones de los dos grupos pilotados:

Tokens		
Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
118	90% < 118	10% < 118

Estos valores nos hicieron prever que el grupo A presentaría un número total de verbos inferior al registrado en el texto modelo, mientras que el grupo B mostraría resultados superiores a éste.

Categoría “Verbos en indicativo” (VIN)

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
VIN.	6	9	3	10	12	6	5	15	10	7	12

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% VIN.	5	9	7,7	8,7	9,8	6,1	5,3	13,8	12,3	7	11,5

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
VIN.	6	16	13	21	14	11	9	10	18	20	7

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% VIN.	5	10,1	9,8	11,8	10,7	8,7	7,2	9,7	5,8	6,7	5,3

Categoría “Verbos en indicativo” (VIN)

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
6 VIN	40% < 6	0% < 6
5 %	0% < 5%	0% < 5%

Equilibrio grupo A-B

Las expectativas en el uso de verbos en indicativo no se cumplieron. Llama la atención los resultados mostrados por el grupo A. Sólo un 40% de las producciones de éste muestra un resultado inferior al del texto modelo, 6 VIN; mientras que, recordemos, un 90% de las mismas registraba un número total de palabras menor a las 118 del Txt. M.

Los resultados del grupo B, sin embargo, sí se ajustan a las previsiones realizadas. El 100% de las producciones muestra valores superiores a los del texto modelo.

No obstante, al cotejar estos resultados con los de la tabla de las figuras 2 y 2a, comprobamos que en ambos grupos la totalidad de las producciones supera el porcentaje de VIN del texto modelo. Así pues, en este caso no podemos decir que haya un grupo que quede más próximo al Txt. M.

Categoría “Verbos en subjuntivo” (VSUB)

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
VSUB.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% VSUB.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
VSUB.	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% VSUB.	0	0,6	0,7	0	0	0	0	0,9	0	0	0

Categoría “Verbos en subjuntivo” (VSUB)

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
0 VSUB	100% = 0	70% = 0
0 %	100% = 0%	70% = 0%

Grupo A más próximo al Texto Modelo

En el apartado de verbos en subjuntivo (VSUB) no se produce nada llamativo. El grupo A al completo coincide con el texto modelo en el no uso de VSUB. Sí que aparecen, no obstante, en el grupo B tres casos en los que los estudiantes utilizan una forma verbal en subjuntivo, pero el 70% restante coincide igualmente con el Txt. M. La

diferencia entre los dos grupos en esta categoría es mínima, pero aun así, debemos decir que el grupo A se aproxima más al texto modelo.

Categoría “Verbos en infinitivo” (VIF)

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
VIF.	0	5	1	3	3	1	4	1	2	2	1

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% VIF.	0	5	2,7	2,6	2,6	1	4,3	0,9	2,4	2	0,9

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
VIF.	0	5	3	2	2	3	0	3	3	3	1

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% VIF.	0	3,2	2,8	1,1	1,5	2,3	0	2,9	0,9	1	0,7

Categoría “Verbos en infinitivo” (VIF)

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
0 VIF	100% > 0	90% > 0
0 %	100% > 0%	90% > 0%
Equilibrio grupo A-B		

Como vemos, los resultados de la categoría de verbos en infinitivo (VIF) también están muy equilibrados en los dos grupos. En el grupo A el 100% y en el grupo B el 90% de las producciones superan el número de VIF del texto modelo, cero verbos.

Conectividad

Según los criterios en los que se basan las teorías de adquisición de L1 y aplicándolos a la adquisición de una L2, la presencia de elementos como las conjunciones coordinantes (CC) y subordinantes (CS) hace prever una sintaxis más cohesionada y desarrollada. Partiendo de esta idea, los resultados que esperábamos encontrar en dichas categorías en los textos analizados es que mostraran como mínimo los mismos resultados o cercanos a los del texto modelo.

Categoría “Conjunciones coordinantes” (CC)

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
CC.	2	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% CC.	1,7	1	0	0	0,8	1	0	0,9	0	1	0,9

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
CC.	2	5	3	3	1	3	0	2	4	3	1

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% CC.	1,7	3,2	2,8	1,7	0,8	2,3	0	1,9	1,3	1	0,7

Categoría “Conjunciones coordinantes” (CC)

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
2 CC	100% < 2	30% < 2
1.7 %	100% < 1.7 %	50% < 1.7 %
Grupo B más próximo al Txt. M.		

Los datos que se desprenden del análisis del primer grupo de tablas, valores totales, es que, en la categoría de CC, el 100% de los textos del grupo A registra un número inferior de conjunciones coordinantes a las que aparecen en el texto modelo – 2CC-. Estos resultados se justifican, no obstante, por la poca extensión de las producciones, no olvidemos que el 90% de ellas no superaban el número total de 118 palabras del texto modelo. En el grupo B, en cambio, sólo un 30% no supera los 2 CC del Txt. M. Al cotejar estos resultados con los valores en porcentajes, comprobamos que el grupo B mantiene un resultado más próximo al texto modelo.

Categoría “Conjunciones subordinantes” (CS)

Grupo A

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
CS.	3	6	1	4	9	4	4	12	7	7	6

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% CS.	2,5	6	2,7	3,5	7,3	4	4,3	11,1	8,6	7	5,7

Grupo B

	Txt. M.	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
CS.	3	7	4	10	2	3	6	2	4	7	1

	Txt. Modelo	Est. 1	Est. 2	Est. 3	Est. 4	Est. 5	Est. 6	Est. 7	Est. 8	Est. 9	Est. 10
% CS.	2,5	4,4	3	5,6	1,5	2,3	4,8	1,9	1,3	2,3	0,7

Categoría “Conjunciones subordinantes” (CS)

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
3 CS	10% < 3	30% < 3
2.5 %	0% < 2.5 %	60% < 2.5 %

Grupo B más próximo al Txt. M.

Llama la atención el número de conjunciones subordinantes que aparece en las producciones del grupo A, sólo un 10% está por debajo del número de 3 CS del texto modelo. Este dato contrasta con el mencionado en la categoría anterior, en la que el 100% de las producciones no superaba el número de 2 CC del texto modelo.

En cambio, observamos que el grupo B mantiene resultados similares a los mostrados en la categoría de conjunciones coordinantes: en un 30% de las producciones aparece un número inferior al que muestra el texto modelo –3 CS-; también se mantiene el equilibrio cuando analizamos los resultados del segundo grupo de tablas, valores en porcentajes, aquí es un 60% el que no supera el 2.5% de CS del Txt. M.

Según estos datos, debemos decir que el grupo B está más próximo al texto modelo ya que mantiene un equilibrio en el uso de conjunciones coordinantes y subordinantes, al igual que el texto modelo.

7.2. Segunda fase de análisis

Uso de estructuras para “comparar” y “expresar ventajas e inconvenientes”

Como apuntábamos al inicio de este capítulo, los resultados que esperábamos encontrar tanto en el grupo A, expuesto a una enseñanza intensiva centrada en la forma, como en el grupo B, que realizó la tarea sin ningún tipo de preparación, es que utilizaran tanto las estructuras para “comparar” como las estructuras para “expresar ventajas e inconvenientes”, dado que por su nivel de lengua, nivel B2, deberían conocer ambas estructuras textuales. Aun así, esperábamos encontrar una mayor presencia de estructuras comparativas, no sólo porque su aprendizaje se realiza ya en el nivel A1, sino también porque resulta más fácil realizar una comparación entre dos elementos a partir de unas características dadas, que inferir ventajas o inconvenientes.

Al observar los datos del cuarto grupo de tablas, confirmamos nuestras expectativas y comprobamos que ambos grupos utilizan alguno de los diferentes tipos de estructuras para “comparar” y “expresar ventajas / inconvenientes”. Sin embargo, los resultados son bien diferentes en uno y otro grupo.

Estructuras para “comparar”

Grupo A

	Comparar
Txt. M	más que ... el mismo (...) que
Est. 1	menos (...) que
Est. 2	
Est. 3	mejor (...) *contra
Est. 4	mejor que ...
Est. 5	mejores que ... menos (...) que ... más (...) que
Est. 6	tan (...) como ... más (...) que ...
Est. 7	más que ... peor que ... más que... tantas como ...
Est. 8	más ... tanta (...) como
Est. 9	más que ... el mismo (...) que ... menos que más que ...
Est. 10	el mismo que ... menos que...

Grupo B

	Comparar
Txt. M	más que ... el mismo (...) que
Est. 1	menos que...
Est. 2	
Est. 3	Mejor que ... (3) Más ... Más...
Est. 4	
Est. 5	Más que...
Est. 6	Más que... Menos que.. Mejor que...
Est. 7	Menos ... que... Peores que...
Est. 8	
Est. 9	
Est. 10	Peor que *Meior de

Estructuras para “comparar”

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
2	50% ≥ 2	40% ≥ 2
	10% = 0	40% = 0
	Grupo A más próximo al Txt. M.	

Observamos, en un primer análisis, que los resultados entre el grupo A y el grupo B no difieren demasiado, un 50% de las producciones del primer grupo y un 40% de las del segundo utiliza dos o más estructuras comparativas. Sin embargo, en un análisis más detallado, el elemento que llama la atención es el porcentaje de producciones del grupo B en las que no se utiliza ninguna de las formas posibles para comparar, un 40% frente a

sólo un 10% del grupo A. Por tanto, hemos de decir, una vez más, que los textos del grupo A muestran resultados más próximos al Txt. M. que el grupo B.

Si además cotejamos los datos de las categorías de ADC y AVC del primer grupo de tablas (figuras 1 y 1a) con las realizaciones de comparaciones que arroja la tabla de las figuras 4 y 4a, vemos un desfase entre el número total de adjetivos y adverbios comparativos con el número total de comparaciones que aparecen en el conjunto de los diez textos del grupo A como del grupo B.

