

ÍNDICES DE PROGRESO EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN SITUACIÓN DE INMERSIÓN¹

ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ

*University Studies Abroad Consortium
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea*

RESUMEN: *Collentine (2004) plantea la cuestión de si los alumnos en situación de inmersión experimentan una mejora significativa en lo que a la corrección gramatical se refiere o no. Para intentar dilucidar esta cuestión, 98 aprendices de español escribieron una redacción al principio del curso y tres meses más tarde, escribieron una segunda redacción con el mismo tema e instrucciones. Se codificaron las redacciones según 22 rasgos léxicos y gramaticales del español considerados problemáticos para estudiantes de lengua materna inglesa. Los alumnos de segundo año experimentaron mejoras en su fluidez y mostraron una menor influencia de su L1. Los alumnos de tercer año mejoraron en aspectos relacionados con la subordinación, así como en la elección de pretérito indefinido/pretérito imperfecto y en la concordancia. Los estudiantes avanzados, sin embargo, no parece que experimentaron mejoras significativas estadísticamente. Este estudio subraya la importancia de la elección del instrumento de evaluación adecuado para cada grupo de alumnos.*

PALABRAS CLAVE: *situación de inmersión, evaluación, output escrito, corrección gramatical y fluidez escrita.*

ABSTRACT: *Collentine (2004) raises the question of whether students experience substantial improvement with respect to grammatical accuracy in a study abroad context or not. In order to answer this question, 98 students of Spanish wrote a composition at the beginning of their study abroad session and three months later, they wrote a second composition, keeping the topic and the instructions constant. The compositions were coded according to 22 grammatical and lexical features of Spanish deemed problematic for first language speakers of English. Variables related to fluency and to less reliance on their L1 turned out significant in compositions written by second year students. Third-year students showed progress mainly in subordination-related aspects of their interlanguage, as well as in the correct choice between preterit and imperfect, and agreement. Advanced students, however, did not show any statistically significant improvement for the variables under scrutiny. This study emphasizes the importance of choosing the appropriate type of assessment tool for each group of students.*

KEY WORDS: *immersion context, assessment, written output, grammatical accuracy and written fluency.*

1. EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN SITUACIÓN DE INMERSIÓN: ALGUNAS INVESTIGACIONES RECIENTES.

Cuando hablamos de “progreso” o de “mejora” en el aprendizaje² de una segunda lengua, sobre todo en situación de inmersión, tendemos a pensar en un considerable aumento

de la fluidez oral de los alumnos. Es relativamente fácil observar que, tras el estudio de la lengua meta de forma prolongada en el lugar en el que ésta se usa normalmente, cualquier alumno habla más fluido, con más soltura y con aparente menos esfuerzo. En efecto, una serie de estudios en el área de adquisición de segundas lenguas (Freed 1995, Lafford 1995, Isabelli-García 2003, Segalowitz y Freed 2004) proporcionan evidencia empírica que sustenta esta observación.

En principio podemos distinguir dos tipos de estudios: los que analizan la interlengua³ de los aprendices en situación de inmersión a lo largo de diferentes momentos o puntos en el proceso de adquisición y los estudios que comparan la adquisición en el aula exclusivamente, el llamado *foreign language learning* o *aprendizaje de lenguas extranjeras*, con la adquisición en situación de inmersión⁴. Entre los primeros estudios podemos destacar la investigación de Isabelli-García (2003) aparecida en la revista electrónica *Frontiers*, donde se analiza el desarrollo de la interlengua de tres estudiantes de español procedentes de universidades americanas durante su estancia en Buenos Aires. Isabelli-García realiza entrevistas orales informales con cada uno de los tres participantes a lo largo de los cinco meses que dura su estudio en el extranjero y concluye que los tres participantes aumentaron la media del número de palabras por respuesta, que disminuyó el número de pausas y el número de veces que presentaron dificultades con el idioma. Sólo uno de los tres participantes mostró un aumento en la frecuencia de lo que la autora llama funciones orales avanzadas, tales como narraciones y descripciones detalladas, definidas según los descriptores del *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*.

Entre los estudios que comparan la adquisición del idioma como lengua extranjera con la adquisición en situación de inmersión, podemos destacar la investigación de Freed (1995) y los trabajos del reciente volumen especial de *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* dedicado a clarificar la compleja relación entre contexto de aprendizaje y el

aprendizaje o adquisición. Freed (1995) compara el francés oral obtenido por medio de una entrevista realizada a 15 estudiantes de habla inglesa en una universidad americana con el de 15 estudiantes que emprendieron el estudio del idioma en Francia. La investigadora pidió a una serie de “expertos” profesores de francés que juzgaran las entrevistas de principio y de final de semestre de los dos grupos. Freed concluye que “*students who have lived and studied abroad were found to speak more and at significantly faster rate. Their speech tends to reveal fewer dysfluent silent pauses and fewer non-lexical filled pauses*” (Freed 1995:141).

En un estudio posterior, en el que también se compararon dos grupos: uno de estudiantes de español en España y otro en una universidad americana, Segalowitz y Freed (2004) observaron que los aprendices del programa de español en el extranjero avanzaron más en su habilidad de producir oralmente que los que estudiaban la lengua meta en una universidad americana.

Es por lo tanto una afirmación comúnmente aceptada entre los profesionales de la enseñanza de lenguas y refrendada por investigación empírica, que una de las ventajas del estudio de la lengua meta en situación de inmersión con respecto al estudio de ésta como lengua extranjera, es el aumento de la fluidez oral, entendida como la capacidad de hablar con pocas pausas o vacilaciones. Además de la mejora de la fluidez, y posiblemente en íntima relación con este constructo, el estudio de Lafford (1995) ha señalado el incremento de repertorio de fórmulas discursivas, del tipo *puedes decirme, sabe Ud, conoce Ud, o por favor*.

En el mismo volumen de SSLA, Collentine (2004) compara las habilidades lingüísticas de dos grupos de estudiantes de español de habla inglesa: un grupo de una universidad estadounidense y otro de una universidad española. Por medio de una comparación de datos orales recogidos por medio de una entrevista, Collentine concluye que el contexto que él denomina “de casa”, el de los alumnos que estudiaban español en su universidad de EE.UU., facilita más el desarrollo de rasgos gramaticales y léxicos que el contexto de estudio en el

extranjero. Sin embargo, reconoce que las narraciones orales aportadas por el grupo de alumnos de español que estudió en España son más densas léxicamente y contienen más detalles que las que realizaron los alumnos que estudiaron en su universidad.

