

“Más allá de las reglas”. Relación entre conocimiento gramatical explícito y calidad de la escritura académica en estudiantes de español L2

Beyond the Rules: Explicit Grammar Knowledge and Academic Language in Learners of L2 Spanish.

Magdalena Jiménez Naharro.*; Francisco Lorenzo**

*Doctora en Lingüística Aplicada, profesora asociada de Lengua Española en la Universidad de Roma Tre, Italia, E-mail: magdalena.jimenez@uniroma3.it

**Profesor Titular en el Departamento de Filología y Traducción en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, E-mail: fjlober@upo.es

Citar: Jiménez, M. y; Lorenzo, F. (2017). “Más allá de las reglas”: Relación entre conocimiento gramatical explícito y calidad de la escritura académica en estudiantes de español L2. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 23(1), Págs.: (9 – 30).

Recibido: diciembre 26 de 2017.

Aceptado: enero 28 de 2018.

Resumen

El presente trabajo es un estudio descriptivo basado en los datos recogidos en una investigación realizada en el contexto de la enseñanza secundaria reglada en Italia. El estudio se propone analizar la relación entre el conocimiento gramatical explícito y la calidad de la escritura académica teniendo en cuenta dos situaciones de aprendizaje: bilingüe y Español como Lengua Extranjera (o tradicional) en un mismo contexto escolar. Respecto al constructo error, se han cuantificado los diferentes tipos de errores (ortográficos, léxicos y morfosintácticos y la proporción entre estos y las unidades-t en los textos analizados). Se destaca una mejor actuación de los estudiantes de la situación de bilingüismo escolar. Además, al poner en relación el resultado del test gramatical de algunos estudiantes con sus producciones escritas, no se advierte una relación lineal entre conocimiento gramatical explícito y calidad en la escritura académica, lo cual lleva a la necesidad de superar la centralidad que las reglas y el error suelen tener y promover estrategias didácticas funcionales.

Palabras clave: conocimiento gramatical, escritura académica, tratamiento de errores, CLIL, ELE

Abstract

This work is a descriptive study based on the data collected in an investigation carried out in the context of official secondary education in Italy. It aims to analyze the relationship between explicit grammatical knowledge and the quality of academic writing, taking into account two learning situations: bilingual and Spanish as a Foreign Language (or traditional) in the same school context. Regarding the construct error, the different types of errors (orthographics, lexicals and morphosyntactics) and the proportion between these and the t-units of the texts analyzed have been quantified. A better performance of students in the situation of school bilingualism has been noticed.

Besides, when relating the result of a grammatical test of some students to their written productions, there is no linear relationship between explicit grammatical knowledge and quality in academic writing, which leads to the need to overcome the centrality that rules and error usually have and to develop functional didactic strategies.

Keywords: grammatical knowledge, academic writing, error treatment, CLIL, SF

Introducción

El presente trabajo pretende analizar la relación entre conocimiento gramatical explícito y calidad de la escritura académica. A menudo los profesores de lenguas andamos preocupados, porque nos falta tiempo para tratar los diferentes puntos gramaticales del programa, o porque vemos que nuestros aprendices no logran recordar las reglas que les hemos enseñado con gran esmero tanto en nuestras explicaciones como en las actividades realizadas para la consolidación del conocimiento lingüístico. Además, la gramática sigue manteniendo un lugar central en la valoración de los aprendices a menudo de forma muy explícita a pesar de los avances en la investigación psicolingüística a lo largo de estos años y la publicación del *Marco* (2001) cuyas indicaciones han renovado la didáctica de lenguas y la concepción del aprendizaje lingüístico en general. Pero una cosa es la investigación y otra la realidad de las aulas en las que las indicaciones ministeriales y la falta de tiempo llevan a muchos docentes a utilizar estrategias inadecuadas.

La cuestión es que el aprendizaje lingüístico es un proceso complejo en el que influyen numerosas variables como ha puesto en evidencia la *Teoría de los sistemas dinámicos* (De Bot Iowie y Verspoor, 2007) cuyo resultado es difícil de prever pues se halla en función de las numerosas variables de cada individuo (internas y externas) implicadas en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, las investigaciones han hecho hincapié en que las reglas explícitas tienden a olvidarse, mientras que el uso lingüístico interiorizado tiende a ser más estable y duradero como en el caso de la metodología CLIL (Mondt et al., 2011). Esto está relacionado con la importante función de los diferentes tipos de memorias implicados en el proceso de aprendizaje. En el primer caso, se halla en juego la memoria explícita o narrativa y en el segundo caso, la memoria implícita o procedimental¹. Es importante que los docentes en general, incluso los de lenguas maternas, tengan en cuenta la interacción de los diferentes tipos de memoria para ir más allá del error y encuentren las mejores estrategias para hacer avanzar los aprendices hasta llegar al nivel de competencia deseado o previsto.

Para ilustrar esta interacción, en el presente estudio haremos referencia a los datos recogidos en el marco de una investigación más amplia (Jiménez, 2017) sobre el análisis de la complejidad en la escritura académica de estudiantes de español como L2 en la

enseñanza secundaria superior en Italia, país en el que actualmente se está difundiendo la metodología CLIL de forma generalizada a toda la enseñanza secundaria superior.

Se tendrán en cuenta los resultados obtenidos en pruebas de carácter gramatical (que recogen de forma más directa el conocimiento gramatical explícito) y el análisis de los diferentes tipos de errores en la escritura académica en el marco de la enseñanza de la asignatura de Historia. Por último, se proporcionarán fragmentos ejemplificativos y se ofrecerán algunas conclusiones generales.

Marco teórico

El presente estudio es deudor a tradiciones de estudios como la Lingüística sistémico-funcional (SFL), el Análisis de errores y la metodología CLIL como se ilustrará a continuación.

La Lingüística sistémico-funcional es importante, porque ha hecho hincapié en la existencia de una interfaz entre el léxico y la gramática, por lo cual parece más adecuado utilizar el término de *lexicogramática* para indicar esa relación intrínseca (Halliday, 1985). Además, Mathiesen (2009, p. 336) especifica que «la gramática y el léxico se interpretan como un continuo más que un conjunto de módulos (sintaxis + morfología + lexicón)» en línea con las posiciones de la lingüística cognitiva.

En el análisis de la escritura Halliday (1998) y Halliday y Mathiessen (2006) han identificado lo que denominan *metáfora gramatical* que tiene que ver en gran parte con los procesos de sustantivación y el uso de otros recursos como la adjetivación, lo cual se concreta en estadios avanzados de maduración en una disminución del número de subordinadas y un alargamiento de estas con una mayor densidad conceptual de las producciones escritas.

En la práctica, estos autores han distinguido entre estilos dinámicos y estilos sinópticos con un continuo entre ambos (Ortega, 2012), porque en los primeros la subordinación desempeña un papel importante en la producción de la complejidad lingüística en niveles iniciales de desarrollo con modalidades, géneros, tareas y contenidos que requieren un nivel bajo de formalidad y especialización como en las comunicaciones de la vida cotidiana. En cambio, en los estilos sinópticos la importancia de la subordinación disminuye en aprendices de niveles avanzados en los que entran en juego otras modalidades, géneros, tareas y contenidos que requieren una formalidad y especialización superiores como en la comunicación académica, científica o técnica.

