



**Nebrija**  
*Universidad*

**Facultad de las Artes y las Letras**  
**Departamento de Lenguas Aplicadas**

**ACERCAMIENTO COGNITIVO HACIA EL PROCESO DE  
ESCRITURA COOPERATIVA EN L2**

**AGATA KRZYSZTAŁOWSKA**

**Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en Lingüística Aplicada a la  
Enseñanza del Español como Lengua Extranjera**

Madrid, 2012

**Tutora: Dra. María Cecilia Ainciburu**

## Índice

Lista de figuras, gráficos y tablas .....	IV
Abreviaturas utilizadas .....	V
Agradecimientos .....	VI
Resumen .....	VII
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte 1: Marco teórico</b>	
<b>1. Modelos procesuales de expresión escrita en lenguas nativas</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1. La expresión escrita y su modelización como proceso</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2. El modelo de las etapas de Gordon Rohman (1965)</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3. El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980, 1981)</b> .....	<b>8</b>
<b>1.4. El modelo de transformación del conocimiento de Bereiter y         Scardamalia (1987)</b> .....	<b>11</b>
<b>1.5. El modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes (1996)</b> .....	<b>14</b>
<b>1.6. El modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del Grupo         Didactext (2003)</b> .....	<b>18</b>
<b>2. Estado de la cuestión</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1. Acercamiento cognitivo hacia la expresión escrita en lenguas no nativas</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2. Similitudes entre la escritura en L1 y en L2. Hipótesis de la interdependencia</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3. Influencia del nivel de dominio de la L2. Hipótesis del nivel umbral</b> .....	<b>39</b>
<b>2.4. Uso de la L1 en la composición en L2</b> .....	<b>48</b>
<b>2.5. Principales hallazgos empíricos acerca de la escritura en L2</b> .....	<b>63</b>

3. Planteamientos cooperativos en la expresión escrita en lenguas no nativas .....	65
3.1. Introducción .....	66
3.2. Fundamentos del aprendizaje en cooperación .....	67
3.3. Escritura cooperativa en la adquisición de lenguas no nativas .....	68
3.4. Interacción oral durante la expresión escrita en parejas .....	71
4. Métodos de recogida de datos en la investigación sobre el proceso de escritura .....	74
4.1. Introducción .....	75
4.2. Pensamiento en voz alta ( <i>Think aloud protocols</i> ) .....	76
4.3. Protocolos verbales interactivos ( <i>Interactive verbal protocols</i> ) .....	79
 <b>Parte 2: Aproximación experimental</b>	
5. Método .....	82
5.1. Preguntas .....	83
5.2. Hipótesis .....	84
5.3. Participantes .....	85
5.4. Técnica de obtención de datos .....	86
5.5. Procedimientos .....	88
6. Resultados .....	94
6.1. Identificación y descripción de las conductas compositivas .....	95
6.1.1. Conducta compositiva en el nivel A1 .....	95
6.1.2. Conducta compositiva en el nivel A2 .....	96
6.1.3. Conducta compositiva en el nivel B1 .....	97
6.1.4. Conducta compositiva en el nivel B2 .....	98
6.1.5. Resumen comparativo .....	98

6.2. Identificación de las actividades cognitivas del proceso de composición .....	99
6.3. Procesos globales de composición y resolución de problemas de naturaleza lingüística .....	101
6.4. Uso de la L1 y de la L2 durante la construcción del texto en L2 .....	107
6.4.1. Nivel A1 .....	107
6.4.2. Nivel A2 .....	109
6.4.3. Nivel B1 .....	110
6.4.4. Nivel B2 .....	111
6.4.5. Resumen comparativo .....	113
7. Discusión de los resultados .....	115
7.1. Relación entre las preguntas, las hipótesis y los resultados .....	116
7.2. Operatividad de la herramienta de recogida de datos .....	117
7.3. Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre las conductas compositivas .....	120
7.4. Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre el uso de la L1 durante la construcción del texto en L2 .....	125
8. Conclusiones .....	129
9. Referencias bibliográficas .....	135
Anexos .....	143
Anexo 1: Transcripciones del proceso de composición: niveles A1-B2 .....	143
Anexo 2: DVD:	
▪ Grabaciones audiovisuales del proceso de composición (niveles A1-B2)	
▪ Codificación de datos (niveles A1-B2)	

## Lista de figuras, gráficos y tablas

Figura 1	Modelo de Gordon Rohman (1965) .....	7
Figura 2	Modelo de Flower y Hayes (1981) .....	10
Figura 3	Bereiter y Scardamalia (1987) .....	13
Figura 4	Modelo de Hayes (1996) .....	16
Figura 5	Componentes del modelo de producción escrita del Grupo Didactext .....	20
Figura 6	Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita .....	22
Figura 7	Destrezas en el proceso de composición .....	71
Gráfico 1	Relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado al proceso de composición .....	102
Gráfico 2	Relación entre los procesos globales y los procesos locales en el nivel A1-B2 .....	102
Gráfico 3	Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel A1 .....	103
Gráfico 4	Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel A2 .....	104
Gráfico 5	Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel B1 .....	104
Gráfico 6	Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel B2 .....	104
Gráfico 7	Relación entre el nivel de la L2 y el uso de la L1 durante la escritura cooperativa ...	114
Gráfico 8	Relación entre el nivel de la L2 y el uso de la L2 durante la escritura cooperativa .....	114
Tabla 1	Similitudes entre la composición en la L1 y en la L2 .....	38
Tabla 2	Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre la composición en la L1 .....	47
Tabla 3	El uso de la L1 en la composición en la L2 .....	62
Tabla 4	Métodos de recogida de datos de la escritura como proceso .....	75
Tabla 5	Características de los informantes .....	86
Tabla 6	Extracto de la codificación del protocolo verbal en categorías de análisis .....	92
Tabla 7	Ejemplo de la codificación temporal de los datos .....	93
Tabla 8	Conductas compositivas globales en los niveles A1-B2 .....	99
Tabla 9	Relación temporal entre los procesos globales, procesos locales y los momentos de silencio .....	101
Tabla 10	Relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado a los procesos globales de composición y a la resolución de problemas lingüísticos .....	105
Tabla 11	Análisis comparativo entre la planificación, la formulación y la revisión .....	106
Tabla 12	Relación entre los diferentes tipos de resolución de problemas lingüísticos .....	106
Tabla 13	Uso de la L1 y de la L2 en el nivel A1 .....	108
Tabla 14	Uso de la L1 y de la L2 en el nivel A2 .....	109
Tabla 15	Uso de la L1 y de la L2 en el nivel B1 .....	111
Tabla 16	Uso de la L1 y de la L2 en el nivel B2 .....	112
Tabla 17	Relación entre las preguntas, las hipótesis y los resultados de la investigación .....	117
Tabla 18	Ventajas y desventajas del protocolo verbal individual e interactivo .....	119

## Abreviaturas utilizadas

ELE	Español como lengua extranjera
INF	Informante
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
TAP	<i>Think aloud protocol</i>

## **Agradecimientos**

Quisiera dedicar estas líneas para expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que me han apoyado durante el proceso de la elaboración de este trabajo de investigación.

A la Dra. Cecilia Ainciburu, por haber aceptado la dirección de este trabajo. Su entusiasmo, su interés, su disponibilidad y sus valiosos comentarios me han guiado en todo momento. Su apoyo académico y humano ha sido esencial.

A la Dra. Marta Baralo, por ser mi referencia durante mis estudios y mi formación. Por haberme motivado y orientado para llevar a cabo este proyecto. Por confiar en mí.

A la Dra. Belén Moreno de los Ríos, por abrirme el camino en la Universidad Antonio de Nebrija, así como por haberme impulsado para realizar los cursos de Doctorado y formarme en el campo de Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.

También quisiera expresar una enorme gratitud a mis padres y a mi hermana, por toda la fuerza que me han dado, y a Alejandro, por acompañarme.

## Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre el nivel de la competencia lingüística de la lengua extranjera y la distribución temporal de diferentes aspectos del proceso de composición. Asimismo, se observó la relación entre el nivel de dominio de la lengua extranjera y el uso de la lengua materna durante la construcción del texto escrito. A nivel metodológico, se pilotó la operatividad del protocolo verbal interactivo como técnica de obtención de datos del proceso de composición.

En el estudio participaron 8 aprendientes polacos de español agrupados en parejas de cuatro niveles de dominio de la lengua meta. Cada pareja escribió de manera cooperativa un texto en español sobre el mismo tema. El proceso de composición fue registrado con una videocámara. El primer análisis de los datos permitió describir las conductas compositivas de cada pareja e identificar una serie de actividades de resolución de problemas globales (planificación, formulación, revisión) y locales (de naturaleza lingüística). El análisis cuantitativo mostró una clara diferencia entre la distribución temporal de diferentes aspectos del proceso de composición en los cuatro niveles. En los niveles inferiores los escritores prestaron proporcionalmente más atención a los problemas locales y en los niveles intermedios a los problemas globales. Los resultados mostraron también que la lengua materna estaba presente en los cuatro niveles tenidos en cuenta, aunque la distribución temporal de sus usos variaba en función del progreso de la lengua meta.

La interpretación de estos datos a la luz de la investigación previa permitió ubicarlos dentro de la línea que apoya la existencia de ciertos aspectos del proceso de composición que dependen del nivel de dominio de la lengua meta. En cuanto a la validez de la herramienta de recogida de datos, se ha observado que la interacción oral durante la construcción del texto de manera cooperativa aporta datos que permiten analizar la manera en la que los escritores afrontan las tareas de resolución de problemas cognitivos, así como describir la naturaleza recursiva de los procesos compositivos.

## Introducción

La destreza lecto-escritora constituye una habilidad básica para la comunicación y para el desarrollo del individuo, siendo una de las competencias características del ser humano moderno. De hecho, la aparición de la escritura marca un antes y un después en la periodización de la humanidad: simboliza el final de la prehistoria y el inicio de la historia. La creación de los instrumentos semióticos externos permitió el registro y la acumulación de diferentes tipos de informaciones, lo cual facilitó enormemente la evolución social y la transmisión cultural de una generación a otra. Lo interesante, sin embargo, es darse cuenta de que el progresivo uso de los sistemas externos de representación mental, tales como la escritura, la notación numérica, la notación musical, los mapas o los gráficos, no solo ha influido en el avance de la humanidad sino que también ha modificado en profundidad la mente del ser humano. Olson (1998) sostiene que *la mente letrada* dispone de una serie de recursos cognitivos que permiten a las personas alfabetizadas percibir el mundo y el lenguaje de una manera diferente a como los pueden percibir las personas no alfabetizadas. A conclusiones comparables han permitido llegar estudios realizados con técnicas de resonancia magnética funcional, y que recientemente han identificado regiones moduladas en los cerebros de las personas alfabetizadas (Dehaene, 2010). Las diferencias anatómicas en el cerebro entre las personas analfabetas y alfabetizadas parecerían dar una respuesta neurocientífica a las teorías cognitivas sobre la mente letrada.

Al entrar en el campo de la expresión escrita, no se puede perder de vista el hecho de que su desarrollo no sucede de manera automática e inconsciente, como es el caso de la adquisición de la lengua materna oral por los niños. Al contrario, supone esfuerzo y tiene lugar en la fase posterior al período de la adquisición del lenguaje oral. Los estudios que han comparado las características del código oral y del código escrito, a pesar de haber identificado elementos comunes entre ambos, han llegado a la conclusión de que se trata de dos códigos independientes, cada uno con sus características propias y en los cuales intervienen procesos cognitivos diferentes. Esta afirmación

tiene importantes consecuencias didácticas: adquirir el código escrito va más allá de una simple correspondencia entre el sonido y la grafía (Cassany, 1989).

Puesto que este trabajo se enmarca dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, su objetivo general es acercarse al ámbito de la adquisición de la competencia escritora por personas no nativas. En el día a día del aula de idiomas a menudo queda poco tiempo para pararse a reflexionar sobre la naturaleza de las actividades de expresión escrita, siendo el producto final el que más suele interesar a los docentes. Este trabajo, por el contrario, se propone ahondar en el conocimiento acerca de la escritura como proceso. Entender en qué consiste el acto de escribir en diferentes fases de la competencia lingüística en una lengua no nativa, sin duda puede ayudar a mejorar las decisiones curriculares, metodológicas y editoriales relacionadas con las actividades de expresión escrita en lenguas extranjeras.

A lo largo de la primera parte de este trabajo se lleva a cabo una revisión de la investigación previa que más relación tiene con los objetivos específicos planteados en la segunda parte y que son: 1) analizar la operatividad de la herramienta de recogida de datos y 2) indagar acerca de la influencia del nivel de dominio de la L2 sobre diferentes aspectos del proceso de composición.

En el capítulo 1 se presenta una visión panorámica de la evolución de diferentes modelos y creencias de las últimas cinco décadas acerca del proceso de composición. Aunque el principal interés de este trabajo es reflexionar acerca del proceso de escritura en lenguas no nativas, resulta de gran utilidad tener en cuenta algunos hallazgos y modelos teóricos provenientes del campo de la composición escrita como lengua materna.

El capítulo 2 constituye el estado de la cuestión de tres líneas de investigación directamente relacionadas con los objetivos del presente trabajo. Por un lado, se revisan los estudios enfocados a las similitudes entre la expresión escrita en lenguas nativas y en lenguas no nativas basadas en la *hipótesis de la interdependencia*. A continuación, se presenta una selección de estudios enfocados a la influencia del nivel de dominio de la L2 sobre diferentes aspectos del proceso de composición, y

que parte de la *hipótesis del nivel umbral*. Finalmente, se sistematizan algunos hallazgos acerca del papel de la lengua materna en la escritura en segundas lenguas.

El capítulo 3 se centra en la escritura cooperativa. Tradicionalmente, la investigación y la metodología de la enseñanza de la escritura han sido enmarcadas dentro del enfoque individualista, sin embargo, puesto que el aprendizaje cooperativo constituye una de las apuestas educativas actuales, profundizar en el ámbito de la escritura dentro de este enfoque puede arrojar más luz acerca de esta destreza. En este sentido, se presta atención a la interacción oral que tiene lugar durante la escritura colaborativa en tiempo real.

En el capítulo 4 se presentan las principales herramientas metodológicas utilizadas en la investigación de la escritura como proceso. Dado que los pensamientos involucrados en el acto de componer no son directamente accesibles al investigador, los que se acercan al estudio de la escritura desde la perspectiva orientada al proceso suelen enfrentarse con una serie de decisiones de naturaleza metodológica. Una de las herramientas más frecuentes de recogida de datos en este campo ha sido el *protocolo verbal* que consiste en elicitación de los datos cognitivos mediante la verbalización de los pensamientos del escritor durante la redacción del texto. En este capítulo se intentan sistematizar también las principales ventajas y limitaciones de esta técnica.

En la segunda parte de este trabajo se presenta un estudio aplicado, cuyo principal objetivo ha sido identificar una serie de categorías de análisis, así como observar y analizar la operatividad del protocolo verbal interactivo como técnica de obtención de datos del proceso de composición.

El capítulo 5 está dedicado a la descripción del método utilizado en la investigación. Dado que se trata de un estudio piloto, la muestra seleccionada es reducida y consta de 8 aprendientes de español cuya lengua materna es el polaco. En este mismo capítulo se presentan las preguntas específicas del trabajo, así como sus correspondientes hipótesis. Asimismo, se describen los procedimientos relacionados con la obtención de datos.

En el capítulo 6 se exponen los resultados de la investigación. La primera parte de los resultados es descriptiva ya que se trata de una serie de categorías y conductas de naturaleza

cualitativa. La segunda parte de los resultados tiene un carácter más cuantitativo y consiste en una medición temporal de diferentes categorías que forman parte del proceso de composición. Dado que la muestra del estudio es reducida, se ha decidido realizar un análisis por porcentajes y sin someter dicho análisis a comparaciones de proporciones estadísticas.

En el capítulo 7 se lleva a cabo la interpretación y la discusión de los resultados, contrastándolos con las hipótesis de partida, así como con los resultados previos obtenidos en otras investigaciones.

Por último, el apartado 8 presenta las conclusiones del trabajo con vista a los resultados discutidos en el capítulo anterior y los objetivos iniciales. Se presentan también las limitaciones de este estudio piloto, así como algunas recomendaciones a tener en cuenta en una investigación más amplia.

# Capítulo 1

## Modelos procesuales de expresión escrita en lenguas nativas

### **Contenidos:**

- 1.1.** La expresión escrita y su modelización como proceso
- 1.2.** El modelo de las etapas de Gordon Rohman (1965)
- 1.3.** El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980, 1981)
- 1.4.** El modelo de transformación del conocimiento de Bereiter y Scardamalia (1987)
- 1.5.** El modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes (1996)
- 1.6.** El modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico del Grupo Didactext (2003)

## 1.1. La expresión escrita y su modelización como proceso

La investigación en el área de la expresión escrita es relativamente reciente. Sus inicios se sitúan en la década de los años 60 del siglo XX, aunque no es hasta finales de los años 70 y principios de los años 80 cuando surgen los trabajos clave para la consolidación del campo. Previamente, la mayor parte de los estudios se centraron ante todo en aspectos formales del lenguaje, analizando el texto escrito desde la perspectiva estructuralista. Este enfoque duró hasta el momento de aparecer una de las preguntas más desafiantes tanto para la lingüística textual, como para la pedagogía y psicología: *¿En qué consiste el acto de escribir?* Este cambio de perspectiva claramente está marcado por el auge de la psicología cognitiva de los años 70: “Pasamos de la consideración de escribir como producto a la de escribir como proceso”, afirma una de las publicaciones de principios de los años 80 (Candlin, 1983:XIII). Este cambio de paradigma por un lado estaba relacionado con la necesidad educativa de encontrar un método más eficaz para enseñar la expresión escrita, y por otro lado, con la necesidad de establecer cimientos teóricos más sólidos para el campo.

En las últimas cinco décadas varios investigadores se han interesado por el proceso de composición, formulando diversas teorías y modelos explicativos. Dependiendo de la disciplina de partida y de los objetivos marcados, algunas teorías se centran solo, o sobre todo, en los aspectos cognitivos (Flower y Hayes, 1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987) y otras intentan abarcar el proceso de composición desde varias perspectivas a la vez, por ejemplo, teniendo en cuenta los ámbitos sociales, afectivos y cognitivos (Hayes, 1996) o los ámbitos sociales, afectivos, cognitivos y culturales (Grupo Didactext, 2003).

La tendencia de abrir el abanico de elementos que intervienen en el proceso de escribir hacia los aspectos socio-culturales y afectivos para crear un modelo integrador, no es considerado por todos como una ventaja. Hay investigadores que defienden los modelos enfocados a los aspectos esencialmente cognitivos argumentando que la fuerza justamente está en su carácter

reduccionista: “La epistemología cognitiva busca los universales, es decir, el conocimiento general acerca de los procesos de escritura” (Carter, 1990 citado en Marinkovich, 2002:3). Por el contrario, los investigadores que defienden los modelos más amplios parten del hecho de que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socio-culturales de los que los modelos estrictamente cognitivos no pueden dar cuenta.

Aunque el objetivo final de este estudio es indagar acerca del proceso de composición en lenguas no nativas, resulta de gran utilidad tener en cuenta algunos hallazgos y modelos teóricos provenientes del campo de la composición escrita en lengua materna.

## 1.2. El modelo de las etapas de Gordon Rohman (1965)

Gordon Rohman es uno de los pioneros en la investigación de la escritura como proceso. Su modelo explica el acto de componer como un proceso complejo, formado por tres diferentes etapas: pre-escritura (1ª etapa), escritura (2ª etapa) y re-escritura (3ª etapa).

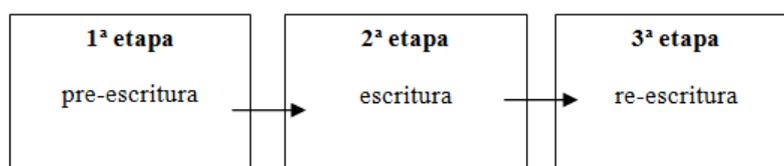


Fig.1: Modelo de Gordon Rohman (1965)<sup>1</sup>

Según esta propuesta, la primera etapa consiste en la creación del plan mental acerca del texto y en la que el escritor todavía no deja rastro del lenguaje escrito. Se trataría por lo tanto de una etapa interna o mental, en la que el autor planifica y organiza sus pensamientos. Las dos etapas siguientes se desarrollan desde el momento en que el escritor empieza a formular enunciados y plasmarlos en el papel. Gordon no especifica en su modelo dónde está la frontera entre la segunda y

---

<sup>1</sup> Reelaborado a partir del esquema en Cassany (1989:120)

la tercera etapa. De hecho, la fase que más le interesa como investigador es la de pre-escritura. La considera fundamental y determinante para el éxito del mensaje escrito.

Hay que distinguir el *pensamiento* de la *escritura*. El pensamiento precede a la escritura en términos de causa y efecto. El buen pensamiento puede producir buenos escritos y, al revés, no puede existir un buen escrito sin buenos pensamientos. El buen pensamiento no siempre desemboca en buenos escritos, pero el mal pensamiento nunca puede dar como resultado buenos escritos. (...) Creemos que la *bueno escritura* es aquella combinación de palabras descubierta por el autor que le permite dominar su tema con una imagen fresca y original. En cambio, la *mala escritura* es una combinación que ha hecho otro, que nosotros meramente asumimos para escribir en una determinada ocasión. (Gordon Rohman, 1965 citado por Cassany, 1989:121)

Para precisar, en el presente trabajo el término “escrito” se refiere a todo tipo de géneros escritos (no necesariamente literarios), y “escritor” hace referencia a cualquier persona alfabetizada que utiliza el código escrito en mayor o menor grado de eficiencia, sin necesidad de ser un escritor experto o profesional.

Aunque el modelo de Gordon Rohman posteriormente recibió varias críticas, es verdad que las tres etapas que menciona en cierto modo constituyen el primer paso en el desarrollo de los modelos explicativos posteriores acerca del proceso de composición. Una de las principales críticas de este modelo fue formulada por Flower y Hayes (1981) que discreparon con la concepción lineal de la escritura reflejada en el esquema de Rohman. Según estos dos investigadores, el proceso de composición es mucho más complejo y no es lineal. También se criticó el hecho de que este modelo, a pesar de tener intenciones de describir el proceso interno de composición, en realidad describió procesos observables externamente.

### **1.3. El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1980, 1981)**

Linda Flower y John Hayes (1980, 1981), dos investigadores clave en el área de la expresión escrita como proceso, presentaron uno de los modelos más ambiciosos del momento acerca del acto de composición. Sus métodos de trabajo claramente han sido influenciados por la

psicología cognitiva. A diferencia de los modelos anteriores, propusieron una visión recursiva de los tres principales procesos identificados por Gordon Rohman (1965) que denominaron en términos de planificación (*planning*), producción (*translating*) y revisión (*reviewing*).

El modelo consta de tres grandes ámbitos: 1) la situación de comunicación (*task environment*), 2) la memoria a largo plazo (*writer's long term memory*) y 3) los procesos de escritura mencionados anteriormente. La situación de comunicación hace referencia a los aspectos externos, como el tema de la composición, el destinatario, el canal, el tiempo, etc., mientras que la memoria a largo plazo y los procesos de escritura tienen que ver con las operaciones mentales. La memoria a largo plazo aporta toda la información almacenada en el cerebro relacionada con el tema y el contexto, y los procesos de escritura son los que más de cerca están relacionados con la “traducción” de los pensamientos al lenguaje escrito. Finalmente, el monitor es el que controla el uso de los tres procesos de escritura, y es responsable de la toma de decisiones relacionadas con los movimientos hacia delante y hacia atrás.

El esquema (Fig.2) permite ver que todos los elementos pueden estar relacionados, lo cual refleja la idea de que el acto de componer se caracteriza por una serie de operaciones recursivas que pueden avanzar y retroceder en cualquier momento. Flower y Hayes consideran la escritura como una tarea de resolución de problemas, y argumentan que el punto clave del proceso de composición consiste en la definición del problema retórico que el escritor se plantea y luego intenta resolver mediante la producción del texto. Los tres principales elementos que entran en juego durante esta tarea de resolución de problemas son las estrategias, los conocimientos previos y la memoria.

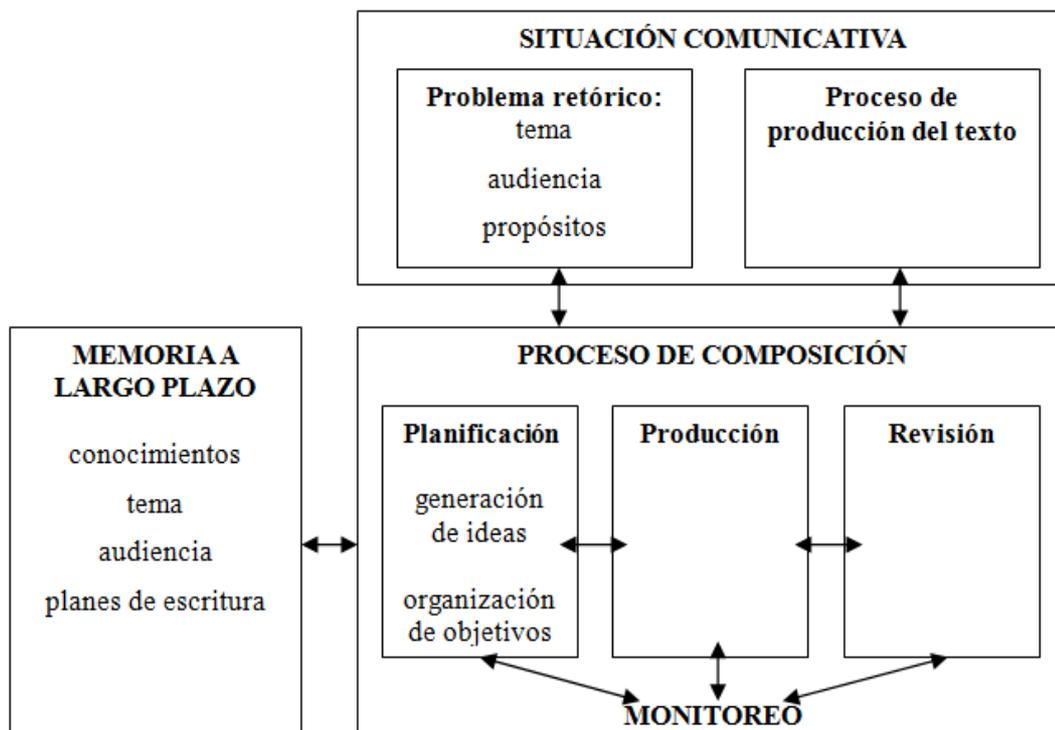


Fig.2: Modelo de Flower y Hayes (1981)<sup>2</sup>

Seguando a Cassany (1989:154-160), las características del modelo de Flower y Hayes se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concadenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenando a otro.
- La composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos.
- Los planes del texto que diseña el escritor compiten con los conocimientos de la memoria a largo plazo y con el texto que se va gestando para dirigir el proceso de composición.
- Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El escritor aprende cosas que utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto.

A partir del modelo de Flower y Hayes se han realizado varias reelaboraciones y revisiones

<sup>2</sup> Reelaborado a partir del esquema en Cassany (1989:148) y en Sánchez Jiménez (2010:6)

posteriores, aunque no cabe duda de que se trate de uno de los modelos más seguidos en la didáctica y en la investigación de la escritura. El mismo Hayes (1996) enriqueció posteriormente este modelo (centrado esencialmente en los aspectos cognitivos) con otros factores, relacionados con los aspectos ambientales y afectivos. También el Grupo Didactext (2003:78) completó el modelo de Flower y Hayes añadiendo al esquema el ámbito cultural y profundizando más en los aspectos relacionados con la memoria, el contexto y la motivación. Otros investigadores, como por ejemplo, Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007) aclararon algunos detalles acerca del proceso de formulación, aportando de esta manera una nueva visión acerca de este subproceso de composición con respecto al modelo clásico de Flower y Hayes del año 1981, en el cual el proceso de formulación es entendido como una mera transcripción de las ideas organizadas en secuencias de enunciados. Según Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007:164), este planteamiento descuidó la complejidad de las operaciones implicadas en la relación entre la producción de frases y su integración en el texto escrito, y además, no ha tenido en cuenta la dimensión temporal, inherente a la noción del proceso de composición.

#### **1.4. El modelo de transformación del conocimiento de Bereiter y Scardamalia (1987)**

Bereiter y Scardamalia (1987) plantearon un modelo centrado en procesos cognitivos y metacognitivos complementarios a los procesos estrictamente vinculados a la tarea de composición (planificación, formulación, revisión y edición). Estos procesos se refieren, en términos generales, a una serie de conocimientos y capacidades relacionados con la escritura como destreza y con el reconocimiento del contexto de la tarea de escritura.

Bereiter y Scardamalia aportaron varios datos empíricos acerca de las estrategias cognitivas del escritor, los cuales finalmente les permitieron crear un modelo teórico basado en dos tipos de estrategias: por un lado las estrategias llamadas *decir el conocimiento* y por otro lado las estrategias

llamadas *transformar el conocimiento*.

El primer tipo de estrategias es de naturaleza secuencial, es decir, explica el hecho de que algunos escritores (normalmente escritores noveles o inexpertos) planifican el contenido y a continuación escriben enunciados relacionándolos en una cadena consecutiva, siguiendo el modelo de la escritura asociativa. En la fase de *decir el conocimiento* el escritor parte de sus conocimientos previos, haciendo una reconstrucción o visualización mental sobre el tema, y localizando en la memoria la información básica relacionada con el género. Esta forma de escribir normalmente se desarrolla sin prestar atención a los objetivos, al destinatario, a la tipología textual, etc.

El segundo tipo de estrategias (*transformar el conocimiento*) es característico de los escritores expertos, capaces de interrelacionar los contenidos temáticos del escrito (*el qué decir*) con el problema retórico (*con qué intención y cómo decirlo*). Esta capacidad permite reelaborar los contenidos, transformarlos y adaptarlos a la necesidad comunicativa, así como a la tipología textual. Bereiter y Scardamalia explican que el proceso dialéctico surge cuando la solución de los problemas retóricos que se le plantean al escritor da lugar a un cambio en sus conocimientos (p. ej., el problema para elegir un tema adecuado lleva al escritor a considerar los diversos matices de un concepto y a ampliar su comprensión del mismo) y cuando el escritor percibe que un cambio en sus conocimientos genera en el espacio retórico un problema significativo que debe intentar resolver (p. ej., darse cuenta de que un argumento está estrechamente relacionado con otro), el escritor considera la estructura global del apartado (Rabazo Méndez y Moreno Manso, 2005:135).

El modelo de Bereiter y Scardamalia, representado en el esquema (Fig.3), sugiere que los procesos de *decir el conocimiento* son característicos de los escritores noveles, pero también pueden activarse en la primera fase del acto de composición de los escritores experimentados. La diferencia está en que los escritores expertos proyectan después sus estrategias hacia operaciones más complejas que implican la solución de problemas. La dimensión de resolución de problemas abarca el espacio del contenido (creencias, deducciones e hipótesis) y el retórico (cuestiones relacionadas con el texto y el lector).

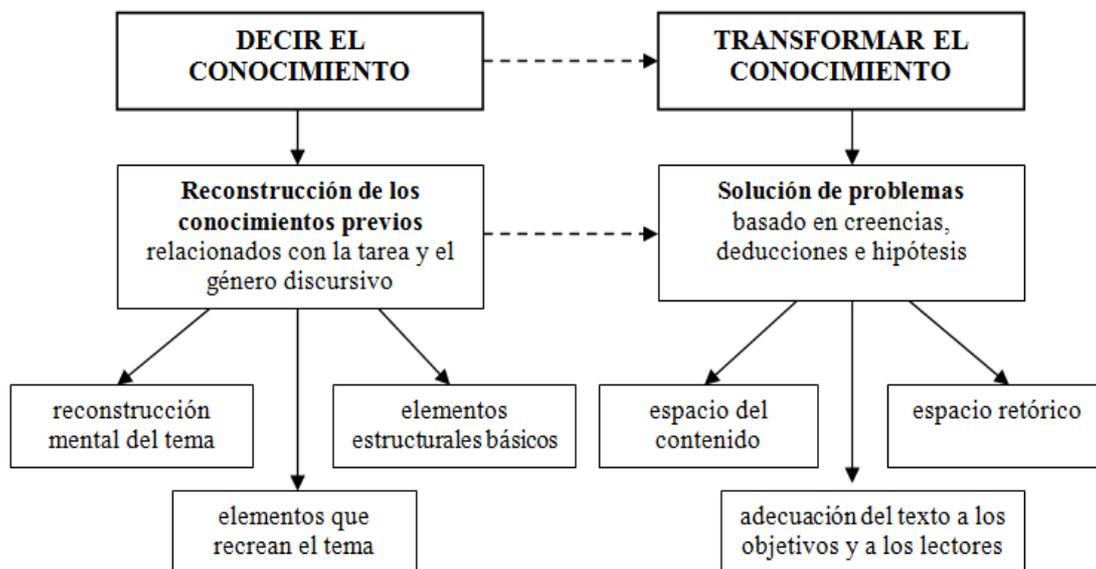


Fig.3: Bereiter y Scardamalia (1987)<sup>3</sup>

En definitiva, el modelo de *transformar el conocimiento* implica un constante y recursivo proceso del desciframiento de problemas en el espacio de contenido y en el espacio retórico, lo cual finalmente lleva a la creación de textos de mejor calidad y a la reconstrucción de los conocimientos del escritor. De ahí que, el modelo de Bereiter y Scardamalia apoye la opinión de que la escritura influye tanto en el desarrollo de los conocimientos discursivos como en los conocimientos conceptuales del escritor.

Bereiter y Scardamalia proponen a través de su modelo que el desarrollo de la habilidad de escritura consiste en la transformación del conocimiento y que este es posible a través del incremento de las capacidades cognitivas y metacognitivas de los escritores. Desde el punto de vista didáctico, se trata de uno de los primeros modelos que empezaron a promover la relevancia de la enseñanza de las estrategias de composición.

El modelo de Bereiter y Scardamalia constituye un avance en la comprensión del proceso de composición en relación con los modelos anteriores. Entre otros, intenta explicar por qué algunos escritores escriben con mayor y otros con menor éxito, y cuáles son las características de

<sup>3</sup> Reelaborado a partir del esquema en Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006:42)

los escritores competentes y los escritores noveles.

Las principales críticas que recibió este modelo han sido formuladas desde el enfoque cognitivo renovado y desde el enfoque social. Entre otras cosas se ha comentado que puesto que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales, los modelos estrictamente cognitivos no pueden dar cuenta de toda la complejidad que implica este proceso. De ahí que una de las principales críticas apunte hacia el carácter reduccionista del modelo de Bereiter y Scardamalia (Cooper, 1989; Witte, 1992 citado en Marinkovich, 2002:3 [versión *on-line*]).

Como respuesta a estas opiniones, los mismos investigadores cognitivos han reconocido algunas restricciones de sus modelos. Es el caso de Flower quien señala que “una visión social del proceso de escribir todavía no logra una teoría consistente, aunque existe la necesidad de una teoría más abarcadora o más interactiva que sea capaz de integrar la cognición y el contexto en la explicación del proceso de producir textos escritos. (...) En definitiva, una teoría interactiva o sociocognitiva de la producción escrita deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver el problema a los cuales se ven enfrentados” (Flower, 1993 citado en Marinkovich, 2002:3 [versión *on-line*]).

Desde la línea cognitiva renovada, también Hayes opta por ampliar su modelo anterior, añadiendo entre otras cosas, el elemento del lenguaje oral durante el proceso de composición de textos escritos.

### **1.5. El modelo socio-cognitivo-afectivo de Hayes (1996)**

Hayes (1996) actualiza el modelo que desarrolló en la década anterior junto con Linda Flower (1980) enriqueciéndolo sobre todo con aspectos socioculturales y afectivos (Fig.4). La composición se entiende desde este marco teórico como una compleja actividad cognitiva y afectiva basada en la memoria, la reestructuración del conocimiento, pero también como un acto

comunicativo ubicado en un contexto social.

Con respecto al papel de la memoria, Hayes la concibe como un recurso que sirve tanto para almacenar la información (memoria a largo plazo) como para desarrollar los procesos cognitivos durante la composición (memoria de trabajo). La memoria de trabajo a su vez engloba la memoria fonológica, semántica y visual que atienden aspectos específicos durante el proceso de redacción. Cabe destacar que la noción de memoria de trabajo (o memoria operativa) que Hayes propone en esta revisión, enriquece el concepto clásico relacionado con la memoria ya que no solo se tiene en cuenta la memoria a corto y largo plazo, sino que también se distingue entre la memoria articularia, viso-espacial, cognitiva, etc.

Los aspectos motivacionales y emocionales tienen en el nuevo esquema un lugar significativo. Hayes se basó en una serie de datos empíricos que mostraron que las creencias que tiene una persona sobre la tarea influyen en el resultado y en el proceso de composición. Por otro lado, partió del hecho de que el escritor constantemente valora (a veces de manera consciente y a veces de manera inconsciente) cuál es el equilibrio entre el esfuerzo y el beneficio de lo que está llevando a cabo, lo cual también puede condicionar el texto escrito. La motivación juega en este sentido un papel activo. Y por último, Hayes presta atención a las creencias generales que tiene cada persona acerca de la escritura y acerca de cómo se valora a sí misma como escritor.

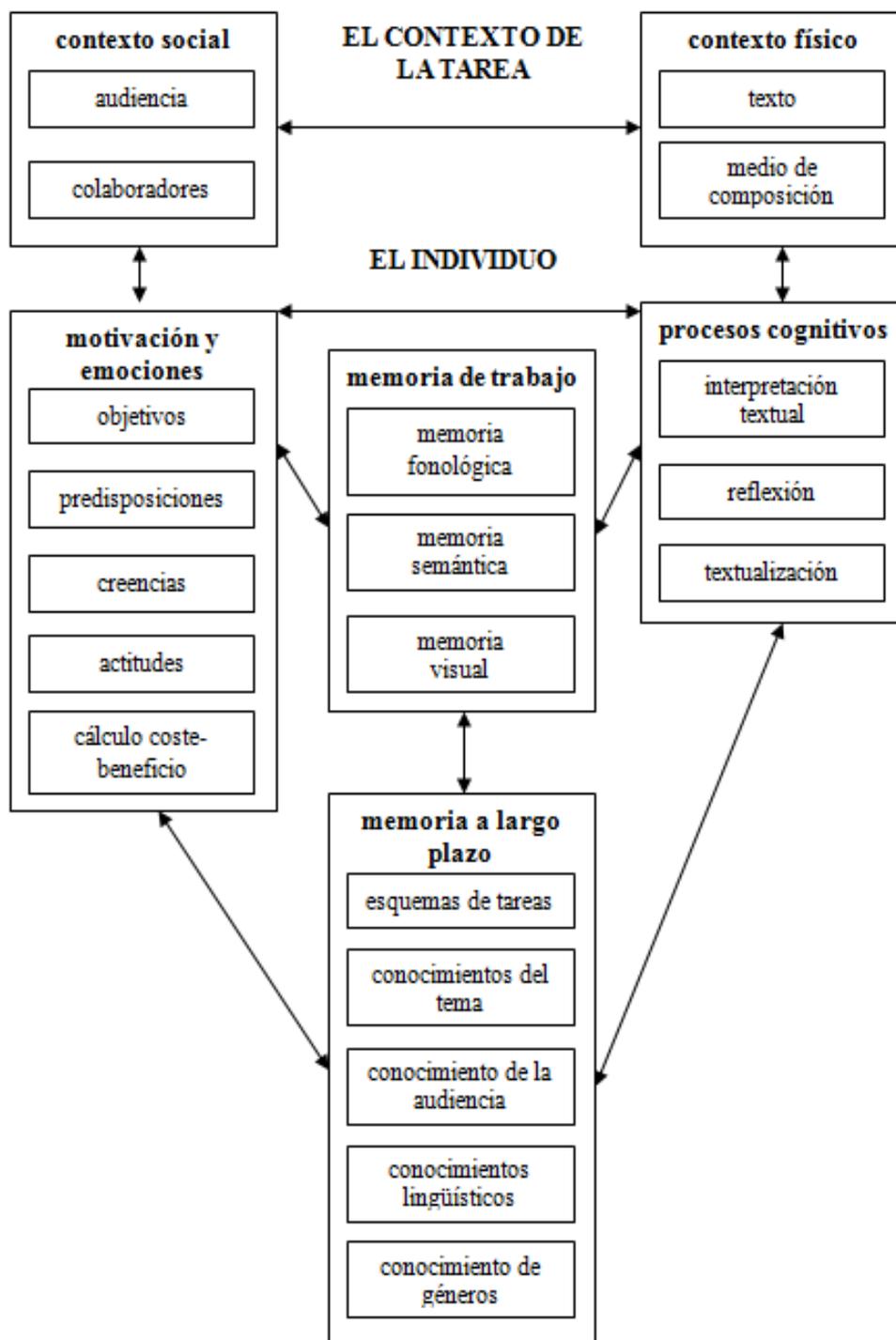


Fig.4 Modelo de Hayes (1996)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Reelaborado a partir del esquema presentado en Álvarez y Ramírez (2006:32) y Sánchez (2010:6)

En cuanto a los procesos cognitivos, el modelo deja de lado los subprocesos de composición (planificación, formulación, revisión) presentados en el modelo anterior (Flower y Hayes, 1981) y se centra en aspectos más transversales, como la interpretación, la reflexión, la resolución de problemas, las inferencias, etc. La representación interna de las ideas, según este esquema, se crea a partir del *input*. Gracias a la capacidad de análisis, descodificación y reflexión, el autor finalmente crea un nuevo texto escrito (*output*).

El contexto social se refiere a la audiencia y a los colaboradores que puedan participar en la composición, por lo tanto, se trata de un modelo que tiene en cuenta diferentes modalidades de escritura, entre otras, la escritura colaborativa. Hayes incorpora también en su modelo el lenguaje oral sosteniendo que el lenguaje hablado puede proporcionar valiosas aportaciones al proceso de composición. El hecho de vocalizar lo que se está escribiendo, sea en una situación de escritura individual, sea en una situación de escritura en parejas o en grupos, puede funcionar como una estrategia de evaluación compartida. También el hecho de verbalizar y compartir los pensamientos con otra persona puede ayudar a clarificar y a enriquecer las ideas. Este elemento del modelo claramente está influenciado por las teorías de Vygotsky, en el sentido de que el conocimiento se construye mediante la interacción lingüística con los demás. Cabe destacar que en nuestra sociedad hay una gran cantidad de textos que se escriben en cooperación con otras personas (véase el cap.3).