Fijándose en aspectos puramente gramaticales, como la elección de *ser* o de *estar*, la corrección de los verbos en presente, la corrección de los verbos en indicativo y la corrección de la conjunción subordinante, los alumnos de programas en el extranjero no alcanzaron cotas más altas de corrección que los alumnos que estudiaron español en “casa”. Sin embargo, también parece que los universitarios que estudiaron en el extranjero produjeron más cláusulas subordinadas. Collentine explícitamente afirma que *“it is likely that the S[tudy] A[broad] group was able to generate more subordinate clauses at the expense of the (lexical) accuracy of the conjunctions heading the subordinate clauses they produced”* (Collentine 2004:240).

Esto parece bastante intuitivo, puesto que los profesores de lengua a menudo observamos que cuando los alumnos intentan elaborar narraciones más densas y complejas, la corrección de su producción se deteriora, como parece que fue el caso de las narraciones de los estudiantes de español en España. A mayor complejidad o demanda cognitiva de la tarea que se va a realizar, menor corrección. En cambio, los alumnos que estudiaban en sus universidades norteamericanas parece que produjeron oraciones más trilladas o menos arriesgadas, y como consecuencia, alcanzaron niveles más altos de corrección morfosintáctica. El mismo Collentine da dos muestras representativas de las diferencias de contenido y de forma entre la producción de estudiantes de español en España y en EE.UU., aunque la producción de estos últimos sea más correcta:

S[tudy] A[broad] participant 31

En Granada el Alhambra fue muy bonito. Es un jardín que los moros construyeron y ahora es libre para la pública. Me gusta Granada. Es muy bonito...más que Alicante y fui a UN BAILE

DE flamenco con los gitanos. Me gusta pero no fui a los bares y discotecas porque no me gusta y en Madrid fui a EL Prado y a reina Sofía y nada más porque nosotros estuvamos afuera DE Madrid en una ciudad muy pequeña y es muy caro para ir a Madrid. Es como de Estados Unidos a Nueva York pero no vi mucho porque no tengo tiempo y gastó mucho tiempo en el grado y cuando salí no camino sobre el ciudad porque no tengo tiempo pero no sé.

A[t] H[ome] participant 25

Mi caballo está bien. Está con mis padres y es un poquito grande. Es un color de café más o menos y me gusta mucho. Yo LO monto todo. No me recuerdo toda las calles cerca de mi casa poque mis padres viven en un lugar muy tranquil. No está muchas personas y coches. Está un poquito está alegre pero un poquito chidioso... ¿Es una palabra de español? Mi caballo quiere...no me recuerdo...mi caballo quiere hace chiste más o menos. Yo domino a mi caballo. Cuando mi caballo no se porta bien, yo quiero controlar LO pero no funciona bien todo el tiempo. Oh uso mis manos y uso.

Como se puede apreciar en los dos segmentos que acabamos de reproducir, la elección de los tiempos verbales también parece estar sujeta a variación en los dos grupos. Collentine afirma que los aprendices en España produjeron una media de 4,1 pretéritos indefinidos, mientras que los aprendices de las universidades americanas produjeron una media de 2,3. La diferencia no fue significativa, pero hay una tendencia que sugiere que las narrativas de los que estudiaban la lengua en su país incluyeron más descripciones en el presente. Los aprendices en el extranjero, por el contrario, produjeron más formas verbales en el pasado, aunque a menudo éstas fueron incorrectas. Asimismo, produjeron más subordinadas, a expensas de la corrección léxica, puesto que muchas conjunciones fueron incorrectas.

Lo que el estudio de Collentine parece demostrar es que hay una tensión muy sutil entre los constructos de fluidez y de corrección gramatical. Se observa que cuanto mayor es la

fluidez y el aprendiz tiene más contenidos que transmitir a su interlocutor, arriesgará más con construcciones que no tiene totalmente automatizadas y terminará produciendo oraciones no del todo correctas.

Si, como algunos psicolingüistas proponen (VanPatten 1989), nuestra capacidad cognitiva es limitada y al producir oralmente tenemos que poner la atención de que disponemos en el contenido de lo que estamos diciendo, cuando lo que queremos comunicar es complejo, quedará poca atención para dedicársela a la forma o a lo que es lo mismo, a la corrección gramatical. En otras palabras, podremos monitorear menos nuestra producción en una lengua segunda cuando lo que estamos diciendo es más complejo o más detallado.

Para completar este rápido repaso de las relaciones entre contexto y aprendizaje de lenguas añadiremos que sólo sabemos de un único estudio que aborde tanto una perspectiva longitudinal y como una perspectiva comparativa. El estudio de Isabelli y Nishida (2005) emprende las dos tareas al mismo tiempo: por un lado realizan un estudio del progreso de los alumnos en situación de inmersión a lo largo de varios meses y por otro lado, establecen una comparación del progreso de un grupo en contexto de inmersión con el de otro grupo que estudia español en su país de origen.

Por medio de entrevistas orales, las autoras documentan el desarrollo del subjuntivo de un grupo de estudiantes de español en el extranjero a lo largo de nueve meses de estudio, al mismo tiempo que comparan la producción de ciertas cláusulas adverbiales de este grupo con la de un grupo que estudia español en una universidad estadounidense. Las autoras concluyen que hay mejoras significativas en el *output* de los alumnos que estudiaron español en situación de inmersión en lo que a algunos tipos de cláusulas adverbiales se refiere. En particular observan mejoras significativas en la elección de indicativo y subjuntivo en las cláusulas encabezadas con *cuando* y *hasta que*.

En cuanto a la comparación entre los dos grupos, concluyen que “*the results on the comparative development of the Spanish subjunctive in the present study showed that the S[tudy] A[broad] group performed better than the S[tudy] H[ome] groups*” (Isabelli y Nishida 2005: 89).

De la lectura de estos estudios podemos concluir que la fluidez en la interacción oral es uno de los aspectos que progresa significativamente gracias al estudio del idioma en el lugar en el que éste se habla naturalmente. Sin embargo, con excepción del estudio de Collentine (2004) y el de Isabelli y Nishida (2005) sobre el subjuntivo, no hay estudios que aborden el posible desarrollo de la corrección gramatical de este grupo de estudiantes y los resultados de estos dos estudios son, a primera vista, contradictorios. Sin embargo, estamos de acuerdo con Isabelli y Nishida en que a pesar de esta aparente contradicción, estos dos estudios pueden verse como complementarios.