Por lo que se refiere a los estudios sobre el tratamiento del error, es de notar que el *Análisis Contrastivo* se desarrolló entre mediados de los años cuarenta y los años sesenta basado en ciertos presupuestos teóricos (*estructuralismo, comportamentismo*) y tuvo

escasos resultados prácticos. En cambio, a partir de los sesenta empezó a difundirse el *Análisis de Errores* a partir de los trabajos de Corder (1967, 1971) en el ámbito del *generativismo*, lo cual contribuyó a un cambio radical en la consideración del error desde un punto de vista didáctico. Entonces, los errores empezaron a ser considerados hipótesis que el aprendiz realiza sobre el funcionamiento de una lengua (Corder, 1981) sobre la base de la propia experiencia lingüística, la cual se halla en relación con tendencias de la lengua materna y con el aprendizaje progresivo de las reglas de uso de la L2.

Por tales razones, la interiorización de la lengua se concibe como un proceso complejo que depende de las características del aprendiz (cognitivas, emotivas, etc.), pero también de los rasgos de la lengua objeto de aprendizaje (Corder, 1981; Calvi, 1995). Asimismo, no ha de olvidarse la prominencia (o *salience*) de ciertos rasgos y su frecuencia de aparición, así como las posibilidades de los aprendices de exposición al input lingüístico y las características del contexto comunicativo. Es decir: son cruciales las ocasiones de actuación de los aprendices de L2 y de interacción con interlocutores, que pueden contribuir a la evolución –si son colaborativos– o al estancamiento –si no proporcionan retroalimentación– de la interlengua de los primeros.

Por otro lado, no cabe duda de que un aspecto fundamental se refiere también a la relación que se establece entre las lenguas que están en juego, es decir, nos referimos a la relación entre la L1 y la L2 o entre la L2 y la L3, y así sucesivamente. En este sentido, es importante tener en cuenta las posibles transferencias positivas y también las negativas, interferencias o erroresⁱⁱ, sobre todo en el caso de lenguas afines como el español y el italiano, pues esa cercanía puede contribuir a «que en el proceso de aprendizaje el estudiante puede incurrir en el error de subestimar las diferencias y considerar la otra lengua como un subsistema de la propia» (Barbasán, 2016, p. 52).

En relación al origen de los errores (criterio de clasificación etiológico), se tiende a clasificar los errores en interlingüales e intralingüales. En el primer caso estos se achacan a la influencia de una L1 o de otra L3, mientras que en el segundo caso se deben a un conflicto interno de las reglas que se van constituyendo progresivamente en la L2 del aprendiz configurando su interlengua (Gutiérrez Quintana, 2005).

En este sentido, es de notar en general el papel fundamental de la automatización de la lengua (mediante la memoria procedimental) de ciertos aspectos que probablemente presentan mayor dificultad por su escasa prominencia en los diferentes niveles lingüísticos (ortográfico, léxico o morfosintáctico), sobre todo en el caso de lenguas tan parecidas como el italiano y el español en las que se produce una especie de continuidad perceptiva que no ayuda siempre a que se forme una *gestalt* nítida de cada una de las lenguas a partir de la cual, según los momentos, una de estas pueda convertirse en el fondo (por ejemplo, la materna) y la otra pase a primer plano (por ejemplo, la L2), o viceversa, sino que a menudo, incluso en el caso de los usuarios bilingües, se producen interferencias en los diferentes

niveles lingüísticos, que son difíciles de detectar debido a esa continuidad. A este propósito, Compagno y Di Gesù comentan:

[...] ciò che differenzia l'acquisizione dello spagnolo L2 da parte d'italofoni piuttosto che da parte di anglofoni o germanofoni ecc., è che in essa l'apprendimento si organizza seguendo il “patrón” gestaltico alternativo in cui la Figura differisce di poco dallo sfondo, perché non ha una frontiera propria che la isola dallo stesso (2013, pp.63-64).

Desde nuestro punto de vista, las interferencias más evidentes son las que se producen en el plano léxico y, por eso mismo, también son las más fáciles de detectar y eliminar. Lo mismo sucede con las de tipo ortográfico que serían las menos importantes de todas. A continuación, se hallan las de carácter morfológico, que a menudo se hallan relacionadas estrechamente con la sintaxis, de manera que hay autores que hacen alusión a las dificultades del aprendiz en apropiarse de la morfología funcional (Slabakova, 2013). No cabe duda de que las más difíciles de detectar y erradicar son las de carácter sintáctico, porque son las más profundas, lo cual ha quedado patente en los datos que proporcionaremos en los siguientes apartados.

La tercera tradición de estudios apunta a la evaluación de los resultados obtenidos en el ámbito de CLIL que es una metodología de enseñanza mediante inmersión con énfasis en el contenido y en la lengua. Constituye uno de los enfoques de enseñanza y aprendizaje de L2 que más éxito y difusión han tenido en los últimos años. Se originó en Europa, pero se ha extendido por otros continentes, de manera que goza de gran interés en Suramérica (Pistorio, 2009) y en Asia (Lee y Chang, 2008; Yang, 2015). Empezó a crecer rápidamente desde principios de los noventa y se configura como una alternativa válida a la enseñanza tradicional, porque se le da la misma atención al aprendizaje de la lengua y del contenido (Mehisto *et al.*, 2008).

Se trata de un sistema dual –que apunta a un bilingüismo aditivo– en el que algunas materias no lingüísticas se enseñan mediante una lengua extranjera con un doble interés en el aprendizaje de contenidos y en el de competencias y habilidades en la lengua extranjera, lo cual lo distingue de otros enfoques que utilizan la enseñanza de contenidos en L2, pero que apuntan solo al aprendizaje de un programa lingüístico, o bien utilizan una LE, pero el énfasis está en el aprendizaje de contenidos no lingüísticos (Georgiou, 2012, p. 495).

Existen muchos estudios que han constatado los beneficios de esta metodología. Destacamos la contribución de Moore y Lorenzo (2015) que se refieren a una serie de investigaciones que han detectado repercusiones positivas en cuanto al contenido, la lengua, la cognición, la actitud, la interacción y la interculturalidad:

Results suggest, however, that the opposite could even be true: that bilingual education offers significant advantages on multiple levels, regarding not only content (e.g. Grandinetti, Langellotti, and

Ting 2013) and language (e.g. Lorenzo and Moore 2010) but also factors such as cognition (e.g. Bialystok 2007), attitude (e.g. Lasagabaster and Sierra 2009), interaction (e.g. Moore 2011) and interculturality (e.g. Mendéz García 2013) (Moore y Lorenzo, 2015, p. 1).

Es de notar que la gran variedad de situaciones educativas que pueden encontrarse en la práctica ha llevado a algunos investigadores a la consideración actual de CLIL como una macrocategoría o *umbrella term* (Dalton-Puffer *et al.*, 2014) en la que pueden incluirse incluso contextos educativos que en principio no se adscriben a esta metodología, pero que tienen en común la enseñanza de materias no lingüísticas mediante una lengua vehicular como es el caso del contexto educativo descrito en § 3.1.