ADC / AVC vs. Estructuras para “comparar”		
	Grupo A	Grupo B
Nº total de ADC / AVC	38	36
Estr. Para “Comparar”	20	13

Al observar en un primer momento el número total de ADC y AVC que aparecen en el conjunto de las 10 producciones del grupo A y del grupo B, vemos que hay un equilibrio en sus resultados: el primero utiliza un total de 38 frente a 36 del segundo. Sin embargo, cuando comparamos ese resultado con el número total de estructuras comparativas que aparecen en los diez textos de cada grupo, vemos que ese equilibrio se rompe. Mientras que el conjunto del grupo A presenta un total de 20 estructuras para “comparar”, el grupo B sólo utiliza 13 entre todas las producciones.

Esta diferencia entre la aparición de ADC / AVC y el uso de estructuras para “comparar” responde al hecho de que no siempre que aparece un adjetivo o adverbio comparativos se corresponde con una comparación. Esto se debe en algunos casos, como en el Est. 2 del grupo A (anexo 5), a que se utiliza el adverbio o adjetivo con un valor que denota aumento o disminución respecto a una cantidad, pero en ningún momento se realiza una comparación entre dos elementos.

Ejemplo:

(...) durante menos de una semana (...)/ (...) durante más de un mes.

En otros casos, como en el Est. 4 del grupo B (anexo 6), lo que hace el alumno es parafrasear los enunciados de los gráficos (anexo 1-2) que sirven de base para realizar la tarea.

Ejemplo:

(...) la gente califica el producto de “mejor” o “mucho mejor” y (...)

Estos datos demuestran que los estudiantes del grupo B están utilizando ADC y AVC en usos que no siempre se corresponden con una comparación en un número mayor de ocasiones que el grupo A. Por tanto, debemos decir que las producciones del grupo A, también en este apartado, quedan más próximas al Txt. M.

Estructuras para “expresar ventajas e inconvenientes”

Grupo A

	Expresar ventajas / inconvenientes
Txt. M	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 1	Al comparar con (...) + caract. positiva
Est. 2	
Est. 3	Comparando con otros producto + caract. positiva
Est. 4	Comparando con (...) + caract. Positiva
Est. 5	
Est. 6	En comparación con (...) + caract. positiva
Est. 7	
Est. 8	Cuando se compara (...) + caract. positiva
Est. 9	Caract. positiva + comparando con otros ...
Est. 10	Comparando con (...) + caract. positiva

Grupo B

	Expresar ventajas / inconvenientes
Txt. M	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 1	
Est. 2	
Est. 3	
Est. 4	
Est. 5	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 6	Si comparamos el producto con (...) + caract. positiva
Est. 7	
Est. 8	En cuanto a la comparación de (...) + caract. Positiva
Est. 9	
Est. 10	En cuanto a la comparación con (...) + caract. positiva

Estructuras para “expresar ventajas e inconvenientes”

Texto Modelo	Grupo A	Grupo B
1	30% < 1	60% < 1

Grupo A más próximo al Txt. M.

Las diferencias entre ambos grupos se hacen más evidentes en el uso de estructuras para “expresar ventajas e inconvenientes”. En un 30% de las producciones del grupo A no aparece ninguna estructura, mientras que en el grupo B es un 60% de los estudiantes los que no utiliza ninguna de las estructuras posibles para “expresar ventajas e inconvenientes”. Así pues, también en este apartado el grupo A se aproxima más al texto modelo.

Llama la atención, no obstante, el hecho de que los 7 estudiantes del grupo A y 3 de los 4 del grupo B que utilizan alguna de las estructuras para “expresar ventajas e inconvenientes” sea, con variantes, la misma estructura y que no es la que aparece en el texto modelo, sino que usan la forma que introduce un elemento de comparación para resaltar la ventaja o inconveniente del elemento en cuestión:

Ejemplo Est. 8 grupo A (anexo 5):

(...) cuando se comparar el producto con otros productos menos gente pensó que fue mejor (...)

El Est. 5 del grupo B (ver anexo 6) es el único que utiliza una forma diferente al resto de estudiantes. Pero al leerla con detenimiento, podemos ver que se trata prácticamente de un calco de la que aparece en el texto modelo:

Texto modelo:

(...) La ventaja respecto a sus más directos competidores es que su facturación (...)

Est. 5:

(...) La ventaja respecto a sus más directos competidores es que 90% de los consumidores (...)

Estos datos confirman nuestras expectativas de encontrar más estructuras comparativas ya que, como dijimos más arriba, siempre resulta más fácil realizar una comparación que inferir una ventaja o inconveniente.

8. Conclusiones

A la primera pregunta de investigación que nos formulábamos, *¿Es posible la adquisición, por lo menos en la memoria a corto plazo, de estructuras textuales significativas mediante una enseñanza intensiva centrada en la forma?*, debemos responder afirmativamente, ya que el análisis de los resultados confirma una mayor presencia de las estructuras objeto de estudio – las comparativas por un lado y las que expresan ventajas e inconvenientes, por otro - en el grupo A, grupo que recibió la enseñanza intensiva centrada en la forma, frente al grupo B que realizó la tarea sin haber trabajado de forma explícita las estructuras mencionadas.

Además de un mayor número de estructuras, también es destacable la variedad en cuanto a las diferentes formas posibles que usa el grupo A frente al B, que en ningún caso utiliza, por ejemplo, la comparativa de igualdad.

Aun así, surge la duda de si el mayor uso de dichas estructuras se debe a la atención que se les prestó durante la clase o es fruto de reactivar un conocimiento que ya poseían los alumnos. A pesar de ello, es evidente, por los resultados que se desprenden del análisis de los datos, que una enseñanza intensiva centrada en la forma favorece, como mínimo, la reactivación y adquisición, por lo menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas, al tiempo que ayuda, además, a enriquecer las producciones de los estudiantes con una mayor variedad de formas posibles utilizadas.

A la segunda pregunta que formulábamos, *¿Existe relación entre una enseñanza intensiva centrada en la forma y una mayor “calidad de información”?*, también debemos responder afirmativamente. Como hemos podido comprobar con el análisis de los datos, los resultados de la “calidad de información”, tanto del grupo A como del grupo B, son muy afines en la mayoría de las categorías analizadas. No obstante, la pequeña diferencia¹ existente entre ambos grupos y que indica que el grupo A está más próximo del texto modelo que el grupo B, demuestra, como hemos visto también en la respuesta a la primera pregunta de investigación, que la enseñanza intensiva centrada en la forma, al menos en la memoria a corto plazo, es eficaz en tanto que ayuda a los estudiantes a

¹ Esta proximidad en los resultados era esperable ya que ambos grupos proceden del mismo centro de enseñanza y superaron un test de nivel para asegurarnos que todos los estudiantes partían de un mismo nivel de lengua, nivel B2.

fijar determinadas categorías de palabras trabajadas en clase, aunque no de forma explícita y, así, a enriquecer sus producciones escritas con una mayor variedad y riqueza léxicas y de cohesión.

En cuanto a la tercera pregunta, *¿Ayuda el uso de herramientas informáticas a evaluar la “calidad de información” de una producción escrita guiada realizada por un aprendiente de L2?*, se verifica que el analizador – etiquetador *Conexor* y el software *Childes* para cuantificar frecuencias son dos herramientas informáticas que permiten evaluar de forma objetiva la “calidad de información” de producciones de expresión escrita de estudiantes de E/LE al cotejarlas con un texto modelo. Los resultados cuantitativos que estas herramientas ofrecen nos han permitido determinar qué producciones están más próximas al modelo, sin necesidad de recurrir a evaluadores humanos o a escalas de valoración o similares.

La respuesta a la cuarta pregunta, *¿Un buen nivel de conocimientos lingüísticos de una L2 permite la adquisición, por lo menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas mediante una enseñanza intensiva centrada en la forma?*, no puede ser tan concluyente como en las preguntas anteriores.

Aunque, por un lado, el test de nivel que todos los alumnos superaron para poder cursar la asignatura “Textos específicos”, garantizaba un nivel de conocimientos lingüísticos avanzado, nivel B2 según el MCE y, por otro lado, el uso de las estructuras comparativas y para expresar ventajas e inconvenientes es mayor en el grupo A que en el grupo B, no son datos suficientes para concluir que un buen nivel de conocimientos facilita la adquisición de dichas estructuras.

Así pues, y, a la vista de los resultados, deberíamos replantear la pregunta y formularla de la siguiente manera:

¿Una enseñanza intensiva centrada en la forma puede repercutir positivamente, por lo menos en la memoria a corto plazo, en la adquisición no sólo de las formas meta objeto de estudio sino también en elementos que no hayan recibido “atención a la forma”?

Esta reformulación sí que la podemos responder afirmativamente. Es evidente, como ya hemos visto, que el grupo que recibió la enseñanza intensiva centrada en la forma, obtuvo resultados más próximos al texto modelo no sólo en las estructuras textuales objeto de estudio, sino también en los apartados de variedad y riqueza léxicas y de cohesión, a pesar de no haber focalizado la enseñanza en dichos elementos.

Implicaciones didácticas y líneas futuras de investigación

Un estudio de estas características, dentro de sus limitaciones, aspira a repercutir en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, ayuda al docente a adelantarse a las dificultades que puede experimentar un grupo de alumnos concreto a partir de la observación de los problemas presentados por estudiantes con características similares en relación con una tarea final determinada en la que el objetivo de ésta esté bien definido. Por otro lado, ofrece, además, pautas para conocer con más detalle las necesidades de cada alumno - siempre relacionándolas con una tarea final específica - y esto va a ayudar, en ambos casos, a seleccionar qué categorías empíricamente problemáticas – y no sólo intuitivamente - necesitan reforzar los alumnos y, así, dirigir la enseñanza a la focalización de dichas formas, ya que, como hemos visto, la instrucción prestando atención a la forma obtiene resultados positivos, al menos en la memoria a corto plazo y creemos que también puede funcionar en la memoria a largo plazo, aunque para comprobarlo deberíamos realizar un post-test al mismo grupo objeto de estudio.