A primera vista parece que, de acuerdo con el estudio de Collentine, la corrección gramatical de los alumnos que estudian en el extranjero no progresa tanto como la de los alumnos que estudian en sus universidades de origen aunque, por otro lado, una observación más detallada sobre el progreso de la elección del modo indicativo y subjuntivo en español parece indicar lo contrario. Es probable que aspectos gramaticales diferentes nos den resultados diferentes. Asimismo, ya hemos comentado que la conceptualización de la tarea o entrevista oral por parte de los participantes de los dos grupos en el estudio de Collentine fue bastante diferente, lo que pudo haber repercutido en la corrección gramatical de su *output*, tal y como la operacionaliza el autor.

2. EL PRESENTE ESTUDIO

Para profesores y coordinadores de programas de español en el extranjero los estudios que acabamos de resumir y comentar son motivo de reflexión, a la vez que nos suscitan una serie de preguntas cruciales. Consideramos que la responsabilidad de demostrar que realmente estamos consiguiendo los objetivos que nos marcamos y de conocer el alcance concreto y específico de nuestras prácticas pedagógicas es ineludible para los profesionales de la lengua en general y para los que enseñamos español en situación de inmersión en particular. Por lo tanto, creemos que es conveniente realizar estudios cuidadosamente diseñados que sean capaces de informarnos del progreso o la falta de él que experimentan los alumnos a los que impartimos clase. Es obvio que esto es más sencillo de decir que de hacer, puesto que todos sabemos de la cantidad de factores individuales, sociales, contextuales que pueden hacer variar los resultados de estudios cuantitativos de esta índole. Sin embargo, la dificultad de la tarea no nos exime de la responsabilidad de los resultados en nuestro trabajo. Para dar cuenta de estas inquietudes y haciendo eco de los estudios mencionados, se formularon las siguientes preguntas:

- i. ¿hay algún rasgo gramatical que mejore significativamente en el *output* de alumnos que estudian la lengua meta donde ésta se habla normalmente?
- ii. ¿hay un aumento de la fluidez escrita?
- iii. si la respuesta a alguna de las preguntas anteriores es afirmativa, ¿en qué punto de su aprendizaje se aprecian estas mejoras?
- iv. ¿se puede realmente documentar o proporcionar evidencia de estas mejoras?

Para contestar a estas preguntas decidimos que los alumnos extranjeros procedentes de los diferentes programas de español de la universidades del consorcio USAC⁵ realizaran una

redacción al principio y otra al final de curso durante el semestre de otoño 2004.

Nos decantamos por el *output* o producción escrita y no producción oral, a diferencia de los estudios que hemos comentado en la sección anterior, por las varias razones. Desde un punto de vista práctico, resulta más fácil recoger datos escritos que datos orales, puesto que estos últimos requieren el soporte de cinta o de vídeo, y por consiguiente, el tedioso paso intermedio de la transcripción. Asimismo, de esta forma se puede obtener datos escritos de clases completas, con varios estudiantes a la vez, mientras que el dato oral requiere una entrevista individual. También desde un punto de vista práctico, el profesor de cada uno de los cursos puede asignar estas redacciones dentro del tiempo de clase, sin demasiada intromisión y sin alterar los planes de clase.

Desde un punto de vista teórico, la escritura, a diferencia de la producción oral, permite al alumno reflexionar sobre su conocimiento metalingüístico, al mismo tiempo que le permite corregir y alterar aquello que quiera o que no le suene bien. En otras palabras, las diferencias teóricas entre adquisición y aprendizaje se minimizan. Hay alguna evidencia (Wigglesworth 1997) de que cuando los aprendices tienen más tiempo para planear su producción oral, ésta resulta más compleja (hay más subordinación), es más fluida (número de autocorrecciones) y más correcta (aparición de la -s en plurales, la morfología verbal y el artículo indefinido). Por lo tanto, la producción escrita, al incluir tiempo para reflexionar, será también más correcta que la lengua oral. Asimismo, la lengua escrita, al ser más elaborada que la oral, propicia la aparición de aspectos relacionados con la subordinación que nos pueden interesar, como son el uso de diferentes tipos de nexos, así como la correcta o incorrecta aparición del modo subjuntivo. Finalmente, hay que mencionar que carecemos de datos del progreso de la lengua escrita en el contexto de inmersión.

Con objeto de contestar a estas preguntas, 98 alumnos de tres niveles de español que se encontraban estudiando la lengua meta en España realizaron una redacción y,

aproximadamente tres meses después, al final del semestre de otoño 2004, volvieron a escribir sobre el mismo tema. Dado que investigaciones previas (Way, Joiner y Seaman 2000) han señalado que el tipo de instrucciones y el tipo de tarea requerida pueden tener un impacto en la longitud de la redacción, la longitud de las unidades t⁶ y el porcentaje de unidades t correctas, decidimos mantener las instrucciones constantes en todos los niveles y en los dos tiempos en los que se realizaron.

Las redacciones se escribieron en el aula y fueron administradas por el profesor de cada curso, al que se le proporcionaron una serie de instrucciones (Cf. Anexo 1) para evitar que algunos alumnos consultaran diccionarios, hicieran preguntas al profesor o se alargaran más de treinta minutos.

El instrumento que hizo de estímulo para la producción escrita fue una hoja que se repartió entre los alumnos en el tiempo de clase en la que se les pedía que contaran un viaje o una anécdota en 250 palabras. El tema elegido pretendía promover el manejo de los tiempos del pasado por parte de los alumnos. (Cf. Anexo 2). La capacidad de narrar y describir en el pasado es un rasgo que caracteriza a los aprendices de nivel avanzado según las *ACTFL Proficiency Guidelines* (Breiner-Sander et al. 2001) y al nivel B1 o umbral en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (“Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia” p. 63)

2.1 Participantes

Un total de 98 alumnos completaron las dos composiciones requeridas. Como suele ser usual en este tipo de investigación, algunos alumnos sólo completaron la redacción del principio o la del final, por lo que esas redacciones se eliminaron del estudio. Los alumnos

eran estudiantes universitarios procedentes de los Estados Unidos en la mayoría de los casos y cuyo objetivo no era otro que mejorar su nivel de español y conseguir los créditos de sus universidades de origen. El cómputo total de alumnos que completaron las dos redacciones en cada nivel y en cada programa aparece reflejado en la tabla 1:

