

Elaboración de la información en textos expositivos. Un estudio sobre el español L2 de aprendices arabófonos

Marta García Pérez y Elisa Rosado Villegas

Universitat de Barcelona

mgar325@xtec.cat, erosado@ub.edu

García Pérez, M. y Rosado Villegas, E. (2013). Elaboración de la información en textos expositivos. Un estudio sobre el español L2 de aprendices arabófonos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

El presente trabajo estudia cómo elaboran la información los hablantes árabes de español L2 de tres grupos de edad distintos (9-10 años, 12-13 años y estudiantes universitarios) cuando producen textos expositivos, orales y escritos. Partimos de la premisa de que, al producir un texto expositivo, el hablante realiza una serie de operaciones (movimientos retóricos) mediante las cuales presenta información (avance), la amplía (expansión) y la resume (unificación) (Britton, 1995). Los 30 textos del corpus de nuestro estudio se analizaron de acuerdo con estos parámetros con el fin de observar la distribución de los tres movimientos, y determinar la incidencia de la edad, la competencia en L2 y la modalidad (oral/escrita) a la hora de elaborar la información.

Los resultados cuantitativos obtenidos revelan que, al igual que ocurre en español L1, los movimientos de expansión son los más frecuentes, seguidos de los de avance, y que ambos tienden a aumentar con la edad; por el contrario, las unificaciones tienen una escasa presencia en todos los grupos. No obstante, en L2 sólo se aprecian diferencias significativas en la modalidad oral, donde las producciones son más extensas. Nuestro estudio indica también que el nivel de competencia en L2 no incide de forma relevante en la calidad de los textos expositivos y que es la edad/nivel de formación lingüística en L1 el factor determinante.

Por otro lado, el análisis cualitativo sobre los subtipos de movimientos muestra también similitudes con los resultados de estudios previos en L1 entre los que destacamos las siguientes: los adultos anticipan la información al principio del texto y argumentan sus valoraciones, mientras que los grupos de menor edad tienden a introducir nueva información en forma de opiniones o juicios de valor.

Palabras clave: textos expositivos, movimientos retóricos, competencia discursiva, español L2, elaboración de la información.

ABSTRACT

This study analyzes how Arab speakers of Spanish as a second language belonging to three different age groups (9-year-olds, 12-year-olds and university students) elaborate the information when producing expository texts, both spoken and written. We believe that, when creating expository texts, speakers produce a series of “rhetorical moves” to introduce the information (MOVE ON), to enlarge it (EXPAND) and to summarize it (UNIFY) (Britton, 1995). Thirty texts were analyzed in order to determine the distribution of these rhetorical moves and ascertain what influence age, second language competence and modality (oral/written) may have on the elaboration of information.

Results show that, similarly to what happens in Spanish L1, EXPAND moves are the most frequent, followed by MOVE ON moves, and both types increase with age. On the contrary, UNIFY moves rarely appear in any age groups. Nevertheless, the only significant differences in Spanish L2 are to be found in oral texts, which are longer than written texts. Our research also reveals that, in expository texts, this feature is not affected by L2 level of competence, but that age/school level in L1 does play an important role in the way that information is elaborated.

Furthermore, a qualitative analysis of move subtypes also shows, in line with previous studies on Spanish L1, that adults anticipate the information at the beginning of the text and provide arguments for their assessments, whereas the youngest age groups tend to introduce new information as opinions or value judgments.

Keywords: expository texts, rhetorical moves, discourse competence, L2 Spanish, elaboration of information.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos hemos propuesto investigar cómo elaboran la información los hablantes de español L2 cuando producen textos expositivos orales y escritos, es decir, cómo introducen los temas, cómo los expanden y cómo los recapitulan. Nuestro objetivo es por tanto analizar uno de los rasgos que determinan la competencia discursiva de los hablantes.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas engloba la competencia discursiva dentro de la competencia pragmática y la define como el dominio de los géneros discursivos y las secuencias textuales. Asimismo, este dominio o capacidad para organizar el discurso se concreta en habilidades como ordenar las frases en secuencias coherentes u organizar el texto para contar historias. Quizás sea la competencia discursiva una de las más difíciles de concretar y de evaluar ya que se halla necesariamente ligada a unos usos determinados por el contexto y la cultura. El Marco común europeo de referencia apunta los siguientes criterios para su evaluación: la flexibilidad ante las circunstancias de la situación comunicativa, el manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral), el desarrollo temático, y la coherencia y la cohesión de los textos. No obstante, también da cuenta de la falta de certeza en cuanto al desarrollo de estas habilidades: ¿se produce una transferencia de los conocimientos discursivos desde la L1 a la L2?, ¿qué métodos se deberían emplear para facilitar su desarrollo?

Nuestra pretensión no es dar respuesta a estas preguntas que, sin duda, requieren de una exhaustiva investigación que debería desarrollarse en múltiples direcciones, sino únicamente explorar uno de estos aspectos discursivos (el que afecta a la organización textual), en textos pertenecientes a un solo género discursivo (el texto expositivo) que han sido producidos por un grupo concreto de sujetos (hablantes marroquíes de tres grupos de edad que tienen el español como L2). Con este estudio nos proponemos por tanto aportar nuevos datos sobre cómo elaboran la información los hablantes de español L2 al producir textos expositivos y sobre la incidencia que tienen la edad, la competencia comunicativa en L2 y la modalidad.

2. EL TEXTO EXPOSITIVO EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL REPERTORIO LINGÜÍSTICO

Este trabajo se enmarca en el ámbito de los estudios sobre el repertorio lingüístico. Los planteamientos teóricos provienen del trabajo de Berman & Slobin (1994) y, más concretamente, del proyecto internacional *Developing literacy in different contexts and in different languages*, coordinado por Ruth Berman, en el cual participaron grupos de investigación de diferentes países^[1]. En estos estudios el repertorio lingüístico se define como el conjunto de recursos lingüísticos y discursivos de los que dispone un hablante para adecuar su discurso a las diversas circunstancias comunicativas. Se parte de la premisa de que el desarrollo del lenguaje, más allá de las fases iniciales, se caracteriza por un aumento y diversificación progresiva de estos recursos que vienen motivados por la escolarización o nivel de formación lingüística (Berman 2004 y 2008).

Estos estudios, realizados sobre corpus en L1 de cuatro grupos de edad (9-10 años, 12-13 años, 16-17 años y adultos), insisten en la decisiva incidencia de la edad y el grado de escolarización en el proceso de adquisición de los recursos lingüísticos de acuerdo con los requerimientos del género y la modalidad. La edad se concibe en estos estudios como indicadora del nivel de formación lingüística escolar: el punto inicial (9 años) sería el nivel más bajo en el que los hablantes son capaces de producir e interpretar textos expositivos, mientras que el punto final lo ocuparían los adultos con un nivel de escolarización superior (estudios universitarios) (Berman, 2004). Esta asociación directa entre edad y formación lingüística escolar, como es obvio, no se dará necesariamente en el caso de L2, ya que la formación previa de los hablantes no nativos no es necesariamente paralela a su edad.

Tolchinsky, Rosado, Aparici & Perera (2005) explican con detalle el interés de centrarse específicamente en el estudio de los géneros narrativo y expositivo. Estos dos tipos discursivos se consideran los puntos extremos de un continuum cuando se tienen en cuenta ciertas dimensiones que caracterizan los géneros. En primer lugar, los textos narrativos se centran en lo que les ocurre a las personas en unas circunstancias espaciales y temporales concretas, mientras que los expositivos desarrollan ideas y temas. En segundo lugar, los narrativos se ubican en el pasado, mientras que los expositivos son atemporales. En tercer lugar, es muy común que los narrativos en el contexto particular de estos estudios estén formulados en primera persona, cuando los expositivos requieren cierta impersonalidad y, por último, los primeros suelen ser más específicos que los segundos en lo que a posicionamiento discursivo se refiere.

2.1 La propuesta de análisis de los textos expositivos

El grupo GRERLI ha realizado en los últimos años, en el marco general que hemos presentado del proyecto *Developing literacy*, diversos estudios^[2] sobre el desarrollo de las destrezas discursivas en hablantes de español y catalán, a partir de un amplio corpus de textos expositivos y narrativos producidos por hablantes de español y catalán como L1 y L2.

Uno de los objetivos generales de esos estudios es llegar a configurar una heurística del texto expositivo, es decir, llegar a definir un conjunto de criterios, tanto a nivel de la estructura textual global (análisis genérico) como a nivel de las características lingüísticas de las cláusulas y de las relaciones entre cláusulas (análisis microscópico), que permitan distinguir calidades expositivas y orientar la didáctica de la exposición. Para alcanzarlo se propusieron inicialmente (1) describir las características de los textos obtenidos y (2) observar cómo evolucionan estas características con el nivel de escolarización de los sujetos (en las dos lenguas objeto de estudio: castellano y catalán).