En suma, estas tres vertientes de investigación constituyen los presupuestos teóricos en los que se basa el estudio que presentaremos en los apartados siguientes para ilustrar la relación entre conocimiento gramatical explícito y la calidad de la escritura académica.

Presentación de la investigación

Los datos que presentamos a continuación se refieren a una investigación más amplia sobre la complejidad sintáctica en la escritura académica, durante el que se efectuaron dos recogidas de datos con un intervalo de 4 meses a fin de obtener dos medidas que arrojaran luz sobre la complejidad sintáctica de las narraciones de los aprendices, su grado de conocimiento explícito de la lengua y la competencia textual más general en la escritura académica de carácter histórico, lo cual se halla en relación con las potencialidades que consideramos que tiene la enseñanza de la Historia en L2.

Para ello, se realizó una medición inicial a finales de enero de 2015 (T1) y una medición final (T2) a finales de mayo/principios de junio de 2015 en función de la disponibilidad de los profesores que participaron en el estudio. Estas dos recogidas de datos consistieron en un test de nivel gramatical y un ejercicio de escritura de carácter histórico que se concordó previamente con cada profesor de Lengua y Literatura española o de Historiaⁱⁱⁱ en función del programa desarrollado.

Con el objetivo de que los estudiantes se familiarizaran con las pruebas de medición, antes del primer test gramatical, se efectuó una simulación, con una versión reducida, y algunos días antes de cada prueba de escritura se avisó a los estudiantes de la época histórica que afrontarían durante unos 50 minutos sin dar indicaciones concretas del título del ejercicio.

Contexto escolar

Los participantes en el estudio eran estudiantes que cursaban el penúltimo año de Bachillerato durante el curso 2014-2015 (12º año de escolarización), por lo que tenían alrededor de 18 años de edad. Se hallaban situados en dos situaciones diferentes desde un

punto de vista metodológico: 1) una situación de inmersión parcial cercana a CLIL (grupos 1 y 2) en una de las secciones españolas del MEC en el extranjero^{iv} y 2) una situación ELE (grupos 3 y 4) en un mismo contexto escolar (el Liceo Virgilio de Roma) en el ámbito de la enseñanza reglada en Italia.

Cabe señalar que en el estudio no hubo ninguna randomización, dado que se tuvo en cuenta cómo los estudiantes se encontraban ya en esos grupos y se mantuvieron constantes 4 variables: 1) la edad, 2) el tipo de estudios (Bachillerato lingüístico), 3) el contexto de aprendizaje (un instituto del centro de Roma) y 4) los años de estudio del español L2 en el Bachillerato (3 años), aunque el grupo 3 había estudiado solo durante un año, pero con una hora más a la semana respecto al grupo 4.

En cuanto al nivel lingüístico, es de notar que los estudiantes situados en la sección bilingüe (grupos 1 y 2) tenían un nivel superior (en torno a B2), mientras que los estudiantes ELE tenían un nivel inferior (entre A2 y B1+). En cualquier caso, una característica común era la variabilidad en el nivel dentro de los grupos, constatada en los valores de la desviación estándar calculados en los tests gramaticales y en los parámetros e índices utilizados para evaluar la complejidad sintáctica de las producciones escritas.

Tests gramaticales utilizados

Cabe señalar que los tests utilizados fueron elaborados basándose en materiales^v publicados para el nivel B2 del MCER y estaba dividido en cuatro secciones. La primera (sección A) consistía en un ejercicio con espacios en los que se pasaba revista a diferentes tipos de subordinadas, mientras que la segunda (sección B) era un ejercicio de incrustación y cohesión en el que los estudiantes debían poner en conexión frases desconectadas pero relacionadas en su contenido. Para ello, tenían que introducir las modificaciones oportunas y eliminar las repeticiones. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de estas dos primeras secciones del ejercicio:

A/ Cuando usted (tener) 1 claro cuanto dinero necesita, llame a este número y pregunte por mí, Alejandro Iglesia. Le atenderé personalmente. (Solución: tenga)

B/ Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe. La tienda está en mi calle. La tienda tiene productos a buen precio. (Solución: Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe, que está en mi calle, porque tiene productos a buen precio.)

A su vez, el test suministrado, además de estos ejercicios, incluía otros dos tipos de actividades como: poner en orden las palabras de una oración (sección C) y un ejercicio con espacios o *cloze test* (sección D) que servía para completar la evaluación y equilibrar el resultado final, dado que se preveía una mayor dificultad de los estudiantes en el primer ejercicio de tipo esencialmente gramatical.

La utilización de un test como este tenía varios objetivos; por un lado, con la elección de un número variado de subordinadas se pretendía conocer el nivel lingüístico de los aprendices de forma global, detectar el grado del conocimiento gramatical explícito en lo que a la sintaxis compleja se refería y, por otro, incrementar su conocimiento de la importancia de desarrollar frases más largas mediante actividades de incrustación y la eliminación de las repeticiones como en el ejemplo proporcionado más arriba para la sección B.

Durante la fase de elaboración de los ejercicios del pretest y del postest, los tests fueron pilotados, se suministraron a algunos aprendices y se introdujeron algunas modificaciones, con el objetivo de que los estudiantes los realizaran de forma adecuada. Respecto al postest, se elaboró una prueba equivalente a la prueba de pretest en cuanto respecta a la subordinación, la *consecutio temporum* y el grado de dificultad. En ambos casos, se pretendía conseguir un instrumento de medida que sirviera para discriminar niveles entre los estudiantes y ver si había existido una estabilidad en el proceso de medición (medidas repetidas) o una mejora. En el pretest gramatical participaron un total de 69 estudiantes y en el postest un total de 82.

A causa de la oscilación en la participación en las pruebas del estudio, decidimos circunscribir el análisis a los mismos estudiantes que se presentaron a las 4 pruebas del pretest y del postest (test gramatical y narración histórica) que son 36 situados en los grupos de la siguiente manera: 10 estudiantes en el grupo 1; 12 en el 2; 8 en el 3 y otros 8 en el 4.

En la tabla 1 se pueden apreciar los valores medios de los estudiantes seleccionados en el pretest y el postest gramatical.

Tabla 1: Puntuaciones del test gramatical de los participantes seleccionados

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 2	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
M	18,9	21,3	15,7	15,8	14	18,4	12	13,2
DS	3,6	3,9	2,7	3,5	4,3	2	4,4	3,9

Llama la atención la diferencia entre el grupo 1 y el 2 (bilingües) y en la situación ELE se nota una mejor actuación del grupo 3 respecto al 2, sobre todo en el postest, lo cual refleja el trabajo sistemático sobre los aspectos gramaticales en clase por parte de la profesora del grupo 3. A este propósito, se constató a lo largo del curso que los estudiantes del grupo 1 y del 2, que habían tenido muchas horas de contacto con la lengua y con profesores nativos durante los dos primeros años de Bachillerato, dejaban de estudiar la lengua formalmente en los años siguientes (3º, 4º y 5º cursos), mientras que los estudiantes

del grupo 3 y los del grupo 4 continuaban el estudio formal de la lengua española hasta el final del Bachillerato. Tal constatación apunta a la necesidad de mantener la reflexión lingüística a lo largo del currículo (De Graaff y Housen, 2009) y si es necesario, explicitar las reglas. En cualquier caso, los resultados de los estudiantes bilingües (grupos 1 y 2) son conjuntamente superiores a los estudiantes ELE (grupos 3 y 4).