NIVEL	SAN SEBASTIÁN	MADRID	BILBAO	ALICANTE	TOTAL
2	15	7	8	8	38
3	13	12	6	7	38
4	7	9	6		22
TOTAL	35	28	20	15	98

Tabla 1: División por niveles y por programas de los alumnos que realizaron composiciones

El nivel dos del programa de estudios lo inician los alumnos que ya han completado un año entero de español en sus universidades de origen, es decir, alumnos que han terminado español 101 y 102, según las rúbricas de algunas universidades estadounidenses. Cuando terminan el semestre de estudio intensivo en situación de inmersión podemos decir que han completado el equivalente a su tercer año de español. El nivel tres es el que tradicionalmente realizan los alumnos que ya tienen dos años de estudio previo de español en sus universidades de origen y suele estar centrado en desarrollar las habilidades escritas. El nivel cuatro es el nivel más avanzado en el que se pueden matricular, así que suelen realizarlo alumnos que llevan un mínimo de tres años estudiando español. Éstos son los equivalentes, a grandes rasgos, de los niveles del programa USAC con los de las universidades norteamericanas.

2.3 Índices de progreso

A la hora de codificar los datos para su posterior comparación, tuvimos en cuenta una serie de índices, los cuales funcionaron como variables dependientes, agrupados en tres grandes constructos: fluidez, corrección gramatical y léxico.

- 1) la fluidez, entendida como la longitud y la complejidad de los escritos. Para ello contamos el número de palabras y de unidades terminales o unidades t. Entendimos la unidad t como una cláusula con sus oraciones subordinadas, sin incluir fragmentos o partes del discurso sin verbo (Hunt 1966: 735, Larsen-Freeman 1978, Larsen-Freeman and Strom 1977). También se calculó el promedio de la longitud de la unidad t o la media de palabras por unidad t de cada redacción. La complejidad sintáctica se calculó contando en el número de cláusulas subordinadas, el número de cláusulas erróneas (generalmente porque faltaba el nexos o porque se usó el nexos equivocado), así como los diferentes tipos de subordinadas de cada redacción.
- 2) la corrección gramatical. En este apartado contamos el número de usos de *ser/estar/haber* y el número de errores (usos de *ser* que deberían haber sido *estar* u otro verbo, por ejemplo); errores de concordancia de género y número; el uso de pretéritos indefinidos e imperfectos, la forma incorrecta de pretéritos indefinidos e imperfectos; la aparición del pretérito pluscuamperfecto; la elección del tiempo pasado equivocado; usos de subjuntivo y usos de subjuntivos erróneos, bien sea por uso innecesario o por la falta del mismo.
- 3) el análisis léxico. Contamos errores léxicos, como la acuñación de léxico (*inverano*) y expresiones inventadas, así como la influencia de la L1: ortográfica, léxica (*eventualmente, demostrar mis improvamientos*) o de construcción (*pagar para billetes, lugares de esquiendo*), así como el uso directo de la L1, bien sea con comas, entre comillas o paréntesis, subrayado o sin marca tipográfica alguna.

3. DIFICULTADES Y DECISIONES EN LA CODIFICACIÓN DE DATOS

El sistema lingüístico en desarrollo de los alumnos hizo que la codificación misma fuera un proceso de interpretación y de toma de decisiones. En diferentes ocasiones, a pesar de que las personas que codificaban los datos éramos dos profesoras con amplia experiencia en clases de español como lengua extranjera y en concreto de escritura, tuvimos que detenernos para argumentar y decidir entre las dos qué es lo que el alumno estaba intentado comunicar y cómo codificar un determinado fenómeno. Ennumeraremos a continuación algunas de las decisiones que tomamos para obtener el cómputo final de cada uno de los índices.

3.1. Problemas en la codificación de la subordinación

En lo referido a la subordinación, no contamos aquellos ejemplos en los que no había dos verbos subordinados, como es el caso de *ojalá* o ejemplos en los que encontramos el nexos seguido de un infinitivo o de un gerundio (1), (2) y (3):

(1)

Ojalá que vea a ella durante de invierno dascuno

(2)

El grupo que organizarlo se llama ISV

(3)

Yo fui con ocho otros voluntarios a la Reserva Pacuari que trabajando con las tortugas que vivía aquí

En varias ocasiones era claro que, en analogía con el inglés, el pronombre de relativo *que* estaba omitido, pero al aparecer dos verbos subordinados, estos casos sí se contaron como oraciones subordinadas. Los ejemplos en (4) y (5) ilustran esta situación:

(4)

Al momento llegamos nuestros amigos de otras universidades estaban ahí ya.

(5)

Quieré ir a un museo se llama Louvre, pero lo estuvo

En cambio, no se contaron como oraciones subordinadas aquellos casos en los que aparecían dos verbos, pero no había más que un verbo conjugado, tanto si la construcción era correcta, dudosa (6) o claramente incorrecta (7):

(6)

A fin de cuentas el viaje era bueno a pesar de conducir,

(7)

Che Guevara y su amigo mientras que viajar por los países del Sur America

En algunas composiciones, y también por analogía con el inglés, encontramos el nexo subordinado, *cuando* o *mientras*, pero no hubo verbo conjugado (8), por lo que no las contamos como subordinadas:

(8)

Cuando pequeño mi hermanos mayor aprendian mucho cosas con vive

En general, se contaron como casos de subordinadas incorrectas aquéllos en los que la conjunción estaba omitida o presentaban un nexa incorrecto, algo que ocurría con frecuencia en las oraciones de relativo.

3.2. *Problemas en la codificación de la concordancia*

Contamos como problemas de concordancia aquellos determinantes y adjetivos que no presentaban el mismo género que el correspondiente sustantivo, aunque el género de éste no fuera el acertado, como en (9):

(9)

La helado en italia es muy bueno y mis amigas y yo comimos mucha! (demasiada!)

En este ejemplo se contaron tres errores de concordancia: un error de concordancia en el artículo y dos de hipergeneralización al marcar los adverbios. En otros casos se utilizó la forma masculina en lugar de la forma neutra (10), lo que se contó también como un problema de concordancia:

(10)

Yo no hago este ahora, pero quien sabe tal vez hago este algun día

Sin embargo, no se contaron como errores de concordancia sino de léxico aquellos casos en los que el aprendiz acuñó un nuevo término cambiándole el género, como en la fusión de *aeropuerto* y *puerta* (11):

(11)

A la aeropuerta

3.3. Problemas en la codificación de las formas verbales

En algunos casos hubo dificultad para la clasificación de formas verbales que no se correspondían con las formas de la lengua meta y con las que hubo que realizar una labor de interpretación (12), (13):

(12)

Quieré ir a un museo se llama Louvre, pero lo estuvo cerrado

(13)

Eramos muy cansados y querimos dormir

En el ejemplo (12), se interpretó que había una intención por parte del alumno de formar un pretérito indefinido. La acentuación de la forma verbal nos hizo decantarnos por esta interpretación. De forma análoga, el ejemplo (13) se interpretó como una forma de pretérito indefinido incorrecta en lugar de imperfecto.

