

El parámetro cantidad de palabras en función del nivel en la certificación del español académico

María Cecilia Ainciburu*

Resumen

La longitud de un texto parece ser proporcional a la capacidad de adquirir elementos léxicos y de mejorar la competencia que permite combinarlos. Esta investigación tiene como objetivo indagar de manera documental acerca del parámetro de longitud de los textos académicos escritos y aportar datos empíricos que ilustren su relación con la competencia pragmático-discursiva de universitarios extranjeros. Sesenta estudiantes universitarios extranjeros de tres niveles de competencia lingüística y veinte nativos escribieron dos tareas escritas de índole diferente por su género discursivo. Los resultados de esta investigación muestran que la creencia general de que se escribe más cuanto más se avanza en la interlingua no siempre se correlaciona con las experiencias de escritura académica. En los casos en los que el estudiante se enfrenta a la escritura de textos que requieren una mayor competencia pragmática, la extensión de los textos de estudiantes de más bajo nivel aumenta.

Palabras clave: segundas lenguas, parámetro de longitud, argumentación, certificación lingüística

Abstract

The length of a text seems to be proportional to the ability for acquiring lexical elements and improving the competence that allows to combine them. This research aims to investigate in documentary way the length parameter of written academic texts and provide empirical data that illustrate their

* Universidad Nebrija (España) y Università di Siena (Italia).
Correo electrónico: caincibu@nebrija.es y ainciburu@unisi.it

relationship with the pragmatic-discursive competence of foreign university students. Sixty foreign university students from three levels of language proficiency and twenty native speakers were engaged in two written assignments of different nature due to their discursive genre. The results show that the general belief on the existence of a positive relation between advances in interlingua and texts' length does not always show in academic writing experiences. In cases where the student is faced with the writing of texts requiring greater pragmatic competence, the extension of the texts of students of lower level increases.

Keywords: second language writing, length parameter, argumentation, linguistic certification

Introducción

En la pedagogía general, las tareas escritas se utilizan para que el estudiante demuestre su capacidad para seleccionar un aspecto (*topic*) de un tema indicado y exponga su habilidad narrativa o crítica. Algunos estudios empíricos han analizado de qué modo se relacionan la extensión de una producción escrita con su complejidad sintáctica en la escritura académica (Muse y Delicia, 2013; Delicia, 2011). De estos, un número más reducido tiene como objeto la lengua académica de los estudiantes extranjeros que hacen inmersión en países hispanohablantes (Roig-Vila *et al.*, 2016; Peña *et al.*, 2016; Ainciburu, 2012; Pastor Cesteros, 2010) y, entre ellos, son escasas las investigaciones que exploran su competencia escrita desde un punto de vista empírico y con análisis de muestras.

En este documento se presentará inicialmente una revisión de las investigaciones que han estudiado cómo influye la competencia lingüística en la extensión de la tarea escrita, especialmente en lo que respecta a su evaluación en condiciones de certificación. Posteriormente, se realizará una investigación primaria para indagar documentalmente el parámetro de extensión de los textos escritos en un examen de certificación académica, y aportar así datos empíricos que ilustren su relación con la competencia pragmático-discursiva, a través de dos tareas con géneros discursivos diferentes realizadas en español por estudiantes extranjeros.

Grado de competencia lingüística y extensión de la tarea escrita

Los términos *extensión*, *longitud* o *dedicación* pueden generar alguna imprecisión cuando se asocian a un texto escrito. La fluidez con que un estudiante nativo o extranjero escribe podría depender de su familiaridad con el tema argumentado, del interés que le suscita, de su índole más o menos polémica, de su experiencia como escritor, entre otros (Bailey, 2003). Por esta razón, hemos utilizado en el título la expresión *cantidad de palabras* que, según consideramos, debería ser un término mayormente denotativo. Por razones estilísticas, sin embargo, alternaremos el uso de estas expresiones en el análisis.

