

MATRIZ DE CRITERIOS DE MEDICIÓN PARA LA DETERMINACIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA EN INGLÉS (LE)¹

M. L. CELAYA VILLANUEVA
Universidad de Barcelona

C. PÉREZ-VIDAL
Universidad Pompeu Fabra

M. R. TORRAS CHERTA
Universidad de Barcelona

RESUMEN. *Uno de los centros de atención de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas (SL) ha sido la elaboración de los instrumentos de medida de la competencia lingüística del aprendiz. Sin embargo, la investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras (LE) ha heredado instrumentos propios de contextos de segundas lenguas, no del todo adecuados a contextos de LE. El objetivo de este trabajo es diseñar una matriz de criterios para medir la competencia lingüística escrita de sujetos aprendices de inglés LE. La matriz incluye tres grandes áreas (complejidad, fluidez y corrección). En primer lugar, dicha matriz se ha utilizado para el análisis de datos obtenidos de dos grupos de aprendices con diferentes edades de inicio de instrucción. En una segunda fase, se ha aplicado un Análisis de Componentes Principales (PCA) que nos ha permitido decidir qué variables de la matriz miden mejor la competencia escrita en nuestros datos. Los resultados muestran, en ambos grupos de sujetos, 4 componentes principales que explican el 70% de la varianza de la muestra. Con esta matriz esperamos, pues, poder llegar a definir la competencia escrita en inglés LE en sus diversas áreas.*

PALABRAS CLAVE. *Adquisición, inglés como lengua extranjera, competencia escrita, medición.*

ABSTRACT. *The creation of instruments to measure the learner's linguistic competence has been one of the main concerns in the field of Second Language Acquisition (SLA). However, instruments of measurement in foreign languages have been borrowed from second language research without taking into consideration the specific characteristics of foreign language contexts. Our aim in this paper is the design of an instrument that allows us to measure the written linguistic competence of EFL learners. The set of measurements has been organised into three areas (complexity,*

fluency and accuracy). First, the matrix has been applied to the data obtained from two groups of learners with different starting ages. Secondly, a Principal Components Analysis (PCA) has been performed to find out the variables in the matrix which best define written competence in our data. The results show 4 principal components for both groups of subjects. These 4 components account for about 70% of the variance of the data. With this instrument, we hope to be able to define the different areas of the written competence in EFL.

KEYWORDS. *Acquisition, English as a foreign language, written competence, measurement.*

1. INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones en las que la investigación sobre adquisición de segundas lenguas ha centrado su atención ha sido la elaboración de instrumentos de medida de la competencia del aprendiz, los cuales deberían de ser más sofisticados, pero quizás no del todo diferentes, a los empleados en la práctica didáctica. La necesidad de medir la producción de los aprendices surge ya en los años 50 y 60 con el estudio de la adquisición de primeras lenguas, con la Longitud Media del Enunciado (LME), medida en torno a la cual persiste el debate respecto a los problemas que surgen al utilizarla con otras lenguas distintas al inglés (Dromi y Berman 1982; De Houwer 1990; Hickey 1993). En el estudio de adquisición de lenguas extranjeras (ALE) se han heredado instrumentos propios de contextos de segundas lenguas (ASL), no del todo adecuados en el contexto de ALE. En concreto, ni los límites de competencia conseguidos por los aprendices no nativos ni las áreas de competencia observadas podrán ser las mismas en una situación que en otra. Por ejemplo, en el contexto de aprendizaje formal, la competencia escrita es tanto o más importante que la competencia oral, generalmente central en situaciones de segundas lenguas. Por lo tanto, en la actualidad nos encontramos ante la necesidad de tener que elaborar instrumentos propios de medición de la destreza escrita en contextos de ALE, cuestión a la cual el presente estudio se propone contribuir (ver Cumming 1998; Torras, Pérez-Vidal y Celaya 1998).