Este trabajo enlaza, de esta manera, con los estudios que proponen el uso del *output* de las producciones de los estudiantes como nuevo *input* para tareas posteriores en las cuales se focalice la atención en la forma mediante la “manipulación” del *input*, es decir, haciendo resaltar la forma meta objeto de estudio. Es lo que los teóricos de la Adquisición de Segundas Lenguas llaman *input enhancement* (Ellis 2001) y que se vincula directamente con la creencia de que la enseñanza centrada en la forma facilita, como mínimo, el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Los alumnos también pueden beneficiarse de todo este proceso de enseñanza-aprendizaje al poder tomar conciencia de una manera clara y objetiva de cuáles son los principales problemas que tienen en el uso de determinadas categorías de palabras o estructuras textuales y, de esta manera, implicarse de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a líneas de investigación futuras, consideramos interesante la posibilidad de poder comprobar la eficacia de la enseñanza centrada en la forma en la memoria a largo plazo. Como hemos indicado más arriba, aunque creemos que puede funcionar, necesitaríamos realizar, transcurrido un tiempo, un post-test a los estudiantes a los que se les impartió dicho tipo de enseñanza para poder constatar que las

estructuras lingüísticas trabajadas en clase prestando atención a la forma fueron adquiridas de forma adecuada.

Otro tema de interés en próximos estudios es evaluar la validez y eficacia del *input enhancement*, es decir, analizar de qué manera repercute en el proceso de adquisición, observando si este *input* modificado posibilita, de alguna manera, que el proceso de adquisición de determinadas categorías de palabras o estructuras textuales significativas se acelere y/o, como mínimo, que sean más comprensibles al estudiante las formas meta a estudiar.

Una tercera vía de investigación a tener en cuenta es analizar con más profundidad las posibilidades que ofrecen las herramientas informáticas de evaluar cuantitativamente y de una manera objetiva las producciones, tanto escritas como orales, de estudiantes de una segunda lengua.

9. Bibliografía

- Alba, J.M., Zanón, J. (1999) “Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes” en Javier Zanón (coord.) *La enseñanza mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Barrios Espinosa, M.E. (1991) “Form-Focused Instruction in Second Language Teaching and Learning: theoretical proposals and research findings” *Lingua y Textos* 10:9-23.
- Carretero, A. (2004). *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
- Consejo de Europa, (1996) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Estrasburgo.
- Díaz, L., Ruggia, A. (2004). “Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías al servicio del feedback en ELE”. RedELE 0.
- DeKeyser, R.M., (1998) “Beyond focus on form”: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar” en Catherine Doughty y Jessica Williams (Ed) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doughty, C. Y Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.
- Ellis, R. (2002). “Does Form-Focused Instruction affect the acquisition of implicit Knowledge” *SSLA* 24, 223-236.
- García Santa-Cecilia, A. (1999) “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas” en Javier Zanón (coord.) *La enseñanza mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Giovanni, A., Martín Peris, E, Rodríguez, M, Simón, T., eds. (1996) *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999) “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español” en Javier Zanón (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

- Iwashita, N. (2003) "Negative feedback and positive evidence in task-based interaction" *SSLA* 25: 1-36.
- Krashen, S. (1992) "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2" en Juana Muñoz Licerias (Ed) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis.
- Llobera, M., Hymes, D., Hornberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L., Spolsky, B. eds. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Long, M. H. (1997). "Focus on form in Task-Based Language Teaching". The McGraw-Hill Companies.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of Form in Communicative Classrooms". *SSLA* 20 37-66.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Martín Peris, E. (2004) "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" *RedELE* 0.
- MacWhinney, B. (1987) *The Childe Project*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonough, K. (2005) "Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development". *SSLA* 27: 79–103.
- McLaughlin, B. (1992) "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor" en Juana Muñoz Licerias (Ed) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Dis.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Polio, C. (2001) "Research Methodology in Second Language Writing Research: The Case of Text-Based Studies" en Tony Silva y Paul Dei Matsuda (Ed) *On Second Language Writing*, Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortega, L. (2000) "Foco en la forma, foco en la función" en Carmen Muñoz (Ed) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- Sanz, C. y Morgan-Short, K (2004) "Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: a computer – assisted study" *Language Learning* 54 (1): 35-78.

Swain, M. (1998) "Focus on form through conscious reflection" en Catherine Doughty y Jessica Williams (Ed) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Swain, M (2000) "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue" en James P. Lantolf (Ed) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

Swain, M. y Lapkin, S. (2001) "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects" en Martin Bygate et. al. (Ed) *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Essex, Longman.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., Kim, H.Y. (1998) *Second Language development in writing*. Honolulu, University of Hawaii Press.

Zanón, J. (1999) "La enseñanza del español mediante tareas" en Javier Zanón (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

ANEXO 1

MATERIAL PARA LOS ALUMNOS (Grupo A)

Clasifica las siguientes frases:

1. ¡Está riquísimo!
2. Lo malo de la subida del IPC es que subirán los intereses bancarios.
3. ¡Fantástico!
4. Es algo increíble.
5. Lo bueno del cremosa es que podemos comerlo a todas horas.
6. Ha sido más fácil de lo que pensaba.
7. Otro inconveniente es que es un poco caro.
8. Es una locura.
9. La ventaja principal de este crédito hipotecario es su bajo interés.
10. Ha sido una semana muy difícil.
11. ¡Qué bueno!
12. La ventaja del Chupa- Chups es que no te manchas los dedos.

Expresar Satisfacción	Expresar Ventaja / inconveniente	Expresar Valoración
¡Fantástico!		

Ejercicio 1. Completa las frases con los elementos necesarios. Compara tus respuestas con las de tu compañero.

- 1) _____ desventaja _____ vivir fuera de la ciudad
_____ la incomodidad de tener que coger siempre el coche.

- 2) Uno _____ los _____ de este despacho es _____
tiene poca luz.

- 3) Como puede ver, este apartamento tiene muchas cosas positivas, pero

principal _____ está a cinco minutos del metro.

- 4) En _____ con los resultados del semestre pasado, este semestre hemos
tenido beneficios.

- 5) Manolo tiene un coche nuevo, pero _____ inconveniente _____
que consume mucho.

Ejercicio 2.- Forma frases que expresen ventajas o inconvenientes con los elementos que aparecen. Faltan algunos elementos de la estructura, añádelos.

Ejemplo: lejos preciosa desventaja estar centro lejos muy casa ser

- Es una casa preciosa, pero TIENE la desventaja DE estar muy lejos del centro.

1. desventajas luminosidad cámara poca tener

2. versatilidad su este producto nuevo significativa

3. azúcar aportar otro mucha

4. poco tener consumir

5. negocio rentabilidad este poca principal

Con tu compañero, lee el siguiente diálogo y marca las estructuras comparativas que aparecen.

Ejecutivo1- En este primer semestre de 2004, Cremosa ha facturado un 2% más que Smint.

Ejecutivo2- Sí, pero tienes que tener en cuenta que el beneficio operativo de Smint de este semestre ha sido un 4% más alto que el del año pasado. En cambio, Cremosa se ha mantenido, ha obtenido el mismo beneficio que en el 2003.

Ejec1- Ya, pero no olvides que el capital destinado a la publicidad de Cremosa este semestre ha sido de un 10% menos que en el mismo período del ejercicio anterior. Esto, sin duda, ha repercutido en sus ventas, que se han estancado.

Ejec2- Sí, y, además, la campaña de Smint ha sido muy agresiva. Pero desde el departamento de Marketing me han comentado que tienen prevista una nueva campaña de Cremosa para el mes que viene. Las previsiones son que en los próximos 3 meses se consigan unos resultados **tan** positivos **como** los de Smint.

Ejec1- Cremosa no tienen tanto público como Smint. Éste se dirige a un público más amplio que el de Cremosa.

Ejemplo:

Unos resultados tan positivos como los de Smint.

Ejercicio 3.- Forma frases con estructuras de comparación.

Añade los elementos que sean necesarios para que la frase tenga sentido.

Ejemplo:

Marisol: ventas = 2000€ / Tú: ventas = 2000€ (vender)

Marisol ha vendido tanto como tú.

1. (costar)

Mi coche: 13000€

Tu coche: 17000€

2. (ser)

Mi casa: muy luminosa

Tu casa: muy luminosa

3. (tener)

Juan: discos = 30

Miquel: discos = 25

4. (facturar)

Aceites Oliv: 5 millones de euros

Aceites Andalus: 3 millones de euros

5. (tener, edad)

Juan: 25 años

Sofía: 25 años

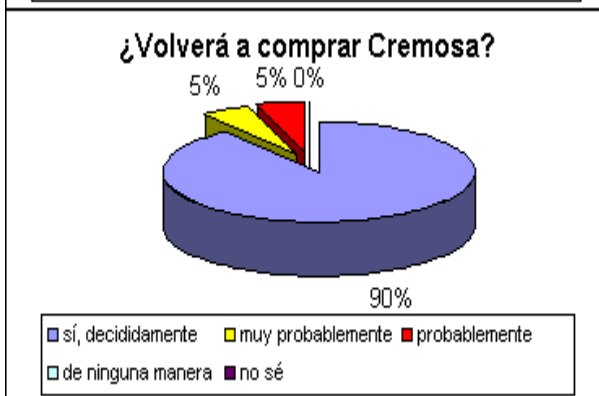
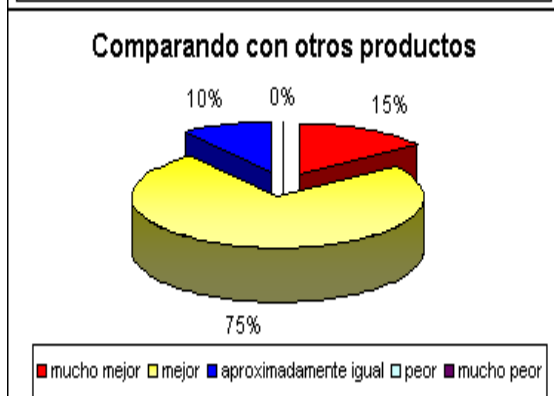
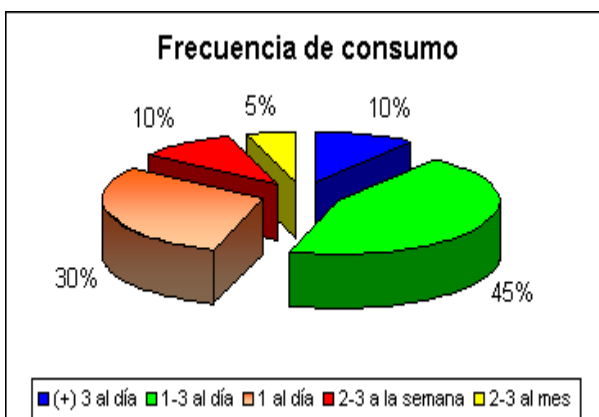
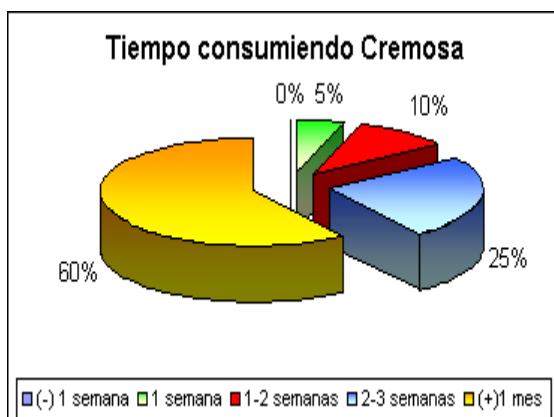
Modelo de Informe de Ventas