En la evaluación general de estudiantes nativos, la extensión forma parte de las variables que se introducen en el criterio de corrección de las pruebas de nivel de exámenes oficiales (pruebas *Aprender* en Argentina, *Planea* en México, entre otras). El total de palabras escritas es una medida que se asocia a la cantidad de tiempo empleado para desarrollar una tarea y se generaliza en estándares como el Curriculum-Based Measurement (CBM), (Gansle *et al.*, 2002), que permiten monitorear los avances lingüísticos de los estudiantes en la escuela primaria y secundaria. En un estudio sobre las tareas escritas de 179 participantes, que toma en cuenta otras 18 medidas evaluables (como la riqueza léxica, la precisión terminológica, la complejidad sintáctica o el uso de la puntuación), la cantidad de palabras se mostró útil al momento de predecir el grado de competencia alcanzado por los estudiantes según la hipótesis que dice que “a más competencia, mayor longitud” (Gansle *et al.*, 2002, p. 486). Sin embargo, la opinión de los evaluadores revela que estos se muestran reacios al momento de correlacionar la extensión con la calidad de un texto y que consideran a este parámetro como un “indicador inaceptable” (Gansle *et al.*, 2002, p. 495), aunque lo tengan en cuenta en sus juicios como correctores: “falta detalle”, “habría que explicar”, “demasiado sucinto” (Gansle *et al.*, 2002, p. 498). Los investigadores suponen que este criterio contradictorio se genera porque otros indicadores de competencia (la precisión léxica o la cohesión textual, entre otros) permiten un tratamiento más didáctico y directo, mientras que la cantidad de palabras ofrece pocas alternativas de intervención pedagógica.

La investigación antes referida constituye una base empírica de referencia para trabajos posteriores que se ocupan de los problemas de la escritura

académica en inglés (Shapiro, 2011; Ritchey *et al.*, 2015; Alitto *et al.*, 2016)¹. Sin embargo, el análisis de estos trabajos no deja en claro si se puede intervenir pedagógicamente el parámetro de “cantidad de palabras”.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER) menciona explícitamente el parámetro de extensión en algunos de los niveles especificados en los descriptores de escritura, por ejemplo, “soy capaz de escribir textos breves” (A2) frente a “soy capaz de escribir textos claros y detallados” (B2) (MCER, cap. 3). Los términos que hacen explícita la extensión del texto, como *cortos, breves, con una cierta extensión*, se relacionan con adjetivos que hacen referencia a su complejidad: sencillos, detallados, fluidos. Otras asociaciones evidenciadas son: *elementos de cohesión y coherencia y género textual*. Aparecen, asimismo, las tres esferas de proximidad del tema tratado: *personal/familiar, temas conocidos/de interés, temas complejos*. Todo esto permite ver un principio de progresión que pronostica que el estudiante de nivel básico es capaz de escribir textos breves y simples, mientras que el de nivel superior puede redactar textos de una mayor extensión.

Los estudios empíricos con los que contamos indican que la dimensión del lexicón de un estudiante está directamente relacionada con su capacidad de comunicar en forma efectiva (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Zareva *et al.*, 2005; Yu, 2010). En términos empíricos, esta variable se define como una característica multidimensional del uso del lenguaje que asocia cuatro factores: densidad léxica, sofisticación léxica, variación léxica y precisión (Read, 2000; Yu, 2010). Tales medidas no son siempre fáciles de tomar y admiten variaciones entre diferentes investigadores; sin embargo, en los estudios sobre estudiantes universitarios de lenguas extranjeras la correlación “mayor riqueza léxica, mayor extensión” es más común que “mayor riqueza léxica, mayor complejidad sintáctica” (Yu, 2010).

En resumen, aunque sabemos que los factores enunciados para la determinación del nivel de competencia lingüística del escritor no nativo (familiaridad temática, género textual, dimensión del lexicón y tiempo de elaboración) inciden en la extensión y complejidad de un texto, no queda claro si los evaluadores están dispuestos a confiar en esas medidas. La investigación empírica muestra que los docentes desconfían de la cantidad de palabras

¹ Es necesario subrayar que los estudios en lengua inglesa consideran *académico* al lenguaje aplicado a las diferentes disciplinas de estudio institucional desde el primer grado de primaria, mientras que en la lengua española se tiene en cuenta solo el ámbito universitario o terciario (Ainciburu y Rodríguez López 2015).

como un indicador, pero que no pueden evitar tenerlo en cuenta al momento de explicar la falta de explicitud de un escrito. Los textos de referencia para los descriptores de competencia no nativa (en este caso el MCER, al que se asocian todas las certificaciones que ejemplificaremos) y las investigaciones sobre la dimensión del lexicón correlacionan un mayor nivel de competencia a una mayor longitud del documento producido.