En la bibliografía existente sobre el tema encontramos dos tipos de estudios en relación con la determinación del perfil de competencia escrita. Por un lado, aquellos estudios que realizan una revisión crítica de las medidas utilizadas por los investigadores para evaluar la competencia en una segunda lengua y, por otro, los estudios que presentan los datos obtenidos tras la aplicación de determinadas medidas. Una revisión exhaustiva de los trabajos del primer tipo nos ha permitido identificar tres estudios recientes de gran interés para nuestro trabajo (Long 1991; Polio 1997; Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998).

Aunque sin tratarse exclusivamente de lenguaje escrito, Long (1991) es una de las primeras recopilaciones de medidas que analizan la competencia escrita, con explicaciones detalladas sobre su aplicación. Polio (1997) argumenta precisamente que la mayoría de los estudios publicados que analizan la L2 escrita adolecen de una descripción precisa de las medidas utilizadas y de una identificación de las subcompetencias medidas, lo cual no permite réplicas posteriores. Wolfe-Quintero et al. (1998) revisan

más de 100 medidas de producción escrita con un objetivo triple: a) determinar qué medidas han representado mejor el desarrollo escrito en la segunda lengua, b) cuáles parecen más adecuadas para la investigación y c) cuáles son las más fiables y válidas. Los autores agrupan las medidas analizadas en tres grandes bloques (medidas de fluidez, de corrección y de complejidad) y argumentan que esta división tripartita obedece a una determinada concepción del perfil global de competencia escrita de un aprendiz. Dicho perfil se caracteriza por una tendencia a la progresión conjunta en la adquisición de la L2 ya que, a pesar de la variabilidad existente en determinados momentos, un mayor dominio de la L2 implica una mayor complejidad, una mayor fluidez y más corrección. Este estudio defiende la medición centrada tanto en la contabilización de los errores o incorrecciones –perspectiva típica de un planteamiento más tradicional– como de otros elementos correctos del texto.

Teniendo en cuenta la situación del inglés LE en nuestro contexto, Celaya y Muñoz (1999) y Navés y Pérez-Vidal (1999) fundamentan la evaluación de la competencia escrita en lenguas extranjeras en las siguientes premisas: a) existen diversos tipos de competencia y subcompetencias en los hablantes (Canale y Swain 1980; Canale 1983) y, por tanto, se hace necesario utilizar diversos criterios de medición para cada una de estas áreas; b) la competencia en segundas lenguas suele medirse según los estándares nativos monolingües; se propone, por tanto, contextualizar la investigación y sus instrumentos para ser utilizados en la medición de la producción de hablantes no nativos aprendices de lenguas extranjeras. Efectivamente, tal como indican Triadó y Forns (1992), la mayoría de pruebas de lenguaje utilizadas en nuestro país no han sido elaboradas aquí y, pese a los intentos de adaptación, el contexto sociocultural es muy diferente de aquél para el cual se diseñó la prueba originalmente. En este sentido, Navés y Pérez-Vidal (1999) se propusieron identificar la competencia máxima conseguida por los estudiantes de inglés L2 al final de la escolarización en el contexto bilingüe de la escuela catalana para poder establecer los límites máximos realistas respecto a los cuales se debería poder medir su desarrollo lingüístico en posteriores estudios.

El objetivo específico del presente trabajo es proponer un instrumento de medición de la competencia lingüística escrita de sujetos aprendices de inglés LE. El instrumento consiste en una matriz de medidas, una descripción detallada de las mismas y una definición de los criterios para su aplicación con objeto de posibilitar la utilización de la matriz por parte de otros investigadores. Con esta matriz esperamos poder llegar a definir esta competencia en sus diversas áreas, y, a la vez, decidir cuáles de estos criterios de medición reflejan mejor y con un mayor grado de fiabilidad cada una de estas subcompetencias.

