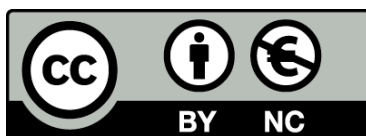




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo

M^a del Rocio Cuberos Vicente



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas,
las Artes y las Humanidades
Facultad de Educación

Indicadores léxicos de calidad textual en español nativo y no nativo

M^a del Rocío Cuberos Vicente

Tesis doctoral dirigida por:
Dra. Elisa Rosado Villegas
Dr. Joan Perera Parramon

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Septiembre 2019

*A Elisa
y a Quique*

AGRADECIMIENTOS

Siempre me ha resultado difícil describir con palabras los sentimientos, por más intensos que sean, son tan personales, tan propios, tan viscerales que, como decía Cortázar, las palabras nunca alcanzan, especialmente, cuando lo que hay que decir desborda el alma. Hoy, sin embargo, trataré de recoger en mis agradecimientos al menos una parte de lo que me habéis hecho sentir a lo largo de estos años. Sin duda, merece la pena intentarlo.

Mis primeras gracias quisiera dedicárselas a mis directores de tesis la Dra. Elisa Rosado y el Dr. Joan Perera por haberme iniciado en el mundo de la investigación, acompañarme desde las primeras etapas de este trabajo y transmitirme tantos conocimientos. Siento una profunda admiración por vosotros y me considero afortunada de haber contado con vuestro apoyo y asesoramiento para realizar esta tesis. En estos años como doctoranda ha habido momentos buenos y no tan buenos, académicos y personales, habéis estado a mi lado en todos y cada uno de ellos, por ello os estaré siempre agradecida. Lo cierto es que cinco años dan para mucho y, en este sentido, la Dra. Rosado ha sido un pilar fundamental. De hecho, fue ella quien me propuso realizar esta tesis doctoral y solicitar una beca de investigación. Desde entonces y hasta hoy tus consejos y tus ánimos han sido indispensables para seguir este camino. Gracias por confiar en mí y también por transmitirme tu pasión por la investigación y tu profesionalidad. He aprendido mucho, muchísimo. Las primeras lecturas sobre mis queridos *tocinos de cielo* y metáforas te las debo a ti ¡Ay, si solo fuera eso! Ya lo dije en mi trabajo final de máster y aquí me reitero, gracias, por ser los rayos de luz que han guiado este camino.

Me siento igualmente agradecida por haber formado y formar parte del GRERLI (*Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic*), grupo de investigación adscrito al *Institut de Ciències de l'Educació* de la Universitat de Barcelona, en el que empecé a colaborar gracias a la concesión de la beca de investigación predoctoral APIF. En este grupo he vivido desde dentro en qué consiste la investigación participando en numerosos congresos internacionales, seminarios, proyectos de investigación y fructíferas discusiones en las que he aprendido la importancia de la crítica y de compartir para avanzar. Estas experiencias tan valiosas para mi formación se las debo en especial a los profesionales que integran este grupo; desde sus responsables, la Dra. Liliana Tolchinsky y el Dr. Joan Perera, pasando por todos sus miembros, la Dra. Elisa Rosado, la Dra. Melina Aparici y la Dra. Naymé Salas, y colaboradores, en especial, la Dra. Laia Cutillas, Marta García y Hugo Vilar. Gracias, Liliana, por inspirar tantísimo. Gracias, Melina, por tu nivel de detalle en todo y por enseñarme el mundo CLAN y a interpretar las interacciones. Gracias, Naymé, por mostrarte siempre dispuesta a resolver mis incontables dudas de estadística. Gracias a las dos, no sé qué habría sido de mis análisis sin vosotras. Gracias, Laia, por tu ayuda con la codificación de nominalizaciones y las reuniones sobre metáforas. Gracias, Hugo, por las risas y

por compartir conmigo el maravilloso mundo de ser becario. Me siento orgullosa de formar parte de vuestro equipo, gracias a todos por hacerme un hueco entre vosotros y enseñarme la premisa básica de nuestras investigaciones: *writing is complex*. También quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer a Ismael Calvet, que formó parte de este grupo hace unos años, su ayuda desinteresada para la validación del sistema de identificación de metáforas.

La concesión de la beca para realizar esta tesis también me ha dado la oportunidad de trabajar como docente en el *Departament d'Educació Lingüística i Literària, i Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica* de la UB. Gracias a ello, y a la confianza de su directora (¡y la mía!) la Dra. Elisa Rosado, tengo la suerte de impartir docencia en el Máster de Formación de Profesores de Español y trabajar con los que un día fueron mis profesores. Gracias, de nuevo, Elisa. Mi paso por el departamento me ha aportado mucho y ha puesto en mi camino a ciertas personas que de alguna manera han hecho más llevadera la realización de esta tesis. En primer lugar, tengo que agradecer muy mucho a las profesoras Jessica Espitia y Ainhoa Antúnez, y a la Dra. Neus Figueras que hayan dedicado su tiempo y conocimiento para contribuir en mi formación como docente. Quisiera también extender mis agradecimientos a mis compañeros del máster presencial de español y su versión en línea de UNIBA, sobre todo, a Azahara y a Paula, colegas también de doctorado y de risas, que me han brindado su apoyo y ánimos durante la realización de este trabajo. En este contexto, aprecio en especial que Elisa (¡de nuevo!) pusiera en mi vida al Dr. Iban Mañas. ‘Vayase donde vayase’ agradezco sinceramente tu inestimable ayuda para la última y más dura etapa de esta tesis. Sin darme cuenta te has convertido en mi azucarillo sintáctico, gracias.

Más allá del ámbito académico, durante estos años, y desde mucho antes, he contado también con los ánimos y el cariño de los míos. Todos y cada uno de ellos me aportan algo especial y a todos, por algún motivo u otro, tengo algo que agradecer.

Mis andanzas en el doctorado, cuando todavía parecía fácil, comenzaron cuando vivía en Nou de la Rambla con tres de las personas más importantes de mi vida en Barcelona: Ana, Anna catalana y Marta. Gracias a las tres por ser y por estar aquí y allí. Gracias por compartir como vuestra mi ilusión por la concesión de la beca y por alegraros más si cabe cuando empecé las clases en la universidad. Los momentos tan divertidos que pasamos juntas en la ratonera *shore* con Charlie y los demás inquilinos me han acompañado todos estos días. Os quiero, primas.

También en esta época, y prácticamente durante todos estos años, he contado con el apoyo incondicional de mi tía Mari y mi tío Isidro. Gracias por entregar los papeles de la beca, por los tapers, los mimos y las innumerables mudanzas. Ha sido muy especial compartir con vosotros, los primos (¡ay los primos!) y Àlex las comidas de domingo en familia. Tita, tus abrazos, tus besos y tus consejos me han ayudado a seguir en este camino que a veces se hacía duro. Gracias

a ti, Tito, por confiar siempre en mí. Primo, *no pastanaga*, gracias a ti también por tantos momentos que me han ayudado a desconectar de la tesis y ver *todo* con perspectiva, aprecio mucho tus consejos. Viviendo aquí y allá, he tenido la oportunidad de volver a coincidir con Bea y conocer también a Sandra, mis compañeras de piso y mi segunda familia en Barcelona. Gracias por escucharme hablar solo y exclusivamente de mis medidas léxicas y de la discusión cuando la tesis parecía imposible de acabar a tiempo. Aprecio sinceramente vuestro interés, ánimos y consejos, en especial, para ayudarme a entender que los “no resultados” son también resultados. Gracias por las series, las pizzas, y hacerme de ‘recaeras’ cuando he estado encerrada en casa trabajando en la tesis. Tengo también que agradecer la compañía de las Sabias Whakapaipai, Sandra, Sílvia y Sarita, en este último año. Nuestras conversaciones me han permitido conectar con mi yo más emocional cuando parecía que la tesis absorbía toda mi energía. En este mismo sentido ha sido muy especial conocerte a ti, María, tu capacidad para expresar los sentimientos, me ha ayudado a entender los míos.

Aun estando lejos, me ha llegado también el calor y cariño desde la distancia. Desde Estados Unidos, Canadá, Australia y más allá, gracias, Martita por crecer conmigo y estar ahí siempre, incluso a horas intempestivas y es que “*lo que ha unido el Monte...*”. También desde Alemania, gracias a mi oso, mi Gárgamel, mi Ismael, tu amor y apoyo me llega a diario. Y como no, desde Málaga. Gracias, Rory, por los Te quiero mañaneros, fue muy especial tenerte aquí en este último año. También a ti María, contigo sobran las palabras, gracias por estar en todo y para todo. Y, como no, Macu, gracias por tus visitas exprés a Barcelona, tus maquillajes y tus historietas, gracias por hacer fácil, lo difícil. Con vosotros he aprendido que la distancia no se mide en kilómetros, que en la amistad se necesita poco ruido y muchas nueces, que hay cosas que simplemente no hace falta decir, que tirarse en plancha para perseguir un sueño es de valiente y que siempre vais a estar ahí. Gracias, de corazón.

Por último, y quizás por ser lo más difícil, quiero agradecer a mi familia su apoyo incondicional, su confianza ciega en mí...Mamá, tu sonrisa ilumina nuestro camino. Eres chispa, eres magia. Gracias por transmitirme tu entereza, por enseñarme a no tener miedo y a luchar con pasión por mis sueños. Papá, de todos tus consejos, siempre tan precisos, me quedo con: ‘*Nada es para siempre*’. Estas palabras me han guiado estos años en la tesis, y más allá, me hacen mirar al frente con el coraje que hace falta y con la certeza de que de todo se sale. Eres un ejemplo de que después de la tormenta siempre llega la calma. Cristina, hermana mía, te veo y te admiro, admiro lo que haces y cómo resuelves las cosas con carácter. Gracias por haber sido el pilar de esta familia durante estos años. También gracias a ti, Enris, por nuestras conversaciones y tus palabras de apoyo, siempre atento, siempre ahí, y, en especial, gracias por hacer a mi hermana feliz.

Y gracias a ti, Quique, que tanto nos has alegrado, cuando más falta nos hacía. Gracias, siempre, siempre, siempre, y aun así, me parece poco.

RESUMEN

La calidad textual se presenta insistentemente como un concepto complejo de describir tanto en lenguas primeras como en lenguas segundas, por cuanto resulta desafiante dilucidar qué criterios concretos aplican los evaluadores para catalogar si una producción concreta es un buen texto o un mal texto. Cuando producimos un texto, tanto oral como escrito, tomamos una serie de decisiones sobre la manera más adecuada de expresarnos orientadas, principalmente, a integrar elecciones léxicas, sintácticas y retóricas a nivel oracional en la organización global del discurso. En particular, el desarrollo léxico, central en la adquisición del lenguaje, desempeña una función fundamental en la consecución y mejora de las habilidades lingüísticas involucradas en la producción de textos. A pesar de ello, hasta el momento, las investigaciones previas no han podido determinar con exactitud qué rasgos léxicos específicos se asocian con un texto de calidad. En este sentido, la presente investigación se centra en examinar y caracterizar la calidad textual de hablantes nativos y no nativos de español, presentando especial atención a los aspectos léxicos que determinan que un texto sea considerado de calidad.

El repertorio léxico estudiado incluye dispositivos que operan a nivel de palabra (longitud media de palabra, uso de adjetivos, uso de nominalizaciones, diversidad léxica, densidad léxica) y más allá del nivel de palabra (uso de colocaciones y uso de metáforas deliberadas). Dicho propósito general se concreta a su vez en dos objetivos específicos que suponen dos formas complementarias de abordar la producción textual: (1) analizar el desarrollo del repertorio de recursos léxicos considerado en hablantes nativos y no nativos de español en distintos géneros discursivos (narrativo y expositivo) y modalidades producción (oral y escrita) y (2) examinar cómo se relacionan estos recursos léxicos con las evaluaciones externas de la calidad textual en español nativo y no nativo en dichos contextos comunicativos.

La muestra del estudio está formada por 30 hablantes nativos monolingües de español y 66 hablantes no nativos de español (L1 = árabe, coreano y chino) distribuidos en tres grupos de edad y nivel educativo: 9 años (cuarto de primaria), 12 años (primer curso de educación secundaria) y adultos estudiantes universitarios, y en cuatro niveles de competencia: inicial (A1-A2), intermedio (B1-B2), avanzado (C1-C2) y nativo. A los participantes se les pidió que, por una parte, narraran y escribieran una experiencia personal sobre una situación similar en la que habían estado involucrados y, por otra, que discutiesen también oralmente y por escrito el tipo de problemas que se mostraban en el

video. De esta forma, cada participante produjo un total de cuatro textos: dos narrativos (en oral y por escrito) y dos expositivos (en oral y por escrito) sobre situaciones conflictivas en la escuela. De los 384 textos resultantes se obtuvieron evaluaciones holísticas y analíticas de los textos realizadas por jueces expertos, es decir, profesores experimentados de cada nivel educativo, como medidas externas de calidad textual. Los jueces se asignaron de forma aleatoria a dos condiciones de evaluación: condición *normalizada* y condición *modificada*.

En relación con nuestro primer objetivo, se analizó el uso del conjunto de recursos léxicos considerado en español L1 y L2 según la edad, el nivel de competencia de los hablantes, el género discursivo y la modalidad de producción. Los resultados nos muestran un panorama evolutivo complejo por cuanto para cada recurso se observan patrones de desarrollo distintos. En relación con nuestro segundo objetivo, se analizó la relación entre el uso de los recursos léxicos considerados y las evaluaciones externas de calidad textual. Nuestros resultados indican que las características léxicas de los textos permiten explicar por sí mismas, esto es, con independencia de aspectos gramaticales y/o discursivos, variaciones en la calidad textual en L2. En el caso de los hablantes nativos, en cambio, a pesar de que se observen correlaciones fuertes (pero no significativas) entre el uso de dichos recursos y las evaluaciones de la calidad textual, los recursos léxicos analizados no alcanzan a explicar las variaciones de las puntuaciones que reciben sus textos.

RESUM

La qualitat textual es presenta constantment com un concepte de definició complexa a l'estudi de llengües primeres i segones, degut a la dificultat que comporta escatir els criteris concrets que apliquen els avaluadors per determinar la qualitat d'una producció textual. Quan produïm un text, tan oral com escrit, prenem una sèrie de decisions sobre la millor manera d'expressar-nos; aquestes decisions es dirigeixen, principalment, cap a la selecció lèxica, sintàctica i retòrica dins del domini oracional a l'organització global del discurs. Concretament, el desenvolupament lèxic, essencial per a l'adquisició del llenguatge, exerceix una funció fonamental a la consecució i millora de les habilitats lingüístiques implicades en la producció textual. Malgrat això, les investigacions prèvies fins aquest moment no han determinat amb exactitud quins trets lèxics específics s'associen amb un text de qualitat. En aquest sentit, aquesta investigació es focalitza en l'anàlisi i la caracterització de la producció textual dels parlants nadius i no nadius d'espanyol, dirigint una atenció especial als aspectes lèxics que determinen que un text sigui considerat un text de qualitat.

El repertori lèxic estudiat inclou dispositius que operen a nivell de paraula (longitud mitjana de la paraula, ús d'adjectius, ús de nominalitzacions, diversitat lèxica, densitat lèxica) i més enllà del nivell de paraula (ús de col·locacions i ús de metàfores deliberades). Aquest propòsit general es concreta al seu torn en dos objectius específics que suposen dues formes complementàries d'abordar la producció textual: (1) analitzar el desenvolupament del repertori de recursos lèxics considerat en parlant nadius i no nadius d'espanyol en diferents gèneres discursius (narratiu i expositiu) i modalitats de producció (oral i escrita) i (2) examinar la relació entre aquest recursos lèxics amb les avaluacions externes de la qualitat textual en espanyol natiu i no natiu en aquests contextos comunicatius.

La mostra de l'estudi està formada per 30 parlants nadius monolingües d'espanyol i 66 parlants no nadius d'espanyol (L1= àrab, coreà i xinès) distribuïts en tres grups per edat i nivell educatiu: 9 anys (quart de primària), 12 anys (primer curs d'educació secundària) i adults estudiants universitaris, i en quatre nivells per competència: inicial (A1-A2), intermedi (B1-B2), avançat (C1-C2) i natiu. Als participants se'ls va demanar que, en primer lloc, narressin i escrivissin una experiència personal sobre una situació semblant en la que van estar implicats i, en segon lloc, que discutissin també oralment i per escrit els problemes que es mostraven als vídeos. Així, cada participant va produir quatre textos

en total: dos textos narratius (oral i escrit) i dos textos expositius (oral i escrit) sobre situacions conflictives a l'escola. Dels 384 textos es van obtenir avaluacions holístiques i analítiques de jutges experts, és a dir, professors experimentats de cada nivell educatiu, amb mesures externes de qualitat textual. Als jutges es van assignar aleatòriament per dues condicions d'avaluació: condició *normalitzada* i condició *modificada*.

En relació amb el primer objectiu, es va analitzar l'ús del conjunt de recursos lèxics considerats en espanyol L1 i L2 segons l'edat, el nivell de competència dels parlants, el gènere discursiu i la modalitat de la producció. Els resultats ens mostren un panorama evolutiu complex ja que per a cada recurs s'observen patrons de desenvolupament diferents. En relació amb els segon objectiu, es va analitzar la relació entre l'ús dels recursos lèxics prèviament considerats i les avaluacions externes de qualitat textual. Els resultats indiquen que les característiques lèxiques dels textos permeten explicar per si mateixes, és a dir, amb independència d'aspectes gramaticals i/o discursius, variacions en la qualitat textual en L2. En el cas del parlants nadius, en canvi, malgrat que s'observen fortes correlacions (però no significatives) entre l'ús dels recursos lèxics i les avaluacions de qualitat textual, els recursos analitzats no arriben a explicar les variacions de les puntuacions que obtenen els seus textos.

ABSTRACT

Text quality is generally presented as a complex concept to describe both in first and second languages, since it is challenging to elucidate what specific criteria the evaluators apply to catalog whether a specific production is a good text or a bad text. When we produce a text, both oral and written, we make decisions about the most appropriate way of expressing ourselves focused on, mainly, integrating lexical, syntactic and rhetorical choices at the sentence level into the global organization of discourse. Lexical development, central to language acquisition, plays a fundamental role in achieving and improving the language skills involved in the production of texts. Despite this, so far, previous research has not been able to determine exactly which specific lexical features are associated to text quality. In this sense, the present research focuses on examining and characterizing the textual quality of native and non-native speakers of Spanish, giving special attention to the lexical aspects that determine that a text is considered to be good.

The lexical repertoire studied includes devices that operate at the word level (average word length, use of adjectives, use of nominalizations, lexical diversity, lexical density) and beyond the word level (use of collocations and use of deliberate metaphors). This general purpose is in turn specified in two specific objectives that involve two complementary ways of addressing text quality: (1) analyze the development of the lexical resources repertoire considered in native and non-native speakers of Spanish in different discourse genres (narrative and expository) and modalities of production (oral and written) and (2) examine how these lexical resources relate to external evaluations of text quality in native and non-native Spanish in these communicative contexts.

The study sample consists of 30 native monolingual speakers of Spanish and 66 non-native speakers of Spanish (L1 = Arabic, Korean and Chinese) distributed in three age groups and educational level: 9 years (fourth grade), 12 years (first year of secondary education) and adult university students, and in four levels of competence: initial (A1-A2), intermediate (B1-B2), advanced (C1-C2) and native. Participants were asked, on the one hand, to narrate and write a personal experience about a similar situation in which they had been involved and, on the other, to also discuss orally and in writing the type of problems that they were shown in the video. In this way, each participant produced a total of four texts: two narratives (oral and written) and two expository (oral and written) about conflict situations in the school. Furthermore, as an external measure of text quality, we obtained analytical and holistic evaluations of the 384 resulting texts by expert judges,

that is, experienced teachers of each educational level. The judges were randomly assigned to two assessment conditions: *normalized* condition and *modified* condition.

In relation to our first goal, we analyzed the use of the set of lexical resources in Spanish L1 and L2 according to age, the level of proficiency of the speakers, the discourse genre and the modality of production. The results show us a complex evolutionary panorama in that for each resource different development patterns are observed. In relation to our second goal, the relationship between the use of the lexical resources and the external evaluations of text quality were analyzed. Our results indicate that the lexical characteristics of the texts allow to explain for themselves, that is, regardless of grammatical and/or discursive aspects, variations in text quality in L2. In the case of native speakers, however, despite strong (but not significant) correlations between the use of these resources and text quality assessments, the lexical resources analyzed fail to explain the variations in the scores.

ÍNDICE

| | |
|--|-------|
| AGRADECIMIENTOS..... | I |
| RESUMEN..... | IV |
| ÍNDICE DE TABLAS..... | XIII |
| ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS | XVI |
| ÍNDICE DE ABREVIATURAS | XVIII |
| | |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I: DESARROLLO DEL REPERTORIO LÉXICO EN L1 Y L2 | 7 |
| 1.1. Desarrollo del repertorio lingüístico en L1 y L2 | 7 |
| 1.1.1. Géneros del discurso: características y desarrollo..... | 12 |
| 1.1.2. Modalidades de producción: características y desarrollo..... | 14 |
| 1.2. Diferencias y similitudes en el aprendizaje léxico en L1 y L2: unidades léxicas más allá de la palabra..... | 18 |
| 1.2.1. Hacia una definición del concepto de <i>colocación</i> | 24 |
| 1.2.2. Aprendizaje y uso del lenguaje figurado en L1 y L2 | 27 |
| | |
| CAPÍTULO II: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD TEXTUAL EN L1 Y L2 | 35 |
| 2.1. El concepto (divergente) de calidad textual en L1 y L2 | 36 |
| 2.1.2. Tipos de evaluación de la calidad textual..... | 39 |
| 2.2. Indicadores léxicos de calidad textual en L1 y L2..... | 41 |
| 2.2.1. Medidas léxicas: nivel de palabra..... | 44 |
| 2.2.2. Medidas léxicas más allá de la palabra..... | 52 |
| 2.3. Estudios previos sobre calidad textual..... | 56 |
| 2.3.1. Estudios previos sobre calidad textual en L1 | 56 |
| 2.3.2. Estudios previos sobre calidad textual en L2 | 59 |
| 2.3.3. Estudios previos sobre indicadores léxicos de calidad textual en L1 y L2 | 62 |
| | |
| CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 67 |
| CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 71 |
| 4.1. Participantes..... | 71 |
| 4.2. Procedimiento, materiales y tareas | 73 |
| 4.2.1. Cuestionario sociolingüístico | 73 |
| 4.2.2. Nivel de competencia | 73 |
| 4.2.3. Procedimiento de elicitación de los textos | 74 |

| | | |
|------------------------------|--|-----|
| 4.2.4. | Evaluación de la calidad textual | 75 |
| 4.3. | Tratamiento de los datos | 78 |
| 4.3.1. | Transcripción de los datos | 78 |
| 4.3.2. | Etiquetado gramatical | 80 |
| 4.3.3. | Procedimiento de identificación y codificación de las medidas léxicas... 82 | |
| 4.4. | Análisis | 93 |
| 4.4.1. | Análisis del desarrollo de los recursos léxicos | 94 |
| 4.4.2. | Análisis de la evaluación de la calidad textual | 94 |
| CAPÍTULO V: RESULTADOS | | 97 |
| 5.1. | Medidas léxicas: resultados estadísticos descriptivos..... | 97 |
| 5.1.1. | Uso de las medidas léxicas por nivel de competencia: resultados descriptivos | 101 |
| 5.1.2. | Uso de las medidas léxicas por edad: resultados descriptivos | 102 |
| 5.1.3. | Uso de las medidas léxicas por género y modalidad: resultados descriptivos..... | 103 |
| 5.2. | Análisis multivariante: uso de los recursos léxicos en función de los factores objeto de estudio | 105 |
| 5.2.1. | Medidas léxicas a nivel de palabra: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad por recurso | 107 |
| 5.2.2. | Medidas léxicas más allá de la palabra: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad por recurso | 127 |
| 5.2.3. | Resumen de los efectos principales encontrados..... | 129 |
| 5.3. | Evaluación de la calidad textual: resultados estadísticos descriptivos | 131 |
| 5.4. | Análisis multivariante y de correlación: evaluación de la calidad textual y su relación con los recursos léxicos | 135 |
| 5.4.1. | Evaluación de la calidad textual y relación con los recursos léxicos: Primaria | 136 |
| 5.4.2. | Evaluación de la calidad textual y relación con los recursos léxicos: Secundaria | 138 |
| 5.4.3. | Evaluación de la calidad textual y relación con los recursos léxicos: Universidad | 142 |
| 5.5. | Análisis de regresión: influencia de los recursos léxicos en la calidad textual..... | 146 |
| 5.5.2. | Evaluación de la calidad textual y uso de recursos léxicos en L1 y L2: Primaria | 147 |
| 5.5.2. | Evaluación de la calidad textual y uso de recursos léxicos en L1 y L2: Secundaria | 150 |
| 5.5.3. | Evaluación de la calidad textual y uso de recursos léxicos en L1 y L2: Universidad | 153 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN | 157 |
| 6.1. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: discusión | 157 |
| 6.1.1. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: en función de la Edad | 158 |
| 6.1.2. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: en función del Nivel de competencia..... | 160 |
| 6.1.3. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: en función del Género y la Modalidad..... | 164 |
| 6.2. Evaluación de la calidad textual y recursos léxicos en L1 y L2: discusión... | 168 |
| | |
| CAPÍTULO VII: CONCLUSIÓN | 177 |
| CONCLUSIONS | 183 |
| BIBLIOGRAFÍA | 188 |
| ANEXO 1 | 224 |
| ANEXO 2 | 227 |
| ANEXO 3 | 228 |
| ANEXO 4 | 229 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Distribución de la muestra por edad y nivel de competencia..... | 72 |
| Tabla 2. Órdenes de elicitación de las tareas..... | 75 |
| Tabla 3. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas en la totalidad del corpus..... | 98 |
| Tabla 4. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas en HN y HNN..... | 100 |
| Tabla 5. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas por nivel de competencia...101 | |
| Tabla 6. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas por edad..... | 103 |
| Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la calidad textual y del uso de medidas léxicas por modalidad de producción | 104 |
| Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la calidad textual y del uso de medidas léxicas por género discursivo..... | 105 |
| Tabla 9. Número de palabras por edad, género y modalidad de producción | 110 |
| Tabla 10. Estadísticos descriptivos del número de palabras por nivel, género y modalidad de producción | 112 |
| Tabla 11. Estadísticos descriptivos del uso de adjetivos por edad, nivel y modalidad de producción | 116 |
| Tabla 12. Estadísticos descriptivos del uso de nominalizaciones por nivel, género y modalidad de producción | 121 |
| Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la densidad léxica por nivel, género y modalidad de producción..... | 125 |
| Tabla 14. Resumen de efectos simples observados por edad, nivel, género y/o modalidad en el uso de recursos léxicos | 130 |
| Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual en la totalidad del corpus | 132 |
| Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual: Primaria..... | 133 |
| Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual: Secundaria..... | 134 |
| Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual: Universidad.... | 135 |
| Tabla 19. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: Primaria..... | 137 |
| Tabla 20. Evaluación de la calidad textual: narrativos y expositivos, Secundaria..... | 139 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 21. Correlaciones entre calidad textual y uso de recursos léxicos: narrativos, Secundaria | 140 |
| Tabla 22. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: expositivos, Secundaria | 141 |
| Tabla 23. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: escritos y orales, Secundaria | 141 |
| Tabla 24. Evaluación de la calidad textual: escritos y orales, Universidad..... | 143 |
| Tabla 25. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: escritos, Universidad.... | 144 |
| Tabla 26. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: orales, Universidad..... | 144 |
| Tabla 27. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos narrativos orales (por encima de la diagonal) y narrativos escritos (por debajo de la diagonal): HN, Primaria | 148 |
| Tabla 28. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos expositivos orales (por encima de la diagonal) y expositivos escritos (por debajo de la diagonal): HN, Primaria | 148 |
| Tabla 29. Resultados de los análisis de regresión múltiple: HN, Primaria | 148 |
| Tabla 30. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: HN, Primaria..... | 148 |
| Tabla 31. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos narrativos orales (por encima de la diagonal) y narrativos escritos (por debajo de la diagonal) : HN, Primaria | 149 |
| Tabla 32. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos expositivos orales (por encima de la diagonal) y expositivos escritos (por debajo de la diagonal): HN, Primaria | 149 |
| Tabla 33. Resultados de los análisis de regresión múltiple: HNN, Primaria..... | 150 |
| Tabla 34. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: HNN, Primaria..... | 150 |
| Tabla 35. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos narrativos orales (por encima de la diagonal) y narrativos escritos (por debajo de la diagonal): HN, Secundaria | 151 |
| Tabla 36. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos expositivos orales (por encima de la diagonal) y expositivos escritos (por debajo de la diagonal): HN, Secundaria | 151 |
| Tabla 37. Resultados de los análisis de regresión múltiple: HN, Secundaria | 151 |
| Tabla 38. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: HN, Secundaria..... | 152 |
| Tabla 39. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos narrativos orales (por encima de la diagonal) y narrativos escritos (por debajo de la diagonal): HNN, Secundaria..... | 152 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 40. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos expositivos orales (por encima de la diagonal) y expositivos escritos (por debajo de la diagonal): HNN, Secundaria | 152 |
| Tabla 41. Resultados de los análisis de regresión múltiple: HNN, Secundaria..... | 153 |
| Tabla 42. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: HNN, Secundaria... | 153 |
| Tabla 43. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos narrativos orales (por encima de la diagonal) y narrativos escritos (por debajo de la diagonal): HN, Universidad..... | 154 |
| Tabla 44. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos expositivos orales (por encima de la diagonal) y expositivos escritos (por debajo de la diagonal): HN, Universidad | 154 |
| Tabla 45. Resultados de los análisis de regresión múltiple: HN, Universidad..... | 154 |
| Tabla 46. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: HN, Universidad | 154 |
| Tabla 47. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos narrativos orales (por encima de la diagonal) y narrativos escritos (por debajo de la diagonal): HNN, Universidad..... | 155 |
| Tabla 48. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos expositivos orales (por encima de la diagonal) y expositivos escritos (por debajo de la diagonal): HNN, Universidad..... | 155 |
| Tabla 49. Resultados de los análisis de regresión múltiple: HNN, Universidad..... | 156 |
| Tabla 50. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión : HNN, Universidad | 156 |

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Continuum de producción textual (según Rosado, Salas, Aparici & Tolchinsky, 2014b)..... | 17 |
| Figura 2. Dimensiones del conocimiento de una palabra (según Daller Milton, & Treffers-Daller, 2007)..... | 42 |
| Gráfico 1. N.º de palabras. Interacción Edad y Nivel..... | 109 |
| Gráfico 2. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en Primaria..... | 111 |
| Gráfico 3. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en Secundaria..... | 111 |
| Gráfico 4. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en Universidad..... | 111 |
| Gráfico 5. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nivel inicial..... | 113 |
| Gráfico 6. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nivel intermedio..... | 113 |
| Gráfico 7. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nivel avanzado..... | 113 |
| Gráfico 8. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nativo..... | 113 |
| Gráfico 9. Proporción de adjetivos. Interacción Nivel y Modalidad en Primaria..... | 117 |
| Gráfico 10. Proporción de adjetivos. Interacción Nivel y Modalidad en Secundaria..... | 117 |
| Gráfico 11. Proporción de adjetivos. Interacción Nivel y Modalidad en Universidad..... | 117 |
| Gráfico 12. Proporción de nominalizaciones. Interacción Edad y Género..... | 119 |
| Gráfico 13. Proporción de nominalizaciones. Interacción Edad y Modalidad..... | 120 |
| Gráfico 14. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad en nivel inicial..... | 123 |
| Gráfico 15. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad en nivel intermedio..... | 123 |
| Gráfico 16. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad en nivel avanzado..... | 123 |
| Gráfico 17. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad en nativo..... | 123 |
| Gráfico 18. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nivel inicial..... | 126 |
| Gráfico 19. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nivel intermedio..... | 126 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 20. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nivel avanzado | 126 |
| Gráfico 21. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nativos..... | 126 |
| Gráfico 22. Evaluación de la calidad textual. Interacción Nivel y Género en Secundaria | 138 |
| Gráfico 23. Evaluación de la calidad textual. Interacción Nivel y Modalidad en Universidad..... | 143 |

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASL: adquisición de segundas lenguas

DCPEC: Diccionario combinatorio práctico del español combinatorio

DFMA: discarded for metaphor analysis

DT: desviación típica

DMIP: procedimiento de identificación de metáforas deliberadas

ES: expositivo oral

EW: expositivo escrito

HN: hablante nativo

HNN: hablante no nativo

L1: lengua materna

L2: lengua segunda

LE: lengua extranjera

M: media

MCER: Marco común Europeo de Referencia para las lenguas

MIPVU: Procedimiento de identificación de metáforas *Vrije Universiteit*

NS: narrativo oral

NW: narrativo escrito

PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes

SF: secuencia formulaica

TCM: Teoría cognitiva de la metáfora

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo plantea el objetivo general de examinar y caracterizar la calidad textual de hablantes nativos y no nativos de español, prestando especial atención a los aspectos léxicos que determinan que un texto sea considerado de calidad. Nuestro principal interés consiste en proporcionar criterios válidos y fiables para una evaluación global y objetiva de la competencia léxica.

La calidad textual se define insistentemente como un concepto ‘resbaladizo’, una realidad motivada, principalmente, por la subjetividad inherente al proceso de evaluación, por la multidimensionalidad de los aspectos involucrados en la producción y por el peso de las tradiciones retóricas (Tolchinsky, 2015; Berman & Nir-Sagiv, 2009). Se tiende a abordar de manera general cuando consideramos si una producción concreta es un buen o un mal texto, sin detenerse en los aspectos concretos que conducen a la evaluación positiva o negativa del mismo (Berman & Nir-Sagiv, 2009). Sin embargo, desde la perspectiva de la investigación y, de cara a su aplicación práctica, resulta especialmente estimulante dilucidar qué criterios se aplicaron y/o cuál fue la contribución específica de aspectos gramaticales, léxicos y discursivos concretos en tales evaluaciones. Pese a las dificultades para su definición, la identificación y caracterización de las formas lingüísticas que se asocian a un texto de calidad permitirá establecer diversos grados de calidad textual que resultarán útiles, entre otras cosas, para orientar el trabajo didáctico, abrir caminos metodológicos para la enseñanza de estrategias discursivas y establecer metas educativas (Tolchinsky, 2015; Salas, Llauradó, Castillo, Taulé, & Martí, 2015).

Cuando producimos un texto, tanto oral como escrito, tomamos una serie de decisiones sobre la manera más adecuada de expresarnos orientadas, fundamentalmente, a integrar elecciones léxicas, sintácticas y retóricas a nivel oracional en la organización global del discurso (Berman & Nir-Sagiv, 2009). El uso y adecuación de estas opciones lingüísticas implica saberes diferentes pero imbricados relativos al conocimiento sobre el tema y a las características lingüísticas y discursivas del tipo de texto en cuestión. Este proceso requiere la habilidad de monitorizar y expresar de manera apropiada el contenido a través de medios lingüísticos al mismo tiempo que se mantiene una visión del conjunto del texto

(Strömqvist, Nordqvist & Wengelin, 2004). Las demandas cognitivas específicas que impone, relacionadas con la memoria y funciones ejecutivas de procesamiento, no están disponibles fácilmente de modo coordinado antes de la adolescencia (Berman & Ravid, 2009).

El desarrollo de las habilidades implicadas en la construcción textual se prolonga en la lengua materna (L1) desde la infancia hasta la edad adulta y está motivado, principalmente, por la escolarización o nivel de formación académica (Berman, 2008, Tolchinsky, 2004). En lenguas segundas (L2), en cambio, este factor interactúa también con el nivel de competencia, pues los avances en el dominio lingüístico, a diferencia de lo que ocurre en L1, no corren paralelos a la edad en los hablantes no nativos (Rosado et al., 2014). En ambos casos, la comunicación eficaz y adecuada resulta imprescindible para el éxito académico y profesional pues una de las características distintivas de los hablantes-escritores expertos es su adaptabilidad a los diversos propósitos comunicativos y a las distintas audiencias (Aparici, Cuberos, Salas & Rosado, en prensa).

En particular, el desarrollo léxico, central en la adquisición del lenguaje en L1 y L2 (Licerias & Carter, 2009), es predictor del éxito académico (Leong & Ho, 2008; Cunningham & Stanovich, 1997) y desempeña una función primordial en la consecución y mejora de las habilidades lingüísticas involucradas en la producción de textos. Esto es así, principalmente, porque el vocabulario es la base del conocimiento lingüístico y conceptual (Ravid, 2004), pero también porque a medida que se incorporan nuevas palabras, y se profundiza en el conocimiento de las ya adquiridas, los hablantes están cada vez más capacitados para enfrentarse a textos de mayor complejidad lingüística, lo que va sentando las bases para un potencial crecimiento léxico y, por tanto, lingüístico (Nippold, 2004).

El dominio léxico es indiscutiblemente un requisito previo para la producción oral y escrita (Li & Schmitt, 2009); de hecho, los modelos de producción del lenguaje, tanto oral (Levelt, 1989) como escrito (Flower & Hayes, 1981), indican que el vocabulario contribuye al proceso de producción textual. En este sentido, el léxico es central en el modelo de producción del habla de Levelt (1989) en tanto que la selección léxica determina el proceso de codificación lingüística o formulación (Koizumi, 2013). En este proceso los hablantes recuperan los lemas semánticamente compatibles con el mensaje que quieren transmitir, activando al tiempo los procedimientos de construcción sintáctica pertinentes para formar enunciados (Kormos, 2006). De modo similar, en el proceso

análogo de codificación lingüística descrito en el modelo de producción del lenguaje escrito de Flower y Hayes (1981), el vocabulario es indispensable para traducir en formas lingüísticas las ideas almacenadas en la memoria a largo plazo (Olinghouse & Wilson, 2013). A este respecto, Fletcher (1993) describe la importancia del vocabulario en la construcción textual como sigue:

Words remain the most important tool the writer has to work with...A rich vocabulary allows a writer to get a richness of thought onto paper. However, the writer's real pleasure comes not from using an exotic word but from using the right word. (p. 32)

A pesar del papel destacado del léxico, hasta el momento, las investigaciones previas no han podido determinar con exactitud qué rasgos léxicos específicos se asocian con un texto de calidad ni en L1 ni en L2 (Hinkel, 2003). Esta ausencia de parámetros concretos dificulta, por ejemplo, la tarea de abordar una corrección de errores efectiva y útil en L2, o de instruir de una forma efectiva para el aprendizaje de destrezas relacionadas con la elaboración de textos adecuados a situaciones comunicativas concretas. Nos parece, pues, imprescindible profundizar en el conocimiento del que disponemos sobre los aspectos léxicos que se relacionan con la calidad de los textos a fin de proporcionar estrategias y herramientas útiles que faciliten su evaluación, enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de la calidad de un texto es uno de los problemas principales a los que se enfrentan tanto investigadores como docentes de L1 y L2. En el caso concreto de la L2, además, esta tarea conlleva la dificultad añadida de aislar características propias de la producción no nativa que, en ocasiones, y a pesar de no afectar estrictamente a la eficacia comunicativa del texto, pueden incidir de forma negativa en su valoración (Borrero, 2015; Rosado et al., 2014). A efectos prácticos, la competencia en L2 suele evaluarse a partir de parámetros que ignoran factores como la edad, la formación académica y el grado de transferencia discursivo empleado (Tolchinsky, 2015). Nuestra propuesta de evaluación de la calidad textual, en cambio, pasa por la aplicación de los mismos criterios que son válidos en L1.