La extensión como parámetro en las certificaciones

Las certificaciones generales de lengua para extranjeros incluyen la cantidad de palabras en la escala utilizada para evaluar el *output*. En una comparación entre diferentes exámenes europeos generales, Novello (2009) indica que el KET, el PET, el DALF y el Goethe Zertifikat consideran la variable de extensión dentro del criterio de corrección². En el caso del DALF existe incluso un sistema que permite penalizar el hecho de que una redacción supere o carezca del 10 % de la extensión requerida (Novello, 2009, p. 73). Esa condición puede indicar que se desea que el candidato se atenga a un determinado mandato, por razones de respeto a las máximas pragmáticas de cantidad.

Muchas universidades solicitan las certificaciones de lengua académica³ como un requisito para la matriculación de los extranjeros, con un nivel variable entre el B1 y el B2 (Ainciburu y Rodríguez, 2015), y tienen diferentes parámetros que toman en cuenta el tiempo y la extensión de las tareas escritas con las que se evalúa la competencia del candidato, las cuales resultan más difíciles de comparar, dado que tienen modalidades estructurales diferentes. En algunos casos, se trata de exámenes multinivel donde el candidato obtiene como resultado su posicionamiento en el continuo de la escala de competencia. En otros casos el nivel viene estipulado previamente y el candidato obtiene un puntaje con respecto a cierto nivel. La tabla 1 muestra el panorama de las tareas escritas, del tiempo de elaboración y de la extensión de las tareas requeridas.

² La autora se refiere a Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF).

³ Las observaciones hechas en este trabajo toman como referentes de certificaciones de lengua académica los exámenes International English Language Testing System (IELTS académico, Consorcio Cambridge), Pearson Test of English Academic (PTE académico, Grupo Pearson), Test Of English as a Foreign Language (TOEFL, Consorcio ETS: Educational Testing Service) Test für Deutsch als Fremdsprache (TestDaF, Goethe Institut) y Proyecto de Examen Multinivel de Certificación del Español Académico (PEMCEA, Universidad de Nebrija).

Tabla 1. Cotejo de las tareas escritas de diferentes certificaciones de lengua académica

Examen	Tipo y número de tareas	Mínimo de palabras	Extensión máxima	Tiempo de la sesión
IELTS	1. Verbalizar la información contenida en un <i>input</i> gráfico y expresar una opinión.	150	No especifica	60 minutos
	2. Discutir un tópico por medio de la argumentación.	250	No especifica	
PTE	1. Resumir un texto de 300 palabras en una sola oración.	No especifica	No especifica	10 minutos
	2. Realizar una composición a partir de un texto.	200	300	20 minutos
TOEFL	1. Escribir una redacción tras leer un texto y escuchar un audio.	No especifica	No especifica	50 minutos
	2. Responder a una pregunta por medio de la argumentación.	No especifica	No especifica	
TestDaft	1. Verbalizar información contenida en un <i>input</i> gráfico y expresar una opinión valiéndose de la argumentación.	No especifica	No especifica	60 minutos
PEMCEA	1. Enviar un correo electrónico a un docente.	125	No especifica	60 minutos
	2. Verbalizar información contenida en un <i>input</i> gráfico y expresar una opinión.	200	250	

Fuente: elaboración propia

El cotejo contenido en la tabla 1 evidencia que tanto la extensión esperada como el tiempo de realización son diferentes para una actividad similar, que cuente con la descripción de una situación con base en gráficos y la posterior opinión justificada. En el caso de las certificaciones de la misma lengua esta diferencia no se justifica: ¿por qué razón una tarea que tiene veinte minutos asignados en el PTE online⁴ se realiza en cuarenta en el IELTS clásico⁵? En los dos

⁴ Se trata de una prueba integrada de expresión oral y escrita que se realiza en línea. La tabla ilustra solo las tareas escritas.

⁵ No consideramos al TOEFL porque no tiene especificación de longitud, pero los textos que se proporcionan como modelos de buen *output* poseen entre 600 y 700 palabras.

casos el consorcio que distribuye ambas pruebas es el mismo, ¿es posible que el cambio de medio de escritura implique el doble de tiempo asignado para una tarea similar? Y aún más, ¿qué factor de distancia lingüística justifica otorgar sesenta minutos para la misma prueba en el idioma alemán?

La mayor parte de las pruebas requieren una extensión mínima y no máxima. Dado que los criterios de corrección incluyen la longitud en el descriptor “cumplimiento de la tarea”, según lo expuesto, se debería considerar la extensión como un índice de mayor competencia lingüística.