En otros casos, a pesar de que la forma era un presente aparentemente correcto, nos resultó chocante este uso cuando el resto del texto estaba escrito utilizando pretéritos indefinidos. Sin embargo, al continuar leyendo la redacción, nos dimos cuenta de que había alguna marca de pretérito indefinido en otras formas, como *estuvieron* o *pudimos*, por lo que interpretamos que el alumno había intentado formar un pretérito indefinido. En cualquier caso el alumno termina produciendo una forma de presente neutralizada con la forma de pasado, como puede verse en algunos de los ejemplos subrayados en (14), así que se contaron como errores de forma de pretérito indefinido:

(14)

Después nuestros dos días en *Ámsterdam*, cojemos un autobús a *Bruxelles* y en *Bruxelles* cojemos un tren a la casa de mi amiga *Beverly*. Allí caminamos por la ciudad y vemos los sitios importantes, pero por alguna razón, los museos estuvieron cerrados y por eso no podíamos verlos.

A modo de inciso creo importante señalar que las codificaciones realizadas por medios electrónicos (Frantzen 1995), en los que un programa informático realiza la codificación no resultarían fiables en casos como el que acabamos de señalar. Dada la coincidencia formal entre el presente y el pretérito indefinido en el *output* de este alumno concreto, el programa informático lo hubiera interpretado como forma del presente correcta, en lugar de tratarlo como una forma de pretérito indefinido mal formada. Por supuesto que no podemos estar al cien por cien seguros de que esto ha sido lo que el alumno ha intentado producir, pero la secuencia de verbos en pasado, y la coincidencia de que los dos verbos terminados en *-er*, *ver* y *coger*, presentan el mismo error de conjugación, nos hacen pensar que se trata de un error morfológico en la formación de un tiempo del pasado, en lugar de tratarse de la elección del tiempo incorrecto.

Hubo escasos ejemplos de formas en el modo subjuntivo, pero no contamos errores de formación ni de tiempo, como puede ser el uso de presente de subjuntivo cuando tenía que haber sido imperfecto. Se observó que algunos alumnos extendieron su uso a los verbos tipo “creer” o “pensar”, como puede verse en el ejemplo de (15), lo que se codificó como subjuntivo erróneo.

(15)

Me encanta la gente de *Venezuela* porque creo que la gente sea muy feliz y amable

3.4 Problemas en la codificación del léxico

Además de casos frecuentes de creación de léxico, decidimos contar como errores de léxico aquellos casos en los que hubo confusión entre un verbo con *se* y sin él, como puede ser *quedar* y *quedarse* en los ejemplos siguientes o el uso del verbo comodín *hacer* en lugar de otros verbos más específicos como *durar* (16):

(16)

Sólo quedamos/ El viaje hizo 17 horas/ Quedabamos en Vietnam

Sin embargo, no se contaron como errores léxicos los frecuentes errores de ortografía (17), como por ejemplo *quatro semanas*, o las comunes confusiones entre las grafías “c” , “z” y “s”:

(17)

Jate por yate

Mez por mes

Barratos por barato

Citio por sitio

3.5 Problemas en la codificación de la interferencia con la L1

Ésta fue una categoría muy amplia en la que incluimos errores de acuñación de léxico siguiendo su lengua materna (18) o calcos sintácticos (19). Consideramos el último ejemplo como calco sintáctico, dado que interpretamos que el alumno recurrió al infinitivo español *hacer* como equivalente del inglés *to do*:

(18)

Y si regresé, puedo hablar con mi familia mexicana y demostrar mis mejoramientos

(19)

Hay muchas cosas hacer allí

Asimismo se contó como casos de interferencia de la L1 el cambio de código, bien cuando el alumno incluyó directamente una palabra de su lengua materna (20), bien cuando lo escribió entre comillas o en paréntesis (21) indicando en cierta forma de que era consciente de su laguna léxica.

(20)

Los Moors estuvieron muy inteligente y buenos artistas.

(21)

En cuanto estuvimos andando por las calles, estuvimos sorprendidas por gracias a todos los edificios blancos, pero con (tiles) de color.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Los datos de cada una de las variables mencionadas se insertaron en un programa informático SPSS para elaborar estadísticas por medio de pruebas t para la igualdad de medias (Cf. Anexo 3)⁷. La diferencia de las siguientes variables dependientes resultaron estadísticamente significativas entre el principio y el final del semestre en los diferentes niveles:

En el nivel 2:

- Número de palabras
- Cociente entre el número de palabras y las unidades t
- Número de pretéritos imperfectos
- Número de pluscuamperfectos
- Usos del verbo *ser*
- Influencia de la L1

En el nivel 3:

- Número de palabras
- Número de subordinadas incorrectas
- Tipos de subordinadas
- Número de pretéritos indefinidos incorrectos
- Número de pretéritos imperfectos
- Número de pluscuamperfectos
- Usos de tiempos incorrectos
- *Ser* incorrectos
- Concordancia

En el nivel 4:

- Ninguna

4.1. *Comentarios sobre los índices de progreso significativos en el nivel 2*

En el nivel dos aumenta la fluidez en cuanto a número de palabras, así como en cuanto al

cociente entre el número de palabras y unidades t. La media de palabras al principio de semestre era de 222,42 y al final fue de 250,97. En cuanto al número de palabras en cada periodo o unidad t, se comenzó con 8,94 y se terminó con 10,41 y las pruebas t mostraron que esta diferencia fue significativa estadísticamente.

El número de pretéritos imperfectos aumenta también de forma marcada. La media al principio es de 5,53 en cada redacción y al final del curso es de 9,18 formas de pretérito imperfecto por redacción. Este aumento de pretéritos imperfectos parece mostrar que los alumnos cuentan con una precisión mayor a la hora de dar detalles que acompañen al mero recuento de los hechos. Si al principio del nivel 2 el alumno era capaz de narrar un hecho proporcionando sólo los datos fundamentales codificados en pretérito indefinido, al final del curso sus narraciones son más ricas en detalles o, lo que es lo mismo, más elaboradas. Asimismo, este aumento de la descripción viene corroborado por un aumento de la presencia del verbo *ser*, que pasa de una media de 4,26 a 6,11 usos de este verbo por redacción y que en la comparación estadística resulta significativa.