La producción de Chupa Chups S.A. correspondiente al primer semestre de 2004 ha sido un 5% más que en el mismo período del año pasado. Sin embargo, las ventas sólo han subido un 2%.

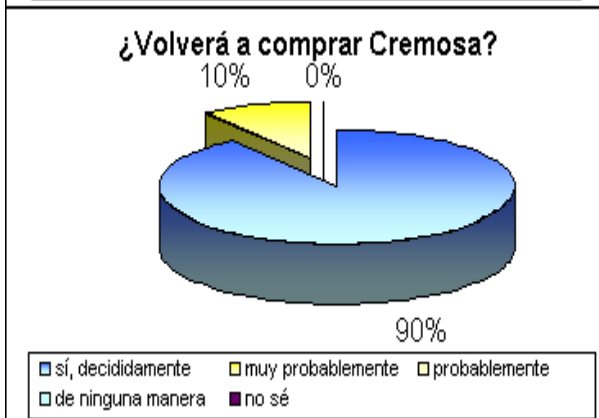
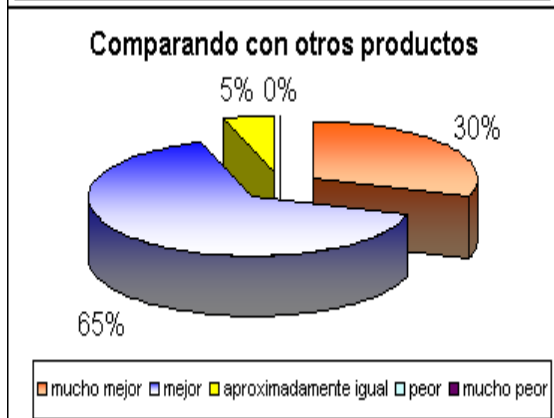
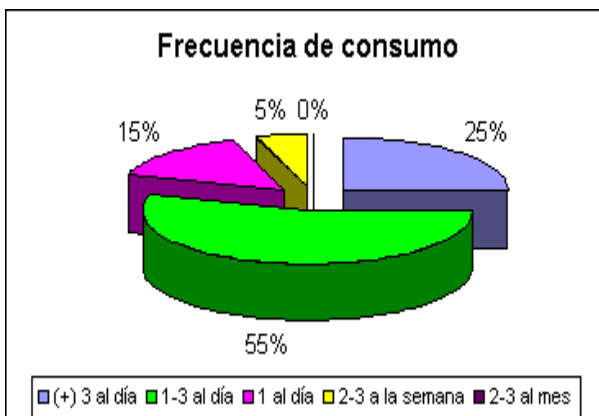
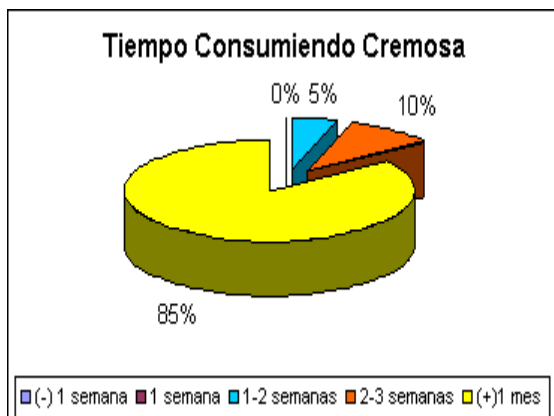
En cuanto a la facturación, se ha mantenido en el 3%, el mismo porcentaje que en el primer semestre de 2003. La ventaja respecto a sus más directos competidores es que su facturación no ha descendido como ha sucedido con ellos.

A pesar de todo, Chupa Chups ha conseguido un beneficio operativo de tres millones de euros y un crecimiento de valor de cuatro millones de euros gracias a la subida de precios, el ajuste de plantilla y la venta de algunos activos.

Gráficos correspondientes a la **5ª semana** de salir el producto al mercado:



Gráficos correspondientes a la **10ª semana** de salir el producto al mercado:



ANEXO 2

MATERIAL PARA LOS ALUMNOS (Grupo B)

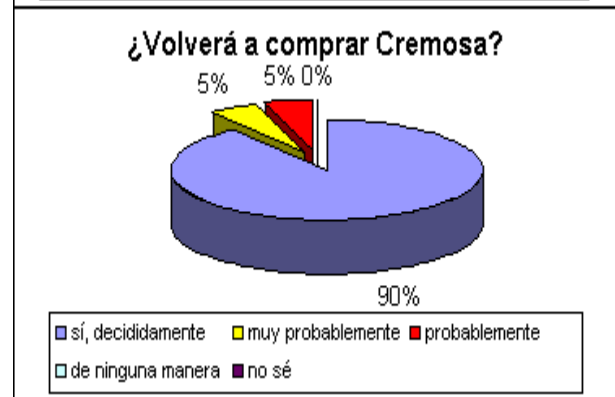
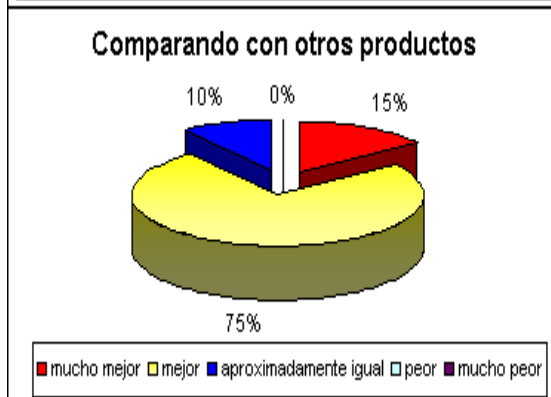
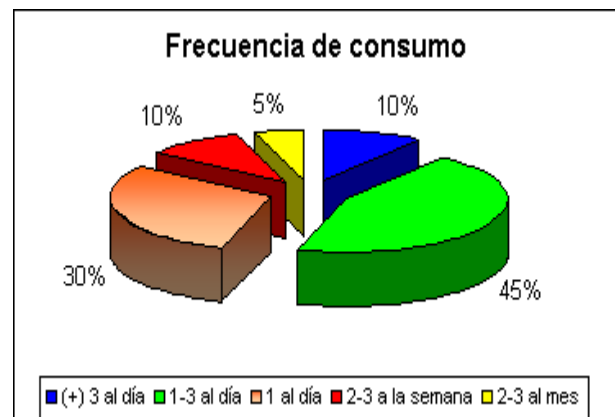
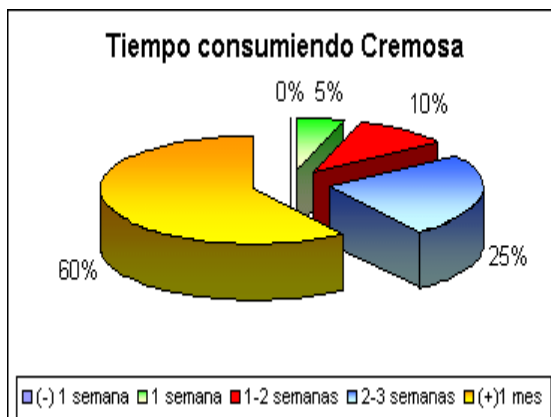
Modelo de Informe de Ventas

La producción de Chupa Chups S.A. correspondiente al primer semestre de 2004 ha sido un 5% más que en el mismo período del año pasado. Sin embargo, las ventas sólo han subido un 2%.