Para alcanzar una correcta valoración de la calidad de los textos producidos por hablantes nativos y no nativos, así como establecer una comparación adecuada, resulta necesario delimitar un marco común de análisis de dominio lingüístico que sea válido para L1 y L2 (Hulstijn, 2015). En este sentido, el presente trabajo continúa una línea de investigación iniciada en proyectos anteriores realizados en el seno del *Grupo de Investigación para el*

*Estudio del Repertorio Lingüístico (GRERLI)*¹ que pretenden caracterizar la evolución del repertorio lingüístico de hablantes no nativos en distintos niveles de escolarización y diferentes circunstancias comunicativas y modalidades de producción en comparación con el desarrollo propio de los hablantes nativos. Tanto los fenómenos analizados como los procedimientos y herramientas de análisis empleados en dichos proyectos, y por ende en la presente investigación, se heredan a su vez de un proyecto más amplio sobre el desarrollo del repertorio lingüístico en L1 que hace las veces de marco teórico y empírico². Consideramos que el empleo de metodologías de tratamiento y análisis de datos contrastadas en investigaciones previas legitima su aplicabilidad y garantiza su viabilidad. En particular, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio centrado en establecer una definición operativa de calidad textual para español y catalán L2³ a partir del análisis de recursos lingüísticos y discursivos cuya validez ha sido comprobada para examinar el desarrollo lingüístico en L1. Es factible esperar que la aplicación de medidas y modelos de análisis aplicados en la evaluación del desarrollo léxico en L1, como elemento que contribuye a determinar la calidad de un texto, nos permita abordar una adecuada valoración del léxico empleado en los textos producidos en L2.

El conjunto de recursos léxicos considerado incluye, por una parte, dispositivos léxicos a nivel de palabra identificados en estudios previos sobre desarrollo del repertorio lingüístico en L1 que presentan diferencias relevantes en cuanto a frecuencia de uso y funcionan como diagnóstico de adecuación al género y a la modalidad discursivos. En

¹ “El *Grup de Recerca per a l’Estudi del Repertori Lingüístic (GRERLI)* es un grupo adscrito al ICE de la Universitat de Barcelona, que ha sido reconocido por la Generalitat de Catalunya como Grupo Consolidado en las convocatorias de los años 2005, 2009 y 2013. Desde su constitución, el grupo ha trabajado en el estudio del repertorio lingüístico en entornos multilingües y en la investigación sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Cada una de estas áreas tiene sus objetivos específicos y ha obtenido fondos de financiación propios, pero ambas se alimentan mutuamente. En los dos campos, desarrollamos investigación básica que proporciona un cuadro de situación de los fenómenos objeto de estudio y que sirve para el diseño de intervenciones educativas que tengan en cuenta las características de los aprendices en los actuales contextos multilingües. La composición del grupo es interdisciplinaria; sus miembros proceden de ámbitos formativos y cubren funciones docentes de disciplinas diversas pero complementarias: lingüística general, didáctica de las lenguas (primeras, segundas y extranjeras), lenguas catalana y española, y psicolingüística”. (Página web del GRERLI, <http://www.ub.edu/ice/recerca/grerli/>). Los fundadores del grupo e investigadores de los diversos proyectos de investigación desarrollados por sus integrantes son la Dra. Liliana Tolchinsky y el Dr. Joan Perera.

² Concretamente, esta investigación se inserta en el marco que proporciona el proyecto ‘El desarrollo de la calidad textual en castellano y catalán L2. Indicadores léxicos, morfosintácticos y discursivos’ I.P.: J. Perera

³ Se trata del proyecto de comparación translingüística titulado “*Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages*” (financiado por la *Spencer Foundation*, Chicago) y cuya investigadora principal es Ruth Berman, que fue llevado a cabo en siete países. Las lenguas implicadas eran el inglés norteamericano, el hebreo, el holandés, el sueco, el islandés, el francés y el español. En español, la I.P. fue Liliana Tolchinsky.

particular: (1) la longitud media de palabra, (2) el uso de adjetivos, (3) el empleo de nominalizaciones, (4) la densidad léxica y (5) la diversidad léxica. Además, proponemos dos nuevos recursos léxicos de calidad textual que, si bien no han sido testados en investigaciones previas, nos permitirán tener una perspectiva más amplia del repertorio léxico, en particular analizamos: (6) el uso de colocaciones y (7) el uso de metáforas deliberadas. El propósito de incluir estos dos recursos surge del interés por examinar la contribución a la calidad textual de aspectos léxicos que se consideran fundamentales en el desarrollo del lenguaje nativo y no nativo y cuya importancia es ampliamente reivindicada desde el ámbito de la didáctica de L2. Por una parte, el dominio de colocaciones aporta propiedad al discurso pues se trata de formas preferidas de combinar las palabras frente a otras gramaticalmente plausibles, pero menos habituales (Wray, 2002). Por otra, el conocimiento y manejo de estructuras metafóricas que subyacen al sistema conceptual de una lengua repercute en el incremento de la naturalidad del discurso (Danesi, 2004); de esta forma, tenemos el convencimiento que conocer los valores no literales de unidades léxicas concretas y colocaciones es vital para elaborar textos de calidad.

Este trabajo se estructura en tres partes. La primera conforma el cuerpo teórico de la tesis y abarca los dos primeros capítulos. En los dos capítulos siguientes se formulan los objetivos y las preguntas de investigación, y se describe el diseño del estudio. Los tres capítulos restantes describen y discuten los resultados obtenidos, que se interpretan a la luz de los estudios previamente revisados y nos permiten llegar a las conclusiones del trabajo.

En el primer capítulo se contextualiza esta investigación en el marco de análisis de desarrollo del lenguaje nativo y no nativo durante la etapa educativa en la que tiene lugar, describiendo a grandes rasgos los cambios fundamentales que presenta el desarrollo del repertorio lingüístico más allá de las fases iniciales. Asimismo, siguiendo las aportaciones teóricas del proyecto marco en el que se inserta este trabajo, caracterizamos los conceptos de género discursivo y modalidad de producción, y explicamos su influencia en el desarrollo y usos de los recursos lingüísticos en la construcción del discurso. En la segunda parte de este primer capítulo, se ofrece una descripción los procesos generales de aprendizaje léxico en L1 y L2 atendiendo a las principales diferencias y similitudes que los caracterizan. En particular, centramos nuestra atención en la importancia de las unidades léxicas superiores a la palabra.

El segundo capítulo se centra en el concepto de calidad textual en L1 y L2 y en las principales formas desde las que se aborda. Asimismo, definimos y caracterizamos los recursos léxicos objeto de estudio de este trabajo centrándonos en el comportamiento de dichos recursos en términos evolutivos y su relación con la evaluación de la calidad textual. La última parte de este capítulo incluye una revisión de los principales estudios previos centrados en la identificación de recursos lingüísticos, en general, y también léxicos, en particular, que se relacionan con evaluaciones externas de la calidad textual.

En el tercer capítulo se exponen los objetivos de este estudio y se formulan las principales preguntas de investigación vinculadas a estos, para, seguidamente, en el capítulo cuatro describir en detalle los aspectos referentes al diseño de la investigación. A este respecto, se describen las características de los participantes y de las tareas y materiales empleados para la recogida y tratamiento de los datos describiendo el procedimiento seguido para la elicitación de los textos y el proceso de evaluación de la calidad textual. Asimismo, se detallan los criterios de transcripción y el proceso de codificación de los recursos léxicos considerados. Este capítulo cierra con la descripción de los análisis realizados para dar respuesta a nuestros objetivos y preguntas de investigación.

Los resultados de dichos análisis se exponen y analizan en el quinto capítulo. En las dos primeras partes incluimos los resultados relacionados con nuestro primer objetivo de investigación detallando el comportamiento de las medidas léxicas en la totalidad del corpus y en función de las variables objeto de estudio, la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad. En las dos últimas partes de este capítulo se exponen los resultados relacionados con nuestro segundo objetivo de investigación examinando la relación entre el uso de los recursos léxicos estudiados y las evaluaciones externas de la calidad textual.

En el sexto capítulo discutimos la naturaleza de los resultados obtenidos y se interpretan a la luz de los objetivos de investigación planteados y en contraste con los estudios previamente revisados. Por último, en el séptimo capítulo incluimos una serie de conclusiones generales que se desprenden de los hallazgos más relevantes de nuestro análisis. Dichas conclusiones giran en torno a las dos preguntas de investigación principales que guían nuestro estudio; de ellas surgen también el reconocimiento de las limitaciones de este trabajo de tesis y se incluyen algunas líneas de investigación hacia las que dirigir futuras investigaciones.

CAPÍTULO I: DESARROLLO DEL REPERTORIO LÉXICO EN L1 Y L2

La primera parte de este capítulo tiene como finalidad contextualizar esta investigación en el marco general que proporcionan los estudios sobre el desarrollo del repertorio lingüístico llevados a cabo mayoritariamente pero no exclusivamente en L1, realizando un repaso sucinto de las características que lo definen y describiendo a grandes rasgos los cambios fundamentales que presenta el desarrollo del lenguaje más allá de las fases iniciales. Asimismo, siguiendo las aportaciones teóricas del proyecto marco en el que se inserta este trabajo, caracterizamos los conceptos de género discursivo y modalidad de producción, y explicamos su influencia en el desarrollo y usos de los recursos lingüísticos en la construcción del discurso. Con ello, justificamos la necesidad de considerar la experiencia lingüística previa y el contexto discursivo en que tiene lugar la producción textual para el análisis del desarrollo de L1 y L2.

En la segunda parte de este capítulo describimos los procesos generales de aprendizaje léxico en L1 y L2 atendiendo a las principales diferencias y similitudes que los caracterizan. En particular, centramos nuestra atención en la importancia de las unidades léxicas superiores a la palabra y la adquisición de sentidos figurados en el desarrollo del lenguaje nativo y no nativo. Con ello, justificamos la necesidad de considerar aspectos léxicos que van más allá de la palabra para alcanzar una perspectiva completa de la competencia lingüística de un hablante.

1.1. Desarrollo del repertorio lingüístico en L1 y L2

Los hablantes-escritores de lenguas primeras y segundas disponen de diferentes recursos lingüísticos que movilizan para adaptar sus discursos a distintos objetivos comunicativos y comportarse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones de comunicación (Tolchinsky, Rosado, Aparici & Perera, 2005). El desarrollo de este repertorio lingüístico, que incluye recursos gramaticales, léxicos y retóricos, se prolonga en L1 desde la infancia hasta la edad adulta y está motivado, principalmente, por la escolarización o nivel de formación lingüística (Berman, 2008, Tolchinsky, 2004). En L2,

en cambio, este desarrollo interactúa también con el nivel de competencia, pues los avances en el dominio lingüístico, a diferencia de lo que ocurre en L1, no corre paralelo a la edad en los hablantes no nativos (Rosado et al., 2014). Asimismo, influyen factores relevantes en la adquisición no nativa relacionados con la transferencia lingüística (Jarvis & Pavlenko, 2008; Odlin, 1989).

La valoración del grado de dominio lingüístico que tienen los hablantes de una lengua se puede alcanzar a través de producciones orales y escritas, por cuanto los textos muestran el uso activo del lenguaje en todas sus facetas, así como lo que se puede hacer con la lengua (Verspoor & Smiskova, 2012). Los hablantes de una lengua participan en situaciones discursivas que distan de ser uniformes (Tolchinsky, 2004), lo que implica realizar elecciones gramaticales, léxicas y retóricas específicas impuestas, en gran medida, por el género y la modalidad de producción (Ravid & Tolchinsky, 2002). Cada tipología textual reúne características propias en cuanto a organización textual, registro, elección léxica y estructuras gramaticales que se articulan en circunstancias comunicativas concretas (Beers & Nagy, 2010; Olinghouse & Wilson, 2013). De esta forma, el estudio del desarrollo del repertorio lingüístico nativo y no nativo debe necesariamente considerar el contexto discursivo en que tiene lugar la comunicación, esto es, situaciones comunicativas específicas (Berman, 2008; Ravid & Zilberbuch, 2003; Alexopoulou, 2011).

Dicho desarrollo consiste, fundamentalmente, en incorporar y articular el uso de distintas opciones lingüísticas de que dispone la lengua para realizar funciones comunicativas concretas. En L1, alrededor de los 5 años de edad, los niños ya han adquirido la gran mayoría de regularidades fonológicas, morfosintácticas y semánticas de la lengua (Ravid & Tolchinsky, 2002; Berman, 2004; Strömquist & Verhoeven, 2004) y son también capaces de producir enunciados largos con una articulación clara, así como emplear una amplia variedad de palabras y contribuir activamente en diferentes intercambios comunicativos (Llauradó, 2012). No obstante, el conocimiento sobre la lengua así como la habilidad para usarlo continúa más allá de las fases iniciales (Owens, 2008). Este desarrollo se caracteriza por un aumento y diversificación del repertorio lingüístico que conduce a los hablantes a convertirse de forma paulatina en hablantes ‘avezados’ o ‘expertos’ del lenguaje (Berman & Slobin, 1994) y no únicamente en hablantes nativos (Aparici, 2010). Estos avances en el conocimiento de la lengua no tienen un carácter tan universal como en las adquisiciones tempranas (Aparici, 2010; Hulstijn, 2015) por cuanto

dependen, en gran medida, de la condición sociocultural de los hablantes y de las prácticas letradas en las que estos se ven involucrados (Berman, 2004; 2008; Hulstijn, 2015). Es decir, están estrechamente relacionados con la alfabetización, entendida no solo como el proceso de aprender a leer y a escribir, sino también con la cultura letrada (en inglés, *literacy*) (Ravid & Tolchinsky, 2002). En este contexto, la cultura letrada conlleva la disponibilidad y acceso fundamentado a todo un conjunto de usos lingüísticos que incluye distintas modalidades de producción (oral y escrita), géneros discursivos, registros de uso (desde formales a coloquiales) y funciones comunicativas (referencial, fática, expresiva, etc.) (Berman & Ravid, 2009, p. 92). A pesar de la tendencia del uso del lenguaje a volverse crecientemente individuado y heterogéneo (Tolchinsky, 2004; Hulstijn, 2015), como las prácticas letradas de los hablantes, el desarrollo del repertorio lingüístico en L1 revela patrones de evolución que muestran cómo aprendemos a adaptar nuestro discurso a interlocutores y situaciones comunicativas diversas (Aparici, 2010; Tolchinsky & Rosado, 2005). Numerosos estudios centrados en examinar los procesos de apropiación del repertorio lingüístico en hablantes nativos han permitido identificar un conjunto de recursos morfosintácticos, léxicos y discursivos que presentan diferencias evolutivas relevantes en cuanto a frecuencia de uso y funcionan como diagnóstico de adecuación al género y a la modalidad discursivos (Tolchinsky et al., 2005). Por poner un ejemplo, los textos narrativos escritos se diferencian de los orales por presentar una mayor proporción de adjetivos mientras los expositivos, a su vez, incluyen una mayor variedad de adjetivos que los narrativos, sin embargo, estas diferencias solo resultan significativas en niveles educativos superiores (Ravid & Levie, 2010). Según esto, deberíamos asumir que los aprendices de L2 ya han desarrollado en su L1 la habilidad de adaptar sus discursos a distintos interlocutores y distintas situaciones comunicativas, o la están desarrollando (Rosado et al., 2014).

El modelo de descripción del dominio discursivo más extendido en L2 queda recogido en el *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*) (Consejo de Europa, 2002) en el que la competencia discursiva se incluye dentro de la competencia pragmática y se define como la capacidad de disponer y ordenar oraciones para producir fragmentos coherentes de la lengua. Este conocimiento se considera además como dependiente tanto de los temas y perspectivas adoptadas como de la organización temática, la coherencia y la cohesión, el principio de cooperación (Grice, 1975) y las relaciones causa-efecto (Consejo de Europa, 2002, p. 120). En el *MCER* se le concede

importancia a la competencia discursiva en el desarrollo de la L1, sin embargo, no se asume que las habilidades discursivas desarrolladas en la L1 sean transferibles a la L2 (Rosado et al., 2014). En este sentido, en las escalas ilustrativas de los distintos niveles de competencia en L2, los hablantes no nativos de niveles iniciales se describen en cierto modo como carentes de esta competencia: “(a)l aprender una lengua extranjera, es probable que el alumno comience con turnos de habla breves en los que se suele decir una sola oración. En niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia en el desarrollo de la competencia del discurso” (Consejo de Europa, 2002, p. 121). De esta forma, quedaba sin resolver la cuestión sobre si “¿debería suponerse que el desarrollo de las competencias pragmáticas del alumno se puede transferir de la educación y la experiencia general en la lengua materna?” (Consejo de Europa, 2002, p. 153)⁴.

Para autores como Leki (2011), Kobayashi y Rinnert (2012) y Hulstijn (2015), entre otros, parece claro que los hablantes no nativos se enfrentan a la tarea de producir textos con conocimiento discursivo previo que tiene su origen en toda experiencia anterior en aprendizaje de lenguas y también en las prácticas letradas en la L1 y/u en alguna otra L2. Desde una perspectiva basada en el uso, esta consideración queda recogida en el modelo de dominio lingüístico nativo y no nativo propuesto por Hulstijn (2015), que distingue entre “conocimiento lingüístico básico” y “conocimiento lingüístico extendido”. La premisa inicial es que el incremento del repertorio de formas lingüísticas y la flexibilidad en su uso constituyen un sistema dinámico en constante evolución que se da a partir de la experiencia con el propio lenguaje (Bybee, 2008; Goldberg, 2005; Tomasello, 2003). El conocimiento básico corresponde con lo que se denomina ‘*core grammar*’, es decir, las habilidades lingüísticas básicas del lenguaje que son comunes a todos los hablantes nativos de una o varias lenguas. Por su parte, el conocimiento extendido implica el control explícito de distintas variedades discursivas. A diferencia del conocimiento básico, este conocimiento más ‘avanzado’ depende, en gran medida, de la cultura letrada de los hablantes. Desde esta perspectiva, Hulstijn sostiene que los aprendices de L2, a pesar de las carencias en aspectos del conocimiento básico, pueden alcanzar niveles de dominio

⁴ En el Companion Volume publicado en el 2018, el Consejo de Europa sí sugiere de forma explícita algunas propuestas metodológicas actualizadas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Entre ellas, alude a la posible transferencia de competencias pragmáticas desde la experiencia lingüística previa y a la conveniencia de trabajar en el aula de lenguas extranjeras (LE) actividades que exploten las habilidades de reflexión metalingüística o la enseñanza y práctica explícita de géneros y funciones discursivos (Consejo de Europa, 2018, p. 145)

similares e incluso superiores que los hablantes nativos en el conocimiento lingüístico extendido siempre que compartan perfiles educativos y socioculturales similares. En este sentido, numerosas investigaciones han permitido establecer que, a pesar de las carencias gramaticales, léxicas y retóricas en los textos producidos por hablantes no nativos (García-Pérez, Rosado & Perera, 2013; Hinkel, 2003; 2011), también hay aspectos del dominio lingüístico que no dependen directamente del nivel de competencia gramatical en L2, por cuanto las limitaciones en términos de nivel de lengua no parecen afectar a la capacidad de los hablantes no nativos para adaptar sus discursos a diferentes circunstancias comunicativas (Aparici, Rosado, Tolchinsky & Perera, 2011; Rosado et al., 2014; Rosado, Choi & Albert, 2008; Rosado & Gallego, 2010). Así, los textos de hablantes no nativos que generalmente presentan problemas en el nivel oracional resultan eficaces desde un punto de vista discursivo (Borrero, 2015, Rosado et al. 2014). Como veremos, dichos problemas conducen a que se infravaloren sus habilidades comunicativas, lo que afecta la valoración de la calidad de sus textos (v. capítulo II).

A partir de lo anterior, se hace evidente la utilidad y pertinencia de considerar específicamente el nivel educativo y el contexto discursivo en que tiene lugar la producción de un texto, tanto en L1 como en L2, para examinar y comparar adecuadamente los procesos de apropiación del repertorio lingüístico nativo y no nativo.

En particular, analizamos un conjunto de recursos léxicos en distintos tipos de texto que contrastan en cuanto a dos dimensiones: por una parte, el género, entendido como un conjunto de formas discursivas definidas por el propósito y el contexto comunicativo en que se produce (Grimshaw, 2003) y, por otra, la modalidad de producción, esto es, si el discurso se produce de forma oral o de forma escrita. En particular, y en línea con el proyecto marco, nos centramos en particular en los géneros narrativo y expositivo. De esta forma, en los aportados que siguen exponemos las características distintivas de estos modos discursivos dejando de lado la caracterización de otros como el descriptivo o el argumentativo. En concreto, describimos con cierto detalle las diferencias entre ambos en cuanto a sus características textuales y su dominio desde una perspectiva evolutiva en L1. Seguidamente, hacemos lo propio en lo relativo a las modalidades de producción. Como veremos, el alcance de la influencia del género y la modalidad en que se produce el discurso junto con las constricciones específicas de procesamiento que imponen abarca aspectos relacionados con las características léxicas (Biber, 1995; Berman & Verhoeven, 2002; Olinghouse & Wilson, 2013).

1.1.1. Géneros del discurso: características y desarrollo

Los géneros discursivos se diferencian por propósitos comunicativos definidos temporalmente, e implican modos de organización y regularidades textuales reconocidos por los miembros de la comunidad lingüística en que se producen (Sandbank, 2004), y determinan, además, la selección de contenido y patrones lingüísticos determinados (Britton, 1995). Como tal, cada género discursivo implica momentos evolutivos diferentes en lo que respecta a su dominio (Aparici, 2010). En particular, los géneros narrativo y expositivo contrastan tanto por sus características textuales, como por el momento evolutivo en el que se dominan.

Desde una perspectiva evolutiva, la narración es el género del discurso más estudiado, e incluye distintos subgéneros como, por ejemplo, la narración de una historia ficticia o una historia personal (Sandbank, 2004). A pesar de que compartan muchas similitudes, no son equivalentes y se dominan, por tanto, en momentos evolutivos diferentes (Aparici, 2010). En la presente investigación, y en línea con el proyecto marco del que forma parte, nos centramos en concreto en narraciones personales. Esto es así, porque autores como Hudson y Shapiro (1991) sugieren que las narraciones de experiencias personales, a pesar de que requieran acceder a la memoria a largo plazo y valorar las partes esenciales para la narración, así como organizar la información, suponen el primer género dominado por los niños porque se trata de una tarea más fácil que la creación de historias ficticias. Sabemos además que, ya a los dos años, los niños son capaces de producir secuencias narrativas personales con soporte del adulto (Peterson, 1990), principalmente porque se trata de un género muy presente en su vida cotidiana (Berman, 1999a). Esto también es así para los adultos, que participan con frecuencia en situaciones comunicativas en las que narran con frecuencia experiencias previas y planes futuros personales (Aparici, 2010). Por su parte, y en relación con el género expositivo, además de haber sido menos estudiado desde una perspectiva evolutiva (Aparici, 2010), la capacidad para adaptarse a las convenciones retóricas que implica se domina más tarde, no solo porque sea típica de contextos escolares (Tolchinsky, Perera, Argerich & Aparici, 2001), sino también porque supone un mayor desafío cognitivo para los hablantes (Berman & Sandbank, 2000). Así, la selección de estos dos géneros resulta especialmente adecuada para contrastar el uso de recursos léxicos comparando un contexto discursivo más consolidado con otro más incipiente (Aparici, 2010).

En cuanto a sus características definitorias, las narraciones se caracterizan principalmente por la recapitulación de acontecimientos que tienen lugar en circunstancias definidas temporal y espacialmente, y se centran en personas, sus acciones y motivaciones (Berman & Slobin, 1994; Hickmann, 2003; Longacre, 1996). Las narraciones comprenden dos elementos principales: por una parte, los elementos estructurales que suponen los acontecimientos principales de la historia, y por otra, los elementos evaluativos que expresan el punto de vista e interpretación de estos por parte del narrador (Berman, 1999b).

Los textos expositivos, en cambio, son atemporales en tanto que abordan el análisis y discusión de un tema, centrándose en conceptos en torno a los que se expresan ideas, argumentos y/o posiciones (Katzenberger, 2004; Berman & Nir-Sagiv, 2007). Junto con el posicionamiento temático, la despersonalización es también una característica central de este género discursivo (Tolchinsky et al., 2001), porque mientras que en los textos narrativos los personajes y los acontecimientos son los protagonistas del discurso, en los expositivos el protagonista es el tema (Britton, 1995). En este sentido, en los discursos expositivos la tarea de los hablantes es construir una estructura temática en la que se distingan temas y subtemas, definiendo términos y estableciendo comparaciones que se organizan jerárquicamente (Britton, 1995). En consonancia con su función comunicativa, los textos expositivos se caracterizan por la presentación de información referencial (Biber, 1995), de ahí que los sustantivos, principales portadores de contenido referencial, sean abundantes en este tipo de discursos (Tolchinsky, Perera, Argerich, & Aparici, 1999). Al tratarse de un registro formal, en los textos expositivos destaca también la complejidad de los sintagmas nominales, y la adjetivación de estos (Halliday, 1989, citado en Ravid & Levie, 2010). Junto con estas características, los textos expositivos incluyen también generalmente cierta cantidad redundante de información, principalmente porque un discurso expositivo bien elaborado comienza con una generalización sobre el tema que funciona como principio organizador, y la información se va expresando gradualmente desde los aspectos más generales a los más específicos (Katzenberger, 2004; 2005).

Con todo ello, tal y como apunta Aparici (2010), los géneros narrativo y expositivo contrastan en una serie de dimensiones centrales, de modo que representan los extremos de un continuum donde podemos situar los diferentes géneros del discurso:

En cuanto a los protagonistas, las narraciones se centran en personas en determinadas circunstancias definidas temporal y espacialmente, mientras que los discursos expositivos se centran en ideas y temas; en referencia al marco temporal, las narraciones personales transcurren siempre en momentos anteriores al tiempo del relato, en tanto que los discursos expositivos son atemporales, centrados como están en analizar un tema; en lo referente a la dimensión de compromiso personal, la narración en primera persona representa el mayor grado de compromiso, y el discurso expositivo, en cambio, tiene que presentarse como impersonal, objetivo y “desagentivizado” (Tolchinsky et al., 2005); en cuanto a la generalidad de la referencia y la cuantificación, las narraciones son más específicas, mientras que los textos expositivos son más generales y genéricos [...]” (p. 55)

Dejando a un lado la consideración de los géneros discursivos, pasamos en lo que sigue a describir la influencia de la modalidad en la producción del discurso.

1.1.2. Modalidades de producción: características y desarrollo

En relación con las características discursivas que presentan los textos en función de la modalidad de producción, la oralidad y la escritura presentan ciertas peculiaridades propias (Strömquist, Ahlsén & Wengelin, 1999; Schoonen, Snellings, Stevenson & Van Gelderen, 2009), principalmente, porque tienen lugar en diferentes contextos y canales comunicativos (Crystal, 2005). En las producciones orales se puede transmitir significado no solo a través de las palabras, sino también a través de la prosodia, mediante la entonación, las pausas o el ritmo o incluso de la comunicación no verbal, como por ejemplo el uso de gestos y/o expresiones faciales (Crystal, 2005). La falta de este tipo de apoyos en la modalidad escrita requiere que los textos escritos sean más exhaustivos y concretos (Schoonen et al., 2009). La principal diferencia entre ambas modalidades de producción estriba en la inmediatez que caracteriza a la oralidad. A pesar de que ambas modalidades requieran un conjunto de habilidades cognitivas comunes, la escritura libera al procesamiento lingüístico de las limitaciones temporales que impone la oralidad, permitiendo así una mayor reflexión sobre el discurso y también dedicar más tiempo a las actividades de monitorización del proceso, entre las que destacan, la planificación, revisión y reestructuración del mismo (Wengelin & Strömquist, 2004; Jisa, 2004). Esto trae consigo que en la producción de textos escritos los hablantes dispongan de más tiempo para movilizar una mayor variedad de recursos tanto cognitivos como lingüísticos del que disponen durante la producción oral (Jisa, 2004), de modo que pueden permitirse

buscar palabras más precisas e incluso organizar el discurso de forma más concisa (Nippold, 2004). Por ello, los discursos escritos fomentan las habilidades metalingüísticas (Ravid & Tolchinsky, 2002; Tolchinsky et al., 2005) y reflejan más de cerca no sólo dichas habilidades sino también habilidades óptimas en distintas facetas de la construcción textual (Katzenberger, 2005). De esta forma, la modalidad escrita se define como un estilo de discurso especial en el que el lenguaje que se emplea difiere esencialmente del que se usa en el habla (Ravid & Tolchinsky, 2002) e implica, entre otros aspectos, la habilidad de usar expresiones más sofisticadas y/o académicas que son propias de registros lingüísticos más altos.

La presión impuesta por la modalidad oral de pensar al mismo tiempo que se habla se traduce en la presencia de un mayor número de repeticiones y paráfrasis en el discurso oral (Crystal, 2005). Estas dificultades de procesamiento impuestas por la modalidad oral se manifiestan en el discurso en cuanto a contenido, conceptualización del tema, estructura, etc., incluso cuando se cuenta con tiempo para organizar la producción por adelantado (Katzenberger, 2004). Varios estudios han dedicado su atención a analizar si las constricciones de procesamiento que impone cada modalidad repercuten efectivamente en el uso y elección de recursos lingüísticos. En lo concerniente al léxico, por ejemplo, tal y como apuntan Strömquist, Johansson, Kriz, Ragnarsdóttir, Aisenman & Ravid (2002), la reutilización de palabras frecuentes es una estrategia natural para reducir la carga cognitiva impuesta por las limitaciones propias de la lengua oral; del mismo modo que la lengua escrita presenta una gama más amplia de opciones léxicas, pues la inmediatez que caracteriza a la oralidad no supone una limitación en el proceso de escritura. En esta misma línea, varios autores han señalado que se observa una mayor complejidad sintáctica en la modalidad escrita que en la oral (Jisa, 2004; Scott, 2004; Ravid & Berman, 2006) y que los textos orales tienden a ser verbalmente menos informativos que los escritos (Strömquist et al., 2002).

En relación con las características propias de la producción en L2, además de los problemas más palpables de concordancia, de orden de palabras o de omisión de elementos funcionales, numerosas investigaciones coinciden en identificar diferencias entre los textos producidos en L1 y L2 relativas, principalmente, a los recursos léxicos y sintácticos empleados y también a aspectos globales tales como la organización del discurso, los cambios de tema o la toma de perspectiva (v. Hinkel, 2011 para una revisión exhaustiva). En relación con el vocabulario, los textos en L2 se definen, en comparación

con los textos en L1, como deficitarios porque utilizan en exceso términos genéricos e hiperónimos y, en general, menos diversidad y densidad léxicas. En esta misma línea, emplean palabras más cortas y frecuentes, menos expresiones idiomáticas y en el caso de los textos escritos, en particular, también suelen presentar recursos léxicos típicos del discurso oral (Granger, 1998; Gras, Galiana & Rosado, en prensa; Read, 2000). No obstante, a pesar de estas carencias, y como hemos apuntado anteriormente, los textos en L2 resultan adecuados desde un punto de vista discursivo (Borrero, 2015; Rosado et al., 2016).

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las diferencias entre la lengua escrita y la lengua oral vienen marcadas, tanto en L1 como en L2, por la edad, el nivel educativo, el desarrollo cognitivo y la cantidad de práctica. Las producciones escritas de los niños presentan más características discursivas de la lengua oral que las de los adultos (Johansson, 2008). En términos evolutivos, a pesar de que los niños de entre 9 y 10 años empiecen a mostrar determinados indicios de distinción entre ambas modalidades, sus textos escritos siguen estando influidos por sus prácticas orales (Berman & Verhoeven, 2002; Strömquist et al., 2004). Tal es así, que una clara diferenciación entre textos escritos y orales comienza realmente a detectarse de forma más consistente a partir de los 17 años (Berman, 1999b) y no se realiza por completo hasta la edad adulta (Berman & Verhoeven, 2002). De ahí que la habilidad para adaptarse a las características discursivas que implican ambas modalidades se considere un desarrollo tardío dentro de los desarrollos tardíos del lenguaje (Aparici, 2010; Berman, 1999). Los niños están más familiarizados con la modalidad oral que con la escrita, de modo que en el proceso de producción de textos escritos deben invertir recursos de procesamiento en aspectos específicos de esta modalidad relacionados, entre otros, con la ortografía y la puntuación (Salas, 2013), en lugar de centrar su atención en movilizar recursos cognitivos y lingüísticos en la expresión de ideas en el discurso (Wengelin & Strömquist, 2004). Además, no se dispone de suficiente experiencia con modelos de lengua escrita y/o con actividades relacionadas con su uso (Nippold, 2004; Scott, 2004). En ese sentido, a medida que se familiarizan con esta modalidad, los niños son más conscientes de las características distintivas de ambas (Fletcher & Garman, 1986). De hecho, el control sobre el medio escrito permite en etapas más avanzadas del desarrollo aplicar sus características en la elaboración de discursos orales (Perera, 1986) incluyendo en estos usos del lenguaje más sofisticados.

A pesar de que se observen, entre otras, estas diferencias, la relación entre el discurso escrito y el discurso oral debe entenderse más bien como un continuum y no como una dicotomía (Biber, 1995; Gayraud, Jisa & Viguié, 1999), principalmente, porque las diferencias entre ambas modalidades están siempre mediadas por el género del discurso (Biber, 1995). De esta forma, las diferencias entre la oralidad y la escritura deben pasar necesariamente por considerar las características que ambas comparten y que emergen de la similitud en función del género discursivo. La Figura 1 expresa de forma esquemática cómo convergen el propósito comunicativo y la modalidad de producción en la evolución del desarrollo del repertorio lingüístico.

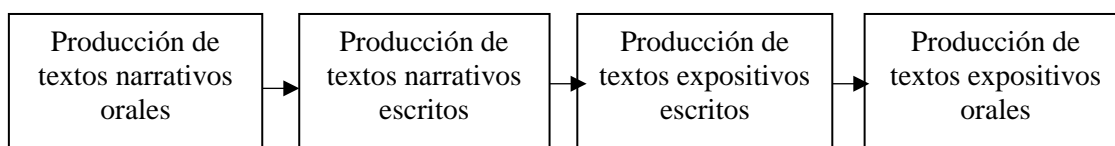


Figura 1. Continuum de producción textual (adaptado de Rosado, Salas, Aparici & Tolchinsky, 2014b, p. 51)

En síntesis, el desarrollo del repertorio lingüístico se documenta generalmente considerando grupos de edad dispares (Aparici, 2010), porque, como hemos visto, la habilidad de desplegar un repertorio completo tanto de formas lingüísticas como de opciones retóricas para llevar a cabo un conjunto amplio de funciones discursivas está sujeto a una larga historia evolutiva (Berman, 1997). Estos recursos se analizan además en distintos contextos de uso del lenguaje, generalmente, en discursos monológicos (Scott, 2004; Aparici, 2010), entre los que se incluyen las modalidades de producción oral y escrita y también distintos géneros discursivos (Nippold, 2004; Scott, 2004; Aparici, 2010). La idoneidad de centrarse en discursos monológicos, y no en la conversación, viene dada porque se ha planteado que la naturaleza de los cambios propios del desarrollo del lenguaje se hace evidente en contextos de producción monológica, y no en la producción de oraciones aisladas (Berman & Katzenberger, 2004), en tanto que la construcción de monólogos autosostenidos implica mayores desafíos cognitivos para los hablantes (Nippold, 2004; Scott, 2004), lo que se traduce a su vez en el uso de estructuras lingüísticas más complejas que hace posible ‘detectarlas’ para su análisis (Nippold, 2004). Por su parte, la necesidad de considerar distintos contextos de uso se reivindica porque para afirmar que un hablante ha alcanzado un dominio completo de determinado dispositivo lingüístico se debe considerar el uso adecuado que hace del mismo en un

conjunto de contextos letrados (Berman, 2004a; Scott, 2004). En particular, la inclusión de ambas modalidades de producción se justifica porque el dominio de la modalidad escrita y oral, así como la capacidad para ajustarse de forma hábil y flexible a las convenciones retóricas que implican ambas, es un sello primordial de la alfabetización (Berman & Ravid, 2009; Nippold, 2004; Tolchinsky et al., 2005), y uno de los hitos del proceso de convertirse en un usuario experto o un hablante avezado del lenguaje (Aparici, 2010). En esta misma línea, la consideración particular de distintos géneros discursivos se justifica por cuanto delimitan la forma y el contenido de los enunciados, en el sentido de que limitan y requieren características lingüísticas y discursivas específicas que también se van controlando con la edad (Aparici, 2010). Además, idealmente, el diseño de las tareas para la elicitación de estos discursos debe permitir el control de los efectos independientes del género y la modalidad (Scott, 2004), principalmente, porque la habilidad para distinguir entre diferentes géneros textuales en ambas modalidades es primordial en el desarrollo del lenguaje (Verhoeven et al., 2002).

Siguiendo este marco de análisis de estudio del desarrollo lingüístico en L1, nos proponemos examinar en particular el comportamiento de un conjunto de recursos léxicos en español L1 y L2 desde una perspectiva evolutiva. A este respecto, nos parece pertinente preguntarnos si la evolución de los recursos léxicos de los que se sirven los hablantes nativos para adaptar sus discursos a situaciones comunicativas concretas es la misma en los hablantes no nativos.