Esta investigación

En el panorama de las certificaciones académicas⁶, el PEMCEA (ver tabla 1) presenta dos tareas de interacción escrita que permiten estudiar diferentes condiciones pragmáticas, como la familiaridad del argumento, el género requerido o la intencionalidad. En la primera tarea que analizaremos la consigna fue:

Tarea 1

Imagine que es estudiante de intercambio en una universidad española. Ha recibido una calificación de 4 sobre 10 en una asignatura y no está de acuerdo. Escriba un correo electrónico al profesor manifestando su opinión y formulando la solicitud que considere oportuna.

Escriba un mínimo de 125 palabras.

La petición es uno de los actos de habla considerados como emblemáticos en el ámbito académico. Muchas veces los estudiantes extranjeros tienen que escribir correos electrónicos a sus docentes para pedir aclaraciones sobre una tarea o para solicitar una tutoría, entre otras razones. Existen numerosos estudios que abordan este género textual, sobre todo en inglés (con detalle en Tello Rueda, 2006, p. 95 y ss.), mientras que hay muy pocos en español nativo y no nativo (Robles Garrote, 2014).

⁶ Requeridas por las universidades a los estudiantes no nativos para matricularse o cursar un intercambio.

En esta tarea el estudiante pone en juego no solamente su saber lingüístico y de pragmática textual, sino que también aplica las estrategias de cortesía necesarias para llevar a cabo el acto de habla pedido. Por un lado, esto hace que la tarea sea mucho más interactiva con respecto a otras actividades y, por otro, permite asociarla a un género textual cuyas normas son evaluables (tanto en la macroestructura como en la microestructura), al tener en cuenta el uso de estrategias de cortesía que no suelen entrar directamente en la planificación curricular (Medina Soler, 2012). Esta función se hace mucho más evidente cuando se le pide al estudiante expresar desacuerdo o hacer frente a alguna situación en la que el docente ha hecho o dicho algo que vulnera su imagen y debe recomponerla con base en argumentos (Brenes Peña, 2011).

La segunda tarea de escritura requiere la elaboración de un texto con base en gráficos. En ella se solicita describir una situación y proporcionar una opinión argumentada sobre un tema. Esta es la más común en las certificaciones de lengua académica (ver la tabla 1). En nuestro caso:

Tarea 2

En España se acaba de publicar una nueva ley que establece que en todos los niveles de enseñanza tiene que haber un porcentaje de alumnos con algún tipo de incapacidad, con el propósito de fomentar la integración social de todos los ciudadanos.

Describe y compare la tendencia que había en Europa en el 2003 respecto al porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en emplazamientos segregados (centros donde no se integra ese tipo de alumnado).

Tabla 2. Porcentaje de alumnos con NEE en emplazamientos segregados

>1 %	1-2 %	3-4 %	<4 %
Grecia Islandia Italia Noruega Portugal España	Austria Dinamarca Irlanda Luxemburgo Holanda Suecia Reino Unido	Finlandia Francia	Bélgica Alemania Suiza

Redacte un texto en el que presente su postura acerca de la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en un aula ordinaria y argumente su opinión en favor o en contra. Puede desarrollar sus argumentos respecto al tipo de integración (total o parcial), los recursos necesarios o cualquier otro aspecto que le parezca relevante.

Escriba de 200 a 300 palabras.

Las indicaciones del examen (consignar o dar consejos de preparación) contienen siempre alguna alusión a la función apelativa propia del tipo de discurso que debería organizarse con base en los tres apartados retóricos aristotélicos (tesis/antítesis/síntesis o introducción/desarrollo/conclusión [Bazerman, 2009, p. 45]). La justificación de la opinión se realiza con base en uno o varios argumentos (de autoridad, racional, de hecho, con ejemplificación o afectivo) que sostienen la tesis inicial o la rebaten (Golder y Coirier, 1994; Bazerman, 2009).

Dadas estas tareas, y teniendo en cuenta la necesidad de argumentar en ambas, dos preguntas guían la investigación primaria:

- ¿Se escriben textos más largos en una misma tarea cuando la competencia lingüística es mayor?
- En dado caso, ¿este resultado es independiente de la tarea solicitada?