Por último, Hayes tiene en consideración diferentes medios y soportes de escritura puesto que el proceso de composición se desarrolla de manera diferente en la escritura manuscrita y en la escritura informatizada.

El modelo de Hayes ha servido de base para desarrollar modelos más extensos. Tal es el caso del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del grupo Didactext (2003).

## **1.6. El modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del Grupo Didactext (2003)**

El modelo del Grupo Didactext<sup>5</sup> se acerca al proceso de composición desde una perspectiva global teniendo en cuenta la interacción de varias dimensiones: “Concebimos la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Grupo Didactext, 2003:78).

Al considerar la cultura y los contextos específicos en los que se desarrollan los textos escritos, así como los procesos mentales que intervienen en el proceso de composición, la propuesta del Grupo Didactext se sitúa dentro del paradigma sociocognitivo. Esta perspectiva se caracteriza por intentar aportar explicaciones integradoras acerca de la escritura que, según estos investigadores, siempre tiene lugar en un espacio y tiempo específicos, como puede ser el caso de la escritura dentro del contexto escolar, académico, profesional, etc.

El afán de buscar explicaciones globales al proceso de composición, así como el de relacionar los procesos cognitivos con los factores contextuales y socioculturales, vincula este modelo con el *paradigma ecológico* de la investigación didáctica. Frente al análisis individual, como ocurre en el paradigma cognitivo, el paradigma ecológico estudia la interacción entre los individuos, y entre los individuos y el entorno. “La perspectiva ecológica aporta la ineludible necesidad de no decapitar un fenómeno que, en su entidad más radical, ni ocurre ni puede ser comprendido al margen de situaciones y contextos en los que naturalmente se desarrolla. Se trataría

---

<sup>5</sup> El grupo Didactext está compuesto por los siguientes miembros: Teodoro ÁLVAREZ ANGULO, M<sup>a</sup> del Carmen GONZÁLEZ LANDA, Isabel GARCÍA PAREJO, profesores de la Universidad Complutense; Zahyra CAMARGO MARTÍNEZ, doctoranda y profesora de la Universidad del Quindío, Colombia; Graciela URIBE ÁLVAREZ, doctoranda y profesora universitaria colombiana; Silvia Eva AGOSTO RIERA, doctoranda y redactora del portal Unidad en la Diversidad; Maili OW GONZÁLEZ, doctoranda y profesora de la Universidad Católica de Santiago de Chile; Miguel PÉREZ MILANS, doctorando de la Universidad Autónoma de Madrid; M. del Pilar FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, doctoranda de la Universidad Complutense; Roberto RAMÍREZ BRAVO, doctorando y profesor de la Universidad de Nariño, Colombia; y M<sup>a</sup> Teresa CHAMORRO GARCÍA, logopeda en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Collado Villalba (Madrid).

de ser consecuentes con la naturaleza del fenómeno y de conocer más de cerca sus circunstancias” (Caride Gómez y Trillo Alonso, 1983:341).

Por otro lado, el modelo presentado por el Grupo Didactext constituye una reelaboración del modelo de Hayes (1996), al cual se ha incorporado el ámbito cultural, así como se ha profundizado en algunos aspectos relacionados con la memoria, la motivación y el contexto.

Como se puede apreciar en el esquema (Fig. 5), el modelo consta de tres círculos: el ámbito cultural (primer círculo), el ámbito contextual (segundo círculo) y el ámbito individual (tercer círculo).

En cuanto al primer círculo, el modelo se basa en los planteamientos de la psicología cultural (Wertsch, 1991; Salmon, 1992; Cole, 1999; Pozo, 2001) que considera necesario “incorporar a la mente humana los sistemas de *memoria externa* proporcionados por la cultura, que no solo amplifican nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos sino que lo transforman de modo radical e irreversible, al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer el mundo y, en definitiva, de cambiarlo” (Pozo, 2001:203, citado en Grupo Didactext, 2003:78). En otras palabras, el primer círculo refleja las creencias, las normas textuales y lingüísticas, las experiencias históricas e ideológicas que son adoptadas por un grupo o un colectivo como elementos compartidos, y de los que el escritor individual hace uso durante el proceso creativo de composición. En este sentido la lectura adquiere un papel activo teniendo una estrecha relación con el encuadre cultural de la escritura propuesto por el Grupo Didactext: “Nuestro modelo acoge el presupuesto de que la escritura es un proceso que se vincula estrechamente con la lectura y de que quien escribe no está situado pasivamente en su medio, sino que, siguiendo a Lotman, ««lee» los textos de su cultura y crea nuevos textos a partir de ella” (Grupo Didactext, 2003:84).

El segundo círculo se centra en los factores externos, los que Hayes (1996) describió en términos del contexto social (audiencia y colaboradores) y el medio de composición (véase cap. 1.5.). La propuesta del Grupo Didactext concibe este ámbito de una manera más amplia, matizando y profundizando sobre todo en aspectos relacionados con el contexto social (aspectos educativos,

familiares, económicos, etc.), el contexto situacional (el entorno geográfico, demográfico, etc.) y el contexto físico (medios y artefactos utilizados para la escritura).

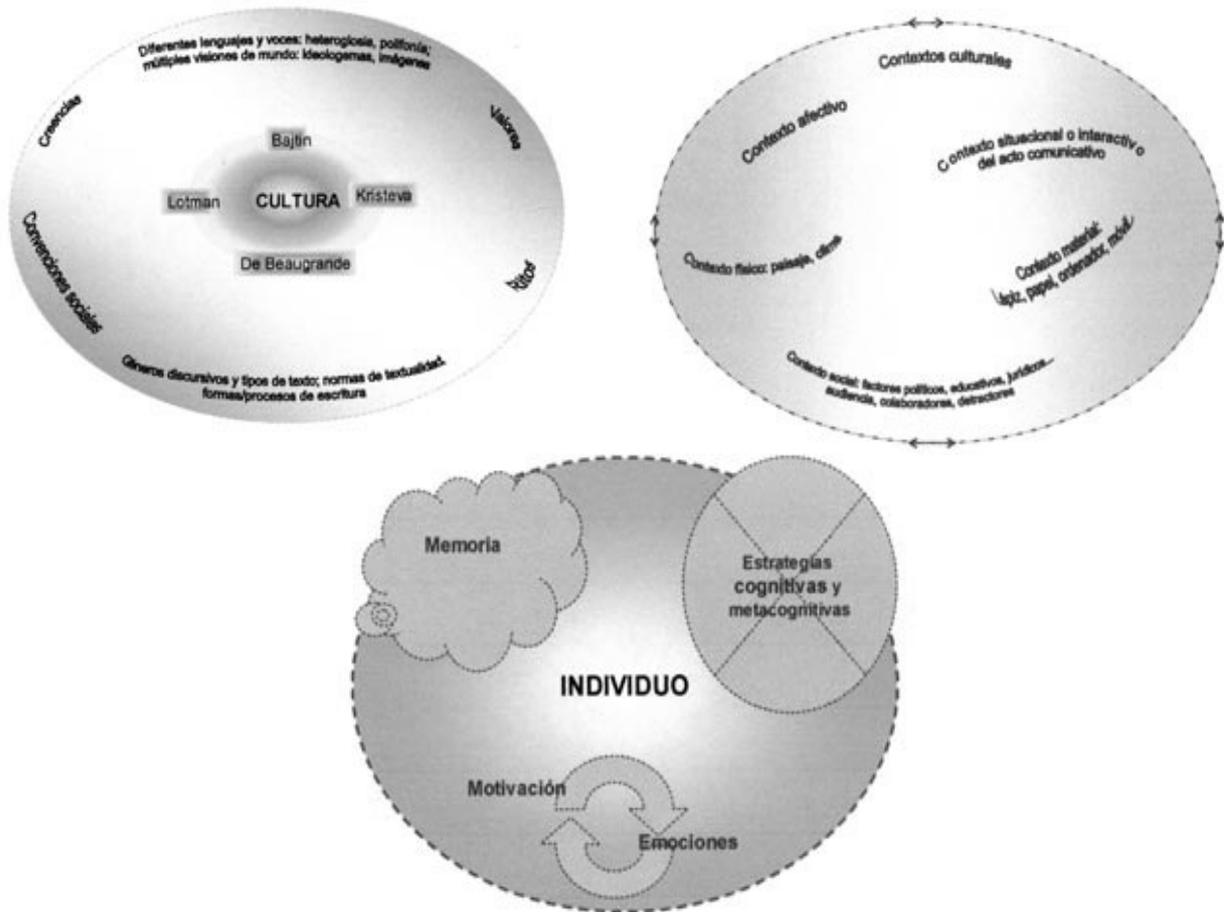


Fig.5 Componentes del modelo de producción escrita del Grupo Didactext<sup>6</sup>

El tercer ámbito se refiere a los factores individuales y tiene en cuenta varios aspectos: la motivación y las emociones, las estrategias cognitivas y metacognitivas y la memoria.

El grupo Didactext reafirma y refuerza la relevancia que otorgó Hayes (1996) a los factores motivacionales y emocionales durante el proceso de composición. Argumenta que la motivación tiene que ver con el conjunto de relaciones entre variables tales como el horizonte de expectativas,

<sup>6</sup> Grupo Didactext, 2003:79-80

los objetivos, la afectividad, la creatividad, el cálculo coste/beneficio, las creencias y actitudes, etc., que en definitiva explican la activación y persistencia de la conducta de una persona.

En cuanto al ámbito cognitivo, el modelo del grupo Didactext redenomina lo que Hayes llamó en su modelo como *procesos cognitivos* recurriendo al término de *estrategias cognitivas y metacognitivas*. Se ha optado por esta terminología para acentuar el rasgo *conciencia* y la intencionalidad de estos procesos. En este modelo se entiende por estrategia un proceso cognitivo o metacognitivo que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada. El concepto *metacognición*, en cambio, da cuenta de la comprensión y percepción de uno mismo y de los propios procesos cognitivos, o de cualquier aspecto relacionado con ellos. Las estrategias metacognitivas preparan a los escritores para tener el control sobre la tarea, persona, estrategia o el ambiente (Grupo Didactext, 2003:92).

El modelo Didactext ofrece finalmente un listado de estrategias cognitivas y metacognitivas correspondientes a las cuatro fases identificadas por la mayor parte de los modelos actuales acerca del proceso de composición y que denominan en términos del 1) acceso al conocimiento, 2) planificación, 3) producción textual y 4) revisión. Como refleja el esquema (Fig. 6), se trata de un modelo recursivo. “Si se acepta que la producción escrita es una actividad organizada de resolución de problemas con objetivos determinados, que se produce a lo largo del tiempo y es socialmente construida (recibe el apoyo y los aportes de mucho interlocutores), se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto” (Grupo Didactext, 2003:94).

En cuanto a la memoria involucrada en el proceso de composición, el modelo del Grupo Didactext amplía el concepto de *memoria operativa* recogida por Hayes (1996), proponiendo el concepto de *memoria cultural*. Según esta nueva perspectiva las representaciones mentales se producen y se activan a través de una mediación cultural. De allí la memoria utilizada para la creación de un texto escrito no solo refleja las representaciones mentales individuales del sujeto

(punto de partida de la psicología cognitiva), sino también refleja las representaciones mentales colectivas (punto de partida de la psicología cultural).

Cada cultura posee su propia forma de simbolizar el tiempo, el espacio, la naturaleza, los sonidos, las ideas. De esta manera, afirma Pozo (2001:80): «no es que los relojes, los mapas o las matemáticas sean una metáfora de nuestra memoria, es que son nuestros sistemas de memoria para el tiempo, el espacio o los números. No se puede entender cómo nos representamos el mundo sin entender cómo incorporamos (en el sentido literal, de convertirlos en parte de nuestro cuerpo) esos sistemas de *memoria externa o cultural* a nuestra memoria personal o individual», es decir, cada individuo tiene diferentes formas de representación externa y esto genera nuevos usos y nuevos sistemas de representación interna. (Grupo Didactext, 2003:88)

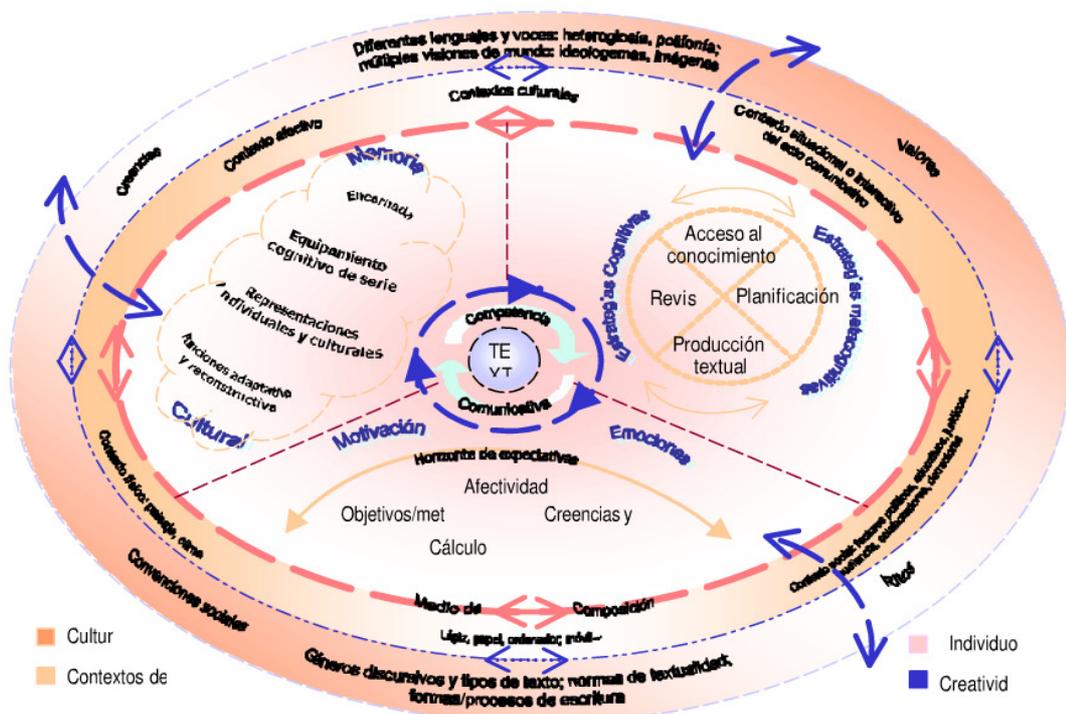


Fig.6: Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita<sup>7</sup>

Lo interesante es darse cuenta de que el progresivo uso de los *sistemas externos de representación mental*, tales como la escritura, la notación numérica, la notación musical, los mapas o los gráficos, no solo ha influido en el avance de la humanidad, sino que también ha modificado en profundidad la mente del ser humano. Olson (1994, 1998) sostiene que la mente

<sup>7</sup> Grupo Didactext (2003:81)

letrada dispone de una serie de recursos cognitivos que permiten a las personas alfabetizadas percibir el mundo y el lenguaje de una manera diferente a la que pueden percibir las mismas cosas las personas no alfabetizadas. A conclusiones comparables han permitido llegar estudios realizados con técnicas de resonancia magnética funcional, y que recientemente han identificado regiones moduladas en los cerebros de las personas alfabetizadas (Dehaene, 2010). Las diferencias anatómicas en el cerebro entre las personas analfabetas y alfabetizadas parecen dar una respuesta neurocientífica a las teorías cognitivas y socio-cognitivas sobre la mente letrada.

Para concluir, los ajustes y los avances realizados a lo largo de las últimas décadas en las diferentes propuestas cognitivas acerca del proceso de composición, se caracterizan por la progresiva incorporación de los componentes afectivos, contextuales, textuales, sociales y culturales.

Aunque resulta discutible afirmar si es más adecuado acercarse a un fenómeno mental desde una perspectiva más amplia o desde una perspectiva más específica, la revisión de los principales modelos acerca de la composición escrita muestra que a partir de los años 90 del siglo XX hay una clara tendencia a buscar un enfoque integrador de la escritura en el cual se tienen en cuenta tanto factores mentales como contextuales. Además, es interesante observar que el concepto de *interacción* y de *colaboración* adquieren cada vez más presencia dentro del *enfoque ecológico* de la escritura actual.

Teniendo en cuenta las consideraciones propuestas por el Grupo Didactext, así como otros modelos sociocognitivos presentados en este capítulo, existe una indudable necesidad de revisar y afinar varias cuestiones metodológicas relacionadas con la investigación de la escritura, entre otras, las herramientas de recogida de datos.

## **Capítulo 2**

### Estado de la cuestión

**Contenidos:**

- 2.1.** Acercamiento cognitivo hacia la expresión escrita en lenguas no nativas
- 2.2.** Similitudes entre la escritura en L1 y en L2. Hipótesis de la interdependencia
- 2.3.** Influencia del nivel de dominio de la L2. Hipótesis del nivel umbral
- 2.4.** Uso de la L1 en la composición en L2
- 2.5.** Principales hallazgos empíricos acerca de la escritura en L2

## 2.1. Acercamiento cognitivo hacia la expresión escrita en lenguas no nativas

Los modelos presentados en el capítulo 1 reflejan la evolución de diferentes enfoques y creencias de las últimas cinco décadas acerca del proceso de composición en lenguas maternas. Este capítulo ofrece el estado de la cuestión de la investigación acerca de la escritura en lenguas no nativas centrándose en tres líneas de investigación más relacionadas con la aproximación empírica llevada a cabo en el presente trabajo.

Por un lado, se presentará un grupo de estudios (entre otros: Raimés, 1987; Cumming, 1989; Skibniewski, 1988; Cumming, Rebuffot y Ledwell, 1989; Uzawa y Cumming, 1989; Hirose y Sasaki, 1994; Uzawa, 1996; Whalen, 1993; Whalen y Ménard, 1995; Zare-ee y Farvardin, 2009; Alsamadani, 2010; Hall, 1990; Roca de Larios, Murphy y Manchón, 1999; Beare y Bourdages, 2007) que orientan sus objetivos hacia el análisis de las semejanzas y las diferencias entre los procesos mentales involucrados en la composición de textos en la L1 y en lenguas segundas o extranjeras. Esta línea tiene en cuenta los problemas a los que los escritores prestan atención durante el proceso de producción del texto, así como las maneras de resolverlos. En otras palabras, los investigadores que parten desde este enfoque tienen como objetivo analizar y comparar las estrategias que se activan en ambas lenguas para llevar a cabo la tarea de escritura, e indagar en qué medida estas se transfieren de un sistema lingüístico al otro (*cross-language transfer*). Este planteamiento coincide en mayor o menor grado con aquellas posiciones que apoyan la existencia de una interfase o conexión entre diversas formas de conocimiento.

Por otro lado, se ofrecerá una revisión de trabajos empíricos centrados en averiguar si la competencia escritora en la L2<sup>8</sup> depende más de la competencia estratégica que el escritor había desarrollado previamente en la L1 (y transferido a la L2), o de la competencia lingüística, es decir, del nivel de dominio de la L2. Partiendo de la consideración de que la escritura en la L2 supone una

---

<sup>8</sup> Aunque frecuentemente el término L2 se reserva para referirse al aprendizaje dentro del contexto de inmersión y LE (lengua extranjera) para referirse al aprendizaje fuera de inmersión, en este trabajo el término L2 (lengua segunda) se empleará para referirse a las lenguas no nativas en sentido general, en oposición al término L1 (lengua materna)

mayor demanda cognitiva a causa de las carencias lingüísticas del escritor (Jones y Tetroe, 1987; Whalen y Ménard, 1995; Hall, 1990; Sasaki, 2000; Cabaleiro, 2003; Roca de Larios, Manchón y Murphy, 2007), este enfoque pretende averiguar hasta qué punto las limitaciones de la L2 pueden impedir o restringir la transferencia<sup>9</sup> de los conocimientos y habilidades adquiridos previamente.

La tercera línea de interés tiene que ver con la tendencia que tienen los escritores no nativos de usar su L1 durante la planificación, la formulación y la revisión del texto escrito en la L2. Hay que recordar que el papel de la L1 en la adquisición de lenguas no nativas despierta controversias desde hace varias décadas: de ser considerada como un obstáculo y la causa de errores provocados por las transferencias negativas, con el tiempo pasó a tener valoraciones más positivas. La investigación aplicada de las últimas dos décadas, sobre todo desde la perspectiva cognitiva y sociocognitiva (Jones y Tetroe, 1987; Uzawa y Cumming, 1989; Kobayashi y Rinnert, 1992; Whalen, 1993; Manchón y otros, 1995; Uzawa, 1996; Wolfersberger, 2003; Witalisz, 2006; Zarei y Alibabae, 2008; Van Weijen y otros, 2009), ha aportado una visión mucho más compleja sobre el tema, y más allá de una simple y automática interferencia de estructuras gramaticales y léxicas del sistema lingüístico nativo al sistema lingüístico no nativo. Los postulados actuales redefinen por lo tanto el papel de la L1 y lo describen como un valioso recurso estratégico que forma parte de los conocimientos previos del aprendiente.

A continuación se realizará una revisión de estas tres líneas de investigación teniendo en cuenta algunos de los principales estudios empíricos llevados a cabo desde finales de los años 80. El hecho de abarcar un período tan amplio se debe a que la mayoría de los trabajos realizados a lo largo de los años 90 constituyen una sólida base experimental para la investigación llevada a cabo en la primera década del siglo XXI, hasta tal punto que son investigaciones que se siguen citando en prácticamente todas las revisiones y estudios empíricos actuales.

---

<sup>9</sup> Por transferencia se entiende en este trabajo el fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiente de la L2 hace uso de sus conocimientos lingüísticos y sus habilidades comunicativas previas (adquiridos a través de su L1, pero también a través de cualquier otra lengua que conozca) a la hora de producir textos escritos en la L2.

## 2.2. Similitudes entre la escritura en L1 y en L2. Hipótesis de la interdependencia

Los estudios que se mencionan a continuación abarcan el análisis de la composición globalmente, es decir, tienen en cuenta el conjunto de los principales procesos de composición: la planificación, la formulación y la revisión. Todos coinciden en poner en evidencia, en mayor o en menor grado, la similitud de las estrategias utilizadas tanto en la L1 como en la L2, por lo tanto apoyan la *hipótesis de la interdependencia* que dice que las estrategias se transfieren independientemente del nivel de dominio de la L2. Cabe destacar que la mayoría de los trabajos realizados en el campo de la escritura en lenguas extranjeras está enfocada a la adquisición del inglés, no obstante resulta interesante observar que el abanico de las lenguas maternas involucradas es bastante amplio (en esta revisión: el alemán, el árabe, el chino, el español, el francés, el islandés, el japonés, el persa y el polaco).

El primer estudio que quisiéramos mencionar fue llevado a cabo por Raimés (1987), en el cual se analizó el proceso de composición de 8 informantes, aprendientes de inglés, de nivel intermedio y de nivel avanzado de la L2. Raimés primero comparó las actividades mentales de los informantes al escribir en inglés y luego las comparó con datos provenientes de estudios previos sobre el proceso de composición en inglés por escritores nativos. Los resultados mostraron que los procesos de composición en inglés como L2 eran similares tanto entre los aprendientes del inglés de distintos niveles de dominio, como entre los escritores nativos de inglés. En esta línea Cumming (1989) realizó un experimento más complejo, teniendo en cuenta más variables y más cantidad de informantes. Analizó tanto el proceso de composición, como los productos escritos de 23 aprendientes francófonos de inglés como L2. Además, tuvo en cuenta diferentes niveles de dominio de la L2 y de la competencia escritora general de sus informantes. Luego comparó los datos con los procesos de composición en inglés como L1 (identificados en otros estudios). Una de las conclusiones de este trabajo dice que los escritores hábiles en la L2 mostraron comportamientos parecidos a los comportamientos de los escritores hábiles en inglés como L1.

A nivel metodológico, la principal característica de estos dos estudios es que los informantes no nativos seleccionados para la recogida de datos se compararon con informantes nativos provenientes de otros estudios. Teniendo en cuenta que la investigación posterior reveló una serie de variables individuales y contextuales que pueden influir en los resultados, la mayoría de los investigadores ha optado por realizar experimentos intra-sujetos, es decir, analizar comportamientos de los mismos sujetos al escribir tanto en su L1, como en su L2 (véase argumentos en Cumming, 1989; Manchón, 2001; Cabaleiro, 2003).

Es el caso del estudio de Skibniewski (1988) que comparó el proceso de composición en polaco como L1 y en inglés como L2 de los mismos informantes. En el análisis de los datos se tuvieron en cuenta los modelos de escritura desarrollados por Flower y Hayes (1980, 1981). Los resultados confirmaron el funcionamiento de este modelo cognitivo, así como revelaron que se aplicaba tanto al proceso de composición en la L1 como en la L2, lo cual permitió identificar una serie de similitudes entre los dos procesos.

Cumming, Rebuffot y Ledwell (1989) compararon el proceso de composición en L1 y en L2 al redactar un resumen. En el estudio participaron 14 informantes anglosajones del contexto canadiense escribiendo en inglés como L1 y en francés como L2. Se observó que los informantes utilizaban la misma proporción de estrategias de resolución de problemas en ambas lenguas y que el uso de las estrategias no parecía tener una relación directa con el progreso del dominio de la L2. También se llegó a la conclusión de que el nivel de la competencia escritora general afecta más el proceso de composición, y el nivel de dominio influye más en la calidad del texto final.

Uzawa y Cumming (1989) analizaron el proceso de composición de 4 aprendientes anglosajones escribiendo en inglés como L1 y en japonés como L2. Observaron que los procesos eran similares en las dos lenguas, lo cual les permitió concluir que las habilidades escritoras desarrolladas en la L1 se transfieren a la L2. Detectaron también que las composiciones de todos los informantes del estudio eran comparables en la L1 y en la L2 en cuanto a la calidad, sin embargo, los textos en la L2 eran considerablemente menos extensos.

Hirose y Sasaki (1994) analizaron el proceso de composición de 19 informantes japoneses escribiendo en su L1 y en inglés como L2. En este estudio se controló la habilidad escritora general de los informantes aislando los escritores hábiles de los no hábiles. Los datos reflejaron una alta correlación entre las habilidades de escritura en la L1 y en la L2: los escritores hábiles utilizaban las mismas estrategias tanto en su L1 como en la L2. Uzawa (1996) también analizó informantes japoneses, pero sin tener en cuenta la variable independiente escritores hábiles/no hábiles. Comparó la escritura directamente en la L1 y en la L2, así como la traducción de la L1 a la L2, confirmando la existencia de varias similitudes entre el proceso de composición en la L1 y en la L2. Observó también que los modelos de composición son similares en la escritura en la L1 y en la L2, pero diferentes en la traducción de la L1 a la L2.

Whalen (1993) y Whalen y Ménard (1995) analizaron la escritura en inglés como L1 y en francés como L2. Igual que Skibniewski (1988), confirmaron la presencia de las categorías del proceso de composición propuestas por Flower y Hayes (1981), y además, observaron que los escritores usaban las mismas estrategias de escritura en la L1 y en la L2. Evidenciaron también que los escritores recurrían a las estrategias de acuerdo al desarrollo de la competencia escritora general: los escritores no hábiles en L1 tenían comportamientos similares en la escritura en L2 y según el mismo mecanismo, los escritores hábiles transferían sus estrategias de escritura de la L1 a la L2, lo cual confirmaría los resultados de Hirose y Sasaki (1994).

Los estudios mencionados arriba centraron su atención en el proceso, por lo que la naturaleza de los datos recogidos fue más bien cualitativa. Dentro de esta línea que apoya la *hipótesis de la interdependencia*, existen también algunos estudios cuantitativos, centrados en los productos finales de la escritura. Es, por ejemplo, el caso del estudio de Zare-ee y Farvardin (2009) que compararon la composición en la L1 (persa) y en la L2 (inglés) a nivel discursivo y lingüístico con el fin de determinar cuáles son las similitudes y las diferencias cuantitativas entre los textos en ambas lenguas. Los 30 participantes de este estudio tenían un nivel intermedio-alto de la L2 y eran estudiantes universitarios. El análisis holístico demostró que la correlación entre la puntuación de

los productos escritos en ambas lenguas era muy alta. Se observó, por ejemplo, que los informantes que obtuvieron buenos resultados en su L1 también los obtuvieron en la L2.

Alsamadani (2010) llevó a cabo otro estudio cuantitativo, en el cual participaron 35 informantes universitarios saudís (L1 árabe), aprendientes de inglés, de nivel intermedio-alto. El objetivo de esta investigación fue indagar sobre la relación entre el nivel de la competencia escritora en la L1 y el de la competencia escritora en la L2. Los resultados revelaron un alto grado de correlación entre la calidad de los productos escritos en ambas lenguas. Se observó que los informantes que obtuvieron puntuaciones altas en los ensayos escritos en la L1, también obtuvieron puntuaciones similares en la L2, lo cual puede confirmar los resultados del estudio de Zare-ee y Farvardin (2009). Puesto que el nivel de dominio de la L2 de los informantes que participaron en los dos últimos estudios era alto, para poder generalizar sus conclusiones sería conveniente realizar estudios similares con informantes de otros niveles de dominio de la L2, preferentemente de niveles más bajos.

Dentro de la línea enfocada a la comparación del proceso de composición en la L1 y en la L2 hay estudios que centraron su interés en aspectos específicos, entre otros, en la planificación (Jones y Tetroe, 1987), en la revisión (Hall, 1990), en la reestructuración (Roca de Larios, Murphy y Manchón, 1999), en las operaciones retrospectivas (Manchón, Roca de Larios y Murphy, 2000), en la formulación (Roca de Larios, Manchón y Murphy, 2007), etc.

Jones y Tetroe (1987) analizaron el proceso de planificación. En el estudio participaron 6 informantes hispanos, aprendientes de inglés como L2. La comparación de las estrategias de planificación en la L1 y en la L2 reveló varias similitudes. Por ejemplo, se observó que los informantes que establecían metas abstractas en su L1, también las establecían en la L2. A nivel cuantitativo los autores notaron ciertas diferencias (entre otras, que la planificación en la L2 era menos detallada), aunque el estudio termina con la conclusión de que las estrategias de planificación se transfieren.

Hall (1990) llevó a cabo un estudio en el cual tuvo en cuenta el proceso de revisión por

parte de 4 aprendientes de nivel avanzado de inglés de varias lenguas maternas. Después de analizar el proceso de revisión de dos composiciones escritas en la L1 y dos en la L2, observó que, a pesar de algunas excepciones, los escritores de alto nivel de la L2 utilizaban las mismas estrategias de revisión en ambas lenguas.

Roca de Larios, Murphy y Manchón (1999) realizaron un estudio enfocado al proceso de reestructuración. Primero identificaron los diferentes tipos de reestructuración, así como sus razones de uso en L1 (español) y L2 (inglés). Después, se propusieron encontrar la relación entre el uso de la estrategia de reestructuración y el nivel de dominio de L2. El análisis de los datos les llevó a concluir que el uso de la reestructuración es independiente del nivel de dominio de la L2, es decir, parece que la falta de recursos lingüísticos no es un factor limitador de su uso. El estudio sugiere además, que los escritores recurren a la estrategia de reestructuración en la L2 no solo cuando se sienten incapaces de expresar una idea por falta de recursos lingüísticos, sino también para manejar la compleja y cíclica naturaleza de la composición en L2. El mismo grupo de investigadores (Roca de Larios, Manchón y Murphy, 2007) llevaron a cabo otro estudio en el cual centraron su interés en el análisis temporal del proceso de formulación en L1 y en L2. La muestra la constituyeron 21 aprendientes españoles de inglés divididos en tres niveles de competencia. Cada participante realizó dos tareas de composición: una en español y otra en inglés. Los investigadores observaron que a la hora de formular, hay un conjunto de procesos que son indiferentes al grado de competencia lingüística de los escritores y que denominaron como *componentes básicos* (frente a los *componentes evolutivos*). Los datos mostraron, entre otros, que el porcentaje de tiempo dedicado a formular era común a los tres grupos de participantes (y por tanto, independiente del nivel de dominio de la L2). El estudio aportó también una nueva visión acerca del proceso de formulación con respecto al modelo clásico de escritura de Flower y Hayes (1981), en el cual el proceso de formulación es entendido como una mera transcripción de las ideas organizadas en secuencias de enunciados. Según Roca y otros (2007), este planteamiento descuidó la complejidad de las operaciones implicadas en la relación entre la producción de frases y su integración en el

texto escrito, y además, no ha tenido en cuenta la dimensión temporal, inherente a la noción del proceso de composición.

Beare y Bourdages (2007) realizaron un estudio comparativo entre la composición en L1 (español) y en L2 (inglés) poniendo el foco de interés en el proceso de generación de ideas. Los 6 informantes de este estudio eran bilingües y tenían un alto nivel de competencia escritora general (denominados como escritores hábiles). La conclusión de la investigación afirma que los escritores hábiles bilingües usan estrategias de generación de ideas muy similares en ambas lenguas.

Teniendo en cuenta los resultados a los que han llegado los estudios presentados arriba, podemos afirmar en líneas generales que hay una amplia evidencia empírica que ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de perfiles estratégicos básicos que, una vez adquiridos en la L1, se transfieren a la L2 (Roca de Larios, Manchón y Murphy, 2007). Sin embargo, algunos de los investigadores de esta línea (entre otros, Jones y Tetroe, 1987; Whalen y Ménard, 1995; Hall, 1990, Manchón, Roca de Larios y Murphy, 2007; Kohro, 2009) matizan sus conclusiones apuntando hacia la existencia de ciertas limitaciones sobre la capacidad de componer cuando el grado de dominio de la L2 es insuficiente para hacer frente al conjunto de exigencias implicadas en la tarea de escritura. Estas reflexiones coinciden con otras líneas de investigación que llaman la atención sobre el hecho de que las demandas cognitivas implicadas en el procesamiento de la L2 pueden inhibir o bloquear de alguna manera la capacidad de planificar, evaluar y revisar los textos, llevando a los escritores a redimensionar su atención hacia la resolución de problemas lingüísticos, y ante todo de naturaleza léxica y gramatical. Por otro lado, hay quienes comentan que las similitudes identificadas entre el proceso de composición en L1 y en L2 pueden ser de carácter cualitativo pero no necesariamente cuantitativo (Manchón, 1999; Manchón, Roca de Larios y Murphy, 2007; Cabaleiro González, 2007).

Así, por ejemplo, Jones y Tetroe (1987), a pesar de observar ciertas similitudes entre el proceso de planificación en L1 y en L2, matizan sus resultados afirmando que la planificación en la L2 posiblemente requiera una mayor capacidad mental que la planificación en la L1. También

Whalen y Ménard (1995) observaron que, a pesar de las similitudes del proceso de composición en L1 y en L2, el uso de las estrategias de planificación, evaluación y revisión quedó afectado en la L2, sobre todo en el nivel discursivo. Hall (1990) vio que a nivel cuantitativo, las revisiones en la L2 eran más numerosas y ocupaban más tiempo que en la L1, lo cual según el autor, puede explicarse a partir del hecho de que componer en la L2 supone una mayor carga cognitiva. También Kubota (1998), que realizó un estudio enfocado a la calidad de los textos escritos en japonés (L1) y en inglés (L2) en términos de la organización discursiva y el uso de la lengua, concluyó que a pesar de encontrar varias similitudes entre los patrones de composición en las dos lenguas, la calidad de los textos en L2 puede quedar afectada por el nivel de dominio de la L2. Roca de Larios (1999) matizan las conclusiones de su estudio enfocado a la estrategia de reestructuración, apuntando que el tiempo dedicado a la reestructuración compensatoria y textual era ligeramente distinto entre los participantes de diferentes niveles de dominio de la L2. El grupo intermedio dedicó 7 veces más tiempo que el grupo avanzado para reestructurar con fines compensatorios. Por el contrario, se han obtenido resultados distintos cuando los escritores reestructuraban con fines textuales. El grupo avanzado dedicó dos veces más tiempo que el grupo intermedio para la elaboración de ideas, orden de tema/rema, estructura de la información, etc. El dominio de la lengua parece ser determinante en este tipo de consideraciones, y se puede concluir que el procesamiento lingüístico en la escritura en L2 parece inhibir la formulación de alternativas sintácticas tanto en el nivel textual como ideacional. Estos descubrimientos coinciden con las observaciones de Hall (1990), Pennington y So (1993), Sasaki y Hirose (1996), Uzawa y Cumming (1989) y Sasaki (2000). También Zare-ee y Farvardin (2009), aunque observaron que a nivel holístico la calidad de los textos escritos en L1 (persa) y en L2 (inglés) era comparable, apuntaron varias diferencias cuantitativas en cuanto a la cantidad de palabras en el texto, cantidad de palabras en las oraciones, cantidad de las oraciones en el texto, etc. Entre otros, los resultados mostraron que los textos escritos en L1 eran más largos que los textos en L2 (observación compartida con Uzawa y Cumming, 1989) y que las oraciones (*T-units*) eran más complejas.

Aunque indudablemente todavía queda un largo camino para comprender la naturaleza cognitiva del proceso de composición en lenguas no nativas, los resultados empíricos de la investigación llevada a cabo en los últimos 30 años han aportado una gran cantidad de datos cualitativos y cuantitativos. Una de las principales aportaciones consiste en haber identificado numerosas variables que afectan al proceso y a la calidad del texto escrito. De ellas, destacamos dos que están estrechamente relacionadas con la competencia escritora: por una parte, la competencia estratégica, es decir, el uso de procedimientos y estrategias de escritura, y por otra, el dominio que el escritor posee de la L2 (Cabaleiro, 2003: 36). Aunque la influencia de estos dos factores sobre la composición en la L2 es incuestionable, todavía no se ha llegado a un acuerdo preciso sobre la relación entre ellos y, sobre todo, hasta qué punto la transferencia de las habilidades depende del dominio de la L2. Jones y Tetroe (1987), por ejemplo, defienden que el nivel de dominio de la L2 no repercute en el proceso de composición, aunque sí que puede influir en la calidad de los textos. La limitada competencia lingüística de los informantes que participaron en su estudio enfocado a la planificación, parecería no afectar la transferencia de las habilidades de planificar desarrolladas previamente en la L1. Cumming, Rebuffot y Ledwell (1989) llegaron a conclusiones similares. Según estos autores, el nivel de dominio de la L2 contribuye más en la calidad de los productos escritos, mientras que la competencia estratégica influye más en el proceso. Como se ha apuntado antes, Cumming y otros (1989) no encontraron una relación directa entre el uso de las estrategias de resolución de problemas y el dominio de la L2, aunque observaron que cuanto mayor era la competencia escritora y el dominio de la L2, mejores puntuaciones recibían los textos escritos. Este tipo de aprendientes de la L2 son sin duda los que mejores características reúnen a la hora de afrontar una tarea de composición. Son los que Krashen (1984, en Cassany, 1989:20) denomina como escritores competentes. Recordemos que este autor distingue entre cuatro tipos de escritores: competentes (dominan el código y las estrategias), bloqueados (dominan el código pero no las estrategias), sin código (no dominan el código pero sí las estrategias) y no iniciados (no dominan ni el código ni las estrategias).

Artículo de referencia	L1	L2	Objetivos y factores estudiados	Informantes	Recogida de datos	Resultados
Raimes (1987)	Varias L1: español, chino, persa y criollo haitano	Inglés	Análisis comparativo del proceso de composición de escritores nativos y no nativos de dos niveles de dominio de la L2.	8 informantes (de nivel intermedio y de nivel avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	Los procesos de composición son similares en la L1 y en la L2.
Jones y Tetroe (1987)	Español	Inglés	Análisis comparativo del proceso de planificación en la L1 y en la L2.	6 informantes (nivel pre-intermedio)	<i>Think aloud protocol</i>	Las estrategias de planificación se transfieren aunque a nivel cuantitativo se observan ciertas diferencias (por ejemplo, la planificación en la L2 es menos detallada). El nivel de dominio de la L2 no repercute en el proceso de planificación (la limitada competencia lingüística de los informantes parece no afectar a la transferencia de la estrategia de planificación), aunque puede influir en la calidad de los textos.
Skibniewski (1988)	Polaco	Inglés	Comprobación del modelo de composición de Flower y Hayes (1980). Análisis comparativo del proceso de composición en la L1 y en la L2 teniendo en cuenta diferentes niveles de la competencia escritora (escritores expertos, semi-expertos e inexpertos).	3 informantes (nivel avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i> y observación directa del proceso de composición	El modelo de Composición de Flower y Hayes es aplicable a la escritura en la L1 y en la L2. Se han identificado semejanzas y diferencias entre los escritores expertos e inexpertos en la L1 y L2 a nivel de planificación, traducción y revisión.
Cumming (1989)	Francés	Inglés	Relación entre la competencia escritora en la L1 (x3), el nivel de dominio de la L2 (x2) y el tipo de tarea (x3).	23 informantes (nivel intermedio y avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	El nivel de dominio de la L2 es un factor que incrementa la calidad del conjunto de las redacciones pero no incide de forma sustancial en el proceso de composición.

						El nivel de la competencia escritora en la L1 afecta la organización discursiva en la L2, el contenido, las estrategias de resolución de problemas y el control de las estrategias utilizadas. Se observan diferentes comportamientos cognitivos en el texto argumentativo y en el resumen, frente a la redacción de una carta.
Cumming, Rebuffot y Ledwell (1989)	Inglés	Francés	Análisis comparativo del proceso de lecto-escritura en la L1 y la L2.	14 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	El uso de las estrategias de resolución de problemas es similar en la L1 y en la L2. Se apoya la hipótesis de la transferencia de las estrategias. El uso de las estrategias de resolución de problemas está relacionado con el nivel de la competencia escritora y no con el nivel de dominio de la L2. La competencia escritora afecta más el proceso y el nivel de dominio más el texto final.
Uzawa y Cumming (1989)	Inglés	Japonés	Análisis comparativo entre el proceso de escritura en la L1 y en la L2.	4 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	Los procesos de composición en la L2 consisten en una aplicación de las habilidades desarrolladas previamente en la L1. Las composiciones de todos los informantes del estudio eran comparables en la L1 y en la L2 en cuanto a la calidad, aunque los textos en la L2 eran considerablemente menos extensos.
Hall (1990)	Varias L1	Inglés	Análisis comparativo del proceso de revisión en la L1 y en la L2.	4 informantes (nivel avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	A pesar de observar ciertas diferencias entre la revisión en la L1 y en la L2, las estrategias de revisión no se transfieren.
Whalen (1993)	Inglés	Francés	Análisis comparativo del proceso de composición en la L1 y en la L2.	12 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	El uso de las estrategias de composición es similar en la L1 y en la L2.