2. MÉTODO

2.1. *Sujetos*

La producción escrita analizada que ha servido para la elaboración de la matriz proviene de una muestra de alumnos de escuelas públicas de un barrio de la ciudad

de Barcelona. La muestra está formada por un total de 289 sujetos bilingües en catalán y castellano, de los cuales 166 son alumnos de 5º de Primaria (LOGSE) y tienen 10 años y 123 de 7º de EGB, con 12 años. El primer grupo inició el aprendizaje del inglés en contexto escolar a los 8 años mientras que el segundo grupo lo hizo a los 11. En el momento de recogida de datos, ambos grupos cuentan con las mismas horas de clase (200 horas). Estos sujetos forman parte de la muestra de una investigación más amplia de la Universidad de Barcelona, actualmente en curso, sobre los efectos de la edad en la adquisición de una lengua extranjera (Muñoz 1999; Pérez-Vidal, Torras y Celaya 2000).

2.2. Datos

Los datos provienen de una redacción, la cual forma parte de la batería de tests del estudio más amplio. Estas redacciones fueron escritas por grupos intactos de alumnos durante un tiempo máximo de 10 minutos y sobre el tema *Introduce yourself*. El hecho de que todos los sujetos dispusieran del mismo tiempo y escribiesen sobre un mismo tema permite controlar la equivalencia entre redacciones y evitar posibles diferencias estructurales.

2.3. Medidas

Para la elaboración de la matriz se siguieron las fases que se detallan a continuación:

- a) selección de aquellas medidas publicadas en anteriores estudios que parecían más adecuadas para niveles principiantes
- b) definición exhaustiva de las medidas y su aplicación para asegurar la fiabilidad entre evaluadores
- c) aplicación de medidas prospectivamente y decisión sobre cuáles resultaban efectivas total o parcialmente
- d) adaptación de las medidas que requerían modificaciones
- e) diseño de nuevas medidas
- f) agrupación de todas las medidas para reflejar así las tres subcompetencias descritas en Wolfe-Quintero et al. (1998)

La necesidad de revisión a lo largo de la elaboración de la matriz ha sido constante, ya que las características de los datos requerían en algunos casos la adaptación de medidas ya existentes mientras que en otros casos se hacía necesaria la adopción de nuevos criterios de medición que fuesen realmente útiles.

Recogiendo las premisas mencionadas, la propuesta final de matriz es la que aparece en la siguiente tabla:

CRITERIOS DE MEDICIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA EN INGLÉS (LE)

COMPLEJIDAD	FLUIDEZ	CORRECCIÓN
Índice de coordinación	Número total de oraciones	Porcentaje de oraciones correctas
Nodos por oración	Número total de cláusulas	Número total de unidades despreciadas
Número total de verbos no personales	Número total de palabras	
Densidad léxica	Palabras por oración	
Tipos de nombre	Número total de nodos	
Tipos de adjetivos		
Tipos de adverbios		
Tipos de verbos primarios		
Tipos de verbos léxicos		
Tipos de verbos auxiliares		

Tabla 1. *Matriz de criterios de medición para la determinación del perfil de competencia lingüística escrita*

Como puede apreciarse, y siguiendo a Wolfe-Quintero et al. (1998), la matriz recoge tres métodos diferentes de cálculo de medidas:

- Frecuencias: las frecuencias reflejan el número total de una determinada unidad en una muestra. En nuestro caso son frecuencias las siguientes medidas: número total de verbos no personales, número total de oraciones, número total de cláusulas, número total de palabras, número total de nodos, tipos de palabras y número total de oraciones rechazadas.

Las frecuencias dependerán del tiempo de que se disponga para realizar la tarea y del tipo de tarea. Por ello es muy importante, tal como se ha hecho en esta investigación, mantener estos dos aspectos constantes para todos los sujetos de manera que las muestras puedan ser comparables.

- Ratios: una determinada unidad aparece como porcentaje de otra o bien un tipo de unidad se divide por el número total de unidades comparables. Son ratios en nuestra matriz: nodos por oración, palabras por oración, porcentaje de oraciones correctas y densidad léxica.
- Índices: basados en fórmulas. En nuestro caso: índice de coordinación.

3. DISCUSIÓN

A continuación presentamos cada medida con una descripción detallada y un comentario sobre su aplicación.

a) *Complejidad*

El *Índice de coordinación* (Long 1991; Wolfe-Quintero et al. 1998) se calcula dividiendo el número de oraciones coordinadas por el número de oraciones combinadas (coordinadas + subordinadas) y el criterio en el que se basa es el de la existencia de una menor complejidad en el lenguaje cuanto mayor sea el índice de coordinación.