En el marco de estos trabajos se inscribe la presente aportación, en la que abordamos un solo aspecto de esa caracterización, el que se refiere a la variedad y distribución de los movimientos retóricos como indicadores del grado de elaboración de la información, y para ello seguimos la propuesta de análisis del grupo GRERLI.

Partimos de la premisa formulada por Britton (1995) de que la función de un texto expositivo es la de construir una estructura temática en la mente del lector/oyente y que para ello el escritor/hablante realiza una serie de operaciones (movimientos retóricos) por medio de las cuales despliega el asunto al que se está refiriendo. Tal como se explica en Tolchinsky, Perera, Argerich & Aparici (1999), un tema podrá desplegarse en subtemas por diferenciaciones internas, matizaciones, comparaciones, clasificaciones, precisiones, ejemplificaciones, etc. Para ello el escritor aporta materiales: definiciones, atributos, sucesos, explicaciones, justificaciones. Cada subtema podrá a su vez desplegarse en otros con un nuevo aporte de materiales. El escritor proporciona, además, enlaces retóricos, en calidad de instrucciones que sirven para ubicar al lector (y a veces a sí mismo) sobre cómo han de tratarse, relacionarse, compararse los distintos temas y subtemas que va abriendo. Gracias al conjunto de materiales y enlaces el lector podrá reconstruir los distintos aspectos del asunto.

Estudios anteriores ya habían probado que la posibilidad y la calidad del despliegue temático dependen del conocimiento específico del escritor sobre el tema o asunto, pero no ofrecían ninguna explicación sobre cómo influyen otros factores tales como la experiencia previa en la producción de textos o la instrucción específica. Tampoco se tenía una descripción de las formas de despliegue que podrían funcionar como criterios para el análisis de los textos. Como primer paso en este sentido, el grupo GRERLI, basándose en el enfoque de Britton (1995), desarrolló la propuesta de análisis de textos expositivos que pasamos a detallar a continuación.

En primer lugar, se determinaron unos movimientos retóricos básicos que permitieran dar cuenta del despliegue informativo del discurso. Un texto comienza con el aporte de alguna información (contenido) y avanza con información adicional, que podrá tener distintas relaciones con la información ya presentada. Cada uno de estos pasos en el avance del texto recibe el nombre de movimiento. Los movimientos pueden estar formados por una o más expresiones, coincidiendo o no con una oración, se reconocen como componentes del texto y se distinguen entre sí por la relación que tiene cada uno con la información ya presentada o por presentarse. La definición de los movimientos es relativa, depende del contexto del texto, mientras que su detección es inductiva y requiere juicios de fiabilidad.

2.1.1 Movimientos retóricos básicos

De acuerdo con este planteamiento, se distinguieron tres movimientos básicos:

AVANCE: consiste en presentar un asunto, personaje, objeto, hecho, por primera vez en el texto. Aunque cualquier movimiento más allá de la introducción es de avance, se utiliza esta denominación para aquellos movimientos de apertura de nuevos nodos conceptuales o subtemas.

EXPANSIÓN: consiste en ampliar un asunto. Cualquier movimiento más allá de la introducción y el cierre podría ser considerado también como una expansión, pero en este trabajo se distingue entre expansión y avance en función de la novedad de la información presentada.

UNIFICACIÓN: como su nombre indica, subsume, resume, condensa información ya presentada.

Existe una relación jerárquica entre los movimientos básicos: los movimientos de expansión y unificación dependen de los movimientos de avance. Aunque la caracterización de un movimiento no depende de su posición en el texto, ésta le confiere características particulares. Así, un movimiento de avance puede tener características específicas cuando funciona como introducción, y lo mismo sucede con el movimiento de unificación cuando aparece cerrando el texto. La introducción consiste en presentar el asunto en el contexto del texto. Junto con el movimiento (o los movimientos) de cierre sirve para crear el encuadre, el territorio dentro del cual se desarrolla la unidad discursiva (Scinto, 1986). No todo comienzo de texto constituye una introducción, así como no cualquier final constituye un cierre. Tanto la introducción como el cierre pueden ser realizados por uno o varios movimientos (de avance, expansión o unificación).

?

2.1.2 Subtipos de movimientos retóricos

Cada uno de los movimientos básicos puede dividirse a su vez en subcategorías atendiendo al contenido informativo que aportan al texto. Así, en el caso de los movimientos de avance, se puede distinguir entre introducción de información general o local, introducción de la organización general del texto, con o sin reflexión metalingüística, afirmación general sobre el tema, etc. Entre las expansiones, pueden darse casos de reflexión metalingüística o metatextual sobre la información ya introducida, justificación o explicación de un hecho o afirmación expresados en el movimiento anterior, especificación de información ya presentada, añadiendo ejemplos o mediante paráfrasis, etc. Y se pueden hallar unificaciones referidas al movimiento inmediatamente anterior o bien al conjunto del texto, reflexiones generales sobre el tema, que pueden contener una nota valorativa o prescriptiva, o reflexiones metalingüísticas y metatextuales.

2.2 Resultados de estudios previos

Siguiendo la línea de análisis que acabamos de explicitar, se realizaron unas primeras aproximaciones sobre la elaboración de la información en textos expositivos. Concretamente, en Tolchinsky et al. (1999) se presentaron unos primeros resultados cuantitativos referidos a los textos piloto de la muestra en castellano L1. Cabe tener en cuenta que en este estudio sólo se analizaron los textos de acuerdo con los tres movimientos básicos (no se analizaron los subtipos), pero se valoró la inclusión o ausencia de una introducción y un cierre en los textos. De este estudio se extrajeron unos primeros datos que se verían reforzados por trabajos posteriores:

·El número de movimientos aumenta con la edad y la escolarización, y se relaciona directamente con el aumento en la longitud del texto.

·Los movimientos de expansión y de unificación también aumentan con la edad y la escolarización (aunque los segundos de manera menos significativa).

·Los movimientos de avance permanecen prácticamente estables.

En Tolchinsky et al. (2005) se contempla ya el conjunto de textos en las dos lenguas (catalán y castellano) y, además de datos referidos a la cantidad de los tres movimientos básicos, se aportan resultados sobre el índice de elaboración de los textos (proporción de movimientos de expansión sobre movimientos de avance). En esos trabajos se comprueba no sólo que la media de movimientos aumenta notablemente con la edad y el nivel de escolarización de los sujetos, sino que los textos de los mayores son más elaborados y están mejor estructurados. En este estudio se comparan también los resultados teniendo en cuenta la modalidad de producción y se observa que el índice de elaboración en los textos orales es ligeramente inferior que en los escritos. Esta pequeña diferencia se atribuye a características intrínsecas a la modalidad escrita, que permite más tiempo para pensar lo que se va a escribir.

También Pereraet al. (2004) se propusieron: a) contrastar los resultados cuantitativos (cantidad y variedad de movimientos retóricos) por lenguas, b) determinar la relación entre los tres tipos de movimientos básicos (índice de elaboración de los textos) y c) analizar cualitativamente las distintas maneras de introducir la nueva información y elaborar y resumir la ya presentada (análisis de subtipos).

En primer lugar, a partir de los resultados sobre la cantidad y variedad de los tres movimientos retóricos básicos de textos expositivos orales y escritos en catalán y en castellano observaron lo siguiente:

- Los movimientos de avance, en general, aumentaban con la edad; aunque los resultados eran más irregulares en catalán.
- Los movimientos de expansión eran los más frecuentes y aumentaban con la edad en ambas lenguas y modalidades de forma clara.
- Los movimientos de unificación eran los menos frecuentes y, excepto en los textos escritos en catalán, aumentaban con la edad.

En segundo lugar, el análisis del índice de elaboración de los textos mostró que en ambas lenguas la elaboración de la información presentada aumentaba con la edad de los informantes: se mantenían constantes los movimientos de avance mientras que aumentaban los de expansión.

El tercer objetivo de este estudio arrojó luz sobre los subtipos de movimientos. Por lo que respecta a los subtipos de movimientos de avance, se percibió que los más recurrentes entre los distintos grupos de edad eran los de "Introducción del contenido que se va a desarrollar" e "Introducción de información local". En cuanto a los movimientos de expansión (o desarrollo de la información), en ambas lenguas se observó que se daba una preferencia por valoraciones y enunciados de tono normativo en los más pequeños, en tanto que los mayores recurrián a justificaciones, explicaciones y definiciones. Por último, y tal como hemos apuntado más arriba, los movimientos de unificación presentaron una frecuencia baja a pesar de la tendencia a aumentar con la edad. La distribución por subtipos fue bastante irregular y las diferencias observables entre los grupos poco significativas. Retomaremos estas consideraciones con mayor detalle en el apartado de discusión de nuestros resultados.