Pennington y So (1993)	Inglés y Chino	Japonés	Análisis del proceso y del producto en la L1 y en la L2. Relación entre la competencia escritora y la calidad del producto en la L1 y en la L2. También entre la calidad del producto en la L1 y en la L2.	6 informantes	Observación directa y entrevistas de retrospectión. Se cuestiona la validez del <i>Think aloud protocol</i>	No se ha visto una clara relación entre el proceso de escritura y la calidad del producto escrito en japonés como L2. El patrón del proceso de la escritura y el nivel de la destreza escrita de cada sujeto individual es parecido en L1 y en L2.
Hirose y Sasaki (1994)	Japonés	Inglés	Análisis comparativo entre el proceso de composición en la L1 y en la L2, teniendo en cuenta el nivel de dominio de la competencia escritora (escritores expertos e inexpertos).	19 informantes	Observación	Hay una alta correlación entre las habilidades de escritura en la L1 y en la L2. Los escritores expertos utilizan las mismas estrategias de composición en la L1 y en la L2. La variación en la calidad del texto escrito en la L2 puede estar relacionada con las habilidades escritoras desarrolladas en la L1 y con el nivel de dominio de la L2.
Whalen y Ménard (1995)	Inglés	Francés	Análisis comparativo del proceso de composición en la L1 y en la L2 y de los productos escritos. Comprobación del modelo de composición de Flower y Hayes (1981) y del modelo de “escritores expertos” y “escritores inexpertos”.	12 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	Se confirma el modelo recursivo de composición propuesto por Flower y Hayes (1981) en la L1 y en la L2.
Uzawa (1996)	Japonés	Inglés	Análisis comparativo del proceso de composición en la L1 y en la L2, y del proceso de traducción a la L2.	22 informantes (nivel intermedio de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	Los modelos de composición son similares en la escritura en la L1 y en la L2 pero muy diferentes en la traducción de la L1 a la L2.

Roca de Larios, Murphy y Manchón (1999)	Español	Inglés	Uso de la estrategia de reestructuración en la L1 y en la L2. Relación entre el uso de la reestructuración y el nivel de dominio de la L2.	5 y 14 informantes (nivel intermedio y avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	El uso de la reestructuración es independiente del dominio de la L2.
Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007)	Español	Inglés	Análisis temporal de la formulación en la L1 y en la L2.	21 informantes (nivel pre-intermedio, intermedio y avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	A la hora de formular hay un conjunto de procesos que son indiferentes al grado de la competencia lingüística de la L2 que se denominan como componentes básicos, frente a los componentes evolutivos, que dependen del dominio de la L2.
Beare y Bourdages (2007)	Español /Inglés	Inglés/ Español	Análisis comparativo del procesos de generación de ideas en las dos lenguas involucradas.	8 participantes bilingües	<i>Think aloud protocol</i>	Los escritores hábiles bilingües usan las estrategias de generación de ideas de manera muy similar en ambas lenguas.
Zaree y Farvardin (2009)	Persa	Inglés	Análisis comparativo de textos escritos en la L1 y en la L2 (nivel intermedio) con el fin de determinar las similitudes y las diferencias cuantitativas en ambas lenguas.	30 informantes (nivel intermedio- alto de la L2)	<i>ESL Composition Profile</i> (Jacobs y otros, 1981)	Alta correlación entre las puntuaciones en ambas lenguas. Los informantes con buenos resultados en la L1 también los obtuvieron en la L2. Se observan también algunas diferencias cuantitativas entre los textos en la L1 y en la L2.
Alsamadani (2010)	Árabe	Inglés	Relación entre el nivel de la competencia escritora en la L1 y en la L2.	35 informantes (nivel intermedio- alto de la L2)	<i>Metacognitive Awareness Inventory</i> (Schraw&De nnison, 1994) <i>ESL Composition Profile</i> (Jacobs y otros, 1981)	Alto grado de correlación entre la calidad de productos escritos en ambas lenguas.

Tabla 1: Similitudes entre la composición en la L1 y en la L2

### 2.3. Influencia del nivel de dominio de la L2. Hipótesis del nivel umbral

Los estudios que se revisarán a continuación (Cumming, 1989; Carson y otros, 1990; Pennington y So, 1993; Berman, 1994; Manchón y otros, 1995; Sasaki, 2000; Cabaleiro, 2003; Witalisz, 2006; Roca de Larios, Manchón y Murphy, 2007; Kohro, 2009) ponen el foco de atención en la influencia de la competencia lingüística sobre la escritura en la L2. Algunos de estos trabajos aportan datos a favor de la necesidad de alcanzar una competencia lingüística mínima para que las habilidades desarrolladas previamente en la L1 puedan activarse o transferirse, es decir, apoyan la *hipótesis del nivel umbral*. Otros de ellos, concluyen que el dominio de la L2 influye en mayor o menor grado en el producto escrito, pero apenas afecta el proceso de composición (Cumming, 1989). Estos últimos estudios, no obstante, eligen a menudo como muestra a estudiantes de niveles intermedios o avanzados, por lo que sus conclusiones no pueden generalizarse.

Carson y otros (1990) realizaron un estudio enfocado a la transferencia de las habilidades lecto-escritoras del japonés y del chino como L1 al inglés como L2. Una de las conclusiones del estudio apunta hacia la influencia del nivel de dominio sobre la capacidad de transferir las estrategias. Otra interesante observación de este trabajo es que los patrones de la transferencia de las estrategias varían entre el grupo de los informantes chinos y los informantes japoneses, lo cual probablemente tiene que ver con la influencia del contexto de enseñanza, diferente entre los dos grupos.

Cumming (1989) observó en su estudio enfocado a la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el nivel de la competencia escritora en la L1, que el dominio de la L2 es solo un factor adicional que incrementa la calidad de las redacciones, pero que no incide de manera sustancial sobre los procesos de composición. Este complejo y riguroso estudio ha aportado datos muy relevantes y novedosos para la investigación del momento. Sin embargo, puesto que no ha tenido en cuenta informantes de nivel inicial, sus resultados no se pueden aplicar para apoyar la *hipótesis del nivel umbral*.

Pennington y So (1993) llegaron a la conclusión de que no hay una clara relación entre el

proceso de escritura y la calidad del producto escrito en japonés como L2. Han observado además, que el patrón del proceso de composición y el nivel de la competencia escritora general de cada sujeto individual era parecido en L1 y en L2. Este resultado coincide con los estudios realizados por Jones y Tetroe (1987), Cumming (1989) y Hall (1990), sin embargo, la calidad del producto escrito en la L2 reveló una estrecha relación con el nivel del dominio de la L2, más que con la calidad del producto escrito en la L1.

Berman (1994) llevó a cabo un estudio con 126 estudiantes islandeses, aprendientes de inglés en el contexto reglado de enseñanza secundaria, con el fin de comprobar hasta qué punto el nivel de la competencia gramatical en L2 afecta la transferencia de las habilidades escritoras, así como para indagar si es más rentable enseñar la lengua escrita en la L1 o en la L2 de los aprendientes. El autor parte de las evidencias empíricas previas que intentan demostrar el hecho de que la transferencia de ciertas habilidades lecto-escritoras requiere la existencia de un nivel gramatical mínimo, denominado como *nivel umbral* (Alderson, 1984; Yau, 1987, citados en Berman, 1994). En el experimento de Berman, una parte de los informantes recibió clases enfocadas al desarrollo de la competencia escrita en islandés como L1, otra parte de los informantes recibió clases de los mismos contenidos en inglés como L2, y el grupo de control no recibió ninguna instrucción enfocada al desarrollo de la competencia escrita. El análisis de las redacciones reveló que la transferencia de las habilidades escritoras existe entre las dos lenguas (*cross-language transfer*) y que su éxito depende del nivel de la competencia gramatical de la lengua meta.

También Sasaki (2000) observó que un reducido nivel de la competencia lingüística en la L2 influye en varios aspectos de la escritura, por ejemplo, en la calidad del texto, en el tiempo dedicado a su creación, en su longitud, así como en las estrategias utilizadas durante el proceso de composición. En el estudio participaron tres grupos de aprendientes japoneses de inglés como L2, divididos en escritores expertos, escritores menos expertos y escritores no expertos. Se compararon los tres grupos teniendo en cuenta la calidad y la complejidad de sus textos escritos, así como las estrategias involucradas. Como era de esperar, los escritores no expertos del estudio escribieron

textos más breves y con menos rapidez. Los demás resultados del estudio están en la línea de los trabajos que afirman que la sobrecarga cognitiva debida a la falta de herramientas lingüísticas supone una dificultad añadida y por lo tanto influye en la transferencia de las habilidades escritoras.

Cabaleiro (2003) llevó a cabo un estudio con 17 estudiantes españoles de inglés como L2 divididos en tres grupos correspondientes a tres niveles de dominio del inglés: nivel pre-intermedio bajo, nivel pre-intermedio alto y nivel avanzado. El objetivo de este trabajo fue averiguar si la calidad de las redacciones en inglés se relaciona más con la calidad de las redacciones en la L1 o con la competencia lingüística en la L2. Todos los informantes del estudio escribieron dos textos: un texto en su L1 y otro en la L2. El análisis de las redacciones permitió observar que la calidad de las redacciones en la L1 y en la L2 era comparable en el segundo y el tercer grupo (nivel intermedio-alto y avanzado respectivamente), mientras que en el grupo de nivel intermedio-bajo las puntuaciones de las redacciones en inglés eran considerablemente más bajas que en las redacciones en la L1. Esto puede significar que los escritores identificados como hábiles en su L1 no fueron capaces de transferir sus habilidades a la L2 debido a la falta de competencia lingüística en inglés. En definitiva los datos permitieron concluir el estudio afirmando que las habilidades escritoras pueden transferirse del sistema lingüístico materno, pero para que esto tenga lugar el escritor tiene que adquirir cierto nivel de dominio de la L2, ubicado por encima del nivel intermedio-bajo. El estudio se sitúa por lo tanto en la línea que apoya la existencia de un nivel umbral de competencia lingüística en la L2, necesario para que las habilidades escritoras (o estrategias) puedan activarse.

Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007) identificaron dos tipos de componentes que tienen lugar durante el proceso de formulación: *componentes básicos* y *componentes evolutivos*. Con los primeros se referían a aquellos aspectos del proceso de formulación que son independientes del nivel de dominio de la L2 y son los que se comentaron en el apartado anterior. Los componentes evolutivos, por el contrario, son los que se caracterizan por una clara tendencia evolutiva, es decir, que dependen del progreso de la Interlengua. En este sentido, el estudio aportó los siguientes datos: 1) los distintos procesos de composición interaccionan a medida que aumenta la competencia lingüística del escritor; 2) la distribución de la formulación a lo largo del proceso de

composición depende del nivel de dominio de la L2; 3) la naturaleza de las preocupaciones que guían la actuación de los escritores, y por lo tanto, el tipo de problemas que los escritores se plantean, también está relacionada con la competencia lingüística. Este estudio es una profundización de la investigación más global, llevada a cabo previamente (1995), y que también había observado algunas características del proceso de composición indiferentes al dominio de la L2 y otras que quedaban afectadas por el progreso de la L2. Se detectó, por ejemplo, que a mayor dominio de la L2, mayores posibilidades de que el tiempo dedicado a los distintos procesos sea cada vez más homogéneo, y por lo tanto, de que las posibilidades de interacción entre las distintas estrategias se incrementen. También se mostró que el progreso de la L2 influye en el tiempo dedicado a la monitorización, la revisión y la planificación (a mayor dominio de la L2, mayores evidencias de planificación en los estadios iniciales de la composición).

Kohro (2009) llevó a cabo un estudio comparativo entre la escritura en la L1 (japonés) y la L2 (inglés) con 19 estudiantes universitarios. El estudio intentó buscar la relación entre la calidad de las composiciones en la L1 y en la L2, la claridad de la estructura global de los textos, así como las variables que pueden afectar la escritura en la L2 (“variables críticas”): el nivel de dominio de la L2, las habilidades escritoras en la L1, los conocimientos metacognitivos acerca de la escritura y el contexto educativo en la L1 y en la L2. Los resultados revelaron que la claridad de la estructura global de los textos en la L1 tenía una baja correlación con la de los textos en la L2. Por alguna razón, los informantes no fueron capaces de transferir de la L1 a la L2 la competencia discursiva. Después de haber analizado todas las “variables críticas” tenidas en cuenta en este proyecto, todo apuntó hacia el limitado nivel de dominio de la L2 como el factor responsable de dichos resultados. De ahí que el autor sugiera la posibilidad de la existencia de un nivel umbral por debajo del cual las composiciones en la L1 y en la L2 no son comparables a nivel discursivo.

Witalisz (2006) llevó a cabo un estudio analítico centrado en la transferencia de las habilidades escritoras en niveles altos de dominio de la L2. Después de haber revisado varios exámenes escritos de aprendientes polacos de inglés (aspirantes a ingresar en la carrera de Filología Inglesa en la Universidad de Cracovia), observó que en algunos textos abundaban estructuras

sintácticas y léxicas calcadas literalmente del polaco, y por el contrario otros apenas tenían evidencias de las interferencias de la L1 pero se caracterizaban por tener una estructura discursiva muy pobre. La publicación pone el foco de atención en un caso específico de una alumna de nivel avanzado, cuyo texto en inglés contenía formas léxicas y sintácticas correspondientes al nivel alto de la competencia lingüística, pero resultaba caótico, poco cohesionado y mal estructurado. El análisis posterior del texto escrito en la L1 por la misma informante reveló que este estaba bien estructurado, bien cohesionado y parecía mucho más maduro. En este caso por alguna razón las habilidades discursivas no han podido transferirse de la L1. La autora sugiere que el hecho de producir textos correctos desde el punto de vista léxico-sintáctico pero pobres desde el punto de vista discursivo puede depender de la lengua utilizada para generar las ideas y formular la composición. Todo apunta hacia la posibilidad de que cuando los alumnos de nivel alto planifican en la L2, en consecuencia escriben textos correctos desde el punto de vista de la competencia lingüística y sin errores de transferencia de la L1 pero peores desde el punto de vista discursivo. Por el contrario, cuando los aprendientes planifican en la L1, escriben textos mejores desde el punto de vista discursivo, pero con varias evidencias de la transferencia lingüística de la L1. Esta observación matiza la hipótesis del nivel umbral, según la cual una vez superado cierto nivel de la competencia lingüística, las habilidades escritoras previas se transfieren. El estudio de Witalisz aporta por lo tanto una interesante reflexión acerca del papel activo de la L1 del escritor durante el proceso de composición. Su inevitable presencia en algunos casos puede provocar transferencias sintácticas negativas, pero en otros puede ayudar al escritor a planificar y a formular textos más coherentes y maduros desde el punto de vista discursivo. Esta vía de investigación todavía está abierta y necesita más evidencias empíricas. Las conclusiones del trabajo de Witalisz parten del análisis de los productos escritos, por lo que para que los datos sean más completos, resultaría interesante disponer también de datos provenientes del proceso de composición. De esta manera se podría identificar en qué lengua planifican, formulan, estructuran y revisan realmente los escritores de diferentes niveles de dominio de la L2, y cómo esto influye en la calidad de los textos finales.

<b>Artículo de referencia</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>Objetivos y factores estudiados</b>	<b>Informantes</b>	<b>Recogida de datos</b>	<b>Resultados</b>
Carson y otros (1990)	Japonés y chino	Inglés	Análisis comparativo de la lecto-escritura en la L1 y en la L2.	105 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	El nivel de dominio de la L2 puede ser uno de los factores que influye en la transferencia de las estrategias lecto-escritora de la L1 a la L2.
Pennington y So (1993)	Inglés y chino	Japonés	Análisis del proceso y del producto en la L1 y en la L2. Relación entre la competencia escritora y la calidad del producto en la L1 y en la L2. También entre la calidad del producto en la L1 y en la L2.	6 informantes	Observación directa y entrevistas de retrospectiva. Se cuestiona la validez del Think aloud protocol	La calidad del producto escrito en la L2 reveló una estrecha relación con el nivel del dominio de la L2, más que con la calidad del producto escrito en la L1.
Berman (1994)	Islandés	Inglés	Análisis transversal y longitudinal de los textos escritos en la L1 y en la L2 con el fin de: 1) averiguar hasta qué punto el nivel de la competencia gramatical de la L2 afecta a la transferencia de las habilidades escritoras y 2) averiguar si es más rentable enseñar la lengua escrita en la L1 de los informantes o en la L2.	126 informantes (varios niveles de dominio de la L2)	Pre-test / Instrucción / Post-test Análisis de las composiciones	Se han observado evidencias de la transferencia de las habilidades escritoras de la L1, sin embargo su éxito está relacionado con el nivel de la competencia gramatical en la L2.
Whalen y Ménard (1995)	Inglés	Francés	Análisis comparativo del proceso de composición en la L1 y en la L2 y de los productos escritos. Comprobación	12 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	El limitado dominio de la L2 puede influir sobre el uso de las estrategias de planificación, de evaluación y de revisión.

			del modelo de composición de Flower y Hayes (1981) y del modelo de “escritores expertos” y “escritores inexpertos”.			
Manchón (1995)	Español	Inglés	Averiguar qué influencia tiene el grado de dominio de la L2 sobre el proceso de composición.	7 informantes (niveles pre-intermedio, intermedio y avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	El grado de dominio no afecta la distribución temporal de algunos procesos (evaluación, revisión) pero afecta otros (planificación, formulación). A mayor dominio de la L2, mayor tiempo dedicado a la planificación, mayor capacidad para revisar y mayor integración de diferentes estrategias.
Roca de Larios, Murphy y Manchón (1999)	Español	Inglés	Uso de la estrategia de reestructuración en la L1 y en la L2. Relación del uso de la reestructuración y el nivel de dominio de la L2.	5 y 14 informantes (nivel intermedio y avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	El uso de la reestructuración es independiente del dominio de la L2.
Sasaki (2000)	Japonés	Inglés	Análisis transversal y longitudinal del proceso de composición y de los productos escritos teniendo en cuenta diferentes niveles de dominio de la L1 y de la competencia escritora.	12 informantes (diferentes niveles de dominio de la L2)	Análisis de los textos escritos Observación del proceso (grabaciones de vídeo) Cuestionario retrospectivo	Después de 6 meses de instrucción, los escritores poco competentes empezaron a utilizar algunas estrategias utilizadas por los escritores expertos. La sobrecarga cognitiva debida a la falta de recursos lingüísticos en los niveles bajos, dificulta el uso de las estrategias de composición.
Cabaleiro (2003)	Español	Inglés	Relación entre el nivel de dominio de la L2 y la competencia estratégica.	17 informantes (nivel pre-intermedio bajo, pre-intermedio alto y avanzado)	Puntuaciones del nivel de dominio: <i>Oxford Placement Test</i> (Allan, 1985) Calificaciones	Existe relación entre la calidad de las composiciones y el dominio de la L2. Las habilidades escritoras no pueden transferirse por debajo del nivel umbral.

					de los textos escritos en la L1 y la L2 (Jacobs y otros 1981).	
Wolferseberger (2003)	Japonés	Inglés	Transferencia de las estrategias de composición de la L1 a la L2 en niveles bajos del dominio de la lengua.	3 informantes (nivel inicial de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	Se necesita un cierto nivel de dominio de la L2 para que las estrategias de escritura puedan transferirse de la L1. Los escritores de niveles bajos no transfieren sus estrategias de composición incluso teniendo un amplio abanico de estrategias en la L1. Los escritores de nivel bajo necesitan desarrollar estrategias compensatorias para conseguir transferir algunas estrategias y poder llevar a cabo la tarea de escritura.
Witalisz (2006)	Polaco	Inglés	Estudio comparativo de la calidad del texto escrito en la L1 y en la L2 a nivel discursivo y lingüístico. El estudio pretende averiguar por qué algunos textos escritos por alumnos de nivel avanzado muestran por un lado un alto nivel léxico-sintáctico y por otro lado un bajo nivel discursivo, mientras que los textos redactados en la L1 sobre el mismo tema, muestran una alta competencia discursiva.	1 informante (nivel avanzado de la L2)	Análisis del producto escrito.	La lengua en la cual los escritores planifican sus textos puede influir en la calidad discursiva y lingüística del texto final.

Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007)	Español	Inglés	Análisis temporal de la formulación en la L1 y en la L2.	21 informantes (nivel pre-intermedio, intermedio y avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	A la hora de formular hay un conjunto de procesos que son indiferentes al grado de la competencia lingüística de la L2 que se denominan como componentes básicos, frente a los componentes evolutivos, que dependen del dominio de la L2.
Kohro (2009)	Japonés	Inglés	Análisis comparativo de textos escritos en la L1 y en la L2 con el fin de buscar la relación entre la calidad discursiva de las composiciones en ambas lenguas y otras variables denominadas como “críticas”.	19 informantes (nivel pre-intermedio de la L2)	Cuestionario metacognitivo (Sasaki y Hirose, 1996) Análisis de la calidad de los textos (Sasaki y Horose, 1999)	Los informantes no transfirieron de la L1 la estructura global de sus redacciones. Después de haber analizado las “variables críticas” tenidas en cuenta en el estudio, todo apuntó hacia el limitado nivel de dominio de la L2 como el factor responsable de este resultado.
Van Weijen y otros (2009)	Alemán	Inglés	Análisis del uso de la L1 durante el proceso de composición en la L2. Determinar si el uso de la L1 durante la composición en la L2 afecta la calidad del texto final, y si está relacionado con el nivel de dominio de la L2 y la competencia escritora general. También se controla la influencia del tema de la composición ( <i>writing task</i> ) sobre las variables anteriores.	20 informantes (nivel intermedio de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	El nivel de dominio de la L2 afecta la calidad del texto final pero no influye en el proceso de composición.

Tabla 2: Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre la composición en la L1

## 2.4. Uso de la L1 en la composición en L2

A diferencia del escritor monolingüe, un aprendiente de una lengua no nativa cuenta con un amplio bagaje de estrategias y conocimientos lingüísticos adquiridos previamente. La L1 en este sentido juega un papel activo. La investigación enfocada al papel de la L1 en el aprendizaje y uso de la L2 ha pasado por diversas etapas, influenciadas claramente por las teorías psicológicas y lingüísticas del momento (véase revisión en Manchón, 2001). Estas etapas, vistas desde la perspectiva del tiempo, forman un movimiento pendular, pasando primero entre dos extremos y ubicándose actualmente en una posición más bien intermedia. El presente trabajo se enmarca dentro del enfoque cognitivo, es decir, dentro de la última de las tres posturas mencionadas.

Los estudios realizados durante la época de la psicología conductista y de la teoría estructuralista se caracterizan por destacar el papel extremadamente negativo de la L1 en el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras. El análisis de errores, como principal herramienta metodológica, se centró en la identificación de las transferencias positivas y negativas de la L1, sobre todo a nivel sintáctico-léxico. Según este paradigma, llamado *hipótesis del análisis contrastivo* (Lado, 1957 en: Liceras, 1991:11; Larsen-Freeman y Long, 1994:56 y Baralo, 1999:35), la transferencia tiene un papel omnipresente en el proceso de adquisición de una lengua no nativa y el éxito final del aprendizaje de la L2 depende casi por completo del grado de la influencia que ejerce la L1. Los errores recogidos en las producciones en la L2 (sobre todo escritas), se consideraban por lo tanto un reflejo de las diferencias lingüísticas entre la L2 y la L1 del aprendiente. A nivel pedagógico, la expresión escrita era un mero vehículo para aprender la L2 y los productos escritos servían al profesor exclusivamente para localizar los errores.

Como contrapeso al *análisis contrastivo* surgió la teoría chomskyana de la *gramática universal* (Chomsky, 1959 en: Liceras, 1991:13; Larsen-Freeman y Long, 1994:207 y Baralo, 1999:55) que limitó al mínimo la influencia de la L1 en el aprendizaje y uso de los sistemas lingüísticos no nativos. Desde esta postura, los errores identificados en la producción se explicaban teniendo en cuenta los procesos subyacentes a la construcción creativa y al progreso de la

Interlengua. Se postulaba además, que el aprendiente de la L2 hace uso de su L1 cuando el nivel de su Interlengua todavía no es suficiente para llevar a cabo una determinada situación comunicativa. Esta posición abrió un punto de vista novedoso (y que en cierto modo fue pionero para la posterior investigación enfocada a la transferencia de las estrategias desde el enfoque psicolingüístico), aunque es verdad que en sus inicios promovió el abandono de la investigación centrada en la transferencia de la L1. La postura minimalista, interesada sobre todo por los temas relacionados con el desarrollo morfosintáctico para corroborar la *hipótesis de construcción creativa* y el *orden universal de la adquisición*, finalmente dejó de lado una serie de interrogantes en torno al recurso a la L1 en la adquisición de la L2 que seguían sin resolverse.

Los estudios posteriores, realizados durante las últimas tres décadas desde el enfoque psicolingüístico, retomaron el debate acerca del papel de la L1, centrando su interés sobre todo en los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje y uso de la L2 (en contraposición al análisis de los productos mismos). Este cambio de punto de vista recondujo el estudio de la transferencia y lo situó claramente desde la perspectiva de la persona que aprende, produce y procesa las muestras lingüísticas en la L2. Los datos recogidos permitieron identificar varios usos positivos de la L1 a nivel de procesos mentales. Se observó, por ejemplo, que en la estructura profunda la L1 y la L2 están relacionadas una con la otra, y que el uso de la L1 tiene lugar a lo largo de todo el proceso de la producción escrita y en prácticamente todos los niveles de dominio de la L2 (véase revisión en Manchón, 2001; Manchón, Roca de Larios y Murphy, 2007; Liu Xiao-xia, 2008, Van Weijen, 2009). De ahí se llegó a una posición más conciliadora en cuanto al efecto de la L1 en el aprendizaje de lenguas en general y en la expresión escrita en la L2 en particular. Los investigadores ya no cuestionan el papel de la L1, al contrario, consideran que el recurso al bagaje lingüístico anterior es uno de los múltiples procesos que intervienen en la interiorización y producción de la L2 (Manchón, 1995, 2001). En conclusión, el papel que se otorga actualmente a la L1 se describe en categorías del recurso lingüístico-cognitivo-estratégico del cual dispone cada persona que aprende una segunda lengua.

El principal objetivo de la investigación de los últimos años ha sido por lo tanto arrojar más

luz acerca de las funciones de la L1 en el procesamiento de los datos lingüísticos por un lado, y en la producción de dicha información en el tiempo real (uso de la lengua) por otro. Las dos preguntas básicas que surgieron dentro de este marco fueron: (i) ¿En qué aspectos del uso de la lengua y en qué condiciones se produce la transferencia de las habilidades desarrolladas en la L1? (ii) ¿Depende la transferencia de un determinado nivel de dominio de la competencia lingüística en la L2? Cabe destacar que estas dos preguntas están relacionadas con las dos tendencias presentadas en los apartados anteriores (*hipótesis de la interdependencia e hipótesis del nivel umbral*), y cuyas dos principales variables son la competencia estratégica y la competencia lingüística en la expresión escrita en la L2.

La revisión realizada en el capítulo 2.2. (Similitudes entre la escritura en la L1 y en la L2) permite observar que los procesos de composición en la L1 y en la L2 tienen mucho en común, aportando datos a favor de la existencia de la transferencia positiva de las habilidades escritoras desarrolladas previamente en la L1 (Raimés, 1987; Jones y Tetroe, 1987; Skibniewski, 1988; Uzawa y Cumming, 1989; Hall, 1990; etc.). Se puede afirmar por lo tanto que hay bastante evidencia empírica acerca de la influencia positiva de las habilidades vinculadas a la L1 y de las que los aprendientes de la L2 pueden beneficiarse. Lo que queda por confirmar todavía es en qué aspectos concretos del proceso y del producto final, y en qué condiciones y niveles del dominio de la L2 el recurso a la L1 resulta beneficioso.

A continuación se presentarán algunos estudios empíricos (Jones y Tetroe, 1987; Uzawa y Cumming, 1989; Kobayashi y Rinnert, 1992; Whalen, 1993; Manchón y otros, 1995; Uzawa, 1996; Wolfersberger, 2003; Witalisz, 2006; Zarei y Alibabae, 2008; Van Weijen y otros, 2009) cuyo objetivo ha sido profundizar en las funciones de la L1 del escritor en la composición en la L2, y en las diferencias cuantitativas y cualitativas del uso de la L1 en diferentes grados de dominio de la L2.

Jones y Tetroe (1987) observaron en su estudio enfocado al proceso de planificación, que los escritores de nivel bajo que no usaron su L1 en los protocolos verbales para planificar eran menos eficaces en las fases posteriores. Afirman también que los escritores que todavía no poseen

suficientes herramientas lingüísticas en la L2 deben construir su planificación en la L1. El hecho de que los informantes que intentaron planificar en la L2 fueran menos eficaces, confirmaría la hipótesis de que en el nivel inicial el uso de la L1 para la generación de ideas es una estrategia rentable. Por el contrario, el estudio arguye que en niveles altos, donde los conocimientos lingüísticos de la L2 están automatizados, planificar y pensar directamente en la L2 resulta más beneficioso.

Este último resultado discrepa con las observaciones de Witalisz (2006), cuyo trabajo analizó la expresión escrita en inglés como L2 de aprendientes polacos de nivel avanzado. Witalisz observó que planificar en la L1 en el nivel avanzado influye positivamente en la calidad del texto a nivel discursivo, sin embargo, este uso de la L1 parece perjudicar la calidad del texto desde el punto de vista de la corrección lingüística. En otras palabras, la investigación identificó que planificar en la L1 en los niveles altos de dominio de la L2 lleva a producir textos más coherentes y con más riqueza de contenido, pero a costa de más errores lingüísticos provocados por la transferencia negativa de la L1 (sobre todo de naturaleza sintáctica). Siguiendo la misma regla, los aprendientes de nivel avanzado que planifican en la L2 producen textos con menos errores sintácticos debidos a las interferencias de la L1, pero de peor calidad desde el punto de vista discursivo. Al tratarse de un estudio de casos, los datos no pueden generalizarse, aunque sin duda la publicación promueve un interesante debate acerca del efecto de la L1 sobre el proceso de composición por un lado, y sobre la calidad del texto final por otro.

Uzawa y Cumming (1989) centraron su interés en los niveles inferiores del dominio de la L2. En su análisis comparativo entre el proceso de composición en la L1 (inglés) y en la L2 (japonés) identificaron dos tipos de estrategias que ayudan a los escritores de nivel bajo a mantener el proceso de composición sin que este termine en el abandono: *keeping the standard strategies* y *lowering the standard strategies*. Las primeras permiten mantener el nivel de la escritura equivalente en cierto modo a las habilidades desarrolladas en la L1, y las segundas inducen a la simplificación y la reducción lingüística. El uso de la L1 está relacionado con el primer tipo de estrategias y es el que permite aumentar la calidad discursiva del texto. En este caso los resultados

coinciden con las conclusiones de Jones y Tetroe (1987) en cuanto a los informantes de nivel bajo del dominio de la L2. Por lo que se refiere al uso específico de la L1, Uzawa y Cumming encontraron que los escritores de niveles bajos tienden a generar ideas y escribir borradores en la L1 que luego son traducidas a la L2.

Las investigaciones que pusieron de manifiesto que la L1 tiene un papel activo durante el proceso de generación de ideas, en la mayoría de los casos se centraban en solo una de las dos variables: bien en el producto final, bien en el proceso de composición. Kobayashi y Rinnert (1992) sin embargo, tuvieron en cuenta los dos factores a la vez. En su estudio con 48 aprendientes de inglés de origen japonés analizaron los procesos de composición, así como las redacciones escritas directamente en la L2 y las traducciones a la L2 de los textos redactados previamente en la L1 (traducción inversa). Observaron que planificar en la L1 lleva a mejores producciones desde el punto de vista discursivo, aunque su beneficio no resulta tan claro durante el proceso de composición. Uno de los resultados del estudio más interesantes a nivel del proceso fue que los escritores de nivel bajo de la L2 en general se beneficiaban más de la posibilidad de componer primero el texto en la L1 y luego traducirlo a la L2 (aunque a veces la traducción parece provocar ciertas dificultades de naturaleza sintáctica y léxica). En cuanto al producto final, los aprendientes de nivel inicial cometieron la misma cantidad de errores en la escritura directa en L2 que en la traducción de la L1 a la L2, y los alumnos del nivel avanzado, por el contrario, cometieron más errores debidos a la interferencia de la L1 en la traducción que en la escritura directamente en la L2. Los resultados finales de esta investigación sugieren que el uso de la L1 en el proceso de generación de ideas permite crear textos con más profundidad y acorde al nivel cognitivo del alumno. Los alumnos que todavía no han desarrollado suficientes herramientas lingüísticas para pensar directamente en la LE, se pueden beneficiar por lo tanto del recurso a la L1. Estos resultados coinciden con los de Jones y Tetroe (1987) y Uzawa y Cumming (1989).

También Uzawa (1996) enfocó su estudio hacia la comparación de la escritura directa en la L2 y la traducción inversa (de la L1 a la L2) con el fin de averiguar cuáles son los patrones de atención durante el proceso de elaboración de estas dos tareas y qué diferencias se observan en la

calidad de los textos finales. En el estudio participaron 22 informantes japoneses de nivel intermedio de inglés. Los datos mostraron que el proceso de traducción se caracteriza por tener más evidencias de la atención al uso de la lengua que el proceso de composición directa. Uzawa enmarca su trabajo dentro de la *hipótesis del output comprensible* propuesta por Swain (1985). Según esta teoría, los procesos implicados en la escritura constituyen un escenario ideal para el desarrollo de los tres aspectos básicos de la adquisición de lenguas: corrección gramatical, coherencia discursiva y adecuación sociolingüística. Para progresar, el aprendiente no solo necesita estar expuesto al *input* comprensible ( $i + 1$ ) (Krashen, 1981 en: Larsen-Freeman y Long, 1994:229 y Baralo, 1999:61), sino que también debe tener oportunidades para producir palabras, expresiones y construcciones sintácticas que estén un poco por encima del nivel actual. Swain lo describe con el término “*i+1 output*” o “*output empujado*”. Uzawa muestra en su trabajo que durante el proceso de escritura en la L2 y de la traducción a la L2, los aprendientes tienen oportunidad de prestar atención consciente a varias subcompetencias de la competencia lingüística comunicativa usando palabras y expresiones que probablemente no usarían en la comunicación oral.

En la reflexión acerca del recurso a la traducción durante el proceso de composición en la L2 es importante distinguir entre la traducción pedagógica y la traducción interiorizada. La primera consiste en usar la traducción con fines didácticos (sea por el mismo aprendiente de la L2 como una estrategia de aprendizaje, sea por el profesor como un recurso didáctico en la enseñanza de la L2). La traducción interiorizada es una estrategia cognitiva que tiene lugar durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera (sobre todo al principio del aprendizaje) y que consiste en la contrastividad espontánea de algunos aspectos de la L2 con la L1 (Amparo Hurtado Albir, 2001:644). Whalen (1993), en su análisis comparativo entre la escritura en la L1 y en la L2, afirma que la traducción (interiorizada y pedagógica) es una de las estrategias distintivas durante el proceso de composición en la L1 y en la L2. Según Whalen, la traducción a veces puede dificultar la escritura en la L2 y a veces puede tener un papel facilitador. También Wolfersberger (2003) ubica la traducción dentro de las estrategias compensatorias en la expresión escrita en la L2. Su investigación, con 3 informantes japoneses de nivel inicial de la L2 (inglés), mostró que la

traducción es una de las estrategias más evidentes. Observó, además, una clara tendencia a elaborar primero un borrador en la L1 con el fin de traducirlo luego a la L2 y el recurso a la L1 para la generación de ideas previas a la formulación del texto.

Manchón, Roca de Larios y Murphy (1998) llevaron a cabo un amplio y riguroso estudio transversal sobre las estrategias de escritura y los procesos cognitivos involucrados en la escritura en inglés como segunda lengua en el contexto de la educación reglada en España. Se trata de un macro-proyecto dividido en 5 estudios independientes enfocados cada uno a un aspecto específico del proceso de composición. Uno de estos estudios se propone indagar sobre las funciones de la L1 del escritor durante la composición en la L2. Su principal objetivo ha sido determinar cuáles son los usos de la L1 en tres grados de dominio de la L2 (en el nivel pre-intermedio, intermedio y avanzado). En el experimento participaron 21 estudiantes españoles del inglés (7 informantes por nivel).

Además de identificar una amplia gama de usos de la L1 (entre otros, para planificar; para generar pre-textos con la idea de traducirlos luego a la L2; para acceder a elementos léxicos; para luchar con problemas en distintos niveles discursivos; o para evaluar las soluciones que se han dado a los problemas), el estudio mostró que el recurso a la L1 tiene lugar en los tres niveles del dominio de la L2. Aunque se ha observado que el recurso a la L1 es una cuestión individual (puede variar entre los informantes del mismo nivel de la L2), en general hay una clara disminución de su uso a medida que aumenta el dominio de la L2. Se ha observado que los escritores de niveles bajos de la L2 dependen de su L1 para poder llevar a cabo los procesos más obligatorios de la composición, mientras que los escritores de nivel avanzado pueden hacer un uso discriminatorio de la L1 para controlar el proceso de composición, empleándola estratégicamente para funciones más optativas. En concreto, los escritores de nivel intermedio y avanzado emplean menos que los principiantes la estrategia de generar ideas en la L1 con la intención de traducirlas a la L2, formulan menos en la L1, se concentran más en la tarea y producen menos comentarios periféricos en la L1. El estudio ha detectado también que algunos usos de la L1 aumentan a medida que aumenta el nivel de la L2, por ejemplo, aumentan los usos de la L1 relacionados con el control del

proceso de escritura.

En resumen, los datos cuantitativos de la investigación permitieron ver que los escritores de nivel intermedio y avanzado emplean la L1 sobre todo para monitorizar el proceso de composición, mientras que el nivel pre-intermedio emplea la L1 ante todo para plasmar sus ideas a nivel local para intentar traducirlas posteriormente.

Algunas de las conclusiones de este estudio confirman los resultados de las investigaciones anteriores, pero otras no resultan tan evidentes. Una de ellas tiene que ver con la fase de la planificación. El experimento ha aportado datos sorprendentes en este aspecto, ya que se ha visto que el empleo de la L1 para la planificación aumenta en función del progreso del dominio de la L2.

Para entender bien estos resultados sería útil distinguir dos papeles distintos que juegan los escritores en el proceso de composición. A uno lo podríamos llamar el papel del “Controlador del Proceso” y al otro el papel del “Escritor”. El “Escritor” necesita formular sus ideas y convertirlas en texto, recurriendo a las relecturas para ayudarle en este proceso. El “Controlador” dirige los procesos. Considerando el papel de las estrategias indirectas en el aprendizaje, Oxford (1990) comparaba la función de éstas con la de un director en el teatro. Mientras el actor es el que sale al escenario y actúa delante del público, el director es el que planifica a varios niveles, controla, guía, evalúa y anima al actor. Si entendemos que la planificación y la monitorización pertenecen ambos al papel de director/controlador, observamos que el uso de la L1 para esta función de control aumenta con el aumento del dominio de la L2. Nuestros sujetos del Nivel 3 [avanzado] emplean su L1 estratégicamente para ese fin, aunque hay claras diferencias intra-grupo. Sin embargo, los escritores del Nivel 1 [pre-intermedio] necesitan todos sus esfuerzos cognitivos para luchar en su otro papel: el de “Escritor”. Al tener un menor conocimiento lingüístico en la L2 y como consecuencia de sus deficiencias léxicas y gramaticales, tienen que dedicar una mayor parte de sus recursos cognitivos a la formulación, que les resulta bastante problemática. Emplean su L1 estratégicamente para superar esas deficiencias lingüísticas, dándose pre-textos en español, buscando sinónimos en español etc. Como consecuencia, no les sobra atención ni recursos cognitivos para poder controlar el proceso, lo que explica que planifican y monitorizan menos que los escritores avanzados. Por otra parte, si logran poner en marcha estos procesos, lo hacen por medio de su L1. En el caso de los sujetos de nivel avanzado, sin embargo, el proceso de formulación resulta menos problemático a nivel léxico-gramatical, pudiendo llevarlo a cabo en muchos casos directamente en inglés, puesto que tienen automatizados muchos procedimientos. Tanto es así que les sobran recursos cognitivos, que pueden emplear en el control del proceso. Por lo tanto, en este nivel planifican y monitorizan más. Pero hemos visto que no sólo planifican y monitorizan más que los informantes de los niveles inferiores, sino que además en muchos de los casos utilizan su L1. Está claro que recurren a la L1 porque su uso les resulta beneficioso en estos procesos. En el caso de la planificación de ideas, esto puede ser porque el pensamiento está muy vinculado a la L1. La lengua es una herramienta a la hora de pensar y la L1 es una herramienta más afilada que la L2 para el pensamiento, sobre todo en un contexto de lengua extranjera donde los dos usos están más diferenciados. En el caso de la planificación textual, puede ser que emplean su L1 porque no tienen la metalengua necesaria en la L2. (Manchón, Roca de Larios y Murphy, 1998:57)

La anterior cita resume la interpretación de los datos aportados por el estudio, aunque es

verdad que hacen falta más evidencias empíricas para poder generalizar esta observación. De momento el debate acerca del papel (perjudicial o beneficioso) del uso de la L1 para la planificación del texto sigue abierto, sobre todo porque los datos que se manejan pueden variar dependiendo del contexto del aprendizaje (inmersión/no inmersión), de las herramientas de recogida de datos (*Think aloud protocol*/encuesta retrospectiva/observación directa/análisis del texto), del enfoque del análisis (proceso/producto), del tipo de lenguas en contacto (afines/no afines) y de todo tipo de factores individuales (creencias/estilos de aprendizaje).