Se indagó si en condiciones de certificación, que es cuando el estudiante extranjero demuestra su nivel de aprendizaje, a un mayor nivel de competencia le corresponde un número mayor de palabras, para así ver cuál es la posición del nativo si su producción se ubica al final de una escala, después del nivel avanzado. Esto es importante, dado que la competencia no nativa suele tener como meta alcanzar la nativa (de hecho, cuando se trata de un estudiante adelantado se dice que su competencia es “casi nativa”). Los resultados en este caso tendrán en cuenta que el nativo no está sometido a la misma condición de presión, porque no tiene que “probar” su dominio de la lengua. Por otro lado, se analizaron dos tareas de escritura diferentes para ver si la cantidad de argumentos utilizados en la justificación eran similares. La hipótesis subyacente implica que un número mayor de argumentos debería estar acompañado de una mayor extensión de la producción.

El corpus de producción escrita considerado es el resultante de las pruebas de certificación académica multinivel PEMCEA. Los participantes fueron

sesenta estudiantes universitarios de intercambio, de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid, de niveles diferentes (veinte participantes por nivel básico, intermedio y avanzado) y veinte estudiantes nativos.

Para obtener los datos cualitativos, además del análisis de la investigadora, los textos fueron corregidos por otros cuatro docentes, siguiendo las bandas de descriptores por nivel. Los criterios se basan en las competencias requeridas por los seis niveles del MCER y contienen una corrección holística (logro de la tarea) y una analítica que se desglosa en 4 niveles: cohesión y coherencia discursiva, alcance y control léxico y ortográfico, alcance y control gramatical y adecuación al género textual. Estos cinco descriptores se asemejan a los propuestos por el MCER y permiten la puntuación de cada tarea sobre veinte (cinco criterios, cuatro bandas), lo que determina el posicionamiento del estudiante en una escala continua multinivel. El modelo del examen y el criterio de corrección fueron aprobados por la asociación ACLES que emitió el sello de calidad en 2016, certificando que el examen respetaba las sugerencias del MCER y las buenas prácticas de la Asociación.

De tal modo, se asociaron las pruebas de cada alumno (dos tareas) con la puntuación obtenida (hasta siete puntos nivel A2, hasta diez puntos nivel B1, hasta quince nivel B2 y más de quince nivel C). En dos casos no hubo acuerdo interjueces por la pertenencia de los participantes al grupo intermedio o avanzado (calificación 15/20), por lo que, en vez de dirimir la cuestión, se optó por una conducta prudencial y se eliminaron las muestras del tratamiento estadístico.

Resultados

El análisis cuantitativo de los datos de los 160 escritos (producto de la multiplicación de las tareas por el número de participantes) se realizó contabilizando las palabras por nivel y la tarea de cada uno de los grupos ($n = 20$). Los resultados se muestran en la tabla 3.

Dado que la desviación estándar (DE) de los grupos A2 y B1 en la tarea 1 son muy altas y no se dan las condiciones de normalidad buscadas, mientras que la independencia intergrupos está asegurada, se decidió aplicar un test no paramétrico para comparar las medias obtenidas en las dos tareas (prueba H de Kruskal-Wallis). Una comparación general indica que en la primera tarea existe una diferencia significativa en el número de palabras utilizadas ($p = 0.0413$), mientras que en la segunda no la hay ($p = 0.0627$). En el primer caso, entonces, elegimos hacer un test *post-hoc* (DHS = diferencia significativamente honesta

de Tukey) para comparar los grupos de la tarea 1 por parejas y poder saber qué dinámica en los grupos origina la diferencia significativa.

Tabla 3. Datos cuantitativos acerca de la cantidad de palabras por tarea

	Tarea 1				Tarea 2			
	Máximo	Mínimo	Media	DE	Máximo	Mínimo	Media	DE
Grupo A2	221	125	173,51	67,88	243	221	228	14,55
Grupo B1	178	123	146,46	38,89	261	232	226,5	20,50
Grupo C1	127	120	123,89	4,94	302	247	254,5	36,89
Grupo nativos	132	121	125,23	7,72	305	251	258,2	35,18

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Resultados de la prueba DHS de Tukey sobre la longitud del texto en la tarea 1