La aplicación de este índice no es posible en muchos de los casos de producción escrita de sujetos que están en una fase inicial del aprendizaje ya que se limitan a producir oraciones aisladas sin ningún tipo denexo, ya sea coordinadores o subordinadores. Obviamente, la imposibilidad de aplicar este índice ya representa una falta de complejidad en la competencia escrita de un sujeto. Sí que es posible aplicar esta medida, no obstante, si el sujeto utiliza solamente coordinación; en este caso, el índice dará un resultado del 100% e indicará que las oraciones no son aisladas sino que las cláusulas combinadas son siempre del tipo coordinadas y no subordinadas.

El *Número de nodos por oración* es otro indicador de complejidad recogido por Long (1991). Se consideran nodos todas las formas verbales (personales y no personales). Esta medida se obtiene calculando la ratio entre el número total de nodos en la redacción y el número total de oraciones de la misma. Ejemplos:

My house is beautiful (1 nodo)

I think I am a good student and I have got a "Notable" of English (3 nodos)

I like playing handball because I get matemàtiques (3 nodos)

El *Número total de verbos no personales* ha estado adoptado como medida de complejidad siguiendo nuestro propio criterio ante el tipo de producción escrita de nuestros sujetos. Tal como se ha señalado en el comentario sobre la medida *Índice de coordinación*, una gran parte de nuestros sujetos no utilizan la subordinación pero sí con bastante frecuencia estructuras del tipo S + V + infinitivo / gerundio. Es difícil establecer si se trata de formas memorizadas, sobre todo porque en la mayoría de los casos están construidas con S + *like*, o bien si se trata de estructuras generadas por el propio sujeto. El criterio adoptado fue no considerarlas como estructuras subordinadas pero recogerlas en esta medida puesto que consideramos que podían indicar una incipiente complejidad en la producción escrita y ser así una medida útil para discriminar entre diferentes muestras.

La *Densidad léxica* indica la riqueza semántica de una producción y su cálculo se obtiene dividiendo el número de palabras léxicas o *open class words* (Greenbaum y Quirk 1990) por el número total de palabras del texto y multiplicando el resultado por 100.

La contabilización de diversos *Tipos de palabras* aparece también como medida de complejidad en Wolfe-Quintero et al. (1998). Siguiendo la sugerencia de Craig Chaudron

(comunicación personal) y dadas las características de la producción escrita incipiente de los sujetos, decidimos incluir estas medidas ya que pensamos que ayudarían a valorar tanto la variedad como la riqueza léxica de las producciones escritas. Otras medidas de complejidad utilizadas en otros estudios, como por ejemplo, la contabilización de las pasivas, conectores o pronombres no han sido incluidas en la matriz porque no se ajustaban a la producción de nuestros sujetos.

b) *Fluidez*

En el primer contacto con nuestros datos se nos plantearon dos grandes problemas en esta área. Por una parte, la ausencia de puntuación en algunas de las redacciones que, como apuntan Wolfe-Quintero et al. (1998), es una característica frecuente en la escritura de los niños que implica una mayor dificultad a la hora de contar el número de oraciones. Por otra parte, la necesidad de acordar una definición del concepto de cláusula (*clause*) distinta del concepto gramatical ya que una gran parte de redacciones carecían de cláusulas entendidas como estructura S-V (Greenbaum y Quirk 1990; Downing y Locke 1992).