También Zarei y Alibabae (2008) indagaron acerca de las razones del cambio de código lingüístico (*language switching*) durante el proceso de composición en la L2. En el experimento participaron 50 informantes de nivel intermedio y 30 informantes de nivel avanzado. Los objetivos del estudio han sido dos: por un lado identificar y describir los patrones del cambio del código durante la escritura en inglés como L2 por aprendientes iraníes, y por otro, determinar los posibles motivos de este fenómeno cognitivo. Los datos confirmaron una vez más que en la composición en la L2, a nivel mental participan tanto la L2 como la L1 del escritor. Se ha observado que los informantes del estudio cambiaban el código para: generar ideas, buscar equivalencias en la L2, revisar el texto, planificar las tareas, establecer la coherencia de las ideas, confirmar el significado léxico. Las razones del cambio de código parecían estar relacionadas con: las deficiencias lingüísticas en la L2, la sobrecarga de la memoria o las facilidades cognitivas que aporta la L1 en comparación con la L2. La discusión de los resultados indica que en los niveles avanzados algunas “sensaciones” no lingüísticas, así como cierto tipo de imágenes mentales son accesibles solo a través de la L1, es decir, a través de la lengua dominante. En este sentido, el cambio de código puede resultar positivo y del cual los escritores se pueden beneficiar para decisiones de carácter lingüístico y de carácter discursivo.

Van Weijen y otros (2009) en su estudio multifactorial han examinado el uso de la L1 (neerlandés) durante la escritura en inglés como L2 con el objetivo de determinar la relación entre el uso de la L1, el tipo de tarea de escritura, el nivel de dominio de la L2, la proficiencia escritora general y la calidad del texto en la L2. Los resultados indican que, aunque los datos varían entre los

sujetos observados, los 20 informantes del estudio usaron en mayor o menor grado su L1 durante la composición en la L2. El uso de la L1 varía también en función del tipo de actividades cognitivas involucradas, por ejemplo, el uso de la L1 era mucho más frecuente en las auto-instrucciones (*self-instructions*) y los metacomentarios (*metacomments*) que en las demás tareas cognitivas que forman parte del proceso de composición (en este estudio: *goal settings*, *structuring*, *generating ideas*). La correlación entre las auto-instrucciones y los metacomentarios indican que si un informante usa su L1 para llevar a cabo estas dos actividades mentales, en general también tiene tendencia a usarla para los demás fines del proceso de composición. Otra interesante observación muestra que algunas actividades cognitivas se producen solo en la L2, otras solo en la L1, y otras son una mezcla de uso de ambas lenguas.

En cuanto a la relación entre la L1 y la calidad del texto escrito, en general parece que el uso de la L1 tiene un efecto negativo sobre la calidad del texto final. Los autores matizan, sin embargo, que la calidad del texto final se debería mirar no solo en función del porcentaje del uso de la L1 durante el proceso de composición, sino también en función de otros factores, como por ejemplo el nivel de dominio de la L2 y el tipo de la tarea escrita, ya que el uso de la L1 es una indicación de que los escritores tienen dificultades para organizar sus actividades cognitivas, lo cual produce sobrecargas cognitivas y finalmente una necesidad de recurrir a la L1. Esto en consecuencia puede dar lugar a la disminución de la calidad del texto.

Los datos del estudio indican también que los escritores expertos tienden a usar su L1 en menor grado que los escritores no expertos. La correlación entre el nivel de dominio de la L2 y el nivel de la competencia escritora general indica que los escritores expertos producen mejores textos que los escritores inexpertos del mismo nivel de dominio de la L2. De ahí la conclusión de que la competencia escritora general suaviza la falta de la competencia lingüística, y por lo tanto suba la calidad del texto final.

El principal valor de este estudio es que se ha acercado al uso de la L1 en la expresión escrita como un fenómeno complejo. El hecho de tener en cuenta varios factores a la vez y buscar la correlación entre ellos enriquece sin duda la investigación. Los resultados finales, aparte de

confirmar que el uso de la L1 es una estrategia activa durante todo el proceso de composición en la L2, señalan que su uso está presente en diferentes niveles del dominio de la L2, en diferentes niveles de la competencia escritora general, en diferentes tareas escritas (tipologías textuales) y en diferentes tipos de actividad mental.

A modo de resumen podemos concluir que la revisión de la investigación de los últimos años acerca de la expresión escrita en lenguas no nativas muestra que el uso de la L1 durante el proceso de composición es incuestionable. Lo refleja bien la afirmación de Wolfersberger (2003): “Todos los escritores no nativos recurren a su L1 en algún modo durante el proceso de composición en la L2, aunque la cantidad y el tipo de uso de la L1 no es igual para todos.” De hecho hoy en día ningún estudio experimental se diseña en términos de presencia o ausencia de la L1, sino más bien en términos de la coexistencia entre ambas. Los objetivos se centran por lo tanto en determinar para qué fines se recurre a la L1 durante la creación de un texto escrito en la L2, cuáles son los motivos y cuáles son las relaciones de su uso con diversos factores, como por ejemplo, con el nivel de dominio de la L2, con la calidad del producto escrito, con el nivel de la proficiencia escritora (escritores expertos/inexpertos), con diferentes fases del proceso de composición, con el tipo de tarea, con la afinidad entre las dos lenguas en cuestión, etc. Además, en la era del pluringüismo, en la cual cada vez más personas dominan varias lenguas no nativas, probablemente la investigación tenderá a ampliar este enfoque teniendo en cuenta no solo la mutua influencia entre los conocimientos lingüísticos y estratégicos en la L1 y en la L2, sino también entre la L1, la L2 y otras lenguas no nativas (L3, L4...).

Los estudios realizados hasta la fecha han mostrado que los aprendientes de la L2 utilizan su L1 mientras escriben en la L2 para una amplia variedad de propósitos, tales como: la planificación (Jones y Tetroe, 1987; Uzawa y Cumming, 1989; Roca de Larios, Murphy, y Manchón, 1999), la generación de ideas y de contenidos (Uzawa y Cumming, 1989; Whalen y Ménard, 1995; Roca de Larios, Murphy, y Manchón, 1999; Van Weijen y otros, 2009), o la resolución de problemas lingüísticos, como por ejemplo, cuestiones relacionados con la selección léxica (Jones y Tetroe, 1987; Cumming, 1989; Murphy y Roca de Larios, 2010).

Artículo de referencia	L1	L2	Objetivos y factores estudiados	Informantes	Recogida de datos	Resultados
Jones y Tetroe (1987)	Español	Inglés	Análisis comparativo del proceso de planificación en la L1 y en la L2.	6 informantes (nivel pre-intermedio)	<i>Think aloud protocol</i>	Los escritores de niveles altos tienen suficientes conocimientos automatizados de la L2 como para pensar y planificar en la L2.  Los escritores de nivel bajo que no usaron su L1 durante la planificación eran menos efectivos.
Uzawa y Cumming (1989)	Inglés	Japonés	Análisis comparativo entre el proceso de escritura en la L1 y en la L2.	4 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	Se identificaron dos tipos de estrategias que ayudan a los escritores de nivel bajo a mantener el proceso de composición sin que este termine en el abandono: <i>keeping the standard strategies</i> y <i>lowering the standard strategies</i> . Las primeras permiten mantener el nivel de la escritura desarrollada en la L1 y las segundas implican la simplificación y reducción. El uso de la L1 está relacionado con el primer tipo de estrategias que permite subir la calidad discursiva del texto. Se identificaron los siguientes usos de la L1 durante la planificación del texto: para buscar ideas, para preparar apuntes, para escribir borradores y para organizar la información.
Kobayashi y Rinner (1992)	Japonés	Inglés	Análisis comparativo de la composición redactada directamente en la L2 y la traducción del texto redactado primero en la L1 a la L2. La relación entre el nivel de dominio de la L2 y el uso de la traducción para redactar en la L2.	48 informantes (nivel inicial y nivel avanzado de la L2)	Análisis de errores de los textos escritos en la L2 y de la traducción de la L1 a la L2.	Para los escritores de niveles bajos es más beneficioso componer primero en la L1 y luego traducirlo a la L2. Los alumnos del nivel avanzado cometieron más errores debidos a la interferencia de la L1 en la traducción que en la escritura directamente en la L2. Los alumnos del nivel inicial han cometido la misma cantidad de errores en la escritura directa en L2 que en la traducción de la L1 a la L2.

Whalen (1993)	Inglés	Francés	Análisis comparativo del proceso de composición en la L1 y en la L2.	12 informantes	<i>Think aloud protocol</i>	La estrategia de traducción que ocurre solo en la L2 a veces puede dificultar los procesos de escritura y a veces puede tener un papel facilitador.
Manchón, Roca de Larios y Murphy (1998)	Español	Inglés	Averiguar qué funciones tienen la L1 del escritor en la composición en la L2. Determinar las diferencias cuantitativas y cualitativas en el uso que hacen de la L1 escritores de diferentes grados de dominio de la L2.	7 informantes (niveles pre-intermedio, intermedio y avanzado de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	<p>Se han identificado varios usos de la L1 en los tres niveles de dominio de la L2. Entre otros, la L1 sirve para planificar, para generar pre-textos con la idea de traducirlos a la L2, para luchar con problemas en distintos niveles discursivos, para evaluar las soluciones que se han dado a los problemas, para reflexionar sobre aspectos generales del comportamiento o de los conocimientos, o para otros fines ajenos a la composición.</p> <p>El recurso a la L1 es una cuestión individual, pero hay una clara disminución de su uso a medida que aumenta el dominio de la L2.</p> <p>Los escritores de niveles bajos de la L2 dependen de su L1 para poder llevar a cabo los procesos más obligatorios de la composición, mientras que los escritores de nivel avanzado pueden hacer un uso discriminatorio de la L1 para controlar su proceso de composición, empleándola estratégicamente para funciones más optativas.</p> <p>Los escritores de nivel intermedio y avanzado emplean menos que los principiantes la estrategia de generar ideas en la L1 con la intención de traducirlas a la L2, formulan menos en la L1, se concentran más en la tarea y producen menos comentarios periféricos en la L1.</p> <p>Algunos usos de la L1 aumentan a medida que aumenta el nivel de la L2, por ejemplo, aumentan los usos de la L1 relacionados con el control del proceso de escritura</p>

Uzawa (1996)	Japonés	Inglés	Análisis comparativo del proceso de composición en la L1 y en la L2, y del proceso de traducción a la L2.	22 informantes (nivel intermedio de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	El proceso de traducción se caracteriza por tener más atención al uso de la lengua que el proceso de composición directa.
Wolfersberger (2003)	Japonés	Inglés	Transferencia de las estrategias de composición de la L1 a la L2 en niveles bajos del dominio de la lengua.	3 informantes (nivel inicial de la L2)	<i>Think aloud protocol</i> Grabaciones de audio y de vídeo	Los escritores de niveles bajos necesitan recurrir a las estrategias compensatorias para poder llevar a cabo la tarea escrita. Una de las estrategias más evidenciadas por la investigación es la estrategia de traducción que consiste en elaborar primero un texto en la L1 y luego traducirlo a la L2. Otra estrategia compensatoria consiste en recurrir a la L1 durante la generación de ideas previas a la formulación del texto.
Witalisz (2006)	Polaco	Inglés	Estudio comparativo de la calidad del texto escrito en la L1 y en la L2.	1 informante (nivel avanzado de la L2)	Análisis del producto escrito	Planificar en la L1 puede influir positivamente en la calidad del texto a nivel discursivo, pero perjudicarlo a nivel lingüístico provocando las transferencias negativas, y por el contrario, planificar en la L2 puede afectar el nivel discursivo del texto.
Zarei y Alibabae (2008)	Persa	Inglés	Indagar sobre las razones del cambio de código lingüístico ( <i>language switching</i> ) durante el proceso de composición en la L2.	50 informantes de nivel intermedio y 30 informantes de nivel avanzado	<i>Think aloud protocol</i> Entrevista retrospectiva	En la composición en la L2, a nivel cognitivo participan tanto la L2 como la L1. Los escritores se pueden beneficiar del cambio de código para tomar decisiones de carácter lingüístico o discursivo. Los informantes del estudio cambiaban el código para: generar ideas, buscar equivalencias en la L2, revisar el texto, planificar las tareas, establecer coherencia de las ideas, confirmar el significado léxico. Las razones del cambio de código estaban relacionadas con: las deficiencias lingüísticas en la L2, la sobrecarga de la memoria o las facilidades cognitivas que aporta la L1 en comparación

						con la L2. Los resultados indican que en los niveles avanzados algunas sensaciones no lingüísticas o imágenes mentales son accesibles a través de la L1, es decir, en la lengua dominante.
Van Weijen y otros (2009)	Neerlandés	Inglés	Análisis del uso de la L1 durante el proceso de composición en la L2. Determinar si el uso de la L1 durante la composición en la L2 afecta la calidad del texto final, y si está relacionado con el nivel de dominio de la L2 y la competencia escritora general. También se controla la influencia del tema de la composición ( <i>writing task</i> ) sobre las variables anteriores.	20 informantes (nivel intermedio de la L2)	<i>Think aloud protocol</i>	Todos los informantes usaron su L1 durante la composición en la L2 en mayor o menor grado. El nivel de dominio de la L2 estaba directamente relacionado con la calidad del texto final. El uso de la L2 está relacionado de manera positiva con la calidad del texto escrito.

Tabla 3: El uso de la L1 en la composición en la L2

## 2.5. Principales hallazgos empíricos acerca de la escritura en L2

La revisión realizada en los capítulos anteriores permite afirmar que, por un lado, hay una serie de cuestiones relacionadas con las similitudes y las diferencias entre la escritura en L1 y en L2 que siguen siendo objeto de discrepancias y controversias, y por otro lado, que hay una serie de hallazgos sobre los que se ha alcanzado cierto consenso. A continuación se intentarán resumir algunas de las cuestiones más relevantes siendo conscientes de la importancia de mantener cautela a la hora de generalizar algunas conclusiones que la investigación ha aportado hasta la actualidad.

En cuanto a los procesos básicos subyacentes a la escritura, en líneas generales parece que la conducta compositiva en L2 es similar a la conducta en L1. Esta afirmación, sin embargo, no tiene en cuenta las estrategias específicas que diferencian la escritura en lenguas no nativas. Las especificidades de la escritura en L2 están marcadas sobre todo por el hecho de que los conocimientos lingüísticos de la L2, en general, siempre son más reducidos que los conocimientos de la L1. Esto implica menos automatización y/o menos seguridad en el uso de la L2. El reducido conocimiento de la L2 condiciona a su vez los mecanismos cognitivos ligados al procesamiento de la información y a la resolución de problemas.

En cuanto al proceso de composición, Guasch (2001:47, citado en Cassany, 2006:8)<sup>10</sup> recoge los siguientes rasgos específicos de los procesos de composición en L2: a) el nivel de compromiso con la tarea es mayor en la escritura en L2 que en la escritura en L1; b) la atención se centra menos en los objetivos y la planificación del texto, y más en la búsqueda de las formas lingüísticas (la atención prioritaria está enfocada a dar la forma lingüística a las ideas; c) se recurre a la L1 como estrategia facilitadora; d) la longitud del texto suele ser más reducida; y e) el proceso de composición consume más tiempo. En cuanto a la planificación, se ha observado menos atención a los objetivos globales y más a los objetivos locales (generación de ideas aisladas). A nivel de textualización, la escritura en L2 se caracteriza por tener más pausas y más consultas a materiales auxiliares, sobre todo diccionarios, lo cual demuestra mucha preocupación por el

---

<sup>10</sup> Cassany, D. (2006). *Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE*. Master de formación de profesores de E/LE. Universidad de Barcelona (material *on line*).

vocabulario. Se ha observado también más atención a la corrección formal que a la corrección discursiva.

Otra importante característica del proceso de composición en L2 es el uso de la L1 en prácticamente todos los procesos de escritura: en la planificación, en la formulación y en la revisión. Su frecuencia puede variar y depende de varios factores: del nivel de dominio de la L2, del tema de composición o del contexto, entre otros. También se ha observado que los escritores expertos tienden a usar su L1 en menor grado que los escritores no expertos (Van Weijen y otros, 2009). La L1 ejerce diferentes funciones en la escritura en L2, por ejemplo: a) facilita el acceso más directo a la memoria del escritor; b) favorece el control del texto escrito; c) facilita el control general de la tarea compositiva (Cassany, 2006:8); d) sirve para generar pre-textos con la idea de traducirlos luego a la L2 (Manchón, Roca de Larios y Murphy, 1998).

En lo que se refiere al dominio de las estrategias de escritura, hay bastantes evidencias del hecho de que los escritores expertos se aprovechan de su experiencia escritora en L1 y la transfieren a la L2, aunque es importante subrayar que dicha transferencia no es automática ni asegurada. Según Guasch (1991, en Cassany, 2006:8), para que se produzca la transferencia de las habilidades de L1 a la L2 el aprendiz debe tener un mínimo de nivel de la L2 y tener un grado de conciencia suficiente sobre las diferencias lingüísticas entre L1 y L2, y sobre los procesos de composición.

En conclusión, los problemas a los que el escritor hace frente al escribir en L2 son más numerosos y más variados que aquellos a los que se enfrenta cuando compone en su lengua materna (Manchón, 1998:9). Teniendo en cuenta que la composición en L1 ya por si misma supone un alto grado de esfuerzo, esta afirmación evidencia el hecho de que redactar un texto en una lengua no nativa es desde el punto de vista cognitivo una tarea compleja.

## **Capítulo 3**

### **Planteamientos cooperativos en la expresión escrita en lenguas no nativas**

**Contenidos:**

**3.1.** Introducción

**3.2.** Fundamentos del aprendizaje en cooperación

**3.3.** Escritura cooperativa en la adquisición de lenguas no nativas

**3.4.** Interacción oral durante la expresión escrita en parejas

### 3.1. Introducción

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002:60) incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua. Asumiendo este enfoque, redactar un texto escrito constituye una actividad de transmisión de mensajes en la cual intervienen unos emisores y unos receptores. Sin embargo, en varios contextos educativos se sigue entendiendo la escritura como un acto solitario que debe ser llevado a cabo de manera individual y con frecuencia fuera del aula. Además, desde esta perspectiva el papel del emisor y del receptor coincide muchas veces en la misma persona (el alumno), mientras que el profesor adquiere únicamente el papel del evaluador-corrector. Cassany (2001:1), en su *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*, lo comenta de la siguiente manera:

Muchos docentes creen que (...) la práctica de la composición -al ser una tarea supuestamente individual y silenciosa- puede realizarla el aprendiz en su casa, como deberes de la asignatura. Así, quizá sin darnos cuenta, estigmatizamos la habilidad de escribir con todas las connotaciones negativas -aburrimiento, obligación, soledad, carga complementaria- que tienen los deberes. Y también impedimos que el aprendiz pueda mostrar como escribe en clase (que pueda socializar sus procesos cognitivos de escritura), que pueda ver como escriben otros compañeros y el propio docente, que pueda colaborar con sus compañeros en la elaboración de lo que algunos psicólogos consideran que es una actividad de compleja dificultad cognitiva. Si lo importante es aprender a comunicar, a significar -como sugiere la literatura psicopedagógica y lingüística e incluso los currícula-, pues dejemos escribir a los alumnos en clase, para que realmente practiquen y aprendan a hacerlo. No sólo aprenderán escritura; aprenderán mucho más: a reflexionar, a desarrollar ideas, a compartir, a analizar la lengua. (Cassany, 2001)

La metodología que ha apostado por el cambio en la manera tradicional de concebir la destreza escrita en la enseñanza de idiomas se nutre por un lado del enfoque centrado en el alumno y en el proceso, y por otro lado de la perspectiva constructivista e interaccionista del lenguaje.

Mientras que los capítulos anteriores intentan sistematizar la perspectiva cognitiva e individual de la expresión escrita, el presente capítulo se centrará en los planteamientos cooperativos de la escritura.

### 3.2. Fundamentos del aprendizaje en cooperación

Frente a la metodología individual o competitiva, el modelo cooperativo de aprendizaje promueve dinámicas de trabajo en parejas o en pequeños grupos, cuyo último fin es alcanzar una meta común. Los fundamentos teóricos del aprendizaje en cooperación están influenciados por las aportaciones de la psicología humanista y de las corrientes interaccionistas.

Inspirados en Vygotsky, los que apoyan esta metodología consideran que la interacción social es el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual. Uno de los conceptos clave en este sentido es la *zona de desarrollo próximo*, definida por el autor como:

(...) la distancia entre el nivel del desarrollo real, determinado por solución individual de problemas, y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1978:86).

La tesis de Vygotsky en su momento fue pensada para los experimentos psicológicos relacionados con el desarrollo del niño, pero posteriormente también sirvió de base para otros estudios relacionados con el aprendizaje en cooperación. Por ejemplo, Forman y Cazden (1984, citados en Urbano, 2003) llevaron a cabo un estudio sobre la resolución de problemas químicos. Los resultados de la investigación muestran más ventajas para los estudiantes que trabajaron en grupos que para los que trabajaron individualmente. Se identificaron también tres diferentes estilos de cooperación entre los miembros de los grupos: el paralelo (los compañeros intercambian información y opiniones pero no se controlan entre ellos), el asociativo (los compañeros intercambian información pero no hay coordinación de roles) y el cooperativo (los compañeros se controlan y hay una clara definición de roles). Además, el análisis de las interacciones permitió describir diferentes estrategias de resolución de problemas que tienen lugar durante el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje en cooperación ha sido aplicado en diversos contextos educativos, de hecho

existen varios modelos y varios objetivos del aprendizaje en cooperación<sup>11</sup>, pero todos ellos comparten los siguientes principios: la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos<sup>12</sup>.

Siguiendo estos principios, una actividad cooperativa en el aula debe basarse en una determinada forma de organizar las sucesivas operaciones que los alumnos realizan para llevar a cabo una tarea común. Según Spencer Kagan (1999) la *participación equitativa* y la *interacción simultánea* son los elementos más significativos de una actividad cooperativa bien planteada. La participación equitativa permite que todos los alumnos tengan la oportunidad y la “obligación” de participar equitativamente en la actividad, y la interacción simultánea permite que todos los alumnos de un equipo tengan la oportunidad y la “obligación” de expresar su punto de vista, discutir y dialogar con los demás hasta llegar a un acuerdo.

### 3.3. Escritura cooperativa<sup>13</sup> en la adquisición de lenguas no nativas

En el ámbito de la enseñanza de idiomas existe una creciente investigación acerca de diferentes aspectos del trabajo cooperativo:

A mediados de los años 80 se empezó a hablar de la enseñanza centrada en el aprendiente y ese cambio produjo un interés por el aprendizaje basado en el grupo reducido o en la tarea, que está proporcionando al aprendiente la posibilidad de desarrollar una gama de destrezas cognitivas, metacognitivas y sociales, así como lingüísticas mientras interactúa y negocia en el aula. Desde entonces se ha prestado especial atención al aprendizaje cooperativo en aulas de lenguas extranjeras, bilingües y normales con aprendientes de todas las edades y niveles de dominio lingüístico. (Urbano, 2003:26)

---

<sup>11</sup> Uno de los programas de investigación desarrollados actualmente en España acerca del aprendizaje en cooperación es el PAC (*Programa didáctico inclusivo para atender en el aula Alumnado con Necesidades educativas diversas*) promovido por la Universidad de Vic y el Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>12</sup> *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes.

<sup>13</sup> El término *escritura cooperativa* o *colaborativa* puede referirse a la escritura entre dos o más personas en un espacio y tiempo compartido, así como a la redacción de textos en colaboración de varias personas en tiempo consecutivo, gracias a la utilización de las nuevas tecnologías, como por ejemplo pueden ser las *wikis* o los *blogs*. Este trabajo se centra en la primera acepción del término.

La investigación llevada a cabo desde esta perspectiva en la enseñanza de idiomas, por un lado se ha centrado en los aspectos afectivos (Calderón, Hertz-Lazarowitz, Tinajero, 1991; Oxford y Ehrman, 1993; Kagan, 1994; Arnold y Brown, 2000; Crandall, 2000; Dörnyei y Malderez, 2000; Urbano, 2003), y por otro lado, en aspectos relacionados con la interacción verbal como herramienta para llevar a cabo las tareas cooperativas de clase (Long, 1983; Kowal y Swain, 1994; Swain y Lapkin, 2002; Atkinson, 2010; Fung, 2010; Hyo-Sun y Tae-Young, 2011).

En cuanto a la relación entre las actividades cooperativas y las variables afectivas, se han observado entre otros los siguientes posibles beneficios del aprendizaje en cooperación: disminuye la ansiedad del aprendiente (Kagan, 1994; Crandall, 2000; Oxford, 2000; Urbano, 2003), aumenta la motivación (Oxford y Ehrman, 1993; Arnold y Brown, 2000), incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima (Calderón, Hertz-Lazarowitz, Tinajero, 1991; Urbano, 2003), desarrolla el pensamiento crítico (Crandall, 2000), permite integrar varias destrezas comunicativas (Urbano, 2003) y aumenta los actos de habla (Crandall, 2000).

La principal crítica o limitación de este enfoque afirma que el método cooperativo no se ajusta a todos los perfiles de aprendizaje de los alumnos. Tampoco puede ser llevado a cabo con éxito por docentes no formados o no acostumbrados a este modelo (Urbano, 2003:142).

Por otro lado, las investigaciones orientadas a la interacción en las aulas de idiomas han mostrado que el trabajo cooperativo estimula la negociación del significado entre los alumnos, aumenta la motivación, así como tiene un efecto positivo sobre el progreso del dominio general de la lengua meta (Long, 1983; Pica, Young, Doughty, 1987; Kowal y Swain, 1994; Swain y Lapkin, 2002; Atkinson, 2010; Fung, 2010; Hyo-Sun y Tae-Young, 2011). En la base psicolingüística de estas investigaciones está la *hipótesis de interacción* (Long: 1983, 1986), la *hipótesis del input* (Krashen: 1982, 1985) y la *hipótesis del pushed output* (Swain: 1985, 2000)<sup>14</sup>. Los investigadores interaccionistas consideran que los elementos cruciales en el proceso de adquisición de una lengua son, por un lado, el *input* modificado al que los aprendientes están expuestos y, por otro lado, la interacción con otros hablantes (nativos o no) en una conversación (Baralo, 1999:66).

---

<sup>14</sup> Véase también la revisión del estudio de Uzawa, 1996 (capítulo 2.4.)

Como afirma Cassany, una de las oportunidades para poner en práctica los principios del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de idiomas es la expresión escrita:

Si aceptamos que el lenguaje es social y que se adquiere y desarrolla a partir de la interacción con la comunidad, las tareas [de escritura] deben fomentar la ayuda entre aprendices. Los compañeros pueden ayudar a un autor aprendiz a buscar ideas, a organizarlas, a revisar los borradores, etc. ¿Qué sentido tiene prohibir copiar o aislar al alumno de sus compañeros? (...) ¿Qué provecho tiene enseñar a usar la escritura de modo individual si luego la comunidad exige autores cooperadores que sepan trabajar en equipo? (Cassany, 2001:1)

Si además se asume que la redacción de un texto es una actividad de resolución de problemas, con más razón se puede llevar a cabo en dinámicas cooperativas. Lo confirman los estudios que han comparado la escritura individual frente a la colaborativa con el foco puesto en la resolución de problemas gramaticales (Storch, 1999, citado en Maftoon y Ghafoori, 2009:131) y que han identificado ciertas ventajas a favor del trabajo cooperativo.

Otras investigaciones acerca de la escritura colaborativa han tenido en cuenta el nivel de dominio de los participantes (Sun y Tae-Young, 2011), la heterogeneidad frente a la homogeneidad de las características de los compañeros (Maftoon y Ghafoori, 2009), o el tamaño de los grupos (McDonough, 2004, citado en Maftoon y Ghafoori, 2009:131). Algunas de las conclusiones a las que se ha llegado apuntan que tanto el trabajo en parejas homogéneas en el nivel de dominio de L2, como en parejas heterogéneas (diferentes niveles de L2) es beneficioso. De ahí que las principales implicaciones didácticas de estos estudios digan que la interacción no solo puede desarrollarse con el experto (profesor o compañero más experimentado), sino también entre estudiantes de diferentes o similares niveles de dominio de L2.

Camps (1994:77) resume los siguientes beneficios de la composición escrita en parejas o en pequeños grupos: a) permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente; b) favorece la capacidad de hablar sobre la lengua; y c) permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la producción textual, ya que asume una parte de esta carga al adoptarse roles diferentes.

En lo que se refiere a los roles, se ha observado que durante el proceso de elaboración del texto de manera cooperativa los estudiantes tienen oportunidad de adquirir diferentes papeles:

escritores, lectores, correctores, planificadores, revisores, etc. Estos roles pueden ser fijos o pueden variar entre los compañeros a lo largo del proceso de composición. En este sentido Camps (1994, citado en Urbano, 2003:20) considera que:

(...) las funciones que se pueden atribuir a la organización del trabajo en el aprendizaje de la composición escrita están relacionados con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de composición: por ejemplo, en la fase de planificación, los alumnos intercambian ideas, las desarrollan y las exploran en cooperación. El intercambio oral antes de escribir les ayuda a contrastarlas, a actualizarlas y a relacionarlas.

### 3.4. Interacción oral durante la expresión escrita en parejas

Uno de los rasgos característicos de la escritura cooperativa en parejas es la presencia de la interacción oral que tiene lugar durante el proceso de composición. Puesto que la dinámica cooperativa requiere componer un solo texto final redactado en común entre dos o más personas, los estudiantes constantemente tienen que verbalizar sus ideas en voz alta y negociar con los compañeros los diferentes aspectos relacionados con el texto final. Cassany destaca que, a pesar de que algunas personas creen que la práctica escritora es silenciosa y aislada del resto de las destrezas, en realidad el proceso de composición integra varias habilidades (Fig.7): “Escribir es mucho más que redactar o textualizar (...), y es corriente que planifiquemos y revisemos nuestra composición con la ayuda de colegas coautores y colectores.” (Cassany, 2005:69).

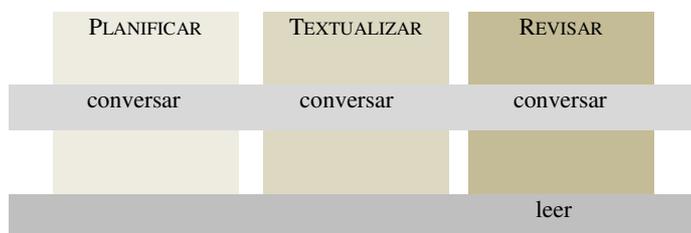


Fig.7: Destrezas en el proceso de composición<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Cassany (2005:70)

Como se ha apuntado en el apartado anterior, el modelo cooperativo parte de la perspectiva de que la interacción lingüística con los demás es una oportunidad para aprender. Aplicando esta teoría a la enseñanza de idiomas, el diálogo colaborativo que tiene lugar durante la escritura en parejas forma parte del contexto en el cual el uso de la lengua y el aprendizaje ocurren de manera simultánea (Swain, 2000).

Varios estudios recientes han observado que la interacción oral durante la escritura colaborativa promueve el aprendizaje de la lengua meta (Brooks & Swain, 2009; Donato, 1994; García y Asención, 2001; Hyo-Sun y Tae-Young, 2011; Kim, 2008; Lapkin, Swain, y Smith, 2002; McDonough, 2004; Ohta, 2001; Storch, 2002; Swain, 2000; Swain, Brooks y Tocalli-Beller, 2002; Swain y Lapkin, 1998, 2001; Watanabe y Swain, 2007 - revisión en Hyo-Sun y Tae-Young, 2011).

Donato (1994), por ejemplo, llegó a la conclusión de que la interacción que tiene lugar durante una tarea cooperativa permite construir un *andamiaje colectivo* a partir de los recursos individuales que aporta cada estudiante, lo cual en definitiva ayuda en la resolución de problemas, entre otros, de naturaleza lingüística. Ohta (2001:76) observó que cada estudiante presenta normalmente una serie de debilidades y fortalezas, y que cuando los estudiantes trabajan juntos, estas características pueden complementarse. Por el contrario, en una tarea individual el intercambio de capacidades obviamente no tiene lugar, por lo menos, de una manera inmediata.

Otros investigadores aportaron datos sobre el efecto de los diálogos cooperativos sobre aspectos concretos de la lengua meta. Por ejemplo, Storch (1999) y García y Asención (2001) observaron que la interacción oral durante el trabajo colaborativo tiene una influencia positiva sobre el aprendizaje de los aspectos gramaticales, y Kim (2008) aportó datos a favor de su eficacia en la adquisición del vocabulario en L2. Fung (2010), Storch (2005); Swain y Lapkin (2001) observaron que la escritura colaborativa no solo ayuda a mejorar la precisión gramatical y léxica, sino también influye en el desarrollo de la competencia discursiva.

Una de las características que destacan a la hora de analizar los protocolos verbales cooperativos en los estudios presentados arriba es el cambio de código que se produce en la interacción oral entre los estudiantes durante la escritura colaborativa. Como se ha comentado en el

capítulo 2.4, el recurso a la LM es una de las estrategias cognitivas más frecuentes en la escritura en L2. Sin embargo la revisión de la literatura acerca de la escritura colaborativa ha permitido observar que la investigación enfocada al análisis de las lenguas involucradas en la escritura colaborativa en parejas es realmente escasa. Una de las cuestiones pendientes en las que habría que profundizar consiste en identificar en qué niveles de dominio de la L2 los aprendientes interactúan más en la L1 y en cuáles en la L2, así como cuáles pueden ser los posibles motivos del cambio del código.

A pesar de que varios estudios han mostrado actitudes positivas por parte de los estudiantes hacia la escritura cooperativa (Mishra y Oliver, 1998, citados en Maftoon y Ghafoori, 2009; Urbano, 2003), las principales dificultades para adoptar este modelo a gran escala parecen estar relacionadas con las creencias de algunos docentes que consideran que la escritura es una actividad silenciosa y debe ser llevada a cabo como una tarea individual (Jacobs, 1996; Jacobs y Hall, 1994, citados en Urbano, 2003 y 2004). También existen creencias relacionadas con la interacción oral durante el proceso de creación del texto en parejas o en grupos. Como apunta Cassany (1999), hay profesores que consideran que la negociación entre los miembros del grupo o pareja puede influir negativamente en el texto escrito debido a las interferencias del registro oral.

A nivel metodológico, el análisis de las interacciones orales durante el proceso de composición permite a los investigadores no solo identificar el efecto de los diálogos cooperativos sobre el aprendizaje del idioma sino también acceder a los procesos sociocognitivos que se activan durante el proceso de composición. De ahí que los protocolos verbales recogidos a través de la escritura colaborativa puedan resultar valiosos para complementar los hallazgos de los estudios basados en la técnica del *Think aloud protocol* (*Protocolo verbal en voz alta*), utilizada mayoritariamente en la investigación de la escritura individual.

## Capítulo 4

### Métodos de recogida de datos en la investigación sobre el proceso de escritura

**Contenidos:**

**4.1.** Introducción

**4.2.** Pensamiento en voz alta (*Think aloud protocols*)

**4.3.** Protocolos verbales interactivos (*Interactive verbal protocols*)

## 4.1. Introducción

Puesto que los procesos mentales involucrados en el acto de componer no son directamente accesibles al investigador, los que dejaron de lado los análisis formales del producto escrito y se interesaron por los procesos de composición, se encontraron desde el principio con un problema de orden metodológico. Para explicarlo, Hayes y Flower (1983) recurrieron a una metáfora visual: propusieron imaginarse que los procesos de composición tienen lugar en una habitación cerrada (donde están los escritores con su tarea de composición), a la que los investigadores no tienen acceso ya que están en la puerta esperando recibir el texto que ha producido el escritor. El desafío consiste por lo tanto en encontrar una “ventana” que permitiese tener acceso a lo que sucedía en esa habitación mientras el escritor componía su escrito (Manchón, Roca de Larios y Murphy, 1998: cap.I.1).

La siguiente tabla (Tabla 4) es un resumen de las principales técnicas de recogida de datos utilizadas para analizar el proceso de composición, y que en definitiva representan las alegóricas “ventanas” mencionadas por Hayes y Flower.

	<b>Observación directa</b>	<b>Observación indirecta</b>
<b>Recogida de datos simultánea</b>	Pensamiento en voz alta ( <i>Think aloud protocol</i> )	Análisis de las características del proceso
<b>Recogida de datos sucesiva</b>	Comentarios retrospectivos	Análisis de las características del producto

Tabla 4: Métodos de recogida de datos de la escritura como proceso<sup>16</sup>

Las dos técnicas más representativas basadas en la observación directa son el *pensamiento en voz alta* (*think aloud protocol*<sup>17</sup>) y los *comentarios retrospectivos*. La primera consiste en pedir que el sujeto verbalice todo lo que pasa por su mente mientras compone el texto (recogida de datos simultánea), y en la segunda técnica, el sujeto realiza un cuestionario o una entrevista reflexiva con

<sup>16</sup> Manchón, Roca de Larios y Murphy (1998: cap.I.1)

<sup>17</sup> Existen varias traducciones al español del término *think aloud protocol*, entre otros, *protocolos de pensamiento en voz alta* y *protocolos verbales*.

el investigador inmediatamente después de escribir (recogida de datos retrospectiva).

En cuanto a la observación indirecta, por un lado hay técnicas basadas en el análisis de las características del mismo proceso de composición, y por otro lado las que intentan acceder a los procesos, infiriendo información a partir del producto textual. En el primer caso se ha recurrido a programas informáticos que permiten guardar lo que hace el escritor durante todo el proceso de composición (recogida de datos simultánea). Gracias a esta técnica el investigador puede analizar todas las correcciones y movimientos hacia adelante y hacia atrás que tienen lugar durante la redacción. Los que optaron por la recogida de datos indirecta de manera sucesiva, basaron su trabajo en el análisis de los borradores y de las diferentes versiones del producto escrito. Otros compararon los productos de composición en L1 y en L2 realizados por el mismo sujeto, para posteriormente inferir las estrategias utilizadas para llevar a cabo las dos tareas.

Varios autores (Ericsson y Simon, 1993; Smagorinsky, 1994; Vázquez, 1998; Manchón, Murphy, Roca de Larios, 2005; Zhai Lifang, 2008; Abdel Latif, 2009) han revisado los métodos de recogida de datos mencionados arriba con el objetivo de reflexionar acerca de su validez. Una de las técnicas que más polémicas ha despertado es el procedimiento del *pensamiento en voz alta*. La revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre el proceso de escritura individual (véase los cuadros de resumen en el capítulo 2) permite observar que es la técnica más utilizada en las últimas cuatro décadas, sin embargo es a la vez la que más controversias ha despertado hasta la actualidad.

#### **4.2. Pensamiento en voz alta (*Think aloud protocols*)**

Janet Emig fue una de las primeras personas, a finales de los años sesenta, en intentar analizar las operaciones mentales durante el acto de escribir. Fue también la primera en emplear de manera sistemática los *protocolos de pensamiento en voz alta* (*think aloud protocols*) para recoger datos del proceso de composición (Vázquez, 1989:1). La siguieron otros investigadores, por ejemplo, Linda Flower y John Hayes (véase el capítulo 1.3.), cuyos estudios se enmarcan dentro de

la psicología cognitiva, influenciada a su vez por la teoría de resolución de problemas de Simon y Newell. Estos dos últimos investigadores también utilizaban la técnica del pensamiento en voz alta para los experimentos enfocados a la resolución de problemas de cualquier tipo de tarea, desde la solución de un rompecabezas hasta la lectura de una poesía (Vázquez, 1989:1).

Utilizando los *protocolos verbales*, Flower y Hayes observaron que la escritura es una tarea recursiva y no una transcripción lineal de las ideas, lo cual finalmente les permitió elaborar un modelo general de composición escrita (cap.1.3). Posteriormente también Bereiter y Scardamalia (cap.1.4) emplearon esta técnica para seguir profundizando en el nuevo enfoque de estudio sobre la escritura. Cabe destacar que gracias a estos estudios se estableció un lenguaje común y una serie de términos relacionados con el proceso de composición que antes no existían en la investigación sobre la escritura.

Sin embargo, a pesar de incuestionables ventajas que la técnica del pensamiento en voz alta ofreció para entender el complejo proceso de escribir, a medida que los investigadores empleaban los protocolos verbales, empezaron a detectar importantes problemas metodológicos:

Según se ha discutido en varios estudios (Dobrin, 1986; Kowal&O'Connell, 1987; Smagorinsky, 1989), existe una polémica en cuanto a la validez del método *think-aloud* para la recogida de datos en la escritura. Se podría sospechar que los procedimientos del *think-aloud* interfieren en el proceso de la escritura en L2, sobre todo en el caso de los escritores que tienen menos capacidad cognitiva para controlar los procesos de la escritura en esta tarea (Jones&Tetroe, 1987). (Pennington & So, 1993:50)

Smagorinsky (1994, en Vázquez, 1989:2) recoge los principales inconvenientes del *think aloud protocol* de la siguiente manera:

- Los datos de los *protocolos de pensamiento en voz alta* están sujetos a interpretación idiosincrásica; en consecuencia, si bien pueden ser útiles para generar hipótesis, no son válidos como verificación de los procesos cognitivos.
- Los psicólogos cognitivos suponen que la escritura es una tarea de resolución de problemas, cuando puede ser considerada alternativamente como una actividad del *fluir* de la conciencia.

- Los protocolos son incompletos ya que no revelan la actividad cognitiva en su totalidad; en consecuencia los investigadores deben inferir los procesos para construir un modelo de la conducta de composición.
- Los protocolos son obtenidos en condiciones artificiales en sesiones de tiempo controlado; por lo tanto no ofrecen una visión adecuada del proceso de composición.

Otros (Faigley y Witte, 1981, citados en Manchón, Roca de Larios y Murphy, 1998: cap.I.2) han planteado la pregunta de si escribir bajo la presión de tener que verbalizar los pensamientos en voz alta no interviene de manera negativa en el producto final, así como en el proceso mismo de componer. De ahí que surgió la duda de hasta qué punto la técnica del pensamiento en voz alta distorsiona los datos recogidos.