Finalmente, también en este nivel y a diferencia de los otros dos niveles que tuvimos en cuenta, hay un descenso de uso del inglés bien sea en su uso directo o en los calcos o traducciones literales de esta lengua que se ilustraron 3.5. En efecto, en el nivel 2 de 8,47 instancias en las que se detectaron la influencia de la L1 al principio del semestre, la media bajó a 4,49 casos al final de curso.

4.2 Comentarios sobre los índices de progreso significativos en el nivel 3

La fluidez aumenta, al menos en lo que a número de palabras se refiere, pasando la media de 235,74 palabras a 265,61. Aunque la media del coeficiente entre el número de palabras y de unidades t es mayor, la diferencia no es significativa estadísticamente (de 9,49

pasa a 10,21). Sin embargo, la complejidad sintáctica experimenta un gran avance a este nivel, puesto que la diferencia entre número de subordinadas incorrectas es significativamente menor al final de curso, y el número de tipos de subordinadas aumenta también significativamente. La media de subordinadas incorrectas decrece de 1,5 a 0,71 y la media de tipos de subordinadas suben de 3,95 a 5,05. En porcentajes podemos decir que si al principio el 21% de las subordinadas eran incorrectas, al final del semestre sólo el 10% de las subordinadas lo era.

Al igual que en el nivel 2, en este nivel también aumenta significativamente el número de pretéritos imperfectos y aparece el pluscuamperfecto de indicativo. Asimismo, y a diferencia del nivel 2, asistimos a una mayor corrección de los usos de los tiempos del pasado. Si al principio tenemos una media de 4,92 formas verbales utilizadas en el tiempo equivocado, como el uso de pretérito indefinido en lugar de pretérito imperfecto o viceversa, al final del semestre esta media baja a 2,08. De ahí que haya una mejora significativa en la elección de los tiempos verbales.

En cuanto a los usos de *ser*, *estar* y *haber* en este nivel, no hay un aumento de uso de *ser*, como veíamos que ocurría en el nivel 2, pero sí observamos que hay menos usos de *ser* incorrectos. En efecto, la media de usos de *ser* incorrectos baja de 0,84 a 0,24 por redacción. En porcentajes esto sería de 13,7% a 3,25%.

Finalmente, sólo en este nivel vemos un aumento de la corrección en la concordancia, puesto que de una media de 4,87 errores pasamos a una media de 2,97. Todavía seguimos teniendo errores en las redacciones de los alumnos que terminan el nivel 3 en cuanto a concordancia de género y número en adjetivos, pero éstos son más esporádicos y generalmente se da en adjetivos que concuerdan con aquellos sustantivos que terminan en –e (22):

(22)

Tuve un día sin trabajo porque del muerte de Reagan y decidimos quedar a la casa de mi amiga para poner las cosas de camping en su coche.

5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En conclusión, realizando pruebas t de muestras independientes podemos concluir que, a lo largo de un semestre de estudio de español en el extranjero, se da un progreso en la fluidez y en la corrección gramatical y que este progreso se puede considerar estadísticamente significativo en algunos de los rasgos y en algunos de los niveles que hemos tenido en cuenta. Es decir, que no todos los rasgos gramaticales se desarrollan a la misma velocidad y que en un determinado momento de la adquisición algunos aspectos gramaticales muestran un desarrollo considerable mientras que otros no experimentan variación.

En el caso de lo que a priori hemos llamado niveles intermedios, como son el nivel 2 y el 3, vimos que hay diferencias en los aspectos que mejoran entre los dos, como por ejemplo en que la mejora en cuanto a la concordancia se dé en el nivel 3 pero no en el 2. Quizá sea esto porque en el nivel 2 los alumnos estén demasiado “cargados” cognitivamente con aspectos de vocabulario más apremiantes, como muestra su inicial apego a su L1.

En el nivel 4, aunque se dan mejoras en diferentes aspectos relacionados con la fluidez, de la gramática y del léxico, éstos no son lo suficientemente claros o marcados como para que podamos decir que son estadísticamente significativos. Así, por ejemplo, la media de palabras en el nivel 4 en la primera redacción fue de 274,77 y al terminar el semestre fue de 310,13. Sin embargo, la diferencia no fue significativa. Quizá de forma más llamativa, aunque la media de subjuntivos totales usados es muy baja tanto en la primera como en la

segunda redacción (0,95 en la primera y 1,75 en la segunda), el porcentaje de subjuntivos incorrectos disminuye de 87,5% en la primera redacción a 55,47% en la segunda. Tal vez para este nivel se debería considerar otro tipo de índices, estableciendo una distinción entre los diferentes tipos de cláusula que pueden pedir este modo o lo que Isabelli y Nishida (2005) llaman *subjunctive-related structures* o *triggers*, así como el porcentaje de uso en cada tipo de cláusulas. Análisis futuros en esta dirección quizá arrojen luz sobre el progreso en niveles avanzados.

Como conclusión de este estudio y volviendo a las preguntas que nos habíamos planteado a su inicio podemos decir que sí hay varios rasgos gramaticales y léxicos que mejoran en el *output* escrito de los alumnos que estudian la lengua meta en un país donde esta lengua se habla normalmente. En concreto, aumenta la fluidez escrita según los índices que hemos considerado. El número de palabras aumenta en los niveles 2 y 3, así como el cociente entre número de palabras y unidades t en el nivel 2.

En el nivel 3 observamos que mejora la sintaxis, puesto que hay menos subordinadas incorrectas, a la vez que hay más tipos de subordinadas. Asimismo, hemos observado que hay varios aspectos morfosintácticos que experimentan una mejora significativa, como la aparición del pretérito imperfecto y del pluscuamperfecto en los niveles 2 y 3, o el control de la diferencia aspectual en el nivel 3. Es interesante comprobar que en cada nivel hay rasgos diferentes que progresan, corroborando la idea de que algunos aspectos gramaticales, como por ejemplo la elección aspectual y la concordancia, no experimentan una mejoría hasta haberse repetido su estudio formal varias veces. Los profesores de español que se desaniman o desesperan cuando sus alumnos no parecen dominar los particulares matices aspectuales del sistema verbal o siguen olvidando la concordancia en determinados adjetivos, por ejemplo, deberían armarse de paciencia y seguir propiciando situaciones comunicativas motivadoras en las que los alumnos tengan que intercambiar de forma oral o escrita narraciones lo

suficientemente detalladas como para que tengan que esforzarse en prestar atención a la forma. Este estudio muestra que las mejoras observables quizá no sean inmediatas, pero se mostrarán con el tiempo.