1.2. Diferencias y similitudes en el aprendizaje léxico en L1 y L2: unidades léxicas más allá de la palabra

Las principales diferencias entre los procesos de adquisición del léxico nativo y no nativo vienen determinadas por las mismas que se imponen al lenguaje en general, de modo que el éxito en el aprendizaje del léxico en L2 está sujeto a factores lingüísticos y extralingüísticos ampliamente discutidos desde la Adquisición de segundas lenguas (ASL), como la edad, la cantidad de input, la proximidad lingüística o la motivación, entre otros (véase, por ejemplo, Doughty & Long, 2003). Los niños, en condiciones normales, adquieren un total dominio de su L1, mientras que el éxito del aprendizaje de la L2 no está garantizado, de hecho, es muy poco frecuente que los aprendices de L2 alcancen un dominio equivalente al que poseen en su L1 (Ellis, 1994). Así, el resultado del proceso de adquisición de la L2 depende, sobre todo, y a diferencia de la adquisición de la L1, de

la cantidad y calidad del input, las características individuales del aprendiz y el contexto de aprendizaje (Chenu & Jisa, 2009). A pesar de ello, los aprendices de L2 traen consigo conocimiento lingüístico que no está presente en la adquisición del lenguaje infantil (Liceras & Carter, 2009). Por ejemplo, no tienen que redescubrir los principios léxicos que parecen operar en el aprendizaje de las primeras palabras (Rohde & Tiefenthal, 2002). Por ello, a pesar de que tengan que redescubrir las especificidades conceptuales de la lengua meta, que pueden o no corresponder con su L1, tienen, la mayoría de las veces, la ventaja de poder transferir el significado a partir del equivalente en su L1 sin necesidad de crear nuevos referentes conceptuales (Chenu & Jisa, 2009), al menos en las primeras etapas (MacWhinney, 2008).

A pesar de estas diferencias, en ambos casos los aprendices se enfrentan al problema de establecer una relación entre forma y función para producir enunciados gramaticales a partir de experiencias lingüísticas previas (Ellis N., 2002a; Lieven & Tomasello, 2008). A este respecto, distintas aproximaciones teóricas a la adquisición del lenguaje ofrecen alternativas diferentes para explicar este proceso. Desde las posturas emergentistas se sostiene que los aprendientes construyen el lenguaje basándose en determinados patrones de uso que se repiten en contextos concretos, de manera que la adquisición se produce a partir del aprendizaje gradual de cientos de construcciones y de las regularidades que se desprenden de la frecuencia de (co)aparición (Ellis, N., 2002a; Croft & Cruse, 2004). Si bien es cierto que, en los estadios más iniciales de adquisición del lenguaje, los niños comienzan a producir sílabas y palabras, el hecho de que vayan desarrollando el lenguaje a partir de la segmentación de la cadena hablada en “bloques prefabricados de palabras sin analizar” (en inglés, *chunks*) (Pine & Lieven, 1993) es uno de los factores que ha llevado a atribuir a las secuencias multipalabra una función primordial en el desarrollo implícito del lenguaje.

Los hablantes nativos son sensibles a la frecuencia con la que tienden a coocurrir determinadas palabras, de ahí que las incorporen en sus producciones desde las primeras etapas. Como ilustran los ejemplos (1) y (2), extraídos de Clark (1974, pp. 3-4, citado en Wray, 2002), el uso de secuencias formulaicas (en adelante, SF), entendidas a grandes rasgos como combinaciones frecuentes de palabras, por parte de niños muy pequeños tiene principalmente una función expresiva (Wray, 2002), son resultado de la imitación inmediata de lo que acaban de escuchar (Wray, 2002) y dan acceso a interacciones sociales (Myles & Cordier, 2017):

- (1) Madre: *We're all very mucky.*
 Hijo: *I all very mucky.*
- (2) Madre: *That's upside down.* (El niño se está poniendo el abrigo al revés)
 Hijo: *No, I want to upside down*

Desde una perspectiva basada en el uso se sostiene que la identificación de estos segmentos léxicos como bloques permite descubrir relaciones gramaticales y patrones de coocurrencia entre palabras, al ser adquiridas en primer lugar como un todo, para más tarde ser susceptibles de análisis y fragmentación en unidades lingüísticas inferiores (Abbot-Smith & Tomasello, 2006; Tomasello, 2003). En esta misma línea, se entiende que la frecuencia con la que determinadas secuencias de palabras, y sus posibles variaciones, aparecen en el input hace que se aprendan con más facilidad y sirvan como ‘semillas’ para el posterior despliegue gramatical. Este es el caso de secuencias como *buenos días, es hora de comer, no sé, ¿cómo estás?, claro que sí* y similares (véase, por ejemplo, Bannard & Matthews, 2008; Matthews & Bannard, 2010; Bannard & Lieven, 2012). Lieven (2008) y Lieven y Tomasello (2008) argumentan que la frecuencia con la que los niños se ven expuestos a variaciones de un mismo “bloque prefabricado de palabras” afianza su incorporación, pues a medida que se encuentran y producen diferentes ítems en una misma estructura, estos construyen la generalización de que dentro de esa construcción diferentes ítems pueden cumplir una función determinada (Lieven & Tomasello, 2008). Según esto, las primeras oraciones gramaticales de niños muy pequeños, entre 24 y 30 meses aproximadamente, son parte de su conocimiento léxico y se entiende que estas oraciones no obedecen a reglas gramaticales combinatorias, sino que se trata de construcciones extraídas directamente del input que reciben para posteriormente utilizarlas como marcos (en inglés, ‘frames’) en los que los niños van encajando (en inglés, ‘slot in(to)’) determinadas palabras (Gallego & López-Ornat, 2015).

El uso y reconocimiento de SF no se limita a las etapas más tempranas de adquisición del lenguaje, sino que su importancia se mantiene a lo largo del desarrollo (Pine & Lieven, 1993). Este es el caso, por ejemplo, de SF propias del discurso académico cuyo uso apropiado es considerado por autores como Hyland (2008) y Coxhead & Byrd (2007) una característica distintiva de los hablantes-escritores expertos. De manera similar, como veremos en detalle en el apartado 1.2.2, las combinaciones más idiomáticas no se llegan a comprender en su totalidad hasta bien entrada la adolescencia (Nippold & Martin, 1989).

En el marco de la ASL, el papel que desempeñan los bloques prefabricados de palabras en el desarrollo del repertorio lingüístico no nativo ha sido objeto de estudio desde sus inicios. Desde que Corder (1973) aplicase en L2 el término ‘holofrase’, basándose en Braine (1963) en L1, y Brown (1973) empleara ‘rutinas prefabricadas’ para referirse a secuencias de palabras asociadas a una función pragmática determinada, en el ámbito de la ASL se reconoce no solo su valor léxico sino también discursivo, enfatizando el hecho de que el conocimiento y manejo del lenguaje formulaico aporta naturalidad y propiedad al discurso (Kecskes, 2007). Numerosos actos de habla emplean secuencias léxicas multipalabra asociadas siempre a determinadas situaciones comunicativas, de forma que su aprendizaje permite paliar carencias comunicativas concretas (Kecskes, 2007). De ahí que se considere que el lenguaje formulaico resulta especialmente relevante como estrategia de aprendizaje y también de comunicación (Cortina, 2009).

La identificación y uso de secuencias multipalabra puede resultar problemática para los hablantes no nativos (Moreno Teva, 2012). Según autores como Pawley y Syder (1983), una de las tareas más difíciles en el aprendizaje de L2 es precisamente identificar SF en el input y emplear estructuras de la L2 de forma idiomática o preferida por los hablantes nativos. Numerosos estudios centrados en examinar el desarrollo del lenguaje formulaico no nativo coinciden en que los hablantes de L2 tienen poco dominio del mismo, lo que se traduce en que estas secuencias se usen de forma incorrecta (Howarth, 1998) y con poca frecuencia (Foster, 2001) o bien que se sobreutilicen en contextos ilícitos (Granger, 1998; de Cock, 2000). Asimismo, los hablantes no nativos pueden verse influidos por las restricciones combinatorias de su L1. Ello resulta en que los hablantes no nativos tengan un menor repertorio de SF que los nativos y que su uso sea considerado generalmente como deficitario.

A pesar de ello, el proceso de agrupación y segmentación de la lengua es también fundamental en el desarrollo implícito del lenguaje no nativo (Ellis, N., 2003; 2012; Myles & Cordier, 2017). A este respecto, el estudio de cómo el uso de SF incide en el desarrollo lingüístico en L2 debe necesariamente considerar que no todas las secuencias que aparecen en el discurso no nativo hayan sido adquiridas como un todo. Muchas SF son fácilmente adquiridas por los aprendices de L2 por ser muy frecuentes y prototípicas (por ejemplo, *put it on the table*). Ellis, N. (2012), basándose en Hasselgren (1994), describe estas SFs como una especie de “comodines frasales” (concretamente habla de *phrasal teddy bears*), es decir, bloques de palabras con los que los aprendices de L2 se

siente seguros y que pueden utilizar como base para el posterior desarrollo lingüístico. Con ello, se sostiene que los aprendices son sensibles a la frecuencia de coocurrencia de palabras, pero puntualizando que éste no es el único factor que influye en la adquisición (Ellis, N., 2012). Asimismo, se pone de manifiesto que, además de que la mera exposición al input no sea condición suficiente para la adquisición, este proceso de agrupación y segmentación de la cadena hablada no opera en SF de baja frecuencia cuyo patrón de uso no se ha consolidado (Ellis, N., 2002b; 2005; 2006). Este es el caso también de secuencias multipalabra cuyo significado es poco transparente (Bardovi-Harlig, 2012). Así, las unidades léxicas multipalabra menos habituales o con menos transparencia semántica, en lugar de favorecer el desarrollo del lenguaje no nativo, suponen en realidad un desafío para el aprendizaje (Bardovi-Harlig, 2012), pues no se identifican como una única unidad léxica, aun funcionando como tal. Por poner un ejemplo, numerosas secuencias multipalabra con sentido figurado incluyen palabras muy frecuentes, por ejemplo, *mosquita muerta* o *mala leche*, de modo que los aprendices de L2 que desconocen su significado unitario tienden a interpretarlas atendiendo a los significados individuales de las palabras que las conforman (Littlemore, 2001; Littlemore, Chen, Koester & Barnden, 2011), esto es, su significado literal.

Este aspecto del lenguaje también ha recibido, y recibe, especial atención en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de L2. En este contexto, se aboga por la rentabilidad de aprender las palabras en contexto y su estudio en relación con otras palabras (Wilkins, 1972; Nattinger, 1980), poniéndose así de relieve la importancia de prestar atención a fenómenos léxicos que van más allá del nivel de la palabra (Nation, 2001; Baralo, 2005; Martín Peris, 2017). El enfoque léxico (Lewis, 1993), en particular, se ha asentado como una propuesta metodológica fundamental en la planificación y gestión de la enseñanza de L2 (Herrera, 2017)⁵. A grandes rasgos, las propuestas metodológicas que se proponen desde esta perspectiva se organizan en torno a unidades léxicas superiores a la palabra con la finalidad de que desde niveles iniciales los aprendices de L2 sean capaces de identificar en el discurso segmentos lingüísticos como bloques para que a medida que se expanda su conocimiento lingüístico vayan reconociendo también las distintas partes que los componen (Higueras, 2006). Con todo, se reivindica la utilidad del lenguaje formulaico, argumentando que promueve el aprendizaje de estructuras sintácticas en

⁵ Véase Zimmerman (1997) y Morante (2005) para un repaso histórico sobre el papel del léxico desde el prisma de la enseñanza y aprendizaje de L2.

contextos de uso concretos, la reflexión metalingüística, al poderse fragmentar y analizar en unidades inferiores, y también la fluidez y naturalidad en el discurso del aprendiz, al ser utilizadas de forma rutinaria por hablantes nativos (Cortina, 2009; Nesselhauf, 2004).

Las investigaciones realizadas desde estas perspectivas se enriquecen y han proliferado, sobre todo, gracias a las investigaciones basadas en corpus, por cuanto permiten identificar y describir patrones de coocurrencia entre palabras en el discurso (Schmitt & Carter, 2004; Ellis, N., 2008; Granger & Meunier, 2008; Sinclair, 1991; 2004; Hoey, 2005). Este es el caso, por ejemplo, del estudio realizado por Erman y Warren (2000) en el que concluyen que el 58,6% del discurso oral en inglés y el 52,3% del discurso escrito se construye a partir de distintas SFs. Sinclair (1991) sintetiza los resultados de estas investigaciones en el *Principio de idiomática*, en el que sostiene que un hablante dispone de un amplio número de bloques prefabricados de palabras que puede combinar al hablar. Pawley y Syder (1983), entre otros, llegan también a una conclusión similar:

the speaker is able to retrieve [formulaic sequences] as wholes or as automatic chains from the long-term memory; by doing this he minimizes the amount of clause-internal encoding work to be done and frees himself to attend to other tasks in talk-exchange, including the planning of larger units of discourse. (p. 192).

La frecuencia con la que distintas SF aparecen en el discurso ha llevado a sostener, tal y como se desprende de las conclusiones de los trabajos arriba mencionados, que se procesan de forma holística y, por tanto, agilizan la recuperación, minimizando los procesos sintácticos y morfológicos involucrados en la producción textual (Li & Schmitt, 2009; Wray, 2002). Se asume, por tanto, que los datos que proporciona el análisis de corpus reflejan la realidad psicolingüística de cómo se procesa y produce el lenguaje (Schmitt, Grandage & Adolphs, 2004), un aspecto que se ha reivindicado también en el estudio de las L2 (Ellis, N., 2012). A este respecto, se han realizado trabajos que investigan la naturaleza psicolingüística de las SF identificadas en análisis de corpus para determinar si efectivamente se procesan de forma holística en L1 y L2. Los resultados sugieren que las ventajas de procesamiento dependen, sobre todo, de la familiaridad del hablante con la SF (Tabossi, Fanari & Wolf, 2009), y no tanto de la frecuencia con la que aparecen en el discurso (Schmitt, Grandage & Adolphs, 2004). Estas constricciones de procesamiento se hacen aún más evidentes en el caso de los aprendices de L2 (Boers & Lindstromberg, 2012), que se ven, además, influidos por la transparencia semántica de las SF (Schmitt et al., 2004).

Con todo, las unidades léxicas superiores a la palabra desempeñan un papel fundamental en el desarrollo implícito del lenguaje nativo y no nativo, y su conocimiento y manejo inciden positivamente en la competencia comunicativa tanto en L1 como en L2. Por una parte, como ya hemos apuntado, su dominio aporta propiedad al discurso al tratarse de formas preferidas de combinar las palabras frente a otras gramaticalmente plausibles, pero menos habituales. Por otra, minimizan las tareas sintácticas y los procesos morfológicos involucrados en la producción y comprensión textual al ser reconocidas y utilizadas como un ‘todo’ por los hablantes (Wray, 2002; Li & Schmitt, 2009; Manchón & Roca de Larios, 2007). A la luz de estas consideraciones, estamos convencidas de que la identificación de unidades léxicas superiores a la palabra y el análisis del uso de bloques léxicos en la producción nativa y no nativa deben considerarse para poder alcanzar una perspectiva completa del repertorio lingüístico.

En un sentido amplio del término, las colocaciones incluyen desde secuencias de palabra completamente opacas y fijas en el lenguaje, tales como *sin embargo*, hasta construcciones transparentes y flexibles, a las que ya nos referimos más arriba, que se utilizan como marcos en los que se van encajando determinadas palabras. Este es el caso, por ejemplo, de ‘lamento haberle hecho esperar’ (Wray & Perkins, 2000; Wulff, 2018). Este concepto, sin embargo, se entiende de distintas formas según la perspectiva teórica que se adopte. En el siguiente apartado definimos en detalle este concepto en el marco de distintas corrientes teóricas con objeto de delimitar las colocaciones que examinaremos en la presente investigación.

1.2.1. Hacia una definición del concepto de *colocación*

Tradicionalmente, el concepto de *colocación* se aborda en lingüística desde diferentes perspectivas, que corresponden a las dos tradiciones principales en las que se originó este concepto: la Escuela londinense de lingüística, por una parte, y la Lexicología rusa, por otra (Howarth, 1996; Nesselhauf, 2004). Siguiendo la nomenclatura propuesta por Evert (2004) y Nesselhauf (2004), nos referiremos a estas perspectivas como ‘enfoque distribucional’⁶ y ‘enfoque fraseológico’⁷, respectivamente. La principal diferencia entre

⁶ El enfoque distribucional también se denomina ‘enfoque basado en frecuencias, estadístico, textual o probabilístico’ (Nesselhauf, 2004).

⁷ Este enfoque también ha sido denominado por otros autores como ‘enfoque semántico/sintáctico’ o ‘enfoque orientado al significado’ (Nesselhauf, 2004).

ambos enfoques es que el primero aborda la descripción del concepto de *colocación* en cuanto frecuencia de coaparición de palabras, mientras que el segundo se centra en las posibilidades combinatorias desde un punto de vista gramatical (Howarth, 1996; Laso, 2009).

En el marco que proporciona el enfoque distribucional, el concepto de *colocación* alude al contexto en el que se da una palabra, es decir, se basa en el supuesto de que ciertas palabras tienden a aparecer juntas en determinadas combinaciones (Laso, 2009). De ahí se sigue que las palabras no deben describirse de forma aislada, sino considerando los contextos o patrones de uso en los que generalmente aparecen (Francis, Manning & Hunston, 1997; Tognini-Bonelli, 2001). Siguiendo la noción de colocación de Firth (1957), precursor de esta línea de pensamiento conocido por su premisa: “you shall know a word by the company it keeps” (p. 179), lingüistas como Halliday y Sinclair aluden en concreto a la frecuencia de coocurrencia de palabras en el texto, considerando además la distancia entre los elementos que conforman la colocación:

“Collocation is the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur at n removes (a distance of n lexical items) from an item x , the items a, b, c (...) Any given item thus enters into a range of collocation, the items with which it is collocated being ranged from more to less probable.” (Halliday, 1961, p. 276)

“the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text. The usual measure of proximity is a maximum of four words intervening. Collocations can be dramatic and interesting because unexpected, or they can be important in the lexical structure of the language because of being frequently repeated.” (Sinclair, 1991, p. 170)

La descripción y análisis computacional de los contextos colocacionales de las palabras a los que estos autores hacen referencia han tenido una valiosa repercusión para describir las relaciones sintagmáticas que se establecen entre diferentes tipos de expresiones multipalabra (Nesselhauf, 2005; Laso, 2009). No obstante, autores como Howarth (1996), Cowie (1998) o Mel’čuk (1998), entre otros, desde la perspectiva del enfoque fraseológico, si bien no niegan la relevancia de estas aproximaciones estadísticas al concepto de colocación, argumentan que su descripción debe necesariamente considerar cuestiones gramaticales y/o semánticas. De esta forma, se centran en las posibilidades combinatorias de las palabras en lugar de en su frecuencia de coaparición (Laso, 2009).

Así, el concepto de colocación se define como un tipo de combinación de palabras en un determinado contexto gramatical (Gledhill, 2000b).

Desde esta perspectiva, se considera que las unidades fraseológicas forman un continuo que abarca desde combinaciones libres de palabras semánticamente transparentes, en un extremo, hasta expresiones idiomáticas cuyo significado no es composicional, en el otro (véase, por ejemplo, Cowie, 1998). Igualmente, el grado de fijación que se establece entre las palabras que conforman las diferentes unidades fraseológicas se define también como gradual (Corpas, 1996; Koike, 2001). En este contexto, las colocaciones se sitúan en el centro de estos continuos, que constituyen, sin embargo, áreas difusas cuyos límites no están claramente definidos (Vincze, 2015). Por ello, los autores que trabajan desde esta perspectiva tienden a describir las características de las colocaciones a partir de la distinción que se establece entre estas unidades y otras combinaciones de palabras (Vincze, 2015). Las colocaciones se caracterizan por estar formadas, generalmente, por dos palabras contenido entre las que se establece un vínculo semántico (Corpas, 2001). Ambas palabras contribuyen al significado unitario de la colocación (Granger & Paquot, 2008), sin embargo, la palabra o componente ‘base’ es semánticamente autónomo, mientras que el otro componente, el ‘colocativo’, es seleccionado por la base y depende semánticamente de él (Hausmann, 1998). Así, por ejemplo, en la colocación *prestar ayuda*, el sustantivo *ayuda* es la base y el verbo *prestar*, el colocativo.

A estas dos perspectivas tradicionales sobre el concepto de colocación, se suma la propuesta de Bosque (2001, 2003, 2004a, 2011). Desde su punto de vista, el estudio de las colocaciones no forma parte del ámbito de la fraseología sino de la ‘interfaz léxico-sintaxis’ y sostiene, además, que la frecuencia de coocurrencia no aporta información sobre sus propiedades lingüísticas. En línea con el enfoque fraseológico, Bosque también alude a la relación semántica que se establece entre los elementos de una colocación; sin embargo, recurre al concepto de ‘selección léxica’ para argumentar que es el colocativo el que selecciona a la base y no a la inversa. En este sentido, el colocativo es susceptible de seleccionar palabras de una determinada clase léxica, que puede describirse en función de sus características semánticas. Así, y siguiendo el ejemplo de la colocación *prestar ayuda*, Bosque sostiene que el verbo *prestar* selecciona palabras relacionadas semánticamente, como por ejemplo, *ayuda*, *asistencia*, *colaboración* o *auxilio* (Bosque, 2004, p. 1013).

En la presente investigación, y en línea con Granger y Paquot (2008) y Laso (2009), abogamos por la conciliación de enfoques. Desde nuestro punto de vista, dichos enfoques no son excluyentes sino complementarios, en tanto que contribuyen a una mejor comprensión y caracterización de las relaciones que se establecen entre los elementos que conforman las expresiones multipalabra (Laso, 2009). Así las cosas, entendemos las colocaciones como combinaciones sintagmáticas recurrentes entre las que se establece un vínculo semántico. Esta definición se complementa con un criterio lingüístico de autoridad, esto es, la inclusión en el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006) y la frecuencia de coaparición de las palabras que conforman la colocación. El procedimiento diseñado para su identificación queda recogido en el capítulo IV donde se detalla la metodología seguida en esta investigación.

1.2.2. Aprendizaje y uso del lenguaje figurado en L1 y L2

El desarrollo del lenguaje figurado, crucial en L1 (Tolchinsky, 2004; Ravid, 2004; Nippold, 2004) y L2 (Littlemore & Low, 2006; Danesi, 2004), abarca la capacidad de distinguir entre dos o más significados de una unidad léxica y la conciencia de que lo que se dice y lo que se pretende decir no siempre coincide (Levorato & Cacciari, 2002; Peskin & Olson, 2004). Las habilidades implicadas en la comprensión de los mecanismos que subyacen al lenguaje figurado son tanto de naturaleza semántica y pragmática como cognitiva (Billow, 1974; Johnson, 1991; Evans & Green, 2006; Curco, 1999). Si bien el conocimiento lingüístico es obviamente un requisito fundamental, el razonamiento que se pone en marcha para comprender y producir instancias de lenguaje figurado implica ir más allá de la forma lingüística *per se*. De esta forma, su desarrollo se relaciona con el de la conciencia metalingüística, pues su uso y comprensión muestran de capacidad de reflexionar sobre la naturaleza y el uso del lenguaje (Goddard, 2004; Steen, 2010; Winner & Gardner, 1993). Las expresiones idiomáticas contienen información cultural, de ahí que se consideren, tal y como sostiene Fajardo (2013), como “una manifestación del pensamiento de las comunidades que [las] emplean, de la forma como conciben la realidad que les rodea, de la manera como se ha categorizado la realidad y de los prototipos que se han construido con base en esta” (p. 3).

Tradicionalmente, el lenguaje figurado se identifica, sobre todo, con el uso de Gráficos retóricas, tales como la metáfora, la ironía o el símil, entre otras (Hatch & Brown, 1995), y se sostiene que los usos literales corresponden con los significados principales,

convencionales y más extendidos de las palabras, de modo que los no literales se consideran como supeditados a los primeros (Grice, 1975; Searle, 1979; Fajardo, 2013). Esta visión del lenguaje figurado se amplía, sobre todo, con la teoría cognitiva de la metáfora (en adelante, TCM) (Lakoff & Johnson, 1980), por cuanto en este contexto el concepto de *metáfora*, en particular, adopta una nueva dimensión que va más allá del recurso estilístico y reconoce la prevalencia del lenguaje figurado en el uso habitual del lenguaje (Boers, 2000). Para Lakoff y Johnson y los partidarios de la TCM, la metáfora forma parte de nuestro sistema de cognición; en palabras de Lakoff y Johnson (1980/1995):

La metáfora no es solamente una cuestión del lenguaje, es decir, de palabras meramente [...] (sino que), por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica. [...] El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente. (p. 42).

De esta forma, el proceso metafórico que queda recogido en la TCM sienta las bases para el tratamiento sistemático del lenguaje figurado como herramienta del pensamiento humano. Dicho proceso conlleva proyectar nuestro conocimiento de conceptos concretos con los que se tiene experiencia directa en dominios abstractos (Lakoff y Johnson, 1980/1995, p. 11), es decir, reside en la transformación de las experiencias vividas en esquemas de pensamiento abstractos (Danesi, 2004, p. 28). Las metáforas conceptuales constan de un *dominio fuente* (concepto concreto) y un *dominio meta* (concepto abstracto) que se manifiestan en el lenguaje en forma de expresiones metafóricas. De esta forma, se argumenta que expresiones como “no me hagas *perder* el tiempo” o “me ha *costado* mucho tiempo” pueden entenderse como resultado de la activación de la metáfora conceptual EL TIEMPO ES DINERO.

Para Lakoff y Johnson (1980/1995) dichas metáforas impregnan el lenguaje cotidiano, de modo que el conocimiento y manejo de estructuras metafóricas que subyacen al sistema conceptual de una lengua repercute en el incremento de la naturalidad del discurso (Danesi, 2004) por cuanto determinados vocablos en contextos concretos y en determinadas comunidades culturales y lingüísticas adquieren un valor metafórico que forma parte del conocimiento implícito de los hablantes (Acquaroni, 2007; Lamartí,

2011). En este sentido, la tendencia típica a la literalidad de los hablantes no nativos es en parte responsable de que su discurso resulte a veces poco natural (Lamartí, 2011).

Los nativos desarrollan el lenguaje figurado para adquirir y elaborar el lenguaje en su totalidad (Nippold, 2006; Littlemore, 2010). Si bien la comprensión y primeras instancias de expresiones figuradas comienzan en edades muy tempranas, dichas habilidades se desarrollan de forma progresiva con la edad y experiencia lingüística (Littlemore, 2010; Peskin & Olson, 2004). De hecho, la comprensión y uso del lenguaje figurado se considera un hito fundamental en el desarrollo tardío del lenguaje (Tolchinsky, 2004; Nippold, 2006). Así, aunque entre los tres y cinco años de edad, los niños demuestran cierta habilidad de reconocer algunas expresiones como idiomáticas (Waggoner & Palermo, 1989; Elbers, 1988), no es hasta después de los siete años que realmente dejan de procesar el lenguaje de forma literal en contextos donde determinados vocablos no tienen sentido (Cacciari & Levorato, 1989). Además, las habilidades implicadas en la comprensión y producción de usos figurados están afectadas por la transparencia semántica, el grado de familiaridad que tenga el niño con el dominio y el contexto de uso (Nippold & Duthie, 2003; Levorato, Roch & Nesi, 2007). En este sentido, expresiones idiomáticas convencionalizadas como ‘estar entre la espada y la pared’, en las que el vínculo entre el significado literal y figurado está semánticamente motivado, son interpretadas con más facilidad que expresiones más opacas como ‘de perdidos al río’ (Nippold, 1998). En esta misma línea, metáforas o símiles basados en semejanzas visuales en los que se establece una relación directa entre los elementos que se comparan, como por ejemplo ‘rojo como un tomate’, se interpretan antes que expresiones en las que el vínculo que se establece es relacional, como por ejemplo ‘edad dorada’ (Gentner, 1988, citado en Tolchinsky, 2004). En estos últimos casos, y también en la comprensión de proverbios, como, por ejemplo, ‘por la boca muere el pez’, cobra especial relevancia la correspondencia metafórica (*metaphorical mapping*) (Gibbs, 1994; Gibbs, Strom & Spivey-Knowlton, 1997), es decir, el razonamiento analógico que se pone en marcha para establecer vínculos semánticos entre el dominio meta y el dominio fuente, pues la relación es más sutil. De hecho, la comprensión de estas instancias de lenguaje figurado supone un desafío para los hablantes durante la adolescencia e incluso la edad adulta (Nippold, Uhden & Schwarz, 1997). De manera similar, los niños más pequeños de entre tres y cinco años producen algunas expresiones figuradas (Clark, 1981; Martí, 1988), sin embargo, según Clark (1981) y Martí (1988), entre otros, estos usos creativos del lenguaje

suponen estrategias lingüísticas para paliar posibles carencias lingüísticas pero no reflejan la capacidad de metaforizar, pues la conciencia metalingüística necesaria para acuñar de forma intencionada una nueva expresión no se desarrolla hasta aproximadamente los nueve o diez años (Levorato & Cacciari, 2002). Asimismo, en estas edades los niños aun no disponen de la habilidad para entender que una misma expresión puede transmitir distintos significados (Winner, 1988). Con todo, como decíamos, el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión y uso del lenguaje figurado está sujeto a una larga trayectoria evolutiva (Nippold, 2006).

En el caso de la L2, los hablantes no nativos no se enfrentan a la tarea de comprender el lenguaje figurado, como es obvio, con las mismas herramientas que los nativos, principalmente porque conocen menos cantidad de palabras y también porque disponen de una red de vínculos semánticos y conceptuales más reducida (Littlemore & Low, 2006). Además, si bien en L1 el contexto de uso suele resultar suficiente para su correcta interpretación (Gibbs, 1994), en la L2 no es determinante (Fajardo, 2013; Littlemore & Low, 2006b). Por ello, en ocasiones, los hablantes no nativos tienden a malinterpretar o incluso obviar las expresiones idiomáticas con las que se encuentran, algo que generalmente ocurre, sobre todo, con las expresiones figuradas más opacas (Littlemore & Low, 2006b). No obstante, también es cierto que muchas instancias de lenguaje formulaico son recurrentes tanto dentro como fuera del aula de LE, como es el caso, por ejemplo, de ‘problema clave’ o ‘romper una promesa’, lo que facilita su comprensión y aprendizaje. Del mismo modo, los aprendices de L2 tienden a interpretar con éxito expresiones figuradas que son compartidas en la L1 y la L2 (Fajardo, 2013; Littlemore & Low, 2006b), especialmente cuando los hablantes perciben cierta proximidad entre las lenguas (Eckman, 2004), pues en caso de no hacerlo pueden incurrir en ‘homoiofobia’, es decir, en el rechazo de esta similitud (Kellerman, 2000). Con todo, la transferencia desempeña un papel importante en el desarrollo del lenguaje figurado en L2, no solo para su comprensión sino también, como veremos, para su producción (Bouvy, 2000).

Podríamos decir que las metáforas conceptuales, a las que nos referimos más arriba, son en gran medida universales (Kövecses, 2000), sin embargo, no solo son susceptibles de presentar variaciones entre diferentes comunidades de habla y entre diferentes lenguas, sino que, además, ciertas metáforas parecen ser exclusivas de una determinada lengua y/o cultura (Kövecses, 2000, 2005, 2010; Yu, 1995, 1998; Odlin, 2003). Así, el discurso no nativo incluye generalmente la producción de metáforas noveles o idiosincrásicas,

producto de la transferencia de imágenes que son estándar en su lengua o cultura nativas (Seidlhofer, 2009; Pitzl, 2012; Nacey, 2013). Las siguientes expresiones idiomáticas en español L2 ilustran distintos grados de variación a partir de sus equivalentes en árabe, chino y coreano, las lenguas maternas de los participantes de la presente investigación⁸:

- | | |
|--|--|
| <p>(3) <i> echar leña al fuego</i> 火上加油 <i>huo shang jia you</i> añadir aceite al fuego</p> <p><i>يصب الزيت على النار</i> <i>yasubb alzzayt ealaa alnnar</i> verter aceite al fuego</p> <p>불난집에 부채질하다 <i>Bulnan jip-e buchaejil hada</i> prender fuego a una casa en llamas</p> | <p>(4) <i> pedir peras al olmo</i> 緣木求魚 <i>yuan mu qiu yu</i> trepar árboles para pescar</p> <p><i>جلب لبن العصفور</i> <i>jalab llaban aleasfur</i> traer leche de pájaro</p> <p>하늘의 별따기 <i>Bulnan jip-e buchaejil hada</i> coger las estrellas del cielo</p> <p>벼룩의 간을 빼먹기 <i>byu-ruk-ei gan-ul ppaemukgi</i> comerse el hígado de una pulga</p> |
| <p>(5) <i> llevarse como el perro y el gato</i> 水火不容 <i>shui huo bu rong</i> como el fuego y el agua</p> <p><i>ناقير ونقير</i> <i>naqir wanaqir</i> Nagir y Wanar⁹</p> <p>원수는 외나무 다리에서 만난다 <i>Horang-e rul jap-eu-ryu myun</i> <i>horang-e gul-e dul-eo gaya handa</i> encontrarse con un enemigo en un puente</p> | <p>(6) <i> meterse en la boca del lobo</i> 羊入虎口 <i>yang ru hu-kou</i> la cabra cayó presa del tigre</p> <p><i>عرين الأسد</i> <i>eryn al'asad</i> meterse en la guarida del león</p> <p>호랑이 동굴에 들어가라 <i>Horang-e rul jap-eu-ryu myun</i> <i>horang-e gul-e dul-eo gaya handa</i> meterse en la guarida del tigre</p> |

En el caso de los hablantes de L2, el hecho de que tengan acceso a dos sistemas lingüísticos (como mínimo), unido a la necesidad de suplir posibles carencias lingüísticas,

⁸ Nos adentramos en definir y caracterizar la muestra de este estudio en el capítulo IV.

⁹ Nagir y Wanar son los nombres de dos personajes conocidos en la religión musulmana, dos ángeles que no se llevan bien.

puede llevar a los hablantes a producir expresiones lingüísticas a partir de la transferencia de la L1 (Nacey, 2013). Esto puede resultar en la producción de expresiones incorrectas (**hicimos la decisión la semana pasada*’; YEN, 25;5, hombre, L1 chino) o bien en alternativas aceptables (*es un gran recuerdo que necesitamos cuidarlo mucho*’; KIM; 24;7; mujer, L1 coreano), en las que resulta particularmente difícil discriminar entre errores y usos creativos (Kachru, 1985; MacArthur, 2016). En este sentido, estudios previos realizados en el marco de presente investigación, sugieren que este proceso se realiza de forma inconsciente, pues los hablantes no nativos tienden a producir pocas metáforas deliberadas con origen en su L1 (Cuberos, Rosado, & Perera, 2016; Cuberos & Perera, 2019).

Por su parte, en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la L2, el lenguaje figurado ha ocupado, y ocupa, generalmente un lugar secundario (Littlemore & Low, 2006a). Así, a pesar de que se reivindique su importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa (Littlemore & Low, 2006b; Danesi, 2004), todavía hoy la presencia del lenguaje figurado tanto en la práctica pedagógica habitual como en los manuales de enseñanza es poco representativa (Kellerman, 2001; Sabet, 2016) y se centra principalmente, y casi en exclusiva, en la enseñanza de expresiones idiomáticas convencionalizadas (Littlemore & Low, 2006a).

No obstante, numerosos autores, entre los que destacan Danesi (1986, 1991, 2004), Acquaroni (2007, 2008), Arribas (2008), Lamartí (2011) o Littlemore y Low (2006a, 2006b), entre otros, reivindica la necesidad e importancia de concederle un espacio al lenguaje figurado en el aula de L2. Este interés en la enseñanza de este aspecto del lenguaje viene motivado en parte por los avances realizados en el marco de la lingüística cognitiva a partir de los años 80, en concreto, la TCM (Lakoff & Johnson, 1980), con la que se reconoce, como decíamos arriba, la prevalencia del lenguaje figurado en el uso habitual del lenguaje (Boers, 2000). Esta concepción complementa a la visión de la metáfora que se infiere en el *MCER* y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006). En el primero, se hace referencia a la misma como modismo al definirse como sigue: “metáforas lexicalizadas semánticamente opacas; por ejemplo, ‘Estiró la pata’; ‘Se quedó de piedra’; ‘Estaba en las nubes.’” (Consejo de Europa, 2002, p. 105). Además, por lo que respecta a su dominio, no es hasta los niveles más avanzados que se espera que los hablantes de L2 tengan “un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado” (p.

39). Por su parte, en el *PCIC* se hace mención a las metáforas en el componente pragmático-discursivo de la lengua pues se incluyen como técnicas y estrategias pragmáticas relacionadas con la construcción e interpretación de inferencias e implicaturas discursivas (Instituto Cervantes, 2006).

La aplicación de los avances realizados desde la lingüística cognitiva en la enseñanza de L2 persigue principalmente involucrar a los estudiantes cognitivamente en el reconocimiento y trabajo en profundidad de las unidades léxicas (Boers, 2011; Littlemore & Low, 2006b). En este sentido, las propuestas metodológicas se caracterizan por dirigir la atención de los alumnos a los vínculos semánticos más o menos explícitos que se establecen entre el significado básico y el derivado de palabras polisémicas, estableciendo paralelismo con sus L1 y también se les anima a categorizar expresiones idiomáticas (*somos de la misma quinta; está desaparecido en combate; ¡menuda tropa!; se ha puesto en pie de guerra*) en torno a su dominio fuente (LA GUERRA)¹⁰ y sistematizar expresiones metafóricas (*este chico es un conquistador; aquella chica lo perseguía sin tregua; va a la caza de una mujer con dinero...*) en torno a una metáfora conceptual (EL AMOR ES LA GUERRA)¹¹ (Cuberos, 2014). Con ello, se pretende facilitar la comprensión de cómo los patrones conceptuales operan en la L2 (Littlemore & Low, 2006b). Los partidarios de facilitar a los estudiantes de L2 un acercamiento sistemático a las estructuras metafóricas que subyacen al sistema conceptual de una lengua sostienen que esto ayuda a incrementar la naturalidad de su discurso (Danesi, 2004) y también que repercute en su uso como estrategia de comunicación, pues permite a los alumnos la posibilidad de experimentar con la lengua (Littlemore, 2001; Acquaroni, 2008). En un trabajo previo sobre la aplicación de los principios de la TCM en el aula de L2 (Cuberos, 2014) concluimos:

[L]a metáfora en sí se puede concebir también como estrategia cognitiva y metacognitiva de aprendizaje porque exige a los alumnos un nivel de reflexión metalingüística que los lleva a descubrir ciertas características universales del lenguaje, permitiéndoles además hacer comparaciones con su lengua materna e inferir así semejanzas y diferencias. Asimismo, estamos convencidos de que entrenar a los alumnos en esta dinámica será beneficioso para sistematizar el léxico y desplegar acepciones de una misma unidad léxica. (p. 40).

¹⁰ Estos ejemplos se han extraído de un trabajo previo sobre la aplicación del enfoque léxico y la competencia metafórica en el aula de L2/LE (Cuberos, 2014).

¹¹ Estos ejemplos proceden del libro *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como L2/LE* de Rosana Acquaroni (2008, p. 180).

En esta misma línea, la incorporación de estas directrices puede también resultar útil para la enseñanza de colocaciones por cuanto las palabras que se usan en un sentido metafórico tienden a aparecer en un rango restringido de combinaciones de palabras (Boers & Lindstromberg, 2012, p. 85).