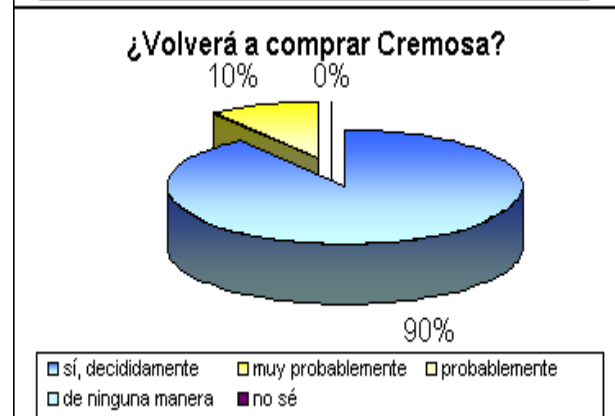
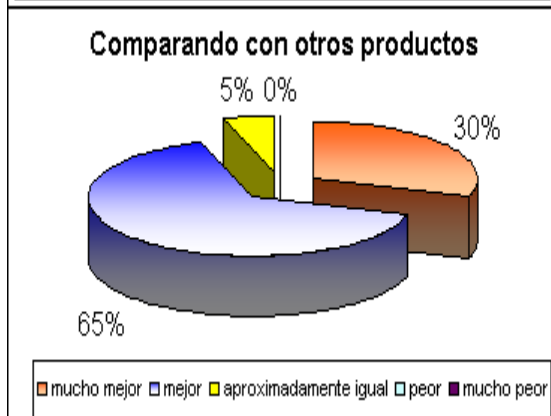
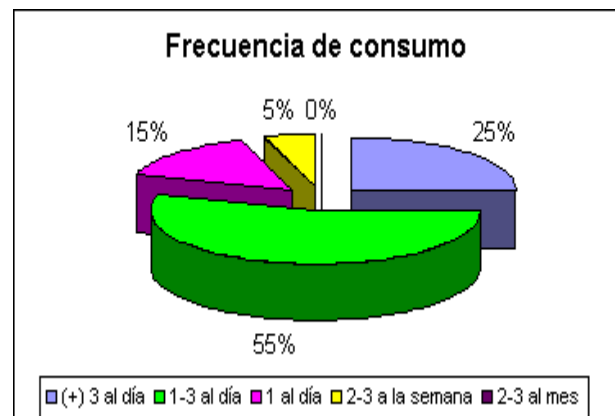
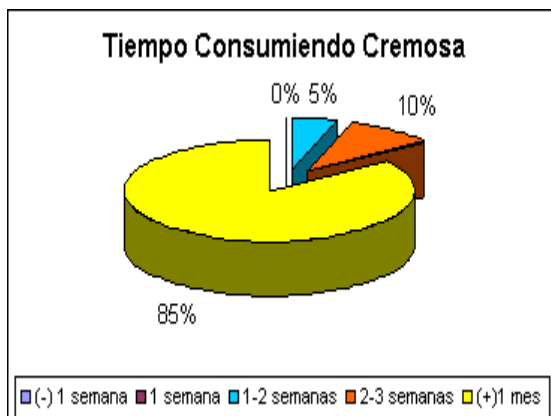
En cuanto a la facturación, se ha mantenido en el 3%, el mismo porcentaje que en el primer semestre de 2003. La ventaja respecto a sus más directos competidores es que su facturación no ha descendido como ha sucedido con ellos.

A pesar de todo, Chupa Chups ha conseguido un beneficio operativo de tres millones de euros y un crecimiento de valor de cuatro millones de euros gracias a la subida de precios, el ajuste de plantilla y la venta de algunos activos.

Gráficos correspondientes a la **5ª semana** de salir el producto al mercado:



Gráficos correspondientes a la **10ª semana** de salir el producto al mercado:



ANEXO 3

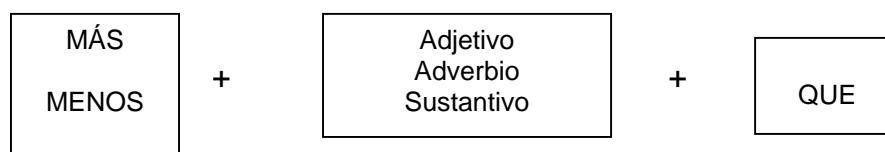
ESQUEMAS GRAMATICALES (Grupo A)

COMPARAR

Hay tres grados de comparación: 1) **superioridad** 2) **inferioridad** 3) **igualdad**

1. Superioridad / Inferioridad

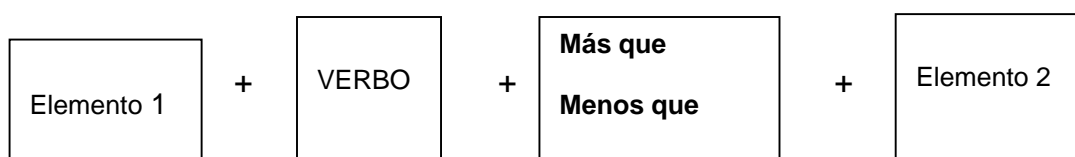
A) Cuando en la comparación introducimos un adjetivo, adverbio o sustantivo:



Ejemplos:

- *Los productos de la empresa Aceites Oliv son **más** caros **que** los de Aceites Andalus.*
- *Tu casa está **más** lejos **que** la mía.*
- *En este aula hay **menos** sillas **que** en el aula 24.*

B) Cuando los dos elementos de la comparación dependen del mismo verbo, utilizamos esta estructura:

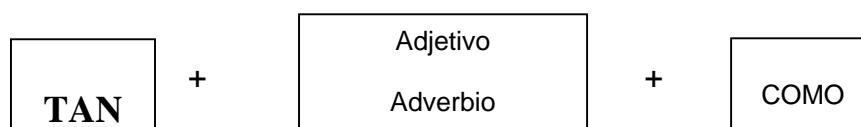


Ejemplos:

- *Mi cámara cuesta **más que** la tuya.*
- *Sofía trabaja **menos que** Joaquín.*

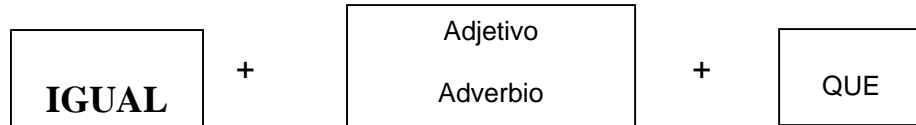
2. Igualdad

A) Cuando en la comparación introducimos un adjetivo o un adverbio:



Ejemplos:

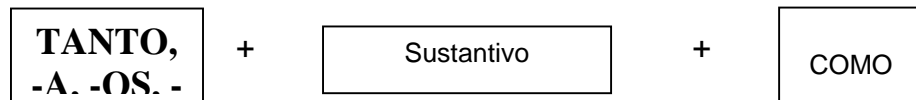
- *Los beneficios de Aventurviaje no han sido **tan** altos **como** los de Touraventura.*
- *Desde aquí, tu casa está **tan** cerca **como** la mía.*



Ejemplos:

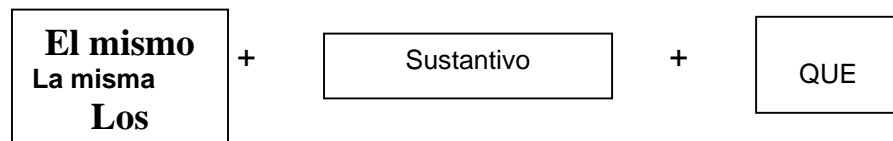
- *El crecimiento de las eléctricas ha sido **igual de** positivo **que** el de la metalurgia.*
- *Tu casa está **igual de** lejos **que** la mía.*

B) Cuando introducimos un sustantivo:



Ejemplos:

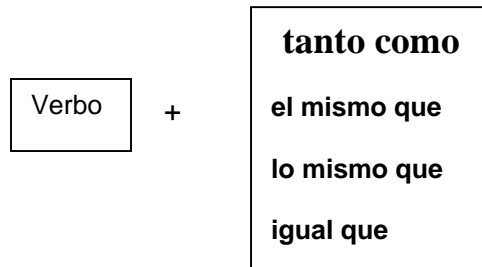
- *La sucursal de Madrid ha ganado **tanto** dinero **como** la de Valencia.*
- *No han cometido **tantos** errores **como** pensaban.*
- *Mi coche gasta **tanta** gasolina **como** el tuyo.*
- *En este supermercado hay **tantas** ofertas **como** en el de la esquina.*



Ejemplos:

- *ParkOcio ha conseguido tener **el mismo** crecimiento **que** ParkesReunidos.*
- *La sucursal de Logroño ha conseguido **la misma** facturación **que** la de Pamplona.*
- *Los vendedores de Madrid obtuvieron **los mismos** beneficios **que** los de Barcelona.*

C) Con verbo:



Ejemplos:

- *La sucursal de Valencia ha crecido **tanto como** la de Sevilla.*
- *El beneficio ha sido **el mismo que** el del mes pasado.*
- *Las sucursales del norte facturaron **los mismo que** las de del sur.*
- *Habla **igual que** un nativo.*

Para profundizar

1. Superioridad / Inferioridad

A) Comparativos irregulares

Bueno	mejor
Malo	peor
grande (edad)	mayor
grande (tamaño)	más grande
pequeño (edad)	menor
pequeño (tamaño)	más grande

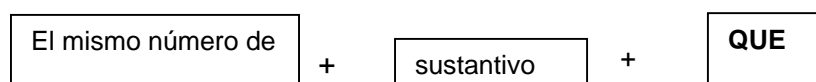
B) Cuando el segundo elemento de la comparación ya ha aparecido en el contexto, no hace falta repetirlo.

Ejemplos:

- *Juan ha obtenido **más** beneficios.*
- *Mi coche cuesta **más**.*
- *Ella trabaja **menos** horas.*

2. Igualdad

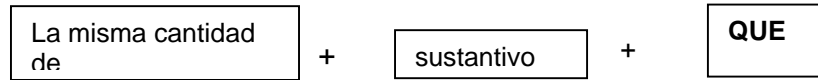
A) Otras estructuras:



Ejemplos:

- *Joaquín hizo **el mismo número de** errores **que** Marisol.*

- *La sucursal de Vigo consiguió **el mismo número de** clientes **que** la de Soria.*



Ejemplos:

- *Han producido **la misma cantidad de** vino **que** de cava.*

B) Cuando el segundo elemento de la comparación ya ha aparecido en el contexto, no hace falta repetirlo.

Ejemplos:

- *ParkOcio ha tenido **el mismo** beneficio.*
- *Las sucursales de Madrid han obtenido **los mismos** resultados.*
- *Han conseguido **la misma** cantidad.*

EXPRESAR VENTAJAS E INCONVENIENTES

Tenemos diferentes estructuras y formas para expresar ventajas e inconvenientes. Las podemos agrupar en tres grandes apartados:

- 1) presentamos el tema por primera vez
- 2) el tema ya ha sido mencionado con anterioridad
- 3) introducimos un elemento de comparación para destacar la ventaja o la desventaja del tema de interés.