L (Nivel)	J (Nivel)	Diferencia de medias (L-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza 95 %	
					Inferior	Superior
A2	B1	0,240	0,080	0,081	-0,024	0,504
	C1	0,095	-0,715	0,002	-0,159	0,095
	nativos	0,086	-0,248	0,003	0,302	-0,083
B1	A2	-0,240	-0,080	0,081	0,024	-0,504
	C1	0,305	0,086	0,003	-0,248	0,302
	nativos	0,278	-0,920	0,01	-0,031	0,524
C1	A2	-0,095	0,715	0,002	0,159	-0,095
	B1	-0,305	-0,086	0,003	0,248	-0,302
	nativos	-0,409	0,819	0,872	-2,37	155
nativos	A2	-0,086	0,248	0,003	-0,302	0,083
	B1	-0,278	0,920	0,01	0,031	-0,524
	C1	0,409	-0,819	0,872	2,37	-155

Fuente: elaboración propia

El test evidencia que existe un comportamiento dual. Por un lado, los estudiantes de nivel A2 y B1 escriben más de lo solicitado, mientras que por el otro los del nivel C1 y los nativos se acercan a la extensión mínima.

Por contraposición, la tarea 2 contiene un número de palabras similar al solicitado en la consigna, entre 200 y 250 palabras, y respeta, aunque solo con una diferencia matemática no significativa, la hipótesis de que un nivel más alto de competencia lingüística implica una mayor extensión del *output*. Por el contrario, los resultados estadísticos de la tabla 2 (tarea 1) contradicen la creencia general de que se escribe más cuanto más se avanza en la interlengua, siendo ese un momento en el que el estudiante debería intentar evidenciar al máximo su capacidad lingüística (C1). La expresión *Hacer lo indispensable* podría indicar un comportamiento esperado en la simulación de nativos y prudente o conservador —menos se escribe, menos errores posibles— en los extranjeros.

Las dos tareas requerían la justificación y la argumentación de la opinión propia. En el caso de los estudiantes de nivel A2 y B1, estos realizan la tarea requerida y se atienen a la extensión solicitada, mientras que puntúan bajo en otras columnas como la cohesión y la coherencia o la utilización de un léxico preciso. En la tabla 5 se muestran los argumentos proporcionados por grupo y tarea.

Tabla 5. Argumentos y justificaciones proporcionados por tarea y nivel

	Tarea 1				Tarea 2			
	Máximo	Mínimo	Media	DE	Máximo	Mínimo	Media	DE
Grupo A2	8	3	5.21	3.87	3	0	1.54	2.62
Grupo B1	6	2	4.03	2.99	2	0	1.23	1.40
Grupo C1	3	2	2.54	0.71	4	0	2.34	2.92
Grupo nativos	2	1	1.98	0.77	4	0	2.09	2.27

Fuente: elaboración propia

En la tarea 1, los estudiantes de nivel A2 y B1 aumentan sus argumentos y justificaciones, mientras que los de nivel C1 y los nativos los reducen. En la tarea 2, en cambio, la media muestra una progresión similar a la esperada (a mayor nivel lingüístico, mayor argumentación), aunque sin proporciones destacables. Dado que el comportamiento de las variables de extensión y de cantidad de argumentos es paralelo en las dos tareas, se sugiere que las dos variables podrían estar correlacionadas. Cuando se aplica una prueba de

Pearson para verificar la correlación lineal entre las dos variables aleatorias cuantitativas se obtiene un coeficiente de variabilidad explicada de 0.65, lo cual es significativo.

Unos ejemplos contrastados de las dos tareas podrían ilustrar mejor la distribución de argumentos.

[1] Pues yo no estoy de acuerdo con la calificación de 4/10 tengo tres razones principales. En primer lugar, soy una estudiante diligente y activa, y nunca he perdido una clase suya. En segundo lugar, he hecho las tareas con mucho esfuerzo, así que mis trabajos de su asignatura han sido buenos, por ejemplo, el proyecto parcial para la empresa *Élite Comunicación*. En tercer lugar, en todas las clases suyas, la escucho tranquilamente y la respondo activamente. Además, en mi tiempo libre, les ayudo a mis compañeros de clase sobre las dudas de la asignatura con mucha frecuencia. Además, supongo que he hecho un buen trabajo en el examen, es que mis respuestas han sido suficientes, evidentes y organizadas. ¿Podía usted ver mi papel otra vez? (Tarea 1, A2)

[2] Le escribo acerca de mi calificación en la asignatura. Me gustaría que, de ser posible, me informara los detalles sobre cómo llegó a esta calificación, ya que pienso que no le hace justicia al tiempo y esfuerzo que le dediqué a su clase. (Tarea 1, C1)