3. DISEÑO DEL ESTUDIO

3.1 Objetivos y preguntas de investigación

A partir de los resultados de los estudios sobre el desarrollo del repertorio lingüístico mencionados, nos planteamos los siguientes objetivos:

a) Determinar cómo se presenta y estructura la información en los textos expositivos orales y escritos producidos por hablantes de árabe de distintas edades que tienen el español como L2, a partir del análisis de su organización discursiva, entendiendo por organización discursiva los distintos segmentos o partes que componen un texto y las relaciones que se establecen entre ellos (*movimientos retóricos*, Britton, 1995). Este objetivo general se concreta en otros más específicos, que son:

- Determinar la distribución de los tres movimientos retóricos básicos (avance, expansión y unificación) en función de la edad, la modalidad y el nivel de competencia en L2.
- Determinar el índice de elaboración de los textos (número de movimientos de expansión sobre el total de movimientos de avance) en función de la edad, la modalidad y el nivel de competencia en L2.

• Analizar cualitativamente las diferentes maneras de introducir nueva información y elaborar y resumir la ya presentada (análisis de subtipos).

b) A partir de los análisis anteriores, comparar los resultados de español L2 con los del corpus de español L1 en los tres grupos de edad comunes. Se analizarán las convergencias y divergencias que existan en relación al análisis de los tres movimientos básicos, al índice de elaboración de textos y a los subtipos de movimientos.

Las preguntas a las que pretendemos dar respuesta con este estudio son las siguientes:

• ¿Cómo elaboran la información los hablantes de español L2 al producir textos expositivos? Es decir, ¿qué presencia tienen los movimientos retóricos básicos (avance, expansión y unificación)?, ¿se aprecian diferencias en función de la edad de los sujetos?, ¿se aprecian diferencias en relación con la modalidad de producción (oral o escrita)? y, a la hora de elaborar la información, ¿influye también el nivel de competencia en L2?

• ¿Hay coincidencia con las producciones nativas en cuanto a distribución de los movimientos y elaboración de la información?

• ¿Cómo se distribuyen y qué papel juegan los distintos subtipos de movimientos?

3.2 Hipótesis

A partir de los estudios sobre el repertorio lingüístico que hemos reseñado anteriormente, sabemos que con la edad los hablantes tienden a desarrollar y estructurar mejor la información. Este hecho es atribuible a una mayor experiencia en el uso de la lengua y al acercamiento al género en cuestión durante su proceso formativo. En L1 puede establecerse pues una equiparación entre la edad y el nivel de formación lingüística escolar y por ende el conocimiento lingüístico. Sin embargo esta equiparación, como ya hemos destacado, no es posible en L2, y hay pocos estudios que nos sirvan como precedente para el estudio que nos proponemos realizar en este caso sobre producciones en español L2 de hablantes arabófonos.

Únicamente el trabajo de Rosado, Albert & Choi (2008), a propósito de las estructuras superiores a la oración (clause packaging[3]), se aproxima de manera tangencial a nuestro trabajo ya que estudia también el discurso de hablantes de español L2. En este trabajo, realizado a partir de producciones de hablantes no nativos con el coreano como L1, han observado que, como en los nativos, el uso y distribución de los recursos se relaciona con la variable edad/formación y no se aprecia una correlación entre la destreza estudiada y el nivel de competencia en L2 de los sujetos. Es decir, para alcanzar objetivos de organización textual semejantes a los de los nativos, los hablantes coreanos de español de una misma franja de edad parecen disponer de estrategias que suplen sus deficiencias en el conocimiento del idioma.

Basándonos en estas aportaciones esperamos que los datos obtenidos en relación a la producción de textos expositivos de español como L2 mostrarán que, como en L1, los movimientos de expansión y los de unificación aumentan con la edad y darán cuenta por tanto de que, con la edad, la información se elabora más, tanto en los textos orales como en los escritos. Es probable también que apreciemos un cambio cualitativo en la manera en que se introduce, elabora y resume la información. Prevemos que los adultos mostrarán una mayor conciencia de los patrones de género, mientras que los más jóvenes recurrirán a valoraciones o enunciados deónticos.

Por lo que respecta al nivel de competencia en L2 nuestra hipótesis es que para el aspecto discursivo que estamos tratando resultará ser un factor menos determinante que la edad/formación de los sujetos.

3.3 Metodología

Los planteamientos metodológicos utilizados en el presente estudio siguen los del proyecto internacional para el estudio del desarrollo del repertorio lingüístico en L1 al que nos hemos referido anteriormente, adaptados a las particularidades del estudio de la L2, como se detalla a continuación.

3.3.1 Sujetos

Se ha trabajado a partir del corpus de textos producidos por quince sujetos de origen marroquí pertenecientes a tres grupos de edad: cinco son estudiantes de cuarto curso de Primaria (9-10 años), cinco son estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años) y cinco son adultos que han cursado estudios universitarios, finalizados o no (entre 18 y 40 años). La lengua materna de los participantes es el dialecto marroquí del árabe familiar (*dariya*), una lengua fundamentalmente oral cuya escritura no se ha normalizado. Todos tienen el español como L2 y han residido en territorio español un mínimo de dos años, en Murcia, los de primaria y ESO, y en Madrid y Barcelona, los adultos.

INICIAL (A1 y A2)	PRIMARIA	3	4
	SECUNDARIA	1	
INTERMEDIO (B1 y B2)	PRIMARIA	1	7
	SECUNDARIA	4	
	ADULTOS	2	
AVANZADO (C1 y C2)	PRIMARIA	1	4
	ADULTOS	3	

Tabla 1. Caracterización de los sujetos por grupo de edad/formación y nivel de competencia en español

A partir de los datos aportados por los sujetos en el cuestionario sociolingüístico que se les administró tras la producción de los textos, sabemos además que el grupo de adolescentes y el de adultos tienen también conocimientos de árabe clásico (*al-lugha al-fus-ha* o sus versiones, más modernas, de árabe estándar), que varios sujetos conocen alguna de las variedades lingüísticas bereberes usadas en Marruecos y que algunos de ellos han recibido alguna formación en francés.

Respecto al uso actual que estos sujetos hacen de las lenguas cabe destacar que el grupo de Primaria utiliza el árabe mayoritariamente para comunicarse con la familia y con los amigos con los que comparten la misma lengua, mientras que el castellano es la lengua de comunicación usada con los profesores y compañeros en la escuela. En el grupo de ESO, en casi todas las circunstancias de comunicación oral en el ámbito privado, siguen utilizando principalmente el dialecto marroquí; pero usan el español para hablar con amigos españoles dentro y fuera del instituto y algunos admiten hablar en español con amigos de origen marroquí y con sus hermanos. Para la comunicación escrita es prioritario el español y reconocen tener escasos conocimientos de árabe escrito. En cuanto al grupo de adultos, debemos tener en cuenta que algunos de ellos llevan más tiempo en España que los sujetos del resto de grupos. Todos son licenciados y algunos continúan cursando estudios superiores en España. Asimismo, hacen un mayor uso del español que los otros dos grupos. Con la familia y amigos admiten usar principalmente el dialecto marroquí, aunque algunos también emplean el español; y la mayoría hace uso del español en el resto de contextos, incluyendo su trabajo.

Como podemos observar, esta muestra de sujetos corresponde con el primer, el segundo y el cuarto nivel de edad/formación considerado en los estudios de nativos que hemos comentado anteriormente.

Respecto al nivel de competencia en L2 de los sujetos no fue un criterio que se tuviera en cuenta para la constitución de la muestra (que, como hemos dicho, se conformó a partir de la edad) sino que se determinó a posteriori. Para ello, se contó con la colaboración de dos profesores expertos de español para extranjeros que evaluaron el nivel de competencia en español de los quince sujetos a partir de los textos que produjeron y los clasificaron en tres niveles (inicial: A1 y A2; intermedio: B1 y B2; avanzado; C1 y C2). La distribución de la muestra por edad y nivel de competencia en L2 se puede observar en la tabla 1.

3.3.2 Obtención del corpus de textos

Para la obtención de los textos, se siguió el mismo procedimiento que en L1 (para una descripción detallada, véase Berman & Verhoeven, 2002). Los participantes veían un vídeo (sin diálogos) sobre situaciones de conflicto en un entorno escolar. A partir de este elemento motivador, se pedía a los sujetos que contaran algo parecido que les hubiera ocurrido a ellos o que conocieran (texto narrativo) y que hablaran/escribieran sobre el tema de lo que habían visto (texto expositivo), en ambos casos oralmente y por escrito. Como resultado, cada participante produjo 4 textos: 1 narrativo escrito (NO), 1 narrativo oral (NO), 1 expositivo escrito (EE), y 1 expositivo oral (EO). Para nuestro estudio hemos tenido en cuenta solo los textos expositivos. La tabla 2 da cuenta de los textos que componen nuestro corpus, formado por 30 textos: 15 expositivos orales y 15 escritos.