A partir de estas consideraciones, entendemos que la competencia metafórica, definida *grosso modo* como la capacidad para comprender y producir lenguaje figurado (Littlemore & Low, 2006b), es especialmente interesante desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje nativo y no nativo y, lo que es más importante, merece considerarse si queremos tener una perspectiva completa de la competencia lingüística de un hablante. Una vez que se desarrollan las habilidades implicadas en la comprensión y uso del lenguaje figurado, el uso intencional de expresiones idiomáticas supone una elección comunicativa por parte de los hablantes de una lengua (Steen, 2007, 2008a, 2008b; 2011). Por ello, en la presente investigación analizamos en particular el uso deliberado del lenguaje figurado. En el apartado 2.2., centrado en describir los recursos léxicos considerados, nos adentramos en profundidad en el concepto de metáforas deliberadas y realizamos un repaso de lo que sabemos sobre su uso en L1 y L2.

CAPÍTULO II: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD TEXTUAL EN L1 Y L2

La evaluación de la calidad de un texto es uno de los problemas principales a los que se enfrentan tanto investigadores como docentes de L1 y L2, pues como veremos en este capítulo son muchos los aspectos que confluyen en la valoración de un texto. En el caso concreto de la L2, además, esta tarea conlleva la dificultad añadida de aislar características propias de la producción no nativa que, en ocasiones, y a pesar de no afectar estrictamente a la eficacia comunicativa del texto, pueden incidir de forma negativa en su valoración (Borrero, 2015; Rosado et al., 2016). A efectos prácticos, la competencia en L2 suele evaluarse a partir de parámetros que ignoran factores como la edad, la formación académica y el grado de transferencia discursivo empleado (Tolchinsky, 2015). Nuestra propuesta de evaluación de la calidad textual, en cambio, pasa por la aplicación de los mismos criterios que son válidos en L1. En este sentido, la calidad textual se aborda en este trabajo desde una perspectiva complementaria a la que se adopta en el *MCER* donde se ofrecen descriptores para la evaluación del dominio lingüístico de los hablantes pero no de la calidad del texto en sí misma. De esta forma, el concepto *evaluación* se utiliza en esta investigación para referirnos a la valoración de la calidad textual y no al nivel de dominio de la lengua.

En este capítulo se exponen las principales aportaciones sobre calidad textual. En la primera parte centramos nuestra atención en el concepto y en las principales formas desde las que se aborda. La segunda parte está dedicada a la definición y caracterización de las medidas léxicas que empleamos en esta investigación. En este apartado incluimos también el comportamiento de dichas medidas en términos evolutivos y su relación con la valoración de jueces expertos. Este capítulo finaliza con una revisión de los principales estudios previos centrados en la identificación de recursos lingüísticos, en general, y también léxicos, en particular, que se relacionan con evaluaciones externas de la calidad textual.

2.1. El concepto (divergente) de calidad textual en L1 y L2

La calidad textual se presenta insistentemente como un concepto complejo de describir tanto en L1 (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007) como en L2 (Van Esch, De Haan, Frisser, González & De la Torre, 2006). De ahí que en el ámbito de la evaluación de L2, las pruebas de evaluación de la expresión e interacción oral y escrita se tilden de ‘pruebas subjetivas’ (Figueras & Puig, 2013). La naturaleza ‘intuitiva’ o ‘resbaladiza’ de la calidad de una producción textual se refiere, por una parte, a los intentos por valorarla de un modo consistente, es decir, con suficiente fiabilidad y, por otra, hacerlo con la suficiente validez, es decir, que al valorarla se evalúe realmente la calidad textual en sí (Grabowski, Becker-Mrotzek, Knopp, Jost & Weinzierl, 2014). Los problemas que generalmente se atribuyen giran en torno a la multidimensionalidad de los aspectos presentes en las producciones, la subjetividad del evaluador y el peso de las tradiciones retóricas (Van Esch et al., 2006).

Tal y como sostiene Atienza (2005), la multidimensionalidad de la producción textual trae consigo que “las distintas partes del texto se influyan mutuamente y el grado de satisfacción de una dependa en gran medida del grado de satisfacción de las otras” (p. 289). De ahí que uno de los retos principales de la evaluación de la calidad textual sea deslindar unos aspectos de otros (Van Esch et al., 2006). En particular, Van Esch et al. (2006) se refieren a la relación entre forma y fondo:

[La producción textual] descansa sobre dos esferas indisolubles: la del significante y la del significado. En un texto escrito interaccionan forma y fondo, semántica y sintaxis, mecanismos o estrategias concretas y conceptos más o menos abstractos. Intuitivamente, sabemos que forma y fondo están íntimamente unidos; intuitivamente también, sabemos que hay márgenes más o menos precisos entre uno y otro. (p. 58)

Berman y Nir-Sagiv (2009) sostienen que resulta complejo ofrecer una definición adecuada porque la evaluación de la calidad textual depende, en gran medida, tanto de las expectativas de los examinadores como de su experiencia previa. Así, advierten que, atendiendo a la experiencia profesional y personal de los jueces, estos aplican criterios (a menudo implícitamente) que pueden oscilar desde la originalidad del contenido hasta cuestiones ortográficas y de puntuación. Asimismo, la valoración de la calidad textual se ve también influida, como decíamos, por el peso de la tradición cultural y/o el peso de las tradiciones retóricas.

En relación con la evaluación de la calidad textual en L2, la característica más valorada es la ausencia de errores, por encima de aspectos generales relativos a la adecuación discursiva, la consistencia o el sentido (Sweedler-Brown, 1994; Borrero, 2015; Rosado et al., 2014a). Eso trae consigo que se infravaloren habilidades comunicativas de los hablantes de L2 relacionadas con la competencia discursiva (Rosado et al., 2014a). Para determinar la posible influencia de dichos errores en la percepción de la calidad textual, en el presente trabajo decidimos asignar un grupo de jueces a evaluar versiones modificadas de los textos, esto es, tras haber corregido los errores léxico-morfosintácticos (v. apartado 4.2.4.).

En aras de alcanzar una definición acertada de la calidad textual, numerosos autores se han aproximado a este concepto a partir de los parámetros o criterios que permiten evaluarla (véase, por ejemplo, Polio, 2001; Van Esch et al., 2006; Grabowski et al., 2014; Atienza, 2005). Entre ellos destacan diferentes aspectos de la competencia lingüística, en particular, sintácticos, léxicos y ortográficos, y la competencia discursiva, en particular, la estructura y coherencia textual y la inclusión de elementos discursivos apropiados al contexto comunicativo y también las competencias sociolingüísticas y estratégicas. Desde esta perspectiva, se ponen en relación medidas lingüísticas concretas¹² con puntuaciones otorgadas por jueces expertos.

En la presente investigación, y en línea con el proyecto marco en el que se inserta, asumimos que las características microestructurales de los textos, como, por ejemplo, la complejidad sintáctica, la variedad léxica o la precisión gramatical, están en la base de la valoración de la calidad textual (Crossley, Kyle, Allen, Guo & McNamara, 2014; Salas et al., 2015, Rosado et al., 2014; Rosado et al., 2016). En particular, siguiendo a Berman y Nir-Sagiv (2009), entendemos la calidad textual como resultado del uso efectivo de dispositivos léxicos, sintácticos y discursivos apropiados al contexto comunicativo (p. 123). Estos recursos lingüísticos se estiman a partir de una serie de indicadores discretos que permiten establecer habilidades de construcción textual y determinar qué rasgos lingüísticos se asocian a un texto de calidad. De esta forma, no se trata únicamente de indicadores de competencia léxica, sino también de competencia discursiva. Asimismo, permiten examinar, por una parte, las relaciones que se establecen entre los distintos

¹² En la presente investigación usamos de forma intercambiable medidas y recursos (en inglés, *devices*) para referirnos a los recursos y/o medidas lingüísticas que se emplean en las investigaciones sobre calidad textual.

dispositivos lingüísticos considerados y, por otra, el desarrollo de la calidad textual en diferentes niveles de competencia, y de acuerdo con variaciones en el género discursivo, la modalidad de producción y la edad (ibid.).

Desde una perspectiva complementaria a la que adoptamos en esta investigación, el *MCER*, que se centra en el aprendizaje de L2 y no en el texto, ofrece descriptores que se pueden aplicar a la calidad textual. Si bien el marco incluye descriptores que permiten ubicar a los hablantes de L2 en distintos niveles de competencia, consideramos, en línea con Borrero (2015), que las escalas relativas a las destrezas de producción textual de los niveles más altos pueden en cierto modo corresponder con producciones textuales de calidad. Atendiendo al criterio de “Expresión escrita en general”, el *MCER* no hace alusión explícita a aspectos relativos a la corrección gramatical y/o léxica, sino que se tiene en cuenta la estructura de los textos. Así, de los hablantes con un nivel C2 se espera que escriban “textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas” (Consejo de Europa, 2002, p. 64). Asimismo, en el nivel C1 se sostiene que estos hablantes son capaces de escribir “textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada” y se añade en el *Companion Volume* (2018) que son capaces de emplear estructuras y convenciones retóricas propias de una amplia variedad de géneros discursivos, adaptando el tono, el estilo y el registro atendiendo al interlocutor, tipología textual y tema (p. 75)¹³. Por su parte, en las escalas ilustrativas que se ofrecen para la “Escritura creativa” el nivel B2 consiste en escribir “descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido” (p. 65), y su nivel C1 también hace hincapié en la claridad, la buena estructuración y lo apropiado del estilo. En esta misma línea, en lo relativo a las destrezas implicadas en el descriptor “Expresión oral en general”, encontramos también para el nivel B2: “Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos” (p.

¹³ La versión en español no está todavía disponible, por eso hemos optado por facilitar una traducción propia. En el documento original consta como sigue: “Can employ the structure and conventions of a variety of written genres, varying the tone, style and register according to addressee, text type and theme” (Consejo de Europa, 2018, p. 75).

62). Por su parte, en las escalas ilustrativas relativas a los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada se incluyen cuestiones que giran en torno al alcance, la corrección, la fluidez, la interacción y la coherencia. En relación con este último, de los usuarios de nivel C2 se espera que sean capaces de crear “un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión” (p. 33). Asimismo, en lo relativo a la fluidez se sostiene que en un nivel B2 los hablantes son capaces de expresarse “espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta” (p. 32). A partir de los puntos en común entre los descriptores aquí detallados, y también los que no hemos incluido por motivos de espacio, podemos deducir que los aspectos relativos a la calidad textual en un sentido general se relacionan con la claridad, la fluidez, la pertinencia, la estructura, la coherencia y la cohesión de las ideas (Borrero, 2015). Estas consideraciones se han tenido en cuenta para la elaboración de la rúbrica diseñada en el marco de este proyecto (v. apartado 4.2.4).

2.1.2. Tipos de evaluación de la calidad textual

En este apartado, presentamos una revisión de los criterios de evaluación holística y analítica, metodologías principales de evaluación de las destrezas productivas. Nos referimos aquí a la dicotomía entre evaluación global (u holística) y evaluación analítica de una actuación. El *MCER* considera la primera de ellas como “una valoración sintética tomada en conjunto”, mientras que “la evaluación analítica consiste en evaluar distintos aspectos de forma separada” (Consejo de Europa, p. 191).

La evaluación holística es el tipo de evaluación más extendido en el ámbito académico para establecer la valoración de producciones tanto escritas como orales (Dockrell, Connelly, Walter & Critten, 2014). Posiblemente se deba, tal y como apuntan Salas et al. (2015), a que facilita a evaluadores expertos aunar criterios lingüísticos (Cohen & Manion, 1994) y apreciaciones generales sobre lo que constituye un buen texto (Bacha, 2001). En particular, las evaluaciones holísticas desprovistas de listas de verificación resultan especialmente valiosas para investigar los estándares propios de cada docente. En palabras de Haan & van Esch (2007):

By not providing them with any kind of check list or rubric we could be certain that each rater would apply his or her own standards, as they would normally do when marking student essays. (p. 11).

La calificación holística se obtiene atendiendo a la propia experiencia y/o percepciones de los evaluadores sobre la calidad textual a partir de la cual se asigna un valor global a la producción textual (Consejo de Europa, 2002). De esta forma, este tipo de evaluación permite llevar a cabo una evaluación rápida que, sin embargo, no resulta siempre útil para valorar de forma específica características lingüísticas concretas en el texto (Charney, 1984). Tanto la validez como la fiabilidad de este tipo de evaluación han sido cuestionadas frecuentemente (Berman & Nir-Sagiv, 2009; Charney, 1984), dado que aspectos como la caligrafía o la ortografía (en los textos escritos) y cuestiones prosódicas (en los textos orales) pueden sesgar las puntuaciones a la hora de valorar la calidad de un texto.

Por su parte, en una evaluación analítica se consideran aspectos concretos del texto (Consejo de Europa, 2002). Así, este tipo de evaluaciones permite centrar la atención del evaluador en aspectos retóricos relacionado con el contenido y léxico-gramaticales por separado (Santos, 1988; Cumming, Kantor & Powers, 2002). Estas características de la evaluación analítica resultan especialmente útiles en la práctica docente, no puramente en términos de evaluación, sino también de enseñanza y aprendizaje (Figueras & Puig, 2012), por cuanto permiten identificar qué aspectos concretos de la producción textual se dominan y cuáles requieren más atención. De esta forma, su uso en el aula facilita a los docentes personalizar la retroalimentación y permite dirigir la atención de los alumnos a los puntos débiles y fuertes de su texto (Hamp-Lyons, 1995).

El principal inconveniente que lleva consigo este tipo de evaluación es la cantidad de tiempo que los evaluadores deben invertir para otorgar una puntuación a las producciones textuales. Si bien es cierto que se están desarrollando herramientas de evaluación automática, como por ejemplo *e-rater* (Attali & Burstein, 2006) o *Coh-Matrix* (McNamara, Louwerse, McCarthy & Graesser, 2010), aún se considera que hay ciertas habilidades de composición textual como el uso figurado del lenguaje, la macroestructura del texto o la coherencia, que no se pueden abordar a partir de marcadores lingüísticos individuales (Lee et al., 2009; Salas et al., 2015; Vajjala, 2017).

Una de las preocupaciones más importantes por parte de los investigadores en relación con las evaluaciones analíticas es que los evaluadores tienden a asignar una puntuación global al texto a pesar de contar con rúbricas analíticas (Bacha, 2001; Lee et al., 2009). En este sentido, Lee et al. (2009) constatan que, a pesar de emplear rúbricas analíticas, los evaluadores tienden a asignar una calificación holística de forma inconsciente, con el riesgo de incurrir en lo que denominan “efecto halo”, es decir, generalizar la valoración de un aspecto en concreto a los demás aun teniendo calidades distintas. Por ello, es imprescindible facilitar las suficientes directrices a los evaluadores para cada una de las dimensiones textuales que se pretenden evaluar (Consejo de Europa, 2002; Lee et al., 2009). Incluso haciéndolo así, los distintos niveles de una rúbrica tienden a correlacionar significativamente no solo entre ellos, sino también con las puntuaciones holísticas, resultando así, desde un punto de vista psicométrico, redundantes (Lee et al., 2009; Bacha, 2001).

En el presente trabajo, optamos por emplear, en coherencia con trabajos previos (Sweedler-Brown, 1993; Bacha, 2001; Lee et al., 2009; Borrero, 2015), una doble evaluación: una puntuación holística, y una rúbrica analítica. Esta última, en particular, dirige la atención de los jueces a aspectos lingüísticos –la estructura oracional y el vocabulario– y a aspectos globales –la organización y la cohesión (v. capítulo 4.2.4).

2.2. Indicadores léxicos de calidad textual en L1 y L2

La calidad del léxico en producciones textuales se engloba generalmente bajo el término ‘riqueza léxica’ (Malvern, Richards, Chipere, & Durán, 2004; Read, 2000) o, en menor medida, ‘complejidad léxica’ (Berman & Nir-Sagiv, 2009; Bulté & Housen, 2012). Este concepto, al igual que el conocimiento léxico, es un constructo multidimensional (Olinghouse & Leaird, 2009), de forma que no se puede evaluar a partir de un único aspecto sino más bien como un conjunto de características que, aun siendo distintas, se relacionan entre sí (Malvern et al., 2004; Read, 2000). En este sentido, el término ‘riqueza léxica’ se emplea como concepto global para describir el uso de diversos aspectos léxicos, entre los que generalmente se incluyen la ‘diversidad léxica’, la ‘densidad léxica’ y la ‘sofisticación léxica’, esta última se refiere al uso de palabras menos frecuentes (Read, 2000; Bulté & Housen, 2012; McNamara, Crossley & McCarthy, 2010). Si bien estos son los indicadores utilizados por excelencia tanto en L1 como en L2, la cantidad y diversidad de aspectos léxicos considerados como indicadores de riqueza y/o complejidad léxica

varía considerablemente entre estudios. Esto es así, principalmente, porque existen diversas formas de conceptualizar el vocabulario. A este respecto, se distinguen generalmente tres dimensiones que giran en torno a la cantidad y calidad del conocimiento léxico, a saber, la amplitud (*breadth*), la profundidad (*depth*) y la fluidez (*fluency*) (Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007; Schmitt, 2010; Bulté & Housen, 2012). La Figura 2, adaptada de Daller et al. (2007, p. 8), ilustra el conocimiento léxico en un espacio tridimensional en el que cada dimensión representa un aspecto del conocimiento léxico.

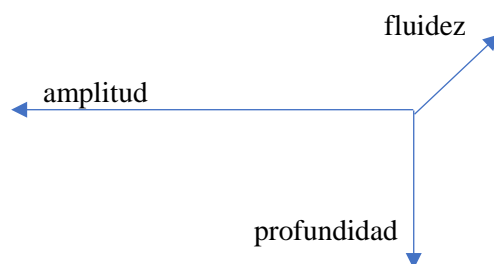


Figura 2. Dimensiones del conocimiento de una palabra según Daller et al. (2007, p. 8)

La amplitud, también referida como tamaño (*size*) (Meara, 2005), alude a la cantidad de palabras que conoce un hablante (Daller et al., 2007; Meara, 2005). Por su parte, la profundidad remite a la calidad del conocimiento que se tiene a cerca de una determinada palabra (Daller et al., 2007) y la fluidez se refiere a la rapidez con la que un hablante produce o codifica estas palabras (Housen, et al., 2008; Daller et al., 2007). Está fuera del alcance de esta investigación analizar la influencia que la fluidez pueda tener en la calidad textual, de modo que en lo que sigue nos centramos exclusivamente en describir con mayor detalle las dimensiones de profundidad y amplitud.

La primera aproximación a los conceptos de amplitud y profundidad la realizaron Anderson y Freebody (1981) en una discusión sobre el papel de la competencia léxica en la comprensión lectora en la que definieron ambos conceptos como sigue:

It is useful to distinguish between two aspects of an individual's vocabulary knowledge. The first may be called "breadth" of knowledge, by which we mean the number of words for which the person knows at least some of the significant aspects of meaning. ... [There] is a second dimension of vocabulary knowledge, namely the quality or "depth" of understanding. We shall assume that, for most purposes, a person has a sufficiently deep understanding of a word if it conveys to him or her all of the distinctions that would be understood by an ordinary adult under normal circumstances. (pp. 92-93)

Estas definiciones han sido ampliamente utilizadas en estudios sobre evaluación de vocabulario, especialmente en L2, sin embargo, el término ‘profundidad’, en particular, no se emplea siempre en el mismo sentido que lo hicieron sus precursores. A este respecto, Read (2004), en su revisión sobre dicho término, amplía esta definición argumentando que la profundidad no remite exclusivamente a la precisión de significado, en la misma línea que Anderson y Freebody (1981), sino que también comprende el conocimiento de una palabra más allá de sus características semánticas, es decir, incluye también el conocimiento de características ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintácticas, colocacionales y pragmáticas (Read, 2004). A pesar de que no haya un acuerdo generalizado sobre qué aspectos del dominio léxico se incluye en cada una de estas dimensiones, siguiendo el razonamiento de Read (2004), consideramos que los recursos léxicos que proponemos en esta investigación permiten capturar la amplitud del conocimiento léxico. Asimismo, como veremos a lo largo de este apartado, estos recursos pretenden capturar también habilidades de construcción textual. Por poner un ejemplo, altos índice de diversidad léxica da cuenta de la variedad de palabras que conoce un hablante (conocimiento léxico), al mismo tiempo que la repetición de una misma palabra a lo largo de un texto puede incidir en la cohesión del discurso (conocimiento discursivo) (McCarthy & Jarvis, 2010).

En particular, en el presente trabajo, empleamos, por una parte, medidas léxicas a nivel de palabra entre las que se incluyen: (1) la longitud de palabra, (2) el uso de nominalizaciones, (3) el uso de adjetivos, (4) la diversidad léxica y (5) la densidad léxica. Estas medidas han sido identificadas y testadas en estudios previos de desarrollo lingüístico en L1 (v. Llauradó & Tolchinsky, 2012; Cutillas, Tolchinsky, Rosado & Perera, 2014), por lo que es factible esperar que permitan abordar una adecuada valoración del léxico empleado en los textos producidos por hablantes tanto de L1 como de L2 en línea con los trabajos de Salas et al. (2015) en L1, y de Rosado, Aparici y Perera (2014a) en L2. Además, proponemos dos nuevas medidas léxicas de calidad textual que van más allá del nivel de palabra: (6) el uso de colocaciones y (7) el uso de metáforas deliberadas. A diferencia de las otras medidas, estas implican un trabajo de identificación previa más cualitativa pues no pueden obtenerse de forma automática.

Muchas de estas medidas se han analizado en contextos similares al nuestro, esto es, controlando el efecto del tipo de texto, la edad y el nivel de competencia en L2 en la valoración de la calidad textual, sin embargo, como veremos, contamos con pocos

estudios que hayan analizado su comportamiento en español nativo y/o no nativo y, a excepción de los estudios de Lu (2012) y Yu (2010) en inglés L2, ninguno de ellos ha analizado el papel de estas medidas léxicas para analizar la calidad textual en producciones orales. De esta forma, nuestra investigación supone una aportación novedosa en el estudio de la calidad textual en el caso concreto del español nativo y no nativo. A continuación, describimos nuestras medidas de análisis y justificamos su inclusión en la presente investigación considerando la relevancia de sus propiedades lingüísticas y discursivas. Asimismo, exponemos su comportamiento en el desarrollo del lenguaje nativo y no nativo así como la relación que se da entre ellas y la valoración de la calidad textual en L1 y L2.

2.2.1 Medidas léxicas: nivel de palabra

El conjunto de medidas léxicas consideradas a nivel de palabra se hereda, como ya hemos apuntado, de estudios previos sobre desarrollo del repertorio lingüístico en L1 que presentan diferencias relevantes en cuanto a frecuencia de uso y funcionan como diagnóstico de adecuación al género y a la modalidad discursivos. Su estudio en L2, sin embargo, no está tan extendido de modo que no contamos con tantos datos empíricos sobre su comportamiento. Dichas medidas tienen la ventaja de que son fáciles de operacionalizar y adecuadas para obtenerse de forma (semi)automática mediante herramientas de corpus (v. capítulo 4.3.3).

2.2.1.1. Longitud media de palabra

La longitud media de palabra es una medida léxica ampliamente utilizada en estudios sobre desarrollo del lenguaje y calidad textual (Malvern et al., 2004; Aparici et al., en prensa). Esto es así por diversos motivos que se complementan. Las palabras más largas tienen, generalmente, mayor carga semántica, de forma que aportan al texto mayor densidad de información, lo que se traduce, a su vez, en mayor complejidad lingüística (Bulté & Housen, 2012; Piantadosi, Tily & Gibson, 2011). Asimismo, se da una relación inversa entre la longitud de palabra y su frecuencia de uso, es decir, a medida que aumenta la longitud de la palabra decrece su frecuencia (Zipf, 1932). Por ello, se sostiene que el uso de palabras más largas en los textos refleja un vocabulario más sofisticado y preciso (Strömquist et al., 2002; Biber, 1995; Read, 2000). Junto con estas

propiedades, en lenguas morfológicamente complejas como el español, estas palabras corresponden sobre todo con palabras derivadas (véase para catalán, Cordero, 2002), de manera que su uso refleja también un mayor dominio de procesos de derivación (Anglin, 1993), un aspecto que resulta especialmente valioso para examinar el dominio lingüístico de los hablantes.

A excepción del estudio de Berman y Nir-Sagiv (2010), esta medida muestra un patrón evolutivo claro en L1 (Llauradó & Tolchinsky, 2012; Cutillas et al., 2014; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Salas et al., 2015), es decir, que los hablantes tienden a utilizar palabras más largas a medida que adquieren un mayor dominio lingüístico. Además, resulta ser válida para diferenciar géneros discursivos y modalidades de producción en el sentido que los textos escritos y los expositivos incluyen de media palabras de mayor longitud que los respectivos orales y narrativos (Strömquist et al., 2002; Berman & Nir-Sagiv, 2009; Cutillas et al., 2014). Por su parte, estudios previos sobre el desarrollo de la competencia escrita en L2 revelan que el uso de palabras más largas incrementa por nivel de competencia en inglés (Grant & Ginther, 2000; de Haan & van Esch, 2004; 2005; 2008) y en español (de Haan & van Esch, 2008).

Con respecto a la relación entre la longitud media de palabra y la calidad textual, determinados estudios apuntan a que el uso de palabras correlaciona con la calidad de los textos tanto en L1 (Malvern et al., 2004) como en L2 (Cumming, Kantor, Baba, Erdosy, Eouanzoui & James, 2006;). En otras investigaciones, en cambio, no se reportan correlaciones significativas ni en L1 (Salas et al., 2015) ni en L2 (Lee et al., 2009).

2.2.1.2. Uso de adjetivos

Los adjetivos se consideran una categoría léxica “secundaria” (Cutillas & Tolchinsky, 2017) porque son dispositivos léxicos que aparecen más tarde en la adquisición de L1 (Ravid & Levie, 2010) y denotan atributos o propiedades de otra categoría léxica, los sustantivos (Demonte, 1999). El análisis del uso de adjetivos resulta particularmente interesante para el estudio del desarrollo de la calidad textual porque en muchas lenguas el incremento y variedad de adjetivos coincide con la consolidación de un lexicón más avanzado (Bar-Ilan & Berman, 2007; Ravid & Levie, 2010; Cutillas & Tolchinsky, 2017). Asimismo, la cantidad de adjetivos presentes en un texto constituye un criterio de riqueza textual en tanto que su presencia en producciones textuales denota

estructuras sintácticas nominales más complejas (Ravid & Berman, 2010). En esta misma línea, el uso de adjetivos aporta expresividad al texto porque se trata, en contraste con los sustantivos y los verbos, de dispositivos retóricos opcionales (Ravid & Levie, 2010).

Los adjetivos son categorías gramaticales cuya función es modificar al sustantivo que acompaña, ya sea directamente (*casa luminosa*) o bien a través de un verbo, en función de atributo (*la casa es luminosa*) o de predicado (*los niños comen tranquilos*) (Demonte, 1999). Tradicionalmente, esta categoría lingüística se divide en dos grandes clases: los adjetivos calificativos y los adjetivos determinativos (Demonte, 1999). En el presente trabajo consideramos exclusivamente el comportamiento de los adjetivos calificativos porque estos, a diferencia de los adjetivos determinativos, constituyen clases léxicas abiertas (Demonte, 1999).

Estudios previos sobre el uso de adjetivos en L1 revelan que su uso incrementa con la edad (Ravid & Berman, 2009; Cutillas & Tolchinsky, 2017) y es una medida léxica que resulta válida para distinguir diferentes géneros discursivos y modalidades de producción. Por una parte, los textos expositivos presentan generalmente más cantidad de adjetivos que los narrativos en lenguas como catalán (Cutillas & Tolchinsky, 2017) y hebreo (Ravid & Levie, 2010). Este comportamiento puede deberse, tal y como apuntan Ravid y Berman (2010), a que los textos expositivos, en tanto que tratan temas específicos, requieren un mayor nivel de detalle que se consigue incorporando más adjetivos y/o sintagmas adjetivales. Por otra, los hablantes emplean más adjetivos en textos escritos que en orales (Cutillas & Tolchinsky, 2017; Ravid & Levie, 2010). Por su parte, estudios previos sobre el desarrollo de la competencia escrita en L2 revelan que el uso de adjetivos incrementa por nivel de competencia en inglés L2 (Celaya & Navés, 2009).

En relación con la calidad textual, el uso de adjetivos presenta un comportamiento diferente en L1 y L2. Mientras que en L1 el uso de adjetivos no parece explicar la calidad de los textos (Salas et al., 2015), en L2 su uso incide de forma positiva en las evaluaciones (Friginal, Li & Weigle, 2014).

2.2.1.3. Uso de nominalizaciones

El análisis de las nominalizaciones resulta particularmente interesante para el estudio del desarrollo de la calidad textual porque su uso requiere, además de conocimientos morfosintácticos, conocimientos discursivos (Llauradó & Tolchinsky,

2012), pues la incorporación de nominalizaciones impone reorganizaciones sintácticas relevantes en el discurso (Tolchinsky et al., 2005).

Las nominalizaciones resultan en una sintaxis más sintética (Ravid & Cahana-Amitay, 2005) y suponen una estrategia discursiva de condensación de la información (Peris, 2012) que permite a los hablantes, por una parte, elucidar sus ideas de manera más compacta presentando la información en unidades lingüísticas más densas (Fang, Schleppegrell & Cox, 2006) y, por otra, mantener un tono impersonal en el discurso (Colombi, 2006; Berman, 2008; Baratta, 2010). Asimismo, permiten retomar, resumir o ‘empaquetar’ información en un único dispositivo (Halliday & Martin, 1993), de modo que favorecen la cohesión textual y la progresión temática (Baratta, 2010; Schleppegrell, 2004). Todas estas propiedades sitúan a las nominalizaciones como dispositivos especialmente valiosos en discursos que requieren el dominio de formas y funciones lingüísticas avanzadas, como por ejemplo, la escritura académica (Fang et al, 2006; Snow & Uccelli, 2009; Baratta, 2010), los textos expositivos (Beers & Nagy, 2009) y el discurso científico (Halliday, 1998). No obstante, a la hora de considerar la influencia del uso de nominalizaciones en la evaluación de la calidad textual es importante considerar también que el uso excesivo repercute negativamente en la comprensión y fluidez del texto (Pinker, 2014; Ventola, 1996; Sword, 2012) porque presentan un alto grado de abstracción.

En el presente trabajo, de entre todas las construcciones que generalmente se incluyen bajo este término, y en línea con Picallo (1999) y Fábregas (2015), consideramos que para catalogar una palabra como nominalización, esta debe ser el resultado de una transformación tanto sintáctica como morfológica. De esta forma, únicamente los sustantivos que derivan de formas no nominales son considerados aquí como nominalizaciones¹⁴. Estos procesos de transformación requieren un esfuerzo cognitivo

¹⁴ Las nominalizaciones son sustantivos derivados que se caracterizan por mantener una relación morfológica y semántica con las bases léxicas de las que derivan y por heredar, con ciertas restricciones, los argumentos y adjuntos de estas bases léxicas (RAE, 2011; Picallo, 1999; Fábregas, 2015). El término ‘nominalización’ alude a diferentes tipos de construcción, entre los que se incluyen: sustantivos derivados de verbos (*describir*>*descripción*), sustantivos derivados de adjetivos (*adictivo*>*adicción*) y sustantivos derivados de otros sustantivos (*arte*>*artista*). Tradicionalmente se ha empleado este término para referirse también a las oraciones subordinadas sustantivas (*sé que estás aquí*) y al uso de infinitivos y adjetivos en función de nombre (*el haber estudiado no te asegura un puesto de trabajo; el alto fue el que me pegó*) (Picallo, 1999; RAE, 2011).

mayor por parte de los usuarios de una lengua y ambos son necesarios para dar cuenta de las propiedades de abstracción de las nominalizaciones (Llauradó & Tolchinsky, 2012; Fábregas, 2015). Por ello, únicamente las nominalizaciones deverbales (*describir*>*descripción*) y las nominalizaciones deadjetivales (*adictivo*>*adicción*) han sido identificadas como nominalizaciones en esta investigación (v. apartado 4.3.3).

En la adquisición de L1, la producción y comprensión de nominalizaciones supone un hito fundamental en el desarrollo tardío del lenguaje (Ravid, 2006). Las nominalizaciones emergen en el discurso durante la pubertad, en torno a los 11 y 12 años de edad, y su uso se incrementa progresivamente, experimentando importantes cambios durante la adolescencia y afianzándose en la edad adulta (Ravid & Cahana-Amitay, 2005; Ravid, 2006; Ravid & Berman, 2010). Por ejemplo, en un estudio sobre la expresión lingüística de los contenidos predicativos en textos narrativos, únicamente los adultos emplearon nominalizaciones deverbales para expresar este tipo de contenidos (Ravid & Cahana-Amitay, 2005). Con todo, esta media muestra un patrón evolutivo claro por edad (Llauradó & Tolchinsky, 2012; Ravid, van Hell, Rosado & Zamora, 2002). En línea con las propiedades morfosintácticas y discursivas arriba detalladas, el uso de nominalizaciones resulta generalmente más abundante en textos expositivos y escritos (Ravid & Cahana-Amitay, 2005).

En L2, por su parte, las nominalizaciones aparecen con mayor frecuencia en niveles más avanzados de competencia (Ferris, 1994; Byrnes, 2009; Grant & Ginther, 2000; Gentil & Meunier, 2018) y suponen una gran dificultad para los hablantes no nativos, incluso en los niveles más avanzados (Flowerdew, 2006). Gentil y Meunier (2018) apuntan que para tener una visión más ajustada del uso de nominalizaciones en L2 resulta imprescindible controlar el efecto de la tipología textual y el tema, en tanto que, como hemos dicho arriba, este dispositivo léxico no es únicamente un indicador de conocimiento léxico sino también de competencia discursiva. En este sentido resultan particularmente interesantes los resultados del estudio de Gentil y Meunier (2018), en el que controlaron, a diferencia de los demás trabajos, el efecto del género discursivo, y cuyos resultados sugieren que estas restricciones de género son efectivamente las que determinan, por encima del nivel de competencia, la producción de nominalizaciones en L2.

Con respecto a la relación entre el uso de nominalizaciones y la calidad textual, si bien contamos con estudios previos en L2 en los que se reporta una correlación positiva entre el uso de nominalizaciones y las calificaciones de los textos (Connor, 1990; Jarvis, Grant,

Bikowski, & Ferris, 2003), no disponemos de estudios equivalentes en L1. Hasta donde sabemos, en este caso se ha analizado la relación entre la calidad textual y el uso de sustantivos, en general, (v. por ejemplo, Salas et al., 2015) o sustantivos abstractos (v. por ejemplo, Stavans, Seroussi y Ehrlich, 2019), pero no de nominalizaciones.

2.2.1.4. Diversidad léxica

La diversidad léxica, también denominada variedad y/o variación léxica (Jarvis, 2002), es una medida ampliamente utilizada en el estudio del desarrollo del lenguaje porque, además de determinar la cantidad de palabras diferentes de un texto (Read, 2000), permite estimar la cantidad de vocabulario de la que dispone un hablante (Malvern et al., 2004; McCarthy & Jarvis, 2007) y correlaciona con el conocimiento de vocabulario tanto en L1 (Malvern et al., 2004) como en L2 (Jarvis, 2002).

El índice que tradicionalmente se utiliza para calcular esta medida léxica se conoce como *type-token ratio* (TTR) que se obtiene dividiendo el número de palabras diferentes entre el número total de palabras (Jarvis, 2002). Este índice es susceptible a la longitud del texto porque, a medida que incrementa el tamaño del texto, la diversidad léxica tiende a disminuir (Jarvis, 2002). Se han desarrollado numerosas alternativas para que el TTR pueda considerarse como un valor constante a lo largo del texto (v. Zipf, 1935; Yule, 1944; Guiraud, 1954; Herdan, 1960; Dugast, 1980; citados en Berton, 2014). Jarvis (2002) comparó y evaluó diferentes alternativas (índices C, D¹⁵, R, U y Z)¹⁶ al clásico *type/token ratio* para determinar la fórmula más apropiada para medir la diversidad léxica en L1 y L2. Los resultados indican que los índices D y U son las alternativas más apropiadas para el TTR. A la luz de estos resultados, en la presente investigación, el índice que utilizamos para medir la diversidad léxica es el índice D (Richards & Malvern, 1997) (v. capítulo IV).

¹⁵ El índice D (Richards & Malvern, 1997) se ha implantado en las versiones más recientes de CLAN (MacWhinney, 2000) bajo el nombre de VOCD.

¹⁶ Estos índices miden la diversidad léxica a través de un proceso de *curve-fitting*, que consiste en “el uso de curvas que establecen un continuo entre la longitud del texto considerado y el índice de riqueza léxica adoptado” (Berton, 2014, p. 12). A diferencia del TTR, estos índices representan cómo varía el TTR en función de la cantidad de tokens y no requieren estandarizar la longitud del texto porque en incluyen todos los datos del texto, no solo el número de palabras.

Esta medida muestra un patrón de desarrollo en L1 por nivel educativo (Berman & Verhoeven, 2002; Johansson, 2009; Strömquist et al., 2002; Cutillas et al., 2014; Salas et al., 2015) y resulta ser válida para diferenciar modalidades de producción, por cuanto los textos escritos incluyen mayor diversidad que los orales (Strömquist et al., 2002; Johansson, 2009; Cutillas et al., 2014). En relación con el género, a excepción del estudio de Cutillas et al. (2014) en el que no se dan diferencias significativas en función del propósito comunicativo, los estudios de Berman y Verhoeven (2002) y de Johansson (2009) indican que los textos expositivos incluyen mayor diversidad léxica que los narrativos. Por su parte, en el caso de los hablantes no nativos, la diversidad léxica aumenta con el nivel de competencia (Ishikawa, 2015; De Clercq, 2015) y alcanza índices equivalentes e incluso superiores a la producción nativa a partir del nivel intermedio (Ishikawa, 2015).

En relación con la calidad textual, numerosos estudios previos confirman que la diversidad léxica correlaciona significativamente con la calidad textual tanto en L1 (McNamara et al., 2010; Malvern et al., 2004) como en L2 (Yu, 2010; Lu, 2012; Engber, 1995; Koda, 1993). En otros estudios, sin embargo, no se observa este comportamiento ni en L1 (Salas et al., 2015) ni en L2 (Sadeghi & Karvani, 2013). En el caso del estudio de Salas et al. (2015) se dio una correlación significativa entre la diversidad léxica y las evaluaciones holísticas de calidad textual en el grupo de universidad, mientras que en los grupos de primaria y secundaria no. Por su parte, en el estudio de Sadeghi y Karvani (2013), a excepción de en los textos argumentativos en los que se da una correlación significativa entre las puntuaciones analíticas y la diversidad léxica, no se dio una correlación significativa entre esta medida y las evaluaciones holísticas ni analíticas de la calidad textual de los demás géneros considerados, en particular, textos narrativos y comparativos.