A pesar de las numerosas objeciones que Smagorinsky y otros investigadores presentaron en sus críticas al *think aloud*, también se ha reconocido ampliamente que se trata de una técnica que, pese a sus limitaciones, ha permitido contribuir a la comprensión del proceso de escritura. De hecho, casi todos los investigadores que la utilizan, dedican un apartado específico de sus estudios para comentar tanto sus ventajas como sus desventajas.

The use of thinking aloud as a tool in writing research has been much debated in the past (see for example, Ericsson, 1998; Janssen, Van Waes, & Van den Bergh, 1996; Manchón, Murphy & Roca de Larios, 2005; Roca de Larios, Manchón, & Murphy, 2006). However, we agree with Krapels (1990, p.51) that protocol analysis provides “more useful data” for L2 writing research. Furthermore, we decided to use the method in this study because it is, in our view, one of the best methods for observing the occurrence of conceptual activities such as Planning, Generating ideas, and Evaluating, during the writing process. In the past, some studies required writers to report to what extent they thought they used their L1 while writing in their L2 (e.g., Cohen & Brooks-Carson, 2001; Kobayashi & Rinnert, 1992), but if we want to determine which activities actually take place in L1 during L2 writing, protocol analysis seems the most appropriate method available. We chose to collect concurrent protocols instead of retrospective protocols, because concurrent verbalizations seem most directly related to what writers think while writing. Furthermore, concurrent verbalizations seem more valid than retrospective protocols: “because of the absence of a time interval between the occurrence of a thought and its expression” (Roca de Larios et al., 2006, p. 104; see also Ericsson, 1998; Hayes & Gradwohl Nash, 1996, p. 45). Therefore, we felt that thinking aloud was the most appropriate research tool for this study. (Van Weijen y otros, 2009:239)

Como se puede leer en el capítulo 1.5, el desarrollo de la investigación de la escritura en la década de los años 90 empezó a desplazarse de la perspectiva estrictamente cognitiva hacia la

perspectiva socio-cognitiva. La tendencia de tener en cuenta los aspectos sociales en la escritura, tales como el contexto o la comunicación real, desencadenó una nueva crítica del *pensamiento en voz alta*, cuyos protocolos se obtienen en sesiones artificiales de laboratorio:

La recolección de protocolos probablemente se tornará más situada en condiciones de composición auténtica o, por lo menos, tan auténtica como puede ser cuando una persona piensa en voz alta mientras escribe. (Smagorinsky, 1994:13)

En resumen, a pesar de su extendido uso, varios autores han cuestionado la técnica del *pensamiento en voz alta*, argumentando que su naturaleza artificial, por un lado, puede distorsionar el proceso de composición, y por otro lado, aportar datos incompletos. En este sentido lo más prudente es intentar triangular y comparar datos recogidos mediante diferentes técnicas. De ahí que los *protocolos verbales cooperativos*, cuyo procedimiento parece mucho más natural que los *protocolos verbales individuales*, puedan resultar complementarios para entender mejor los procesos mentales involucrados en la escritura.

#### **4.3. Protocolos verbales interactivos (*Interactive verbal protocols*)**

Los *protocolos verbales interactivos* son datos recabados a partir de la escritura colaborativa en parejas mediante el registro del proceso de interacción que tiene lugar entre dos sujetos involucrados en la escritura de un solo texto.

La base metodológica de esta técnica se origina en el *protocolo verbal individual*. La principal diferencia entre las dos metodologías radica en que la primera se realiza en el contexto de laboratorio, donde un solo informante tiene que verbalizar sus pensamientos en voz alta, con el mínimo de interacción con el investigador, y en el segundo caso, la verbalización de los pensamientos tiene carácter interactivo y negociador. Escribiendo de manera cooperativa existe una constante necesidad de comunicar al compañero las opiniones y los conocimientos individuales, por lo que la verbalización de los pensamientos es probablemente mucho más natural que en el

caso del pensamiento en voz alta en la escritura individual.

El *protocolo verbal interactivo* consiste en la grabación (con una grabadora y/o una videocámara) de la exteriorización verbal del pensamiento de dos sujetos durante la realización de una determinada tarea. La metodología de aplicación del *protocolo verbal interactivo* tiene tres etapas: a) procedimientos anteriores a la recolección de datos (definición del universo de la investigación, selección de la tarea y de los sujetos), b) procedimientos durante la recolección de datos (familiarización de los sujetos con la técnica de pensar en voz alta, grabación del pensamiento en voz alta durante la resolución de la tarea), y c) procedimientos posteriores a la recolección de datos (transcripciones de las grabaciones, procedimientos de análisis) (Fujita, 2007:103).

El *protocolo interactivo* ha sido utilizado en varios estudios sobre la escritura colaborativa, sobre todo en los años 80 y 90 (Heath, 1983; Doheny-Farina, 1986; Murray, 1992, entre otros), para describir las características y las peculiaridades de la escritura en contextos cooperativos. Murray (1992:101) considera que gracias al protocolo verbal interactivo los investigadores pueden observar la creación del texto mediante la discusión oral entre dos personas. Añade también que los protocolos reflejan diferentes aspectos de la construcción del texto, como por ejemplo la negociación del significado, de los objetivos y de las formas.

Más recientemente, la técnica del *protocolo interactivo* ha sido utilizada en la investigación sobre la lectura (Fujita, Redígolo, Dal'Evedove, 2007; Fujita y Cervantes, 2005) aportando conclusiones favorables acerca de esta metodología:

Los resultados revelaron que el protocolo verbal interactivo por pares de alumnos es un eficaz instrumento de colecta de datos, así como un excelente recurso pedagógico, pues debido a la interacción entre los aprendices las dificultades fueron discutidas y remediadas. (...) Es un recurso que permite la observación de la lectura de forma confiable para el análisis de los datos. (Fujita, Redígolo y Dal'Evedove, 2007:106)

En definitiva, los investigadores que han usado el *protocolo verbal interactivo*, por un lado destacan su eficacia como herramienta de recogida de datos mediante la cual se pueden observar tanto las dificultades con las que se encuentran los escritores, como las estrategias de resolución de

problemas que utilizan. Aunque sigue siendo una técnica que no permite recoger datos cognitivos de manera completa, su principal valor reside en su *naturaleza ecológica* aplicada tanto a la investigación como a la enseñanza (véase el capítulo 1.6).

# Capítulo 5

## Método

**Contenidos:**

**5.1.** Preguntas

**5.2.** Hipótesis

**5.3.** Participantes

**5.4.** Técnica de obtención de datos

**5.5.** Procedimientos

## 5.1. Preguntas

Tal como se ha descrito en el capítulo 1.3, el modelo clásico de escritura propuesto por Flower y Hayes (1980, 1981) explica la escritura como un proceso formado por varios subprocesos que interactúan entre sí de manera recursiva. Según este modelo, no existe un orden predeterminado de los subprocesos, de tal manera que la planificación, la formulación y la revisión no tienen una secuencia lineal ni fija, sino todo lo contrario, cada uno de estos procesos puede activarse o desactivarse en cualquier momento, o aparecer encajado dentro de otro (Roca de Larios y otros, 2007:164). Gracias a estos descubrimientos se ha podido definir la escritura como un proceso recursivo, dinámico y complejo. No obstante, como afirman Roca de Larios y otros (2007:164), así como van Weijen y otros (2008:205), los modelos de Flower y Hayes no han prestado suficiente atención a la dimensión temporal que *de facto* es inherente a la noción del *proceso*. Puesto que la recursividad que caracteriza la escritura se desarrolla a lo largo del tiempo, indagar sobre el tema de la distribución de los procesos cognitivos durante la construcción del texto desde la perspectiva temporal tiene una indudable justificación.

La organización y la duración de los subprocesos puede variar entre diferentes tipos de escritores dependiendo de sus habilidades escritoras generales, sus niveles de dominio de la lengua meta, el tipo del texto que tengan que escribir, etc. El análisis de la duración de los subprocesos de composición puede ayudar a comprender cómo los escritores de diferentes características (en este caso de diferentes niveles de dominio de la L2) se adaptan a la resolución de problemas durante la creación del texto escrito.

Como refleja la revisión realizada en el capítulo 2.4 y 2.5, una de las características de la escritura en L2 es el recurso a la L1 del escritor (así como a las otras lenguas que domina) en prácticamente todas sus fases: en la planificación, en la formulación y en la revisión. Su frecuencia puede variar y depende de varios factores, entre otros, del nivel de dominio de la L2, del tema de la composición o del contexto de escritura. La L1 parece ejercer diferentes funciones, por ejemplo, facilita el acceso más directo a la memoria del escritor o sirve para generar pre-textos con la idea de

traducirlos luego a la L2.

Desde el punto de vista metodológico, la aproximación al proceso de composición no es una tarea fácil. De las técnicas utilizadas con más frecuencia en las últimas décadas en la investigación enfocada a la conducta compositiva, la que más ha sido utilizada es la de *protocolo verbal* a través del pensamiento en voz alta (*think aloud protocol*). Esta metodología ofrece la oportunidad de recabar una serie de datos cognitivos de manera simultánea y directa (véase el capítulo 4.1 y 4.2), sin embargo, teniendo en cuenta la polémica que sigue despertando entre los investigadores, se ha visto la necesidad de analizar la operatividad de otra técnica (también simultánea y directa) de recolección de datos del proceso de composición, denominada *protocolo verbal interactivo* (véase el capítulo 4.3 y 5.5).

Partiendo de las anteriores premisas basadas en la revisión de la investigación secundaria presentada en los capítulos anteriores, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué procesos de composición y qué actividades cognitivas quedan reflejados en los protocolos verbales interactivos en diferentes niveles de dominio de la L2?
- 2) ¿Cuál es la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado a los procesos globales de composición (planificación, formulación, revisión) y a la resolución de problemas de naturaleza lingüística?
- 3) ¿Cuál es la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el uso de la L1 y de la L2 durante la construcción del texto de manera cooperativa?

## 5.2. Hipótesis

- La interacción oral entre dos personas durante la escritura cooperativa puede resultar operativa para obtener algunos datos cognitivos relacionados con el proceso de composición.

- El nivel de dominio de la L2 puede influir en la atención que los escritores prestan a diferentes aspectos del proceso de composición: cuanto más alto es el nivel de la L2, más tiempo se dedica a los objetivos globales (planificación, formulación, revisión) y menos tiempo a los objetivos locales (resolución de problemas de naturaleza lingüística). Y por el contrario: cuanto más bajo el nivel de dominio de la L2, más tiempo se dedica a la resolución de problemas locales y menos a la resolución de problemas globales.
- La generación de los pre-textos en L1 con el fin de traducirlos a la L2 disminuye en función de la progresión del dominio de la L2.
- El uso de la L1 tiene un papel activo durante el proceso de composición en L2.

### **5.3. Participantes**

Al tratarse de un estudio piloto, la muestra es reducida y consta de 8 informantes polacos, aprendientes del español como lengua extranjera en Szczecin (Polonia).

Los participantes están divididos en 4 niveles de competencia: A1, A2, B1 y B2 (dos informantes por nivel). El grado de competencia del español se midió por medio de la prueba de nivel del Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes.

La edad de los informantes oscila entre 22 y 36 años (6 mujeres y 2 varones). Todos tienen formación universitaria: 2 de los informantes recibieron formación filológica (informantes 3 y 8) y el resto de los informantes tiene formación en Económicas, Sociología, Informática y Arquitectura.

En cuanto a su vida lingüística, los informantes [1], [2], [3], [5], [6], [7] y [8] recibieron clases formales de español en academias de idiomas y siempre en contexto de no inmersión. Por el contrario, el informante [4] nunca había recibido clases formales pero estuvo en contacto diario con un hablante nativo durante 6 meses (en Polonia). Todos los informantes son hablantes de inglés/L2 en diferentes grados de dominio de esta lengua.

Los informantes se conocieron el día de la grabación, a excepción de la pareja 2 que ya se conocía previamente (informantes [3] y [4]).

<b>Parejas</b>	<b>Informantes</b>	<b>Nivel de L2</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Formación académica</b>
Pareja 1	[INF1] Witold	A1	24	varón	Informática
	[INF2] Kinga	A1	24	mujer	Arquitectura
Pareja 2	[INF3] Agata	A2	36	mujer	Filología inglesa
	[INF4] Donata	A2	36	mujer	Económicas
Pareja 3	[INF5] Paulina	B1	22	mujer	Económicas
	[INF6] Krzysztof	B1	31	varón	Informática
Pareja 4	[INF7] Hanna	B2	24	mujer	Sociología
	[INF8] Małgorzata	B2	25	mujer	Filología hispánica

Tabla 5: Características de los informantes

#### 5.4. Técnica de obtención de datos

Las parejas fueron citadas en el mismo lugar pero en diferentes momentos. Cada una de las parejas redactó un texto escrito en español de manera cooperativa y siguiendo la técnica del *protocolo verbal interactivo* que consiste en registrar con una videocámara toda la interacción oral que tiene lugar entre dos (o más) personas durante la realización de una determinada tarea.

La base metodológica de esta técnica se origina en el *protocolo verbal individual (think aloud protocol)*. Aunque utilizada en numerosos estudios sobre el proceso de composición, la técnica del pensamiento en voz alta no está libre de limitaciones (Manchón, 2007:166). Teniendo en cuenta las ventajas y las desventajas del *think aloud protocol* (véase el capítulo 4.2), así como la evolución de los modelos teóricos acerca del proceso de composición hacia un paradigma más ecológico y social (para mayor información acerca del *paradigma ecológico* en la investigación didáctica véase el capítulo 1.6), este estudio pretende testar la operatividad del *protocolo verbal interactivo* para la obtención de datos cognitivos del proceso de composición.

La principal diferencia entre las dos metodologías radica en que la primera se realiza en el contexto de laboratorio, donde un solo informante tiene que verbalizar sus pensamientos en voz alta mientras redacta un texto, y en el segundo caso la verbalización de los pensamientos tiene

carácter interactivo y colaborativo. Escribiendo de manera cooperativa existe una constante necesidad de transmitir al otro escritor las ideas, las opiniones y los conocimientos personales, por lo que la verbalización de los pensamientos es probablemente mucho más natural y explícita que en el caso del pensamiento en voz alta en la escritura individual (para mayor información sobre la reflexión acerca de los métodos de recogida de datos en la investigación enfocada al *proceso de escritura*, véase el capítulo 4, y para profundizar acerca del *protocolo verbal interactivo*, véase el capítulo 4.3)

La tarea que tuvieron que llevar a cabo las 4 parejas consistió en redactar en español una carta personal (informal). Se ha optado por esta tipología textual por ser una de las tipologías que el inventario de géneros discursivos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* recoge en todos sus niveles.

La decisión de usar el mismo tema y la misma tipología textual en los 4 niveles de dominio de L2 que forman parte de este estudio permitió controlar el tipo de tarea como uno de los factores que pueden influir en los resultados (van Weijen y otros, 2008:205).

Todos los informantes recibieron las siguientes instrucciones:

*Escribe un correo electrónico a una amiga tuya que vive en España. Carmen era tu compañera en la universidad cuando estuviste en Madrid con una beca de Erasmus. No tenéis contacto desde hace 10 años, por eso tienes que presentarte y recordar de dónde os conocéis. Durante ese tiempo han cambiado muchas cosas en tu vida. Cuéntaselo brevemente. Intenta transmitirle que te gustaría visitarla en Madrid. Pregúntala también por su vida. Despidete adecuadamente.*

Para asegurar la comprensión, los informantes del nivel A1 y A2 recibieron el refuerzo oral de la misma instrucción en su lengua materna. A todas las parejas se les informó que disponen de unos 30 minutos para entregar el texto final y los borradores. Se les comunicó también que podían consultar todo tipo de materiales de apoyo. Para ello, tenían a su disposición diccionarios bilingües,

diccionarios monolingües y tablas de verbos. Se les entregaron también unos folios de papel, un bolígrafo y un reloj de mesa.

Finalmente se les comentó que se trata de una investigación sobre la expresión escrita, pero sin aportar más detalles. Únicamente se llamó la atención sobre la importancia de verbalizar en voz alta todos los pensamientos que tengan durante todo el proceso de composición.

## **5.5. Procedimientos**

### **5.5.1. Paso 1: Grabación de los datos**

Los datos se grabaron utilizando una videocámara colocada en un trípode delante de los informantes. La investigadora estaba presente durante las grabaciones para controlar que todo el procedimiento se llevara a cabo adecuadamente. La distancia física entre los informantes y la investigadora era de unos 4 metros.

Una vez acabadas las sesiones de recogida de datos, las grabaciones audiovisuales de cada pareja fueron convertidas en archivos digitales y almacenadas en el ordenador para su posterior análisis. También quedaron guardados en formato digital todos los borradores y todas las redacciones finales. Aunque los textos escritos no fueron el objetivo directo del análisis, se consideró que podrían resultar útiles durante el proceso de transcripción y codificación de los datos del proceso de composición.

### **5.5.2. Paso 2: Transcripción de los datos**

Puesto que transcribir datos orales es una tarea laboriosa y es donde comienza el tratamiento de los datos (Calsamiglia y Tosón, 1999:357), antes de iniciar este proceso se tomó una

serie de decisiones al respecto. A la hora de elegir el modelo y los elementos simbólicos que formarían parte de la transcripción se tuvieron en cuenta ante todo los objetivos de la investigación, así como la operatividad de la transcripción para posteriores remisiones y tratamientos. Siguiendo estas pautas, se ha optado por utilizar el código escrito ordinario y el sistema simbólico simplificado (Anexo 1).

Para facilitar la identificación de las intervenciones en la cadena de interacciones orales entre los informantes de cada pareja, estas se han enumerado al inicio de cada turno de palabra, siguiendo el sistema de numeración decimal: [1], [2], [3]... Al lado de esta numeración aparecen los códigos de cada informante: INF1, INF2...

Con el fin de diferenciar en el protocolo las muestras producidas en polaco/L1, en español/L2 y en otras lenguas, se aplicó el siguiente código cromático y ortotipográfico:

**f fuente roja:** muestras orales producidas originalmente en polaco/L1

**f fuente negra:** muestras orales producidas en español/L2

**f fuente azul:** muestras orales producidas en inglés/L2

La primera versión de las transcripciones se hizo en las lenguas en las que los informantes llevaron a cabo sus interacciones orales.

### **5.5.3. Paso 3: Traducción al español de las interacciones realizadas en polaco**

El siguiente paso consistió en traducir al español aquellas muestras de lengua que fueron verbalizadas originalmente en polaco. Lo reflejan los siguientes extractos del Anexo 1 [Extracto 1a y 1b]:

(Nivel A1)

[14] INF1: ¿Entonces nosotros nos llamamos Ania?

[15] INF2: Hmm. [gesto de afirmación]

[16] INF1: Entonces vale.

[17] INF2: Me llamo... [escribe]

[18] INF1: Venga, de momento así. Luego nos concentraremos en la gramática y este tipo de cosas.

Entonces, pues no sé...

[19] INF2: Ella estuvo en un intercambio. En Madrid.

[20] INF1: Hace diez años. En el setenta y cuatro. Vale, entonces, escribe en polaco. Luego lo traduciremos.

[21] INF2: Yo también lo he pensado...

[Extracto 1a]

Las muestras de lengua producidas en inglés se destacaron siguiendo el código cromático descrito antes y sin traducirlas al español:

(Nivel A2)

[46] INF4: Entonces luego, luego decimos vamos a informar que vamos a visitar...

[47] INF3: En Madrid.

[48] INF4: Hmm. [gesto de afirmación] [escribe] Voy a Madrid. ¿Cuándo?

[49] INF3: Mes proxí... proxí... ¿Cómo se dice? *Next week, next month*. [inglés]

[50] INF4: *Next month*? Próximo mes, creo.

[Extracto 1b]

#### 5.5.4. Paso 4: Identificación de las categorías de análisis

Una vez acabado el proceso de transcripción y traducción de las grabaciones, se inició el primer análisis de datos con el fin de diseñar un sistema de codificación acorde con los intereses de la investigación. A la hora de elaborar la codificación de los protocolos verbales, el primer problema que surgió consistió en diferenciar los segmentos que reflejan la planificación y la formulación<sup>18</sup>. Para evitar posibles confusiones en la diferenciación de estas dos categorías, se han tomado las siguientes decisiones:

---

<sup>18</sup> Problemas de la misma naturaleza quedaron descritos en la investigación de Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007:169-173).

La *planificación* queda definida como aquellos segmentos (a nivel pre-lineal) que representan operaciones de recuperación, generación y organización de ideas a nivel textual.

La *formulación* queda definida como aquellos segmentos que representan tanto la verbalización del texto ya escrito (formulado), como la verbalización de aquellos segmentos que podrían formar parte del texto en proceso de construcción. La longitud de estos pre-textos puede variar desde una unidad léxica o estructura sintáctica aislada, hasta un enunciado completo. La diferencia entre la planificación de una idea, su formulación como pre-texto y su formulación final en el texto escrito se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Planificación: **Entonces ahora tenemos que presentarnos. Hmm...**

Formulación del pre-texto: No estoy segura si me recuerdas. Recuerdas. Soy amiga tuya que vivía en España. Tuya que vivía en España durante, durante la beca de Erasmus. **¿Sí?** Durante la beca de... **¿O quizás de otra manera?** ¿O durante los estudios? Durante los estudios... En Madrid. En Madrid. (Nivel B1: [4]-[10])

Formulación definitiva en el texto escrito: No estoy segura si me recuerdas – soy amiga tuya que vivía en España durante los estudios en Madrid.

La *revisión* queda definida como acciones en las que el escritor relee, cambia, sustituye o tacha segmentos previamente escritos. Las modificaciones llevadas a cabo durante la creación del enunciado se consideran como autocorrecciones y están incluidas dentro de la categoría de formulación.

Otro problema que apareció a la hora de codificar los datos es la diferenciación entre la planificación y la toma de decisiones estratégicas. Para evitar esta confusión a la hora de diferenciar estas dos categorías, se han tomado las siguientes decisiones:

La *toma de decisiones estratégicas* queda definida como aquellos segmentos de la planificación que tienen que ver con un cambio explícito de la conducta compositiva global, por ejemplo, parar la formulación y centrarse en la revisión o escribir un borrador en la L1. Esta categoría se correspondería con el *monitoreo* incluido en el modelo de Flower y Hayes (1981).

Una de las decisiones metodológicas clave en esta fase del estudio consistió en considerar

los protocolos verbales de cada nivel como un único corpus de datos (sin diferenciar las aportaciones de cada uno de los informantes por separado), ya que el objetivo final es determinar qué tipo de procesos cognitivos quedan reflejados a partir de la interacción oral entre dos informantes del mismo nivel de dominio de la L2. Siguiendo este procedimiento, el siguiente extracto [Extracto 2] del protocolo verbal del nivel A1 refleja la manera en la que se codificó este fragmento según las categorías de análisis (Tabla 6). Este mismo sistema de codificación se aplicó a todo el corpus de las transcripciones.

- [1] INF2: Hola, ¿qué tal? ¿Qué tal? Si te acuerdas de mí... O soy...
- [2] INF1: ¿Recordar significa recordar? ¿Sí?
- [3] INF2: No, eso es acordarse de algo.
- [4] INF1: Qué va, ¿recordar?
- [5] INF2: Hmm...
- [6] INF1: Recordar también. Cómo no... Un momento.
- [7] INF2: Creo que eso era acordarse de algo. [consulta el diccionario] Sabía que iba a pasar esto.
- [8] INF1: [indica la palabra en el diccionario] Acordarse o recordar.
- [Extracto 2]

Formulación en L2	Hola, ¿qué tal? ¿Qué tal?
Formulación en L1	Si te acuerdas de mí... O soy...
Resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario	¿Recordar significa recordar? ¿Sí? No, eso es acordarse de algo. Qué va, ¿recordar? Hmm... Recordar también. Cómo no... Un momento. Creo que eso era acordarse de algo. Sabía que iba a pasar esto. Acordarse o recordar.

Tabla 6: Extracto de la codificación del protocolo verbal en categorías de análisis

### 5.5.5. Paso 5: Codificación temporal de los datos

El siguiente paso consistió en definir el sistema de cuantificación de las categorías. Como se ha comentado en el capítulo 5.1, la medición del porcentaje de las categorías de análisis

mediante la dimensión temporal tiene un sentido intrínseco en un estudio enfocado al proceso de escritura, por lo que se ha optado por medir en segundos la duración de cada una de las categorías de análisis.

La siguiente tabla refleja la manera en la que se codificaron todas las transcripciones (Véase la codificación completa en el Anexo 2). En primer lugar se indentificaron en las transcripciones las muestras de lengua correspondientes con cada una de las categorías (4ª y 5ª columna). Después se registró el tiempo de inicio de la verbalización de cada categoría y el tiempo final (1ª y 2ª columna). Finalmente se calculó su duración restando los valores de la 1ª y 2ª columna (+ columna 2 - columna 1 = columna 3).

El mismo procedimiento de cuantificación temporal se aplicó para medir los valores temporales del uso de la L1 y de la L2 en los cuatro niveles de dominio analizados (Anexo 3).

<b>Tiempo inicio</b>	<b>Tiempo final</b>	<b>Duración</b>	<b>Categoría</b>	<b>Muestra de lengua</b>
00:00	00:10	00:10	Formulación en L2	Hola, ¿qué tal? ¿Qué tal?
00:10	00:16	00:06	Formulación en L1	<i>Si de acuerdas de mí... O soy...</i>
00:16	00:50	00:34	Resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario	<i>¿Recordar significa recordar? ¿Sí? No, eso es acordarse de algo. Qué va, ¿recordar? Hmm... Recordar también. Cómo no... Un momento. Creo que eso era acordarse de algo. Sabía que iba a pasar esto. Acordarse o recordar.</i>
00:50	01:03	00:13	Silencio	-

Tabla 7: Ejemplo de la codificación temporal de los datos

## Capítulo 6

### Resultados

#### Contenidos:

#### 6.1. Identificación y descripción de las conductas compositivas

6.1.1. Conducta compositiva en el nivel A1

6.1.2. Conducta compositiva en el nivel A2

6.1.3. Conducta compositiva en el nivel B1

6.1.4. Conducta compositiva en el nivel B2

6.1.5. Resumen comparativo

#### 6.2. Identificación de las actividades cognitivas del proceso de composición

#### 6.3. Procesos globales de composición y resolución de problemas de naturaleza lingüística

#### 6.4. Uso de la L1 y de la L2 durante la construcción del texto en L2

6.4.1. Nivel A1

6.4.2. Nivel A2

6.4.3. Nivel B1

6.4.4. Nivel B2

6.4.5. Resumen comparativo

La presentación de los resultados expuesta a continuación sigue el orden de las preguntas de investigación. En primer lugar se analizarán por tanto los datos relacionados con la identificación de las conductas compositivas y de las actividades cognitivas involucradas en el proceso de composición, y en segundo lugar, se analizará el uso de la L1 y de la L2 durante el proceso de composición en español de manera cooperativa.

Dado que se trata de un estudio piloto en el cual los resultados intentan obtener una serie de categorías de análisis a partir de una muestra muy reducida, se ha decidido realizar un análisis por porcentajes y sin someter dicho análisis a comparaciones de proporciones estadísticas. Un posible resultado estadístico de significación quedaría anulado por el error de cálculo entre la muestra estudiada y la dimensión real de la población interesada al fenómeno.

*Pregunta 1) ¿Qué procesos de composición y qué actividades cognitivas específicas quedan reflejados en los protocolos verbales interactivos en diferentes niveles de dominio de la L2?*

## **6.1. Identificación y descripción de las conductas compositivas**

Los protocolos verbales interactivos, es decir, la transcripción de la interacción oral que tiene lugar durante la creación de un texto escrito en parejas, constituyen los primeros datos del estudio (Anexo I). El primer acercamiento cualitativo a estos datos ha permitido identificar y describir las conductas compositivas globales en los cuatro niveles de dominio de la L2 tenidos en cuenta en esta investigación.

### **6.1.1. Conducta compositiva en el nivel A1**

El proceso de composición en parejas en el nivel A1 se llevó a cabo mediante 201 unidades

de interacción. Como indica la simbología cromática del protocolo verbal (Anexo I: *Transcripciones protocolos verbales nivel A1*), la comunicación entre los dos informantes se desarrolló exclusivamente en polaco/L1. Las únicas muestras de lengua producidas en español/L2 pertenecen a la verbalización de los enunciados escritos en la redacción.

No se han detectado muestras de otras lenguas, aunque llaman la atención los siguientes comentarios: *Tengo todos los pensamientos en inglés.* [Anexo 1, intervención 141] y *Yo tengo lo mismo. Todas las lenguas...* [Anexo 1, intervención 142]

En cuanto a la macroestructura del proceso de composición, se han identificado cuatro fases:

- intento de redactar el texto directamente en L2
- abandono de la fase anterior y decisión de redactar primero un borrador en L1
- traducción del borrador anterior a la L2
- revisión de la versión anterior y redacción de la versión definitiva en L2

Otra de las características destacables en este nivel es la dependencia de los informantes de los materiales de consulta (diccionarios, tablas de verbos, apuntes de clase, etc.), así como varios momentos de silencio relacionados con la dificultad para superar diferentes problemas lingüísticos.

### **6.1.2. Conducta compositiva en el nivel A2**

El proceso de composición en parejas en el nivel A2 se llevó a cabo mediante 203 unidades de interacción (Anexo I: *Transcripciones protocolos verbales nivel A2*). A diferencia del nivel A1, prácticamente toda la interacción entre los informantes se desarrolló en español/L2, aunque también se han detectado tres intervenciones con la presencia del inglés/L2:

Podemos usar Facebook, que es una situación naturalmente *to...* ¿Buscas la gente *in* Facebook?  
[Anexo I, intervención 17]

No, diez años, diez años *ago*. [Anexo I, intervención 81]

Pero no hemos... hablar... *We haven't seen each other for ten years*. [Anexo I, intervención 189]

Pe, es, *pi, es*. [Anexo I, intervención 201]

En cuanto a la macroestructura del proceso de composición, se identificaron solo dos fases:

- redacción del borrador en L2
- redacción de la versión definitiva en L2

A diferencia del nivel A1, los informantes de este nivel no recurrieron en ningún momento a los materiales de consulta. La interacción fue más fluida y no destacaron tantos bloqueos y momentos de silencio como en el nivel anterior.

### **6.1.3. Conducta compositiva en el nivel B1**

El proceso de composición en parejas en el nivel B1 se llevó a cabo mediante 177 unidades de interacción. Como indica la simbología cromática del protocolo verbal (Anexo I: *Transcripciones protocolos verbales nivel B1*), la comunicación entre los dos informantes se desarrolló mayoritariamente en polaco/L1, aunque a diferencia del nivel A1, se percibe una mayor cantidad de muestras de lengua formuladas directamente en L2.

En cuanto a los macroprocesos, los informantes optaron por escribir directamente la versión definitiva.

Se ha detectado la presencia del recurso a los materiales de consulta pero de una manera mucho más moderada que en el nivel A1.

#### **6.1.4. Conducta compositiva en el nivel B2**

El proceso de composición en parejas en el nivel B1 se llevó a cabo mediante 70 unidades de interacción (Anexo I: *Transcripciones protocolos verbales nivel B2*). Igual que en el nivel A1 y B1, la comunicación entre los dos informantes se desarrolló mayoritariamente en polaco/L1, aunque se puede observar una mayor cantidad de muestras de lengua formuladas directamente en L2 en comparación con el nivel B1.

Igual que en el nivel B1, los informantes redactaron solo una versión del texto. No se observaron consultas a los materiales de apoyo.

#### **6.1.5. Resumen comparativo**

Como se puede apreciar en la Tabla 8 los datos indican que el nivel de dominio de la L2 condiciona el comportamiento compositivo global en cuanto a su complejidad y la cantidad de interacciones orales.

El proceso de composición de la primera pareja (nivel A1) se caracteriza por ser el más complejo de los cuatro niveles tenidos en cuenta. La reducida competencia lingüística en L2 hace que los informantes primero opten por planificar y formular el texto en su L1. Esta decisión estratégica permite resolver con más facilidad el problema de la planificación, así como los obstáculos que surgen en la primera fase de la formulación del texto escrito, pero por otro lado, desencadena una serie de dificultades en la siguiente fase: la traducción a la L2 de las ideas formuladas previamente en L1 provoca varios problemas de naturaleza léxica y gramatical. De ahí que los informantes decidan redactar primero un borrador de la traducción y luego completarlo y corregirlo en la siguiente versión, que a su vez constituye la versión definitiva.

Nivel	Unidades de interacción	Macroestructura del proceso de composición
A1	201	1. Intento de redactar el texto directamente en L2 2. Abandono de la fase 1 y decisión de redactar primero un borrador en L1 3. Traducción del borrador a L2 4. Redacción de la versión definitiva en L2
A2	203	1. Redacción del borrador en L2 2. Redacción de la versión definitiva en L2
B1	177	1. Redacción de la versión definitiva en L2
B2	70	1. Redacción de la versión definitiva en L2

Tabla 8: Conductas compositivas globales en los niveles A1-B2

Los datos muestran también que a partir del nivel A2 no existe la necesidad de redactar los textos de apoyo en L1, lo cual acorta y simplifica significativamente el proceso de composición. Mientras que los informantes del nivel A2 construyen el texto final mediante un borrador, las parejas del nivel B1 y B2 trabajan directamente con una única versión. Como refleja el cuadro de resumen (Tabla 8), el proceso de composición en los niveles B1 y B2 se caracteriza por más agilidad y simplicidad que en los niveles anteriores.

## 6.2. Identificación de las actividades cognitivas del proceso de composición

En la segunda fase del análisis cualitativo de los protocolos verbales se identificaron tres tipos de interacciones orales durante el proceso de composición:

1. Interacciones enfocadas a los *procesos globales*: planificación, formulación, revisión
2. Interacciones enfocadas a la resolución de problemas lingüísticos (definidos más adelante como *problemas locales*)
3. Interacciones relacionadas con las decisiones estratégicas y comentarios metacognitivos

Un análisis más detallado de los tres anteriores tipos de interacción ha permitido observar que estos abarcan a su vez las siguientes categorías específicas:

1. Procesos globales:

- planificación (en polaco/L1 y en español/L2)
- formulación (en polaco/L1, en español/L2 y en inglés/L2)
- revisión

2. Procesos locales:

- resolución de problemas gramaticales
- resolución de problemas léxicos sin el uso del diccionario
- resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario
- resolución de problemas ortográficos
- resolución de problemas pragmáticos
- traducción a la L2

3. Decisiones estratégicas y metacomentarios:

- toma de decisiones estratégicas
- otros comentarios

Al observar que en unos niveles de dominio de la L2 el proceso de escritura tiene un carácter más fluido, y en otros queda bloqueado debido a la aparición de problemas de diferente índole, se decidió tener en cuenta los silencios como una categoría más para el posterior análisis cuantitativo.

Pregunta 2) ¿Cuál es la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado a los procesos globales de composición y a la resolución de problemas de naturaleza lingüística?

### 6.3. Procesos globales de composición y resolución de problemas de naturaleza lingüística

El siguiente objetivo del estudio consistió en determinar la relación entre el nivel de dominio de la L2 y la proporción del tiempo dedicado a los aspectos globales de composición (planificación, formulación, revisión) y a los aspectos locales (resolución de problemas de naturaleza lingüística).

Como reflejan los cuadros de resumen (Tabla 9), la cuantificación temporal del proceso de composición permitió extraer la siguiente información:

- Duración total del proceso de composición en cada uno de los niveles
- Duración total de los procesos globales de composición (planificación, formulación y revisión)
- Duración total de los procesos locales relacionados con la resolución de problemas lingüísticos
- Duración total de los silencios (iguales o mayores a 3 segundos)
- Porcentaje de tiempo de cada una de las categorías anteriores medido en función del tiempo total en cada nivel

	Nivel A1		Nivel A2		Nivel B1		Nivel B2	
	minutos	porcentaje	minutos	porcentaje	minutos	porcentaje	minutos	porcentaje
<b>Procesos globales</b>	13:51	31,48%	13:23	73,60%	17:32	65,14%	09:25	94,64%
<b>Procesos locales</b>	27:12	61,82%	04:45	26,13%	09:09	33,99%	00:25	4,19%
<b>Silencio</b>	02:57	6,70%	00:03	0,27%	00:14	0,87%	00:07	1,17%
<b>Duración total</b>	44:00	100,00%	18:11	100,00%	26:55	100,00%	09:57	100,00%

Tabla 9: Relación temporal entre los procesos globales, procesos locales y los momentos de silencio

El primer dato cuantitativo a nivel global muestra que el tiempo dedicado a redactar el texto escrito en L2 disminuye de manera gradual en función del progreso de la L2, a excepción de la pareja del nivel A2 que no se ajusta a este patrón (dedicó menos tiempo a la redacción que la pareja del nivel B1).

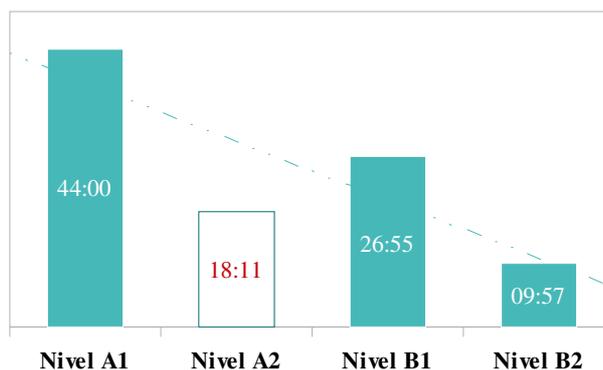


Gráfico 1: Relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado al proceso de composición (en min./seg.)

En cuanto a la influencia del nivel de dominio de la L2 sobre el tiempo dedicado a los procesos globales de composición (planificación, formulación y revisión) y a los procesos locales (resolución de problemas lingüísticos), se ha observado que el porcentaje de tiempo dedicado a los primeros aumenta en función del nivel de la L2, y el tiempo dedicado a los segundos disminuye en función del progreso de la L2.

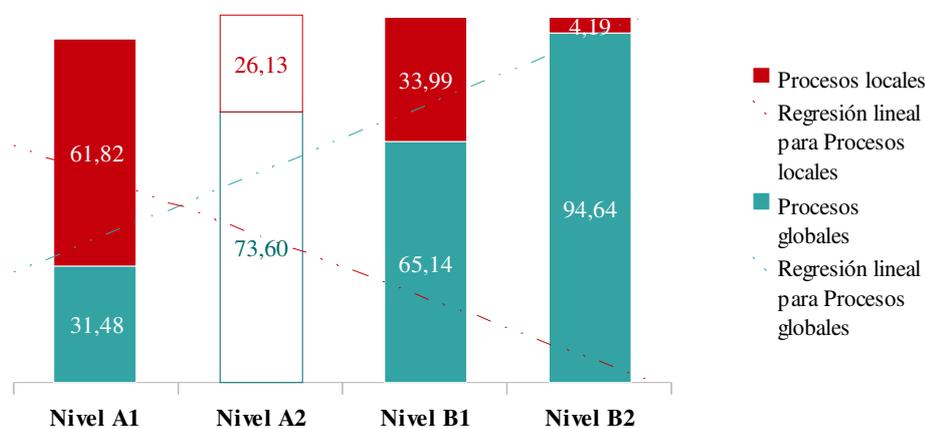


Gráfico 2: Relación entre los procesos globales y los procesos locales en el nivel A1-B2 (en %)

Como se puede apreciar en el gráfico anterior, la pareja del nivel A1 dedicó el 31,48% del tiempo a los procesos globales; la pareja del nivel A2, el 73,60%; la pareja del nivel B1, 65,14%; y la pareja del nivel B2, el 94,64%. En cuanto a la resolución de los problemas lingüísticos, se observan los siguientes datos: 61,82% (nivel A1), 26,13% (nivel A2), 33,99% (nivel B1) y 4,19% (nivel B2).

La línea ascendente del gráfico muestra una clara progresión lineal del tiempo dedicado a los procesos globales en función de un mayor nivel de dominio de la L2. Por el contrario, la línea descendente muestra una regresión gradual del tiempo dedicado a la resolución de problemas de naturaleza lingüística en función del progreso de la L2. Siguen llamando la atención los datos del nivel A2: aunque se mantiene la proporción anterior entre los procesos globales y procesos locales, el tiempo dedicado a los dos procesos no se ajustan a la progresión lineal entre los niveles A1 y B1.

Los datos muestran también que cuánto más alto es el nivel de la L2, el proceso de composición resulta más fluido. Lo reflejan los porcentajes de momentos de silencio durante la interacción. Una vez más, la excepción de este patrón es la pareja del nivel A2 cuyo tiempo total de silencio es menor que el de la pareja del nivel B2.