El orden de producción de los textos se controló paragénero (orden 1: narrativo/expositivo; orden 2: expositivo/narrativo), pero no paramodalidad (1º escrita, 2º oral). Esta fue una de las adaptaciones del método original para el caso de la recogida de textos en L2: dado que en los trabajos realizados en L1 se había observado que producir el texto escrito antes que el oral se traducía en la producción de textos orales más extensos o más ricos, se decidió en el caso de los hablantes no nativos controlar el orden de producción sólo para género y no para modalidad (producir primero la versión escrita de un texto facilitaría, de alguna manera, la tarea de unos participantes que, en algunos casos, muestran importantes limitaciones de coherencia y fluidez de su producción debidas, sobre todo, a sus diversos niveles de competencia en la L2).

Tras las pruebas se pidió a los sujetos que completaran un cuestionario sociolingüístico, de cuyos datos hemos dado cuenta sucintamente en el subapartado anterior, y que nos permiten evaluar los aspectos sociolingüísticos, socioeconómicos y de hábitos culturales generales de los sujetos.

	Textos orales	Textos escritos	Total
PRIMARIA	5	5	10
SECUNDARIA	5	5	10
ADULTOS	5	5	10
Total	15	15	30

Tabla 2. Número de textos que constituyen el corpus

3.3.3 TRANSCRIPCIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS TEXTOS

Todos los textos fueron transcritos y codificados en formato *CHAT* (*CHILDES*; MacWhinney, 2000). Para la caracterización de la organización discursiva de los textos, hemos utilizado como unidad de segmentación la de *movimiento retórico*, según la propuesta de Britton (1995), aunque con algunos cambios necesarios para adecuarla a las características de la muestra. En cada uno de los textos se distinguieron y etiquetaron en un primer momento tres tipos de movimientos básicos: movimientos de *avance*, de *expansión* y de *unificación*. En el proceso de segmentación de los textos en estos tres movimientos básicos han participado tres jueces. Para garantizar la homogeneidad de criterios entre jueces, además de un proceso previo de formación, el 20% de los textos fue sometido a fiabilidad entre jueces. El índice de fiabilidad entre ellos se calculó teniendo en cuenta el tipo de movimiento retórico básico y las fronteras de cada movimiento. El resultado según el índice de concordancia *kappa*^[4] fue satisfactorio (índice de acuerdo = 0,819).

Para la posterior diferenciación de los tres movimientos básicos en subtipos, atendiendo al contenido informativo que aportan al texto, se utilizó el procedimiento de acuerdo entre jueces. A continuación incluimos una tabla que recoge todos los posibles subtipos:

MOVIMIENTOS DE AVANCE	
A1	Introducción del contenido que se va a desarrollar en todo el texto o en los distintos apartados; a veces incluye reflexión metalingüística (énfasis en el contenido)
A2	Introducción de la organización general del texto que será desarrollada (en los distintos apartados o en alguno de ellos); a veces incluye reflexión metalingüística (énfasis en la estructura)
A3	Introducción de información local
A4	Afirmación general sobre el tema
A0	Otros tipos de avance
MOVIMIENTOS DE EXPANSIÓN	
E1	Reflexión metalingüística o metatextual sobre la información ya introducida
E2	Justificación o explicación de un hecho o afirmación expresados en el movimiento anterior
E3	Especificación, añadiendo detalles o proporcionando ejemplos...
E4	Explicación conceptual o definición de algún término o expresión utilizado en el movimiento de avance
E5	Paráfrasis, repetir lo dicho con otras palabras
E6	Opinión, valoración o prescripción
E0	Otros tipos de expansión
MOVIMIENTOS DE UNIFICACIÓN	
U1	Reflexión metalingüística o metatextual
U2	Resumen de los dicho en el texto o conclusión general
U3	Reflexión general sobre el tema, que puede contener una nota valorativa o prescriptiva
U4	Resumen parcial de lo dicho en el último movimiento o en alguno de ellos, pero que no comprende todo el contenido del texto
U0	Otros tipos de unificación

Tabla 3. Subtipos de movimientos retóricos.

3.3.4. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los datos resultantes sobre los movimientos retóricos básicos fueron tratados estadísticamente con el programa SPSS con objeto de medir las diferencias entre grupos (pruebas no paramétricas para dos muestras independientes). La finalidad era comparar la producción oral y escrita de los diferentes grupos (de edad y de nivel de competencia en L2) por lo que

respecta a los tres movimientos básicos y al índice de elaboración de los textos (movimientos de expansión sobre movimientos de avance).

Para comparar los datos obtenidos en nuestra muestra de informantes de español L2 (15 en total, 5 por grupo de edad) con los obtenidos en trabajos anteriores para español L1 (con una muestra que estaba formada por 20 sujetos por grupo de edad), se seleccionaron aleatoriamente, de esta muestra, un número idéntico de sujetos (15 en total, 5 por cada grupo).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Procedemos ahora a la descripción de nuestros resultados. A medida que los vayamos analizando, los contrastaremos con los obtenidos a partir de las producciones de hablantes de español L1.

4.1 ANÁLISIS DE LOS MOVIMIENTOS RETÓRICOS

Comenzaremos por los resultados cuantitativos referidos a la extensión de los textos, la distribución de los movimientos básicos por edad y por nivel de competencia en L2 y el índice de elaboración de textos.

4.1.1 EXTENSIÓN DE LOS TEXTOS

En primer lugar, haremos algunas observaciones sobre la extensión de los textos de nuestro corpus (expresada en número de cláusulas) para comprobar si existen diferencias por edad, nivel de competencia en L2 y modalidad. Los datos que siguen a continuación son medias de producción que pueden resultar orientativas acerca del comportamiento de cada uno de los grupos; sin embargo, no podemos dejar de señalar que no se han realizado pruebas estadísticas para medir el alcance de estas tendencias.

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
PRIMARIA	16'60	10'80
ESO	18'40	16'00
ADULTOS	57'20	10'60
Total L2	30'73	12'47
Total L1	44'40	32'53

Tabla 4. Media del número de cláusulas por edad

Como podemos observar en la tabla 4, el número de cláusulas en las producciones orales es superior al de las escritas tanto en los textos de español L1 como en los de L2; aunque los textos de L2 son más cortos, sobre todo en la modalidad escrita.

La extensión de los textos orales parece aumentar con la edad, algo que también ocurre en L1. No obstante, en L2 esta tendencia no parece cumplirse en los textos escritos entre dos de los grupos: de ESO a adultos hay un descenso en el número de cláusulas. Ello podría deberse a que en los textos escritos la información que se aporta es más densa y ello redundaría en la extensión de los textos.

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
INICIAL	8'25	6'75

INTERMEDIO	37'14	15'57
AVANZADO	42'00	12'75
Total	30'73	12'47

Tabla 5. Media del número de cláusulas por nivel de competencia en L2

Los datos de la Tabla 5 (extensión de los textos según el nivel de competencia en L2) apuntan a la existencia de una tendencia similar, aunque aquí las diferencias no parecen tan acentuadas.

4.1.2 DISTRIBUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS BÁSICOS POR EDAD

Por lo que respecta a la distribución de los tres movimientos básicos (avances, expansiones y unificaciones) por edad (Tabla 6), la prueba de contraste entre grupos de Mann-Whitney reveló la existencia de diferencias significativas en los avances ($Z= -2,19; p= 0,032$) y las expansiones entre los grupos de primaria y adultos ($Z= -2,19; p= 0,032$), y entre los de ESO y adultos, avances ($Z= -2,402; p= 0,016$) y expansiones ($Z= -2,402; p= 0,016$), sólo en la modalidad oral.

	TEXTOS ORALES			TEXTOS ESCRITOS		
	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES
PRIMARIA	0'35	0'46	0'10	0'33	0'33	0'02
ESO	0'29	0'54	0'02	0'26	0'53	0'12
ADULTOS	2'87	6'25	0'79	0'24	0'32	0'04
Total L2	1'17	2'42	0'30	0'28	0'39	0'06
Total L1	5'70	8'29	1'26	2'18	2'88	0'49

Tabla 6. Medias de movimientos de avance, expansión y unificación por edad

Dado que los textos escritos (tal como se apuntaba en el apartado anterior) son más breves, los datos son escasos y resulta más difícil que se den diferencias significativas. En las producciones orales se observa como los avances y las expansiones aumentan con la edad. Las diferencias significativas aparecen en la comparación entre los grupos de menor edad (primaria y ESO) y el de adultos.

4.1.3 DISTRIBUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS BÁSICOS POR NIVEL DE COMPETENCIA EN L2

Los resultados relativos a la distribución de los movimientos básicos por nivel de competencia en L2 muestran diferencias significativas entre los niveles inicial y avanzado en los avances ($Z= -2,021; p= 0,05$) y expansiones ($Z= -2,309; p= 0,029$) en la modalidad oral, y en las expansiones de los textos orales ($Z= -2,178; p= 0,024$) y escritos ($Z= -2,093; p= 0,042$) entre el nivel inicial y el intermedio.