Mención aparte merece el progreso, o la aparente falta de él, del nivel 4. La comparación estadística de los índices que tomamos como variables dependientes nos mostraron avances en los niveles 2 y 3, pero no en el 4. Este trabajo nos informa de la dificultad de diseñar instrumentos que documenten el progreso de los alumnos en el estudio de la lengua extranjera en sus diferentes fases. En niveles intermedios, parece que el tipo de tarea que les pedimos a los alumnos que realizaran fue adecuada para obtener el *output* suficiente para poder documentar mejoras observables. Sin embargo, en niveles avanzados, los alumnos que ya han cumplido el equivalente a tres años de estudio del español como lengua extranjera en un contexto académico universitario y pasan un semestre estudiando en el extranjero, no parece que experimentan el mismo progreso en lo que a fluidez, corrección gramatical y aprendizaje de léxico se refiere.

Hemos respondido parcialmente a nuestra responsabilidad inicial de mostrar el progreso que experimentan nuestros alumnos posiblemente gracias a la acción conjunta de la instrucción formal en el aula y de las interacciones con personas “expertas” de la lengua meta fuera del aula. En estudios posteriores es nuestro propósito considerar otra serie de variables para este nivel avanzado, como pudieran ser el uso de subjuntivo teniendo en cuenta los diferentes contextos o tipos de cláusula en los que éste puede aparecer, aspectos de la organización textual, como la coherencia y la cohesión o la sofisticación léxica. La definición de estos índices, su codificación en los escritos de los alumnos y su posterior cotejación es labor que dejamos para futuros trabajos en esta prometedora área de la adquisición de segundas lenguas.

NOTES

1. Los resultados de este estudio se han presentado en el 2º Foro Internacional para Intercambios entre Universidades españolas y norteamericanas en junio 2005 y en la Maestría de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú en julio 2005. Agradezco a los asistentes de estos dos actos por sus comentarios y sugerencias, así como a todos los profesores de los programas de USAC por su colaboración y paciencia en la recogida de los datos que aquí se analizan. Sin la desinteresada ayuda de las profesoras Mariasun Díaz y Marina Rezola en la interpretación y codificación de las redacciones, este trabajo hubiera resultado bastante menos riguroso.
2. Utilizo los términos “aprendizaje” y “adquisición” indistintamente, obviando debates teóricos inabarcables en esta breve exposición (Cf. Punto 6.2.1 en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*).
3. Adopto el concepto de “interlengua”, siguiendo a Corder (1967) y a Selinker (1972), definido como un sistema lingüístico complejo en desarrollo y con errores también sistemáticos.
4. Cenoz y Perales (2000) caracterizan los diferentes contextos en los que tienen lugar los procesos de adquisición de lenguas como un continuum cuyos polos serían el aprendizaje formal realizado exclusivamente en el aula y el aprendizaje natural sin instrucción formal, pero como estos autores señalan hay muchas situaciones intermedias. De hecho lo que aquí llamamos *inmersión* contiene también una parte de instrucción formal en el aula y no es una mera exposición al *input*.
5. Más información sobre el consorcio puede encontrarse en <http://www.usac.unr.edu/usac/default.aspx>
6. Para una descripción exhaustiva del concepto de “unidades t” o las también llamadas “unidades mínimas terminales”, así como de su aplicación a textos literarios, véase Andión Herrero y Ruiz Martínez (1996).
7. Sin la colaboración de Óscar González de Grupoiceberg en la elaboración de los análisis estadísticos este proyecto hubiera sido impensable. Cualquier error es responsabilidad de la autora.

REFERENCIAS

- Andión Herrero, M.A. y A.M. Ruiz Martínez. 1996. “Azorín, Cela, Delibes y Unamuno. Análisis contrastivo de madurez sintáctica”. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* (REALE) 6: 9-36.
- Breiner-Sanders, K. E., E. Swender y R. M. Terry. 2001. *Proficiency Guidelines. Writing*. [Documento de Internet disponible en <http://www.actfl.org/files/public/writingguidelines.pdf>]
- Cenoz, J. y J. Perales. 2000. “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ed. C. Muñoz. Barcelona: Ariel. 109-125.

- Collentine, J. 2004. "The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development". *Studies in Second Language Acquisition* 26(2): 227-248.
- Corder, S.P. 1967. "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- Frantzen, D. 1995. "The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course". *The Modern Language Journal* 79: 329-355.
- Freed, B. F. 1995. "What makes us think that students who study abroad become fluent?". *Second language acquisition in a study abroad context*. Studies in bilingualism 9. Ed. B. Freed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 123-148.
- Hunt, K.W. 1966. "Recent measures in syntactic development". *Elementary English* 43: 732-39.
- Isabelli, C. y C. Nishida. 2005. "Development of the Spanish subjunctive in a nine-month Study-abroad Setting". *Selected proceedings of the 6th conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Ed. D. Eddington. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 78-91. [Documento de Internet disponible en <http://www.lingref.com/cpp/casp/6/index.html>]
- Isabelli-García, C. 2003. "Development of Oral Communication Skills Abroad". *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad IX*. [Documento de Internet disponible en <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/index.htm>]
- Lafford, B. A. 1995. "Getting into, through and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and "at home"." *Second language acquisition in a study abroad context*. Studies in bilingualism 9. Ed. B. Freed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 97-122.
- Larsen-Freeman, D. 1978. "Evidence of the need for a second language acquisition index of development". *Second Language Acquisition Research: Issues and implications*. Ed. W. Ritchie. New York: Academic Press. 127-136.
- Larsen-Freeman, D. y V. Strom. 1977. "The Construction of a Second Language Acquisition Index of Development". *Language Learning* 27 (1): 123.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- Segalowitz, N. y B. A. Freed. 2004. "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 26(2): 173-199.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 9: 67-92.
- VanPatten, B. 1989. "Can learners attend to form and content while processing input?" *Hispania* 72 (2): 409-417.
- Way, D. P., E. G. Joiner, y M. A. Seaman. 2000. "Writing in the secondary foreign language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French". *The Modern Language Journal* 84(2): 171-184.
- Wigglesworth, G. 1997. "An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse." *Language Testing* 14: 85-106.