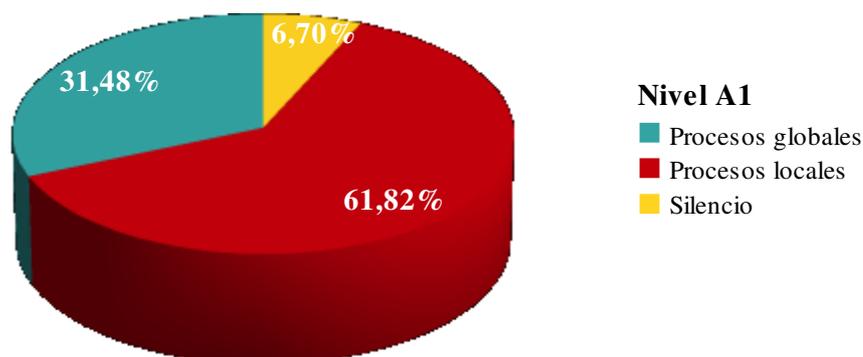


Gráfico 3: Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel A1

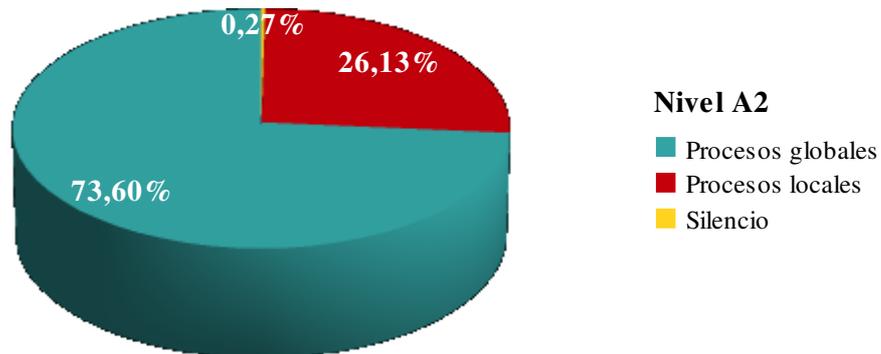


Gráfico 4: Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel A2

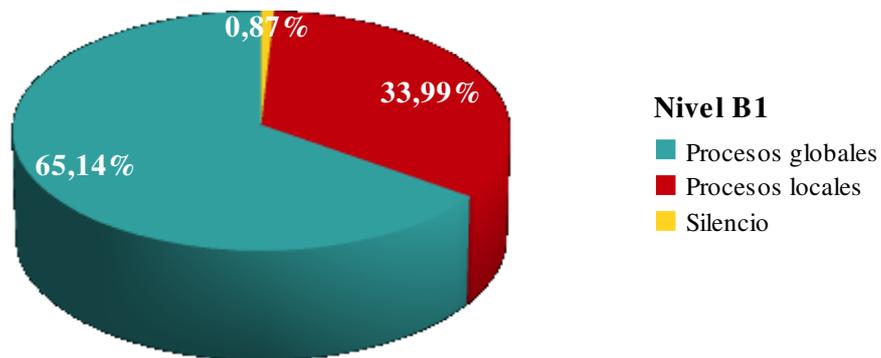


Gráfico 5: Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel B1

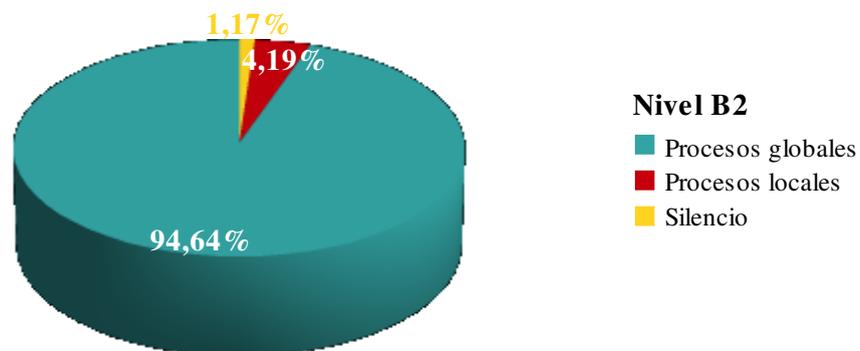


Gráfico 6: Relación entre los procesos globales, locales y momentos de silencio en el nivel B2

La Tabla 10 refleja en detalle la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado a cada una de las categorías específicas de los procesos globales y de los procesos locales. Cabe destacar que no todas las categorías específicas aparecen en todos los niveles de dominio de la L2. Por ejemplo, la solución de problemas léxicos con el uso del diccionario, así como la traducción de la L1 a la L2, solo se aprecian en los niveles A1 y B1.

	Nivel A1		Nivel A2		Nivel B1		Nivel B2	
	minutos	porcentaje	minutos	porcentaje	minutos	porcentaje	minutos	porcentaje
<b>Planificación en L1</b>	01:32	3,48%	00:03	0,27%	03:53	14,43%	01:19	13,23%
<b>Planificación en L2</b>	-	-	02:18	12,65%	-	-	-	-
<b>Formulación en L1</b>	05:43	12,99%	00:02	0,18%	01:19	4,89%	00:18	3,02%
<b>Formulación en L2</b>	06:03	13,75%	09:44	53,53%	11:11	41,55%	07:48	78,39%
<b>Revisión</b>	00:33	1,25%	01:16	6,97%	01:09	4,27%	-	-
<b>Resolución de problemas gramaticales</b>	09:19	21,17%	00:57	5,22%	02:52	10,65%	-	-
<b>Resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario</b>	12:17	27,92%	-	-	02:10	8,05%	-	-
<b>Resolución de problemas léxicos sin el uso del diccionario</b>	00:05	0,19%	01:41	9,26%	00:53	3,28%	00:02	0,34%
<b>Resolución de problemas ortográficos</b>	00:28	1,06%	00:25	2,29%	01:22	5,08%	00:08	1,34%
<b>Resolución de problemas pragmáticos</b>	00:05	0,19%	00:30	2,75%	01:12	4,46%	00:08	1,34%
<b>Toma de decisiones estratégicas</b>	00:50	1,89%	00:33	3,02%	-	-	-	-
<b>Traducción de L1 a L2</b>	02:56	6,67%	-	-	00:25	1,55%	-	-
<b>Otros comentarios</b>	01:12	2,73%	00:39	3,57%	00:15	0,93%	00:07	1,17%
<b>Silencio</b>	02:57	6,70%	00:03	0,27%	00:14	0,87%	00:07	1,17%
<b>Total</b>	<b>44:00</b>	<b>100,00%</b>	<b>18:11</b>	<b>100,00%</b>	<b>26:55</b>	<b>100,00%</b>	<b>09:57</b>	<b>100,00%</b>

Tabla 10: Relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado a los procesos globales de composición y a la resolución de problemas lingüísticos

El análisis comparativo entre la planificación, la formulación y la revisión indica que en todos los niveles la formulación ocupa el lugar más importante durante el proceso de creación del texto: el 26,74% en el nivel A1, el 53,71% en el nivel A2, el 47,44% en el nivel B1, y el 81,41% en el nivel B2.

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2
<b>Planificación</b>	3,48%*	12,92%*	14,43%*	13,23%*
<b>Formulación</b>	<b>26,74%*</b>	<b>53,71%*</b>	<b>47,44%*</b>	<b>81,41%*</b>
<b>Revisión</b>	1,25%*	6,97%*	4,27%*	0%*

Tabla 11: Análisis comparativo entre la planificación, la formulación y la revisión<sup>19</sup>

En cuanto a las proporciones de los problemas lingüísticos, los que más tiempo ocupan en los niveles A1-A2 son las actividades de resolución de problemas gramaticales y léxicos. En el caso del nivel B1, las actividades que más absorben a los informantes son la resolución de problemas gramaticales y la resolución de problemas ortográficos. La pareja del nivel B1, por el contrario, centra su atención en la resolución de problemas ortográficos y pragmáticos. Los problemas léxicos y gramaticales apenas se registran en este nivel.

	Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2
<b>Resolución de problemas gramaticales</b>	<b>21,17%</b>	<b>5,22%</b>	<b>10,65%</b>	0%
<b>Resolución de problemas léxicos</b>	<b>28,11%</b>	<b>9,26%</b>	3,28%	0,34%
<b>Resolución de problemas ortográficos</b>	1,06%	2,29%	<b>5,08%</b>	<b>1,34%</b>
<b>Resolución de problemas pragmáticos</b>	0,19%	2,75%	4,46%	<b>1,34%</b>

Tabla 12: Relación entre los diferentes tipos de resolución de problemas lingüísticos<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Todos los porcentajes de esta tabla se han medido teniendo en cuenta tanto los procesos globales como los procesos locales.

<sup>20</sup> Todos los porcentajes de esta tabla se han medido teniendo en cuenta tanto los procesos globales como los procesos locales.

*Pregunta 3) ¿Cuál es la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el uso de la L1 y de la L2 durante la construcción del texto de manera cooperativa?*

## **6.4. Uso de la L1 y de la L2 durante la construcción del texto en L2**

### **6.4.1. Nivel A1**

Como se puede apreciar en la Tabla 13, los protocolos verbales interactivos de la pareja del nivel A1 muestran que el uso de la L1 ocupó el 72,88% del tiempo total del proceso de composición (44:00 minutos), mientras que el uso de la L2 apenas el 13,75%. El resto del tiempo se corresponde con los momentos de silencio y de la traducción al español de los enunciados formulados previamente en L1, donde intervienen las dos lenguas.

Al fijarse más detalladamente en los usos específicos de la L1 y de la L2 durante la creación del texto escrito, se observa que el uso de la L2 solo aparece reflejado en el proceso de formulación. En ningún momento los informantes se comunican en la L2 para planificar, ni para revisar el texto.

En cuanto a la resolución de problemas lingüísticos, toda la interacción entre los informantes se desarrolla en polaco/L1. Cabe recordar que los problemas que más tiempo absorben a los informantes de este nivel son los problemas léxicos (28,11%), seguidos de los problemas gramaticales (21,17%) y ortográficos (1,06%).

También merece la pena detenerse en los datos correspondientes a la estrategia de traducción. A pesar de que la cuantificación de los datos refleja que la pareja del nivel A1 dedicó apenas un 6,67% del tiempo para traducir los enunciados formulados previamente en la L1, en realidad la traducción ocupa un lugar mucho más extenso. Como se ha comentado en el apartado 6.1.1, la pareja del nivel A1 nada más empezar la redacción (minuto 02:19) abandona la escritura directa en español y decide escribir primero un borrador en polaco/L1. La fase de la traducción de este borrador les lleva en total 23:44 minutos, es decir, el 53,94% del tiempo total del proceso de

composición. La falta de herramientas lingüísticas en la L2 dificulta la traducción, por lo que durante los 23:44 minutos dedicados a la traducción, los informantes afrontan una serie de dificultades de naturaleza lingüística. Durante este proceso la pareja se comunica exclusivamente en la L1. Como se ha comentado antes, las únicas muestras de lengua producidas en la L2 se corresponden con la formulación final del texto escrito. La traducción vuelve a aparecer en la última fase de la producción del texto, que consiste en revisar el texto traducido a la L2 y completarlo con algunas palabras o enunciados que quedaron sin traducir en la fase anterior. Esta última etapa del proceso de composición ocupa 10:18 minutos, es decir, el 23,41% del tiempo total. Se puede concluir por lo tanto que la traducción es la actividad lingüística predominante en la construcción del texto en el nivel A1.

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Uso de la L1</b> (minutos : segundos)	<b>Uso de la L2</b> (minutos : segundos)
Planificación	<b>01:32</b>	00:00
Formulación	<b>05:43</b>	<b>06:03</b>
Revisión	<b>00:33</b>	00:00
Resolución de problemas gramaticales	<b>09:19</b>	00:00
Resolución de problemas léxicos sin el uso del diccionario	00:00	00:00
Resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario	<b>12:22</b>	00:00
Resolución de problemas ortográficos	<b>00:33</b>	00:00
Resolución de problemas pragmáticos	00:00	00:00
Traducción a la L2	<b>02:56</b>	
Toma de decisiones estratégicas	<b>00:50</b>	00:00
Otros comentarios	<b>01:12</b>	00:00

<b>Categorías</b>	<b>Duración</b> (minutos : segundos)	<b>Porcentajes</b>
Tiempo total del uso de la L1	32:04	72,88%
Tiempo total del uso de la L2	06:03	13,75%
Traducción a la L2	02:56	6,67%
Silencio	02:57	6,60%
Tiempo total	44:00	100%

Tabla 13: Uso de la L1 y de la L2 en el nivel A1

### 6.4.2. Nivel A2

Como se puede apreciar en la Tabla 14, los protocolos verbales interactivos de la pareja del nivel A2 muestran que el uso de la L1 ocupó apenas el 0,45% del tiempo total del proceso de composición (18:11 minutos), mientras que el uso de la L2, el 99,27%, es decir, prácticamente la totalidad del proceso de composición. El silencio ocupa nada más que el 0,27%, lo cual indica que la interacción tiene un carácter muy fluido.

<b>Categorías</b>	<b>Duración</b> (minutos : segundos)	<b>Porcentajes</b>
Tiempo total del uso de la L1	00:05	0,46%
Tiempo total del uso de la L2	18:03	99,27%
Traducción a la L2	00:00	0,00%
Silencio	00:03	0,27%
Tiempo total	18:11	100%

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Uso de la L1</b> (minutos : segundos)	<b>Uso de la L2</b> (minutos : segundos)
Planificación	<b>00:03</b>	<b>02:18</b>
Formulación	<b>00:02</b>	<b>09:44</b>
Revisión	00:00	<b>01:16</b>
Resolución de problemas gramaticales	00:00	<b>00:57</b>
Resolución de problemas léxicos sin el uso del diccionario	00:00	<b>01:41</b>
Resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario	00:00	00:00
Resolución de problemas ortográficos	00:00	<b>00:25</b>
Resolución de problemas pragmáticos	00:00	<b>00:30</b>
Traducción a la L2	00:00	
Toma de decisiones estratégicas	00:00	<b>00:33</b>
Otros comentarios	00:00	<b>00:39</b>

Tabla 14: Uso de la L1 y de la L2 en el nivel A2

Al fijarse más detalladamente en los usos específicos de la L1 y de la L2 durante la creación del texto escrito, se observa que los informantes de este nivel son capaces de planificar, formular y revisar el texto sin recurrir a la L1. Lo mismo sucede a la hora de solucionar los problemas de naturaleza lingüística. Tanto la resolución de problemas gramaticales, como léxicos, ortográficos y pragmáticos se lleva a cabo directamente en la L2.

También llama la atención el elevado porcentaje de tiempo dedicado a la formulación de enunciados directamente en español (el 53,53%), frente al 13,75% en el nivel A1. En consecuencia, no existe la necesidad de recurrir a la traducción, como en el caso de la pareja del nivel A1.

### **6.4.3. Nivel B1**

Como se puede apreciar en la Tabla 15, los protocolos verbales interactivos de la pareja del nivel B1 muestran que el uso de la L1 ocupó el 56,03% del tiempo total del proceso de composición (26:55 minutos), mientras que el uso de la L2, el 41,55%. El porcentaje de los momentos de silencio y de la traducción es insignificante: 0,87% y 1,55% respectivamente, lo cual indica que la interacción entre los informantes es fluida y que la formulación no queda marcada por la estrategia de traducción.

Al fijarse más detalladamente en los usos específicos de la L1 y de la L2 durante la creación del texto escrito, se observa que el 41,55% del tiempo total dedicado a usar la L2 se corresponde con el proceso de formulación de enunciados en español. El resto de los procesos y actividades de resolución de problemas se lleva a cabo en polaco/L1. Lo llamativo de este nivel es que los participantes planifican en la L1 pero luego son capaces de formular en español la mayoría de las ideas formuladas previamente en polaco.

En cuanto a los problemas lingüísticos, estos también se resuelven mediante la interacción en L1. Los problemas lingüísticos que predominan son de naturaleza gramatical y léxica, seguidos de problemas ortográficos y pragmáticos.

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Uso de la L1</b> (minutos : segundos)	<b>Uso de la L2</b> (minutos : segundos)
Planificación	<b>03:53</b>	00:00
Formulación	<b>01:19</b>	<b>11:11</b>
Revisión	<b>01:09</b>	00:00
Resolución de problemas gramaticales	<b>02:52</b>	00:00
Resolución de problemas léxicos sin el uso del diccionario	<b>00:53</b>	00:00
Resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario	<b>02:10</b>	00:00
Resolución de problemas ortográficos	<b>01:25</b>	00:00
Resolución de problemas pragmáticos	<b>01:09</b>	00:00
Traducción a la L2	<b>00:25</b>	
Toma de decisiones estratégicas	00:00	00:00
Otros comentarios	<b>00:15</b>	00:00

<b>Categorías</b>	<b>Duración</b> (minutos : segundos)	<b>Porcentajes</b>
Tiempo total del uso de la L1	15:05	56,03%
Tiempo total del uso de la L2	11:11	41,55%
Traducción a la L2	00:25	1,55%
Silencio	00:14	0,87%
Tiempo total	26:55	100%

Tabla 15: Uso de la L1 y de la L2 en el nivel B1

#### 6.4.4. Nivel B2

Como se puede apreciar en la Tabla 16, los protocolos verbales interactivos de la pareja del nivel B1 muestran que el uso de la L1 ocupó el 19,26% del tiempo total del proceso de composición (09:57), mientras que el uso de la L2, el 79,56%. El porcentaje de los momentos de silencio es insignificante: 1,17%, lo cual indica que la interacción entre los informantes es fluida. No se han observado muestras de traducción de la L1 a la L2.

Al fijarse más detalladamente en los usos específicos de la L1 y de la L2 durante la creación del texto escrito, se observa que a pesar de que toda la planificación se lleve a cabo en la L1, prácticamente la mayor parte del proceso de formulación se lleva a cabo en español/L2: apenas un 3,02% de los enunciados identificados como “formulación” se pronunció en la L1 y el resto del tiempo (78,39%) pertenece al proceso de formulación en L2.

Aparte de la planificación, los informantes del nivel B1 también resuelven en la L1 algunos problemas léxicos (sin el uso del diccionario), problemas ortográficos y problemas pragmáticos, aunque su porcentaje es poco significativo: 0,34%, 1,34% y 1,34% respectivamente.

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Uso de la L1</b> (minutos : segundos)	<b>Uso de la L2</b> (minutos : segundos)
Planificación	<b>01:19</b>	00:00
Formulación	<b>00:18</b>	<b>07:48</b>
Revisión	00:00	00:00
Resolución de problemas gramaticales	00:00	00:00
Resolución de problemas léxicos sin el uso del diccionario	<b>00:02</b>	00:00
Resolución de problemas léxicos con el uso del diccionario	00:00	00:00
Resolución de problemas ortográficos	<b>00:08</b>	00:00
Resolución de problemas pragmáticos	<b>00:08</b>	00:00
Traducción a la L2	00:00	
Toma de decisiones estratégicas	00:00	00:00
Otros comentarios	00:00	<b>00:07</b>

<b>Categorías</b>	<b>Duración</b> (minutos : segundos)	<b>Porcentajes</b>
Tiempo total del uso de la L1	01:55	19,26%
Tiempo total del uso de la L2	07:55	79,56%
Silencio	00:07	1,17%
Tiempo total	09:57	100,00%

Tabla 16: Uso de la L1 y de la L2 en el nivel B2

#### **6.4.5. Resumen comparativo**

Los resultados cuantitativos enfocados a la interacción oral durante la construcción del texto escrito en L2 de manera cooperativa sugieren que el uso de la L1 disminuye en función del progreso de la L2 y que el uso de la L2 aumenta en función del progreso de la L2. La excepción de este paradigma es la pareja del nivel A2 que lleva a cabo prácticamente toda la interacción en la L2.

Un análisis más pormenorizado de los datos cuantitativos, completado con los resultados cualitativos presentados en el apartado 6.1, ha revelado más detalles a tener en cuenta:

La pareja del nivel A1 planificó y formuló el primer texto escrito utilizando exclusivamente el polaco/L1. En la siguiente fase de la escritura, que consistió en traducir el pre-texto en L1, toda la comunicación relacionada con la resolución de problemas lingüísticos y estratégicos se llevó a cabo en polaco/L1. Las únicas muestras de lengua en L2 identificadas en la interacción pertenecen a la formulación de enunciados reflejados en el texto escrito.

No deja de resultar llamativo que la pareja del nivel A2 utilice el español/L2 tanto para planificar y formular el texto escrito, como para resolver todo tipo de problemas lingüísticos.

La pareja del nivel B1 sigue otro tipo de paradigma: alterna la planificación de ideas en polaco/L1 con la formulación de enunciados en español/L2. Este sistema podría describirse como traducción a la L2 de ideas formuladas en L1. También se registraron algunas muestras de formulación de enunciados en polaco que luego fueron traducidos tal cual al español. Para resolver los problemas lingüísticos los informantes se comunican exclusivamente en polaco.

Aunque los datos cuantitativos reflejan que la pareja del nivel B2 utilizó la L2 durante la mayor parte del tiempo del proceso de composición, cabe destacar que todo el proceso de planificación se llevó a cabo en polaco/L1. También se comunicaron en la L1 para solucionar los problemas lingüísticos, aunque es verdad que el tiempo dedicado a estos aspectos era muy reducido. El patrón general que sigue la pareja del nivel B2 consiste en formular la mayor parte de los enunciados directamente en la L2, aunque también se observaron algunos ejemplos del patrón

cognitivo que siguió la pareja del nivel B1 y que se basó en la traducción a la L2 de las ideas formuladas en L1.

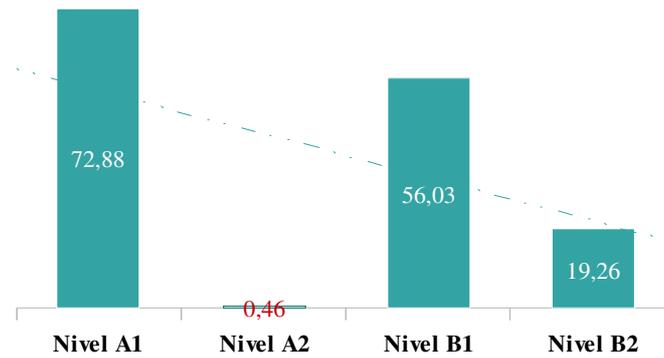


Gráfico 7: Relación entre el nivel de la L2 y el uso de la L1 durante la escritura cooperativa

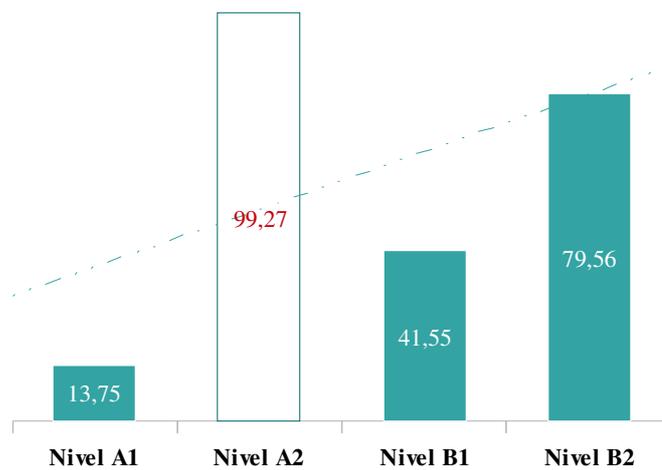


Gráfico 8: Relación entre el nivel de la L2 y el uso de la L2 durante la escritura cooperativa

## Capítulo 7

### Discusión de los resultados

**Contenidos:**

**7.1.** Relación entre las preguntas, las hipótesis y los resultados

**7.2.** Operatividad de la herramienta de recogida de datos

**7.3.** Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre las conductas compositivas

**7.4.** Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre el uso de la L1 durante la construcción del texto en L2

## 7.1. Relación entre las preguntas, las hipótesis y los resultados

En este apartado se discutirán los resultados de la investigación relacionándolos con las hipótesis formuladas previamente. Para facilitar la lectura de la discusión, en la siguiente tabla (Tabla 17) se emparejan las preguntas, las hipótesis y los resultados obtenidos, presentados en detalle en el capítulo 6.

Preguntas	Hipótesis	Resultados
1) ¿Qué procesos de composición y qué actividades cognitivas quedan reflejados en los protocolos verbales interactivos en diferentes niveles de dominio de la L2?	1) La interacción oral entre dos personas del mismo nivel de dominio de la L2 durante la escritura cooperativa no brinda ningún dato cognitivo relacionado con el proceso de composición.	1) La hipótesis cero se descarta. El protocolo verbal interactivo aporta datos que permiten observar la manera en la que los escritores afrontan las tareas de resolución de problemas cognitivos, así como observar la naturaleza recursiva de los procesos compositivos.
2) ¿Cuál es la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el tiempo dedicado a los procesos globales de composición (planificación, formulación, revisión) y a la resolución de problemas de naturaleza lingüística?	2) El nivel de dominio de la L2 puede influir en la atención que los escritores prestan a diferentes aspectos del proceso de composición: cuanto más alto es el nivel de la L2 más tiempo se dedica a los objetivos globales (planificación, formulación, revisión) y menos tiempo a los objetivos locales (resolución de problemas de naturaleza lingüística). Y por el contrario: cuanto más bajo es el nivel de dominio de la L2 más tiempo se dedica a la resolución de problemas locales y menos a la resolución de problemas globales.	2) La hipótesis se confirma parcialmente. El comportamiento compositivo de los informantes del nivel A1, B1 y B2 corroboran la hipótesis y el comportamiento compositivo de los informantes del nivel A2 la rechaza.
3) ¿Cuál es la relación entre el nivel de dominio de la L2 y el uso de la L1 y de la L2 durante la construcción del texto de manera cooperativa?	3a) La generación de los pre-textos en L1 con el fin de traducirlos a la L2 disminuye en función de la progresión del dominio de la L2.	3a) La hipótesis se confirma parcialmente. Los escritores del nivel A1 redactan primero un pre-texto en L1 que posteriormente traducen a la L2. La pareja del nivel B1 tiende a traducir oralmente las ideas formuladas en L1. La pareja del

		nivel B2 formula la mayoría de los enunciados directamente en L2. La hipótesis no se confirma en el caso de la pareja del nivel A2 que no redacta ningún tipo de pre-texto ni utiliza la L1 para la planificación ni para la formulación.
	3b) El uso de la L1 tiene un papel activo durante el proceso de composición en L2.	3b) Se confirma la hipótesis. La L1 está presente en mayor o menor grado en los cuatro niveles de la L2 tenidos en cuenta en el estudio. Los escritores usan la L1 para resolver tanto los problemas globales como los problemas locales.

Tabla 17: Relación entre las preguntas, las hipótesis y los resultados de la investigación

En la revisión de la literatura acerca del enfoque procesual de la escritura no se ha encontrado ningún estudio exactamente igual al que se ha llevado a cabo en el presente proyecto. Sin embargo, varios aspectos de este trabajo se han tenido en cuenta en numerosas investigaciones, pero utilizando otras técnicas de recogida de datos. A continuación se realiza una interpretación de los resultados con vista a los estudios mencionados en el Estado de la cuestión. Con el fin de ofrecer una mayor claridad expositiva, la discusión seguirá el orden de las preguntas y de las hipótesis.

## 7.2. Operatividad de la herramienta de recogida de datos

La primera pregunta de este estudio está relacionada con la operatividad del protocolo verbal interactivo para acercarse a los procesos cognitivos de la escritura. Tal como se ha comentado en el Marco teórico, la investigación sobre la escritura como proceso se inició bajo la influencia de la psicología cognitiva de los años 70, heredando de ella algunas bases metodológicas, entre otras, la herramienta de recogida de datos conocida como *think aloud protocol*

(TAP). A pesar de sus limitaciones, esta técnica permitió conocer mejor la compleja naturaleza de la escritura. Como reflejan los cuadros de resumen del Estado de la cuestión (Tablas 1, 2, 3), es la técnica que más se ha utilizado en los últimos 30 años para describir los procesos que subyacen a la construcción del texto escrito en lenguas nativas y en lenguas no nativas.

Teniendo en cuenta los resultados a los que se ha llegado mediante el TAP, este estudio se ha propuesto pilotar la operatividad de una modificación del protocolo verbal. Esta iniciativa se debe a dos razones. Por un lado, se ha detectado que la investigación sobre el proceso de composición ha descendido en los últimos años en comparación con el auge que vivió en los años 80 y 90. En este sentido el cambio de metodología podría dar un nuevo impulso a la investigación. Por otro lado, el TAP está vinculado al enfoque individualista de la enseñanza e investigación de la escritura. Puesto que el enfoque cooperativo constituye una de las apuestas educativas actuales, sería interesante ajustar el paradigma de la investigación a este nuevo modelo.

Como reflejan los resultados presentados en el capítulo 6, el análisis del protocolo verbal interactivo ha permitido identificar y describir los procesos que subyacen a la construcción del texto, lo cual muestra que se trata de una herramienta operativa para aplicarla a una muestra más amplia. Escribiendo de manera cooperativa, los escritores han exteriorizado sus pensamientos probablemente de un modo más espontáneo y explícito que a través del TAP, donde la verbalización de los pensamientos tiene un carácter más artificial lo cual puede afectar la cantidad y la calidad del protocolo final. Además, al tratarse de comunicación oral contextualizada, el protocolo verbal interactivo estaría enmarcado dentro del *enfoque ecológico* de la investigación (Caride y Trillo, 1983). Estas conclusiones coinciden con las investigaciones orientadas al análisis del proceso de comprensión escrita (Fujita, Redígolo, Dal`Evedove, 2007; Fujita y Cervantes, 2005):

“Los resultados revelaron que el protocolo verbal interactivo por pares de alumnos es un eficaz instrumento de colecta de datos, así como un excelente recurso pedagógico, pues debido a la interacción entre los aprendices las dificultades fueron discutidas y remediadas. (...) Es un recurso que permite la observación de la lectura de forma confiable para el análisis de los datos.” (Fujita, Redígolo y Dal`Evedove, 2007:106)

A continuación se presenta un cuadro de resumen de las ventajas y de las limitaciones del

protocolo verbal interactivo observadas en la parte experimental de este trabajo. El punto de partida de este resumen (1ª columna) lo constituyen las características del protocolo verbal individual recogidas por Smagorinsky (1994) (véase también el capítulo 4.2).

<p align="center"><b>Protocolo verbal individual</b> (a partir de Smagorinsky, 1994)</p>	<p align="center"><b>Protocolo verbal interactivo</b> (a partir de este estudio)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ DESVENTAJA: “Los protocolos son obtenidos en condiciones artificiales, por lo tanto no ofrecen una visión adecuada del proceso de composición.”</li>   <li>▪ DESVENTAJA: “Los psicólogos cognitivos suponen que la escritura es una tarea de resolución de problemas, cuando puede ser considerada alternativamente como una actividad del fluir de la conciencia.”</li>   <li>▪ DESVENTAJA: “Los protocolos son incompletos ya que no revelan la actividad cognitiva en su totalidad; en consecuencia los investigadores deben inferir los procesos para construir un modelo de la conducta de composición.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ VENTAJA: Se trata de una verbalización de pensamientos contextualizada.</li>   <li>▪ VENTAJA: La interacción oral entre dos personas durante el proceso de composición de manera cooperativa permite identificar algunos procesos mentales subyacentes a la resolución de problemas lingüísticos y discursivos. DESVENTAJA: No todas las personas son compatibles para redactar un texto de manera cooperativa. Hay una serie de factores de naturaleza afectiva que pueden bloquear la interacción oral y por lo tanto distorsionar los datos del protocolo verbal.</li>   <li>▪ DESVENTAJA: Los protocolos siguen siendo incompletos. Aunque la verbalización de los pensamientos es probablemente más explícita que en el caso del protocolo individual, es una técnica que no permite acceder a los datos de una manera completa.</li> </ul>

Tabla 18: Ventajas y desventajas del protocolo verbal individual e interactivo

Para concluir, la principal ventaja del protocolo verbal interactivo en relación con el protocolo verbal individual tiene que ver con el carácter más natural o más ecológico de la investigación. No obstante, se recomienda controlar una serie de factores a la hora de formar parejas de informantes puesto que no todas las personas son capaces de escribir de manera cooperativa, o no todas las personas son compatibles con otras para llevar a cabo una tarea común. También conviene tener en cuenta que la lengua en la que se comunican dos personas que escriben de manera cooperativa puede variar dependiendo del contexto. En este estudio las tareas de

escritura en español se llevaron a cabo en Polonia, es decir, en el contexto de la L1 de los informantes, lo cual ha podido condicionar el proceso de interacción y por tanto el proceso de composición. Asimismo, hay que tener en cuenta que la elección de la lengua de comunicación tiene que ver con cuestiones socioafectivas, sobre todo cuando se trata de dos personas de la misma lengua materna.

Teniendo en cuenta las limitaciones que caracterizan tanto los protocolos verbales individuales como los protocolos verbales interactivos, para tener una visión más profunda de los procesos mentales involucrados en la construcción de textos escritos en lenguas no nativas, sería interesante triangular los datos utilizando técnicas más avanzadas, como por el ejemplo la resonancia magnética funcional.

### **7.3. Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre las conductas compositivas**

La segunda hipótesis de este estudio afirma que el nivel de dominio de la L2 puede influir en la atención que los escritores prestan a diferentes aspectos del proceso de composición. La primera fase del análisis de los protocolos verbales interactivos permitió identificar una serie de categorías que finalmente quedaron agrupados en *procesos globales* y en *procesos locales*. Los procesos globales fueron definidos como actividades cognitivas responsables de la planificación de los contenidos, la formulación del texto, así como su revisión y su monitorización, lo que en definitiva se corresponde con la parte central del modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981). Los procesos locales, en cambio, fueron definidos como actividades mentales responsables de la resolución de problemas de naturaleza lingüística en L2. Los resultados presentados en el capítulo 6.3 revelan que el tiempo dedicado a los procesos globales aumenta en función del progreso de la L2 y por el contrario, cuanto más bajo es el nivel de dominio de la L2 más tiempo se dedica a la resolución de problemas locales.

Aunque los resultados de este estudio no pueden generalizarse dado que la muestra tenida

en cuenta es demasiado reducida, es importante resaltar que otros estudios, con muestras más extensas llegaron a conclusiones similares. Se trata sobre todo de aquellas investigaciones que han observado que la falta de recursos lingüísticos en L2 provoca una gran sobrecarga cognitiva, lo cual hace que los hablantes no nativos de algunos niveles centren proporcionalmente más atención en la resolución de problemas lingüísticos que en la resolución de problemas de naturaleza macro-discursiva. En esta línea están, entre otros, los estudios de Jones y Tetroe (1987), Whalen y Ménard (1995), Hall (1990), Sasaki (2000), Cabaleiro (2003), Manchón, Roca de Larios y Murphy (2007) y Kohro (2009) que han detectado la existencia de varias limitaciones sobre la capacidad de componer cuando el grado de dominio de la L2 es insuficiente para hacer frente al conjunto de exigencias implicadas en la tarea de escritura. Una de las posibles interpretaciones de estos hallazgos es que las habilidades desarrolladas previamente en L1 quedan bloqueadas o limitadas cuando el nivel de la competencia en L2 es demasiado escaso. En este sentido, los datos del presente estudio confirman algunos resultados de Whalen y Ménard (1995), Sasaki (2000), Cabaleiro (2003) y Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007), que han observado que en los niveles inferiores la naturaleza de las preocupaciones que guían la actuación de los escritores, y por lo tanto, el tipo de problemas que se plantean, está probablemente más relacionada con la competencia lingüística de la lengua meta que con la competencia escritora general desarrollada previamente en L1.

Otro resultado que coincide con los estudios de Sasaki (2000) y de Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007) es que el nivel de dominio de la L2 condiciona el tiempo invertido en la construcción del texto, así como en el reparto temporal de diferentes subprocesos compositivos. En este estudio se ha observado que los informantes del nivel A1 necesitan prácticamente cuatro veces más de tiempo que los informantes del nivel B2 para redactar un texto en L2 sobre el mismo tema. Este resultado puede parecer bastante obvio ya que la falta de automatización de las habilidades lingüísticas suele prolongar y complicar cualquier tarea comunicativa. Sin embargo, el hallazgo deja de ser tan evidente al tener en cuenta que algunos investigadores (Cumming, Rebuffot y Ledwell, 1989; Van Weijen y otros, 2009) han observado que el nivel de dominio de la L2 afecta

solo la calidad del texto final pero no influye en el proceso de composición. Este estudio, por el contrario, está en la línea de aquellas investigaciones (Whalen y Ménard, 1995; Sasaki, 2000; Wolfseber, 2003; Roca de Larios, Manchón y Murphy, 2007) que defienden la hipótesis de que las limitaciones de la L2 también afectan el proceso de escritura. La falta de consenso en esta cuestión puede deberse a varios factores, entre otros, de naturaleza metodológica, como herramientas y contextos de recogida de datos, o características específicas de la muestra tenida en cuenta.

Otros resultados que confirman la influencia del nivel de la L2 sobre el proceso compositivo muestran que la conducta compositiva global no es igual en ninguno de los niveles de la L2 en cuanto a su complejidad y la cantidad de interacciones orales. El proceso de composición de la primera pareja (nivel A1) se caracteriza por ser el más largo y el más complejo de los cuatro niveles tenidos en cuenta. La falta de herramientas lingüísticas hace que los informantes primero optan por planificar las ideas y redactar un pre-texto en L1. Esta decisión estratégica permite resolver con más facilidad el problema de la planificación, así como los obstáculos que surgen en la primera fase de la formulación del texto escrito en L2, pero por otro lado desencadena una serie de dificultades en la siguiente fase: la traducción a la L2 del pre-texto formulado previamente en L1 induce a varios problemas de naturaleza léxica y gramatical. De ahí que los informantes decidan redactar primero un borrador de la traducción, y luego completarlo y corregirlo en la siguiente versión, que a su vez constituye la versión definitiva. Esta conducta podría explicarse a partir de lo que Uzawa y Cumming (1989) denominaron con el término *keeping the standard strategies*, es decir, estrategias que ayudan a los escritores de nivel inicial a mantener el proceso de composición sin que este termine en el abandono. De esta manera, los escritores aparentemente pueden mantener la calidad discursiva a partir de las habilidades estratégicas desarrolladas previamente en la L1, aunque como se ha observado en este estudio, puede tratarse de “un arma de doble filo” puesto que la traducción del texto redactado en L1 suele provocar varias dificultades lingüísticas. Lo ha observado también Uzawa (1996) que enfocó su estudio hacia la comparación de la escritura directa en L2 y la traducción inversa de L1 a L2 con el fin de averiguar cuáles son los patrones de

atención durante los dos tipos de escritura. Igual que en el presente estudio, los datos mostraron que el proceso de traducción en los niveles inferiores se caracteriza por tener más evidencias de la atención al uso de la lengua que durante el proceso de composición directa. En este sentido, la traducción cumple la función del *output comprehensible* (Swain, 1985) donde los aprendientes tienen oportunidad de usar palabras y expresiones que probablemente no usarían en la escritura directa en L2, aunque esto implique una excesiva dependencia de los materiales de consulta, como de hecho se ha registrado en el presente estudio. También Kobayashi y Rinnert (1992) observaron que los escritores de nivel bajo de la L2 en general se beneficiaron más de la posibilidad de componer primero un pre-texto en L1, incluso a pesar de que la traducción provoque luego dificultades de naturaleza sintáctica y léxica.

En conclusión, parece ser que en el nivel A1 la creación de los pre-textos en L1 para su posterior traducción a la L2 por un lado puede dificultar la escritura, y por otro puede tener un papel facilitador, calificándose de esta manera dentro de las estrategias compensatorias en la expresión escrita (Wolfersberger, 2003).

En cuanto al nivel B1 y B2, la conducta compositiva resultó mucho menos compleja que en el nivel A1. Las dos parejas trabajaron directamente sobre una única versión del texto (sin crear un pre-texto en L1 y sin trabajar con los borradores). La principal diferencia entre los dos niveles en cuanto a los subprocesos compositivos es que la pareja del nivel B1 tendía a verbalizar la mayoría de las ideas en L1 y a continuación formulaba los enunciados en L2 relacionados con ellas, lo cual podría denominarse como *traducción de ideas*, mientras que la pareja del nivel B2 formulaba muchas más muestras de lengua directamente en L2. Este mecanismo se puede explicar a partir de cierta automatización lingüística que empieza a surgir en los niveles intermedios de dominio de la L2. Una de las posibles interpretaciones cognitivas en este sentido puede apuntar al hecho de que a partir de cierto nivel de la L2 el tiempo dedicado a la planificación y a la formulación se acorta hasta tal punto que los informantes dejan de verbalizar las ideas y directamente formulan los enunciados en la L2. Esta especie de “ahorro energético” podría ser el principal factor que permite enfocar los esfuerzos hacia otras metas, por ejemplo, en desbloquear

y/o desarrollar las estrategias discursivas propias de los escritores competentes, lo cual finalmente hace que la calidad de los textos en L1 y en L2 a partir de cierto nivel de la L2 lleguen a ser comparables (Cabaleiro, 2003).

En cuanto a las pausas detectadas en los 4 protocolos, se ha observado que, en contraste con el nivel A2, B1 y B2, la rítmica del proceso compositivo de la pareja del nivel A1 está marcada por numerosos momentos de silencio. Para poder aproximarse a la explicación de las actividades cognitivas que tienen lugar durante las pausas, sería recomendable disponer de cuestionarios retrospectivos realizados nada más acabar la grabación del proceso de composición. Esta recomendación se apunta para las futuras investigaciones dentro de esta línea. Los cuestionarios retrospectivos utilizados en el estudio de Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007) resultaron útiles en este sentido. Por ejemplo, se ha observado que las pausas detectadas en los niveles inferiores estaban relacionadas con mecanismos para superar bloqueos, faltas de concentración o para buscar nuevas ideas. Mientras que los escritores de niveles más altos utilizaban las pausas para enlazar ideas, revisar sus escritos o reorganizar el texto.

En definitiva, el análisis cuantitativo por porcentajes ha mostrado una clara relación entre el progreso de la competencia lingüística en L2 y ciertas características del proceso de composición, como por ejemplo, el tiempo dedicado a la creación del texto o la distribución temporal de los procesos globales y los procesos locales. Este patrón se cumple en el caso del nivel A1, B1 y B2, pero no en el caso del nivel A2. La conducta compositiva del nivel A2 en varios aspectos ha sido proporcionalmente diferente en comparación con los demás niveles tenidos en cuenta en este estudio. Uno de los resultados que no coincide con la hipótesis de partida en el caso de la pareja del nivel A2 es que el porcentaje de la atención a los procesos locales y a los procesos globales se ubica por encima de los datos del nivel B1. Tampoco coincide el progresivo descenso del tiempo total dedicado a la redacción del texto entre los niveles A1, B1 y B2. En este sentido la pareja del nivel A2 dedicó proporcionalmente menos tiempo al proceso de composición que la pareja del nivel sucesivo (B1). Una de las posibles interpretaciones de estos resultados puede estar relacionada con las características individuales de cada escritor. Como la muestra tenida en cuenta

en este estudio es demasiado reducida, resulta imposible averiguar si los datos obtenidos en el nivel A2 se deben a las características individuales de los informantes o realmente son propios de este nivel. De los factores que han podido distorsionar los resultados y que se apuntan como variables a controlar en futuras investigaciones, se ha visto que los informantes de la pareja A2, en contraste con los demás informantes, se conocían de antes, tenían una media de edad más alta, una de las informantes tenía formación filológica, otra de las informantes ha estado en contacto diario con un hablante nativo durante un prolongado periodo de tiempo, o porque la competencia escritora en L1 de los dos informantes era considerablemente más alta que en el caso de las demás parejas. Algunas de estas variables coinciden con las que Kohro (2009) enumera como “variables críticas” y que pueden afectar los resultados del proceso compositivo.