	TEXTOS ORALES			TEXTOS ESCRITOS		
	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES	AVANCES	EXPANSIONES	UNIFICACIONES
INICIAL	0'14	0'11	0'02	0'87	0'12	0'22
INTERMEDIO	1'61	3'00	0'16	0'38	0'54	0'07
AVANZADO	1'45	3'71	0'83	0'29	0'40	0'08
Total L2	1'17	2'42	0'30	0'28	0'39	0'06

Tabla 7. Medias de movimientos de avance, expansión y unificación por nivel de competencia en L2

Como podemos apreciar, la tabla 7 ofrece unos resultados más complejos. El patrón que muestra en relación con el nivel de competencia en L2 es menos claro que el descrito por edad y, a excepción de las diferencias que se aprecian entre el nivel inicial y el avanzado en los textos orales, el resto de datos no nos permite afirmar que, a la hora de analizar la distribución de los movimientos retóricos, el nivel de competencia sea una medida adecuada.

A la luz de estos resultados, observamos que la edad/nivel de formación es un factor más decisivo que el nivel de competencia en la L2. Suponemos por tanto que las habilidades discursivas que se requieren para la construcción de un texto expositivo no están directamente relacionadas con el nivel de competencia en L2, sino que dependen más de la edad, es decir de los aprendizajes realizados en la L1. Algo similar se ha demostrado que ocurre con otros aspectos relacionados con la competencia discursiva estudiados en producciones de español L2 (conectividad y perspectiva discursiva distanciada, por ejemplo, en Rosado *et al.*, 2011), donde la edad ha resultado ser el factor más relevante.

Debemos, no obstante, tratar estas interpretaciones con cautela puesto que, por un lado, trabajamos con un corpus reducido y, por otro, la distribución por niveles de conocimiento en L2 es algo anómala y no suficientemente aislada de la edad (el nivel avanzado sólo cuenta con un sujeto de primaria, el nivel inicial sólo incluye un sujeto adulto y no hay ningún sujeto de ESO en el nivel avanzado, ver tabla 1). En futuras investigaciones, y para corroborar estos resultados, habría que ampliar la muestra para disponer de sujetos de los tres grupos de edad en todos los niveles.

4.1.4 ÍNDICE DE ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS

El índice de elaboración de los textos queda determinado por el número de movimientos de expansión (los que amplían o desarrollan información ya presentada) sobre el total de movimientos de avance (los que presentan o introducen información nueva). Nos parece relevante averiguar el índice de elaboración de los textos en nuestro trabajo ya que, en estudios previos sobre L1 (Perera *et al.*, 2004), este análisis demostró que la elaboración de la información presentada aumentaba con la edad de los informantes: se mantenían constantes los movimientos de avance mientras que aumentaban los de expansión

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
PRIMARIA	1'66	1'56
ESO	2'20	2'00
ADULTOS	1'97	2'06
Total L2	1'94	1'87
Total L1	1'17	1'20

Tabla 8. Índice de elaboración de los textos por edad

	TEXTOS ORALES	TEXTOS ESCRITOS
INICIAL	1'33	1'50
INTERMEDIO	1'95	2'11
AVANZADO	2'55	1'83
Total	1'94	1'87

Tabla 9. Índice de elaboración de los textos por nivel de competencia en L2

En las tablas 8 y 9 presentamos los resultados que hemos obtenido por edad y por nivel de competencia en L2:

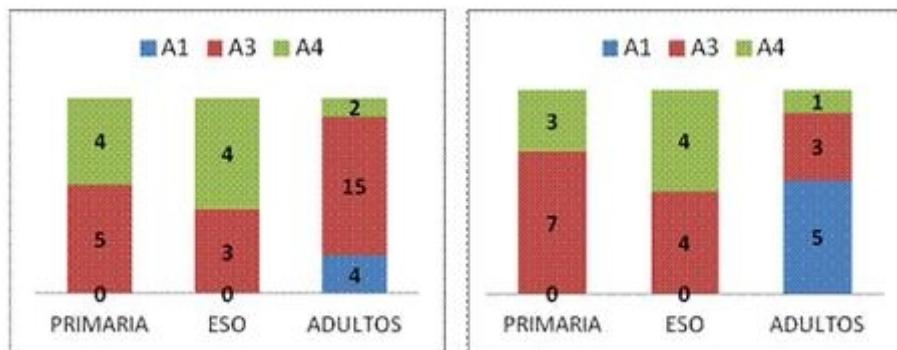
Como podemos observar, los resultados en L2 difieren de los que acabamos de describir para L1. Si bien es cierto que en algunos casos se percibe cierta tendencia a que el índice de elaboración aumente con la edad (en la modalidad escrita) y con el nivel de competencia en L2 (en la modalidad oral), los resultados de las pruebas estadísticas muestran que no existen diferencias significativas ni por edad ni por nivel de competencia en L2, por lo que los datos de las tablas 8 y 9 no permiten extraer resultados concluyentes. La única diferencia significativa se observa en la modalidad escrita cuando se compara el índice de elaboración de los textos en español L2 con el de español L1 ($Z = -2,038$; $p = 0,041$). En este momento no contamos con ninguna explicación satisfactoria para estos resultados. Pensamos que esta cuestión requiere de un análisis más profundo que nos permita corroborar los datos para así poder ofrecer argumentos más sólidos.

4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS SUBTIPOS DE MOVIMIENTOS

Por lo que respecta al peso relativo que tiene cada movimiento en el conjunto del texto, observamos que las expansiones son el movimiento más frecuente y las unificaciones el menos frecuente en todas las edades y en ambas modalidades; lo mismo ocurre en español L1. Se trata de una distribución acorde con lo que sería un texto expositivo canónico, que se da en todos los textos de L1, pero también en todos los casos en L2, incluso en el grupo de edad inferior. Interesa ver, sin embargo, la "calidad" de esos movimientos, por lo que en el presente apartado prestaremos atención a la distribución de subtipos de movimientos atendiendo a la edad. Hemos decidido analizar conjuntamente los textos orales y los escritos porque en ambas modalidades el uso que los tres grupos hacen de los subtipos de movimientos es similar. No obstante, daremos cuenta de cualquier diferencia remarcable que podamos apreciar entre las producciones oral y escrita. Asimismo, estableceremos una comparación con los resultados sobre subtipos obtenidos en el estudio realizado en español L1.

4.2.1 MOVIMIENTOS DE AVANCE

Empecemos recordando que, en el caso de los movimientos de avance, las pruebas cuantitativas mostraron diferencias significativas en los textos orales entre los dos grupos más jóvenes (primaria y ESO) y los adultos. Esta misma diferencia se aprecia en la gráfica 1, a pesar de que los resultados no están aquí ponderados por cláusulas.



Gráfica 1. Subtipos de avances en textos orales

Gráfica 2. Subtipos de avances en textos escritos

Los subtipos de movimientos de los que se valen los sujetos de español L2 a la hora de introducir información nueva son A1 (*Introducción del contenido que se va a desarrollar en todo el texto o en los distintos apartados*), A3 (*Introducción de información local*) y A4 (*Afirmación general sobre el tema*). En Primaria los sujetos tienden a introducir la información nueva al comienzo del texto mediante una afirmación general sobre el tema (subtipo A4) que suele materializarse en una opinión (1 y 2) o un juicio de valor (3):

- (1) mi opinión es que todos seamos amigos [ABI, PRI, oral]
- (2) y creo que tambien devemos ser generosos [ABI, PRI, escrito]
- (3) mi [: a mí] las cosas memparezen [: me parecen] estan bian [MOH, PRI, escrito]

En la mayoría de los casos en Primaria hay uno o dos avances por texto, aunque algún sujeto introduce hasta tres piezas de información nueva. Cuando esto ocurre, se trata de información local (subtipo A3) que expresa una preferencia personal (4):

- (4) y yo no quiero pelea [AME, PRI, oral]

El grupo de ESO no presenta grandes variaciones con respecto al de Primaria en lo que se refiere a la distribución de subtipos de movimientos de avance. También emiten juicios de valor cuando introducen el tema mediante avances del subtipo A4 (5 y 6) y tienden a expresar su opinión sobre alguno de los aspectos que más les ha llamado la atención en el vídeo cuando introducen información local –subtipo A3– (7):

- (5) pues sí [?] las peleas no son buenas [IMA, ESO, oral]
- (6) he dicho eso que el tema de las chuletas es una tontería [HAS, ESO, oral]
- (7) yo pienso que eso esta muy mal fijarse de los compañeros, hacer chuletas [FAT, ESO, escrito]

Al contrario de lo que ocurre entre los grupos más jóvenes, entre los cuales, como vemos, las diferencias en los avances son mínimas, éstas sí son significativas al establecer la comparación con el grupo de adultos. La principal diferencia está en que los sujetos del grupo de mayor edad tienden a presentar el contenido del texto al principio del mismo mediante el subtipo A1, tanto en los textos orales como en los escritos (aunque en esta última modalidad son más frecuentes), e introducen por tanto la información que posteriormente irán puntualizando (8 y 9).