2.2.1.5. Densidad léxica

La densidad léxica da cuenta de la relación que existe entre la extensión del texto y el número de palabras con contenido semántico (Read, 2000). Se considera un indicador de riqueza textual porque los textos que incluyen una mayor proporción de palabras con contenido semántico presentan mayor carga informativa que aquellos en los que se da una mayor proporción de palabras funcionales (Johansson, 2008; 2009). Sin embargo, los resultados relativos a su comportamiento para identificar desarrollo no son

concluyentes. Altos índices de densidad léxica no indican necesariamente más densidad informativa. En L1, las producciones de los niños más pequeños consisten sobre todo en palabras con carga semántica, de modo que en estos casos una densidad léxica elevada indica ausencia de palabras funcionales (Halliday, 1985). Por su parte, en L2, Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998) señalan que en las fases iniciales de aprendizaje en L2, una alta densidad léxica indica ausencia de palabras funcionales, pues tienden a incorporar en sus textos una gran cantidad de palabras contenido para garantizar la comprensión.

En catalán L1, lengua tipológicamente similar al español, mientras que el estudio de Cutillas et al. (2014) indica que los hablantes de mayor edad incorporan palabras de más longitud que los niños, Llauradó y Tolchinsky (2012) encontraron el comportamiento opuesto entre hablantes de primaria y secundaria. Por su parte, en español L1, ni Aparici et al. (en prensa) ni Salas et al. (2015) encontraron un patrón evolutivo claro. En lenguas germánicas, sin embargo, la densidad léxica sí parece funcionar como indicador de desarrollo (Strömquist et al., 2002; Johansson, 2009).

Esta divergencia se da también en su comportamiento en distintos géneros y modalidades. Mientras que los estudios de Johansson (2009) y Cutillas et al. (2014) reportan mayores índices de densidad léxica en los textos expositivos que en los narrativos, los resultados de Berman, Nayditz & Ravid (2011) y Gómez de la Vera et al. (2016), este último en español L1, apuntan a la otra dirección. Por su parte, en relación con la modalidad, a excepción del estudio de Cutillas et al. (2014) que no encontró diferencias significativas, la densidad léxica es mayor en los textos escritos (Ure, 1971; Halliday, 1985; Johansson, 2009; Strömquist et al. 2002).

En L2, determinados estudios no reportan diferencias significativas por nivel de competencia (Vidaković & Barker, 2010; Ishikawa, 2015), en otros, en cambio, la densidad léxica disminuye con el nivel de lengua (Wolf-Quintero et al., 1998; To, Fan y Thomas, 2013). En el estudio de Ishikawa (2015), en particular, se examinan también las diferencias entre hablantes nativos y no nativos. A este respecto, sus resultados apuntan a que los hablantes no nativos producen textos más densos que los hablantes nativos en la modalidad escrita, mientras que en los textos orales los índices de densidad son más bajos en los hablantes no nativos que los de los nativos.

Esta discrepancia de resultados se da también de forma similar en estudios sobre calidad textual. Mientras que en algunos estudios la densidad léxica se relaciona con la calidad

del texto en L1 (Olinghouse & Wilson, 2013; Gómez Vera et al., 2016), en otros estudios, tanto en L1 (Berman & Nir-Sagiv, 2009; Salas et al., 2015) como en L2 (Lu, 2012; Engber, 1995), no se observa este comportamiento.

A pesar de la existencia de resultados contradictorios, consideramos que resulta apropiado incluir esta medida en nuestro estudio para examinar el comportamiento de la densidad léxica en español como L1 y L2 porque los resultados sobre calidad textual en español son contradictorios (v. Salas et al., 2015; Gómez Vera et al., 2016). Además, en catalán, una lengua tipológicamente similar al español, sí resulta ser un buen indicador (Cutillas et al., 2014).

2.2.2. Medidas léxicas más allá de la palabra

De forma análoga a las descripciones relativas a las medidas léxicas consideradas a nivel de palabra, justificamos a continuación la inclusión de colocaciones y metáforas deliberadas en la presente investigación. A diferencia de las demás medidas, veremos que la evolución en el uso de estos recursos y su relación con la valoración de la calidad textual se han abordado principalmente en L2.

2.2.2.1. Uso de colocaciones

La motivación principal para considerar el uso de colocaciones en el desarrollo de la calidad textual es que, por una parte, implican conocimiento léxico y sintáctico (Crossley, Cali & McNamara, 2012) y, por otra, que la identificación y uso de segmentos léxicos como bloques favorecen la competencia comunicativa en L1 y L2 al agilizar la recuperación y minimizar las tareas sintácticas y los procesos involucrados en la producción textual (Li & Schmitt, 2009; Wray, 2002). En esta misma línea, el uso de colocaciones aporta naturalidad al discurso (Hoey, 2005; Hyland, 2008) y facilita la comunicación entre los hablantes de una determinada comunidad de habla, principalmente porque los hablantes las conocen y utilizan de forma rutinaria (Nesselhauf, 2004).

Los estudios realizados sobre el uso de colocaciones en L1 se han centrado, principalmente, en la descripción de las distintas combinaciones de palabras que conforman estas construcciones. Sin embargo, hasta donde sabemos, no se ha analizado

su uso en distintos niveles educativos. En su lugar, contamos con estudios de corpus realizados sobre todo en el marco del enfoque distribucional que indican que, si bien la cantidad de colocaciones no difiere según la modalidad de producción (Shin, 2006), determinadas combinaciones de palabra aparecen con más frecuencia en los textos escritos que en los orales (Biber, 2006; 2009; Spina & Tanganelli, 2012; Shin, 2006). En esta misma línea, la forma y función de las colocaciones varían en función del género discursivo (Biber et al., 2004; Spina & Tanganelli, 2012; Hyland, 2008). En particular, el discurso académico incluye colocaciones propias que difieren de las que se dan en los intercambios comunicativos diarios (Spina & Tanganelli, 2012; Biber et al., 2004). Además, aunque muchas son compartidas por distintas disciplinas científicas, otras son propias de cada ámbito (Hyland, 2008). Estos resultados tomados en conjunto sugieren que los hablantes están expuestos a una mayor variedad de colocaciones durante la etapa educativa, especialmente en la universidad, lo que consideramos puede influir en su uso.

En L2, por su parte, la investigación se ha centrado sobre todo en caracterizar el repertorio no nativo de colocaciones en contraste con su equivalente nativo y, en menor medida, en distintos niveles de competencia. Si bien los criterios utilizados para identificar las colocaciones difieren entre estudios, surgen una serie de tendencias generales que permiten caracterizar su uso en la producción no nativa. En este sentido, el repertorio de colocaciones en L2 se define generalmente como deficitario. Esto es así porque los hablantes no nativos tienden a utilizar colocaciones catalogadas como erróneas por desviarse de la equivalente nativa (Salido & García, 2018) y también porque tienden a sobreutilizar, en detrimento de combinaciones propias de la L2, determinadas colocaciones, ya sea por su alta frecuencia de aparición en el input o por similitud con la L1 (Durrant & Schmitt, 2009; Fan, 2009). En relación con el nivel de competencia, se da un desarrollo progresivo en el uso a medida que aumenta el dominio lingüístico (Crossley & Salsbury, 2012), sin embargo, incluso en niveles avanzados, el repertorio de colocaciones no es equivalente al nativo (Laufer & Waldman, 2011; Bestgen & Granger, 2014).

En relación con la calidad textual, a pesar de que contamos con pocos estudios específicos sobre cómo se relaciona con el uso de colocaciones, éstos reportan correlaciones significativas con la percepción de la calidad textual tanto en L1 (Crossley et al., 2012) como en L2 (Crossley, Salsbury & McNamara, 2015). En concreto, los estudios de Crossley et al. (2012) revelan que su uso predice el 31% de la varianza de las evaluaciones

en la producción escrita de L1. Por su parte, los resultados de Crossley et al. (2015) indican que el uso de colocaciones predice un 84% de la varianza de evaluaciones del componente léxico en producciones escritas, y un 89% de las orales en L2.

2.2.2.2. Uso de metáforas deliberadas

El punto de partida inicial de este trabajo para el estudio del lenguaje figurado es la teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff & Johnson, 1980/1995) que, como apuntamos en el apartado anterior, sostiene que las metáforas conceptuales se realizan en el lenguaje en expresiones metafóricas convencionalizadas (v. apartado 1.2.2.). En particular, centramos nuestra atención en el uso de metáforas deliberadas, por cuanto la distinción entre metáforas deliberadas y no deliberadas se refiere específicamente a su función comunicativa o retórica (Steen, 2007; 2008a; 2008b). Desde esta perspectiva, pues, asumimos que el uso intencional de expresiones idiomáticas supone una elección comunicativa/retórica por parte de los hablantes. En línea con Steen et al. (2010) y Nacey (2013), entendemos, pues, que las metáforas deliberadas son dispositivos retóricos que los hablantes pueden utilizar con el propósito de comunicar un mensaje X activando? un razonamiento metafórico en la mente de los receptores (Cuberos et al., 2019). La producción de dichas metáforas permite, además, ponderar la creatividad metafórica, así como el grado de variación cultural entre hablantes con experiencias lingüísticas diversas (Nacey, 2013).

En L1, la investigación sobre lenguaje figurado se ha centrado principalmente en identificar el momento evolutivo en que los hablantes desarrollan la capacidad para entender que lo que se dice y lo que se pretende decir no siempre coincide (v. apartado 1.2.2.). Estos estudios se han realizado, sobre todo, a partir de pruebas experimentales diseñadas para la elicitación de expresiones idiomáticas, de modo que, hasta donde sabemos, no se ha analizado su evolución en términos discursivos. En su lugar, contamos con estudios centrados en la identificación de expresiones metafóricas convencionalizadas en producción espontánea (Cameron, 2003; 2008; Deignan, 1999; Deignan & Potter 2004; Charteris-Black, 2004; Berber-Sardinha, 2006; Steen et al. 2010; Marhula & Rosinski, 2014) y, en menor medida, en metáforas deliberadas (Beger, 2011; Perez & Reuchamps, 2014; Ng & Koller, 2013). El estudio de Berber-Sardinha (2006), en particular, indica que, si bien su uso está sujeto a una alta variabilidad individual, el

lenguaje académico incluye más cantidad de expresiones metafóricas que los intercambios comunicativos diarios.

Según Berber-Sardinha, “these high probabilities in specialized language (...) reflect the metaphorical nature of terminology, as certain metaphors become the ‘default’ or ‘unmarked’ way of referring to a number of concepts and topics in [a specific] domain (...)” (p. 978). En esta misma línea, Beger (2011) identifica numerosos usos de metáforas deliberadas en el discurso académico de profesores de universidad y concluye que los docentes las utilizan, principalmente, para transmitir conceptos nuevos o abstractos a los estudiantes. Estos resultados sugieren, en línea con lo observado con las colocaciones, que los hablantes están expuestos a más expresiones metafóricas durante la etapa educativa, especialmente en la universidad, lo que consideramos puede influir en su uso.

En L2, en cambio, además de contar con estudios centrados en la identificación y análisis de metáforas deliberadas (Nacey, 2013) y no deliberadas (Danesi 1995; MacArthur, 2010), también se ha analizado su uso en distintos niveles de competencia (Littlemore, Krennmayr, Turner, & Turner, 2014; Littlemore, 2001; Chapetón & Verdaguer, 2012), aunque en estos casos sin hacer distinción entre deliberadas o no deliberadas. Littlemore et al. (2014) analizaron la cantidad y distribución de metáforas utilizadas por hablantes de inglés L2 de nivel inicial, intermedio y avanzado. Sus resultados indican que la densidad metafórica aumenta con el nivel de competencia. Estos hallazgos, sin embargo, resultan incongruentes con los de Littlemore (2001) que no encontró una relación estadísticamente significativa entre la producción de metáforas y el nivel de dominio lingüístico. A diferencia de los estudios de Littlemore et al., Chapetón y Verdaguer (2012) consideraron también el uso de metáforas por parte de hablantes nativos y escritores nativos expertos. Sus resultados indican que, mientras que la proporción de metáforas en las producciones de hablantes nativos y no nativos es similar, los hablantes expertos incluyen con diferencia más cantidad de metáforas en sus escritos.

En relación con la calidad textual, contamos únicamente con el estudio de Hoàng (2015) que analizó la influencia del uso de metáforas por parte de 396 hablantes universitarios vietnamitas de inglés como L2 en la calidad de sus textos argumentativos. Los resultados indican que el uso de metáforas influye de forma positiva en la valoración de la calidad textual.

A lo largo de estos apartados hemos descrito y caracterizado las medidas léxicas objeto de estudio atendiendo a su comportamiento en términos evolutivos en L1 y L2 y su relación con la valoración de jueces expertos. A continuación, se ofrece una revisión de los principales estudios previos centrados en la identificación de recursos lingüísticos que se relacionan con la calidad textual.

2.3. Estudios previos sobre calidad textual

La selección de estudios previos que se presenta a continuación responde a un criterio de similitud, de modo que comparten con la presente investigación la concepción de calidad textual descrita en el apartado anterior y el tipo de muestra analizada, esto es, textos narrativos y/o expositivos orales y escritos producidos por hablantes nativos y/o no nativos (v. capítulo IV). En lo relativo a la modalidad de producción, esta revisión bibliográfica indica que prácticamente la totalidad de estudios sobre calidad textual están centrados en producción escrita; probablemente porque los currículos y programas educativos actuales en lenguas primeras otorgan especial importancia al desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas (Grabowski et al., 2014).

Con la finalidad de proporcionar una panorámica global del estado de la cuestión, revisamos en primera instancia estudios previos sobre calidad textual en L1 y L2 que incluyen recursos sintácticos, léxicos y retóricos. Seguidamente, presentamos un repaso de estudios de la misma naturaleza que el nuestro, esto es, centrados en la identificación de rasgos léxicos que determinan las evaluaciones de los textos. Así, esta revisión pretende situar el presente trabajo en esta área de investigación y facilitar la posterior comparabilidad de nuestros resultados.

2.3.1. Estudios previos sobre calidad textual en L1

Estudios previos sobre indicadores lingüísticos de calidad textual en L1 realizados en textos escritos de género narrativo (Malvern, Richards, Chipere & Durán, 2004; Salas et al., 2015) y expositivo (Berman & Nir-Sagiv, 2009) revelan que la longitud de los textos es el indicador de calidad textual por excelencia, mientras que medidas de características lingüísticas específicas como la diversidad léxica, las cláusulas por unidad-

T¹⁷ o la cohesión, entre otros, difieren entre estudios. Para autores como Salas et al. (2015), estos datos sugieren que los evaluadores anteponen la cantidad a la variedad de recursos empleados o bien que el número de palabras que se utiliza en un texto suele correlacionar también con el uso de otros dispositivos lingüísticos más sofisticados.

Berman y Nir-Sagiv (2009), siguiendo la misma metodología de elicitación de textos que el presente trabajo, examinaron la calidad textual de 160 textos expositivos escritos por hablantes de primaria, secundaria, bachillerato y universidad nativos de hebreo e inglés para investigar la relación entre expresiones lingüísticas locales (en concreto, complejidad léxica y complejidad sintáctica) y la calidad textual global. Las expresiones lingüísticas locales se concretaron en cuatro medidas de lo que denominaron complejidad léxica: longitud de palabra, densidad léxica, registro y abstracción semántica; y en tres medidas de complejidad sintáctica: número de palabras por cláusula, complejidad de los sintagmas nominales y número de oraciones relativas. Por su parte, la evaluación de la calidad textual global relativa a la organización textual y adecuación al género discursivo se determinó en función de tres dimensiones diferentes pero relacionadas entre sí: representación textual y procesamiento cognitivo, estructura y contenido, y aspectos discursivos (Berman & Nir-Sagiv, 2009). En contra de las expectativas, no encontraron ninguna correlación significativa entre las expresiones lingüísticas locales y la calidad textual global; no obstante, la longitud textual, calculada en función del número total de palabras y del número total de cláusulas, sí correlacionó de forma significativa con la calidad textual global en todos los niveles educativos en ambas lenguas. Ante estos resultados las autoras argumentan que la calidad textual no implica necesariamente el uso de las expresiones lingüísticas complejas en el discurso.

En otros estudios se encontraron correlaciones significativas entre determinadas medidas lingüísticas y la calidad textual más allá de la longitud textual. Malvern et al. (2004) analizaron textos narrativos escritos por hablantes de inglés de 7 a 14 años. La evaluación de la calidad textual se determinó de forma holística, de modo que profesores experimentados de cada nivel educativo asignaron una puntuación global del 1 al 8 atendiendo a su propia experiencia y/o percepciones sobre la calidad del texto. Los resultados de los análisis concluyeron que la diversidad léxica y la longitud de palabra

¹⁷ La unidad-T (*T-Unit*) constituye una construcción sintáctica de verbo finito más complementos, se define como la oración mínima gramatical permisible en la que se puede dividir la escritura. Generalmente una unidad-T corresponde a una oración (Hunt, 1965).

explican una mayor variación de las puntuaciones de los profesores. No obstante, al igual que en el estudio de Berman y Nir-Sagiv (2009), la longitud textual y la ortografía resultaron ser las medidas lingüísticas por excelencia para explicar la calidad textual. Asimismo, la unidad-T también resultó ser un indicador de calidad textual, aunque en este caso menos fuerte que los anteriores.

Por su parte, Salas et al. (2015) abordaron la evaluación de la calidad textual en textos escritos narrativos producidos por hablantes de español clasificados en cuatro niveles educativos: primaria, secundaria, bachillerato y universidad. Este estudio, llevado a cabo en el seno del mismo proyecto que el presente trabajo, examinó la relación entre puntuaciones holísticas otorgadas por jueces expertos y tres dimensiones textuales: el uso de vocabulario (en particular, diversidad y densidad léxica, longitud de palabra y porcentaje de sustantivos y adjetivos), complejidad sintáctica (en particular, número de palabras por sintagma nominal, número de palabras por cláusula y número de cláusulas en unidades de discurso¹⁸) y cohesión (en particular, porcentaje de nexos coordinantes y subordinantes). Asimismo, las autoras consideraron también la productividad, calculada en función de la longitud textual, el número de palabras diferentes y el número de unidades de discurso. En contraposición a la amplia variedad de medidas lingüísticas consideradas, se encontraron pocas correlaciones significativas que, además, difirieron por nivel educativo. Así, en primaria, la calidad textual correlacionó de forma significativa con el porcentaje de sustantivos y el número de palabras por sintagma nominal, en secundaria, con el porcentaje de nexos coordinantes, en bachillerato, con la puntuación de productividad y el porcentaje de nexos subordinantes y en universidad, con las medidas de productividad y la diversidad léxica. A partir de estas correlaciones, se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple para determinar qué características lingüísticas explicaban la varianza en las evaluaciones de los jueces en los distintos grupos de edad considerados. Elaboraron para ello un modelo que incluyó las seis medidas lingüísticas identificadas en los análisis de correlación, es decir, la puntuación de productividad, la diversidad léxica, el número de palabras por sintagma nominal y los porcentajes de sustantivos y nexos coordinantes y subordinados. El modelo resultó válido para todos los niveles educativos a excepción del grupo de secundaria. A pesar de que únicamente el número de palabras por sintagma nominal en primaria, el porcentaje de

¹⁸ En inglés, *clause packages*, es una unidad textual conectada mediante criterios sintácticos, temáticos y discursivos (Aparici, 2010).

nexos coordinantes en bachillerato y la diversidad léxica en universidad contribuyeran de forma significativa a explicar la varianza de las evaluaciones, el modelo en conjunto explicó el 45% de la varianza en primaria, el 64% en bachillerato y el 51% en universidad.

2.3.2. Estudios previos sobre calidad textual en L2

A diferencia de los resultados obtenidos en L1, en los estudios previos sobre indicadores lingüísticos de calidad textual en L2 gran parte de las características microtextuales correlacionan significativamente en mayor o menor medida con las evaluaciones. Ello no obsta para que, al igual que ocurre en los estudios sobre calidad textual en L1, los textos mejor puntuados sean una vez más aquellos de mayor extensión (Lee et al., 2009; Crossley et al., 2014). A excepción del estudio de Borrero (2015), centrado en hablantes de español L2, la totalidad de estudios que siguen el mismo enfoque que el presente trabajo se han realizado en el contexto de las pruebas *TOEFL* (por sus siglas en inglés, *Test of English as a Foreign Language*). De esta forma, contamos, sobre todo, con estudios previos sobre calidad textual en inglés como L2. La diferencia más notable entre estas investigaciones y la nuestra es que su finalidad es avanzar en el campo de la evaluación automática. Para facilitar la posterior comparabilidad de resultados, la revisión que sigue se centra exclusivamente en reportar los resultados sobre qué características textuales están en la base de la calidad textual.

En el estudio de Lee et al. (2009) se analizaron un total de 930 discursos escritos en inglés L2 producidos por 465 participantes con diferentes L1 (japonés, coreano, español, chino, árabe, alemán y francés) en la modalidad electrónica del *TOEFL*¹⁹. A los candidatos se les pidió que redactaran dos textos, uno argumentativo, sobre la importancia de estudiar historia y literatura frente al estudio de ciencias y matemáticas, y otro expositivo, sobre las ventajas e inconvenientes de practicar deportes. Esta investigación pretendía, por una parte, redefinir las variables lingüísticas con las que opera la aplicación de evaluación automática *e-rater* (Attali & Burstein, 2005) y, por otra, valorar la utilidad de las rúbricas analíticas para dar retroalimentación a los candidatos al examen *TOEFL* en versión electrónica. Para ello, además de examinar la relación entre evaluaciones holísticas y analíticas, examinaron la relación entre las puntuaciones obtenidas mediante evaluación

¹⁹ El certificado *TOEFL* CBT (por sus siglas en inglés, *computer-based test*) se realizaba en ordenador con un CD y se declaró como obsoleto en 2006 por lo que a día de hoy no es posible presentarse a esta modalidad (Lee et al., 2009).

analítica y las características lingüísticas que incluye la aplicación *e-rater*. Así, los dispositivos lingüísticos considerados en el estudio fueron la presencia o ausencia de unidades discursivas (es decir, introducción, ideas principales, etc.), la longitud de estas unidades discursivas, la diversidad léxica (calculada a partir del *type/token ratio*), la longitud media de palabra, la frecuencia léxica, el uso de léxico relacionado con el tema, la precisión y corrección gramatical, el uso apropiado de mecanismos de cohesión, el estilo y el número total de palabras. La evaluación holística se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones otorgadas por dos jueces independientes en una escala del 1 a 6. Por su parte, la evaluación analítica la llevaron a cabo 15 jueces a los que se les facilitó una rúbrica diseñada a partir de Gentile, Riazantseva y Cline (2002), que incluye seis dimensiones lingüísticas relacionadas con las medidas lingüísticas consideradas: desarrollo temático, organización, vocabulario, variedad de oraciones, gramática y mecanismos de cohesión. Cada texto fue evaluado por dos jueces independientes para valorar también la fiabilidad de la rúbrica. Para examinar la relación entre los dispositivos lingüísticos considerados y la calidad textual se llevaron a cabo análisis de correlación. Los resultados indican, una vez más, que la longitud textual es el indicador lingüístico que más se relaciona con las puntuaciones holísticas y analíticas. De forma similar, en lo relativo a la valoración del léxico, las puntuaciones analíticas de esta dimensión correlacionaron de forma significativa con todas las medidas léxicas consideradas. No obstante, el *type/token ratio* lo hizo de forma negativa, probablemente porque esta medida es susceptible a la longitud textual (Malvern et al., 2004). Asimismo, los resultados también indican que el estilo está íntimamente relacionado con la valoración del vocabulario porque esta medida correlacionó positivamente con la puntuación del uso de vocabulario. Por último, se encontró también una correlación, pero en este caso muy débil, entre las medidas relativas a la precisión y corrección gramatical y la valoración gramatical.

El estudio realizado por Crossley et al. (2014) presenta similitudes con el de Lee et al. (2009) en tanto que su finalidad era valorar el potencial de los índices lingüísticos y discursivos que proporcionan las herramientas informáticas *Coh-Metrix* (Graesser, McNamara, Louwerse & Cai, 2004) y la de evaluación de la escritura *WAT* (por sus siglas en inglés, *Writing Assessment Tool*) (McNamara, Crossley, & Roscoe, 2013) para predecir la calidad textual. El estudio examinó un total de 480 textos escritos por 240 estudiantes universitarios candidatos al examen *TOEFL*, de forma que cada participante

escribió dos textos. Además de calcular de forma automática la calidad textual en función de los índices lingüísticos y discursivos disponibles en *Coh-Matrix* y *WAT*, la calidad textual se determinó a partir de evaluaciones holísticas y analíticas. En el caso de las evaluaciones holísticas, se les pidió a jueces entrenados que asignaran una puntuación del 1 al 5 siguiendo la rúbrica oficial de evaluación holística de los exámenes *TOEFL* (2008) que describe cinco niveles de producción escrita en función de la adecuación al tema de la redacción, el uso de dispositivos léxicos y sintácticos, la organización y coherencia de la información y también la corrección gramatical. Por su parte, las evaluaciones analíticas las llevaron a cabo profesores de inglés como L2 a partir de la rúbrica analítica del *TOEFL* (2008). Esta rúbrica contempla cuatro aspectos: adecuación a la tarea, organización y desarrollo de la información, coherencia y el uso de dispositivos lingüísticos, en concreto, la variedad y corrección sintáctica, la riqueza y adecuación léxica, usos idiomáticos y la ortografía. Los jueces debían puntuar del 1 al 6 cada uno de los aspectos contemplados en la rúbrica. Nótese que la evaluación analítica y los análisis posteriores se realizaron exclusivamente en 20 textos en los que se detectaron incongruencias entre las puntuaciones holísticas y las automáticas. En este grupo de textos, Crossley et al. (2014) examinaron la relación entre ambas condiciones de evaluación (holística y analítica) y un total de 16 indicadores lingüísticos clasificados en función de la metodología empleada para su obtención. Así, consideraron, por una parte, seis indicadores lingüísticos disponibles en *Coh-Matrix* y *WAT* (número de palabras, *word imageability*, es decir, palabras cuyo significado es más fácil de imaginar, proporción de palabras clave, frecuencia de la conjunción *y*, cohesión semántica y frecuencia de formas verbales perfectivas) y, por otra, 10 características lingüísticas inspiradas en las dimensiones textuales contempladas en la rúbrica analítica del *TOEFL* (adecuación al tema, adecuación a la tarea, desarrollo, coherencia, riqueza y corrección sintáctica, adecuación léxica, idiomática, riqueza léxica y ortografía). Los resultados indican que los textos mejor puntuados son más largos, emplean un mayor número de formas verbales narrativas y presentan una mayor coherencia, más variedad de estructuras sintácticas, más corrección sintáctica, mejor adecuación léxica, más usos idiomáticos, mayor riqueza léxica y, por otra parte, menor cantidad de faltas ortográficas.

Por su parte, el estudio de Borrero (2015), realizado en el marco del proyecto en el que se inserta este trabajo, se analizó la calidad textual de 18 hablantes universitarios no nativos de español L2 en textos narrativos y expositivos escritos y orales a partir de una

puntuación global otorgada por jueces expertos. Su trabajo se centró, principalmente, en examinar cómo varían las puntuaciones de los jueces tras haber corregido los errores léxico-morfosintácticos, pero también en identificar qué medidas de productividad, en particular, el número de palabras, el número de cláusulas y el número de palabras por cláusula, se relacionaba con la calidad de los textos tal y como habían sido producido por los participantes. En contra de las expectativas, ninguna de las medidas consideradas correlacionó de forma significativa con la evaluación de la calidad textual. La relevancia para nosotros de este estudio es que en el marco de este trabajo se diseñó y testó la rúbrica que empleamos en esta investigación (v. capítulo IV) y también, que a diferencia de los demás trabajos aquí reportados consideró también la influencia de los errores léxico-morfosintácticos en la evaluación de la calidad textual en L2. A este respecto, sus resultados apuntan a que la presencia de este tipo de errores incide negativamente en la valoración de los textos, especialmente en los textos expositivos escritos.

Hasta el momento hemos reportado trabajos sobre calidad textual que analizan la influencia de distintos recursos lingüísticos, a continuación, pasamos a considerar trabajos centrados específicamente en aspectos léxicos.

2.3.3. Estudios previos sobre indicadores léxicos de calidad textual en L1 y L2

En este apartado quedan recogido un conjunto de estudios centrados en examinar la evaluación de la calidad textual prestando especial atención a la identificación de las características léxicas que determinan las puntuaciones. Recogemos en primer lugar estudiados realizados en L1, para seguidamente hacer lo propio en L2.

El estudio de Gómez Vera et al. (2016) analizó la relación entre el léxico y la calidad textual en español L1 en textos escritos producidos por 685 estudiantes de 4º de primaria en distintos géneros discursivos: narrativo, expositivo y argumentativo. Las evaluaciones de la calidad textual se obtuvieron a partir de rúbricas analíticas que dirigía la atención de jueces expertos a la coherencia, la cohesión, la estructura y adecuación a la tarea (Sotomayor Gómez, Jéldrez, Bedwell, & Domínguez, 2014). En este trabajo se consideraron tres medidas léxicas: la diversidad léxica, calculada mediante el índice D, la sofisticación, calculada a partir de la longitud media de palabras polisémicas, y la densidad léxica. Los resultados indicaron que la diversidad correlacionó de forma significativa con las puntuaciones otorgadas a los textos narrativos, la densidad con los

tres géneros considerados y la sofisticación léxica, por su parte, correlacionó significativamente con los textos narrativos y expositivos.

También en L1, Olinghouse y Leaird (2009) examinaron la relación entre el uso de vocabulario y la calidad textual en inglés en textos escritos narrativos producidos por 92 alumnos de 2º de primaria y 101 de 4º de primaria. La calidad textual se calculó a partir de la media de las puntuaciones otorgadas por dos jueces a los que se les proporcionó una rúbrica de evaluación analítica que incluía tres dimensiones: organización discursiva, desarrollo temático y vocabulario. Los jueces debían puntuar cada una de estas dimensiones del 1 al 7. En esta investigación se consideraron cinco medidas léxicas: la diversidad léxica (medida con el *type/token ratio* corregido, CTTR), el uso de palabras poco frecuentes, la longitud media de palabra (medida por número de sílabas), el número de palabras polisémicas y la longitud textual (medida por número de palabras). Prácticamente todas estas medidas resultaron correlacionar de forma significativa en ambos niveles educativos, a excepción del uso de palabras polisémicas en segundo. Asimismo, el análisis factorial que realizaron concluyó que estas medidas en conjunto explicaban aproximadamente el 69% de la varianza de la calidad textual en segundo de primaria y casi el 65% en cuarto. A la luz de los resultados que se desprenden de este análisis, las autoras también concluyen que la diversidad léxica y la longitud textual son los indicadores léxicos por excelencia, en tanto que la diversidad léxica explicó un 8% de la varianza de la calidad textual en segundo y, por su parte, la longitud textual explicó un 20% de esta varianza en cuarto de primaria.

En el mismo contexto educativo, Olinghouse y Wilson (2013) analizaron los textos de 105 estudiantes de quinto de primaria nativos de inglés a los que se pidió que escribieran tres redacciones de diferentes tipologías textuales, en concreto de los géneros narrativo, expositivo y argumentativo. La evaluación de la calidad textual se determinó mediante una rúbrica de evaluación holística que contemplaba cuatro aspectos: el desarrollo de las ideas, la organización, la elección léxica y sintáctica y la adecuación al género discursivo. A los jueces se les pidió que consideraran estos aspectos antes de proporcionar una calificación global de 1 a 6. La calidad textual resultó de la media asignada por dos jueces independientes. Por su parte, las medidas léxicas que se examinaron incluyen la

diversidad léxica²⁰, la madurez léxica²¹, la densidad léxica, la elaboración²², el registro y el uso de palabras académicas. Una vez examinadas las correlaciones entre estas medidas y la calidad textual en cada tipología textual, Olinghouse y Wilson (2013) elaboraron tres modelos de regresión, uno para cada género discursivo, para determinar qué medidas léxicas predicen la calidad textual. Los resultados de los análisis apuntan a que los rasgos léxicos que determinan las evaluaciones de los textos varían en función del género discursivo. En el caso de los textos narrativos, el modelo incluyó la diversidad y madurez que en conjunto explicaron aproximadamente el 9% de la varianza, siendo únicamente la diversidad léxica un predictor significativo. Por su parte, el modelo de los textos expositivos incluyó todas las medidas léxicas consideradas y resultó explicar de forma significativa un 46% de la varianza de la calidad textual; no obstante, los predictores que resultaron significativos fueron la densidad léxica y la madurez léxica. Por último, el modelo para predecir la calidad textual en textos argumentativos resultó también significativo. En este género, la diversidad léxica junto con la densidad léxica y el uso de palabras de un registro elevado explicaron aproximadamente el 14% de la varianza. En concreto, los predictores que resultaron significativos fueron la densidad léxica y el uso de palabras de un registro más elevado. Este estudio también examinó qué tipo de vocabulario caracterizaba cada tipología textual. Los resultados indican que el vocabulario más recurrente en cada género coincide, en la mayoría de las ocasiones, con los indicadores léxicos de calidad textual.

En línea con los estudios sobre indicadores léxicos de calidad textual en L1, los estudios en el contexto específico de L2 también revelan que el léxico tiene un peso significativo en la evaluación de la calidad textual. En este sentido, Yu (2010) examinó la relación entre la diversidad léxica (calculada usando el índice D) y la calidad textual en 200 textos escritos de géneros narrativo y expositivo y en 25 entrevistas orales. Los textos fueron producidos por hablantes de inglés como L2 con diversas L1 en el contexto de la prueba de evaluación de inglés *MELAB* (*Michigan English Language Assessment Battery*). La

²⁰ En este estudio la diversidad léxica se calculó a partir de la medida de diversidad léxica textual MTLTD (*Measure of Textual Lexical Diversity*) (McCarthy & Jarvis, 2010).

²¹ La madurez léxica se determinó comparando el vocabulario empleado por los participantes y la lista GSL (por sus siglas en inglés, *General Service List*, West, 1953, citado en Olinghouse & Wilson, 2013), que incluye las 2000 palabras más frecuentes en inglés. Las palabras que no quedaran recogidas en esta lista, se consideraron como uso de un vocabulario más maduro.

²² Esta medida se calculó a partir de la media de modificadores de los sintagmas nominales del texto mediante la aplicación informática *Coh-Metrix* (McNamara, Louwerse, Cai & Graesser, 2005).

calidad textual se determinó a partir de evaluaciones holísticas llevadas a cabo por jueces expertos en las que se consideró el desarrollo de las ideas, la organización y la variedad y corrección de estructuras gramaticales y del vocabulario. Los textos que se incluyeron en los análisis fueron aquellos que recibieron una buena calificación en dicha prueba de evaluación. Los resultados revelan que la calidad textual correlaciona de forma positiva y significativa con la diversidad léxica, especialmente en los textos orales.

Por su parte, Sadeghi y Karvani (2013) analizaron un corpus de 30 textos escritos por hablantes no nativos de inglés con diversas L1 para investigar la relación entre la calidad textual (determinada mediante evaluaciones analíticas y holísticas) y la diversidad léxica (calculada usando el índice D) en tres géneros discursivos diferentes (narrativo, argumentativo y descriptivo). Las evaluaciones analíticas se llevaron a cabo a partir de una rúbrica diseñada por Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel y Hughey (1981) y las holísticas a partir de la guía del examen de evaluación escrita de inglés (*Test of Written English*). El estudio no especifica exactamente qué dimensiones se evalúan en cada caso. Los resultados revelaron diferencias de uso léxico por géneros, sin embargo, solo se dio una correlación positiva entre la diversidad léxica y la calidad textual en los textos argumentativos al ser puntuados analíticamente.

A diferencia de todos los estudios en L2 revisados hasta ahora, Lu (2012) examinó diversas medidas léxicas para investigar cuáles determinan la evaluación de la calidad textual únicamente en producciones narrativas orales. La muestra, recogida entre los años 1999 y 2002, estaba formada por un total de 408 participantes candidatos al *Test for English Majors*²³ a los que se les pidió que produjeran tres discursos orales, en concreto, contar una historia, hablar sobre un tema determinado y realizar un *role-play*. Debido a las características de los discursos producidos, se decidió realizar los análisis solo en la segunda tarea, esto es, el texto expositivo. Los textos se clasificaron de manera aleatoria en 12 grupos. La calidad textual se determinó a partir de las puntuaciones holísticas de 1 a 100 que profesores de inglés como L2 asignaron. Para ello se les pidió que consideraran tres dimensiones textuales: el desarrollo de la narración, la pronunciación y entonación, y la gramática y vocabulario. En relación con las medidas léxicas, Lu (2012) consideró diferentes medidas de diversidad, sofisticación y densidad léxicas. En total se seleccionaron 25 dispositivos léxicos calculados, en su mayoría, de forma automática.

²³ En China, el *Test for English Majors* es una prueba obligatoria de inglés para acceder a estudios universitarios cursados en esta lengua.

Los análisis indicaron que la densidad léxica no correlacionó de forma significativa con las puntuaciones asignadas, sin embargo, sí se encontraron correlaciones significativas y positivas entre varias medidas de sofisticación y, sobre todo, en medidas de diversidad léxica, entre las que se incluyen el índice D, es decir la misma medida utilizada en la presente investigación.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una de las características principales de los hablantes-escritores expertos consiste en comportarse de manera eficaz y adecuada en diferentes situaciones comunicativas mediante el despliegue de recursos lingüísticos (Berman & Ravid, 2009). Según esto, ser un usuario experto de la lengua implica la capacidad de incorporar y articular el uso de distintas opciones lingüísticas de las que dispone la lengua para realizar funciones comunicativas concretas y adaptarse así a interlocutores y objetivos comunicativos diversos (Tolchinsky et al., 2005). De esta forma, entendemos que la calidad de un texto se puede explicar a partir del análisis del uso efectivo de dispositivos léxicos, sintácticos y discursivos apropiados al contexto comunicativo (Berman & Nir-Sagiv, 2009).

En capítulos previos hemos visto como una de las características más valoradas en la evaluación de la calidad textual en L2 es la ausencia de errores morfológicos y/o léxicos, por encima de aspectos más generales relativos a la adecuación discursiva. Esto trae consigo que en ocasiones se infravaloren habilidades comunicativas de los hablantes no nativos como, por ejemplo, la capacidad de los hablantes de adecuarse al contexto. El conjunto de recursos léxicos considerado en este estudio incluye dispositivos que opera a nivel de palabra (longitud media de palabra, uso de adjetivos, uso de nominalizaciones, diversidad léxica, densidad léxica; v. apartado 2.2.1.) y más allá del nivel de palabra (uso de colocaciones y uso de metáforas deliberadas; v. apartado 2.2.2). La consideración de recursos propios de la competencia discursiva garantiza una valoración adecuada de la calidad de la producción en L2 puesto que dichos recursos se alejan de aspectos más superficiales tales como los errores morfosintácticos y/o de pronunciación (Borrero, 2015). Asimismo, permiten establecer una comparación más ajustada de la calidad textual en L2 y en L1.