El análisis estadístico muestra que las diferencias entre la situación bilingüe y la ELE son significativas (gdl 1/36, $F= 8,01069$, $p= ,007560$) en favor de la situación bilingüe. Asimismo entre T1 y T2 los estudiantes situados en las dos situaciones de aprendizaje han mejorado significativamente (gdl 1/36, $F=12,04031$, $p= ,001369$), lo cual significa que los valores de significación son altísimos, pues por convención se considera que las diferencias son significativas desde un punto de vista estadístico cuando el valor p es igual o inferior a 0,05.

Corpus escrito: transcripción, codificación y análisis

Por lo que se refiere a la fase de pretest (T1), después de efectuar el test gramatical en clase, los estudiantes realizaron una composición escrita de carácter histórico durante alrededor de 50 minutos que suele ser el tiempo de una clase lectiva. A continuación, se efectuó la corrección de la prueba gramatical y de las redacciones y después se enseñaron a los estudiantes, para que las visionaran y preguntaran si lo retenían oportuno y, de esa forma, obtuvieran algún beneficio de su participación en el proyecto.

Después de la realización del postest (test gramatical y textos escritos), el estudio se circunscribió a los estudiantes que habían participado en los 4 momentos dedicados a la recogida de datos, lo cual implica que el *corpus* de textos recogidos es superior al de textos analizados, de manera que, como indicábamos anteriormente, al final contamos con 38 estudiantes de los que se analizaron un total de 76 tests y 76 muestras de escritura entre T1 y T2.

Sucesivamente, el *corpus* de textos se pasó a formato digital y su extensión se calculó mediante la herramienta de que dispone *Microsoft Word* que cuenta palabras espaciadas. Dado que muchos de los estudiantes escribieron mucho más de las 300 palabras solicitadas, se procedió a delimitar el texto de análisis cortándolo en el primer punto después de las 300 palabras para que los textos tuvieran una longitud parecida. A continuación, se segmentó en cláusulas finitas (con verbo en forma personal) y no finitas (con verbos en forma no personal), unidades-t y oraciones para calcular una serie de parámetros e índices que se utilizaron para evaluar la complejidad sintáctica. En este estudio nos referiremos a la división en unidades-t porque los datos sobre los errores se han calculado en función de este parámetro (cf. § 4).

Por ello, es oportuno recordar que para la división en unidades T (UT), esencialmente nos referimos a la definición de Hunt (1965, p. 21) que consideró oportuno introducir el concepto de “unidad mínima terminal” o unidad mínima, porque se dio cuenta de que el concepto de oración era más equívoco, sobre todo teniendo en cuenta que los escolares más pequeños no utilizaban adecuadamente los signos de puntuación o no conectaban adecuadamente las cláusulas, lo cual dificultaba la segmentación de los textos. Hunt la llamó “terminal” porque se podía terminar con algún signo de puntuación y “mínima”, porque es la unidad más corta en la que se puede dividir una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo (p.189). Por ello, “las oraciones simples como las compuestas por subordinación constituyen unidades terminales, las coordinadas y las yuxtapuestas contienen dos o más unidades terminales” (Torres González, 1993, p.54), como es bien evidente en el fragmento^{vi} que proponemos a continuación en el que tenemos una UT que es una oración simple y a continuación dos cláusulas coordinadas que se cuentan como dos UT:

El tercer estamento **queria** la_reunión conjunta. /1}1]¹ El rey y la nobleza se **negaron** /2 }2 y los Estados Generales se **suspendieron**./3}3]² (n. 1 Bil, grupo 1)

Análisis de errores en la escritura de estudiantes italo hablantes

En el *corpus* de textos escritos analizados hemos constatado que los estudiantes pueden presentar tipologías de errores que pueden ser consideradas personales o generales, si se suelen presentar en otros aprendices. En algunos casos pueden ser debidas a falta de conocimiento de la lengua, mientras que en otros pueden constituir una interferencia con la L1 o bien con otra L2 que es objeto de aprendizaje, por ejemplo, el francés^{vii}. En este segundo caso, consideramos que la proximidad de las dos lenguas, interfiere en la producción escrita de tal forma que, aunque los estudiantes conozcan las reglas desde un punto de vista cognitivo, no logran en la práctica identificar el error, porque su atención se dirige a otros aspectos del proceso de escritura (como la transmisión y organización de las ideas). En este sentido, gracias a la contribución de Corder (1981) es oportuno recordar aquí las diferencias entre errores sistemáticos (*errors*) y accidentales o faltas (*mistakes*). Sobre la base de los postulados generativistas Corder sitúa los primeros en el nivel de la *competencia* y los segundos en el de la *actuación*. A este respecto, el autor considera que la atención debe dirigirse a los primeros por la información que proporcionan al profesor, al investigador y al aprendiz para seguir aprendiendo:

First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learnt or acquired, what strategies or procedures the

learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning (Corder, 1981, pp.10-1).

Sin embargo, la cuestión de determinar cuándo un error es sistemático o no plantea una cierta dificultad y requiere un estudio más sofisticado y un análisis de errores (p. 10). A este respecto, especificamos que no nos detendremos en analizar esta cuestión en este estudio que pretende proporcionar un panorama sintético de las tendencias encontradas en las dos condiciones de aprendizaje examinadas: bilingüe/ELE.

A propósito de las clasificaciones de errores, cabe señalar que existen diferentes catalogaciones teniendo en cuenta determinados criterios de análisis (cfr. de Alba, 2009) que no hemos seguido en nuestro trabajo en el que nos pareció más oportuno tener en cuenta tres tipos de errores, a saber: ortográficos (entre los que incluimos los mecánicos), léxicos y morfosintácticos^{viii}.

En cuanto a los errores de tipo morfosintáctico, es de notar que, tanto en el pretest como en el postest, los estudiantes que producen menos errores son los de la situación bilingüe. Sin embargo, consideramos que detenerse en los aspectos meramente cuantitativos puede ser limitado, pues se ignora la envergadura de la situación de aprendizaje. Por lo tanto, la cuestión central que se desprende de nuestro estudio es que los estudiantes producen siempre errores de todo tipo, sea cual sea el nivel en el que se encuentren^{ix}, lo cual se constata en la tabla 2; sin embargo, los bilingües producen mucho menos errores morfosintácticos en el pretest respecto a los estudiantes ELE, mientras que en el postest las diferencias se acortan.