(8) pues eh en este vídeo eh bueno hay casos por ejemplo que hablan de la violencia en los colegios # en las clases # eh bueno casos de pandillas # de margin [/] marginiz [/] marginalización # maltrato # [LOT, ADU, oral]

(9) en el vídeo vi que algunas actitudes de: algunos alumnos en un colegio # [ILH, ADU, oral]

Esta diferencia también se dio en el estudio realizado sobre L1, aunque mientras que en L1 en ocasiones se anticipaba la estructura textual, en L2 no aparece ningún subtipo A2 (*Introducción de la organización general del texto*). Esto se puede deber a que esta manera de introducir la información es la más compleja ya que requiere de una organización mental previa sobre lo que se va a decir o escribir y probablemente también de mayor competencia lingüística por parte del hablante.

Además, en L2 la gran mayoría de movimientos introductorios en el grupo de adultos establecen una conexión explícita con el vídeo, algo que no ocurría en los otros dos grupos. Otra diferencia importante relacionada con la edad radica en el hecho de que en ningún caso se expresan opiniones o juicios personales al comenzar la exposición. Los adultos expresan cualquier tipo de valoración subjetiva en avances del subtipo A4 (*Afirmación general sobre el tema*) situados con posterioridad en el texto (10 y 11). Esto nos demuestra que, con la edad, los hablantes tienen un mayor conocimiento de las convenciones del género expositivo que aboga por una perspectiva discursiva más distanciada[5].

(10) de verdad [/] de verdad que la responsabilidad la veo que: la tienen los padres hay que vigilar # hay que vigilar muchísimo # [HAL, ADU, oral]

(11) # y <creo que eso es el> [//] esas conductas creo que son muy normal y muy # porque la escuela forma una parte de la vida [MOH, ADU, oral]

Respecto al subtipo A3 (*Introducción de información local*), si bien aparece en todos los grupos de edad (rondando o superando el 50% de los movimientos de avance) tanto en las producciones orales como en las escritas, la información que introduce difiere en gran medida entre los grupos. Al igual que ocurría en el estudio realizado en L1, en el grupo de Primaria los subtipos A3 introducen temas distintos y citados uno detrás de otro sin elaborar (muchas veces enunciados como preferencias), mientras que en los adultos el procesamiento de la información se ve facilitado por el uso de nominalizaciones que concretan el tema que se introduce (12). También se aprecia que los adultos, aunque no siempre lo hagan, son capaces de alejarse del vídeo para desarrollar otras ideas, con informaciones parciales relacionadas entre sí y no tan supeditadas a la proyección que han visualizado (12 y 13).

(12) y aquí creo yo eh # en mi punto de vista # <el el> [/] la parte económica eh es muy importante porque dado que influye mucho <en en> [/] en la educación de los niños [LOT, ADU, oral]

(13) también representa una cosa muy importante que es la falta de adaptación de un sistema educativo a las necesidades a lo mejor <de un> [/] del alumnado # un alumnado adolescente <en este> [/] en este caso # [KHL, ADU, oral]

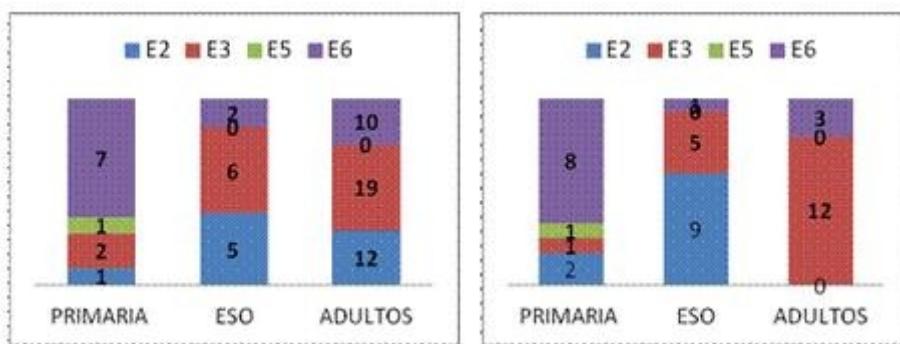
Además, en el grupo de los adultos el procesamiento de la información se ve facilitado por la presencia de marcadores discursivos en los avances que presentan información local (subtipo A3), tal como podemos apreciar en el texto del ejemplo 14. Esta característica, que se mencionaba también en el análisis del grupo de adultos en los estudios de L1, sólo se observa aquí en un sujeto adulto con un nivel de competencia avanzado. Este hecho nos hace suponer que quizás el nivel de competencia del hablante, y no sólo su edad, determine el uso de estos recursos discursivos; no obstante, habría que realizar investigaciones a este respecto para confirmarlo (14).

(14) en el vídeo vi que algunas actitudes de: algunos alumnos en un colegio # // A1 al principio se trata de un grupo de alumnos que estaban pasando un examen # //A3 vimos actitudes de alumnos que intentaban copiar partiendo de chuletas # otros que intentaban copiar <de sus amigos> [/] de sus compañeros # y otros que intentaban claro ayudar a sus compañeros claro # //E3 además vi actitudes que: ocurren en el tiempo de descanso dentro de colegio # //A3 por ejemplo algunos que pasan de [/] de sus compañeros # o que les maltratan # //E3 y eso claro forma parte de las relaciones entre ellos # //E2 y también: algo que tiene que ver con la educación //A3 y es por ejemplo el ejemplo que da el vídeo de una alumna que se apropió <de dinero> [//] de un billete de dinero que se le cayó a una profesora o una persona # //E3 y eso claro forma parte de la educación personal de cada individuo # //E2 y otra cosa: que me pareció interesante es como se tratan los adolescentes entre sí # //A3 hay unos que son simpáticos y otros que no # //E3 y bueno es lo que vi //Ft [ILH, ADU, oral]

En cualquier caso, del mismo modo que en L1, percibimos que los mayores en general explicitan el tema general y la dependencia de las situaciones respecto del mismo y lo tratan de forma más genérica y continuada a lo largo del texto.

4.2.2 MOVIMIENTOS DE EXPANSIÓN

Lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de analizar los resultados referidos a las expansiones es que se da un aumento considerable de éstas entre los dos grupos de menor edad y los adultos en el caso de la modalidad oral.



Gráfica 3. Subtipos de expansiones en textos orales

Gráfica 4. Subtipos de expansiones en textos escritos

De las gráficas 3 y 4, podemos extraer las siguientes conclusiones: los subtipos de expansiones más frecuentes son E2 (*Justificación o explicación de un hecho*), E3 (*Especificación de información ya introducida*) y E6 (*Opinión, valoración o prescripción*).

Como podemos observar, en el grupo de Primaria se da una clara preferencia por el subtipo E6, que se manifiesta en valoraciones y enunciados en tono normativo (15 y 16). Podemos encontrar ejemplos de este subtipo también en los grupos de ESO y de adultos, pero existen diferencias cualitativas en la manera de expresar estas ideas. Las prescripciones disminuyen con la edad, y cuando hay algún enunciado normativo o valoraciones, el grupo de adultos tiende a matizarlas, a justificarlas o/y a mostrarse más abiertos a aceptar otras opiniones (17 y 18).

(15) tenemos que siempre que ser amigos eh <siempre> [/] siempre jugar entre nosotros em y no ser tan malos <y> [/] y no pelearnos tanto [ABI, PRIM, oral]

(16) la solución que hay que hacer <es cuando> [/] es cuando <hay que> [/] el profesor nos da un examen hay que estudiar mucho en casa y no fijarse porque eso está muy malo [RIH, PRI, oral]

(17) y el resto las [/] ehm la falta de adecuación con que lo programan por ejemplo # no se adecuan pero no te estoy diciendo que eso es ehm creo yo # creo yo # porque eso no es una certeza xx # pero creo que hay una falta de adecuación de [/] del sistema educativo a las propias necesidades del alumnado # del alumnado adolescente en ese sentido # o sea que los alumnos a lo mejor <no se sienten> [/] no se ven realizados o identificados con lo que el profesor les ofrece en clase [KHL, ADU, oral]

(18) bueno yo creo que el tema es un poquito complicado porque: es de actualidad y está implicada toda la sociedad # en lo que es lo [/] educadores no [% interrogación] [LOT, ADU, oral]

En el grupo de ESO y en el de adultos aparecen más justificaciones (subtipo E2) y explicaciones (subtipo E3) en detrimento del subtipo E6. Estos subtipos, al igual que pasa con el resto de movimientos, también tienden a aumentar con la edad. Los ejemplos (19) y (20) dan cuenta de las diferencias por edad en el subtipo E2, mientras que los ejemplos (21) y (22) lo hacen del E3. Resulta muy revelador el último ejemplo en el que se puede ver cómo, en la producción de un adulto, a un movimiento de avance le siguen hasta tres expansiones que amplían, en este caso especificando detalles, la información presentada.