VENTAJAS

1. Cuando presentamos el tema por primera vez.

A) Introduciendo directamente el elemento del que hablamos:

SN	+	verbo	+	Característica (+)
----	---	-------	---	--------------------

Ejemplo:

La cámara digital ofrece muchas posibilidades de calidad fotográfica, puedes elegir la que más te interese.

La lectura proporciona a los niños una gran riqueza de vocabulario.

B) Introducimos el tema con algunas de estas expresiones:

Una de las ventajas	de	SN	verbo	Característica (+)
La ventaja				
Las ventajas				
La principal ventaja				
La ventaja más significativa				
Lo bueno				
...				

Ejemplo:

Una de las ventajas de la cámara digital **es** su capacidad de almacenamiento de imágenes.

INCONVENIENTES

1. Cuando presentamos el tema por primera vez.

A) Introduciendo directamente el elemento del que hablamos:

SN	+	verbo	+	Característica (-)
----	---	-------	---	--------------------

Ejemplo:

Las cámaras digitales tienen menos posibilidades artísticas que una cámara réflex.

Los alquileres en Barcelona son carísimos.

B) Introducimos el tema con algunas de estas expresiones:

Uno de los inconvenientes	de	SN	verbo	Caract . (-)
El inconveniente				
Los inconvenientes				
El principal inconveniente				
El inconveniente más significativo				
Lo malo				
...				

Ejemplo:

Uno de los inconvenientes de ir en moto es su inestabilidad cuando llueve.

C) También podemos introducir el tema con la siguiente estructura:

Una de las ventajas					
La ventaja					
Las ventajas					
La principal ventaja	de	SN	es que	verbo	Caract. (+)
La ventaja más significativa					
Lo bueno					
...					

Ejemplos:

La principal ventaja de los coches de esta marca es que consumen muy poco.

Lo bueno de este coche es que utiliza una tecnología nueva y no contamina.

2. Cuando el tema del que hablamos ya ha sido mencionado, para no repetir:

A) Introducimos el tema con algunas de estas formas:

Una de las ventajas				
Las ventajas				
La principal ventaja				
La ventaja más significativa	es que		verbo	Caract. (+)
Otra ventaja				
Lo bueno				
...				

Ejemplo:

Otra ventaja es que está bien comunicado.

C) También podemos introducir el tema con la siguiente estructura:

Uno de los inconvenientes					
El inconveniente					
Los inconvenientes					
El principal inconveniente	de	SN	es que	verbo	Caract. (+)
El inconveniente más significativo					
Lo malo					
...					

Ejemplos:

Uno de los inconvenientes de la ciudad es que hay mucha contaminación acústica.

Lo malo de este despacho es que no tiene luz natural.

2. Cuando el tema del que hablamos ya ha sido mencionado, para no repetir:

A) Introducimos el tema con algunas de estas formas:

Uno de los inconvenientes				
Los inconvenientes				
El principal Inconveniente	es que		verbo	Caract. (-)
Otro inconveniente				
El inconveniente más significativo				
Lo malo				
...				

Ejemplo:

El principal inconveniente es que vive muy lejos del centro.

B) Introducimos el tema con las formas verbales siguientes:

Tiene	la	de	v. infinitivo	Caract. (+)
Presenta	ventaja		que + verbo	

Ejemplos:

Tiene la ventaja de ser muy cómodo.

Presenta la ventaja de que está muy cerca del metro.

B) Introducimos el tema con las formas verbales siguientes:

Tiene	el	de	v. infinitivo	Caract. (-)
Presenta	inconveniente		que + verbo	

Ejemplos:

Tiene el inconveniente de ser un poco áspero al tacto.

Presenta el inconveniente de que tiene poca capacidad de almacenamiento.

Tiene	la ventaja	de	Caract. (+)
Presenta			

Ejemplos:

Tiene la ventaja del precio.

Presenta la ventaja de su cercanía.

Tiene	el inconveniente	de	Caract. (-)
Presenta			

Ejemplos:

Tiene el inconveniente de la mala sonoridad.

Presenta la desventaja de la distancia.

3. Cuando introducimos un elemento de comparación para destacar las ventajas.

En comparación con				
Frente a				
Si lo comparamos con	SN,	SN	verbo	Caract. (+)
Comparándolo/a con				
Comparado/a con				

Ejemplos:

Si lo comparamos con el coche, la moto es más rápida para moverse por la ciudad.

Comparada con mi cámara, la tuya es una maravilla.

3. Cuando introducimos un elemento de comparación para destacar los inconvenientes.

En comparación con				
Frente a				
Si lo comparamos con	SN,	SN	verbo	Caract. (-)
Comparándolo/a con				
Comparado/a con				

Ejemplos:

Comparándola con mi casa, la tuya está peor comunicada.

Comparado con mi reloj, el tuyo es muy pequeño.

ANEXO 4

TEXTO MODELO

Texto Modelo

La producción de Chupa Chups S.A. correspondiente al primer semestre de 2004 ha sido un 5% más que en el mismo período del año pasado. Sin embargo, las ventas sólo han subido un 2%.

En cuanto a la facturación, se ha mantenido en el 3%, el mismo porcentaje que en el primer semestre de 2003. La ventaja respecto a sus más directos competidores es que su facturación no ha descendido como ha sucedido con el resto.

A pesar de todo, Chupa Chups ha conseguido un beneficio operativo de tres millones de euros y un crecimiento de valor de cuatro millones de euros gracias a la subida de precios, el ajuste de plantilla y la venta de algunos activos.

ANEXO 5

EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS del **Grupo A**

[Empty rectangular box]

CLETON

Según la encuesta realizada en la décima semana de salir el producto al mercado, creemos durante menos de una semana ha sido 89%. Sin embargo, ha aumentado el porcentaje de personas que lleva consumiendo durante más de un mes.

Al cabo de cinco semanas de salida del producto Cremosa al mercado, las ventas eran mucho mejores que las de otros productos, alcanzado un 75% de las ventas totales. Sin embargo, al cabo de 10 semanas eran menos importantes que durante la primera fase. El número de personas que volverá a comprar el producto eran igual entre la quinta y la décima semana. En general, se consumía más frecuentemente al cabo de 10 semanas que al cabo de 5, incluso si la mayor parte de los consumidores sólo consumían el producto una vez cada uno a tres días.

99 palabras.

Rebecca
Textos Especificos

Según la encuesta realizada en la decima semana de salir el producto al mercado el porcentaje de tiempo consumiendo Cremosa ha aumentado por 15% que significó que un mes fue el mesio. La frecuencia de consumo es más alta también con un 10% a aumenta de 10%. Cuando el se prosue comparan el producto con otros productos menos gente pensó que fue ~~mejor~~ peor con un decremento de 10%. Sin embargo había tanta gente como por la 5ª semana que cree dijo que volvería a comprar Cremosa.

ANEXO 6

EJEMPLOS DE PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS del **Grupo B**

Laetitia

En 2004 podemos decir que Chupa Chups fue en un periodo de estabilidad y hasta notamos una ligera mejora. En efecto, las ventas subieron en un 2% con respecto al año anterior. No es un aumento espectacular pero es un aumento! Vemos que el consumo de Cremosa creció la décima semana de la salida del producto : el 55% comía 1 a 3 productos al día contra un 45% la quinta semana. Después, contrariamente a sus competidores, su volumen de negocios no había bajado. Hay que decir que en 95% de la gente calificaba el producto de "mejor" o "mucho mejor" y a la pregunta ¿Volverá a comprar Cremosa? todavía la gente interrogada contestaba "sí, decididamente". Por fin, Chupa Chups consiguió un beneficio operativo de 3 millones de euros, lo que es notable.

Eungelia

El producto Cremosa se vende en el mercado desde hace diez semanas y hasta ahora la reacción de los consumidores parece prometedora. En cuanto al éxito de la campaña publicitaria, 15% de los consumidores han empezados a comprar la Cremosa en los últimos dos semanas.

Sin embargo, el nivel de la consumición promedio ha subido a 1 al día. Una estadística que se puede aplicar a 55% de los consumidores. La ventaja respecto a sus más directos competidores es que 90% de los consumidores prefieren Cremosa y lo consideran de la mejor cualidad. Ha sido un 15% más que en el mismo periodo...

A pesar de todo Cremosa ha acumulado un grupo significativo de los clientes leales. 90% de las cuales afirman que volverán a comprar Cremosa.

Beatrice

Durante la quinta semana de salir el producto “cremosa” al mercado un 60% de los usuarios lo ha consumido más de un mes. Ese número de consumidores ha subido un 25% durante la decima semana pero el porcentaje de los usuarios solamente consumiéndolo durante 1-2 semanas ha permanecido en un 10%. Un 45% de los compradores ha consumido al producto 2-3 veces a la semana durante la quinta semana de salir el producto al mercado, sin embargo, durante la decima semana ese número ha bajado drásticamente a un 5%. En cambio el 30% de los consumidores que ha consumido al producto una vez al día durante la quinta semana se ha aumentado un 25% durante la decima semana. El 5% que lo ha consumido 2-3 veces al mes durante la quinta semana lo ha consumido 2-3 veces a la semana durante la decima semana. Durante la quinta semana el 75% de los consumidores que han comparado a cremosa con otros productos han valuado ese producto como “mejor” pero durante la decima semana ese porcentaje bajando un 10%. Sin embargo en la quinta semana el 15% de los compradores han valuado al producto como “mucho mejor” y en la decima semana ese porcentaje se ha aumentado a un 30%. El 90% de los consumidores durante la quinta semana ha declarado que decididamente volverá a comprar el producto cremosa. Ese porcentaje no ha cambiado durante la decima semana pero en cambio el 5% que en la quinta semana ha declarado que lo volverá a comprar probablemente se ha aumentado un 5%.