Se decidió añadir la puntuación según el significado de cada estructura que careciese de ésta para poder así tomar la cláusula como unidad base para realizar diversos cálculos. Se decidió aceptar como cláusula toda unidad formada por al menos dos constituyentes (*SVOCA*) en la L2 (inglés), una definición que se distancia bastante del concepto gramatical de *clause* pero que se ajustaba a la realidad de los datos. Los siguientes ejemplos muestran producciones que, a pesar de no constar de algún constituyente obligatorio (en la mayoría de los casos, el verbo y, a veces, el sujeto), han sido consideradas como cláusulas:

I from Barcelona
In my free time play football
My sister's name Margarita

o bien, en los casos en los que uno de los constituyentes aparece en la L1 o se extranjeriza:

I soy from Barcelona
My hair is corto and brown
I play scondit

No se consideraron cláusulas ejemplos como los siguientes en los cuales sólo existe un constituyente en inglés:

Tinc two dogs
Tengo 1 sister, 1 brother
No pets pero yes gat

Otras medidas, tales como la *T-unit*, utilizadas en numerosos estudios, tuvieron que ser descartadas en nuestra matriz por la escasa complejidad lingüística de la producción analizada.

Tanto el *Número total de palabras* como el *Número total de palabras por oración* se han adoptado como medidas de fluidez, siguiendo a Wolfe-Quintero et al. (1998) y a diferencia de Long (1991), quien las considera medidas de complejidad. Una de las razones que nos llevó a tomar esta decisión fue la tendencia observada en las producciones a la elaboración de largas listas enumeradoras, incluso en L1, que hubiesen desfigurado la medición. El número total de palabras refleja las palabras escritas en L2 exclusivamente, sin tener en cuenta las faltas de ortografía. El número total de palabras por oración se obtiene dividiendo el número total de palabras en L2 (se excluyen las palabras extranjerizadas y las que aparecen en L1) por el número total de oraciones producidas.

c) *Corrección*

Es primordial definir en la medida *Porcentaje de oraciones correctas* el concepto de error –recordemos la cuestión planteada por Polio (1997) y comentada más arriba—. En nuestro caso, hemos considerado como oraciones libres de error aquéllas que no presentaban ningún tipo de error según las normas del inglés estándar. Naturalmente, con esta acepción tan estricta se valoran de igual manera las unidades que contienen un error y las que presentan varios. La solución radica en clasificar los errores en diversos tipos o bien en crear ratios entre errores y palabras o errores y cláusulas u oraciones. En nuestro caso, se optó por calcular la ratio entre el número de oraciones sin errores y el número total de oraciones.

El otro criterio para medir la corrección que aparece en la matriz, *Número de unidades despreciadas*, surgió tras un primer análisis de los datos, al descubrir ciertas unidades que no se podían etiquetar siguiendo un criterio gramatical pero que, sin embargo, representaban un esfuerzo de los sujetos por transmitir una determinada idea o incluso dar al escrito una apariencia de texto en lengua inglesa, aunque la producción lingüística resultase indescifrable en algunos casos (Torras y Pérez-Vidal 1998). Los siguientes ejemplos muestran este tipo de unidades:

mysell waterpolo
the favourite very very vevery the swim
the bodi larn erg lang fotball me

Tras esta descripción de la matriz y las instrucciones de aplicación de las diversas medidas se hizo necesario calcular el nivel de discriminación de las variables utilizadas. A partir de los resultados de los dos grupos de sujetos, se aplica un Análisis de Componentes Principales (PCA) para observar cuáles son las medidas que discriminan significativamente en este nivel de competencia y cuáles serían redundantes y podrían, por tanto, eliminarse de la matriz para la valoración de nuestros datos. El PCA para la primera muestra (sujetos de 10 años de edad, en 5º Primaria) sugiere que los datos pueden ser explicados por medio de 4 componentes principales que cubren el 75% de la varianza de los mismos. La correlación de las 17 variables de la matriz con los 4 componentes principales nos revela que el primer componente principal

(PC1) está altamente correlacionado con todas las medidas de fluidez y presenta también una correlación alta con diversas medidas de complejidad. Este primer factor se puede interpretar, pues, como un factor de fluidez. El segundo componente principal (PC2) muestra una alta correlación con una medida de corrección (*Número de unidades despreciadas*), aunque también habría que destacar la correlación moderada con la medida de complejidad *Índice de coordinación*. Este PC2, pues, se define como factor de corrección. El tercer componente principal (PC3), por su alta correlación negativa con una sola medida de complejidad, queda definido como *Número total de verbos no personales*. Por último, el cuarto componente principal (PC4) también representa el efecto de una única variable (*Tipos de verbos auxiliares*), también perteneciente al área de complejidad en nuestra matriz.