(19) porque hay que ser amigos de todos [RIH, PRI, escrito]

(20) claro la respuesta o el porqué de eso # porque el mundo de hoy no es el mundo de ayer # los jóvenes o los adolescentes ahora viven en un mundo sumergido o están sumergidos en un entorno donde la globalización # donde la tecnología # donde entonces ehm vemos que lo que es el desarrollo la evolución del sistema educativo no va en paralelo con lo que está pasando en el entorno <de esos> [//] de ese tipos de alumnados # [KHL, ADU, oral]

(21) no como en el vídeo ese que que una chica quería ver la revista con ellas y se fueron [ABI, PRI, oral]

(22) [...] el escenario elegido # // A1 es un escenario por excelencia elegido <para para representar> [/] para representar ehm comportamientos # actitudes de unos adolescentes en ese escenario ese de instituto //E3 # pues en el instituto salen chavales # salen chavales copiando # trapicheando pues haciendo trampas en los exámenes //E3 # salen también escenas de conflicto y [/] y otras escenas más o menos que en general son escenas que representan a una [/] a unos adolescentes que: con ciertos conflictos # conflictos internos y conflictos externos //E3 # y que el instituto es el mejor escenario [/] la mejor [/] el mejor escenario donde suelen emerger esos [/] esos conflictos. //U4 [KHL, ADU, oral]

Nuestros resultados coinciden con el estudio cualitativo de Pereraet *al.* (2004) al observar una evolución desde valoraciones y prescripciones sin justificación en los grupos menores hasta valoraciones u opiniones más argumentadas y justificadas en los mayores. Sin embargo, a diferencia de lo observado en el estudio de L1, en L2 se aprecia una disminución del subtipo E6 entre el grupo de Primaria al compararlo con los otros dos.

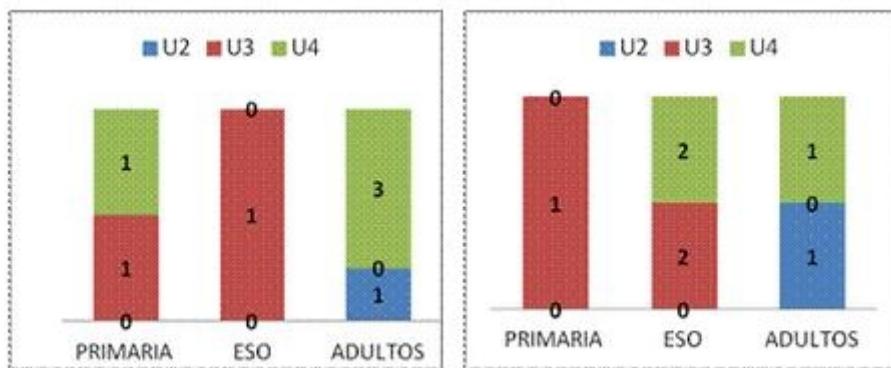
Además, mientras que en L1 se encontraron algunos casos del subtipo E8 (*Reflexión metalingüística o metatextual sobre la información ya introducida*), no hay este tipo de expansiones en el corpus analizado de L2. Ya se había apuntado en Pereraet *al.* (2004) que este subtipo de expansiones, junto con E4 (*Explicación conceptual o definición de término o expresiones*), –ausentes tanto en el corpus de L1 como en el de L2–, eran categorías que implican un nivel alto de conocimiento lingüístico, con lo que no es de extrañar su ausencia en nuestro corpus.

Como veíamos en el apartado dedicado a los avances, los adultos son capaces de extraer o sintetizar los temas del vídeo sobre los que desean hablar (muchas veces en forma de nominalizaciones, como apuntábamos anteriormente). A continuación, amplían esa información, que se concreta en los movimientos de expansión.

En relación con esto, algo que observamos a partir del corpus de L2 es que, en varios casos, lo que en los adultos es una expansión dentro del texto, el niño lo trata como un avance, es decir, como una información novedosa sobre la cual emitirá poco más que una valoración. Sin duda, esto nos demuestra (junto con los datos cuantitativos, que confirmaban un mayor número de cláusulas en los textos de adultos y diferencias significativas entre los movimientos de avance y de expansión entre los grupos más jóvenes y el de adultos) que, con la edad, la información se elabora y se expande más. No obstante, pensamos también que nos indica que, a la hora de procesar los datos del vídeo, la aprehensión de los temas tiene lugar de modo diferente en la mente de los sujetos menores y de los adultos, y esto, necesariamente, se refleja en las producciones textuales.

4.2.3 MOVIMIENTOS DE UNIFICACIÓN

Como se ha visto al considerar los resultados generales, los movimientos de unificación presentan una frecuencia baja y las pruebas estadísticas no han mostrado diferencias significativas entre grupos. Por edad y por nivel de competencia en L2, tanto en los textos escritos como en los orales la mayor representación de estos movimientos (aún siendo muy pobre) se da en los adultos o en el nivel avanzado. En nuestro corpus, tal como muestran las gráficas 5 y 6, hemos encontrado tres tipos de unificaciones: U2 (*Resumen de lo dicho o conclusión general*), U3 (*Reflexión general sobre el tema*) y U4 (*Resumen parcial de lo que se ha dicho en algún movimiento anterior*).



Gráfica 5. Subtipos de unificaciones en textos orales

Gráfica 6. Subtipos de unificaciones en textos escritos

Los movimientos U3 y U4, que vienen a ser recapitulaciones de información presentada con anterioridad, tienen alguna presencia en todos los grupos de edad, ya sea en los textos escritos u orales; aunque como decimos, se trata de un movimiento muy poco frecuente.

El ejemplo (23) es un fragmento del texto de un adulto; en él el sujeto retoma la información de los movimientos anteriores referidos al comportamiento de la chica (A3 y E3) y la idea de que los padres tienen una obligación para con los hijos (mostrada en E6), resumiendo lo que considera la idea principal de estos movimientos.

(23) eh he visto también el la educación la chica que ha cogido el billete //A3 yo creo que los padres tenemos ahí tenemos mucho que [/] que enseñar a los hijos # //E6 por ejemplo ha cogido y no tiene remordimiento de [/] de dar sí # sí # sí # se ha quedado con el billete tranquilamente y ha dado la vuelta # //E3 y yo creo que esa la educación # la educación de cada parent a su hijo # <hay que> [///] las cosas que no te pertenece hay que cortar muchísimo # hay que enseñar # hay que sacrificar muchísimo con los hijos # //U4 [HAL ADU, oral]

En el ejemplo (24) también se retoma el contenido introducido en A4, pero en este caso se aporta además una nota prescriptiva:

(24) eso de las chuletas es una tontería por que tu tienes que estudiar //A4 si tu en primero segundo tercero de la Eso haces chuletas y aprobas todos los cursos, cuando algun dia te pregunta algo de sorpresa tu te vas a quedar palmado [% pasmado] sin saber ni una palabra // E3 o sea si quieres sacarte la Eso estudia y dejate las chuletas //U3 [HAS, ESO, escrito]

Por último, el subtipo U2 sólo se da en un sujeto del grupo de adultos cuyo nivel de competencia es avanzado (25). Aunque insistimos en que los datos son demasiado limitados para hacer generalizaciones, suponemos que, junto con el subtipo U1 (*Reflexión lingüística o metatextual*) del que no hay casos, estos subtipos son los que presentan una mayor complejidad ya que suponen procesar todo el contenido del texto para emitir un resumen o conclusión general.

(25) Todas las escenas que salen en el vídeo son representativas de una realidad en la que la violencia es lo que más predomina // U2 [KHA, ADU, escrito]

En el estudio de L1 los movimientos de unificación también tuvieron una frecuencia baja, a pesar de la tendencia a aumentar con la edad. Los resultados de L1 y de L2 nos indican por tanto que los movimientos de unificación son los más difíciles, y en particular los del cierre de texto.

Asimismo, cabe tener en cuenta que el hecho de que los sujetos apenas incluyan movimientos de unificación en sus textos o, lo que es lo mismo, que no retomen la información que han ido presentando, es un indicio de que no son conscientes de la necesidad o conveniencia de cerrar su discurso. Esto conlleva que sea el interlocutor quien se vea obligado a realizar esta operación de procesamiento, tal como explica Britton (1995).

5. CONCLUSIONES

La respuesta a las preguntas de investigación formuladas al inicio del estudio nos permite llegar a una serie de conclusiones que recogemos a continuación.

¿Cómo elaboran la información los hablantes de español L2 al producir textos expositivos?

Los resultados de nuestro estudio muestran que en español L2 las expansiones son el movimiento más frecuente en los textos expositivos, seguidas de los avances. Los movimientos de unificación tienen una escasa presencia en todos los grupos. Además, se demuestra que el número de expansiones y avances tiende a aumentar con la edad. Este aumento se observa en la comparación entre los dos grupos más jóvenes (primaria y ESO) y los adultos.

Respecto a la modalidad de producción, es la oral la que cuenta con producciones más extensas en todos los grupos, la que permite apreciar diferencias significativas entre los diferentes grupos. Los resultados corroboran que existen diferencias significativas en español L2 en los movimientos de avance y de expansión en la modalidad oral entre los grupos más jóvenes (primaria y ESO) y los adultos.