ANEXO 7

EJEMPLO DE *OUTPUT* DEL ANALIZADOR-ETIQUETADOR *CONNEXOR*



Spanish Machinese Phrase Tagger 4.6 analysis:

Text	Baseform	Phrase syntax and part-of-speech
Según	según	preposed marker, preposition
la	la	premodifier, determiner
encuesta	encuesta	nominal head, noun, noun phrase begins
realizada	realizado	postmodifier, adjective, noun phrase continues
en	en	postmodifier, preposition, noun phrase continues
la	la	premodifier, determiner, noun phrase continues
décima	décima	premodifier, ordinal numeral, noun phrase continues
semana	semana	nominal head, noun, noun phrase ends
de	de	postmodifier, preposition
salir	salir	main verb, infinitive
el	el	premodifier, determiner
producto	producto	nominal head, noun, single-word noun phrase
a	a	preposed marker, preposition

l	el	premodifier, determiner
mercado	mercado	nominal head, noun, single-word noun phrase
,	,	
Cremosa	cremoso	nominal head, adjective
durante	durante	preposed marker, preposition
menos	menos	nominal head, pro- nominal
de	de	preposed marker, preposition
una	uno	premodifier, determiner
semana	semana	nominal head, noun, single-word noun phrase
ha	haber	auxiliary verb, indicative present
sido	ser	main verb, participle perfect
5%	5%	nominal head, noun, single-word noun phrase
.	.	sentence boundary
Sin	sin	preposed marker, preposition
embargo	embargo	adverbial head, adverb
,	,	
ha	haber	auxiliary verb, indicative present
aumentado	aumentar	main verb, participle perfect
el	el	premodifier, determiner
porcentaje	porcentaje	nominal head, noun, noun phrase begins
de	de	postmodifier, preposition, noun phrase continues
personas	persona	nominal head, plural noun, noun phrase ends
que	que	nominal head, pro- nominal
lleva	llevar	main verb, indicative present

consumiendo	consumir	main verb, gerund
durante	durante	preposed marker, preposition
más	más	nominal head, pro- nominal
de	de	preposed marker, preposition
un	uno	premodifier, determiner
mes	mes	nominal head, noun, single-word noun phrase
.	.	sentence boundary

Note: The Connexor Machineese demos are intended for evaluation purposes only.

ANEXO 8

EJEMPLO DE *OUTPUT* DEL PROGRAMA INFORMÁTICO *CHILDES*

@Begin

@Participants: AND Elodie Subject, INV Rosa Investigator

@Age of AND: 0;

@ID: dan=ELODIE

@Education of AND: Advanced (Rosa)

@Sex of AND: female

@Language: Spanish

@Languages of AND: French

@Activities: Written

@Date: 09-05-2005

@Location: UPF (Curso de Textos Específicos)

@Comment: Report. Contexto formal y natural.

@Transcriber: Rosa

*AND:En la quinta semana de salir el producto al mercado el porcentaje de personas que han consumido la chupa chups Cremosa durante más de un mes era de 60%.

*AND:En la décima semana este porcentaje ha aumentado en un 25%.

*AND:En cuanto a la facturación, se ha mantenido en el 3%, el mismo porcentaje que en el primer semestre de 2003.

*AND:El número de encuestados que comían entre 1 y 3 Chupa Chups al día ha aumentado en un 10%.

*AND:Comparando con otros productos, los consumidores han dicho que era mejor en la quinta semana contra 65% en la decima semana. 90% de ellos quieren volver a comprar en el futuro.

*AND:Es un éxito.

@End

@Begin

@Participants: AND Noemi Subject, INV Rosa Investigator

@Age of AND: 0;

@ID: dan=NOEMI

@Education of AND: Advanced (Rosa)

@Sex of AND: female

@Language: Spanish

@Languages of AND: French

@Activities: Written

@Date: 09-05-2005

@Location: UPF (Curso de Textos Específicos)

@Comment: Report. Contexto formal y natural.

@Transcriber: Rosa

*AND:Al cabo de cinco semanas de salida del producto Cremosa a mercado,

%syn: PRE DET N PRE PRE DET N N PRE N

*AND:las ventas eran mucho mejores que las de otros productos, alcanzado

%syn: DET N VIN ADC CS DET PRE DET N

*AND un 75% de las ventas totales.

%syn: DET PRE DET N ADJ

*AND:Sin embargo, al cabo de 10 semanas eran menos importantes que

%syn: PRE PRE DET N PRE N VIN AVC ADJ CS

*AND:durante la primera fase.

%syn: PRE DET N

*AND:El número de personas que volverá a comprar el producto eran igual

%syn: DET PRE N CS VIN PRE VIF DET N VIN ADC

*AND:entre la quinta y la décima semana.

%syn: PRE DET CC DET N

*AND:En general, se consumía más frecuentemente al cabo de 10 semanas que

%syn: PRE ADJ VIN AVC PRE DET N PRE N CS

*AND:al cabo de 5, incluso si la mayor parte de los consumidores sólo

%syn: PRE DET N PRE DET ADC N PRE DET N

*AND:consumían el producto una vez cada uno a tres días.

%syn: VIN DET N DET N DET PRE N

@End

> freq @
No files were selected

> freq @

freq @

Wed Oct 26 15:13:59 2005

freq (06-Aug-2004) is conducting analyses on:

ALL speaker tiers

From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\eugenie.cha>

5 %

1 10·

1 15

1 25

1 30

1 5

1 5·

1 90

3 a

1 aumentado

1 atentamente

1 aumentado

2 comprar

1 consume

1 consumidores

2 consumo

3 cremosa

6 de

2 décima

1 el

8 en

1 entre

1 es

1 frecuencia

1 h

1 ha

9 la

2 lo

1 los

2 menos

1 mientras

1 no

1 o

1 observar

1 otro

1 otros

1 peores

1 podemos

1 productos

6 que

1 quint

2 quinta
1 refiere
2 se
1 sea
5 semana
1 sexta
1 siendo
1 son
1 tiempo
4 un
1 una
2 volverán
2 y

54 Total number of different word types used
103 Total number of words (tokens)
0.524 Type/Token ratio

>

mlu @

mlu @

Fri Nov 04 17:31:24 2005

mlu (06-Aug-2004) is conducting analyses on:

ALL speaker tiers

From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\beatrice.cha>

MLU for Speaker: *AND:

MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):

Number of: utterances = 10, morphemes = 303

Ratio of morphemes over utterances = 30.300

Standard deviation = 5.984

From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\celine.cha>

MLU for Speaker: *AND:

MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):

Number of: utterances = 7, morphemes = 130

Ratio of morphemes over utterances = 18.571

Standard deviation = 8.926

From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\eleanor.cha>

MLU for Speaker: *AND:

MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):

Number of: utterances = 11, morphemes = 308

Ratio of morphemes over utterances = 28.000

Standard deviation = 15.545

From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\eungelia.cha>

MLU for Speaker: *AND:

MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):

Number of: utterances = 8, morphemes = 127

Ratio of morphemes over utterances = 15.875

Standard deviation = 5.464

From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\julie.cha>

MLU for Speaker: *AND:

MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):

Number of: utterances = 3, morphemes = 125

Ratio of morphemes over utterances = 41.667

Standard deviation = 9.177

From file <c:\mis documentos\doctorado\memoria\texto-childe\mary.cha>

MLU for Speaker: *AND:

MLU (xxx and yyy are EXCLUDED from the utterance and morpheme counts):

Number of: utterances = 7, morphemes = 158

Ratio of morphemes over utterances = 22.571

Standard deviation = 9.708

ANEXO 9

MÉTODOS DE E/LE DE NIVEL A1

b) Siéntate de espaldas a tu compañero y no le mires. Intenta recordar cómo va vestido y díselo. Él te dirá si es verdad o no.

—Llevas (una camisa blanca, unos vaqueros, unos zapatos negros...)

— (No, los zapatos no son negros.)
(Sí.)

b) Elige a un compañero y anota todo lo que lleva puesto. Díselo a la clase. ¿Sabes quién es?

Escucha y lee.

—Perdone, ¿cuánto cuesta esa blusa?

—Nueve mil quinientas pesetas.

—¿Y la blanca?

—Veinte mil. Es más cara, pero es mejor; es de seda.

a) Fíjate:

COMPARACIONES CON ADJETIVOS

más (caro/barato) que

tan (caro/barato) como

no tan (caro/barato) como

menos (caro/barato) que

Más bueno → mejor

Más malo → peor

b) Ahora observa de nuevo el dibujo de la actividad 1 c) y escribe la palabra que corresponda.

1. Es más cara que el vestido. → la chaqueta
2. Es más corta que el vestido. → _____
3. Es tan caro como el traje. → _____
4. No son tan caros como la corbata. → _____
5. Son tan caros como el jersey. → _____
6. No es tan cara como la camiseta. → _____

gente de ciudad

Villajuán, Aldehuela y Rocalba

En las oficinas del gobierno regional se han hecho un lío con algunos datos estadísticos sobre estas tres ciudades. ¿Puedes ayudarles?

- Aldehuela tiene menos bares que Villajuán.
- Rocalba tiene más escuelas que Villajuán.
- Aldehuela tiene más escuelas que Villajuán.
- Villajuán tiene menos habitantes que Rocalba.
- Rocalba y Aldehuela tienen el mismo número de museos.
- Rocalba tiene el doble de iglesias que Villajuán.
- Rocalba y Aldehuela tienen el mismo número de hospitales.

NOMBRE DEL MUNICIPIO
habitantes	25.312	21.004	18.247
escuelas	8	6	7
bares	4	4	3
museos	1	1	2
iglesias	2	1	1

Ahora vamos a comparar todos los servicios de las tres ciudades. Un alumno compara dos, pero sin decir el nombre de la primera. A ver quién adivina más rápido a qué ciudad se refiere.

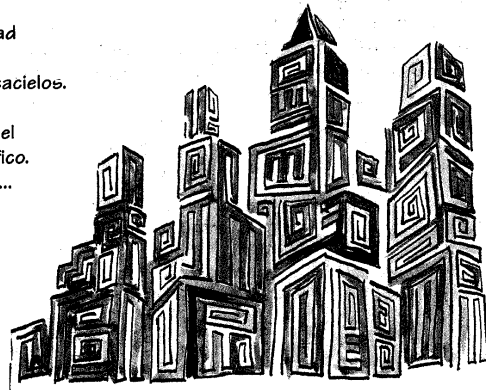
- Tiene dos escuelas menos que Rocalba.
 - ¡Villajuán!