Tabla 2: Errores morfosintácticos en contexto bilingüe y ELE

Pretest		Postest	
Bilingües	ELE	Bilingües	ELE
166	203	133	149

Lo que se desprende de nuestro análisis es que los errores que producen los estudiantes son diferentes en las dos situaciones de aprendizaje, pues los bilingües producen muestras de lengua más avanzadas, mientras que los estudiantes ELE se arriesgan menos y producen errores más básicos, que hemos señalado en los textos con un asterisco.

En cuanto a la cantidad de errores de los estudiantes, si consideramos los valores medios presentados en la tabla 3, llama la atención que los errores morfosintácticos ocupen una

proporción alta respecto al total de errores de forma bastante parecida, alrededor del 50%, tanto en el pretest como en el postest en las dos situaciones de aprendizaje.

Tabla 3: Proporción de errores morfosintácticos respecto al total de errores

Bilingües		ELE	
T1	T2	T1	T2
0,57	0,47	0,54	0,49

En la figura 1, que presentamos a continuación, se pueden apreciar los valores medios de las frecuencias que los dos grupos obtienen en el pretest. Como hemos señalado más arriba, las frecuencias de errores morfosintácticos son mucho más altas que las léxicas o las ortográficas en las dos situaciones de aprendizaje.

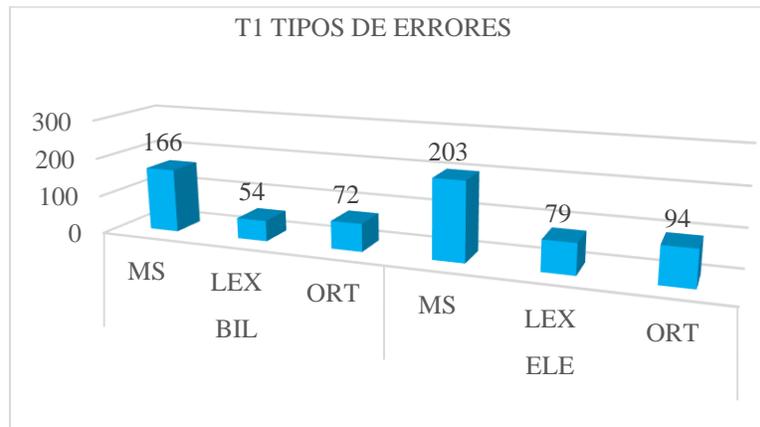


Figura 1: Frecuencias medias en el pretest por tipos de errores

Sin embargo, como se puede constatar en la figura 2, tales diferencias se acortan en el postest, debido en parte a que los estudiantes ELE escriben menos y, de esa manera, no se arriesgan tanto, sobre todo los del grupo 4 (dentro de la situación ELE).

Aunque no nos ocuparemos de una descripción detallada de las diferentes tipologías de errores, es oportuno señalar que algunos de estos no se detectaron en las primeras lecturas, lo cual es indicativo de la dificultad que pueden encontrar los mismos estudiantes en percibirse de ellos a la hora de redactar sus propios textos.

En el apartado siguiente nos ocuparemos del tratamiento de las diferencias estadísticas entre las dos situaciones de aprendizaje.

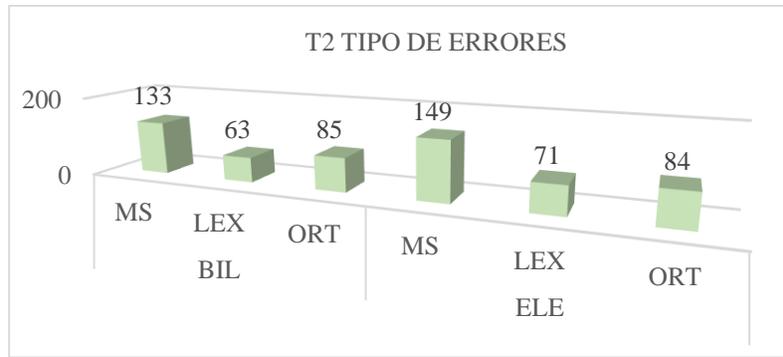


Figura 2: Frecuencias medias en el posttest por tipos de errores

Análisis estadístico de errores

Al analizar mediante el test MANOVA las frecuencias del total de errores y de los diferentes tipos de errores (morfosintácticos, léxicos y ortográficos) de las muestras del *corpus*, se desprende que las diferencias entre las dos situaciones de aprendizaje son significativas desde un punto de vista estadístico.

Respecto al total de errores, se observan diferencias significativas en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=12,64743$, $p=,001075$). En efecto, los estudiantes ELE producen muchos más errores, como se puede apreciar en los valores medios de las frecuencias calculadas: 13,06 (bilingüe) y 20,03 (ELE).

En cuanto a los errores de tipo ortográfico, se observan diferencias significativas en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F= 6,000775$, $p= ,019295$), lo cual se puede apreciar en los valores medios de las frecuencias calculadas: 3,56 (bilingüe) y 5,31 (ELE).

En lo referente a los errores de tipo léxico, se observan diferencias significativas en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=9,453953$, $p=,004006$). En efecto, los estudiantes ELE producen muchos más errores léxicos como se puede apreciar en los valores medios de las frecuencias calculadas: 2,65 (bilingüe) y 4,68 (ELE).

Respecto a los errores de tipo morfosintáctico, se presentan diferencias significativas en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=14,05867$, $p=,000622$). De hecho, los estudiantes ELE producen muchos más errores morfosintácticos, como se desprende de los valores medios: 6,79 (bilingüe) y 11 (ELE). Además, hay una disminución significativa de errores morfosintácticos entre T1 y T2 en las dos situaciones de aprendizaje (gdl 1/36, $F=8,83278$, $p=,005247$), lo cual se aprecia cotejando las medias entre el pretest y el posttest: 10,11 (T1) y 7,67 (T2).

En suma, de lo expuesto se deduce que la mayor diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje se halla en los errores morfosintácticos, dado que existen más de cuatro puntos de diferencia.

Además, si tenemos en cuenta el total de errores por UT, se observan diferencias significativas altísimas en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=50,98446$, $p=,000001$). De hecho, los estudiantes ELE producen muchos más errores como se puede apreciar en las medias calculadas: ,74 (bilingüe) y 1,38 (ELE).

Pasemos ahora a los índices sobre los tipos de errores teniendo en cuenta el número de unidades-t. Cabe señalar que se crean proporciones numéricas que no siempre detectan una significatividad desde un punto de vista estadístico, a excepción del índice de errores morfosintácticos por UT (gdl 1/36, $F= 5,041841$, $p= ,000001$). En concreto, los valores proporcionados para el contexto bilingüe y ELE son respectivamente ,39 y ,54, lo cual significa que el grupo ELE comete más errores de ese tipo.

Por otro lado, no se perciben diferencias significativas entre T1 y T2 para ninguna de las dos situaciones de aprendizaje por lo se refiere a los índices de errores morfosintácticos y léxicos por UT. En cambio, si se detecta un aumento significativo en las dos situaciones de aprendizaje entre T1 y T2 en el índice de errores ortográficos por UT (gdl 1/36, $F=4,235611$, $p=,046880$), lo cual se constata en los valores medios proporcionados que son ,23 (T1) y ,31 (T2).