Como decimos, nos hemos referido en capítulos previos a que el uso y adecuación de las distintas opciones lingüísticas está sujeto a las restricciones propias que imponen las propiedades discursivas del texto y los diferentes estadios de desarrollo (Grabowski et al., 2014; Salas et al., 2015). En este sentido, cada tipología textual reúne características lingüísticas y discursivas propias en cuanto a organización textual, registro, elección léxica y estructuras gramaticales que se articulan en circunstancias comunicativas concretas (Beers & Nagy, 2011; Olinghouse & Wilson, 2013). El dominio de cada

tipología textual, pues, se produce en momentos evolutivos diferentes (Aparici, 2010). En L1, las habilidades implicadas en la construcción textual, entre las que se incluye el despliegue de recursos léxicos, se desarrolla de forma progresiva con la edad y/o el nivel de formación lingüística escolar (Berman, 2008; Tolchinsky, 2004). Asimismo, dicho desarrollo, y por ende la calidad textual, parece estar influido por el género discursivo y la modalidad de producción (Ravid & Tolchinsky, 2002). El alcance de la influencia del género y la modalidad en que se produce el discurso junto con las constricciones específicas de procesamiento que imponen abarca aspectos relacionados con las características léxicas (v. capítulo I). Parece, por tanto, justificado examinar tanto la influencia de la edad como la de los factores género discursivo y modalidad de producción en el estudio de la calidad textual. En cuanto a la edad, centramos nuestra atención en tres grupos de edad definidos por el nivel educativo: educación primaria, secundaria y universidad. Por su parte, en lo que concierne a los géneros discursivos, analizamos, en particular, los géneros narrativo y expositivo porque, como vimos, contrastan tanto por sus características textuales como por el momento evolutivo en el que se dominan (v. apartado 1.1.1).

La complejidad del proceso de producción textual se acentúa en hablantes no nativos al tener que lidiar con un código lingüístico diferente y con las convenciones retóricas propias de la L2. Así, en el caso de L2, el desarrollo de las habilidades implicadas en la construcción textual interactúa también con el nivel de competencia, pues los avances en el dominio lingüístico, a diferencia de lo que ocurre en L1, no corre paralelo a la edad en los hablantes no nativos (Rosado et al., 2014). No obstante, en línea con el modelo de dominio lingüístico de Hulstijn (2015) y estudios previos como el de Rosado et al. (2014), consideramos que los aprendices de L2 ya han desarrollado en su L1, o están desarrollando, la habilidad de adaptar sus discursos a las constricciones que imponen distintos géneros discursivos y modalidades de producción y que, por tanto, pueden valerse de este conocimiento previo en la producción en L2. A este respecto, nos parece pertinente comprobar si la evolución en el uso de los recursos léxicos de los que se sirven los hablantes nativos es la misma en los hablantes no nativos, considerando la influencia de distintos niveles de competencia, en nuestro caso, niveles inicial (A1-A2), intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2). Como se detallará en el capítulo IV, los hablantes no nativos de nuestra muestra tienen como L1 lenguas tipológicamente distintas al español, en particular, chino, árabe y coreano. A pesar de controlar el posible efecto de la L1 de

estos participantes, no partimos de una hipótesis de transferencia sino del contraste entre los usos retóricos y discursivos empleados en L1 y L2.

El concepto de calidad textual se suele abordar de manera general cuando consideramos si una producción concreta es un buen texto o un mal texto, sin detenernos en qué aspectos concretos que derivan en la evaluación positiva o negativa del mismo (Berman & Nir, 2009). Pese a las dificultades para su definición, la mayoría de estudios previos reportan altos índices de acuerdo entre los jueces que realizan estas evaluaciones (v. Malvern et al., 2004; Ravid & Katzenberger, 1999). Sin embargo, resulta más desafiante dilucidar qué criterios concretos se aplicaron en cada caso y cuál fue la contribución específica de aspectos gramaticales y/o discursivos concretos en tales evaluaciones (v. capítulo II).

En un sentido amplio, este trabajo plantea el objetivo general de examinar y caracterizar la calidad textual de hablantes nativos y no nativos de español, prestando especial atención a los aspectos léxicos que determinan que un texto sea considerado de calidad. Este propósito general se concreta a su vez en dos objetivos específicos que suponen dos formas complementarias de abordar y analizar la producción textual:

1. Analizar el desarrollo del repertorio de recursos léxicos considerado en hablantes nativos y no nativos de español en distintos géneros discursivos (narrativo y expositivo) y modalidades producción (oral y escrita). Este objetivo puede formularse a su vez en una pregunta de investigación:

1. a) ¿Cómo varía el uso de dichos recursos léxicos en español nativo y no nativo en función de la edad y el nivel de competencia en diferentes géneros discursivos y modalidades de producción?

2. Examinar cómo se relacionan los recursos léxicos considerados con las evaluaciones externas de la calidad textual en español nativo y no nativo en distintos géneros discursivos (narrativo y expositivo) y modalidades de producción (oral y escrita). La pregunta de investigación correspondiente se explicita como sigue:

2. a) ¿Qué recursos léxicos correlacionan con la evaluación de la calidad textual en español nativo y no nativo en función de la edad y el nivel de competencia en diferentes géneros discursivos y modalidades de producción?

A partir de este conjunto de objetivos y preguntas de investigación pretendemos analizar desde una perspectiva eminentemente evolutiva la calidad textual en los textos narrativos y expositivos orales y escritos de hablantes de español nativo y no nativo. Para ello,

prestamos especial atención a los aspectos léxicos que determinan que un texto sea considerado de calidad y, así, podremos proporcionar criterios válidos para una evaluación global y objetiva de la competencia léxica en L1 y L2. Todo ello se realiza en un corpus de español L1 y L2, de géneros narrativo y expositivo, y modalidades oral y escrita, producido por participantes de tres grupos de edad (primaria, secundaria y universidad) y cuatro niveles de competencia (inicial, intermedio, avanzado y nativo). El diseño de la metodología de investigación que seguimos para alcanzar dichos objetivos y dar respuesta a las preguntas formuladas se detalla en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo recoge la metodología empleada en el presente estudio. En primer lugar, se describen las características de los participantes y, a continuación, las tareas y materiales empleados para la recogida y tratamiento de los datos. En este sentido, se describe el procedimiento seguido para la elicitación de los textos y el proceso de evaluación de la calidad textual. Asimismo, se detallan los criterios de transcripción y el proceso de codificación de los recursos léxicos considerados. En último lugar, se detallan las características de los análisis realizados. En lo concerniente al diseño general, la selección de participantes, el procedimiento de elicitación de los textos, el proceso de evaluación de la calidad textual y los criterios de transcripción, la metodología empleada en el presente estudio se ajusta a la utilizada en un proyecto de investigación más amplio del cual este estudio forma parte²⁴.

4.1. Participantes

La muestra del presente estudio se recogió en el seno de dos proyectos realizados en el *Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic* (GRERLI) del *Institut de Ciències de l'Educació* (ICE) de la Universidad de Barcelona. Ambos estudios emplearon la misma metodología, sin embargo, tenían diferentes objetivos. Así, la muestra de español L1 pertenece al estudio sobre los procesos adquisición del repertorio lingüístico de niños y adultos (PI: L. Tolchinsky), mientras que la muestra de español L2 pertenece al proyecto sobre la calidad textual en español y catalán L2 (PI: J. Perera).

²⁴ Como hemos indicado en capítulos previos, esta investigación se inserta en el marco del proyecto “El desarrollo de la calidad textual en castellano y catalán L2. Indicadores léxicos, morfosintácticos y discursivos” (financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, IP: J. Perera, Universidad de Barcelona). Este proyecto, desarrollado entre 2013 y 2017, tenía como objetivo establecer una definición operativa de calidad textual para español y catalán L2, a partir de indicadores lingüísticos y discursivos. Dicho proyecto emplea a su vez una metodología heredada del proyecto “*Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages*” (financiado por la *Spencer Foundation*, Chicago, IP: R.A. Berman, Universidad de Tel-Aviv); concretamente del subproyecto español “Los procesos de adquisición del repertorio lingüístico de niños y adultos” (IP: L. Tolchinsky, Universidad de Barcelona). Ambos proyectos se llevaron a cabo en el seno del *Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic* (GRERLI) del *Institut de Ciències de l'Educació* (ICE) de la Universidad de Barcelona. Para una explicación detallada la metodología, véase Berman y Verhoeven (2002).

El presente estudio analizó 384 textos producidos por 66 hablantes no nativos de español (L1 = árabe, coreano y chino) y 30 hablantes nativos monolingües de español (N = 96). Los participantes se dividieron en tres grupos edad y nivel educativo²⁵: primaria (edad media = 10;16; rango = 9-11;9); secundaria (edad media = 13;78; rango = 12;3-15;8), y universidad (edad media = 25;24; rango = 19;7-40;3). Los hablantes no nativos se dividieron también a su vez por el nivel de competencia en la L2 (inicial = 20; intermedio = 36; avanzado = 10). En la Tabla 1 se resumen las principales características de la muestra por nivel de competencia y grupo de edad. La muestra de hablantes nativos de español se recogió en Córdoba (Andalucía, España), mientras que los hablantes no nativos proceden de diferentes ciudades del territorio español: Málaga, Murcia y Madrid. A fin de garantizar los conocimientos mínimos que permiten la producción de un texto en L2, todos los sujetos debían tener un mínimo de 3 años de escolarización previa en un centro escolar en contexto monolingüe español (Rosado et al., 2014).

Tabla 1. Distribución de la muestra por edad y nivel de competencia

| Español L1 y español L2 | | | | |
|--------------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|----|
| Nivel de competencia | 9-11 años (primaria) | 12-15 años (secundaria) | Adultos (universidad) | N |
| Inicial | 10 | 10 | 0 | 20 |
| Intermedio | 10 | 10 | 16 | 36 |
| Avanzado | 0 | 0 | 10 | 10 |
| Nativo | 10 | 10 | 10 | 30 |
| | 30 | 30 | 36 | 96 |

La muestra de español L2 incluye lenguas tipológicamente diferentes, en particular, árabe, coreana y china tienen una gran presencia. En el estudio no hacemos distinción por L1 porque entre los objetivos del presente trabajo no se incluye la variación cultural. No obstante, se controló esta variable para poder detectar comportamientos diferentes en función de la L1²⁶.

²⁵ En el presente trabajo, la variable edad cronológica se estudia en referencia al correspondiente nivel educativo en tanto que la escolarización tiene una gran influencia en el desarrollo tardío del lenguaje (Berman, 2007; Tolchinsky, 2004). En este sentido, los términos *edad* y *nivel educativo* se utilizan indiscriminadamente.

²⁶ A este respecto, para comprobar si las diferencias que se observan por L1 son significativas, realizamos las pruebas de comparación U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Los resultados de estas pruebas revelaron que los participantes los árabes producen significativamente palabras más largas que los chinos ($p = .021$). Consideramos que este comportamiento puede atribuirse a la L1 de los participantes, pues el chino pertenece tipológicamente a una lengua aislante y el árabe es composicional. A pesar de que se hayan observado estas diferencias en función de la L1 de los hablantes no nativos, hemos decidido prescindir de esta variable porque no partimos de una hipótesis de transferencia por L1.

Como veremos a continuación, contamos con cuatro tipos de discurso de cada participante, en dos géneros (narrativo y expositivo) y en dos modalidades de producción (oral y escrita). Las producciones de estos cuatro discursos producidos por cada uno de los 96 sujetos que forman la muestra, por tanto, un total de 384 discursos constituyen nuestro corpus de análisis.

4.2. Procedimiento, materiales y tareas

En esta sección, se detalla el procedimiento de recogida de datos, las tareas realizadas por los participantes y los materiales necesarios para la consecución de las mismas. Como se mencionó anteriormente, el procedimiento de elicitación de los textos de las muestras L1 y L2 pertenecen a dos proyectos previos que se realizaron en diferentes momentos y con diferentes objetivos, pero ambos comparten la misma metodología.

4.2.1. Cuestionario sociolingüístico

Todos los participantes completaron un cuestionario sociolingüístico destinado a obtener información sobre aspectos sociolingüísticos y de prácticas letradas. El cuestionario recoge los datos personales de los participantes y hace especial hincapié en los usos lingüísticos en el ámbito familiar, escolar y social (véase el modelo que empleamos en el Anexo 1).

4.2.2. Nivel de competencia

Los participantes se clasificaron en cuatro grupos diferentes en función del nivel de competencia: principiante (A1-A2), intermedio (B1-B2), avanzado (C1-C2) y nativo. Como medida objetiva del nivel de competencia lingüística en la L2, docentes experimentados de español como L2 determinaron el nivel de cada sujeto siguiendo los criterios del *MCER*. Para ello, los docentes disponían de los cuatro textos producidos por los participantes y se les pidió que determinaran el nivel de competencia a partir de todas las producciones. Nótese que este procedimiento para definir el nivel de competencia de los hablantes no nativos es independiente del procedimiento de evaluación de la calidad textual. En ningún caso los mismos docentes que determinaron el nivel, evaluaron la calidad de los textos.

4.2.3. Procedimiento de elicitación de los textos

A los participantes se les mostró un vídeo de cinco minutos sin diálogo sobre situaciones conflictivas en la escuela para garantizar el contenido unificado del discurso. Después de ver el video, se pidió a los participantes que, por una parte, narraran y escribieran una experiencia personal sobre una situación similar en la que habían estado involucrados (género narrativo), y por otra, que discutiesen, también oralmente y por escrito, el tipo de problemas que se mostraban en el video (género expositivo). El propósito era obtener discursos expositivos y narraciones personales porque estos géneros representan dos extremos de un continuo ya que contrastan en una serie de dimensiones que distinguen los géneros discursivos; uno está centrado en personas que actúan en determinadas circunstancias definidas temporal y espacialmente y el otro en analizar un tema (v. apartado 1.1.1 y 1.1.2).

La recogida de datos se llevó a cabo en los centros escolares de los sujetos durante el horario escolar (exceptuando el grupo de adultos) en dos sesiones. En cada sesión se elicita la producción de dos discursos por parte del sujeto. La elicitación de las tareas se llevaba a cabo por el experimentador de forma individual con cada sujeto, estando presente durante la realización de éstas únicamente el experimentador. Los textos escritos se escribían en papel, mientras que los textos orales se registraban en una grabadora digital.

El orden de presentación de las tareas se alternó para la variable de género (narrativo o expositivo) entre sesiones, concretándose la alternancia en el orden de elicitación en los dos órdenes que se ilustran en la Tabla 2. Nótese que se mantiene fijo el orden por modalidad: primero se realiza siempre el texto escrito y después el texto oral. La adopción de este criterio responde al hecho de que la producción del texto escrito antes del texto oral resulta en una mayor riqueza en varios aspectos lingüísticos y discursivos, especialmente la versión oral, sin detrimento de la versión escrita (Jisa, 2004)²⁷. En vista de las dificultades intrínsecas a las poblaciones estudiadas, se pretendía que el orden propuesto tuviese un efecto facilitador para los participantes (Rosado et al., 2014).

²⁷ En el proceso de elicitación de textos por parte del grupo de hablantes nativos también se alternó entre modalidad escrita y oral. No obstante, para asegurar las mismas condiciones de producción en ambos grupos, únicamente se seleccionaron para el presente estudio los participantes nativos que realizaron las tareas siguiendo el mismo procedimiento de obtención que la muestra de español L2.

Tabla 2. Órdenes de elicitación de las tareas

| | Sesión I | Sesión II |
|---------|---|---|
| Orden B | 1ª NW (Narrativo Escrito) 2ª NS (Narrativo Oral) | 1ª EW (Expositivo Escrito) 2ª ES (Expositivo Oral) |
| Orden D | 1ª EW (Expositivo Escrito) 2ª ES (Expositivo Oral) | 1ª NW (Narrativo Escrito) 2ª NS (Narrativo Oral) |

Así pues, cada sujeto produjo cuatro textos (dos narrativos y dos expositivos, en escrito y en oral) en uno de estos dos órdenes.

4.2.4. Evaluación de la calidad textual

Una vez recogidos todos los textos, jueces expertos, es decir, profesores experimentados de cada nivel educativo, evaluaron la calidad textual de los discursos producidos por los participantes. Los jueces se asignaron de forma aleatoria a dos condiciones de evaluación: evaluación analítica y evaluación holística. Se decidió establecer estos dos criterios de evaluación porque son los dos tipos de evaluación más extendidos y también porque permiten examinar cosas distintas (v. apartado 2.1.2). A todos los jueces se les informó sobre la condición de elicitación de los textos y se les facilitó una hoja de instrucciones para llevar a cabo la evaluación (véanse la hoja de instrucciones de las evaluaciones holísticas en el Anexo 2, la respectiva de las evaluaciones analíticas en el Anexo 3). Es importante destacar que controlamos que los jueces no evaluaran la versión oral y escrita ni la versión normalizada y modificada del mismo texto. También controlamos que no calificaran el mismo texto de manera holística y analítica. Asimismo, tampoco se les informó del perfil lingüístico de los hablantes, es decir, desconocían si se trataba de hablantes nativos o no nativos.

En el caso de las evaluaciones holísticas, se le pidió a los jueces que asignaran una única puntuación global de 1 a 10 atendiendo a su propia experiencia y/o percepciones sobre la calidad del texto, mientras que en el caso de la condición analítica, se les pidió a los jueces que calificaran los textos usando una rúbrica diseñada para el proyecto a partir de la rúbrica de Tolchinsky et al. (2015)²⁸. Por su parte, Borrero (2015) adaptó los criterios y

²⁸ La primera versión de esta rúbrica se desarrolló en el seno del proyecto “*La redacció acadèmica com a eina d’aprenentatge: escriure per aprendre, EPA*”, financiado por el *Institut de Ciències de l’Educació* de la *Universitat de Barcelona* (PI: L. Tolchinsky) a partir de McNamara et al. (2010) y estaba destinada a evaluar textos académicos.

descriptores siguiendo las recomendaciones del *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Los jueces debían puntuar de 1 al 5 cada uno de los aspectos contemplados en la rúbrica. Esta rúbrica pretende recopilar información sobre la habilidad de construcción textual, por lo que llama la atención del evaluador sobre la riqueza del vocabulario, la organización de la información, la coherencia y la estructura oracional (véase la rúbrica en el Anexo 4).

Para determinar la fiabilidad de las evaluaciones, se realizaron pruebas de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que permite obtener el grado de acuerdo entre jueces (Field, 2009). En este sentido, tanto el 20% de los textos evaluados analíticamente como el 20% de los textos evaluados holísticamente fueron calificados en dos ocasiones. El acuerdo entre jueces asignados a la condición de evaluación holística no alcanzó un nivel significativo²⁹ en ninguno de los grupos de edad considerados en el estudio (primaria, $\alpha = .42$; secundaria, $\alpha = .64$; universidad, $\alpha = .54$). Por el contrario, el acuerdo entre jueces asignados a la condición de evaluación analítica sí alcanzó niveles significativos en todos los grupos de edad (primaria, $\alpha = .89$; secundaria, $\alpha = .92$; universidad, $\alpha = .85$). Conforme a estos resultados, decidimos prescindir de las evaluaciones holísticas y analizar la calidad textual a partir únicamente de las evaluaciones analíticas.

A su vez, los jueces se asignaron de manera aleatoria a dos condiciones de evaluación: condición normalizada y condición modificada. A continuación detallamos la adaptación de los textos para su evaluación en ambas condiciones de evaluación y justificamos la inclusión de ambas condiciones de evaluación.

Los jueces asignados a la condición de evaluación *normalizada*, evaluaron los textos sin errores ortográficos y de puntuación porque estudios previos demuestran que la evaluación de la calidad textual puede verse sesgada por errores ortográficos y/o de índole mecánica (Graham, Harris, & Hebert, 2011; Blanche-Benveniste, 1982; McColly, 1970). Por su parte, los textos orales se evaluaron en formato ortográfico y no a partir de las grabaciones de audio con la finalidad de que cuestiones prosódicas, como por ejemplo la pronunciación, no interfiriesen en la evaluación. Asimismo, la inclusión de aspectos de esta índole habría dificultado la comparabilidad entre textos escritos y orales. En los textos orales se eliminaron también las repeticiones, las correcciones y las pausas

²⁹ El valor mínimo para confirmar acuerdo significativo entre jueces se establece generalmente en .70 (Brown, Glasswell & Harland, 2004; Stemler, 2004).

articuladas (*filled pauses*), tales como *eh*, *mmmm*, por carecer de contenido léxico. No obstante, sí se mantuvieron formas que pueden cumplir con la misma función, como *claro*, *bueno*, *¿no?* A su vez, las frases inacabadas y las palabras o fragmentos ininteligibles se marcaron con puntos suspensivos y las interacciones entre el participante y el investigador, en los pocos casos en que suceden, se eliminaron porque, además de impedir la comparabilidad entre textos escritos y orales, no forman parte de nuestro objeto de estudio (Tolchinsky et al., 2015; Borrero, 2015).

Los jueces asignados a la segunda condición de evaluación, condición *modificada*, calificaron los textos sin errores léxico-morfosintácticos ya que en trabajos anteriores se ha observado cómo la presencia de errores gramaticales condiciona de forma determinante la evaluación de la calidad de un texto (Sweedler-Brown, 1993; Borrero, 2015). Para analizar cómo este tipo de errores repercutían en la calidad textual de nuestra muestra, se corrigieron errores léxicos, morfológicos y sintácticos que impedían la comunicación a nivel intraoracional (ver ejemplo 3 a continuación) pero no se modificó ningún aspecto discursivo como, por ejemplo, el uso indebido u omisión de dispositivos de cohesión. Del mismo modo, en aquellos casos en los que la intención original del participante no quedaba clara, no se realizaron “interpretaciones” de contenido ni sentido.

- (3) Normalizada: *En resumen, no cometí unos errores frecuentemente, pero, tengo que tener ___ en cuenta por no volver a meter la pata.*
- Modificada: *En resumen, no cometí ___ errores frecuentemente, pero tengo que tenerlo en cuenta para no volver a meter la pata.
[KIJ, hombre, universidad, NW]*

Para determinar si la calidad textual está afectada por este tipo de errores en nuestro estudio, se realizaron pruebas *t* de muestras relacionadas entre las puntuaciones asignadas en cada condición de evaluación. Los resultados varían en función del aspecto evaluado en la rúbrica, es decir, organización, estructura oracional, vocabulario y cohesión, para cada grupo de edad y tipo de texto. Por ejemplo, mientras que los errores morfosintácticos parecen afectar la calidad textual en términos de cohesión de los textos expositivos orales en el grupo de universidad ($p = .02$), la diferencia no es significativa en la modalidad escrita ($p = .49$). No hemos encontrado ningún patrón por género discursivo, modalidad y/o grupo de edad ni nivel de competencia que nos permita determinar cómo los errores morfosintácticos afectan la calidad textual de nuestra muestra. A la luz de estos resultados, hemos decidido prescindir de las evaluaciones asignadas a la condición de

evaluación modificada para centrarnos únicamente en el estudio de la calidad textual de los textos tal y como fueron producidos por los participantes (versión *normalizada*). Estos resultados están en línea con el estudio de Rosado et al. (2016) donde tampoco encontraron que la presencia de errores léxico-morfosintácticos afectase la puntuación de la calidad textual.

Por último, para comprobar la independencia de las puntuaciones otorgadas a cada uno de los aspectos que contempla la rúbrica analítica llevamos a cabo análisis de correlación de Pearson. Los resultados de estos análisis nos indicaron que entre todos los aspectos contemplados en la rúbrica y en todos los tipos de texto considerados se dan correlaciones fuertes y moderadas-fuertes, pues la mayoría de los valores de los coeficientes de correlación oscilan en torno a ,80 (Field, 2009) en todos los grupos de edad. A la luz de estos resultados tomamos la decisión de analizar la evaluación de la calidad textual considerando la puntuación media de todos los aspectos contemplados en la rúbrica. Como hemos indicado arriba, los jueces debían puntuar del 1 al 5 cada uno de estos aspectos considerados, de esta forma la puntuación media máxima que puede obtener un texto es 20 y la mínima 4.

4.3. Tratamiento de los datos

En esta sección, describimos el tratamiento de los datos, incluyendo el proceso de transcripción, el etiquetado gramatical y la codificación de las medidas léxicas. Asimismo, abordamos cómo se realizaron los análisis de las medidas léxicas y las asociaciones con las evaluaciones de calidad textual.

4.3.1. Transcripción de los datos

Todas las producciones resultantes de las cuatro tareas mencionadas anteriormente, es decir, los discursos producidos por cada participante, tanto orales como escritos, fueron transcritos (y codificados) en formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), un sistema de transcripción y codificación de datos lingüísticos desarrollado en el seno del proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) (MacWhinney, 2000). El uso de este formato para la transcripción y codificación permite su posterior análisis con los programas CLAN (*Computerized Language Analysis*) (MacWhinney, 2000), es decir, posibilita realizar recuentos y analizar de forma

semiautomática tanto los aspectos marcados en la transcripción como los códigos asignados a las producciones objeto de estudio³⁰.

Siguiendo las convenciones que este formato tiene previstas para la transcripción de producciones lingüísticas, todos los textos se transcribieron tal y como fueron producidos por los participantes. De esta forma, en las transcripciones quedan recogidos todos los errores de ortografía de las producciones escritas y los errores de pronunciación y de cualquier otro tipo, como por ejemplo dubitaciones, repeticiones, autocorrecciones, reformulaciones, falsos comienzos, pausas, producciones ininteligibles, etc., de las producciones orales. Nótese que en el caso de los textos orales se realizó una transcripción alfabética (y no fonética). En el caso de las producciones escritas, además de recoger exactamente lo que el participante escribió, se normalizó la ortografía utilizando los símbolos propios del formato CHAT, que permiten mantener visible en la misma línea de producción ambas formas.

Del mismo modo, las producciones se dividieron en cláusulas siguiendo los criterios de Berman y Slobin (1994) adaptados al español (Aparici, 2010). De acuerdo con ese criterio, una cláusula se define como “cualquier unidad que contiene un predicado unificado. Por predicado unificado entendemos un predicado que expresa una única situación (actividad, evento, estado)” (Berman & Slobin, 1994, p. 660, traducción de Aparici, 2010, p. 146). En la transcripción se incluyeron también una serie de símbolos que permiten identificar *a posteriori*, en contajes y análisis, los elementos que integran las palabras compuestas, los clíticos posverbiales y un conjunto de unidades léxicas superiores a la palabra que, siguiendo los criterios propuestos por Argerich y Tolchinsky (2000), (1) no admiten insertar otros elementos entre sus constituyentes (*por cierto*/**por muy cierto*), (2) tampoco admiten ningún tipo de flexión en ninguno de los elementos que lo conforman (*por ejemplo*/**por ejemplos*) y además (3) sus constituyentes no pueden ser

³⁰ “Los programas CLAN son un conjunto de programas informáticos para el tratamiento y análisis de datos lingüísticos que operan sobre transcripciones en formato CHAT. Proporcionan procedimientos para el tratamiento conjunto de las transcripciones, facilitan el acceso a la información contenida en estas, y permiten realizar recuentos automáticos de esta información (tanto de la relativa a las producciones lingüísticas de los sujetos y a los aspectos marcados mediante las convenciones del formato de transcripción, como de la relativa a las categorías de análisis -en forma de códigos ligados a las producciones, siempre y cuando el sistema de codificación empleado siga las especificaciones del formato); también permiten obtener datos manejables para realizar análisis estadísticos (obtener los outputs en un formato importable a programas de análisis estadístico). Así, constituyen la tercera herramienta básica del sistema CHILDES (formado por un sistema de transcripción y codificación, una base de datos de corpus lingüísticos cuyas transcripciones se hallan en un formato homogéneo, y programas de análisis aplicables a datos transcritos en dicho formato)” (Aparici, 2010, p. 124).

reemplazados por otros sin alterar su significado (*siempre y cuando*/**siempre y cuanto*). Estos ítems léxicos multipalabra, a los que no referimos siguiendo la nomenclatura propuesta por Argerich y Tolchinsky (2000) como ‘fragmentos no analizables’ (*unanalysed chunks*), suponen en todos los casos categorías funcionales, de forma que se diferencian de otras combinaciones de palabras que resultan en categorías léxicas (*hacer chuletas*) o incluso oraciones (*como quien oye llover*) que sí admiten en mayor o menor medida estas modificaciones. Así, por ejemplo, en el caso de *tener en cuenta*, podemos insertar un elemento entre sus constituyentes, *tener muy en cuenta*, admite flexión, *tuvo en cuenta*, y admite también reemplazar uno de sus constituyentes sin alterar su significado *tener en consideración*.

4.3.2. Etiquetado gramatical

Una vez que todas las producciones estaban transcritas en formato CHAT, se procedió con el etiquetado gramatical. Este proceso se realizó mediante la ejecución de los programas MOR y POST, ambos integrados en CLAN (MacWhinney, 2000), junto con una desambiguación manual. El etiquetado gramatical resulta imprescindible para calcular algunas de las medidas léxicas consideradas en este estudio, en particular, el número de adjetivos y la diversidad léxica. A continuación, se detalla el proceso de etiquetado gramatical, incluyendo tanto el funcionamiento de ambos programas como el proceso de desambiguación manual.

El programa MOR genera una línea dependiente (*% mor*) en la transcripción en la que aparecen las palabras etiquetadas en función de su categoría sintáctica, seguidas de sus correspondientes raíces y afijos y de su traducción al inglés. En este sentido, es importante tener en cuenta que todos los ítems léxicos multipalabra marcados previamente en la transcripción como ‘fragmentos no analizados’ (*unanalysed chunks*) y las palabras compuestas contaban como una única palabra. Por el contrario, las formas verbales con pronombres enclíticos contaban como dos. Este programa se ejecuta de forma simultánea con el programa POST que permite resolver lecturas morfológicas ambiguas teniendo en cuenta el contexto sintáctico en el que aparecen las palabras.

Este etiquetado gramatical automático resultó en general adecuado, en el sentido de que la categoría sintáctica propuesta por estos programas normalmente era la que procedía. No obstante, se realizó también una desambiguación manual porque, por un parte, estos

programas no reconocieron la totalidad de palabras del corpus y, por otra, el programa POST no contaba con el contexto sintáctico necesario para resolver todas las ambigüedades y, por tanto, la categoría gramatical propuesta resultaba en ocasiones errónea. A modo de ilustración, véase el ejemplo (4) sobre la palabra *chico*, que inicialmente es ambigua, en tanto que puede desempeñar la función de adjetivo y de sustantivo. En el ejemplo quedan recogidos los dos estadios en los que tiene lugar el etiquetado automático. Debajo de la línea que corresponde a la producción del participante, aparecen en primer lugar todas las opciones propuestas para cada palabra sin tener en cuenta el contexto sintáctico y en la última línea, la categoría sintáctica definitiva que propone el programa POST. Como podemos observar, la etiqueta propuesta para *chico* es incorrecta.

- (4) los chicos parecen [MOH, varón, primaria, L1 árabe, ES]
 *MOH: parecen [/] los **chicos** parecen .
 %mor: pro:obj|él&m-PL=he^pro:head|él&m PL=he^det:art|el&m-PL=the **n|chico-m-PL=child^adj|chico-m-PL=small** v|parece-3P&PRES=seem
 %mor: pro:obj|él&m-PL=he **adj|chico-m-PL=small** v|parece-3P&PRES=seem

La desambiguación manual se llevó a cabo en dos fases. En primer lugar, se identificaron todas las palabras que no habían sido reconocidas por el programa MOR mediante el comando mor +xl que ejecuta el programa MOR en el modo de creación léxica '*lexicon building mode*' y genera un archivo de extensión .uxl con todas estas palabras. Una vez identificadas, se les asignó su categoría o categorías sintácticas correspondientes y se creó un archivo de extensión .cut en la carpeta /lex donde están recogidas todas las entradas léxicas de las que dispone el lexicón en español de MOR. En segundo lugar, se identificaron las ambigüedades que no habían sido resueltas correctamente. Para ello, se examinó un 20% de textos por grupo de edad, esto es 24 textos de primaria, 24 de secundaria y 32 de universidad. Una vez identificados los casos erróneos más recurrentes en este grupo de textos, incorporamos los cambios pertinentes en el resto de textos. Para ello, creamos un archivo de extensión .cut compatible con el programa CHSTRING, también integrado en CLAN, en el que incluimos las versiones correctas e incorrectas de aquellos casos identificados como erróneos (por ejemplo, "**adj|chico-m-PL=small**" "**n|chico-m-PL=boy**"). Este programa identifica de forma automática los casos incluidos en este archivo y realiza los cambios indicados en todos textos al mismo tiempo. Una vez

finalizada la desambiguación manual, examinamos otro 20% de los textos. En esta última revisión se comprobó que prácticamente la totalidad de palabras se habían etiquetado de forma adecuada.

4.3.3. Procedimiento de identificación y codificación de las medidas léxicas

Una vez transcritos y etiquetados todos los textos siguiendo las indicaciones arriba especificadas, procedimos con la identificación y codificación de las medidas léxicas estudiadas. Para ello, empleamos diversos programas disponibles en CLAN (MacWhinney, 2000) y desarrollamos diversos procedimientos de codificación siguiendo las convenciones del formato CHAT de modo que los sistemas de codificación permitieran el posterior análisis de los recursos léxicos y la obtención de los recuentos de sus ocurrencias mediante la ayuda de los procedimientos disponibles en los programas CLAN. La codificación se realizó exclusivamente en la producción final de los participantes, por lo que en el caso de los textos orales no se analizaron las repeticiones, autocorrecciones, reformulaciones y falsos comienzos. Asimismo, se excluyeron del análisis, las interacciones puntuales que tuvieron lugar entre el participante y el investigador a lo largo de la producción discursiva y las interjecciones. Con respecto al tratamiento de los ítems léxicos multipalabra marcados como tal en la transcripción, las palabras compuestas se trataron a estos efectos como una única palabra, mientras que las formas verbales con pronombres enclíticos se consideraron siempre como dos. En relación con los ‘fragmentos no analizados’ (*unanalysed chunks*), los elementos que integran estas unidades se consideraron siempre juntos, excepto para calcular la longitud de palabra. A continuación, detallamos el proceso de codificación de cada uno de los indicadores léxicos.

4.3.3.1. Medidas léxicas: nivel de palabra

La identificación de las medidas a nivel de palabra se realizó mediante distintos programas disponibles en CLAN. En los apartados que siguen describimos en detalle el procedimiento empleado para su obtención en cada medida.

4.3.3.1.1. Longitud media de palabra

La longitud de palabra se calculó mediante el programa WDLEN. Este programa permite obtener la longitud media de todas las palabras producidas en cada texto a partir del número de letras por palabra. Siguiendo los procedimientos previstos para este programa, la longitud de palabra se calculó exclusivamente en las palabras contenido. Los elementos que integran los ‘fragmentos no analizados’ (*unanalysed chunks*) se consideraron por separado y las formas verbales con pronombres enclíticos también. Estas decisiones se sustentan en que esta medida pretende capturar el uso de palabras más largas en tanto que éstas reflejan el uso avanzado de términos más sofisticados, precisos y de baja frecuencia (Biber, 2000) (v. apartado 2.2.1.1.). En este sentido, las palabras funcionales, de longitud generalmente inferior a las palabras contenido, y los ‘fragmentos no analizados’ (*unanalysed chunks*) sesgarían los resultados.

4.3.3.1.2. Uso de adjetivos

En el presente trabajo consideramos exclusivamente el comportamiento de los adjetivos calificativos porque estos, a diferencia de los adjetivos determinativos, constituyen clases léxicas abiertas (Demonte, 1999). El número de adjetivos se calculó mediante el programa FREQ en la línea *%mor*, después de haber realizado el etiquetado gramatical descrito en el apartado 4.3.2.

4.3.3.1.3. Uso de nominalizaciones

En línea con nuestra concepción de nominalización (v. apartado 2.2.1.3.), las nominalizaciones consideradas en este estudio son los sustantivos derivados de formas no nominales, es decir, las nominalizaciones deverbales y las deadjetivales. El proceso de extracción de las nominalizaciones objeto de estudio se llevó a cabo semiautomáticamente en dos etapas: 1) la extracción automática de palabras con una terminación determinada y 2) la selección manual de las nominalizaciones deadjetivales y deverbales.

Para llevar a cabo la extracción automática se partió de dos listas predefinidas de sufijos. En el caso de las nominalizaciones deverbales, se consideró un listado de 10 sufijos (-a, -aje, -ión/-ción/-sión/-ón/, -da/-do, -dura/-ura, -e, -ido, -miento/-mento, -ncia/-nza, -o/-

eo) propuestos por Peris (2012, p. 62). Por su parte, en relación a las nominalizaciones deadjetivales, se siguió una lista de 11 sufijos (*-ada/-dad, -edumbre, -era/-ería, -ez/-eza, -ía/-icia, -idad, -ismo, -itud, -ura, -or, -tad*) propuesta por Fábregas (2015, pp. 179-250). La extracción automática del listado de palabras con estos 21 sufijos, y sus respectivos alomorfos, se realizó con la ayuda del programa *FREQ*. Una vez realizada la extracción automática, se llevó a cabo una selección manual en la que se descartaron aquellas palabras cuyas terminaciones coincidían con las formas sufijales propuestas pero que en realidad eran parte de la raíz de la palabra, como ocurre por ejemplo con los sustantivos *camión* o *ciudad*.

4.3.3.1.4. Diversidad léxica

La diversidad léxica se calculó mediante el programa *VOCD* en la línea *%mor* a partir del que obtuvimos el índice *D* (Richards & Malvern, 1997) que como vimos en 2.2.1.4. no es susceptible a la longitud del texto. Al igual que en el etiquetado gramatical, todos los ítems léxicos multipalabra marcados previamente en la transcripción como ‘fragmentos no analizados’ (*unanalysed chunks*) y las palabras compuestas contaban como una palabra. Por el contrario, las formas verbales con pronombres enclíticos contaban como dos.

En el cálculo de la diversidad léxica, las formas flexionadas y derivadas de una misma palabra pueden considerarse como una única palabra o como palabras distintas. En la presente investigación, optamos por tratar cada las formas derivadas y flexionadas como palabras distintas basándonos, por una parte, en que los hablantes no nativos no tienen un conocimiento productivo de todas las formas flexionadas de una palabra primitiva (v. Schmitt & Zimmerman, 2002). Esto nos indica, tal y como sugieren Treffers-Daller, Parslow y Williams (2016), que los hablantes de L2 pueden tener dificultades para producir distintas formas derivadas de una misma palabra, por tanto, considerar formas derivadas como una única palabra no es aconsejable en estudios centrados en examinar el desarrollo lingüístico no nativo. Por otra, los hablantes no nativos tienden a recuperar de forma holística formas morfológicamente complejas pero frecuentes, tales como las distintas formas en pasado de un verbo, sin necesidad de procesar sus morfemas (Silva & Clahsen, 2008).