Por último, es importante resaltar que los datos del presente estudio confirman que la naturaleza de la escritura tiene un claro carácter recursivo, basado en la continua interacción entre diferentes procesos cognitivos, discursivos y lingüísticos. En este sentido se ha observado que el nivel de dominio de la L2 puede influir en el reparto temporal entre los diferentes subprocesos compositivos.

#### **7.4. Influencia del nivel de dominio de la L2 sobre el uso de la L1 durante la construcción del texto en L2**

Otro objetivo del estudio ha sido analizar la influencia del nivel de dominio de la L2 sobre el uso de la L1 y de la L2 durante la construcción del texto escrito de manera cooperativa.

Los resultados muestran que la L1 está presente en mayor o menor grado en los cuatro niveles de la L2 tenidos en cuenta en el estudio, aunque su intensidad claramente disminuye en función del progreso de la L2. A pesar de que los datos del nivel A2 no se ajusten a este paradigma, los datos correspondientes con el nivel A1, B1 y B2 son comparables con los resultados a los que llegaron otros estudios acerca del proceso de composición utilizando la técnica del protocolo verbal

individual. Entre otros, es el caso del estudio de Manchón, Roca de Larios y Murphy (1998) y de Van Weijen y otros (2009), que también observaron una clara disminución del uso de la L1 a medida que aumenta el dominio de la L2. Los dos estudios matizan, sin embargo, que el recurso a la L1 puede variar entre los informantes del mismo nivel de la L2 lo cual confirma que las variables individuales de cada escritor juegan un papel activo en este aspecto.

En cuanto a los usos específicos de la L1 registrados en los protocolos verbales interactivos del presente estudio, se ha observado que los escritores la han utilizado tanto para los objetivos globales (planificación, formulación, revisión), como para los objetivos locales (para acceder a elementos léxicos o para resolver problemas gramaticales, ortográficos y pragmáticos). Estos hallazgos también coinciden con los resultados de Manchón, Roca de Larios y Murphy (1998) y van Weijen y otros (2009) que han identificado prácticamente las mismas categorías.

Entre los procesos globales, llama la atención el recurso a la L1 durante la planificación. Los datos muestran que tanto la pareja del nivel A1, como la del nivel B1 y B2 han realizado la planificación de ideas exclusivamente en su L1, a excepción de la pareja del nivel A2 que por alguna razón ha llevado a cabo prácticamente toda la interacción oral en español/L2, incluida la generación de ideas. El uso de la L1 para planificar ha sido observado previamente por Jones y Tetroe (1987), Manchón, Roca de Larios y Murphy (1998), Uzawa y Cumming (1989), Witalisz (2006), Zarei y Alibabae (2008), Van Weijen y otros (2009). Todos coinciden en que el uso de la L1 para planificar en niveles iniciales parece estar relacionado con lo que se ha comentado en el apartado anterior y que tiene que ver con la falta de las herramientas lingüísticas y metalingüísticas para poder planificar directamente en L2. De ahí que los escritores del nivel A1 dependan de la L1 para llevar a cabo los procesos más obligatorios, como es el caso de la planificación.

Sin embargo, el uso de la L1 en el nivel intermedio tiene más margen de interpretación. Por un lado, se podría considerar que la pareja del nivel B1 y B2 ha hecho una elección libre entre el uso de la L1 o de la L2 para planificar, optando por la manera más cómoda de comunicarse con el fin de determinar los contenidos del texto escrito. Partiendo de esta interpretación se podría asumir que los informantes del nivel A2 por algún motivo han elegido la opción más difícil ya que

desarrollaron toda la generación de contenidos directamente en la L2. Puesto que en este estudio no se ha analizado la corrección de los textos escritos, no hay posibilidad de averiguar hasta qué punto la planificación en L1 afecta la calidad del producto final. Witalisz (2004), por ejemplo, ha encontrado que el hecho de planificar en una lengua u otra, sobre todo en los niveles avanzados, puede influir en la calidad del texto. También Van Weijen y otros (2009) en su estudio multifactorial han observado que la planificación en L1 tiene un efecto sobre la calidad del texto. Estos autores no especifican, sin embargo, los detalles tenidos en cuenta para evaluar la calidad de los textos. Witalisz (2004) argumenta en este sentido que la planificación en L1 en ciertos niveles puede ayudar a crear textos más coherentes y más maduros, pero con más evidencias de la transferencia lingüística de la L1. Por el contrario, los resultados de su estudio sugieren que los escritores que planifican en la L2 producen textos más pobres desde el punto de vista discursivo, pero con menos interferencias lingüísticas de la L1.

Otra interpretación del hecho de usar la L1 para planificar en los niveles más altos está relacionada con el contexto de recogida de datos: los informantes viven y aprenden español fuera del contexto de inmersión, con lo cual la lengua predominante es sin duda la L1. En este sentido compartimos la opinión de Manchón, Roca de Larios y Murphy (1998:57) que consideran que el pensamiento está más vinculado con la L1, y más si se trata del contexto de lengua extranjera donde los usos de la L1 y de la L2 están cognitivamente más separados que en el caso del contexto de inmersión.

Este mismo argumento se puede aplicar al hecho de que todas las actividades de resolución de problemas lingüísticos fueron llevadas a cabo exclusivamente en la L1 (a excepción de la pareja del nivel A1). Como se ha comentado en el apartado anterior, la atención a la resolución de problemas locales disminuye en función del progreso de la L2, de tal manera que la pareja del nivel B2 dedica un tiempo muy insignificante a la resolución de problemas lingüísticos (ortográficos y pragmáticos), pero cuando estos surgen, terminan resueltos en polaco/L1. La pareja del nivel B1 dedica más tiempo para detenerse en los problemas lingüísticos (léxicos, gramaticales, ortográficos y pragmáticos) y también utiliza la L1 para resolverlos.

Para concluir, los resultados de este estudio corroboran algunos hallazgos de los estudios previos llevados a cabo desde el enfoque psicolingüístico acerca de las funciones de la L1 durante el proceso de composición en L2 (Jones y Tetroe, 1987; Uzawa y Cumming, 1989; Kobayashi y Rinnert, 1992; Whalen, 1993; Manchón y otros, 1995; Uwaza, 1996; Wolfesberger, 2003; Witalisz, 2006; Zarei y Alibabae, 2008; Van Weijen y otros, 2009). Como se ha comentado en las líneas anteriores, la L1 está presente en diferentes momentos de la escritura y en diferentes niveles de dominio de la L2. Arrojar más luz acerca de las funciones específicas que la L1 desempeña en cada uno de los niveles de dominio de la L2 es esencial para poder plantear las actividades de escritura en el aula de ELE con más eficacia y con más consciencia.

## **Capítulo 8**

### Conclusiones

El presente estudio se propuso indagar acerca de la escritura en lenguas no nativas desde la perspectiva del proceso. La revisión teórica de la investigación experimental previa, por un lado ha permitido obtener una visión panorámica de la evolución del conocimiento sobre esta destreza lingüística, y por otro lado ha permitido identificar las principales variables que pueden afectar la calidad del proceso compositivo y su producto final.

Teniendo en cuenta los principales hallazgos que la investigación primaria ha aportado desde diferentes perspectivas científicas acerca de las maneras en las que los escritores afrontan la tarea de escribir en L2, se han determinado dos objetivos principales del presente trabajo: 1) analizar la operatividad de la herramienta de recogida de datos y 2) ahondar en la influencia del nivel de dominio de la L2 sobre diferentes aspectos del proceso de composición.

En lo que se refiere al primer objetivo, la revisión de los estudios previos ha mostrado que el protocolo verbal se caracteriza por una serie de limitaciones a pesar de haber sido una de las herramientas más utilizadas en los últimos 30 años para investigar el proceso compositivo en lenguas nativas y en lenguas no nativas. Una de ellas está relacionada con las dificultades que surgen cuando una persona tiene que redactar un texto escrito verbalizando a la vez sus pensamientos. De ahí que a través de este estudio se ha pretendido pilotar la posibilidad de usar una modificación del protocolo verbal que consiste en registrar el proceso de composición de un texto escrito llevado a cabo entre dos personas de características similares. Esta modificación del *think aloud protocol (TAP)* se ha descrito como protocolo verbal interactivo.

Los resultados han mostrado que se trata de una herramienta que aporta datos validos para poder observar la manera en la que los escritores afrontan las tareas de resolución de problemas cognitivos y observar la recursividad que caracteriza el proceso de escritura. Asimismo, la naturaleza comunicativa y negociadora de la escritura cooperativa ha permitido registrar datos que pueden completar el conocimiento adquirido a través del *TAP* acerca del proceso de composición en L2. Como se ha comentado en el apartado Discusión, la verbalización de los pensamientos durante la escritura cooperativa es probablemente más natural que en el caso del protocolo individual. También cabe destacar que en el presente trabajo las grabaciones del proceso de

composición se llevaron a cabo mediante una videocámara, lo cual ha permitido observar posteriormente una serie de datos que no se pueden percibir a partir del registro auditivo. Los datos audiovisuales, por el contrario, han permitido examinar la conducta compositiva de las parejas, como por ejemplo es el caso del uso de las fuentes de consulta (diccionarios, tablas de verbos, apuntes, etc.) o la actitud no verbal de los informantes en forma de gestos. En este sentido las imágenes han ayudado a interpretar las razones de algunos silencios y pausas. En cuanto a la actitud, se ha podido observar cómo los informantes muestran diferentes estados anímicos (el aburrimiento, el interés, el cansancio o la excitación), o cómo reparten las tareas compositivas en cada pareja. La imagen también ha sido útil para diferenciar algunos subprocesos compositivos, por ejemplo, distinguir entre la formulación oral y la escrita, distinguir entre la formulación y la revisión, o distinguir la resolución de problemas léxicos con o sin el uso del diccionario.

En cuanto a las limitaciones de la herramienta, se ha observado que igual que en el caso del *TAP* no todos los pensamientos pueden ser registrados a través de esta técnica. La interpretación de los datos enfocada más bien a la segunda y la tercera pregunta de investigación, ha mostrado que el protocolo verbal interactivo de los informantes de nivel B2 es significativamente más corto que el de la pareja del nivel A1, lo cual puede significar que los informantes de los niveles superiores verbalizan menos cantidad de pensamientos o que estos resultan más compactos. Esta observación parece ser obvia si asumimos que la automatización de los conocimientos y de las habilidades hace que no hay necesidad de explicitar aquella información que a la persona implicada le parece evidente. En este sentido, la automatización de las habilidades que entran en juego durante la escritura incide en la rapidez de la resolución de problemas. Por tanto, en futuras investigaciones sería conveniente completar los datos del protocolo verbal interactivo con otras técnicas, como por ejemplo el cuestionario retrospectivo, o incluso recurrir a técnicas más avanzadas, como es el caso de la resonancia magnética funcional para observar la actividad cerebral durante el proceso de escritura en diferentes niveles de dominio de la L2.

Por último, es necesario comentar que la codificación de los datos no ha estado exenta de dificultades. Algunos segmentos del protocolo verbal se caracterizan por ser ambiguos a la hora de

codificarlos según las categorías establecidas. Un ejemplo de ello puede constituir la categoría de “traducción” que en muchas ocasiones implicaba a la vez la resolución de diversos problemas lingüísticos, sobre todo en el nivel A1. Este tipo de problemas puede provocar errores en el resultado final, lo cual se apunta como una limitación del estudio. Con el fin de controlar más la fiabilidad interna, para las futuras investigaciones se recomienda trabajar con al menos dos codificadores independientes.

El segundo objetivo del estudio está relacionado con el análisis de una serie de aspectos específicos del proceso de composición. La revisión de la investigación previa ha permitido detectar la existencia de un grupo de investigaciones que parten de la *hipótesis de interdependencia*, que dice que hay conexión entre diferentes formas de conocimientos y por tanto las habilidades escritoras desarrolladas en la L1 se transfieren a la L2. Como contrapeso existe otro grupo de estudios que corrobora la *hipótesis del nivel umbral*, que apoya a su vez la necesidad de un nivel mínimo de la competencia lingüística en L2 por debajo de la cual las habilidades escritoras desarrolladas previamente no se transfieren. Este estudio ha intentado aportar datos a favor de la segunda de estas hipótesis, indagando acerca del efecto del nivel de dominio de la L2 sobre la proporción entre los procesos globales de composición (planificación, formulación, revisión) y los procesos locales (resolución de problemas de naturaleza lingüística).

Con el fin de aproximarse al análisis de estas categorías, se han tomado en consideración las recomendaciones para futuras investigaciones de Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007) y de Van Weijen y otros (2008) sobre la necesidad de analizar el proceso de composición desde la perspectiva temporal. De hecho, la recursividad que caracteriza la escritura se desarrolla a lo largo del tiempo, así que ahondar en el tema de la distribución temporal de los procesos cognitivos durante la construcción del texto tiene una indudable justificación.

Los datos han mostrado que el nivel de dominio de la L2 influye tanto en la conducta compositiva general como en la atención que los escritores prestan a diferentes aspectos específicos del proceso de composición. En concreto, cuanto más alto es el nivel de la L2 más tiempo se dedica a los objetivos globales (planificación, formulación, revisión) y menos tiempo a los objetivos

locales (resolución de problemas de naturaleza lingüística). Y por el contrario, cuanto más bajo es el nivel de dominio de la L2, más tiempo se dedica a la resolución de problemas locales y menos a la resolución de problemas globales. Estas conclusiones no se ajustan sin embargo a los resultados obtenidos en el caso de la pareja del nivel A2 que ha mostrado conductas compositivas inesperadas para este nivel. Este resultado puede apuntar hacia la necesidad de controlar otras variables y que no se han controlado en este estudio, como por ejemplo puede ser la habilidad escritora general de los informantes.

El último de los aspectos estudiados en este trabajo tiene que ver con el uso de la L1 que los escritores hacen a lo largo del proceso de composición en L2. La revisión realizada en el Estado de la cuestión ha permitido ver que la investigación enfocada al papel de la L1 desde el enfoque psicolingüístico afirma que el recurso al bagaje lingüístico anterior es uno de los múltiples procesos que intervienen en la interiorización y producción de la L2. De ahí que este estudio no se ha acercado al tema en términos de presencia o ausencia de la L1, sino en términos de los usos que los escritores hacen de su L1 para construir un texto en L2 de manera cooperativa.

Desde el punto de vista metodológico se ha decidido no influenciar a los informantes sobre el uso de ninguna lengua en concreto para llevar a cabo la tarea escrita. Es decir, los usos registrados en los protocolos verbales de las dos lenguas reflejan la elección espontánea de cada informante. Se ha tomado esta decisión para que el hilo de negociación resulte lo más natural posible. El hecho de imponer la L2 como lengua de negociación podría haber tenido dos efectos secundarios: 1) interferir en los contenidos de la verbalización, y 2) agregar la variable dificultad y probablemente anular la condición de comparabilidad de los datos obtenidos.

Los datos muestran que los escritores del nivel A1 redactan primero un pre-texto en L1 que posteriormente traducen a la L2. La pareja del nivel B1 tiende a traducir oralmente las ideas formuladas en L1, y la pareja del nivel B2 formula la mayoría de los enunciados directamente en L2. Una vez más la pareja del nivel A1 ha mostrado un comportamiento no esperado: no redactó ningún tipo de pre-texto ni utilizó la L1 para planificar ni para formular pre-textos orales. En el apartado Discusión se han apuntado algunas posibles interpretaciones de los resultados obtenidos

en el caso de la pareja del nivel A1. No obstante, cabe destacar que este estudio no pretende generalizar los resultados ya que se trata de un estudio piloto para una investigación más amplia. Sus principales metas han sido las de identificar una serie de categorías de análisis, así como detectar las limitaciones de naturaleza metodológica. Dado que la transcripción de los protocolos verbales es una tarea muy laboriosa, se ha decidido utilizar una muestra reducida, lo cual ha impedido someter los datos a un análisis de proporciones estadísticas. Un posible resultado estadístico de significación quedaría anulado por el error de cálculo entre la muestra estudiada y la dimensión real de la población interesada al fenómeno. Sin embargo, con el fin de obtener la cuantificación del tiempo dedicado a cada una de las categorías identificadas, se ha llevado a cabo un análisis comparativo inter-niveles e intra-niveles por porcentajes.

Entre las sugerencias que se apuntan a tener en cuenta para nuevas investigaciones está la necesidad de aumentar el número de informantes para que la consolidación de resultados por nivel sea más evidente. También sería interesante comparar los resultados con informantes de lenguas maternas tipológicamente diferentes.

Por último, y siendo conscientes de la cautela que se debería tener a la hora de generalizar las conclusiones de un estudio piloto, algunas de las respuestas obtenidas a través de esta investigación podrían resultar útiles para establecer objetivos y procedimientos orientados a la enseñanza de la escritura en diferentes niveles de dominio de la L2.

## Referencias bibliográficas

- Abdel Latif, M.M. (2009). "The Problems Identified in the Previous Coding Schemes Used for Analysing L2/FL Writers' Think-Aloud Protocols". *Language at the University of Essex*, 1-19.
- Alsamadani, H.A. (2010). "The Relationship between Saudi EFL Students' Writing Competence, L1 Writing Proficiency, and Self-regulation". *European Journal of Social Sciences*, 16 (1).
- Álvarez Angulo, T. y R. Ramírez Bravo (2006). "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura". *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.18.
- Armengol Castells, L. (2007). "Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura". *RESLA*, 20.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco/Libros.
- Beare, S. y J.S. Bourdages (2007). "Skilled writers' generating strategies in L1 and L2: An Exploratory Study". En: Rijlaarsdam, G. (Series Ed.) y M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Volume Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (Studies in Writing, Vol. 20, pp. 151-161). Amsterdam. Elsevier.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale. NJ, Erlbaum.
- Berman, R. (1994). "Learner's transfer of writing skills between languages". *TESL Canada Journal*, 12 (1), 29-46.
- Cabaleiro González, M.B. (2003). "La escritura en L1 y en L2: estudio empírico". *RESLA*, 16
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- Candlin, C. (1983). Prefacio en: *Learning to Write: First Language/Second Language*, ed. A. Freedman, I. Preingle y J. Yalden. Longman.
- Caride, J. A. y F. Trillo (1983). "El paradigma ecológico en la investigación didáctica". *Revista de enseñanza*, 1, 337-351.
- Carson, J., Carrell, P.L., Silberstein, S., Kroll, B. y P. Kuehn (1990). "Reading-writing relationships in first and second language". *TESOL Quarterly*, 24 (2), 245-266.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós (edición en castellano).
- Cassany, D. (1989). "La expresión escrita". En: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL.
- Cassany, D. (1999). "La composición escrita en E/LE". En: Miquel, L. y M. Sans (Eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4. Cuadernos de tiempo libre. Colección Expolingua.
- Cassany, D. (2001). "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". *Glosas didácticas*, 4. *Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid. Arco/Libros.
- Cobayashi, H. y C. Rinnert (1992). "Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition". *Language Learning*, 42/2.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Editorial Anaya, 2003.
- Cumming, A. (1989). "Writing Expertise and Second Language Proficiency". *Language Learning*, 39, 1.
- Cumming, A., Rebuffot, J. y M. Ledwell (1989). "Reading and summarizing challenging texts in first and second languages". *Reading and Writing*, 2: 201-219.
- Chartier, A. y J. Hébrard (2000). "Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia". *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Dehaene, S. (2010). "How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language". *Science*, 3.
- Flower, L. (1985). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando. Harcourt Brace Yovanovich.
- Flower, L. y J.R. Hayes (1980). "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem". *College Composition and Communication*, 30: 21-32.
- Flower, L. y J. R. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32: 365-387.
- Fujita, M., Redígolo, F. y P. Dal`Evedove (2007). *El protocolo verbal interactivo en la disminución*

*de dificultades en la enseñanza de indexación*. Ibersid.

Guasch Boyé, O. (2000). "La expresión escrita". En: Ruiz Bikandi, U. (ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis.

Grupo Didactext (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15.

Hall, C. (1990). "Managing the Complexity of Revising across Languages". *TESOL Quarterly*, Vol. 24 (1), 43-60.

Herrera Cubas, J. (2005). "La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente". *Porta Linguarium*, 3, enero.

Hirose, K. y M. Sasaki (1994). "Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: an exploratory study". *Journal of Second Language Writing* 3: 203-229.

Hu, G.W. y B. Chen (2007). "A protocol-based study of university-level Chinese EFL learners writing strategies". *English Australia Journal*, 23 (2).

Hyo-Sun, S. y K. Tae-Young (2011). "Collaborative Dialogues and L2 Learning: Korean Junior High Scholl Students` Pair-work in English Composition". *Koeran Journal of Applied Linguistics*, Vol.27, No.1.

Jones, S. y J. Tetroe (1987). "Composing in a Second Language". En: A. Matsuhasi (Ed.) *Writing in Real Time: Modelling Production Processes* Norwood, N.J.: Ablex, pp. 34-57.

Jourdenais, R. (2001). "Cognition, instruction and protocol analysis". *Cognition and Second Language Instruction*. Ed. P. Robinson. Cambridge. Cambridge University Press.

Kasper, G. y E. Kellerman (Eds.) (1998). *Communication Strategies*. Londres. Longman.

Kobayashi, H. y C. Rinnert (1992). "Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition". *Language Learning*. 42/2.

Kobayashi, H. y C. Rinnert (2002). "High school student perceptions of first language literacy instruction: Implications for second language writing". *Journal of Second Language Writing*, 11(2).

Kohro, Y. (2009). "A Contrastive Study between L1 and L2 Compositions: Focusing on Global

- Text Structure, Composition Quality, and Variables in L2 Writing”. *Dialogue* (8), 1-19.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Pergamon.
- Kubota, R. (1998). “An investigation of L1-L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for Contrastive Rhetoric.” *Journal of Second Language Writing*, 7, 69-100.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991). *An Introduction to second language research*. London. Longman. Edición en castellano: (1994). Madrid, Gredos
- Liceras, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- Liu Xiao-xia (2008). “Literature review on the use and effect of L1 in L2 writing”. *US-China Foreign Language*, Vol. 6, (5).
- Manchón Ruiz, R.M. (1994). “Las estrategias del aprendiz de una L2: el estado de la cuestión”. En: *Series obre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*. Universidad de Sevilla.
- Manchón Ruiz, R.M. (1999). “La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera”. *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ed. S. Salaberri. Almería. Universidad de Almería.
- Manchón Ruiz, R.M. (2001). “Trends in the Conceptualization of Second Language Composing Strategies: A Critical Analysis”. *IJES*, 1 (2).
- Manchón Ruiz, R.M. (2001). “Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas”. En: Pastor, S. y V. Salazar (eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante.
- Manchón Ruiz, R.M. (2005). “Using concurrent protocols to explore L2 writing processes: Methodological issues in the collection and analysis of data”. *Constructing Knowledge: Approaches to inquiry in Second Language Writing*. Eds. T. Silva y P.K. Matsuda. Mahwah, NJ. Erlbaum, 191-205.
- Manchón Ruiz, R.M., Murphy, L. y J. Roca (2007). “Lexical Retrieval Processes and Strategies in

- Second Language Writing: A Synthesis of Empirical Research”. *IJES*, 7(2).
- Manchón Ruiz, R.M., Roca de Larios, J. y L. Murphy (1998). *Análisis de las estrategias de escritura en inglés como lengua extranjera en distintos niveles educativos. Un estudio transversal*. Universidad de Murcia. Memoria final del proyecto de investigación. Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa. B.O.E. 16/1/95.
- Manchón Ruiz, R.M., Roca de Larios, J. y L. Murphy (2000). “An approximation to the study of backtracking in L2 writing”. *Learning and Instruction*, 10(1), 13-35.
- Manchón Ruiz, R.M., Roca de Larios, J. y L. Murphy (2007). “Second and foreign language writing strategies: Focus on conceptualization and impact of the first language”. En: *Language Learners Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Eds. D. Cohen. y E. Macaro. Oxford. Oxford University Press.
- Marinkovich, J. (2002). “Enfoques de proceso de la producción de textos escritos”. *Revista signos*, 35 (versión *on-line*).
- Martín Martín, J.M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla. Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Murphy, L., y J. Roca de Larios (2010). “Searching for words: One strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers”. *Journal of Second Language Writing*, 19(2), 61-81.
- Murray, D. (1992). “Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction”. En: Nunan, D. (Ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge. CUP.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona. Gredos.
- O'Malley, J.M. y A.U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge UP.
- Paredes, M. y otros (2005). “Aprendizaje colaborativo de la escritura mediante Organización de Contenidos y Tareas”. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, núm. 1, enero.
- Pennington, M. y S. So (1993). “Comparing writing Process and Product Across Two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers”. *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), 41-63.

- Rabazo Méndez, M.J. y J.M. Moreno Manso (2005). "La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria". *Revista Electrónica de Investigación Piscoeducativa y Psicopedagógica*, nº6-3(2).
- Raimes, A. (1987). "Language Proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers". *Language Learning*, 37 (3), 439-468.
- Richards, J.C. (1994). *Reflective teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge. Cambridge University Press. Versión en castellano: (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*.
- Roca de Larios, J., Manchón Ruiz, R.M. y L.Murphy (2007). "Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, nº 20, 159-184.
- Roca de Larios, J., Murphy, L., y R.M. Manchón Ruiz (1999). "The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish speakers of English as a foreign language". *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 13-44.
- Sánchez Jiménez, D. (2010). "Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales". *Revista electrónica de estudios filológicos*, 20, diciembre.
- Sánchez Lobato, J. (coord.) (2006). *Saber escribir*. Madrid. Instituto Cervantes/Aguilar.
- Sasaki, M y K. Hirose (1996). "Explonatory Variables for EFL Students' Expository Writing". *Language Learning*, 46,1.
- Sasaki, M. (2000). "Toward an empirical model of EFL writing processes: An Exploratory. Study". *Journal of Second Language Writing*, 9, 3.
- Skibniewski, L. (1988). "The writing processes of advanced foreign language learners in their native and foreign languages: Evidence from think-aloud and behavior protocols". *Studia Anglica Posnaniensia*, 21: 177-186.
- Smagorinsky, P. (1994). *Speaking about Writing: Reflections on Research Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and

- comprehensible output in its development”. En: Gass, S. y C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. Cambridge. Newbury House.
- Swain, M. (2000). “The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue”. En: J. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford. Oxford University Press.
- Swain, M., y S. Lapkin (1995). “Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning”. *Applied Linguistics*, 16.
- Urbano Lira, C. (2003). *El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes*. Memoria de máster (Universidad de Barcelona).
- Urbano Lira, C. (2004). “El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE”. *Revista RedELE*.
- Uzawa, K. (1994). “Translation, L1 writing, and L2 writing of Japanese ESL learners”. *Journal of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 16 (2).
- Uzawa, K. (1996). “Second Language Learners’ Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2”. *Journal of Second Language Writing*, 5(3).
- Uzawa, K. y A. Cumming (1989). “Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards”. *The Canadian Modern Language Review* 46, 1: 178-194.
- Van Weijen, H., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. y T. Sanders (2008). “Differences in process and process-product relations in L2 writing”. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 203-226.
- Van Weijen, H., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. y T. Sanders (2009). “L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon”. *Journal of Second Language Writing*, 18.
- Vázquez, A. (1998). “La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita.” Fuente *on line*: [www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Paidós.
- Whalen, K. (1993) “A strategic approach to the development of second language written discourse

- competency: a comparison of mother tongue and second language written production processes”. *International Conference of Applied Linguistics*. University of Granada Press.
- Whalen, K. y N. Ménard (1995). “L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-Level Discourse Processing”. *Language Learning* 45, 3: 381-481.
- Witalisz, E. (2006). “Transfer in L2 writing: Linguistic competence vs. composing skills”. *Univesitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 123.
- Wolferseberger, M. (2003). “L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers”. *TESL-EJ*, Vol. 7, (1).
- Woodall, B.R. (2002). “Language-switching: Using the first language while writing in a second language”. *Journal of Second Language Writing*, 11(1).
- Zare-ee, A. y M. Farvardin (2009). “Comparison of university level EFL learners' linguistic and rhetorical patterns as reflected in their L1 and L2 writing”. *Novitas-ROYAL*, 3(2), 143-155.
- Zhai Lifang (2008). “Research Methods in the Study of Influencing Factors on L2 Writing performance”. *Canadian Social Science*, Vol.4 N° 6.

## Anexo I

fuelle roja: muestras orales producidas en polaco/L1

fuelle negra: muestras orales producidas en español/L2

fuelle azul: muestras orales producidas en inglés/L2

fuelle gris: numeración de las intervenciones y comentarios extralingüísticos

### Transcripciones protocolos verbales nivel A1

[1] INF2: Hola, ¿qué tal? ¿Qué tal? [escribe] Si te acuerdas de mí... O soy...

[2] INF1: ¿Recordar significa recordar? ¿Sí?

[3] INF2: No, eso es acordarse de algo.

[4] INF1: Qué va, ¿recordar?

[5] INF2: Hmm... [gesto de afirmación]

[6] INF1: Recordar también. Cómo no... Un momento. [consulta el diccionario]

[7] INF2: Creo que eso era acordarse de algo. [consulta el diccionario] Sabía que iba a pasar esto.

[8] INF1: [indica la palabra en el diccionario] Acordarse o recordar.

[9] INF2: La segunda persona es recordaré, o a? ¿Sí? ¿Recordare me?

[10] INF1: Vale, déjalo. Luego vamos a corregir estas cosas. Primero pensaremos lo que queremos escribir.

Si me recuerdas... Bla, bla, bla...

[11] INF2: Tienes que decir quién eres.

[12] INF1: Es verdad. Pero eso ya estaba en el sobre.

[13] INF2: Y qué cosas han cambiado en tu vida... Pero de dónde ella puede saber quién eres. Ella puede no saber qué Ania eres tú?

[14] INF1: ¿Entonces nosotros nos llamamos Ania?

[15] INF2: Hmm. [gesto de afirmación]

[16] INF1: Entonces vale.

- [17] INF2: Me llamo... ¿Me llamo? [escribe]
- [18] INF1: Venga, de momento así. Luego nos concentraremos en la gramática y este tipo de cosas. Entonces, pues no sé...
- [19] INF2: Ella estuvo en un intercambio. En Madrid.
- [20] INF1: Hace diez años. En el setenta y cuatro. Vale, entonces, escribe en polaco. Luego lo traduciremos.
- [21] INF2: Yo también lo he pensado...
- [22] INF1: Será más fácil. Pero sabes, apuntando solo las ideas clave.
- [23] INF2: ¿Entonces qué decimos? [escribe] Hace diez años estuvimos estudiando juntas en Madrid.
- [24] INF1: Es poco educado preguntar así directamente qué cosas han cambiado en tu vida.
- [25] INF2: Quizás algo así: ¿Recuerdas nuestras excursiones por la montaña? Por ejemplo... [escribe]
- [26] INF1: Puede ser.
- [27] INF2: Y nuestras lecturas de la literatura española.
- [28] INF1: Vale, venga, apúntalo. Después terminé la carrera.... ¿Y tú?
- [29] INF2: [escribe] OK.
- [30] INF1: ¿Cómo te van las cosas?
- [31] INF2: No sé... ¿Cómo?
- [32] INF1: Yo lo escribiría así en polaco. ¿Cómo te van las cosas? Yo estoy así o así... Escribimos ¿qué tal te van la cosas? [escribe]
- [33] INF2: Vale, OK. O quizás así, ya sé, recientemente vi una serie hispana y me acordé de ti.
- [34] INF1: ¿Lo vas a traducir luego? De acuerdo. Será divertido. Y ahora sí que pondremos ¿qué tal te van las cosas? ¿No?
- [35] INF2: Qué tal te va.
- [36] INF1: Exactamente.
- [37] INF2: Porque yo... [escribe]
- [38] INF1: Terminé la carrera... Ahora tendremos que inventarle un trabajo.
- [39] INF2: Ahora trabajo en un supermercado. Supermercado, lo sabemos.
- [40] INF1: Vale, escríbelo. [relee] Terminé la carrera...
- [41] INF2: ...y trabajo en un supermercado. [escribe] Me gusta mucho este trabajo.
- [42] INF1: Vale.
- [43] INF2: Mi trabajo es fascinante. Conozco a mucha gente.

- [44] INF1: OK, luego lo vamos a traducir, vale... Me casé, me divorcié. Me quedé sola con los hijos.
- [45] INF2: [escribe] A ver cómo lo diremos...
- [46] INF1: Entonces ella quiere visitarla en Madrid...
- [47] INF2: Sí, se quedó sola con los tres hijos y les quiere enseñar España. Eso, eso. Me quedé sola con los tres hijos... [escribe] Vale. Me quedé sola con los tres hijos... [escribe] Ahora quiero enseñarles España. [escribe] Sobre todo Madrid.
- [48] INF1: Sí, tenéis un mejor clima...
- [49] INF2: [escribe] Y lugares que visitamos juntas. ¿O no?
- [50] INF1: Vale, ¿por qué no? Buscaremos en el diccionario.
- [51] INF2: [escribe] ¿Y ahora qué?
- [52] INF1: ¿Qué más podemos decir?
- [53] INF2: [releen] En realidad ya lo hemos dicho todo brevemente. Una carta tan cortita...
- [54] INF1: No tanto. Saldrán unas quince líneas. Luego pondremos un cierre. Podemos terminar preguntando si podemos quedarnos en su casa unas noches. O algo así. Ya compré los billetes...
- [55] INF2: Hmm, vale. ¿Te viene bien el quince de julio?
- [56] INF1: No sé... Si podemos pasar unos días de vacaciones en tu casa.
- [57] INF2: [escribe] Si podemos visitarte. No...
- [58] INF1: Ya encontraremos un sinónimo. En verano.
- [59] INF2: En verano o en vacaciones. [escribe] ¿Ya está todo?
- [60] INF1: Todavía tenemos que terminarla de alguna manera.
- [61] INF2: Besitos. Besos. [escribe]
- [62] INF1: Venga, vale. Por lo menos sabemos decirlo...
- [63] INF2: [empiezan a traducir el texto escrito al polaco] ¿Entonces recordare me? ¿Sí? ¿Cómo es? ¿Algo así?
- [64] INF1: Sí, escrito con la e. ¿Verdad?
- [65] INF2: ¿Recordare?
- [66] INF1: Hmm, me suena así. Escribe, luego vamos a corregir.
- [67] INF2: ¿Así? Me llamo Ana. ¿Recordare me? [escribe]
- [68] INF1: Sí...
- [69] INF2: Diez años... [escribe]

- [70] INF1: ¿Cómo se dice hace diez años? Vale, sigue escribiendo. Después... Estudiamos.
- [71] INF2: [escribe] ¿Diamos?
- [72] INF1: [consulta la tabla de verbos] Sí, nosotros.
- [73] INF2: ¿Está en pasado?
- [74] INF1: Espera, ¿el tiempo ya terminó? Sí, terminó. Entonces este. [consulta tabla de verbos]
- [75] INF2: ¿Estudiamos?
- [76] INF1: Espera, me perdí, es otro tiempo. Vale, escribe estudiamos.
- [77] INF2: [escribe] Estudiamos en Madrid.
- [78] INF1: Espera porque hay otra palabra para decir acordarse. [consulta el diccionario]
- [79] INF2: ¿Acordarse? Así es.
- [80] INF1: Es reflexivo. En presente... Vale, déjalo de momento. Nuestras excursiones.
- [81] INF2: Es otra terminación. [escribe]
- [82] INF1: [consulta el diccionario] Excursión. Excursión, efectivamente. Lo sabía. En montañas. Espera, es una excursión.
- [83] INF2: Excursiones.
- [84] INF1: Aquí será, espera. Sí, es esta terminación porque son nuestras excursiones.
- [85] INF2: ¿Excursiones son como ellas? [escribe]
- [86] INF1: Sí, son nuestras excursiones. Siempre añades la terminación. [lee]
- [87] INF2: Leer. ¿Cómo será leer en pasado? [escribe]
- [88] INF1: El infinitivo, simplemente. No sé, ya veremos. [lee] Y las lecturas de la literatura española.  
[consulta el diccionario]
- [89] INF2: ¿Literatura de español?
- [90] INF1: Sí, probablemente así será. Recientemente vi... Recientemente... [consulta el diccionario] Último, últimamente.
- [91] INF2: Hmm, así. [escribe] Telenovela... Creo que es un poco diferente... [consulta el diccionario]
- [92] INF1: [consulta el diccionario] No está.
- [93] INF2: [consulta el diccionario] ¿Telenovela? Aquí tampoco.
- [94] INF1: Entonces seguimos. No perdamos tiempo. [lee] Me acordé... [consulta el diccionario]
- [95] INF2: ¿Me recordaré? Me recordaré. En pasado... ¿Acordaré?
- [96] INF1: [consulta la tabla de verbos] Vale. Déjalo. Luego lo corregiremos al pasarlo a limpio.

- [97] INF2: ¿Y cómo se dice ver?
- [98] INF1: Ver la tele. Podemos escribir la televisión española.
- [99] INF2: OK. ¿Qué tal?
- [100] INF1: ¿Cómo estás? Ya terminé la carrera. [consulta el diccionario]
- [101] INF2: Y trabajo en supermercado. [escribe]
- [102] INF1: Terminar estudio.
- [103] INF2: Terminar.
- [104] INF1: Espera, ¿eso es terminados? Terminé. [consulta diccionario]
- [105] INF2: ¿Terminarme? ¿Terminé? OK. [escribe]
- [106] INF1: Y trabajo en supermercado. Seguro que se dice fantasíco o algo así.
- [107] INF2: [consulta el diccionario] Fascinación.
- [108] INF1: Fascinación. Puede ser.
- [109] INF2: ¿Conocer?
- [110] INF1: Lo sabía. Cómo se olvida el vocabulario. [consulta el diccionario] Conocer. Tú mira conocerse.
- [111] INF2: OK [consulta el diccionario]
- [112] INF1: Conocer. Lo sabía. Entonces solo quitas la terminación. Interesante, seguro.
- [113] INF2: ¿Qué?
- [114] INF1: Interesante.
- [115] INF2: Puede ser. ¿Cómo se dice gente? ¿Gente?
- [116] INF1: [consulta el diccionario] Sí, gente, mira. [enseña la palabra en el diccionario]
- [117] INF2: ¿Entonces ahora? Estar casado. Casarse. Cinco años. Otra vez no tenemos hace cinco años.  
[consulta el diccionario] Desgraciadamente...
- [118] INF1: ¿Qué buscas?
- [119] INF2: Hace tiempo. [consulta el diccionario] Ahora buscaremos la palabra ruptura. ¿Hace tiempo también significa cuándo? [consultan los apuntes de clase] [consulta el diccionario] Ruptura, aquí está: desintegración.
- [120] INF1: Busca divorciarse. Será más fácil.
- [121] INF2: [consulta el diccionario] Divorciar. ¿Divorciamos? ¿Mos? ¿Nos? Solo que esto lo tenemos que poner en un tiempo pasado.
- [122] INF1: Vale. Ahora lo buscamos. Espera, ¿cómo es hace poco?