Análisis cualitativo de producciones escritas. Aprendizaje bilingüe frente a ELE

Para que sirva como complemento a la exposición realizada, hemos considerado fundamental ir más allá de los datos cuantitativos y prestar atención a la actuación concreta de algunos estudiantes, pues de esa forma se pueden apreciar las diferencias entre los textos que los estudiantes produjeron en las dos situaciones de aprendizaje, y conectar las actuaciones con consideraciones cualitativas que puedan orientar la didáctica de la escritura académica.

Con el objetivo de apreciar las muestras de lenguas y considerar los riesgos que tomaron los aprendices en sus actuaciones, hemos decidido presentar la parte final (unas 10 líneas) de las producciones de los estudiantes que obtuvieron la mejor y la peor nota en el test gramatical del postest en cada situación de aprendizaje.

Analicemos pues desde un punto de vista cualitativo la escritura de los estudiantes citados. Al comparar los fragmentos y las notas del test gramatical, nos sorprende que, aunque haya diferencias consistentes en el test gramatical entre los estudiantes, en la escritura se noten menos esas diferencias, sobre todo si comparamos los estudiantes dentro

de la misma situación de aprendizaje. Sin lugar a dudas, el mayor número de errores (indicados con un asterisco) en la situación ELE repercute en el flujo del discurso.

Postest contexto bilingüe: n. 10 Bil, grupo 1 (nota gramatical: 25.4/30)

En primer lugar, esa máquina, **fue** aplicada a la extracción de agua de las minas, más adelante en los transportes (locomotora) y finalmente un americano lo* **aplicó** a la navegación creando así el barco de vapor.

En la industrialización, el ámbito que se desarrolló antes **fue** el textil <porque> en Inglaterra se dieron cuenta ()* que importar algodón y trabajarlo allí salía más barato que importar telas estampadas (indianas*).

La industrialización **comportó** cambios en la economía y en la sociedad de los países. A *nivel* económico se **introdujeron** nuevos sistemas (como el capitalismo- libre cambio y proteccionismo) y doctrinas (liberalismo económico).

A *nivel* social la estructura se **fue** dividiendo de manera cada vez más nítida en dos grupos: burguesía (propietarios de las fábricas, banqueros) y **nació** la otra clase, el proletariado (obreros).

Vivían en condiciones opuestas, lo* trabajadores ()* en situaciones inhumanas en el trabajo y en general.

Postest contexto bilingüe: n. 12 Bil, grupo 2 (nota gramatical: 9,2/30)

Como defensor* en contra de la sociedad capitalista, los obreros se **reunieron** en sociedades y se **desarrollaron** algunos movimientos contra los propietarios de las fábricas, como el Luddismo que toma su nombre del capitán Med Ludd; los luddistas como protesta **encendieron*** más de 40 telares porque le* obligaban a trabajar más por el mismo salario.

A *nivel* económico **surgió** el liberalismo que se basaba en el capitalismo que tenía como elemento principal el interés personal para el país a la riqueza y al bienestar.

En contra del capitalismo **nacieron*** los pensamientos políticos del marxismo y del anarquismo.

El marxismo se **basa** sobre* tres ejes: el análisis del pasado, la crítica del presente, un proyecto futuro. Todos estos ()* para eliminar el capitalismo y crear una sociedad igualitaria.

El anarquismo **tiene** el mismo objetivo del* marxismo y se **basa** sobre* el interés común y la organización en sociedades para eliminar las diferencias sociales y obtener condiciones de vida buenas para todos.

Postest contexto ELE: n. 38 ELE, grupo 4 (nota gramatical: 20/30)

Los máximos intérpretes* del Neoclacisismo **fueron** Jovellanos y Cadalso. El género más utilizado durante la Ilustración **fue** el ensayo que es un género objetivo*, racional y <que> expresaba perfectamente* los ideales ilustrados. El teatro ilustrado **fue** también un teatro racional, que fue* caracterizado por las fuertes tendencias neoclásicas como por ejemplo el respeto* de las unidades aristotélicas.

El estilo de toda la producción literaria ilustrada **era** sencilla* y armónica*. En este período se **difundió** la prensa* como medio de divulgación de los ideales.

Durante este siglo en España se **combatió** ()* la guerra de sucesión entre Felipe d'Anjou y Carlos de Habsburgo por el trono de España.

En Francia **había*** la revolución francesa* que afectó a toda Europa con sus ideales reformistas y revolucionarios. Esta época revolucionaria, **transformó** el mundo atrasado que volvió a ser más racional y más abierto de mentalidad.

Postest contexto ELE: n. 34 ELE, grupo 4 (nota gramatical: 6,8/30)

Entonces en este período la concepción* filosófica, cultural y religiosa **es** sometida a una crítica racional y a un método científico basado en la experimentación y la observación.

La Ilustración **fue** el período que duró desde el siglo XVIII hasta el final del siglo XIX y que precede* la Revolución* Francesa y la Revolución Industrial.

Este movimiento **tiene** como* finalidad de educar ()* la sociedad a *taves** de la literatura. El género literario más destacado en este período **es** el ensayo que con ()* utilizo* de un lenguaje claro, sencillo y directo tenía que hacer reflexionar ()* el lector. Una creación didáctica de este siglo **fue** la Enciclopedia, creada por los filósofos franceses como Diderot y D'Alembert, y **es** un libro organizado como el diccionario* que incluye* todo el saber humano.

Yo **pienso** que este movimiento fue muy importante por que* tuvo un ruelo* fundamental para el empiezo* de la Revolución* Francesa.

En su conjunto en los fragmentos presentados se aprecia un gran uso de la coordinación. Respecto a los nexos, destaca el uso de *que* para las subordinadas relativas, aunque también hay ejemplos de otras subordinadas: sustantivas, finales y causales.

Asimismo, independientemente de la situación de aprendizaje se observa un desarrollo de los procesos de sustantivación que llevan a algunos intentos de presentar razonamientos y circunstancias dentro de la cláusula.

En su conjunto, consideramos que la calidad de los fragmentos elegidos en la condición bilingüe es superior, pues no aparecen errores básicos como los de concordancias en género y número, pero si los comparamos con el texto que proponemos a continuación salta a la vista la diferencia, pues este fragmento se refiere al estudiante bilingüe que hace gala de una mayor madurez sintáctica en nuestro estudio.

Postest contexto bilingüe: n. 9 Bil, grupo 1 (nota gramatical: 16,2/30)

A pesar de la pérdida del uso de las tierras comunales, los campesinos se **vieron** obligados ()* trasladarse a las grandes ciudades para trabajar en las nuevas fábricas que utilizaban la energía derivada del vapor para realizar productos en serie, sobretodo* en la industria algodonera los trabajadores de las fábricas (que también incluían mujeres y niños) **formaron** el dicho* proletariado o clase obrera, que en las ciudades formó nuevos barrios cerca de las fábricas donde vivían en condiciones inhumanas.