Para comprender los resultados cuantitativos, ha sido necesario indagar acerca de las tareas propuestas en las consignas del examen. En un caso la tarea requería “manifestar desacuerdo” y “pedir”, mientras que en el otro se solicitaba “describir un gráfico o presentar una situación” y “argumentar una posición”. La diferencia en la extensión en la primera tarea parece depender del hecho de que las funciones solicitadas implicaban una competencia pragmática mayor. Paralelamente, surgió la pregunta de por qué, si los estudiantes son capaces de dar argumentos y lo hacen abundantemente en la tarea 1, dicha actitud lingüística no prevalece en la segunda tarea. Puede ser que los universitarios tienden a ensimismarse más en una tarea o género discursivo cercano a su propia experiencia emocional. En este sentido, sería importante indagar más acerca del potencial de expresión empático de las tareas requeridas. Esta distinción de ámbitos, presente en la secuenciación misma de los descriptores del MCER (cuando se refieren a la familiaridad con los contextos abstractos), utilizada para la progresividad léxica (Ainciburu,

2008; 2013), podría ser un discriminante de nivel útil en las certificaciones académicas multinivel.

El punto central, a la luz de los resultados obtenidos, es discutir qué beneficios o desventajas tiene colocar un límite de palabras mínimo en las tareas de escritura de las certificaciones lingüísticas académicas. Los resultados muestran que dicho número se convierte en una referencia a la que los candidatos se ciñen, independientemente del hecho de que tengan una mayor disposición de recursos léxicos. Esta consiga puede considerarse benéfica si invita a mejorar la planificación y la reelaboración del texto en el primer borrador de la actividad, pero también revela una falta de acuerdo por parte de los redactores de certificaciones académicas como el IELTS, que predispone veinte minutos para llevar a cabo la prueba, y el TestDaf, que le da al estudiante una hora. Empíricamente, los datos que vinculan al tiempo reservado para la elaboración de la tarea escrita con aquel que es utilizado, muestran que la memoria de trabajo del estudiante (un rasgo individual y no dependiente de la instrucción lingüística) se transforma en una variable central en términos de la complejidad sintáctica y de la riqueza léxica del *output* (Mavrou, 2013).

Desde el punto de vista de los correctores y del proceso de cálculo que se requiere para validar los exámenes de certificación, el hecho de que todas las actividades escritas —que requieren el mayor empeño de trabajo “manual” de etiquetación y de medición—, tiendan a una extensión predeterminada representa un beneficio, pues permite estimar mejor el tiempo efectivo de trabajo del corrector y brinda un corpus más homogéneo para sucesivas validaciones e indagaciones empíricas. Las condiciones económicas propias de una certificación podrían tener incidencia en este punto.

Conclusión

En la investigación bibliográfica previa se ha observado que algunas certificaciones colocan un número mínimo de palabras en las tareas escritas (TOEFL, IELTS, PEMCEA) mientras que otras no lo hacen (TestDaf). A pesar de que no todas las certificaciones hacen públicos sus criterios de evaluación, la presencia del número de palabras mínimo asociado a la consigna de la tarea escrita implica que la extensión se controla en el renglón “Adecuación a la tarea”. El respeto absoluto del número de palabras mínimo en el corpus analizado por parte de estudiantes nativos y no nativos muestra que los candidatos perciben a la extensión como un dato evaluable. Si así fuera, debería discutirse el

hecho de que tareas similares requieran tiempos de elaboración y un número mínimo de palabras específicos para cada uno; sobre todo, cuando existe un proceso de validación de ese tipo de procesos. Queda por discutir si tiene sentido, desde el punto de vista de su impacto sobre los candidatos, colocar un número orientativo de palabras, ya que el comportamiento de los redactores de TestDaft indica que no existe un criterio unificado. Paralelamente, se pudo observar que tareas diferentes, que parecen requerir un número de palabras mínimo particular, requieren de un tiempo de elaboración similar (tabla 1).

Los resultados empíricos de esta investigación muestran que el tipo de tarea requerida modifica el comportamiento de los candidatos en cuanto al número de palabras escritas se refiere. Las tareas que requieren una mayor defensa de la posición personal y una mayor competencia pragmática generan una mayor respuesta argumentativa en los estudiantes de niveles inferiores al umbral. En este sentido, la tarea 1 sirve como un discriminante entre niveles —lo que podría ser importante en términos de la evaluación multinivel—, pero lo hace en forma contrafactual: usualmente se esperaría que el nivel de competencia más bajo implicara una menor extensión.