- [123] INF2: [consulta el diccionario] **Hace poco**: hace poco.
- [124] INF1: [indica los apuntes de clase] **Hace dos años significa hace dos años.**
- [125] INF2: **Entonces** hace diez años. Y hace cinco años. **¿Y casarse?** [consulta el diccionario] **Casarse.**  
**Simplemente... Casarme. Ahora lo tenemos que poner en pasado. Me quedé sola con los tres hijos.**  
[consulta el diccionario]
- [126] INF1: **Podemos escribir que vive ahora sola con sus tres hijos. Mejor que me quedé sola...**
- [127] INF2: **Solo vivo. ¿Sí?** No, yo vivo con hijos. [escribe]
- [128] INF1: **Buscaré como se dice sola.** [consulta el diccionario] **También lo sabía... Solo.**
- [129] INF2: [escribe] **Solo con tres hijos. ¿Con tilde?**
- [130] INF1: **Espera porque con tilde significa una cosa y sin tilde otra. Déjalo de momento. Luego vamos a escribir otra vez.**
- [131] INF2: **Ahora quiero enseñarles... Tiempo futuro.**
- [132] INF1: **Podemos usar el infinitivo. Será más fácil. Ahora quiero. ¿Querer?** [consulta el diccionario]
- [133] INF2: **¿O tengo intención? Pero no tengo intención de querer sino tengo intención de enseñar.**
- [134] INF1: [consulta el diccionario] **Vale, enseñar. Tienes razón.**
- [135] INF2: **Particularmente.** [consulta el diccionario] **Particularmente Madrid. Lugar que visitar. ¿Nosotros?**
- [136] INF1: [consulta el diccionario] **Enseñar. Enseñar.**
- [137] INF2: **Enseñar.** [escribe] **¿Así?**
- [138] INF1: **Sí.**
- [139] INF2: **España. ¿Así sin más?** [consulta el diccionario] **Me parece que sin más. Particularmente Madrid.**  
[escribe] **Lugares...**
- [140] INF1: **Lugar. Lo sabíamos.**
- [141] INF2: **Que... ¿cómo es visitábamos? Visitar.** [escribe] **¿Nosotras? Que nosotras visitamos. Ahora si podemos visitarte. Si podemos ir a verte. Tengo todos los pensamientos en inglés.**
- [142] INF1: **Yo tengo lo mismo. Todas las lenguas...**
- [143] INF2: **¿Podemos llegar en vacaciones?**
- [144] INF1: **Hmm, de vacaciones, ¿sí?** [consulta el diccionario]
- [145] INF2: **¿Te visitaremos en verano, vale?** [consulta los apuntes] **¿Entonces, cómo? ¿Podemos visitarte?**  
**¿Podemos? ¿Ir? ¿Llegar?** [consulta el diccionario]
- [146] INF1: [consulta el diccionario] **Llegar es llegar.**

- [147] INF2: [escribe] **Llega... ¿Y la terminación?**
- [148] INF1: **Solo llegar. El infinitivo. ¿Sí? Si podemos llegar. Y ya.**
- [149] INF2: **¿Sí? Vale. Besos.**
- [150] INF1: **Venga, pues lo pasamos a limpio.**
- [151] INF2: [empieza a escribir la versión definitiva] **¿Vale?**
- [152] INF1: **Sí. Hace diez años estudiamos en Madrid. No, espera, eso es el pasado.** [consulta la tabla de verbos]. **Está bien.**
- [153] INF2: [relee] **Me llamo Ania. ¿Recordare me? Hace diez años... ¿Sí? ¿Años?**
- [154] INF1: **Sí. Estudiamos en Madrid.**
- [155] INF2: **¿Madrid se escribe con d o con t?**
- [156] INF1: **Creo que con d.**
- [157] INF2: [escribe] **Madrid. ¿Recordarse?**
- [158] INF1: **¿Te acuerdas? [consulta los apuntes] Tú acordar... Espera, ¿cuál es la termianción?**
- [159] INF2: **En pasado... No, puede ser en presente. Puedes acordarse ahora.**
- [160] INF1: **Sí, si te acuerdas ahora. Tú...**
- [161] INF2: **Acordare me.**
- [162] INF1: **Vale, pues acordare me.**
- [163] INF2: **Nuestros excursiones... [escribe]**
- [164] INF1: **En montañas. Y la lectura...**
- [165] INF2: **De literatura en español. [escribe] ¿Últimamente ver la tele?**
- [166] INF1: **Escribamos ver la televisión española. Ver la tele de español.**
- [167] INF2 **¿Ver a tele?**
- [168] INF1: **La, la tele. Ver la tele. Si no recuerdo mal.**
- [169] INF2: **Y me recordaré. ¿Sí? [escribe]**
- [170] INF1: **Voy a comprobarlo otra vez. [consulta el diccionario] ¿Lo habías mirado ya, no?**
- [171] INF2: **Sí. Si me recuerdas. [relee]**
- [172] INF1: **Pues vale, OK.**
- [173] INF2: **¿Qué tal? Termine. ¿Sí? Pero, ¿la carrera?**
- [174] INF1: **Estudio.**
- [175] INF2: **¿Estudio? ¿Pero estudiar significa estudiar una carrera?**

- [176] INF1: [consulta el diccionario] **Simplemente, terminé los estudios, la carrera...**
- [177] INF2: **OK.** [escribe]
- [178] INF1: **No es importante qué estudios. De qué grado.**
- [179] INF2: [escribe] **Y trabajo en supermercado. Mi trabajo, ¿sí? es fascinación. ¿Escribirlo?**
- [180] INF1: **Escríbelo,scríbelo.**
- [181] INF2: **Co, cono...**
- [182] INF1: **¿Qué era eso? ¿Conocer? ¿Ahora?**
- [183] INF2: **Conozco ahora. O sea, conoc...**
- [184] INF1: [consulta la tabla de verbos] **Sí, conozco ahora, entonces... Conozco.**
- [185] INF2: [escribe] **Conozco mucho interesante gente. Hace cinco años casarme, en pasado casarse. ¿Me casaré?**
- [186] INF1: [consulta la tabla de verbos] **Casaré es el futuro. Me casé.**
- [187] INF2: **¿Casé? [escribe] Desgraciadamente, esta palabra...**
- [188] INF1: **¿Desgraciadamente?**
- [189] INF2: **Es verdad.** [escribe]
- [190] INF1: **¿Qué verbo?**
- [191] INF2: **Divorciarse. ¿Cómo era en pasado?**
- [192] INF1: **¿Y cómo era el infinitivo en español?**
- [193] INF2: **Divorciarse.**
- [194] INF1: **Entonces pasado. [consulta la tabla de verbos] ¿Divorcé?**
- [195] INF2: **¿Entonces nos divorcé?**
- [196] INF1: **Sí. ¿Era reflexivo?**
- [197] INF2: **Sí. Sí, ce.** [relee y escribe] **OK. Vivo solo con tres hijos.**
- [198] INF1: **Esta frase va a estar bien.**
- [199] INF2: **La única....** [relee y escribe] **Voy a enseñar España, particularmente Madrid y lugares que nosotros visité. ¿Podemos llegar en vacaciones?**
- [200] INF1: **¿Podemos visitarte en verano? Lo dejaría así.**
- [201] INF2: [escribe] **Fin.**

## Transcripciones protocolos verbales nivel A2

[1] INF3: Podemos basarnos en mi vida.

[2] INF4: Vale, OK. ¿Podemos escribir aquí? Vale. Entonces empezamos, ¿sí?

[3] INF3: Sí. ¿Es una, un correo electrónico...?

[4] INF4: Sí.

[5] INF3: Podemos... Hola, Carmen.

[6] INF4: Sí, podemos. Ahora hacemos quizás un poquito el plan, ¿no? Y luego hacemos eso. ¿Mejor, no?

[7] INF3: OK, vale.

[8] INF4: Entonces, eso es para Carmen, ¿no? [escribe en una hoja-borrador]

[9] INF3: Hola, Carmen. ¿Tengo una idea?

[10] INF4: Hola, Carmen. [escribe] Y ahora que estuvimos...

[11] INF3: Espero que tú me... ¿Cómo se dice cuando...? ¿Recuerda?

[12] INF4: Recuerda, si me recuerdas, ¿sí?

[13] INF3: Hmm [afirmación]

[14] INF4: Tenemos que...

[15] INF3: Espero que me, que me...

[16] INF4: Vale, pero primero escribimos hola Carmen, pero tenemos que decir soy o..., ¿no? Soy, soy Agata, ¿no? [escribe] Primero tenemos que escribir que dónde estamos, quién es...

[17] INF3: Podemos usar Facebook, que es una situación naturalmente to... ¿Buscas la gente in Facebook?

[18] INF4: Sí, pero no entiendo por qué. Yo pienso qué primero tenemos que hacer un plan, ¿sabes?

[19] INF3: OK. ¡Oh, plan!

[20] INF4: Creo que primero podemos decir, sabes, quién soy, ¿no? Entonces que, y luego...

[21] INF3: Y antiguo contacto.

[22] INF4: Sí, y de dónde nos conocemos, ¿no? [escribe]

[23] INF3: De dónde nos conocemos, exactamente. Beca, beca de Erasmus. Beca de Erasmus en Madrid.

[24] INF4: [escribe] Una beca de Erasmus... en Madrid, ¿no?

[25] INF3: Diez años. Mi vida.

[26] INF4: Estuvimos allí, ¿no? [escribe]

[27] INF3: ¿Mi vida?

- [28] INF4: En este momento estuvimos en Madrid [escribe], o allí, ¿no? Porque...
- [29] INF3: Estudiante, estudiante.
- [30] INF4: Estudiante [escribe], allí, diez años desde, no, diez años antes, no... Yo no estoy segura si esto es correcto, ¿sabes?
- [31] INF3: Yo no estoy segura también.
- [32] INF4: Vale. Y luego...
- [33] INF3: Mi vida, mi vida.
- [34] INF4: Mi vida. OK. Hablamos de tu vida. ¿Qué pasa en tu vida?
- [35] INF3: ¿Mi vida?
- [36] INF4: Sí. ¿Qué haces? O...
- [37] INF3: Hmm. [afirmación] Trabajo, familia... Mi vida, mi vida.
- [38] INF4: Vale, tu vida. [escribe]
- [39] INF3: Y preguntas, preguntas por Carmen. Familia, profesión...
- [40] INF4: ¿Y cómo tú estás? ¿Tienes familia? [escribe] No, tienes familia, quizás no. Quizás si estás...
- [41] INF3: ¿Tú quieres plan?
- [42] INF4: O, vale, no me doy cuenta. ¿Cómo estás? ¿Qué pasa en tu vida, no? ¿Tienes esposo, estás casada?
- [43] INF3: ¿Trabajas, qué haces?
- [44] INF4: Ah, y tenemos que decir que vamos a Madrid, ¿no?
- [45] INF3: Naturalmente.
- [46] INF4: Entonces luego, luego decimos vamos a informar que vamos a visitar...
- [47] INF3: En Madrid.
- [48] INF4: Hmm. [gesto de afirmación] [escribe] Voy a Madrid. ¿Cuándo?
- [49] INF3: Mes proxi... proxi... ¿Cómo se dice? [Next week, next month.](#)
- [50] INF4: [Next month?](#) Próximo mes, creo.
- [51] INF3: Próximo mes.
- [52] INF4: ¿El próximo mes es? ¿Qué es? ¿Qué es próximo?
- [53] INF3: ¿Septiembre?
- [54] INF4: Sí. Que... ¿próximo mes voy a Madrid?
- [55] INF3: No es importante.
- [56] INF4: Y quizás podemos encontrar...

- [57] INF3: Y... ¿Su vida? ¿Preguntas por si vida?
- [58] INF4: ¿Cómo tú estás? OK.
- [59] INF3: Y yo creo que ahora preguntamos por la familia...
- [60] INF4: ¿Aquí? ¿En este sitio?
- [61] INF3: Sí.
- [62] INF4: Sí, y luego decimos que vamos a Madrid.
- [63] INF3: Y terminamos.
- [64] INF4: Sí, sí.
- [65] INF3: Escribimos.
- [66] INF4: Entonces, ahora, [empieza a escribir en otra hoja] Hola Carmen.
- [67] INF3: Espero que tú me...
- [68] INF4: Espérate, espérate, que tengo que escribir bien, ¿no? [escribe]
- [69] INF3: Espero que tú me recuerdas.
- [70] INF4: Hmm, soy Donada, perdón, soy Agata, primero digo quién soy. [escribe]
- [71] INF3: Soy Agata.
- [72] INF4: Soy Agata de Polonia. De Szczecin, ¿no? No sé si se escribe como eso, ¿exacto? [escribe]
- [73] INF3: ¿Exacto?
- [74] INF4: Exacto de Szczecin. [escribe] Soy de Polonia exacto de Szczecin. [relee]
- [75] INF3: Espero que tú me recuerdas.
- [76] INF4: Espero que tú me recuerdas, [escribe] de...
- [77] INF3: De una beca de Erasmus en Madrid.
- [78] INF4: En año... Podemos decir.
- [79] INF3: En año... ¿Cómo se dice?
- [80] INF4: En año que se terminaba quizás.
- [81] INF3: No, diez años, diez años ago. [inglés]
- [82] INF4: Espérate que leo y escuchas bien. [lee] Hola Carmen, soy Agata de Polonia, exacto de Szczecin.  
Espero que tú me recuerdas de una beca de Erasmus en Madrid. [deja de leer] En qué estábamos  
juntos. No sé si se puede decir.
- [83] INF3: No estamos estudiantes, Carmen comprende.
- [84] INF4: [lee] Espero que tú me recuerdas de una beca Erasmus en Madrid.

- [85] INF3: ¿Ante diez años?
- [86] INF4: Ante diez años, no. Hace diez años que hemos...
- [87] INF3: Escribimos y... [gesto de escribir]
- [88] INF4: Bueno, hace diez años que no nos hemos visto. [escribe]
- [89] INF3: Perfecto.
- [90] INF4: [escribe] Hace diez años que...
- [91] INF3: A mí me gusta mucho. Que no hemos...
- [92] INF4: Que no nos hemos visto. [escribe] Ahora, y ahora podemos decir esto. Ahora...
- [93] INF3: ¿Ahora vivo en Polonia?
- [94] INF4: Sí, hemos dicho, vale. Ahora vivo en Polonia. [escribe]
- [95] INF3: ¿En Szczecin?
- [96] INF4: En Szczecin. Y soy profesora, ¿no? [escribe]
- [97] INF3: Y soy profesora de inglés.
- [98] INF4: Profesora de inglés. [escribe]
- [99] INF3: Inglés, en... ¿En la universidad? ¿En? ¿Es correcto?
- [100] INF4: En la universidad. Yo no escribo muy bonito, ¿no?
- [101] INF3: Yo puedo leer. No es un problema.
- [102] INF4: Vale. [lee] Ahora vivo en Polonia, soy profesora de inglés en una universidad. [deja de leer] Y a mí me gusta mucho mi trabajo, ¿no?
- [103] INF3: A mí me gusta mucho mi trabajo.
- [104] INF4: [escribe] Me gusta mi trabajo.
- [105] INF3: ¿Soy casada o estoy casada? ¿Soy casada?
- [106] INF4: Tengo marido.
- [107] INF3: Tengo marido. Soy casada.
- [108] INF4: [escribe] Soy casada. ¿Y cómo se pregunta? ¿Y tienes pareja?
- [109] INF3: Tienes pareja. Vale, escribo soy casada.
- [110] INF4: Estoy, yo creo que estoy casada.
- [111] INF3: Estoy casada... Hmm... [gesto de duda]
- [112] INF4: OK. Fuera, quitamos eso.
- [113] INF3: Sí.

- [114] INF4: Tengo marido.
- [115] INF3: Tengo marido y una hija.
- [116] INF4: [escribe] Tengo marido.
- [117] INF3: Y una hija pequeñísima.
- [118] INF4: [lee] Tengo marido. Creo un.
- [119] INF3: Tengo un marido.
- [120] INF4: [escribe] Tengo un marido.
- [121] INF3: Soy casada.
- [122] INF4: Yo creo que estoy.
- [123] INF3: Tengo marido y una hija.
- [124] INF4: Una hija.
- [125] INF3: Una hija que se llama Olga.
- [126] INF4: [escribe] Hija. No sé cómo se escribe.
- [127] INF3: Hi-ja. Hache, ja. [polaco]
- [128] INF4: A, eso. Sí, muy bien. Tengo una hija. [escribe]
- [129] INF3: Que se llama Olga.
- [130] INF4: [escribe] Que se llama Olga. ¿Sí?
- [131] INF3: Sí. Y... tiene dos años.
- [132] INF4: [escribe] Ella tiene dos años y es muy bonita.
- [133] INF3: Con esto. [indica el símbolo de la ñ]
- [134] INF4: ¿Sí? Ella tiene dos años y es muy, y es maravillosa.
- [135] INF3: ¿Maravillosa? ¡Maravillosa! [gesto de afirmación]
- [136] INF4: Y es maravillosa. [escribe] ¿Es correcto?
- [137] INF3: Pienso que sí. Tenemos que...
- [138] INF4: Vale. Y es maravillosa. Estoy muy interesada cómo tú estás. Quizá como eso, ¿no?
- [139] INF3: Hmm, a mí me gusta la pregunta.
- [140] INF4: Escucha.
- [141] INF3: ¿Escucha?
- [142] INF4: No sé si...
- [143] INF3: Ah, sí, escucha.

- [133] INF4: [escribe] Estoy muy interesada...
- [143] INF3: Cómo estás.
- [134] INF4: [escribe] Cómo tú estás.
- [145] INF3: Cómo tú estás. ¿Has casado? ¿Trabajas?
- [136] INF4: ¿Estás casada? Creo que es esta forma. Y cómo tú estás. Quizás otra vez.
- [147] INF3: ¿Dónde vives?
- [138] INF4: [escribe] Y cómo tú estás. ¿Dónde vives? ¿Qué haces en la vida? ¿Tienes niños?
- [149] INF3: ¿Tienes niños?
- [150] INF4: Aquí también creo que es accento, ¿no? [lee] ¿Qué haces en la vida? ¿Tienes niños? [termina de leer] Quizás tenemos, no, quizás podemos hablar de eso, porque voy a Madrid próximo mes. O voy el próximo mes y quizás podemos hablar.
- [151] INF3: Voy a Madrid el próximo mes. Más directamente.
- [152] INF4: [lee] ¿Dónde vives, qué hace en la vida, tienes niños? [termina de leer] Yo voy a Madrid... [escribe] Yo voy a Madrid en próxi, creo que el próximo, no estoy segura. ¿Voy a Madrid próximo mes o en próximo mes? No sé. ¿La próxima mes, quizás?
- [153] INF3: ¿En septiembre?
- [154] INF4: [escribe] Próxima. ¿O próximo? ¿Cómo te parece?
- [155] INF3: En septiembre. En septiembre.
- [156] INF4: ¿Pero a o mes? ¿Es masculino o femenino?
- [157] INF3: ¿Masculino?
- [158] INF4: No sé.
- [159] INF3: Creo que masculino.
- [160] INF4: Yo creo que la próxima mes.
- [161] INF3: ¿La próxima mes? No sé... [gesto de desaprobación]
- [162] INF4: Vale. [lee] Yo voy a Madrid la próxima mes y quizás [termina de leer] [escribe] podemos...
- [163] INF3: Podemos...
- [164] INF4: Encontrar...
- [165] INF3: Encontrarnos.
- [166] INF4: [escribe] Encontrarnos. Y hablar de todo, ¿no? De todo este tema.
- [167] INF3: Y hablar de nuestras vidas.

- [168] INF4: [escribe] Y hablar de nuestra... ¿de vida? ¿Si se habla de vida? No sé. Hablar de nuestros temas, o cosas.
- [169] INF3: Y hablar de todo.
- [170] INF4: [escribe] Y hablar de todo, todas estas cosas.
- [171] INF3: Todo. Hablar de todo.
- [172] INF4: Vale, si quieres podemos poner como eso. [escribe] Hablar de todo. De todo que nos interesa. ¿no? Y ahora, ¿cómo terminamos? Esperamos. Esperamos por tu... Por tu respuesta.
- [173] INF3: [gesto de afirmación]
- [174] INF4: ¿Sí? ¿Terminamos como eso?
- [175] INF3: Sí. ¿O quieres que leemos? [lee] Espero que tú me recuerdas... Ahora vivo en Polonia, en Szczecin y soy profesora de inglés en la universidad. A mí me gusta mi trabajo. Tengo marido y una hija que se llama Olga. Ella tiene dos años y es maravillosa. Escucha, estoy muy interesada cómo, ¿cómo?
- [176] INF4: Cómo tú estás.
- [177] INF3: ¿Dónde vives, qué haces en la vida, tienes niños? Voy a Madrid la próxima mes, ¿y?
- [178] INF4: Quizás.
- [179] INF3: Quizás podemos encontrarnos y hablar de todo que nos interesa.
- [180] INF4: Eso no suena bien, pero... Este tema, o... Vale, y espero por tu respuesta. ¿No? [escribe]
- [181] INF3: Espero por tu respuesta.
- [182] INF4: [escribe] Espero por tu respuesta.
- [183] INF3: ¿Se dice chao?
- [184] INF4: O besos.
- [185] INF3: Besos.
- [186] INF4: [escribe] Besitos.
- [187] INF3: Besos no.
- [188] INF4: ¿Por qué no?
- [189] INF3: Pero no hemos... hablar... We haven't seen each other for ten years. [inglés]
- [190] INF4: Sí, pero en español se termina como eso. Tú no tienes que ser el mejor amigo para decir besos.
- [191] INF3: ¿Cómo se dice? Besos y...
- [192] INF4: No sé. Ellos terminan en esta forma también.

[193] INF3: Yo sé. Yo uso esa palabra y no me puedo...

[194] INF4: Abrazo. ¡Un abrazo!

[195] INF3: ¡Abrazo!

[196] INF4: Espero por tu respuesta. Un abrazo...

[197] INF3: Un abrazo.

[198] INF4: Suena mejor, ¿no? Un abrazo.

[199] INF3: Un abrazo, Agata.

[200] INF4: Ah, mi teléfono, podemos decir. ¿No?

[201] INF3: **Pe, es.** [polaco], **pi, es** [inglés] Mi número es...

[202] INF4: No sé si se dice. [escribe] Te doy mi número de teléfono. Y aquí... Eso.

[203] INF3: **Blablabla....** [gesto de escribir]

## Transcripciones protocolos verbales nivel B1

- [1] INF6: **Entonces escribes tú.** [INF6 pasa el bolígrafo a la INF5]
- [2] INF5: **OK, vale. Empecemos de forma menos formal, quizás, querida Carmen, ¿sí?** [escribe]
- [3] INF6: **Vale.**
- [4] INF5: **Entonces ahora tenemos que presentarnos. Hmm...** No estoy segura si me recuerdas. [escribe]
- [5] INF6: Recuerdas. Soy amiga tuya que vivía en España.
- [6] INF5: [escribe] Tuya que vivía en España durante, durante la beca de Erasmus. [escribe]
- [7] INF6: **Sí.**
- [8] INF5: **¿Sí?** Durante la beca de... **¿O quizás de otra manera?** ¿O durante los estudios? Durante los estudios...
- [9] INF6: En Madrid.
- [10] INF5: En Madrid. [escribe] Eso fue hace diez años, pero... **No sé, que ella tiene algunos, no sé, para relacionarlo con los recuerdos de aquella época por eso te escribo, algo así, ¿no?**
- [11] INF6: **Vale. Quizás así, para hablar sincero, ¿sí?**
- [12] INF5: **OK. ¿Sincero se escribe con ese, sí?**
- [13] INF6: **Sí.**
- [14] INF5: [escribe] Sincero. Esto fue hace diez años, ¿o?
- [15] INF6: **Quizás...** tengo los buenos recuerdos. **Al principio, ¿sí? Allí punto y seguido.**
- [16] INF5: [escribe] Tengo, **quizás,** muy buenos recuerdos de este tiempo, de ese tiempo, tiempo, y por eso, **para relacionar esta frase, decidí o he decidido, escrib... vale, un momento,** y por eso he decidí, Dios mío, **¿cómo es escribir?**
- [17] INF6: Escribir.
- [18] INF5: Escribir, OK, escribirte una carta. **¿Sí? ¿O cómo?**
- [19] INF6: **¿Pero quería en pretérito perfecto? He escrito? ¿O cómo?**
- [20] INF5: He decidí escribirte una carta. **Quería escribirlo así. ¿O tienes otra idea?**
- [21] INF6: **No, OK.**
- [22] INF5: Y por eso...[escribe]
- [23] INF6: **Espera porque aquí falta algo. O solo decidí o...**
- [24] INF5: He decidido, **tienes razón, claro** escribirte. [escribe]

- [25] INF6: ¿Qué tal vas tú con los tiempos pasados? Porque para mí es un dolor.
- [26] INF5: Yo creo que es este tiempo porque es una acción pasada relacionada con el presente. Así que creo que debería ser el preterito perfecto.
- [27] INF6: Bueno, vale.
- [28] INF5: Y este es el infinitivo.
- [29] INF6: Vale.
- [30] INF5: OK. Entonces ahora, ¿qué más tenemos que escribir?
- [31] INF6: Seguro que estás sorprendida...
- [32] INF5: Oh, genial. [escribe] Seguro que estás sorprendida.
- [33] INF6: ¿Y ahora qué? Con...
- [34] INF5: Quizás que éramos buenas amigas y por eso no querías perder el contacto, ¿o algo así?
- [35] INF6: ¿Sabes escribirlo en español?
- [36] INF5: Espera, seguro que estás sorprendida, pero...
- [37] INF6: Esto sería en condicional.
- [38] INF5: Fuiste mi amiga, ¿cómo decirlo? Podemos usar el diccionario. [consulta el diccionario] Lo comprobamos rápidamente, una amiga, ¿no sé qué amiga? ¿Estás de acuerdo o propones escribir otra cosa?
- [39] INF6: Sí, tranquila, está bien. [consultan el diccionario] polaco-español]
- [40] INF5: Seguro que estás sorprendida, pero fuiste mi amiga, no sé, ¿fiel? No sé cómo decirlo. Ya sabes hay que decirle unos piropos para que podamos visitarla en Madrid. [consultar el diccionario] Afecto, fiel, entregado.
- [41] INF6: Yo escribiría buen amigo.
- [42] INF5: Algo así, o de confianza, simplemente, ¿no?
- [43] INF6: Sí. [consultando el diccionario].
- [44] INF5: U otro adjetivo, quizás...
- [45] INF6: Podemos verlo en la traducción inversa. [consultar el diccionario español – polaco].
- [46] INF5: Quizás simplemente pero fuiste mi amiga... Simplemente, no sé, la mejor amiga. Podemos decir algo así. No sé, quizás suena un poco tonto decir mi amiga mejor, no, ¿mi mejor amiga?
- [47] INF6: Mi amiga verdadera, por ejemplo.
- [48] INF5: Oh, vale. [escibe] Podemos escribir que cuando estábamos en Madrid tú fuiste mi amiga

verdadera para decir que era en aquella época.

[49] INF6: Vale.

[50] INF5: ¿Cómo lo dije? Aha, pero cuando... ¿sí? Estábamos?

[51] INF6: ¿Pero te refieres al tiempo o a la forma?

[52] INF5: Sí, al tiempo.

[53] INF6: Sí, estábamos.

[54] INF5: Pero estábamos o quizás durante, cuando y para escribirlo más bonito. Tú eres especialista de expresiones curiosas... Encontes quizás cuando pasábamos tiempo en Madrid éramos... Para no escribir simplemente éramos...

[55] INF6: Bueno.

[56] INF5: [escribe] Cuando pasábamos, aquí va la tilde, ¿no? Tiempo....

[57] INF6: Espera, aquí tenemos un libro, voy a comprobarlo. [consulta el diccionario]

[58] INF5: [escribe] Tiempo... Sabes qué, veo que aquí se repiten estas palabras así que quizás podemos cambiarlo por de ese periodo de mi vida [relee]. Aquí hablar sincero, buenos recuerdos... Entonces pasábamos. ¿Sí? ¿Con tilde?

[59] INF6: [indica en el diccionario] Sí, con tilde.

[60] INF5: OK. Mira aquí tiempo tiempo están bastante cerca. Si queremos cuidar la forma podemos escribir para hablar sincero tengo buenos recuerdos de ese momento de mi vida, por eso..., ¿no? Entonces cambiaremos aquí de ese periodo de mi vida [escribe]. Periodo de mi vida. Y ahora pasamos tiempo en, a lo mejor así, seguro que estás sorprendida pero cuando pasábamos tiempo quizás ¿juntas? [escribe]

[61] INF6: Juntas, sí.

[62] INF5: ¿No? Juntas. [escribe] fuiste, fuiste mi amiga verdadera y por eso no quería... ¿cómo se diría perder el contacto?

[63] INF6: Perder el contacto.

[64] INF5: Bien, bien. [escribe] Fuiste mi amiga verdadera y por eso no quería perder el contacto contigo. Y ahora creo que tenemos que hablar de cosas más concretas porque se nos hace demasiado larga esta introducción.

[65] INF6: Una cosa concreta sería preguntar para cuándo comprar los billetes.

[66] INF5: Tenemos que escribir todavía que cosas han sucedido estos años en nuestra vida.

- [67] INF6: **Hmm.** [gesto de afirmación]
- [68] INF5: **¿Y qué cosas han ocurrido?**
- [69] INF6: **Podemos escribir también que hemos oído algunas noticias sobre ella.**
- [70] INF5: **Sí, podemos.**
- [71] INF6: **Siempre una frase más...**
- [72] INF5: **He oído que, que qué? Que todo bien o que tienes un bebé, no sé.**
- [73] INF6: **Vale, por ejemplo.** [consulta el diccionario polaco – español] **¿Cómo se dice tengo curiosidad?**
- [74] INF5: **Curioso.**
- [75] INF6: **Es verdad. ¿Estoy curiosa? ¿Sí?**
- [76] INF5: [escribe] **Estoy curiosa.**
- [77] INF6: **Qué pasa en tu vida.**
- [78] INF5: [escribe] **Quizás espero que todo va bien, todo va bien. Quizás podemos relacionarlo con algún sueño suyo. Por ejemplo eres bailarina con éxito.**
- [79] INF6: **Puede ser. Me han dicho, por ejemplo, me han dicho, ¿sí?**
- [80] INF5: **Vale.** [escribe] **Que...**
- [81] INF6: **Que has termiando la carrera en...**
- [82] INF5: **¿Sería este tiempo? ¿O terminaste?**
- [83] INF6: **Sí, quizás mejor así. Terminaste, sí.**
- [84] INF5: **Terminaste...** [escribe]
- [85] INF6: **Tu carrera en la universidad y ahora estás...**
- [86] INF5: [escribe] **Y ahora estás...**
- [87] INF6: **Estás profesionalista, ¿cómo se dice profesional? Igual, ¿no?**
- [88] INF5: **Sí.**
- [89] INF6: **Profesionalista, ¿pero en qué? ¿De danza?**
- [90] INF5: **Está bien. Será más interesante. Ella luego podrá contar cosas de sus giras o espectáculos.**  
**Profesionalista en baile, ¿sí?**
- [91] INF6: **¿Y ahora en qué tipo de baile? No sé, flamenco, salsa...**
- [92] INF5: **¿Sí?**
- [93] INF6: **No sé. Pregunto porque tenemos que elegir algo. Para luego relacionarlo.**
- [94] INF5: **Podemos decir que baila en una institución. No sé en teatro en opera, no sé. O simplemente**

bailarina de ballet. Aunque no sé, porque si ella ya tiene unos 30 años su carrera de bailarina puede estar a punto de terminar. Así que a lo mejor no. O dejémoslo y luego ella le contestará diciendo dónde baila. Simplemente.

[95] INF6: Vale.

[96] INF5: Quizás podemos escribir, ahora me gustaría mucho verte en el escenario para relacionarlo con el viaje a Madrid.

[97] INF6: O quizás de otra manera, primero decir que como un buen recuerdo tengo tu fotografía en mi mesita de noche...

[98] INF5: ¡Oooo! [escribe] Como un buen recuerdo tengo tu fotografía... ¿Tú, irá con tilde o no? No, creo que no, luego lo comprobaremos. [escribe] Fotografía en la mesita, mesita czy mesilla.

[99] INF6: Lo compruebo. [consulta el diccionario]

[100] INF5: Y ahora cómo lo escribimos. Jo, porque nos hemos alejado un poco del tema. Por ejemplo que siempre tenías mucha gracia...

[101] INF6: [consulta el diccionario] Mesilla, mesilla.

[102] INF5: [consulta el diccionario] Mestilla, mesita, mesilla. Aunque mesita también podría valer. Pero mesilla, vale. Mesilla de noche. Y ahora, sabes, tenemos que hacer referencia al baile o algo así. No sé, ¿cómo querías acabar esta frase?

[103] INF6: Por ejemplo que...

[104] INF5: No sé, por ejemplo que ha pasado tanto tiempo y me gustaría volver a verte.

[105] INF6: Vale. Pasó mucho tiempo, ¿sí? Y sería muy agradable verte de nuevo. Podemos proponerle también que si tiene tiempo puede hacer una escapada a Polonia.

[106] INF5: ¡Sí, sí, sí! ¿Sabes qué? Quizás podemos escribir también algo sobre ella, que por ejemplo probablemente irá de algún tipo de viaje de negocios, ¿no? A Madrid. ¿Pero cómo decirlo? A lo mejor... Este...

[107] INF6: ¿Pero qué querías decir?

[108] INF5: Que a lo mejor vamos a tener oportunidad de vernos.

[109] INF6: Entonces podemos decirlo más simple que sería posible encontrarnos porque la próxima semana me voy...

[110] INF5: Hmm, pero quizás escribamos todavía, escribamos lo que dices porque suena muy bien solo que empecemos por el a lo mejor para que suene más delicado. Para que sea una propuesta.

- [111] INF6: ¿Recuerdas qué construcción va con a lo mejor?
- [112] INF5: Normal, todo normal, sin subjuntivo. A lo mejor ¿y qué más decías?
- [113] INF6: ¿Pero qué íbamos a poner? Dilo otra vez.
- [114] INF5: Hacerle un propuesta. Que...
- [115] INF6: Sería posible encontrarnos...
- [116] INF5: [escribe] Sería posible encontrarnos...
- [117] INF6: En cualquier lugar, ¿eso era en Madrid?, en Madrid.
- [118] INF5: ¿O quizás en Madrid?
- [119] INF6: Sí, en Madrid. Quizás entre paréntesis todavía una nota que quizás en esa cafetería cerca de la Puerta del Sol.
- [120] INF5: Quizás, ¿va con tilde? [escribe] Quizás en la cafetería.
- [121] INF6: Cerca de la Puerta del Sol. Y ahora estaría bien escribir donde solíamos vernos durante la carrera. ¿Pero en qué tiempo decirlo?
- [122] INF5: ¿Cómo era hacer algo de costumbre? ¿Solíamos? Solíamos encontraros porque soler significa tener costumbre.
- [123] INF6: Sí, quizás sí.
- [124] INF5: [escribe] Donde solíamos encontraros, solo que otra vez encontraros, ¿repetir otra vez? Igual mejor decir tomar un té. [escribe]
- [125] INF6: Sí, mejor. Tomar un café.
- [126] INF5: [escribe] Tomar un café.
- [127] INF6: Con leche.
- [128] INF5: [escribe] Con leche, durante nuestros estudios. Y aquí ya tenemos que terminar, ¿sí?
- [129] INF6: Así es. Habría que hacerlo ya.
- [130] INF5: Y ahora aquí [relee] a lo mejor sería posible encontrarnos en cualquier lugar en Madrid porque, expliquemos porque iré a Madrid por un viaje de trabajo tal y tal día. ¿Sí?
- [131] INF6: Porque la próxima semana...
- [132] INF5: [escribe] Porque en...
- [133] INF6: La próxima semana. No, la próxima semana. La próxima semana.
- [134] INF5: ¿Sí? ¿Es la próxima semana? ¿O en? ¿Sí? ¿Sin en?
- [135] INF6: Yo creo que sin.

- [136] INF5: [escribe] OK.
- [137] INF6: Porque la próxima semana. No sé si la o no lleva tilde, próxima con z tilde.
- [138] INF5: Próxima. Es verdad.
- [139] INF6: Me voy, y ahora ¿a negocios, al negocios?
- [140] INF5: A viaje de negocios. [escribe]
- [141] INF6: A viaje de negocios.
- [142] INF5: A Madrid. ¿Sí?
- [143] INF6: Eso ya...
- [144] INF5: Sí, en realidad eso ya está.
- [145] INF6: Entonces no hace falta. Punto y aparte. Y ahora en la oración condicional de primer grado sería si tienes tiempo libre, pero espera quizás mejor... ¿Venir significa venir, ¿no? Es decir cuando nosotros estamos aquí y ella allí, entonces...
- [146] INF5: Sí, entonces ella viene aquí. Venir o llegar.
- [147] INF6: Entonces, vendrás a Polonia, pero en la oración condicional de segundo grado quedaría mejor. ¿Entonces cómo? Si, ¿qué? Si tendrías tiempo libre.
- [148] INF5: Espera, después de si va el verbo en era, tuviera, por ejemplo.
- [149] INF6: Hay que comprobarlo. [consulta la tabla de verbos]
- [150] INF5: Si tuvieras tiempo, ¿sí?
- [151] INF6: Probablemente sí.
- [152] INF5: Vendrías. Solo que ¿no sería mejor el condicional de primer grado? Porque tiene relación con el futuro y la acción que tienes en cuenta es posible de realizarse.
- [153] INF6: Puede ser, pero no sé si el otro no tiene valor de cortesía.
- [154] INF5: Ah, pues posiblemente sí.
- [155] INF6: Pero vale, podemos decirlo de una manera más simple.
- [156] INF5: ¿Es decir?
- [157] INF6: Si tienes tiempo libre... ¿Ahora cómo es la forma futura de venir? ¿Vendrías? [consulta la tabla de verbos] Vendrías. Coma.
- [158] INF5: [escribe] Quizás tenías razón que el otro tiempo era más de cortesía porque de hecho este es así un poco afirmativo. Pero bueno...
- [159] INF6: A Szczecin...

- [160] INF5: Ah, pensaba que al encuentro. Pero tú estás pensando en traerla a Polonia.
- [161] INF6: Sí. A Szczecin. Punto y aparte y entre signos de exclamación, ¡Te invito! O algo parecido.  
Tenemos que controlar el tiempo.
- [162] INF5: Sí, sí. Entonces ya la vamos a saludar, ¿sí?
- [163] INF6: Todavía tenemos que decir algo sobre nosotros, o sea sobre Ania.
- [164] INF5: Entonces podríamos relacionarlo de alguna manera, que podrías ver mi nueva casa. Sería el modo potencial, ¿sí?
- [165] INF6: Sí, el condicional.
- [166] INF5: Tendrías ocasión para ver mi... [escribe]
- [167] INF6: Tendrías ocasión o la ocasión de...
- [168] INF5: Tendrías, tendrías... Vale, puede ser la ocasión. ¿Ocasión se escribe con c o con s? OK. Entonces podemos escribir mi casa nueva.
- [169] INF6: [Consulta el diccionario] Con ese y con tilde en la o.
- [170] INF5: OK. Para ver mi casa nueva i podemos añadir algo todavía. ¿Tenemos en cuenta que ella ya ha creado una familia o no? ¿Y conocer mi novio?
- [171] INF6: Puede ser.
- [172] INF5: Deberíamos haber dicho algo sobre el novio al principio, pero bueno... Tendrías la ocasión de ver mi casa nueva y conocer a mi novio. [escribe] Vale, pues ahora ya terminamos, ¿verdad? Hay que despedirse y...
- [173] INF6: Espero que nos vemos pronto.
- [174] INF5: [escribe] Espero que nos vemos pronto. Simplemente muchos recuerdos cordiales.
- [175] INF6: Besos y abrazos.
- [176] INF5: [escribe] ¿Abrazos con hache?
- [177] INF6: No, con a, a-bra-zos. Tu amiga Ana.

## Transcripciones protocolos verbales nivel B2

[1] INF7: ¿Entonces cómo? ¿Hola, Carmen?

[2] INF8: Quizás mejor Querida Carmen. Porque sería demasiado abierto si llevan tanto tiempo sin verse.

[3] INF7: Entonces querida Carmen. ¿Sí? [escribe]

[4] INF8: Sí.

[5] INF7: Entonces ahora nos presentamos, ¿no?

[6] INF8: A lo mejor podemos escribir que no sé si me recuerdas pero hace...

[7] INF7: Hmm. [gesto de afirmación] [escribe] Pero mejor nos presentamos con nuestro nombre, ¿no?

[8] INF8: Quizás así no sé si me recuerdas, hace diez años estuve estudiando en Madrid, tal y cual me llamo tal y tal.

[9] INF7: [escribe] Estudié en Madrid.

[10] INF8: Estudié en Madrid contigo. Y ahora me llamo Ana o Ania, ¿sí?

[11] INF7: Y soy...

[12] INF8: Soy polaca.

[13] INF7: Y soy polaca o soy polaca y punto y aparte.

[14] INF8: Mejor coma. Quizás vale la pena escribir todavía por qué ella se acordó de ella. A lo mejor porque le dio por ver las fotos de hace años, o porque justo tiene planes de ir a Madrid o algo así. Justificar por qué escribe esta carta.

[15] INF7: Vale, es algo bastante factible. El otro día estuve mirando fotos de nuestra universidad. [escribe]

[16] INF8: Mejor viendo; ¿no? De Madrid o de mi estancia en Madrid.

[17] INF7: Y me acordé de ti. [escribe]

[18] INF8: De ti. Recuerdo el tiempo, recuerdo el maravilloso tiempo que hemos pasado juntos así que quería escribirte y preguntar...

[19] INF7: Cómo te va la vida. [escribe]

[20] INF8: Sí.

[21] INF7: ¿Con tilde aquel año?

[22] INF8: Hmm. [gesto de afirmación]

- [23] INF7: ¿En España? ¿Sí? ¿Puede ser?
- [24] INF8: Sí, para no repetir.
- [25] INF7: Y por eso me gustaría saber... Me gustaría saber cómo...
- [26] INF8: O quizás me muero de curiosidad por saber qué haces tú.
- [27] INF7: [escribe] O tengo, me gustaría mucho saber cómo te va la vida. [escribe]
- [28] INF8: Cómo te va todo porque supongo que ha cambiado mucho, han cambiado muchas cosas en tu vida. Y ahora ya va a hablar de su vida.
- [29] INF7: Sí, sí. [escribe] Y ahora de nosotras, de ella, de su vida.
- [30] INF8: Comprendo.
- [31] INF7: Entonces, no sé, quizás podemos escribir que algo así como no sé si sabes que por ejemplo, que estoy, que me casé.
- [32] INF8: Quizás en este sentido que a lo mejor no me lo vas a creer pero...
- [33] INF7: Tal vez no me cree... [escribe]
- [34] INF8: Creerás.
- [35] INF7: Creerás pero hace tres... [escribe]
- [36] INF8: Pero hace tres años me casé.
- [37] INF7: Y tengo una hija. [escribe]
- [38] INF8: ¿Quizás con un español?
- [39] INF7: Con Juan, ¿le recuerdas?
- [40] INF8: Oh, perfecto.
- [41] INF7: Quizás entre paréntesis.
- [42] INF8: El del otro grupo.
- [43] INF7: Quizás podemos decir de qué facultad. A lo mejor de arquitectura o algo así.
- [44] INF8: Bueno.
- [45] INF7: Y tenemos una hija. [escribe] Entonces podemos escribir que ella vive en algún lugar de España.
- [46] INF8: ¿Entonces por qué ella querría ir a su casa a Madrid?
- [47] INF7: Porque quiere visitarla en Madrid pero ella vive en, no sé, en Andalucía o donde sea.
- [48] INF8: OK, vale.
- [49] INF7: ¿Entonces qué escribimos?
- [50] INF8: Vivimos juntos en Málaga.

- [51] INF7: Y allí trabajo... [escribe]
- [52] INF8: Donde trabajo, o algo así.
- [53] INF7: En una oficina.
- [54] INF8: Sí. Quizás así ya ves cómo ha cambiado todo pero creo que o mejor sería hablar contigo directamente. ¿Por qué no nos vemos en Madrid? O algo así.
- [55] INF7: Hmm. [gesto de afirmación] [escribe] Pero, ves como, o han cambiado mucho las cosas.
- [56] INF8: Han cambiado mucho las cosas.
- [57] INF7: Pero me gustaría saber algo de ti, me gustaría verte, ¿por qué no nos vemos? [escribe]
- [58] INF8: O, puede ser. Así, de manera discreta. ¿Y esto qué es? [indica una palabra en el texto]
- [59] INF7: Gustaría saber algo de ti.
- [60] INF8: Ah, vale. Quizás ¿por qué no nos vemos? Quizás ella escribe ahora que va a Madrid.
- [61] INF7: Bueno, o quizás de manera más discreta que va a tener unos días libres.
- [62] INF8: Vale.
- [63] INF7: Le semana que viene tengo unas vacaciones. Tal vez podríamos vernos en algún sitio.
- [64] INF8: Vale.
- [65] INF7: Así que no lo diremos directamente que vamos... La semana que viene... [escribe]
- [66] INF8: Tengo vacaciones y si te parece bien podemos vernos.
- [67] INF7: Espero... [escribe]
- [68] INF8: Espero que me escribas pronto, me escribas.
- [69] INF7: Hmm. [gesto de afirmación] [escribe]
- [70] INF8: Besos, Ania.