El PCA aplicado a la segunda muestra (sujetos de 12 años, en 7º EGB) revela que son también 4 los componentes principales que explican la mayor parte de la varianza de los datos (el 69%). El PC1 muestra también en este caso una alta correlación con todas las medidas de fluidez de la matriz así como con la variable *Tipos de nombre*. El PC2 muestra una correlación alta con los *Nodos por oración* y el *Número total de verbos no personales*, ambas medidas de complejidad en nuestra matriz. El PC3 muestra una correlación alta con la medida *Tipos de verbos primarios*, también del área de complejidad. Por último, el PC4 presenta la correlación más alta con la medida *Porcentaje de oraciones correctas*, en el área de corrección de nuestra matriz.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado un instrumento de medición de la competencia lingüística escrita de sujetos aprendices de inglés como lengua extranjera que se elaboró tras constatar la escasez de instrumentos adecuados a nuestro contexto. Dicho instrumento, tal como ha quedado reflejado, se diseñó en forma de matriz con 17 variables agrupadas en tres áreas de competencia. Es cierto que el análisis de la producción escrita requeriría la inclusión de una cuarta área en la matriz que valorase las características de organización textual de las producciones (ver Martín-Uriz, Chaudron, Hidalgo y Whittaker 2000). Sin embargo, en esta fase del estudio en la que los datos provienen de sujetos en niveles iniciales del aprendizaje, un primer estudio piloto reveló que no era posible utilizar otras variables de manera generalizada en todas las producciones. Intuimos que la aplicación de la matriz a datos de etapas posteriores de desarrollo lingüístico permitirá la introducción de algunos cambios en la matriz.

En la segunda parte de este trabajo, se ha comprobado estadísticamente el nivel de discriminación de estas medidas para ambos grupos de sujetos mediante el Análisis de Componentes Principales (PCA). Tal como se ha observado, en ambos grupos de sujetos el PC1 es un componente de fluidez y el PC3 de complejidad, mientras que la interpretación de los PC2 y PC4 es diferente en las dos muestras. Vemos, pues, que el PCA no identifica un único factor de complejidad, como lo ha hecho con fluidez o corrección,

sino que el efecto de las variables incluidas en el área de complejidad en nuestra matriz se ve repartido en más de una dimensión del análisis. Recordemos aquí, tal como se ha comentado más arriba, las diferencias de criterios de clasificación de medidas que aparecen en la bibliografía consultada.

Es interesante destacar el hecho de que las variables del área de fluidez muestran correlaciones altas para las dos muestras entre las variables *Número total de oraciones*, *Número total de cláusulas*, *Número total de palabras* y *Número total de nodos*. Este resultado indica que estas variables podrían ser redundantes en ambos grupos, es decir, podrían estar midiendo el mismo aspecto de las producciones, por lo que podría ser necesario y más eficaz reducir el área de fluidez a 2 únicas variables: la variable ya existente *Palabras por oración* y otra variable de nueva creación que fuera el resultado de unir las que han resultado redundantes.

Por consiguiente, el hecho de que la interpretación del primer componente identificado en los dos grupos sea muy similar nos permite disponer de un factor, el de fluidez, que posibilite la discriminación interindividual e intergrupala por lo que concierne al área de fluidez. Hay que tener en cuenta, no obstante, que en niveles superiores de competencia las medidas necesarias podrían ser otras ya que tanto la relación entre éstas como los resultados obtenidos para cada una de las variables puede resultar muy diferente. Por ello, la finalidad de este análisis es obtener una primera valoración de la eficacia de este instrumento de medición y posibilitar una reestructuración de la matriz siempre y cuando se aplique a unos datos determinados. Cualquier cambio de la misma previo a su aplicación en datos de una competencia lingüística superior implicaría un empobrecimiento en la descripción de la producción.