Respecto al papel del nivel de competencia en L2, los resultados muestran un patrón poco claro del que deducimos que las habilidades discursivas en cuestión no dependen de la competencia lingüística en L2 de los sujetos. Bien al contrario, es la edad (y por lo tanto los conocimientos adquiridos previamente en su lengua materna) el factor que se reafirma como determinante.

¿Hay coincidencia con las producciones nativas en cuanto a distribución de los movimientos y elaboración de la información?

Al igual que se demostró en el estudio de español L1 (Perera et al. 2004), nuestro estudio demuestra que las expansiones son el movimiento más frecuente, seguidas de los avances, y que ambos movimientos aumentan con la edad. No obstante, en L2 esta tendencia sólo se confirma en la modalidad oral. Tanto en L1 como en L2, las unificaciones son el movimiento menos frecuente, con mucha diferencia sobre los otros dos.

En cuanto a la elaboración de la información, mientras que en español nativo se apreciaron diferencias significativas por edad, las pruebas estadísticas no han mostrado diferencias significativas en los datos de español L2. Como apuntábamos en el análisis, esta cuestión merece investigarse en profundidad en futuras investigaciones.

¿Cómo se distribuyen y qué papel juegan los distintos subtipos de movimientos?

El análisis cualitativo de los datos nos ha permitido comprobar que, de forma similar a lo que ocurría en L1, los adultos de español L2 anticipan al principio del texto la información que posteriormente desarrollarán (mediante avances del subtipo A1) y que son capaces de alejarse de los temas del vídeo para desarrollar otras ideas de forma más continuada. Por el contrario (y siguiendo un comportamiento similar al de los sujetos de L1), los más jóvenes se limitan a introducir información puntual en distintos apartados del texto que suele materializarse en opiniones o juicios de valor.

En cuanto a las expansiones, los subtipos más frecuentes son E2, E3 y E6. Nuestros resultados coinciden con el estudio de Perera et al. (2004) al observarse en ambos una evolución desde valoraciones y prescripciones sin justificación en los grupos menores hasta valoraciones u opiniones más argumentadas y justificadas en los mayores. Sin embargo, a diferencia de lo observado en el estudio de L1, en L2 se aprecia una disminución del subtipo E6 (*Opinión, valoración o prescripción*) entre el grupo de primaria al compararlo con los otros dos. Además, mientras que en L1 se encontraron algunos subtipos E1 (*Reflexión metalingüística o metatextual*), este tipo de expansiones no aparece en el corpus analizado de L2, probablemente porque es una categoría que implica un nivel alto de conocimiento lingüístico.

En el estudio sobre L1 los movimientos de unificación también presentaron una frecuencia baja a pesar de la tendencia a aumentar con la edad. Los resultados de L1 y de L2 nos indican que las unificaciones son los movimientos más difíciles, y en particular los de cierre del texto.

A partir de los resultados obtenidos, podemos concluir que el comportamiento de los sujetos en español L1 y L2 es muy similar en lo que a elaboración de la información se refiere, sin perjuicio de las diferencias que puedan darse a otros niveles y que puedan explicarse por el nivel de competencia lingüística de los sujetos (extensión de los textos, errores léxicos y morfosintácticos, etc.)

Como apuntábamos anteriormente, se evidencia que la habilidad discursiva de la que aquí tratamos —la distribución y elaboración de la información—, viene más determinada por la edad que por el nivel de competencia. Estos resultados se ven reforzados por otros estudios que prueban que la edad es el factor determinante a la hora de dominar otros rasgos discursivos, como por ejemplo la conectividad interclausal o el uso de una perspectiva discursiva distanciada (Rosado *et al.*, 2011).

Pensamos que los hablantes adquieren estas habilidades discursivas en primer lugar en su L1 para luego transferirlas a su L2. De ser así, el análisis por movimientos retóricos que presentamos en este trabajo sería un indicador válido a la hora de evaluar o determinar el nivel de competencia discursiva de los sujetos (la habilidad para adaptarse a los requisitos que impone el género o la modalidad discursiva –Tolchinsky *et al.*, 2005), tanto en L1 como en L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad en el discurso*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- Aparici, M., Tolchinsky, L., & Rosado, A. (2000). On defining Longer-Units in narrative and expository Spanish texts. In M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado, & L. Tolchinsky (Eds.), *Developing literacy in different contexts and different languages. Working Papers*. (Volume III, pp. 95-122). University of Barcelona: The International Literacy Project.
- Aravena, S. (2010). *El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- Berman, R. A. (2004). Between Emergence and Mastery: The Long Developmental Route of Language Acquisition. En R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771.
- Berman, R. A. & Slobin, I. D. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Berman, R. A. & Verhoeven, L. (2002). Crosslinguistic perspectives on the development of text production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5 (1), 1-44.
- Britton, J. (1995). Understanding Expository text: Building mental structures to induce insights. *Handbook of Psycholinguistics*, 641-674. New York: Academic Press.
- Domènech, A. (2008). La conectividad en español: un estudio sobre hablantes arabófonos. Memoria de Máster. Universitat de Barcelona.
- Gallego, N. (2008). *El uso de los recursos de desagentivización en adolescentes marroquíes hablantes de español como L2*. Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.
- Longacre, R.E. (1996). *The grammar of discourse*. New York: Plenum.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3^a edición). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perera, J.; Monné, P.; Fuentes, M. & Tolchinsky, L. (2004). La retórica de los textos expositivos. Comunicación presentada en el IV Congreso internacional en adquisición del lenguaje. Salamanca.

Rosado, E.; Aparici, M.; Tolchinsky, L.; Salas, N. & Perera, J. (2004). Desarrollo de los recursos de desagentivización en catalán y castellano. Comunicación presentada en el *V Congreso Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado*. Salamanca.

Rosado, E.; Albert, M. & Choi, J.N. (2008). Clause packaging in a second language: L1 versus L2 mastery of discourse units. *4th International Conference on Speech, Writing, and Context*. Universidad Autónoma de Querétaro.

Rosado, E.; Aparici, M. & Perera, J. (2011). De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. Comunicación presentada en el *XXIX Congreso de AESLA*. Salamanca.

Scinto, L.F.M. (1986). *Written language and psychological development*. Orlando: Academic Press.

Tolchinsky, L.; Perera, J.; Argerich, N. & Aparici, M. (1999). Rhetorical moves and noun phrase complexity in written expository texts. *Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages*. Vol. I, 257-278.

Tolchinsky, L.; Rosado, E.; Aparici, A. & Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. *Perspectives on language and language development*. Dordrecht: Kluwer. 375-388.

Toledo, L. (2009). *El desenvolupament de la connectivitat en català com a L1 i com a L2*. Memoria de Máster. Universitat de Barcelona.

ANEXO

[1] Financiado por la Spencer Foundation (USA), el proyecto contó con la participación de grupos de investigación de Israel, los Estados Unidos, Holanda, España, Francia y Suecia. Por parte española coordinó los trabajos Liliana Tolchinsky, del Grupo de Investigación para el Estudio de Repertorio Lingüístico de la Universidad de Barcelona (GRERLI). Inicialmente y en ese marco, se constituyó un corpus de textos en español L1. El corpus en español L2 en que se basa el presente estudio (así como otros corpus en catalán L1 y L2) han sido obtenidos y analizados, bajo la dirección de Liliana Tolchinsky y Joan Perera, gracias a los proyectos BSO2000-0676 y SEJ2006-11083, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación *Hacia el dominio experto de la lengua: estudio comparado del desarrollo del repertorio lingüístico nativo y no nativo en castellano y catalán* (ref. EDU2009-08862), IP Joan Perera, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

[2] Entre ellos cabe destacar algunos de los más recientes que abordan los recursos de desagentivización (Rosado, Aparici, Tolchinsky, Salas & Perera, 2004), el posicionamiento discursivo en los textos expositivos de hablantes de árabe L1 (Gallego, 2008), el desarrollo de la conectividad (Aparici, 2010; Domènec, 2008; Toledo, 2009) y la estructura de los textos narrativos (Aravena, 2010).

[3] Las agrupaciones de cláusulas (*clause packages*) son unidades de organización del discurso que van más allá de la cláusula y de la oración, identificadas a partir de criterios sintácticos, temáticos y discursivos y realizadas por medio de distintos recursos lingüísticos (Aparici, Tolchinsky & Rosado, 2000).

[4] Randolph, J. J. (2008). Online Kappa Calculator. <http://justus.randolph.name/kappa> [25 mayo, 2011]

[5] Los textos expositivos canónicos presentan una perspectiva discursiva distanciada: los temas (y no los agentes) tienen el protagonismo (Longacre, 1996). La perspectiva discursiva distanciada ha sido estudiada por Tolchinsky et al. (2005), que han demostrado que es un rasgo determinado por el género. En el caso de L2 se han observado diferencias entre el uso de recursos locales y sintácticos entre los dos grupos de menor edad (Primaria y ESO) y los adultos (Rosado, Aparici & Perera, 2011).