La explotación de los obreros, que eran pagados sólo lo necesario a* la sobrevivencia y ()* en condiciones extremadamente peligrosas, **produjo** un malestar entre los miembros del proletariado, que a lo largo del siglo XIX llevó a la organización de los mismos en agrupaciones y sindicatos con el objetivo de reivindicar* sus derechos laborales y a la formación de movimientos como el marxismo y el anarquismo, que rechazaban el capitalismo (el sistema económico que se afirmó como consecuencia de la Revolución Industrial, basado en la búsqueda del máximo beneficio individual) y la propiedad privada.

En suma, se puede constatar que la actuación de este aprendiz se distingue de las presentadas anteriormente por la longitud media de la oración (y de la unidad-t) y el mayor número de sustantivación con carácter de metáfora gramatical (indicada con subrayados), lo cual repercute de forma evidente en la cohesión del texto. Por otro lado, presenta mayor fluidez y nivel lingüístico. Respecto a los errores, cuatro de los seis errores son morfosintácticos y se hallan en el nivel de la cláusula, pero no interfieren en el marco de una arquitectura que se mueve hacia la esfera de los estilos sinópticos.

7. Relación entre conocimiento gramatical explícito e implícito y la competencia escrita

Podemos ahora realizar algunas observaciones de carácter cualitativo. En primer lugar, es necesario distinguir entre el conocimiento explícito de las reglas de una lengua, detectado en este caso mediante un ejercicio de tipo gramatical, y el uso que de esta se hace, pues no cabe duda de que existen dos tipos de conocimiento (explícito e implícito) que pueden repercutir en la producción escrita/oral que es como verdaderamente se demuestra la competencia lingüística.

Respecto a nuestro estudio, los mejores resultados que obtuvieron algunos estudiantes en el test gramatical pueden deberse a su mayor capacidad de análisis, fruto de cualidades cognitivas (como la inteligencia de tipo lógico analítico). Por otro lado, puede ser que la realización de un test o cualquier otra prueba de carácter gramatical tenga que ver con un tipo de actividad que no suscita interés (ni emociones) en los estudiantes por tratarse de una actividad de tipo cognitivo relacionada con la reproducción de conocimientos. En cualquier caso, hemos visto que esa capacidad gramatical puede diferir de la competencia escrita que es una actividad mucho más compleja que está relacionada con el uso que se hace de la lengua y con tendencias que se hallan también en la lengua materna, lo cual apunta a las posibles transferencias interlingüísticas.

Por todo ello, consideramos que es oportuno ir más allá de la enseñanza gramatical y la consideración de la centralidad del error, lo cual no significa que no se tenga en cuenta, sino que se redimensione su valor. De hecho, como han señalado autores como Américo Castro (1921, p. 213) “la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia”. En la misma línea, Geoffrey Thornton (1980, p. 27) considera que los ejercicios gramaticales descontextualizados no son de gran ayuda para el desarrollo de la producción escrita. En fin, lo verdaderamente importante es que se aprende a escribir a través de la actividad de escritura: «one learns to write by writing» (Thornton, 1980, p. 29). Por ello, insistir en ejercicios gramaticales es como pararse en las escalas o arpegios en lugar de tocar música. En cambio, se debería dedicar el mayor tiempo posible a la manipulación de la lengua como señalaba H. B. Drake ya en 1941 (cit. en Thornton, 1980, p. 23).

En este sentido, la escritura puede convertirse en una actividad creativa que les puede ayudar a los estudiantes a mostrar su nivel de lengua y también les concede una libertad de elección de las formas lingüísticas necesarias en relación a los contenidos que deseen transmitir. Asimismo, el texto que se va construyendo paulatinamente en el proceso de escritura consiente al aprendiz un papel dinámico y una activación de la lengua que ha ido interiorizando desde que empezó su estudio, e incluso puede convertirse en un espacio de ensayo en el que desarrollar estrategias y aprender lengua (Manchón, 2011).

En suma, en el ámbito de la asignatura de Historia, no cabe duda de que la memorización de contenidos y de “muestras de lengua” juega un papel importante, pues los estudiantes pueden manipular la lengua, es decir: pueden moldearla teniendo en cuenta su

nivel y sus tendencias personales, lo cual probablemente se relaciona con el dominio de su propia lengua materna.

Conclusiones

A la luz de lo expuesto, podemos afirmar que los estudiantes bilingües cometen significativamente menos errores respecto a los estudiantes ELE. En cuanto a los tipos de errores, también se observan menos en la situación bilingüe, sobre todo, de carácter morfosintáctico. A este propósito, es de notar que en general los estudiantes producen, en media, un 50% de errores de tipo morfosintáctico respecto al total de errores en las dos situaciones de aprendizaje.

Por un lado, hay que tener en cuenta que los errores en tanto que hipótesis del aprendiz respecto al funcionamiento de la lengua (Corder, 1981) son importantes, porque el aprendiz en la interacción lingüística con un hablante u otro interlocutor, tanto fuera como dentro de la clase de lengua, podrá comparar sus muestras lingüísticas con otras muestras de lengua correctas que puede recibir en forma de simple respuesta, de *recast* (reformulación) o de corrección explícita, de manera que se le ofrece la posibilidad de modificar la hipótesis errónea que tenía sobre el funcionamiento de la L2. La cuestión es que para que el aprendiz advierta tal variante tiene que haber un cierto nivel de prominencia de la retroalimentación proporcionada, lo cual no es siempre evidente por motivos de atención. En el caso de lenguas tan afines como el español y el italiano es todavía más dificultoso, porque no siempre es posible detectar los errores, recibir *retroalimentación* correctiva y cuando se recibe, a menos que se haga explícitamente, reconocerla como tal, recogerla e introducir una modificación en el sistema de la interlengua para evitar que ciertos usos se fosilicen.

Por otro lado, en nuestro estudio –a partir de la comparación de los resultados del test gramatical con los textos producidos por algunos estudiantes seleccionados– se desprende que entre conocimiento gramatical explícito y producción escrita no hay una relación lineal. Es más, podemos afirmar que la producción escrita es una actividad compleja que se compone de otros subconstructos entre los que se encuentra el conocimiento de las reglas de una lengua, para cuyo aprendizaje la lingüística aplicada todavía no puede aconsejar un determinado modelo de lengua de forma tajante. No obstante, se pueden dar una serie de consejos que pueden ser útiles en la didáctica de la gramática (Mitchell, 2000, p. 297).

Además, es de notar que entre el pretest y el postest se presentaron oscilaciones en las tendencias retóricas de los aprendices en todos los niveles, lo cual implica que los estudiantes, no muestran una conciencia evidente de las características retóricas de la escritura académica.

Por todo ello, en la didáctica de la escritura es fundamental contar con modelos textuales para que los aprendices sean conscientes de las características lingüísticas de los textos según los géneros. Asimismo, es necesario que se den cuenta de que el lenguaje académico se caracteriza por ciertos aspectos formales (presentación de la información, léxico específico, uso de conectores, etc.), el desarrollo de la sustantivación y el alargamiento de las cláusulas, lo cual repercute en una mayor cohesión.

Por tal motivo, es oportuno que los docentes dediquen tiempo a la procedimentalización de los diferentes aspectos de la escritura, vayan más allá del error y de las reglas gramaticales para evitar la inhibición del complejo proceso de la escritura e infundan, de esa manera, autoestima en los aprendices.