- Tiene tantos hospitales como Aldehuela.
 - ¡Rocalba!

Ciudades del mundo

Un alumno dice algo de un lugar (un país, una ciudad, una región, un pueblo) que puedan conocer los compañeros. Los demás intentan adivinar qué lugar es.

- Es una ciudad donde hay muchos rascacielos.
 - ¡Nueva York!
 - No. Está en el Océano Pacífico.
 - Los Ángeles...
 - ¡Sí!



COMPARAR

Madrid (M): 3.084.673 habitantes
Barcelona (B): 1.681.132 habitantes

M tiene más habitantes que B.
B tiene menos habitantes que M.

M es más grande que B.
B es más pequeña que M.

más bueno/a → mejor
más malo/a → peor

INDICAR SUPERIORIDAD

Madrid es la ciudad más grande de España.

INDICAR IGUALDAD

Luis y Héctor tienen } la misma edad.
 } el mismo color de pelo.
 } las mismas ideas.
 } los mismos problemas.

Este chico tiene } tanto ruido
 } tanta luz
 } tantos metros
 } tantas habitaciones } como el otro.

Barcelona no es tan grande como Madrid.



ORACIONES DE RELATIVO

Es una ciudad...
en la que } se vive muy bien.
donde }
que } tiene muchos museos.



Escucha y lee.

- *Perdone, ¿cuánto cuesta esa blusa?*
- *Cuarenta y siete euros.*
- *¿Y la blanca?*
- *Noventa y dos. Es más cara, pero es mejor; es de seda.*

FIJATE EN LA GRAMÁTICA

Superioridad	Más + adjetivo + que
Igualdad	Tan + adjetivo + como
Inferioridad	Menos + adjetivo + que

Comparativos irregulares

- Más bueno → mejor
- Más malo → peor
- Más grande → mayor
- Más pequeño → menor

- *Mi falda es más larga que tu falda.*
- *Ese restaurante es tan caro como el otro.*

Ahora observa de nuevo el dibujo de la actividad 1 c) y escribe la palabra que corresponda.

1. Es más cara que el vestido.

La chaqueta

2. Es más corta que el vestido.

3. Es tan caro como el traje.

4. No son tan caros como la corbata.

5. Son tan caros como el jersey.

6. No es tan cara como la camiseta.

¿Qué llevas?



COMUNICACIÓN
Hacer comparaciones

La falda es más barata que el traje.
Los pantalones son tan caros como el vestido.
El jersey es menos caro que la cazadora.
La corbata es igual de cara que el pantalón.

El vestido es más caro que...

a) Mira el siguiente catálogo y lee las frases que hay a continuación.



La camisa es más barata que el jersey.
Los pantalones son menos caros que el vestido.

b) ¿Qué prendas son?

Son más baratos que el jersey:
Es más caro que la bufanda:

c) Piensa en una prenda del dibujo grande y compárala con otra según su precio. Tu compañero tiene que adivinar cuál es.

d) Vuelve a mirar las prendas del dibujo grande y compáralas utilizando los siguientes adjetivos:

- bonito
- feo
- grande
- pequeño

El vestido es más bonito que la falda.

¿Qué precios!

a) Escucha y repite estos precios.

110€ 230€ 355€ 578€ 792€ 987€

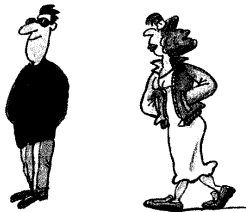
b) Pon precio a tu ropa. Imagina que es carísima (todo debe costar más de 100 euros). Muévete por la clase y pregunta a tus compañeros por el precio de su ropa y anótalo.

- ▶ ¿Cuánto cuestan tus pantalones?
- ▶ Quinientos cinco euros.

VOCABULARIO
Los números

- 100 cien - ciento
- 200 doscientos
- 300 trescientos
- 400 cuatrocientos
- 500 quinientos
- 600 seiscientos
- 700 setecientos
- 800 ochocientos
- 900 novecientos

b) ¿Qué ropa llevan Juan y Mercedes? ¿Y tú?



Juan lleva
Mercedes
Yo

5. EL MEJOR PRODUCTO

A. Quieres comprar un coche. ¿Qué tienes en cuenta a la hora de elegir uno? Numera estos factores de 1 a 8 según tus preferencias. Luego coméntalo con dos compañeros.

Estética (elegante, moderno, funcional, deportivo...)	Motor (potente, de gasolina, diesel...)
Tamaño (pequeño, grande, de 3 ó 5 puertas...)	Garantía y asistencia (de 6 meses, 1 año, 3 años)
Precio (caro, económico)	Prestaciones (frenos ABC, dirección asistida, airbag, aire acondicionado...)
Marca (conocida, prestigiosa, europea)	Consumo (bajo, medio, alto)

- ♦ Para mí lo más importante es el motor; me gustan los coches potentes.
- ★ Sí, a mí también, pero también tengo muy en cuenta el precio.
- Pues para mí lo más importante es el consumo. Yo, si tengo dinero, prefiero un diesel.

B. Trabajas como comercial en una empresa y necesitas un coche para hacer las visitas a tus clientes. De acuerdo con tus preferencias, ¿qué coche elegirías de los que te presentamos a continuación?



AUDI A6
 Precio: desde 29.900€
 Longitud: 4,80 metros.
 Motores: 1.8 20v turbo, 2.4 V6 30v, 2.8 V6 30v y 2.5 V6 24v TDI.

Potencia: de 150 a 193cv.
 Velocidad máxima: de 208 a 236 km/h.
 Consumo medio: de 6,9 a 12,7 litros.
 Versiones: cuatro puertas, avant, tiptronic y quattro.
 Valor/precio: muy bien.



VOLKSWAGEN GOLF IV
 Precio: desde 13.500€
 Longitud: 4,15 metros.
 Motores: 1.4, 1.6, 1.8 20v, 1.8 20v turbo, 2.3 VR5 y 1.9 TDI.

Potencia: de 75 a 150cv.
 Velocidad máxima: de 171 a 216 km/h.
 Consumo medio: de 4,8 a 8,2 litros.
 Versiones: tres y cinco puertas, automático.
 Valor/precio: muy bien.



VOLKSWAGEN GOLF GTI 1.8 TURBO 20V
 Precio: desde 21.600€
 Longitud: 4,15 metros.
 Motores: 1.8 turbo 20v.
 Potencia: 150cv.

Velocidad máxima: 216 km/h.
 Consumo medio: 8,2 litros.
 Versiones: tres y cinco puertas.
 Valor/precio: bien.



PEUGEOT 406 COUPÉ
 Precio: desde 26.500€
 Longitud: 4,61 metros.
 Motores: 2.0 16v, 3.0 V6 24v.
 Potencia: de 135 a 194cv.

Velocidad máxima: de 205 a 235 km/h.
 Consumo medio: de 10,2 a 12,8 litros.
 Versiones: dos puertas y automático.
 Valor/precio: bien.



SEAT IBIZA
 Precio: desde 9.500€
 Longitud: 3,83 metros.
 Motores: 1.0, 1.4, 1.6, 2.0, 2.0 16v, 1.9d, 1.9 td y 1.9 TDI.

Potencia: de 50 a 150cv.
 Velocidad máxima: de 145 a 210 km/h.
 Consumo medio: de 5,2 a 9,2 litros.
 Versiones: tres y cinco puertas y automático.
 Valor/precio: muy bien.



RENAULT TWINGO
 Precio: desde 8.500€
 Longitud: 3,43 metros.
 Motores: 1.149 cc.
 Potencia: de 50 a 125cv.
 Velocidad máxima: 150 km/h.
 Consumo medio: 6 litros.
 Versiones: tres puertas y semiautomático.
 Valor/precio: bien.

¿Tienes que compartir el coche con tus compañeros de empresa. Vuelve a hablar con ellos para decidir cuál compráis.

- ♦ A mí me gusta el Ibiza, es bonito y bastante económico.
- ★ Ya, pero el Twingo gasta menos.
- Yo también prefiero el Ibiza; no es tan bonito como el Twingo pero es más rápido.

4.12. Completa las frases con los comparativos *más que, menos que y tan como*.

1. El tren es cómodo el autobús.
2. El metro es rápido la bicicleta.
3. El autobús es peligroso el coche.
4. El avión es seguro el coche.
5. El coche no es ecológico la bicicleta.
6. Ir en moto es interesante ir en metro.
7. El barco es emocionante el avión.
8. Ir a pie es saludable ir en coche.
9. El taxi es caro el metro.
10. La bicicleta es divertida el autobús.

4.13. Completa con los comparativos irregulares.

mejor • mejores • peor • peores • mayor • mayores • menor • menores

1. Tengo dos hermanos. Felipe que tiene 16 años y Luis que tiene 15. Felipe es que Luis.
2. El tráfico en Barcelona es malo, en Madrid es malo, malo. Por tanto, el tráfico en Madrid es que en Barcelona.
3. En mi ciudad hay 2 millones de habitantes y en Salamanca hay 200 000 habitantes; mi ciudad es que Salamanca.
4. Mi profesor de biología es bueno, pero mi profesora de Lengua es muy, muy buena. Entonces, mi profesora es que mi profesor.
5. Estos tomates son malos, malos, son que los tomates de ayer.

4.14. Sustituye los adjetivos por un comparativo irregular.

1. Muy, muy malo →
2. Muy, muy grandes →
3. Muy, muy buenos →
4. Muy, muy pequeñas →
5. Muy, muy mala →

4.15. Conjuga la persona correcta del verbo IR.

1. Mis hermanos y yo todos los domingos al cine.
2. (Yo) a pie al trabajo.
3. ¿Adónde (tú)?
4. Mis amigos a un colegio cerca de mi casa.
5. Laura con sus padres de vacaciones todos los veranos.
6. ▷ ¿Cómo (usted) a casa?
▶ (Yo) siempre en coche.
7. Vosotros en bicicleta hasta la esquina de la calle, y desde allí andando porque el camino es muy estrecho.