No debe de olvidarse, no obstante, que las medidas utilizadas en nuestro estudio no son un fin en sí mismas sino un medio que permite, por una parte, cuantificar un grado de competencia y no otro -cuestión acerca de la cual no parece existir consenso- y, por otra, definir a la vez dicha competencia. Adicionalmente, creemos que podría ser interesante utilizar la matriz, o bien algunas de sus medidas, tanto en el análisis de lenguas primeras como de segundas, si no en la práctica docente diaria debido al tiempo que la evaluación de cada supuesta redacción requeriría, sí en determinados casos. Su utilidad parece evidente, por ejemplo, en investigaciones en el aula llevadas a cabo por el propio profesor (*action research*), en la elección de un aspecto determinado de la producción escrita para ser evaluado o en los casos en que fuese necesario llevar a cabo una valoración no holística; teniendo en cuenta, como indica Polio (1997) que las medidas holísticas no son adecuadas para poblaciones homogéneas, esta matriz puede determinar de forma objetiva la evolución lingüística escrita de un sujeto o un grupo y permitir comparaciones entre grupos.

NOTAS

1. Nuestro agradecimiento a la DGICYT por los proyectos PB-94-0944 y PB97-0901.
2. Los ejemplos corresponden a producciones reales sin editar.

BIBLIOGRAFÍA

- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and Communication*. Eds. J.C. Richards y R.W. Schmidt. Londres: Longman. 2-27.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- Celaya, M.L. y C. Muñoz. 1999. "Definición de competencias en la adquisición del inglés (LE)". *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada*. Eds. J. De las Cuevas y D. Fasla. 33-39. Logroño: AESLA.
- Cumming, A. 1998. "Theoretical perspectives on writing". *Annual Review of Applied Linguistics* 18: 61-78.
- De Houwer, A. 1990. *The Acquisition of two Languages from Birth: A Case Study*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Downing, A. y P. Locke. 1992. *A University Course in English Grammar*. Nueva York: Prentice Hall.
- Dromi, E. y R.A. Berman. 1982. "A morphemic measure of early language development: data from modern Hebrew". *Journal of Child Language* 9(2): 403-404
- Greenbaum, S. y R. Quirk. 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow, Essex: Longman.
- Hickey, T. 1993. "Identifying formulas in first language acquisition". *Journal of Child Language* 20(1): 27-41.
- Long, M. 1991. "Measuring classroom language change". University of Hawai'i at Manoa. Ms.
- Martín-Uriz, A., C. Chaudron, L. Hidalgo y R. Whittaker. 2000. "El desarrollo del tema en la composición de estudiantes de secundaria: medición y evaluación de la coherencia". Comunicación presentada en el XVIII Congreso AESLA, Universitat de Barcelona.
- Muñoz, C. 1999. "The effects of age on instructed foreign language acquisition". *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Eds. J. González Fernández Corruedo, R. Valdeón García, D. García Velasco, A. Ojanguren Sánchez, A. Antón Pérez y M. Urdiales Shaw. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 1-21.
- Navés, T. y C. Pérez-Vidal. 1999. "Optimal non-native written competence in EFL". *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada*. Eds. J. De las Cuevas y D. Fasla. Logroño: AESLA. 93-99.
- Pérez-Vidal, C., M. R. Torras y M.L. Celaya. 2000. "Written performance by EFL Catalan / Spanish bilinguals". *Spanish Applied Linguistics* 4(2): 267-290.
- Polio, Ch.G. 1997. "Measures of linguistic accuracy in second language writing research". *Language Learning* 7(1): 101-13.

- Torras, M. R. y C. Pérez-Vidal. 1998. "Deviant structures in written compositions by beginner learners of English". Comunicación presentada en el XXII Congreso AEDEAN, Universitat de Lleida.
- Torras, M. R., C. Pérez-Vidal y M.L. Celaya. 1998. "Matriu de criteris de medició per a la determinació del perfil de competència lingüística escrita en anglès d'alumnes bilingües". Comunicación presentada en el II Congrés de les Llengües de l'Estat, Universitat de Barcelona.
- Triadó, C. y M. Forns. 1992 (1989). *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki y H. Kim. 1998. *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Hawaii: University of Hawaii at Manoa.