ANEXOS

Anexo 1

Instrucciones para los profesores:

- Repartid las hojas en las que van a escribir sus redacciones y comentadles que se trata de una prueba para ver su progreso con relación al principio del semestre, por lo que se les pide que cooperen y lo hagan lo mejor que puedan,
- En ningún caso debería llevarles más de 30 minutos de clase. A partir de ahí, recogéis los escritos,
- Recordadles que no pueden usar diccionarios ni consultar ninguna gramática ni libro de texto,
- Aseguraos de que la composición tiene la fecha, el track, el programa y el nombre del alumno,
- Dejadles libertad para que cuenten la experiencia que quieran, pero comentadles que pueden volver a contar el mismo viaje del que escribieron a principio de curso (salvo los de track I).
- Pueden escribir por detrás de las hojas si necesitan más espacio o si queréis les podéis dar hojas adicionales, siempre que no se pasen de los 30 minutos.

Anexo 2

Nombre:

Nivel:

Fecha:

Seguro que recuerdas algunas vacaciones especiales o algún viaje que hayas hecho. Explícanos en unas 250 palabras cómo fueron esas vacaciones o ese viaje. Explica con quién fuiste, por qué elegiste ese lugar, en qué medio de transporte viajaste, dónde te alojaste, qué actividades realizabas, etc. Intenta recordar todos los detalles que puedas. También puedes contar alguna anécdota o si te ocurrió algún pequeño desastre o algo especialmente bueno.

Anexo 3

Nivel 2

	Pre		Post	
	Media	D.T	Media	D.T.
Palabras*	222,42	54,989	250,97	54,317
Unidades T	25,74	7,811	25,45	7,5
Palabras/unidades t*	8,9473	1,76265	10,4158	2,87271
Subordinadas	5,53	3,439	7,34	5,257
Subor. incorrectas	1,37	1,514	,89	1,226
Tipos de subor.	3,53	1,520	4,11	2,011
Pretéritos	17,66	10,065	15,74	8,126
Pret. incorrectos	3,00	3,417	2,03	2,604
Imperfectos*	5,53	6,185	9,18	5,881
Imp. Incorrectos	7,4997	20,47218	3,8517	10,39337
Presentes	5,74	7,965	5,55	5,890
Pluscuamperf.*	0,08	0,273	0,50	1,007
Otros tiempos	1,39	3,553	1,82	2,204
Usos incorrectos	5,58	5,811	3,71	3,579
Subjuntivos	0,34	0,745	0,63	1,101
Subj. Incorrectos	0,34	0,745	0,29	0,565
Ser*	4,26	3,020	6,11	3,854
Ser incorrectos	0,63	0,913	0,79	1,919
Estar	2,68	2,662	2,92	2,665
Estar incorrectos	0,74	1,735	0,37	0,883
Haber	0,61	0,916	1,08	1,383
Haber incorrectos	0	0	0,03	0,162
Concordancia	4,16	2,584	3,11	2,874
Léxico	6,47	3,776	4,82	4,132
L1*	8,47	4,853	4,49	2,673

* = $p < 0,05$. Existen diferencias significativas halladas a través de pruebas "T"

Nivel 3

	Pre		Post	
	Media	D.T	Media	D.T.
Palabras*	235,74	42,224	265,61	69,294
Unidades T	25,58	6,030	26,74	7,759
Palabras/unidades t	9,4962	1,75712	10,2120	2,10295
Subordinadas	7,05	3,271	7,84	3,098
Subor. Incorrectas*	1,50	1,390	,71	0,835
Tipos de subor.*	3,95	1,739	5,05	1,659
Pretéritos	16,5	7,982	17,26	7,028
Pret. incorrectos*	1,97	1,668	1,21	1,255
Imperfectos*	7,34	6,001	10,47	6,150
Imp. Incorrectos	0,08	0,273	0,11	0,311
Presentes	4,03	5,022	3,32	3,231
Pluscuamperf.*	0,08	0,273	0,68	1, 141
Otros tiempos	0,84	1,285	0,58	0,948
Usos incorrectos*	4,92	3,685	2,08	1,836
Subjuntivos	0,55	0,828	0,61	0,916
Subj. Incorrectos	0,5	0,830	0,21	0,528
Ser	6,76	3,412	6,26	2,825
Ser incorrectos*	0,84	1,027	0,24	0,634
Estar	1,89	1,828	2,66	1,820
Estar incorrectos	0,26	0,446	0,29	0,515
Haber	0,82	1,062	0,95	1,038
Haber incorrectos	0,08	1,062	0,00	0,00
Concordancia*	4,87	3,265	2,97	2,716
Léxico	4,89	2,425	3,92	2,508
L1	5,76	3,499	3,97	4,523

* = $p < 0,05$. Existen diferencias significativas halladas a través de pruebas "T"

Nivel 4

	Pre		Post	
	Media	D.T	Media	D.T.
Palabras	274,77	56,350	310,23	72,747
Unidades T	25,77	7,678	28,32	7,816
Palabras/unidades t	11,1617	2,35191	11,1323	1,59020
Subordinadas	10,41	5,011	11,50	4,647
Subor. Incorrectas	0,77	0,685	0,68	0,780
Tipos de subor.	5,23	1,688	6,09	1,743
Pretéritos	17,68	7,662	19,14	10,091
Pret. incorrectos	1,59	1,221	1,45	1,595
Imperfectos	10,50	7,775	10,09	5,327
Imp. Incorrectos	0,27	0,935	0,05	0,213

Presentes	4,86	3,956	7,00	6,561
Pluscuamperf.	0,77	1,541	0,95	0,999
Otros tiempos	0,73	0,935	2,36	4,726
Usos incorrectos	3,95	3,214	2,68	3,168
Subjuntivos	0,95	1,786	1,73	1,804
Subj. Incorrectos	0,82	1,593	0,91	1,151
Ser	6,55	3,277	6,73	3,165
Ser incorrectos	0,59	0,854	0,36	0,581
Estar	3,41	2,323	3,55	1,920
Estar incorrectos	0,50	0,964	0,23	0,528
Haber	1,14	0,941	1,41	1,141
Haber incorrectos	0,00	0,00	0,00	0,00
Concordancia	3,91	3,206	2,36	2,574
Léxico	6,45	5,578	4,18	3,231
L1	4,77	4,093	2,85	2,207

* = $p < 0,05$. Existen diferencias significativas halladas a través de pruebas "T"