Para calcular el índice D mediante la ejecución del programa VOCD, los textos deben tener una extensión superior a 50 tokens (MacWhinney, 2000). En nuestra muestra, un total de 60 textos, es decir el 15% de los textos no cumplían este requisito por lo que hay producciones en las que no pudimos obtener esta medida.

4.3.3.1.5. Densidad léxica

La densidad léxica da cuenta de la relación que existe entre la extensión del texto y el número de palabras con contenido semántico (v. apartado 2.2.1.5.) de modo que para calcularla es preciso obtener el número total de palabras y el número de adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios. En relación con esta última categoría, decidimos, en línea con Halliday (1985), considerar únicamente los adverbios léxicos, es decir, los adverbios adjetivales y los terminados en *-mente* porque, a diferencia de los gramaticales, no conforman una clase cerrada (Kovacci, 2000).

El número de palabras se calculó mediante el programa *FREQ*³¹ en la línea de producción. Todos los ítems léxicos multipalabra marcados previamente en la transcripción como ‘fragmentos no analizados’ (*unanalysed chunks*) y las palabras compuestas contaban como una única palabra, mientras que las formas verbales con pronombres enclíticos contaban como dos. Para calcular el número de adjetivos y adverbios se empleó también el programa *FREQ* pero sobre la línea *%mor*, después de haber realizado el etiquetado gramatical descrito en el apartado anterior. En el caso de los adverbios, además, se precisó de una desambiguación manual para excluir los adverbios gramaticales. Con respecto al número de verbos, estos se calcularon a partir del número de cláusulas (v. apartado 4.3.1). De esta forma, no se incluyeron en los contajes los verbos auxiliares de los tiempos compuestos y de las perífrasis verbales porque la carga semántica no recae sobre ellos.

4.3.3.2. Medidas léxicas: más allá de la palabra

A diferencia de las medidas a nivel de palabra, las colocaciones y metáforas deliberadas no pueden obtenerse de manera (semi)automática. De esta forma, para su identificación se siguieron procedimientos diseñados en el marco de esta investigación.

³¹ Este programa programa realiza diferentes tipos de cálculos de frecuencias de códigos o palabras.

4.3.3.2.1. Uso de colocaciones

El procedimiento diseñado para identificar las colocaciones sigue las recomendaciones de Granger y Paquot (2008) y Laso (2009) de modo que combina criterios del enfoque fraseológico y del enfoque distribucional (v. apartado 1.2.1.). En este sentido, nuestra intención es conciliar ambos enfoques incorporando tanto criterios lingüísticos como de frecuencia en la identificación de colocaciones.

Dicho procedimiento se llevó a cabo de forma manual en dos etapas: 1) la extracción manual de unidades léxicas multipalabra candidatas a colocación en formato CHAT siguiendo juicios intuitivos basados en nuestra definición de colocación (Wray, 2008) y 2) identificación de colocaciones considerando a) su aparición en el *Diccionario combinatorio práctico del español combinatorio* (en adelante, *DCPEC* (Bosque, 2006) y b) la fuerza de asociación y la frecuencia de coaparición de la base y el colocativo.

Para la extracción manual de unidades léxicas multipalabra candidatas a colocaciones, se creó en primera instancia una línea de codificación (%mwu) en la transcripción. Los criterios que se siguieron están en línea con el concepto de colocación del que partimos en este trabajo que, como avanzamos, es deliberadamente amplio. Entendemos las colocaciones como combinaciones sintagmáticas recurrentes entre las que se establece un vínculo semántico (v. apartado 1.2.1.). De esta forma, para seleccionar unidades léxicas multipalabra candidatas a colocaciones, se consideró la relación semántica que se establece entre los elementos que componen la colocación y el grado de composicionalidad del significado unitario de la unidad léxica (Corpas, 1999). En este paso del procedimiento predomina lo que Wray (2008) denomina ‘juicios intuitivos’. Es importante destacar que consideramos únicamente el uso de combinaciones normativas, es decir, las creaciones propias y/o erróneas producidas por los hablantes no nativos no se identificaron como candidatas a colocación.

Una vez extraídas las unidades léxicas candidatas a colocación, se realizó una búsqueda manual en el *DCPEC* (Bosque, 2006) para incorporar un criterio lingüístico de autoridad al procedimiento de identificación de colocaciones que sustentase las decisiones tomadas en la primera etapa. Este diccionario se fundamenta en la concepción de colocación de Bosque (2011), que sostiene que las colocaciones se sitúan en la interfaz léxico-sintaxis y responden a casos de selección léxica en la que es el colocativo el que selecciona a la base y no a la inversa (v. apartado 1.2.1.). Por ello, las búsquedas se realizaron tomando como referencia el colocativo. Asimismo, se determinó la fuerza de asociación y

frecuencia de coaparición de los elementos que conforman la unidad mediante la medida de asociación *log-Dice* (Rychlý, 2008) obtenida con la aplicación Word Sketch del programa Sketch Engine³² (Kilgarriff, Rychlý, Smrž & Tugwell, 2004). Esta aplicación permite visualizar el comportamiento gramatical y colocacional de las palabras en tanto que genera diversas listas de colocativos para la base de la colocación. Estos listados están organizados en función de las relaciones gramaticales que se establecen entre la base y el colocativo. Así, al introducir, por ejemplo, la palabra ‘sonrisa’, sus colocativos aparecen en grupos según estos sean verbos que coaparecen con la base como objeto (*esbozar; esbozar una sonrisa*) o adjetivos que la modifican (*cautivador; sonrisa cautivadora*). Cada listado está a su vez ordenado por la puntuación obtenida en *log-Dice*. Esta medida de asociación, como, por ejemplo, la puntuación MI (*mutual information*) o la puntuación T (en inglés, *t-score*), mide tanto la fuerza de asociación entre los elementos que conforman las unidades léxicas multipalabra como su frecuencia de coaparición. Decidimos calcular esta puntuación con *log-Dice* porque su valor no depende del tamaño total del corpus y además, a diferencia de otras medidas, opera sobre un máximo teórico³³ de 14 lo que resulta indispensable para que la puntuación se pueda comparar en diferentes corpus (Gablasova, Brezina & McEnery, 2017).

Una vez corroborada la presencia de las colocaciones candidatas en el *DCPEC* y la puntuación *log-Dice*, procedimos a identificar las colocaciones objeto de estudio. En este proceso nos encontramos con casos que, o no constaban en el *DCPEC* o bien obtenían una puntuación por debajo de la media en *log-Dice*³⁴. Tomamos la decisión de descartar de nuestro análisis aquellas combinaciones de palabras que no quedaran recogidas en ninguna de las dos fuentes consultadas.

³² Sketch Engine es un programa de análisis de corpus disponible en línea (www.sketchengine.eu) que incluye utilidades relacionadas con el tratamiento del léxico como la búsqueda de concordancias entre palabras, generación de listas de palabras clave y extracción de colocaciones, entre otras. Este programa cuenta con corpus de más de 80 lenguas diferentes, entre las que se incluye el español. En concreto, el corpus con el que hemos trabajado se denomina esTenTen y cuenta con un total de 10.985.547.573 palabras. Los textos que conforman este corpus están extraídos de páginas web españolas y americanas en español.

³³ Este máximo teórico se da cuando en una colocación AB todas las ocurrencias de A coaparecen con B y todas las ocurrencias de B coaparecen con A.

³⁴ A pesar de que la media teórica es 7, en este estudio, consideramos como asociación débil las puntuaciones por debajo de 5 porque el valor medio que suele alcanzar es 10 (Rychlý, 2008).

4.3.3.2.2. Uso de metáforas deliberadas

La identificación de metáforas deliberadas se llevó a cabo siguiendo el procedimiento de identificación de metáforas potencialmente deliberadas (en adelante, DMIP) (Reijnierse, 2017)³⁵. Para la codificación, creamos una línea dependiente (*%met*) en la transcripción. A continuación, describimos este procedimiento junto con ejemplos para ilustrar la identificación de metáforas deliberadas en nuestro corpus.

En primer lugar hay que tener en cuenta que este método adopta un enfoque semiótico basado en analizar el significado multidimensional de enunciados metafóricos presentes en el discurso. De esta forma, este tipo de análisis no da cuenta de lo que ocurre en la mente de los hablantes cuando producen o procesan una metáfora por lo que las metáforas identificadas con este procedimiento no pueden considerarse como deliberadas sino más bien como *potencialmente* deliberadas (Reijnierse, 2017). Dicho esto, el DMIP parte de que una metáfora puede considerarse como potencialmente deliberada cuando el dominio fuente forma parte del significado referencial del enunciado en el que aparece (Reijnierse, 2017). Así, para su identificación, es necesario en primera instancia leer todo el texto para establecer una comprensión general del contenido y, seguidamente, identificar aquellas unidades léxicas usadas en sentido metafórico. Para ello, tal y como propone el DMIP, en primer lugar identificamos el uso metafórico de las unidades léxicas presentes en el discurso, sin establecer la distinción entre deliberadas y no deliberadas, aplicando el método de identificación de metáforas Vrije Universiteit (en adelante, MIPVU) (Steen et al., 2010).

Siguiendo las recomendaciones del MIPVU, tomamos como unidad de análisis la palabra ortográfica y tratamos también como tal los ítems léxicos multipalabra. Por el contrario, a diferencia del MIPVU, las preposiciones no se consideraron en el proceso de identificación de metáforas porque, por regla general, los hablantes nativos no perciben de forma consciente las preposiciones como metafóricas (Müller, 2008; Deignan, 2005).

³⁵ El DMIP se desarrolló entre 2011 y 2017 en el seno de la tesis doctoral *The value of deliberate metaphors* (Reijnierse, 2017). La versión más reciente del DMIP (Reijnierse, 2017; Reijnierse, Burgers, Krennmayr & Steen, 2018) incluye los criterios especificados en investigaciones previas (Krennmayr, 2011; Nacey, 2013; Steen, 2016; Cameron & Deignan, 2003; Goatly, 1997; Semino, 2008). Dado que la identificación de metáforas en la presente investigación se llevó a cabo antes de la publicación definitiva del DMIP, el procedimiento aquí especificado sigue las pautas establecidas en publicaciones previas (Reijnierse, 2013a, Reijnierse, 2013b) en lugar del procedimiento detallado en la versión más reciente. No obstante, tuvimos la oportunidad de cotejar nuestro procedimiento con G. Steen y colaboradores durante una estancia de investigación en el Metaphor Lab de la Universidad de Ámsterdam que es el grupo de investigación donde se desarrolló el DMIP original.

Asimismo, los hablantes no nativos no suelen tener la capacidad de emplear las preposiciones en sentido figurado y, en caso de hacerlo, sus intentos tienden a ser catalogados como error en lugar de como creatividad metafórica (MacArthur, 2016; Nacey, 2013).

El MIPVU establece una serie de pautas para identificar en el discurso palabras relacionadas con una metáfora (*metaphor related words*, MRW), es decir, palabras que expresan proyecciones subyacentes entre diferentes dominios (Berri & Bregant, 2015). Este método, por tanto, no se centra en identificar metáforas conceptuales sino expresiones lingüísticas metafóricas (v. apartado 1.2.2.). El MIPVU³⁶ parte de que estas expresiones lingüísticas se pueden expresar en el discurso de forma directa, indirecta o implícita y establece diferentes pautas para su identificación en función del tipo de expresión metafórica en cuestión. A continuación, facilitamos una descripción de cada una de las metáforas que reconoce el MIPVU y la metodología empleada para su codificación en nuestra muestra.

Las *expresiones metafóricas indirectas* son aquellas en las que la proyección que se establece entre el dominio fuente y el dominio meta se expresa en el lenguaje de manera indirecta (Steen et al., 2010). El procedimiento para su identificación consiste en contrastar el significado contextual de cada unidad léxica con su significado más básico. Los significados básicos se caracterizan por ser más concretos, en tanto que lo que evocan es más fácil de imaginar, ver, sentir, escuchar, oler y saborear, por estar relacionados principalmente con acciones corporales, por ser más específicos y por ser, por regla general, históricamente anteriores. Hay que tener en cuenta además que los significados básicos no tienen por qué ser los significados más frecuentes de la unidad léxica. Aquellos casos en los que la unidad léxica tiene un significado más básico en otros contextos, se establece como expresión metafórica indirecta cuando el significado contextual contrasta con el significado básico pero se puede entender en comparación con él. Por su carácter normativo, empleamos el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014) (en adelante, *DRAE*) como recurso para determinar el significado básico de las unidades léxicas. Asimismo, en caso necesario, consultamos el *Corpus del Nuevo diccionario histórico del español* (Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la RAE,

³⁶ El MIPVU es una ampliación del método de identificación de metáforas en el discurso (MIP) (Pragglejaz Group, 2007). El MIP solo reconoce las expresiones lingüísticas metafóricas indirectas, mientras que el MIPVU incluye también las directas y las implícitas.

2013) para establecer el significado históricamente anterior. A continuación, en el ejemplo 5 ilustramos el procedimiento de identificación aquí detallado tomando como ejemplo la palabra ‘chocar’.

(5) *Su comportamiento me ha **chocado** mucho* [ZHU, varón, universidad, L1 chino, EW]

1. Identificar el significado contextual de la unidad léxica.

En este contexto, ‘chocar’ indica sorprender, en el sentido de causar extrañeza o confusión.

2. Comprobar si hay un significado más básico de esta unidad léxica e identificarlo.

El significado básico de ‘chocar’ implica que dos cosas se encuentren de forma violenta, como una bala contra la pared o un coche contra otro.

3. Determinar si el significado contextual y el básico son suficientemente distintos.

En este caso, sí, puesto que el significado básico implica contacto físico y el contextual no.

4. Determinar si el significado contextual se puede relacionar con el más básico estableciendo algún tipo de similitud entre ambos sentidos.

En este caso, podemos deducir que una situación nos choque en un sentido figurado, a partir de la representación mental de un choque físico.

Si las respuestas que van del paso 2 al 4 son afirmativas, entonces la unidad léxica en cuestión se establece como una expresión lingüística metafórica indirecta. En este caso, por tanto, la palabra ‘chocar’ está vinculada con una metáfora.

En el proceso de codificación nos encontramos con casos dudosos en los que resultaba imposible decidir si una unidad léxica determinada estaba o no relacionada de forma indirecta con una metáfora. Para su codificación, empleamos el código WIDLII (por su término en inglés, *When In Doubt Leave It In*) previsto para tales efectos por el MIPVU.

Con respecto a las *expresiones metafóricas directas*, estas se realizan en el discurso de forma directa a través de comparaciones como símiles o analogías. Su identificación se basa en la presencia de unidades léxicas “incongruentes” (Cameron, 2003; Charteris-Black, 2004, citados en Steen et al., 2010) con el resto del texto que indican cambios de tema y/o cambios de referentes locales. Estas unidades léxicas se integran con el tema a partir de algún tipo de comparación explícita de carácter no literal o mediante la que se establece la proyección entre este elemento léxico incongruente -el dominio meta- y un dominio fuente, también presente en el discurso o susceptible de ser recuperado. En el

ejemplo 6 podemos observar un cambio de referente local, de ‘hacer chuletas’ a ‘fumar’. La unidad léxica ‘fumar’ es incongruente con el tema de copiar en los exámenes, no obstante, se integra en el texto a partir de una comparación señalizada con la conjunción ‘como’. En línea con el MIPVU, estos elementos léxicos que alertan de la presencia de metáforas directas, como por ejemplo *como, más, menos, más/menos....que, como si*, o bien verbos como *parecer, asemejarse*, etcétera, también se codificaron como señales metafóricas (*metaphor flags*).

- (6) *hacer chuletas es como fumar, que engancha* [YIA, mujer, universidad, L1 árabe, EW]

Por último, el MIPVU reconoce también expresiones lingüísticas metafóricas expresadas de forma implícita en el lenguaje. Estas *metáforas implícitas* corresponden con elementos cohesivos, tales como pronombres de tercera persona, elipsis o demostrativos, que remiten a una metáfora directa o indirecta presente en el discurso. En la oración 7, el pronombre ‘lo’ sustituye la unidad léxica ‘corazón’ que es a su vez una metáfora indirecta.

- (7) *si no hablas con un compañero es porque no tienes corazón (...), no lo tienes porque si no, no lo haces* [SOL, mujer, universidad, L1 español, NS]

Los casos ambiguos en los que la falta de contexto impedía decidir si una unidad léxica estaba o no relacionada con una metáfora se descartaron del análisis. No obstante, siguiendo las convenciones establecidas por el MIPVU se codificaron con el código DFMA (por su término en inglés, *Discarded For Metaphor Analysis*).

Una vez identificadas todas las unidades léxicas relacionadas con metáforas en nuestro corpus, procedimos, siguiendo las pautas establecidas por el DMIP, con la identificación de metáforas potencialmente deliberadas. Tal y como hemos mencionado al inicio de este apartado, el reconocimiento de metáforas potencialmente deliberadas de acuerdo con este método descansa en que una metáfora puede considerarse como potencialmente deliberada cuando el dominio fuente forma parte del significado referencial de la oración en la que aparece (Reijnierse, 2017). Para establecer el carácter deliberado de una metáfora, este método establece un procedimiento de abajo arriba en el que se analizan todas las unidades léxicas usadas en sentido metafórico y también de arriba abajo en búsqueda de señales en el discurso que alertan de que una metáfora está siendo utilizada como tal de forma deliberada. Estas señales, identificadas en investigaciones previas a la publicación del DMIP (Krennmayr, 2011; Nacey, 2013; Steen, 2016; Cameron & Deignan, 2003; Goatly, 1997; Semino, 2008) incluyen todas las comparaciones ‘A es B’,

símiles, metáforas extendidas, el uso de comillas, metáforas creativas, analogías y juegos de palabras. A continuación, recogemos un conjunto de ejemplos extraídos de nuestra muestra para ilustrar estos casos en el orden aquí enunciado. No incluimos ejemplos de analogías ni juegos de palabras porque no encontramos ninguno de estos casos en nuestro análisis.

- (8) *El aprendizaje es competición* [YEN, mujer, universidad, L1 chino, EW]
- (9) *El docente debería ser más como un **dirigidor*** de su crecimiento* [MEN, mujer, universidad, L1 chino, NS]
- (10) *La acción de **alejarse** no se ve tan obvia (...) no voy a demostrarle que a él no me gusta **acercar** (...) pero cuando habla conmigo voy a responderle (...) así poco a poco sería cada día más la **distancia** entre él y yo* [WEH, mujer, universidad, L1 chino, NS]
- (11) *Si copias, la nota no es “**real**”* [DIA, mujer, universidad, L1 chino, EW]
- (12) *Necesitaba una **cartera de amigos** en el colegio* [MAH, mujer, universidad, L1 árabe, NS]

Ambos procedimientos, el MIPVU y el DMIP se desarrollaron para la identificación de metáforas en L1, por lo que para aplicarlos a nuestra muestra, las pautas que establecen se adaptaron a la producción en L2. Así, nuestro sistema de codificación distingue entre metáforas que tienen su origen en español y en la L1 de los hablantes. Además, identificamos también el uso de metáforas creativas. La distinción entre metáforas creativas y aquellas con origen en la L1 se realizó con la ayuda de hablantes nativos de las lenguas consideradas. Asimismo, aquellos casos en los que resultaba imposible establecer la proyección entre dominios se catalogaron como error y se descartaron de los análisis empleando el código DFMA (ver arriba). Así, incluimos tres etiquetas a las categorías principales de análisis (metáforas directas, indirectas e implícitas): (1) metáforas con base en el español (véase ejemplo 13), (2) metáforas con base en la L1 (véase ejemplos 14 y 15) y (3) metáforas creativas (véase ejemplo 16)

- (13) *Los jóvenes que **hagan trampas** en los exámenes* [YIA, mujer, universidad, L1 árabe, EW]
- (14) *Hace falta aumentar la **fuerza de educar*** [LEO, mujer, universidad, L1 chino, EW]
- (15) *Esos niños no **van bien conmigo*** [OMA, varón, secundaria, L1 árabe, NW]

- (16) *Más bien pareces un animal o una pared sin sentimientos* [ISM, varón, secundaria, L1 árabe, NS]

Una vez finalizado el proceso de codificación, un 20% de los textos fueron codificados por otro investigador y se realizaron pruebas de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. En este sentido, el acuerdo entre ambas codificaciones alcanzó un nivel significativo ($\alpha = .75$)³⁷.

4.4. Análisis

Los análisis de datos se llevaron a cabo principalmente con la ayuda del programa *FREQ* que realiza, entre otras cosas, cálculos de ocurrencia de códigos en las líneas de codificación y permite convertir estos datos en formato de hoja de cálculo de modo que se puedan importar a paquetes de análisis estadísticos. En particular, como hemos visto en el apartado anterior, utilizamos este programa para obtener el número de palabras, adjetivos, verbos, adverbios, colocaciones y metáforas deliberadas. En el caso de la diversidad léxica y la longitud media de palabra se obtuvieron, como hemos indicado, mediante los programas *VOCD* y *WDLEN*, respectivamente. Estos programas, al igual que *FREQ*, permiten también exportar los datos en formato de hoja de cálculo. Todos los datos se extrajeron en función de las variables consideradas en nuestro trabajo (nivel de competencia, grupo de edad, género y modalidad) y fueron analizados con el programa *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versión 22.0 para Windows. Para todos los análisis se estableció un nivel de significación de 0,05.

Los textos difieren en longitud, por ello, y con la finalidad de comparar la distribución de las producciones de los recursos léxicos sin que esta comparación resulte sesgada, trabajamos con proporciones calculadas a partir de los usos de cada recurso léxico sobre el número total de palabras por participante y tipo de texto. En relación con la diversidad y densidad léxicas, dado que se calcularon mediante índices que están afectados por la longitud del texto, realizamos los contajes a partir de la media de los índices obtenidos por los participantes en cada texto. Por su parte, los datos relativos a la longitud media de palabra dependen de las palabras producidas en cada texto; por ello, los contajes también se realizaron a partir de la media de longitud de palabra obtenida por los participantes en cada texto.

³⁷ Agradecemos a Ismael Calvet por llevar a cabo esta segunda codificación.

4.4.1. Análisis del desarrollo de los recursos léxicos

Para abordar el análisis del primer objetivo de investigación de este trabajo, centrado en examinar el desarrollo de los recursos léxicos estudiados en L1 y L2 (v. capítulo III), se realizaron sobre las medias obtenidas de los recursos léxicos una serie de ANOVAS de medidas repetidas en el que se consideraron la edad (primaria, secundaria y universidad) y el nivel competencia (inicial, intermedio, avanzado y nativo) como factor intrasujeto, y las variables género y modalidad como factor intrasujeto. Para determinar el peso de estos factores en cada uno de los recursos analizados se consideró la significación estadística de las diferencias y el valor de eta-cuadrado parcial (η^2p) como indicador de tamaño del efecto. Asimismo, en los casos en los que se dan diferencias por edad y/o por nivel de competencia se realizaron contrastes Bonferroni o Games-Howell³⁸. Para el análisis de las diferencias en el uso de los recursos léxicos en cada grupo de edad y/o nivel de competencia en función del género discursivo y/o la modalidad de producción, se realizaron comparaciones de medias mediante pruebas *t* para muestras relacionadas en los distintos grupos de edad y niveles de competencia. Como veremos en el capítulo V, el uso de metáforas deliberadas no sigue una distribución normal. Por ello, en este caso las diferencias por edad, nivel y tipo de texto fueron corroboradas por pruebas no paramétricas, en particular, mediante la prueba de Kruskal–Wallis para los factores intersujeto y la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para los factores intrasujeto. Para determinar el peso de los factores en el uso de este recurso se consideró la significación estadística de las diferencias y el valor de *r* para el tamaño del efecto. Al abordarse el análisis mediante pruebas no paramétricas, en el caso de las metáforas deliberadas no se investigan las posibles interacciones entre los factores considerados. Los resultados de estos análisis nos permitirán establecer cómo los hablantes nativos y no nativos se ajustan a las restricciones que imponen la tipología textual y modalidad de producción en diferentes niveles educativos y niveles de competencia.

4.4.2. Análisis de la evaluación de la calidad textual

Para abordar el análisis de nuestro segundo objetivo de investigación, centrado en examinar cómo el uso de los recursos léxicos se relaciona con la calidad textual (v.

³⁸ Realizamos la prueba de Bonferroni cuando se da el criterio de homocedasticidad y la de Games-Howell en aquellos en los que no se cumple dicho criterio.

capítulo III), se llevaron a cabo distintos análisis. En primer lugar, sobre las puntuaciones medias obtenidas en las evaluaciones de la calidad textual se realizaron una serie de ANOVAS de medidas repetidas para cada grupo de edad por separado. En estos análisis se consideró el nivel de competencia como factor intersujeto, y las variables género y modalidad se consideraron intrasujetos. Para determinar el peso de estos factores en la evaluación de la calidad textual (variable dependiente) se consideró la significación estadística de las diferencias y el valor eta parcial cuadrado (η^2p) como indicador de tamaño del efecto. En aquellos casos en los que se observan diferencias significativas por nivel de competencia, se realizaron contrastes Bonferroni o Games-Howell³⁹ a posteriori permitieron determinar entre qué niveles de competencia existen diferencias significativas. Para el análisis de las diferencias en la calidad textual en función del género discursivo y/o la modalidad de producción, se realizaron comparaciones de medias mediante pruebas *t* para muestras relacionadas. Los resultados de estos análisis nos permitirán establecer cómo varían las puntuaciones otorgadas por jueces expertos en diferentes niveles educativos en función del nivel de competencia, el género y la modalidad.

Asimismo, realizamos una serie de correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre las evaluaciones de la calidad textual y los distintos recursos léxicos estudiados en cada grupo de edad en los géneros y/o modalidades de producción en los que se observen diferencias en las puntuaciones. Dado que las metáforas deliberadas no siguen una distribución normal, dichas correlaciones se realizaron mediante el coeficiente de correlación de Spearman. En ambos casos consideramos la significación estadística y el coeficiente de correlación. Los resultados de estos análisis nos permitirán establecer cómo se relaciona el uso de los recursos léxicos con la evaluación de la calidad textual en los distintos tipos de texto en L1 y L2.

Por último, realizamos una serie de análisis de regresión múltiple lineal para cada nivel educativo y tipo de texto en L1 y L2 por separado. En estos análisis incluimos como variables dependientes la evaluación de la calidad textual y como variables independientes (es decir, explicativas) los recursos léxicos estudiados y en el caso de los hablantes no nativos incluimos también el nivel de competencia. Para determinar el porcentaje de variabilidad explicada por el modelo se consideró el coeficiente de

³⁹ Realizamos la prueba de Bonferroni cuando se da el criterio de homocedasticidad y la de Games-Howell en aquellos en los que no se cumple dicho criterio.

determinación R cuadrado ajustado (R^2 ajustado) y para evaluar y comparar el poder explicativo de cada variable se consideró el coeficiente estandarizado beta (β). Los resultados de estos análisis permitirán identificar qué recursos léxicos explican variaciones en la calidad textual en cada nivel educativo y tipo de texto en L1 y L2. Junto con estos análisis de regresión, se realizan también una serie de análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre los distintos recursos léxicos para identificar posibles casos de colinealidad. El valor del coeficiente que indica colinealidad lo hemos establecido en ,8 (Field, 2009).

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En este capítulo exponemos y analizamos los resultados obtenidos en este trabajo. En las dos primeras partes incluimos los resultados relacionados con nuestro primer objetivo, analizar el desarrollo del repertorio de recursos léxicos considerado en hablantes nativos y no nativos de español (apartados 5.1 y 5.2). De esta forma, comprobamos la distribución de los datos considerando distintas medidas de dispersión y se reportan los resultados relativos al comportamiento de las medidas léxicas en la totalidad del corpus y en función de las variables objeto de estudio, la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad. En la siguiente parte se exponen los resultados relacionados con nuestro segundo objetivo de investigación, examinar la relación entre las medidas léxicas y la evaluación de la calidad textual (apartados 5.3, 5.4 y 5.5).

5.1. Medidas léxicas: resultados estadísticos descriptivos

En este apartado presentamos una panorámica global del uso de las medidas léxicas consideradas. En primer lugar, reportamos los resultados descriptivos del uso de medidas léxicas en la totalidad del corpus y, seguidamente, comprobamos la distribución de los datos en los grupos de hablantes nativos (en adelante, HN) y hablantes no nativos (en adelante, HNN) para determinar la idoneidad de realizar pruebas paramétricas o no paramétricas en los análisis posteriores. Asimismo, esta primera aproximación a los datos nos permitirá acceder a un cuadro general sobre cómo varía el uso de los recursos léxicos; las diferencias y similitudes observadas en ambos grupos se describen de forma provisional atendiendo a la media y diversas medidas de dispersión: desviación típica, valores mínimos y máximos y valores de asimetría y curtosis. Los efectos de los factores objeto de estudio en el uso de los recursos léxicos se reportan en los apartados 5.2.1 y 5.2.2.

Como ya avanzamos en el capítulo IV, los textos difieren en longitud, por ello, y con la finalidad de comparar la distribución de las producciones de los recursos léxicos sin que esta comparación resulte sesgada, trabajamos en lo que sigue con proporciones que hemos calculado a partir de los usos de cada recurso léxico sobre el número total de palabras por participante y texto. En relación con la diversidad y densidad léxicas, dado que se

calcularon mediante índices que están afectados por la longitud del texto, realizamos los contajes a partir de la media de los índices obtenidos por los participantes en cada texto. Para calcular la diversidad léxica utilizamos el índice D (Richards & Malvern, 2000) que puede calcularse únicamente en los textos que tengan una longitud igual o superior a 50 palabras (v. capítulo IV). Dado que no todos los participantes produjeron el mínimo de palabras necesarias para calcular la diversidad léxica, detallaremos en cada caso sobre qué número de participantes se calculó. Por su parte, los datos relativos a la longitud de palabra dependen de las palabras producidas en cada texto, por ello, los contajes también se realizaron a partir de la media de longitud de palabra obtenida por los participantes en cada texto.

El corpus incluye un total de 64 188 palabras, 2337 adjetivos, 1364 nominalizaciones, 2172 colocaciones y 296 metáforas deliberadas. La densidad léxica es de 38,86, pues encontramos un total de 24 947 palabras con contenido semántico. Por su parte, la longitud media de palabra es 5,61 ($DT = ,84$) y la diversidad léxica media es de 72,02 ($DT = 19,54$). A partir de los datos descriptivos que aparecen en la Tabla 3, comprobamos la distribución de los datos teniendo en cuenta diversas medidas de dispersión, en concreto, la desviación típica, los valores mínimos y máximos y los valores de asimetría y curtosis.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas en la totalidad del corpus

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | mín.-máx. | Asimetría | Curtosis |
|----------------------------|----------|-----------|--------------|-----------|----------|
| N.º de palabras | 649,01 | 590,83 | 43–2985 | 2,075 | 4,463 |
| Longitud de palabra | 5,61 | ,84 | 3,90–8,22 | ,440 | ,308 |
| % de adjetivos | 3,48 | 2,40 | 0–18,12 | 2,519 | 13,54 |
| % de nominalizaciones | 1,52 | 1,29 | 0–5,29 | ,819 | ,028 |
| Diversidad ⁴⁰ | 72,02 | 19,54 | 33,91–131,89 | ,242 | ,488 |
| Densidad | 39,23 | 3,70 | 30,00–54,02 | ,593 | 1,419 |
| % de colocaciones | 3,14 | 2,10 | 0–15,26 | 2,448 | 11,253 |
| % de metáforas deliberadas | ,30 | ,70 | 0–4,74 | 4,054 | 20,275 |

Tal y como observamos en la Tabla 3, de la totalidad de medidas léxicas consideradas, únicamente la longitud de palabra y la diversidad y densidad léxicas siguen una distribución normal, en tanto que las desviaciones estándar son relativamente pequeñas

⁴⁰ La diversidad léxica se calculó en 68 participantes.

en relación con la media, los valores máximos no se alejan mucho del valor promedio y los valores de asimetría y curtosis se sitúan próximos a 0 (Kline, 2011). Por el contrario, las medidas de dispersión relativas a los otros indicadores apuntan a que el uso de estos recursos léxicos está sujeto a una alta variabilidad. Teniendo en cuenta que la muestra que conforma nuestro corpus está formada por participantes nativos y no nativos de diferentes niveles educativos y niveles de competencia, no sorprende en demasía que considerando la totalidad del corpus los datos no sigan una distribución normal. En lo que sigue, comprobamos la distribución en la producción de las medidas léxicas en los grupos de HN (n = 30) y HNN (n = 66) por separado.

Tal y como queda recogido en la Tabla 4, en el contraste entre HN y HNN, vemos que a excepción del número de palabras, que es bastante superior en los HN, el uso de los recursos léxicos es similar en ambos grupos, sobre todo, en la producción de nominalizaciones. Por una parte, los textos de los HN incluyen, aunque con muy poca diferencia más diversidad léxica y más metáforas deliberadas. Por otra, los HNN producen de media una mayor cantidad de adjetivos y colocaciones. Igualmente, sus textos incluyen más densidad léxica que los HN y las palabras que usan son de media más largas.

En los HN, a excepción de la diversidad y densidad léxica, el uso de las medidas léxicas está sujeto a una alta variabilidad por cuanto las desviaciones estándar son elevadas y los valores máximos se alejan de la media. Esto puede deberse a que la muestra incluye hablantes de distintos niveles educativos. A pesar de ello, los valores de asimetría y curtosis se sitúan en prácticamente la totalidad de medidas consideradas próximos a 0. Esto no ocurre, sin embargo, en el uso de metáforas deliberadas en el que la desviación estándar supera en el doble a la media y los valores de asimetría y curtosis son especialmente altos. En el caso de los HNN, esta primera aproximación a los datos nos indica que el uso de las medidas léxica está sujeto a una mayor variabilidad en comparación con los HN. Esto probablemente se deba a que la muestra de HNN incluye, además de distintos grupos de edad, distintos niveles de competencia. La distribución de los adjetivos, las colocaciones y las metáforas deliberadas resulta especialmente anómala. Para identificar los posibles valores atípicos observamos las puntuaciones z calculadas por la condición HN vs HNN (Field, 2009). Los resultados revelaron que el uso de adjetivos por parte de un participante coreanohablante de primaria resultaba anómalo (z

= 4,21), de hecho, tras excluirlo de la muestra, comprobamos que la distribución del uso de adjetivos sí se distribuía con normalidad.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas en HN y HNN

| Medidas léxicas | <i>M</i> | <i>DT</i> | mín.-máx. | Asimetría | Curtosis |
|---------------------------------|----------|-----------|--------------|-----------|----------|
| | | | | | |
| N.º de palabras | 999,20 | 844,33 | 178–2985 | 1,023 | –,038 |
| Longitud de palabra | 5,44 | ,69 | 3,90–6,65 | –,100 | –,195 |
| % de adjetivos | 2,68 | 1,31 | 0–5,46 | –,164 | ,031 |
| % nominalizaciones | 1,55 | 1,28 | 0–4,86 | ,783 | ,018 |
| Diversidad léxica ⁴¹ | 72,38 | 15,16 | 39,91–93,27 | –,486 | –,532 |
| Densidad léxica | 38,89 | 3,08 | 34,00–46,01 | ,502 | –,475 |
| % de colocaciones | 2,88 | 1,53 | ,56–6,62 | ,662 | ,325 |
| % de metáforas deliberadas | ,33 | ,67 | 0–2,73 | 2,620 | 6,692 |
| Hablantes no nativos | | | | | |
| N.º de palabras | 489,83 | 331,38 | 77–1773 | 1,666 | 3,765 |
| Longitud de palabra | 5,69 | ,89 | 3,97–8,23 | ,455 | ,119 |
| % de adjetivos | 3,85 | 2,68 | 0–18,12 | 2,35 | 11,19 |
| % nominalizaciones | 1,51 | 1,31 | 0–5,29 | ,854 | ,125 |
| Diversidad léxica ⁴² | 71,83 | 21,72 | 33,91–131,89 | ,378 | ,357 |
| Densidad léxica | 39,39 | 3,96 | 30,00–54,00 | ,563 | 1,531 |
| % de colocaciones | 3,25 | 2,31 | 0–15,26 | 2,53 | 10,72 |
| % de metáforas deliberadas | ,29 | ,70 | 0–4,74 | 4,70 | 26,56 |

Por estos motivos, estimamos oportuno prescindir de este participante en los subsiguientes análisis. Esta decisión también la adoptamos con los valores atípicos observados en el uso de colocaciones por parte de un participante sinohablante universitario y un participante arabófono de primaria, cuyas puntuaciones *z* en el uso de colocaciones alcanzaron 4,81 y 3,91, respectivamente. En relación con la distribución del uso de metáforas deliberadas, identificamos valores atípicos en cinco participantes. En este caso, la eliminación de estos sujetos no se tradujo en una distribución normal, de modo que consideramos oportuno mantenerlos. Tras la eliminación de los participantes con valores atípicos, la muestra de HNN incluye 63 participantes y el conjunto del corpus está finalmente formado por 93 participantes. En consonancia con los datos aquí expuestos, emplearemos en los subsiguientes análisis pruebas no paramétricas para el

⁴¹ En los HN la diversidad léxica se calculó en 24 participantes.

⁴² En los HNN la diversidad léxica se calculó en 48 participantes.

tratamiento estadístico del uso de metáforas deliberadas, y para el resto de medidas, pruebas paramétricas.

5.1.1. Uso de las medidas léxicas por nivel de competencia: resultados descriptivos

En este apartado presentamos los resultados estadísticos descriptivos relativos al uso de las medidas léxicas en función del nivel de competencia en L2. En la variable nivel consideramos el grupo de HN como nivel superior de competencia (v. capítulo IV), de esta forma incluye cuatro niveles: nativo (n = 30), avanzado (n = 9), intermedio (n = 35) e inicial (n = 19).