Es posible que los resultados de esta investigación puedan ser transferidos al ámbito de la evaluación formativa. Esta circunstancia representa un reto en cuanto se supone que hay actividades mucho más características de un nivel (por ejemplo, los relatos sobre las vacaciones o sobre el fin de semana para utilizar los tiempos pasados en A2 y B1) y otras que se pueden llevar a cabo en todos los niveles de competencia (como presentarse a sí mismo o hablar de sus ocupaciones), las cuales se hacen con el objetivo de generar producciones más sofisticadas en cuanto a la riqueza léxica y a la complejidad sintáctica, según avanza el nivel. Es posible que una consideración más elaborada acerca de las particularidades de la cultura extranjera, acompañada de una mayor competencia pragmática y de una mayor atención sobre los elementos de naturaleza emocional, puedan ayudar a entender el hecho de que la extensión de una tarea no se correlacione estrictamente con los recursos lingüísticos proporcionados en la instrucción. Tales aspectos deberían tenerse en cuenta tanto en la evaluación formativa como en la certificadora.

Referencias

- Ainciburu, M. C. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario: tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines* (Vol. 46). Frankfurt: Peter Lang.
- Ainciburu, M. C. (2012). Modelos y recursos de escritura académica en diferentes lenguas maternas y su influencia en la práctica ELE. En *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Actas XXIII Congreso ASELE. Universidad de Girona. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0007.pdf
- Ainciburu, M. C., y Rodríguez López, P. (2015). La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la evaluación implícita de competencias no lingüísticas. En Y. Morimoto, M. Pavón y R. Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 87-96). Santiago de Compostela: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Alitto, J., Malecki, C., Coyle, S., y Santuzzi, A. (2016). Examining the effects of adult and peer mediated goal setting and feedback interventions for writing: Two studies. *Journal of School Psychology*, 56, 89-109.
- Bailey, S. (2003). *Academic writing: A handbook for international students*. Londres: Routledge.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 127-138.
- Brenes Peña, E. (ed.). (2011). *Actos de habla disentivos. Identificación y análisis*. Sevilla: Alfar.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Delicia, D. (2011). Madurez sintáctica y modos de organización del discurso: un estudio sobre la competencia gramatical adolescente en producciones narrativas y argumentativas. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (24), 173-198.
- Gansle, K., Noell, G., Van Der Heyden, A., Naquin, G., y Slider, N. (2002). Moving beyond total words written: The reliability, criterion validity, and time cost of alternate measures for curriculum-based measurement in writing. *School Psychology Review*, 31(4), 477-497.
- Golder, C. y Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, 18(2), 187-210.

- Mavrou, I. (2013). Memoria de trabajo: su incidencia en la expresión escrita en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13), 36.
- Medina Soler, I. (2012). Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión: estudio cualitativo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (11), 6.
- Muse, C., y Delicia, D. (2013). Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13, 1-12.
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Peña, C., Gómez, J., Cabrera, A., Del Moral, A. M., Medina, J., Cesteros, S., y Jara, A. (2016). Evaluación del español académico para alumnado extranjero de la Universidad de Alicante a través de una prueba de nivel. En R. Roig-Vila, J. Blasco, A. Lledó, N. Pellín (eds.), *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria: retos, propuestas y acciones* (pp. 1712-1723). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchey, K. D., McMaster, K. L., Al Otaiba, S., Puranik, C. S., Kim, Y. S. G., Parker, D. C., y Ortiz, M. (2015). Indicators of fluent writing in beginning writers. En *The fluency construct* (pp. 21-66). Nueva York: Springer.
- Robles Garrote, P. (2014). El poder social en la selección de estrategias semánticas de petición: análisis contrastivo en español e inglés. *Diálogo de la Lengua*, V, 54-65.
- Roig-Vila, R., Mira, J. E., Carreres, A., Buades, N., y Alfosea, J. F. (2016). investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Shapiro, E. (2011). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention*. Nueva York: Guilford Press.
- Tello Rueda, Y. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 169-182.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., y Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity* (Technical Report 17). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Yu, G. (2010). Lexical diversity in writing and speaking task performances. *Applied Linguistics*, 31(2), 236-259.
- Zareva, A., Schwanenflugel, P., y Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency: variable sensitivity. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(04), 567-595.