Referencias Bibliográficas

- Barbasán Ortuño, I. P. (2016). *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español* (tesis doctoral publicada). Universitat politècnica de València. Recuperado de: <https://riUNET.upv.es/handle/10251/63145>
- Bordonaba Zabalza, M. C. (1998). Aproximación a la interlengua del español enitalohablantes. *RILCE*, 14(2), 171-203.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini scientifica.
- Castro, A. (1921). La enseñanza del español en España. *Cauce*, 3, 1980, 209-37.
- Compagno G., y Di Gesù, F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*. Roma: Aracne.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas del Consejo de Europa*.
- Corder, S. P. (1967). The significance of Learner's errors. *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL-International Review Of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9, 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., y Nikula, T. (2014). 'You can Stand under my Umbrella'. Immersion, CLIL and Bilingual Education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- de Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista_linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf#page=3
- De Bot, K., Iowie, W., y Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to Second language acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- De Graaff, R., y Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. En: M. Long, y K. Doughty (Eds), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 726-755). Malden, MA: Blackwell.
- Georgiou, S. I. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL, *ELT Journal*, 66(4), 495-504.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA, Estudios de Lingüística*, 19, 223-242.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge. En: J. R. Martin, y R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 185-235). New York: Routledge.

- Halliday, M. A. K., y Mathiessen, C. M. I. M. (2006), *Construing Experience through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. London: Cassell.
- Hunt, K. W. (1965), *Grammatical structures written at three grade levels. NCTE research report*, 3. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Hunt K. W. (1970). Recent measures in Syntactic development. En: M. Lester (Ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar* (pp. 179-192). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jiménez Naharro, M. (2017). *La complejidad sintáctica en la escritura académica. Un estudio comparativo entre contexto bilingüe y contexto ELE* (tesis doctoral inédita). Universidad Pablo de Olavide.
- Lee, B., y Chang, K. (2008). An overview of content language integrated learning in Asian countries. *Studies in English Education*, 13(2), 166-184.
- Manchón, R. M. (2011). Writing to learn language. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning to write and writing to learn in an additional language* (pp. 61-82). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mathiessen, C. M. I. M. (2009). Léxico-gramática y colocación léxica: un estudio sistémico-funcional. *Signos*, 42(71), 333-83. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000300003
- Mehisto, P., Frigols, M., y Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan: Oxford.
- Mitchell, R. (2000). Anniversary article. Applied linguistics and evidence-based classroom practice: the case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, 21(3), 281-303.
- Mondt, K., Struys, E., Van den Noort, M., Ballériaux, D., Metens, T., Paquier, Ph., Van de Craen, P., Bosch, P., y Denolin, V. (2011). Neural differences in bilingual children's arithmetic processing depending on language of instruction. *Mind, Brain and Education*, 5(2), 79-88.
- Moore, P., y Lorenzo, F. (2015). Task-based learning and content and language integrated learning materials design: process and product. *The Language Learning Journal*, 43(3), 334-357.
- Ortega, L. (2012). Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal. En: B. Kortmann, y B. Szmrecsanyi (Eds.). *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact* (pp. 127-155). Berlin: De Gruyter.
- Pistorio, M. I. (2009). Teacher training and competences for effective CLIL teaching in Argentina. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(2), 37-43.
- Slabakova, R. (2013). What is easy and what is hard to acquire in a second language. A generative perspective. En M. García Mayo, M. J. Gutiérrez Mangado, y M. Martínez Adrián (Eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 5-28). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Thornton, G. (1980). *Teaching writing: The development of written language skills*. London: Arnold.
- Torres González, A. N. T. (1993). *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife* (tesis doctoral publicada). Universidad de La Laguna.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: from mind to brain. *Annual review of psychology*, 53(1), 1-25.
- Yang, W. (2015). Content and language integrated learning next in Asia: evidence of earners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 361-382.

¹ La memoria *narrativa* es intencional y puede ser de dos tipos: *semántica* y *episódica* (Tulving, 2002). En la primera se almacena el conocimiento del lenguaje y el mundo: hechos, ideas y conceptos, mientras que la segunda es episódica y autobiográfica, pues se refiere a los hechos vividos en un determinado tiempo y lugar. Por otro lado, la memoria *procedimental* es incidental pues nos permite aprender cosas sin darnos cuenta y sin grandes esfuerzos como montar en bicicleta. Se trata de una memoria que incluye aprendizajes complejos que no podemos verbalizar, por ej., los niños (y a veces algunos adultos) aprenden las reglas gramaticales, pero no son capaces de enunciarlas.

² Es oportuno distinguir entre los conceptos de transferencia, transferencia positiva y transferencia negativa. La transferencia es una estrategia de un aprendiz para relacionar la nueva información con conocimientos previos de L1 u otras L2 y formular hipótesis sobre la nueva L2. A su vez, la transferencia positiva permite al aprendiz producir un enunciado adecuado basándose en el conocimiento de su L1 o de otras L2. Por último, la transferencia negativa, interferencia o error es una estrategia inadecuada que lleva al aprendiz a emitir un enunciado equivocado basándose en hipótesis sobre la L2 a partir de su L1 u otras L2.

³ En el caso de los estudiantes de la situación bilingüe la elección del tema de escritura se concordó con el profesor de Historia mientras que en la situación ELE se concordó con los profesores encargados de impartir la asignatura de Lengua y Literatura española.

⁴ Las secciones españolas del MEC en el extranjero iniciaron en Italia en el curso 1994-95 y en el caso del *Liceo Virgilio* fue en el curso 1996-97 (datos proporcionados directamente por la Conserjería de Educación en Roma).

⁵ Se trata de dos manuales de nivel B2: *Destino Erasmus 2* (Gras *et al.* 2008) y *Español lengua viva 3* (Gainza *et al.* 2007).

⁶ En la segmentación de los textos se ha utilizado la *barra* para indicar el límite de una cláusula finita/no finita, el *corchete* para el de una unidad-t y el *paréntesis cuadrado* para el de una oración.

⁷ Por ejemplo, algunos de los errores que se presentaron en los estudiantes del grupo 3 (situación ELE) pueden considerarse una interferencia con la lengua francesa debido al mayor contacto de estos estudiantes con tal lengua, que era estudiada en situación de inmersión, pues un 70% del total de las clases de Historia se realizaban en francés.

⁸ En cualquier caso, cabe señalar que se trata de una división funcional a este estudio, dado que concordamos con Halliday (1985) y la gramática cognitiva en la interconexión entre los diferentes niveles lingüísticos.

⁹ Esta constatación contrasta con la posición de Bordonaba que se ha ocupado del análisis de errores en la escritura de estudiantes italo hablantes de español L2, pues considera que los errores gramaticales disminuyen en niveles superiores: «En el nivel elemental e intermedio hay un mayor número de errores gramaticales y sintácticos, mientras que en los niveles avanzados los errores de este tipo disminuyen y aumentan, en cambio, los de tipo léxico» (Bordonaba, 1998, p. 201), lo cual puede deberse al empleo de un criterio diferente en el análisis de errores.