Tal y como podemos observar en la Tabla 5, el uso de los recursos léxicos considerados es en todos los niveles de competencia similar al observado en el conjunto del corpus. Los recursos léxicos que tienen mayor presencia en los textos de los HN y HNN son los adjetivos y las colocaciones, seguidos de las nominalizaciones y de las metáforas deliberadas.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas por nivel de competencia

| | Nativo | | Avanzado | | Intermedio | | Inicial | |
|----------------------------|--------|--------|----------|--------|------------|--------|---------|--------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| N.º de palabras | 999,20 | 844,33 | 966,78 | 425,47 | 500,63 | 245,16 | 291,95 | 177,70 |
| Longitud palabra | 5,44 | ,69 | 6,20 | ,90 | 5,66 | ,87 | 5,54 | ,84 |
| % de adjetivos | 2,68 | 1,31 | 5,05 | 1,12 | 3,50 | 1,86 | 3,24 | 2,45 |
| % de nominalizaciones | 1,55 | 1,28 | 3,06 | ,91 | 1,66 | 1,28 | ,63 | ,66 |
| Diversidad ⁴³ | 72,38 | 15,16 | 86,93 | 20,80 | 72,94 | 19,78 | 48,15 | 10,39 |
| Densidad | 38,89 | 3,08 | 39,19 | 2,29 | 38,98 | 4,07 | 39,26 | 3,19 |
| % de colocaciones | 2,88 | 1,53 | 3,38 | ,75 | 3,37 | 1,62 | 2,04 | 1,54 |
| % de metáforas deliberadas | ,33 | ,67 | ,84 | 1,49 | ,25 | ,52 | ,15 | ,28 |

En el caso de la longitud de palabra, HN y HNN utilizan palabras de una longitud similar a la longitud media observada en el corpus. Asimismo, la densidad léxica en ambos grupos se sitúa próxima a la media. Por su parte, en relación con la diversidad léxica, únicamente los HNN de nivel inicial se sitúan muy por debajo de la diversidad media del corpus. De esta aproximación a los datos se desprende que la única medida que parece mostrar un patrón de desarrollo lingüístico claro es la longitud del texto, que aumenta

⁴³ En el grupo de nivel inicial se calculó en 11 participantes, en el grupo de nivel intermedio en 25, en los avanzados en 11 y en el grupo de nativos en 24.

claramente por nivel de competencia. En relación con la longitud de palabra, los HNN de nivel avanzado producen de media palabras más largas que el resto de grupos, incluso que los HN, quienes a su vez utilizan palabras más cortas que los demás grupos. Este comportamiento, que también se observa de forma similar en el uso de adjetivos y, en parte, en las nominalizaciones, puede deberse a que la mayoría de HNN de nivel avanzado e intermedio se concentran, sobre todo, en secundaria y universidad, mientras que el grupo de nativos incluye también los datos de participantes de primaria. En lo que se refiere al uso de colocaciones, resulta sorprendente los HNN de nivel avanzado e intermedio emplean una mayor proporción que el resto de grupos, incluso que el grupo de HN.

Por su parte, las metáforas deliberadas, a pesar de estar sujeto a una alta variabilidad, resulta llamativo que sean empleadas mayoritariamente por hablantes de nivel avanzado, a los que siguen los HN y muy de lejos los hablantes de nivel intermedio e inicial. Veremos más adelante, tras los análisis estadísticos pertinentes, si las diferencias aquí observadas son significativas, considerando también la posible interacción entre el nivel de competencia y los demás factores objeto de estudio de la presente investigación.

5.1.2. Uso de las medidas léxicas por edad: resultados descriptivos

En este apartado presentamos los resultados estadísticos descriptivos relativos al uso de las medidas léxicas en función de la edad. Este factor consta de tres niveles que corresponden a los niveles educativos considerados en esta investigación primaria (n = 28), secundaria (n = 30) y universidad (n = 35).

Tal y como podemos ver en la Tabla 6, el uso de los recursos léxicos considerados es en todos los niveles educativos similar al observado en el conjunto del corpus. Los recursos léxicos que tienen mayor presencia en los textos de los hablantes de primaria, secundaria y universidad son los adjetivos y las colocaciones, seguidos de las nominalizaciones y de las metáforas deliberadas. El uso de los recursos léxicos por parte de los hablantes de primaria y secundaria se sitúa por debajo de la media, a excepción de la longitud de palabra en secundaria que sí supera la media observada en la totalidad del corpus. Por su parte, los hablantes de universidad muestran un mejor desempeño en términos cuantitativos en comparación con la media.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del uso de medidas léxicas por edad

| | Primaria | | Secundaria | | Universidad | |
|----------------------------|----------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| N.º de palabras | 298,64 | 126,58 | 488,70 | 321,24 | 1106,37 | 718,66 |
| Longitud de palabra | 5,06 | ,74 | 5,85 | ,87 | 5,87 | ,64 |
| % de adjetivos | 2,63 | 2,23 | 2,85 | 1,56 | 4,32 | 1,41 |
| % de nominalizaciones | ,52 | ,48 | 1,01 | ,78 | 2,83 | 1,01 |
| Diversidad ⁴⁴ | 51,40 | 12,87 | 67,81 | 12,69 | 84,83 | 15,22 |
| Densidad | 38,54 | 3,36 | 38,63 | 3,28 | 39,77 | 3,51 |
| % de colocaciones | 2,00 | 1,19 | 2,63 | 1,53 | 3,96 | 1,31 |
| % de metáforas deliberadas | ,03 | ,10 | ,21 | ,53 | ,63 | ,94 |

Esta aproximación a los datos en función de la edad nos indica también que la variabilidad en el uso de los recursos léxicos disminuye a medida que aumenta la edad, pues los valores de las desviaciones típicas son más próximos a la media en universidad en comparación con lo observado en primaria y secundaria. Asimismo, todas las medidas léxicas muestran un patrón de desarrollo por edad por cuanto el desempeño en el uso de estos recursos aumenta a lo largo de los distintos niveles educativos.

5.1.3. Uso de las medidas léxicas por género y modalidad: resultados descriptivos

Una vez analizada la distribución del uso de medidas léxicas atendiendo a los factores intersujeto, detallamos a continuación la producción de estos recursos en función de los factores intrasujeto, es decir, el género y la modalidad de producción. Abordamos en primer lugar la distribución por modalidad de producción y, seguidamente, por género discursivo.

Los textos escritos ($n = 186$) reúnen un total de 24 913 palabras entre las que encontramos 1043 adjetivos, 618 nominalizaciones, 174 metáforas deliberadas y 917 colocaciones. La totalidad de palabras contenido asciende a 10 979, que representa el 44,07% del número total de palabras, la longitud media de palabra es 5,66 ($DT = ,92$) y la diversidad léxica media es de 70,17 ($DT = 29,92$). Por su parte, las producciones orales ($n = 186$) reúnen un total de 36 833 palabras entre las que encontramos 1164 adjetivos, 706 nominalizaciones, 117 metáforas deliberadas y 1172 colocaciones. La totalidad de palabras contenido asciende a 12 868 y representa el 34,94% del número total de palabras,

⁴⁴ La diversidad léxica en el grupo de primaria se calculó en 17 participantes, en secundaria en 17 y en el grupo de universidad en 33.

la longitud media de palabra es 5,58 ($DT = ,96$) y la diversidad léxica media es de 58,39 ($DT = 22,76$). Recogemos en la Tabla 7 la distribución del uso de los recursos léxicos por modalidad de producción.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la calidad textual y del uso de medidas léxicas por modalidad de producción

| | Escrito | | Oral | |
|--------------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| N.º de palabras | 267,88 | 214,57 | 396,05 | 422,28 |
| Longitud de palabra | 5,66 | ,92 | 5,58 | ,96 |
| % de adjetivos | 3,81 | 2,24 | 2,97 | 1,97 |
| % de nominalizaciones | 1,82 | 1,59 | 1,36 | 1,28 |
| Diversidad ⁴⁵ | 70,17 | 29,92 | 58,39 | 22,76 |
| Densidad | 43,43 | 5,16 | 35,59 | 3,91 |
| % de colocaciones | 3,14 | 1,86 | 2,76 | 1,65 |
| % metáforas deliberadas | ,42 | 1,09 | ,24 | ,52 |

Tal y como podemos observar en la Tabla 7, los textos escritos, a pesar de ser más cortos que los orales, incluyen una mayor proporción de adjetivos, nominalizaciones, metáforas deliberadas y colocaciones. Asimismo, tanto la longitud de palabra, como la densidad y diversidad léxicas son superiores en la modalidad escrita. Estos resultados sugieren que los hablantes movilizan más recursos léxicos en los textos escritos que en los orales. Más adelante comprobaremos si estas diferencias resultan significativas y si se mantienen en función del factor edad y nivel de competencia en diferentes géneros discursivos.

Por su parte, en lo relativo a la distribución de los datos por género discursivo, los textos narrativos ($n = 186$) reúnen un total de 31.743 palabras entre las que encontramos 937 adjetivos, 482 nominalizaciones, 104 metáforas deliberadas y 1020 colocaciones. La totalidad de palabras contenido asciende a 12 341 y representa el 38,84% del número total de palabras, la longitud media de palabra es 5,46 ($DT = 1,00$) y la diversidad léxica media es de 64,48 ($DT = 28,43$). Por su parte, los textos expositivos ($n = 186$) reúnen un total de 31 886 palabras entre las que encontramos 1270 adjetivos, 842 nominalizaciones, 187 metáforas deliberadas y 1069 colocaciones. La densidad léxica es de 36,08 pues encontramos un total de 11 506 palabras con contenido semántico, la longitud media de palabra es 5,79 ($DT = 1,20$) y la diversidad léxica media es de 62,70 ($DT = 24,31$). Recogemos en la Tabla 8 la distribución del uso de los recursos léxicos por género discursivo.

⁴⁵ En los textos escritos la diversidad se calculó en 82 participantes y en los textos orales en 90 participantes.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la calidad textual y del uso de medidas léxicas por género discursivo

| | Expositivo | | Narrativo | |
|--------------------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| N.º de palabras | 332,94 | 361,60 | 331,00 | 277,86 |
| Longitud de palabra | 5,79 | 1,20 | 5,46 | 1,00 |
| % adjetivos | 4,06 | 3,08 | 2,76 | 1,89 |
| % nominalizaciones | 1,95 | 1,74 | 1,20 | 1,28 |
| Diversidad ⁴⁶ | 62,72 | 24,31 | 64,48 | 28,43 |
| Densidad | 38,11 | 4,62 | 40,23 | 5,22 |
| % colocaciones | 3,16 | 2,42 | 2,84 | 1,87 |
| % metáforas deliberadas | ,44 | 1,05 | ,21 | ,59 |

En la Tabla 8 vemos que el número de palabras en ambos tipos de textos es prácticamente el mismo. Sin embargo, se observa una dispersión al alza con respecto a la media en los textos expositivos y a la baja en los narrativos. Esto nos indica, por una parte, que la longitud de los textos narrativos es más estable que la observada en los expositivos y, por otra, que los textos narrativos son por lo general más breves que los expositivos. Los textos expositivos incluyen una mayor proporción de adjetivos, nominalizaciones, metáforas deliberadas y colocaciones y, además, en ellos la longitud media de las palabras es superior que en los textos narrativos. Por su parte, los textos narrativos incluyen niveles de diversidad y densidad léxicas más elevados. Esto parece indicar de forma preliminar que los textos expositivos requieren la movilización de más recursos léxicos que los narrativos.

5.2. Análisis multivariante: uso de los recursos léxicos en función de los factores objeto de estudio

A continuación, y en relación con nuestro primer objetivo, el análisis del desarrollo del repertorio de recursos léxicos utilizados por HN y HNN en diferentes géneros discursivos y modalidades de producción, veremos cómo se distribuyen estos recursos en español L1 y L2 según la edad y el nivel de competencia de los hablantes, la modalidad de producción y el género discursivo (objetivo 1). Específicamente, examinamos si los factores de la edad, el nivel de competencia, la modalidad y el género tienen efecto en la producción de los distintos recursos léxicos, y determinamos cómo

⁴⁶ En los textos narrativos la diversidad se calculó en 90 participantes y en los textos expositivos en 83.

varía el uso de estos recursos en función de dichos factores, así como cuál es su evolución con la edad y el nivel de competencia en español L1 y L2.

Para ello, realizamos una serie de ANOVAS de medidas repetidas del uso de los recursos léxicos, donde el número de recursos (adjetivos, nominalizaciones y colocaciones) está ponderado en cada caso sobre el número de palabras por participante y tipo de texto (v. capítulo IV). En el caso de los recursos que están afectados por la longitud del texto, es decir, la diversidad y densidad léxicas, y la longitud de palabra, trabajamos a partir de la media de los índices obtenidos por los participantes en cada texto. En el análisis multivariante (3x4x2x2) se consideró la edad (3) y el nivel de competencia (4) como factor intersujeto, y las variables género (2) y modalidad (2) como factor intrasujeto. Para determinar el peso de estos factores en cada uno de los recursos analizados (variables dependientes) se consideró la significación estadística de las diferencias y el valor de eta-cuadrado parcial (η^2p) como indicador de tamaño del efecto. Contrastes Bonferroni o Games-Howell⁴⁷ a posteriori permitieron determinar entre qué grupos de edad y entre qué niveles de competencia existen diferencias significativas. Para el análisis de las diferencias en el uso de los recursos léxicos en cada grupo en función del género discursivo y/o la modalidad de producción, se realizaron comparaciones de medias mediante pruebas *t* para muestras relacionadas en los distintos grupos de edad y niveles de competencia. Dado que en la categoría de metáforas deliberadas no se cumple el criterio de normalidad (v. apartado 5.1.), las diferencias fueron corroboradas por pruebas no paramétricas, en particular, mediante la prueba de Kruskal–Wallis para los factores intersujeto y la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para los factores intrasujeto. Para determinar el peso de los factores en el uso de este recurso se consideró la significación estadística de las diferencias y el valor de *r* para el tamaño del efecto. Al abordarse el análisis mediante pruebas no paramétricas, en el caso de las metáforas deliberadas no se investigan las posibles interacciones entre los factores considerados. Los resultados de estos análisis nos permitirán establecer cómo los hablantes nativos y no nativos se ajustan a las restricciones que imponen la tipología textual y modalidad de producción en diferentes niveles educativos y niveles de competencia. En los próximos subapartados, pues, obtendremos el patrón de desarrollo que muestran hablantes nativos y no nativos de español en el uso de los recursos léxicos considerados.

⁴⁷ Realizamos la prueba de Bonferroni cuando se da el criterio de homocedasticidad y la de Games-Howell en aquellos en los que no se cumple dicho criterio.

Como veremos, las variables objeto de estudio afectan de una forma u otra a la totalidad de recursos léxicos considerados. No obstante, el panorama evolutivo obtenido no es simple, porque en cada recurso se observan patrones de desarrollo distintos asociados a un nivel de competencia, un género y/o una modalidad determinados. En primer lugar, examinamos en detalle la influencia de los factores objeto de nuestro estudio en el uso de las medidas léxicas a nivel de palabra considerando los efectos simples de edad, nivel, género y modalidad y también las distintas interacciones. Seguidamente, hacemos lo propio con las medidas léxicas más allá de la palabra. Cerramos este apartado, ofreciendo un cuadro general de los efectos encontrados por edad, nivel de competencia, género y/o modalidad para cada recurso.

5.2.1. Medidas léxicas a nivel de palabra: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad por recurso

En este apartado reportamos los efectos de los factores objeto de estudio en el uso de los recursos léxicos a nivel de palabra. En primer lugar, ofrecemos los resultados relativos a la productividad, es decir, el número de palabras, para, seguidamente, hacer lo propio con las medidas léxicas consideradas.

5.2.1.1. Productividad: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

En relación con el número total de palabras, encontramos un efecto simple de Edad, $F(2, 84) = 53,12, p < .001, \eta^2 p = ,558$, en el sentido de aumento. Asimismo, se da un efecto simple de Nivel, $F(3, 84) = 16,88, p < .001, \eta^2 p = ,368$, también en el sentido de aumento. En relación con el Género, a pesar de que no se da un efecto simple, $F(1, 84) = 1,19, p = .279, \eta^2 p = ,014$, no podemos afirmar de forma categórica que no afecte la producción de número de palabras pues, como veremos más adelante, interactúa con otros factores considerados. En cuanto a la Modalidad, sí encontramos un efecto simple, $F(1, 84) = 17,78, p < .001, \eta^2 p = ,175$, en el sentido de que se producen más palabras en los textos orales que en los escritos (orales: $M = 396,05$; escritos: $M = 267,57$).

Así, de estos tres factores, el que permite explicar mayor proporción de varianza del número de palabras es la edad, seguido del nivel y, por último, de la modalidad. En lo relativo a la edad, según indican los análisis *post-hoc*, hay diferencias significativas entre

todos los contrastes a pares en las distintas categorías de edad (primaria vs. secundaria: $p = .013$; primaria vs. universidad: $p < .001$; secundaria vs. universidad: $p < .001$). Es decir, se observa un aumento significativo, grupo por grupo, en el número de palabras (primaria: $M = 298,64$; secundaria: $M = 488,70$; universidad: $M = 1106,37$). En cuanto al nivel, según indican los análisis *post-hoc*, en los HNN hay diferencias significativas en el número de palabras entre todos los contrastes a pares en los distintos niveles de competencia (inicial vs. intermedio: $p = .004$; inicial vs. avanzado: $p = .008$; intermedio vs. avanzado: $p = .046$). Es decir, el número de palabras aumenta con el nivel de competencia en L2 (inicial: $M = 291,95$; intermedio: $M = 500,63$; avanzado: $M = 966,78$). En comparación con los HN ($M = 999,20$) hay diferencias significativas en el contraste entre HN y hablantes de nivel inicial ($p = .001$) y nivel intermedio ($p = .018$). Sin embargo, las diferencias que se observan entre los HN y los HNN de nivel avanzado no resultan significativas ($p = .999$). Es decir, los HN producen significativamente más palabras que los HNN de nivel inicial e intermedio, pero estas diferencias desaparecen cuando los HNN tienen un nivel avanzado. Este resultado apunta a que la longitud del texto depende del nivel, sin embargo, una vez que se alcanzan niveles altos de competencia en L2, la longitud del texto no varía entre HN y HNN.

Estos resultados se complementan con tres interacciones. Por una parte, encontramos una interacción entre la Edad y el Nivel, $F(3, 84) = 16,87, p < .001, \eta^2 p = ,376$, y por otra, dos interacciones triples, una entre la Edad, el Género y la Modalidad, $F(2, 84) = 4,23, p = .018, \eta^2 p = ,091$, y otra entre el Nivel, el Género y la Modalidad, $F(3, 84) = 6,14, p = .001, \eta^2 p = ,180$. De estas tres interacciones, la que permite explicar mayor proporción de varianza del número de palabras es la interacción entre la edad y el nivel, seguida de la interacción entre nivel, género y modalidad y, por último, la interacción entre la edad, el género y la modalidad.

Según indican los resultados de la primera interacción, esto es, la interacción entre la Edad y el Nivel (v. Gráfico 1), en el grupo de HN se observan diferencias significativas por Edad entre todos los niveles educativos (primaria vs. secundaria: $p = .015$; primaria vs. universidad: $p < .001$; secundaria vs. universidad: $p = .001$), es decir, el número de palabras aumenta grupo por grupo (primaria: $M = 305,70$; secundaria: $M = 729,00$; universidad: $M = 1962$). En el caso de los HNN, se da un patrón de desarrollo distinto. En el grupo de nivel inicial no se observan diferencias significativas por edad (primaria vs. secundaria: $p = .201$). Es decir, los HNN de nivel inicial producen el mismo número

de palabras en primaria y secundaria (primaria: $M = 236,00$; secundaria: $M = 342,30$). En el grupo de nivel intermedio, hay diferencias significativas en los contrastes de universidad con los grupos de primaria y secundaria, pero las que se observan entre primaria y secundaria no (primaria vs. secundaria: $p = 1.00$; universidad vs. primaria: $p = .005$; universidad vs. secundaria: $p = .014$). Es decir, los HNN de nivel intermedio de primaria y secundaria producen la misma cantidad de palabras pero se da un aumento en universidad en comparación con primaria y secundaria (primaria: $M = 353,44$; secundaria: $M = 394,80$; universidad: $M = 649,56$). Por su parte, en relación con el grupo de nivel avanzado, todos los HNN de este nivel son universitarios, por tanto, no procede esta comparación. De estos resultados se desprende que la capacidad para producir textos más largos tiene lugar más más tarde en los HNN que en los HN.

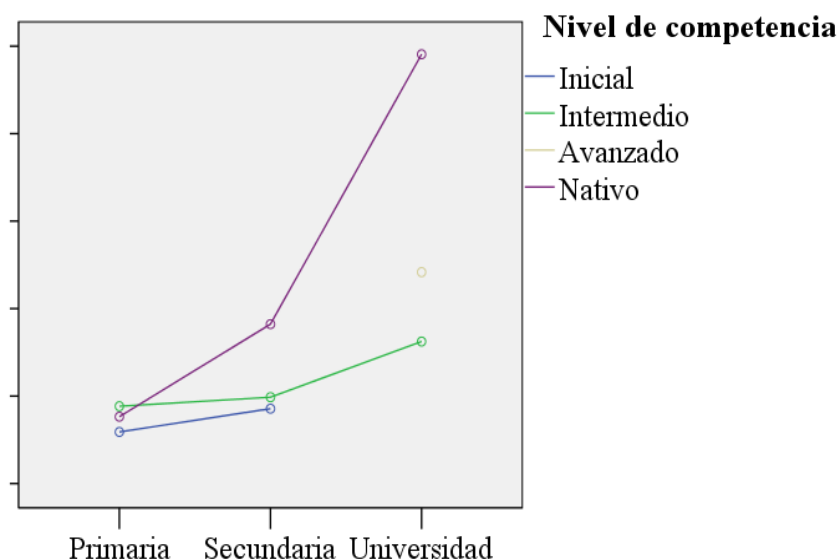


Gráfico 1. N.º de palabras. Interacción Edad y Nivel

Por su parte, el otro sentido de la interacción, relativo al efecto del Nivel de competencia, nos indica que en el grupo de primaria las diferencias que se observan entre los grupos de nivel inicial, intermedio y nativo no resultan significativas (inicial vs. intermedio: $p = .153$; inicial vs. nativo: $p = .671$; intermedio vs. nativo: $p = 1.00$). Esto nos indica que las diferencias entre HN y HNN en la cantidad de texto que producen no dependen del nivel de competencia en primaria (inicial: $M = 236,00$; intermedio: $M = 353,44$; nativo: $M = 305,70$). Por su parte, en el grupo de secundaria no hay diferencias significativas entre los HNN de nivel inicial e intermedio, sin embargo, sí hay diferencias significativas en el contraste entre HNN y HN (inicial vs. intermedio: $p = 1.00$; inicial vs. nativo: $p = .014$; intermedio vs. nativo: $p = .038$). Así, los HN de secundaria producen de media más

palabras que los HNN de nivel inicial e intermedio (inicial: $M = 342,20$; intermedio: $M = 394,80$; nativo: $M = 729,00$). De manera similar, en el grupo de universidad no se dan diferencias significativas entre los HNN (intermedio vs. avanzado: $p = .144$). Por su parte, en la comparación entre HN y HNN, hay diferencias entre los HN y los HNN de nivel intermedio y avanzado (nativo vs. intermedio: $p < .001$; nativos vs. avanzado: $p = .005$), en el sentido que los HN de universidad producen significativamente más palabras que los HNN (nativos: $M = 1962$; avanzado: $M = 966,78$; intermedio: $M = 649,56$). Estos resultados indican que solo cuando los hablantes producen una cierta cantidad de texto, esto es, en secundaria y hasta la edad adulta, comienzan a identificarse diferencias entre los HN y HNN en el número de palabras que producen.

Por otra parte, encontramos también una interacción triple entre la Edad, el Género y la Modalidad, $F(2, 84) = 4,23$, $p = .018$, $\eta^2 p = ,091$ que queda ilustrada en el Gráfico 2 (primaria), Gráfico 3 (secundaria) y Gráfico 4 (universidad). Los resultados estadísticos descriptivos del número de palabras en función del nivel, el género y la modalidad están disponibles en la Tabla 9.

Tabla 9. Número de palabras por edad, género y modalidad de producción

| Tipo de texto | Primaria | Secundaria | Universidad |
|---------------|---------------|-----------------|------------------|
| | Media (DT) | Media (DT) | Media (DT) |
| Narr. Oral | 90,25 (41,16) | 152,20 (132,49) | 318,46 (230,34) |
| Narr. Escrito | 70,25 (29,93) | 113,50 (93,46) | 204,91 (128,63) |
| Exp. Escrito | 65,00 (32,91) | 96,00 (62,61) | 219,11 (139,25) |
| Exp. Oral | 73,14 (51,32) | 127,00 (98,11) | 363,89 (384, 21) |

Según los resultados de esta interacción, el número de palabras aumenta con la Edad en todos los géneros discursivos considerados, tanto en la modalidad escrita como en la oral. Sin embargo, no hay diferencias significativas en todos los contrastes de edad. En particular, y esto es cierto para todos los tipos de texto, las diferencias por edad que se observan entre primaria y secundaria no son significativas. No obstante, sí encontramos diferencias en el número de palabras en los contrastes entre universidad y los grupos de primaria y secundaria en ambos géneros discursivos y modalidades de producción (para todos los casos $p < .025$)⁴⁸. Es decir, el número de palabras es mayor en los textos

⁴⁸ Tras la corrección Bonferroni el nivel de significación es $p < .025$

producidos por los hablantes de universidad en comparación con los de primaria y secundaria en todos los tipos de texto considerados.

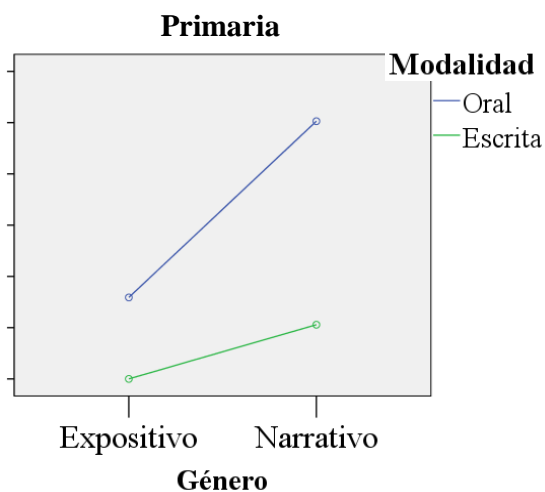


Gráfico 2. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en Primaria

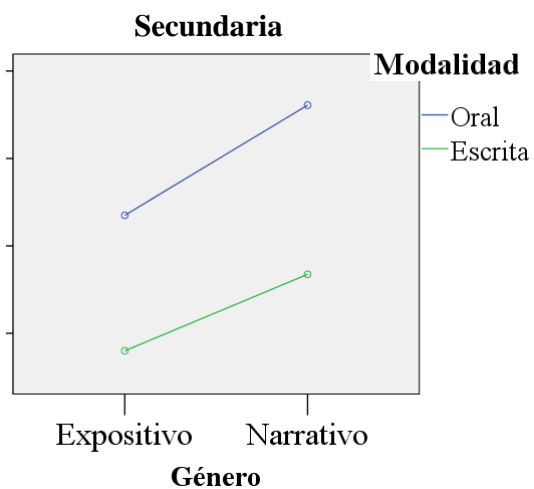


Gráfico 3. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en Secundaria

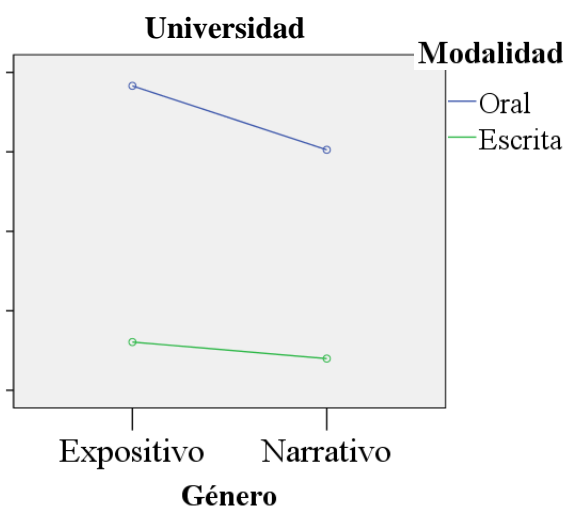


Gráfico 4. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en Universidad

En relación con el efecto del Género, observamos que los textos narrativos incluyen una mayor cantidad de palabras que los expositivos en prácticamente todos los grupos de edad y modalidades de producción, a excepción de en universidad donde se observa que los textos expositivos orales son más largos que los respectivos narrativos. Sin embargo, según indican los resultados de esta interacción, las diferencias que se dan entre los géneros narrativo y expositivo solo resultan significativas en el grupo de primaria en la modalidad oral ($p = .007$). Así, a pesar de que se observe esta tendencia en secundaria, únicamente los hablantes de primaria producen significativamente más palabras en los textos narrativos que en los expositivos en la modalidad oral.

Por último, en relación con el efecto de la Modalidad, observamos un comportamiento distinto en función del género y la edad. En primaria, las diferencias que se observan por modalidad no resultan significativas en ninguno de los géneros discursivos considerados. Por su parte, en secundaria encontramos un efecto de modalidad únicamente en los textos narrativos ($p = .003$), en el sentido de que los hablantes de secundaria producen de media más palabras en los textos narrativos orales que en los escritos, pero estas diferencias no se mantienen en el género expositivo, donde el número de palabras no se ve afectado por la modalidad. Por último, en universidad encontramos un efecto de modalidad tanto en los textos expositivos como en los narrativos (expositivo: $p = .002$; narrativo: $p = .014$), por el que los textos orales incluyen de media una mayor cantidad de palabras que los escritos. Estos datos sugieren que la capacidad para producir textos de mayor longitud en la modalidad oral empieza a desarrollarse en la adolescencia y se consolida en la edad adulta. En primaria, sin embargo, la modalidad no parece afectar al número de palabras.

Continuando con las interacciones, como decíamos, encontramos también una segunda interacción triple entre el Nivel, el Género y la Modalidad, $F(3, 84) = 6,14, p = .001, \eta^2 p = .180$ que queda ilustrada en el Gráfico 5 (HNN, inicial), Gráfico 6 (HNN, intermedio), Gráfico 7 (HNN, avanzado) y Gráfico 8 (HN). Los resultados estadísticos descriptivos del número de palabras en función del nivel, el género y la modalidad están disponibles en la Tabla 10. Según indican los resultados de esta interacción, las diferencias que se observan por Nivel de competencia varían en función del tipo de texto considerado y se dan únicamente en el contraste entre hablantes de nivel inicial y los demás niveles considerados.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos del número de palabras por nivel, género y modalidad de producción

| | Inicial | Intermedio | Avanzado | Nativo |
|--------------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Narrativo oral | 76,21 (17,48) | 141,29 (81,42) | 403,78 (298,63) | 263,53 (219,00) |
| Narrativo escrito | 72,11 (61,38) | 102,17 (54,19) | 174,00 (58,09) | 201,07 (154,27) |
| Expositivo escrito | 57,32 (39,28) | 112,51 (74,72) | 152,67 (49,19) | 198,93 (159,51) |
| Expositivo oral | 70,21 (46,94) | 144,66 (108,37) | 236,33 (163,05) | 335,67 (426,56) |

Desviación típica entre paréntesis

En la comparación entre HNN de nivel inicial y los hablantes nativos, las diferencias que se observan resultan significativas en todos los tipos de texto considerados. Es decir, los

HN producen de media una mayor cantidad de palabras que los HNN de nivel inicial en los textos narrativos, tanto orales como escritos (oral: $p = .002$; escrito: $p = .001$) y en los textos expositivos, tanto orales como escritos (oral: $p = .010$; escrito: $p < .001$). Por su parte, en el contraste entre HNN, los de nivel inicial producen de media menos palabras que los de intermedio en los textos expositivos tanto en la modalidad escrita ($p = .004$) como en la oral ($p = .005$), mientras que en los textos narrativos no hay diferencias significativas en ninguna de las dos modalidades. Los hablantes de nivel inicial producen también menos palabras que los HNN de nivel avanzado. En este caso las diferencias que se observan resultan únicamente significativas en la modalidad escrita en los textos expositivos ($p = .001$) y narrativos ($p = .003$), pero no en la modalidad oral.

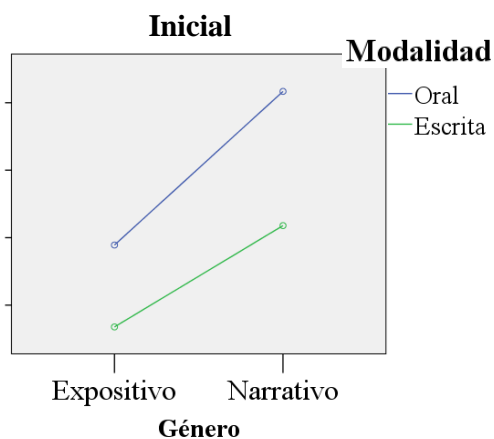


Gráfico 5. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nivel inicial

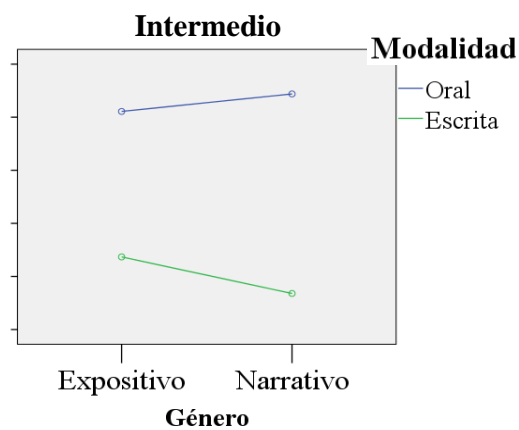


Gráfico 6. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nivel intermedio

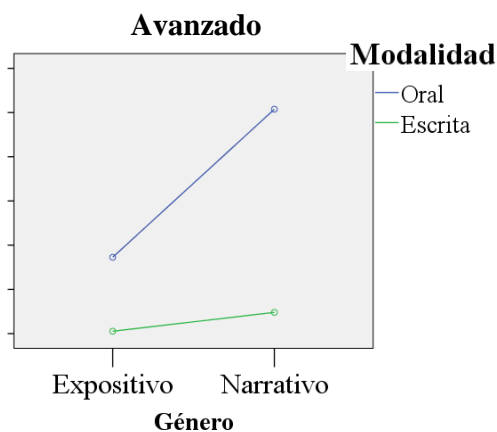


Gráfico 7. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nivel avanzado

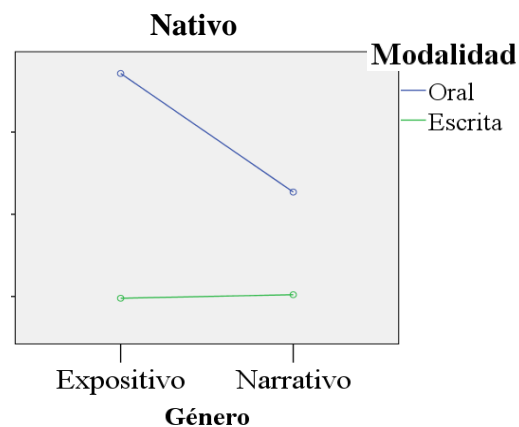


Gráfico 8. N.º de palabras. Interacción Género y Modalidad en nativo

Siguiendo con los efectos de la interacción entre el Nivel, el Género y la Modalidad, los resultados indican que las diferencias que se observan por Género no resultan significativas en ninguna modalidad de producción en ninguno de los niveles de

competencia considerados. Por último, en relación con el efecto de la Modalidad, los resultados de la interacción nos muestran que las diferencias que se observan por modalidad, en el sentido de que los textos orales incluyen más palabras que los escritos, únicamente resultan significativas en el grupo de nivel intermedio en el género narrativo ($p = .001$). Esto nos indica que las constricciones impuestas por la modalidad solo parecen tener un impacto en la producción de número de palabras en los HNN de nivel intermedio. Pasamos a continuación a reportar los resultados relativos al comportamiento de las medidas léxicas a nivel de palabra en el siguiente orden: longitud media de palabra, uso de adjetivos, uso de nominalizaciones, diversidad léxica y, por último, densidad léxica.

5.2.1.2. Longitud media de palabra: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

En relación con la longitud media de palabra, encontramos únicamente un efecto simple de Edad, $F(2, 84) = 9,72, p < .001, \eta^2p = ,188$, en el sentido de aumento. Según indican los resultados de los análisis *post-hoc*, hay diferencias significativas entre primaria y los grupos de secundaria y universidad (primaria vs. secundaria: $p < .001$; primaria vs. universidad: $p < .001$), sin embargo, las diferencias que se observan entre secundaria y universidad no resultan significativas. Es decir, la longitud de palabra aumenta de primaria a secundaria y se mantiene estable desde la adolescencia hasta la edad adulta (primaria: $M = 5,06$; secundaria: $M = 5,85$; universidad: $M = 5,86$). Por otra parte, la longitud de palabra no parece depender del nivel de competencia. Además de que no se da una tendencia específica entre los distintos grupos considerados (HN: $M = 5,44$; avanzado: $M = 6,21$; intermedio: $M = 5,67$; inicial: $M = 5,55$, no hemos encontrado un efecto simple de Nivel, $F(3, 84) = 1,20, p = .316, \eta^2p = ,041$. Esto, unido a que no se da una interacción entre el Nivel y la Edad, nos sugiere que la longitud de palabra es una medida que no se ve afectada por el nivel de competencia. En esta misma línea, la longitud de palabra tampoco parece depender del propósito comunicativo y/o la modalidad de producción, por cuanto no se dan efectos simples de Género, $F(1, 84) = 3,82, p = .054, \eta^2p = ,044$, ni de Modalidad, $F(1, 84) = 9,72, p = .400, \eta^2p = ,008$. Así, a pesar de que en función del género se observe una tendencia a que los textos expositivos incluyan palabras más largas, estas diferencias no resultan significativas (expositivo: $M = 5,79$; narrativo: $M = 5,46$). Por su parte, la tendencia que se observa con respecto a la modalidad es que

los textos escritos incluyan palabras más largas que los orales, sin embargo, como decimos, estas diferencias no resultan significativas (escrito: $M = 5,66$; oral: $M = 5,58$).

5.2.1.3. Uso de adjetivos: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

En cuanto al uso de adjetivos, se dan diferencias significativas en función de los cuatro factores objeto de estudio. Encontramos, en primer lugar, un efecto simple de Edad, $F(2, 84) = 3,48$, $p = .035$, $\eta^2p = ,076$, en el sentido de aumento. Encontramos también un efecto simple de Nivel, $F(3, 84) = 3,60$, $p = .017$, $\eta^2p = ,114$, en el sentido de aumento de nivel inicial a avanzado, pero de disminución en los HN en comparación con los HNN. En relación con las variables intrasujeto, encontramos un efecto simple de Género, $F(1, 84) = 15,63$, $p < .001$, $\eta^2p = ,157$, en el sentido que se producen de media más adjetivos en los textos expositivos ($M = 4,06$) que en los narrativos ($M = 2,76$) y también un efecto simple de Modalidad, $F(1, 84) = 15,80$, $p < .001$, $\eta^2p = ,158$, en el sentido que los textos escritos incluyen de media una mayor proporción de adjetivos que los orales (escritos: $M = 3,81$; orales: $M = 2,97$). De estos cuatro factores, los que permiten explicar mayor proporción de varianza del uso de adjetivos son el género y la modalidad, seguidos de cerca por el nivel y, por último, la edad. Con respecto al factor edad, según indican los resultados de los análisis *post-hoc*, hay diferencias significativas únicamente entre el grupo de universidad y los grupos de primaria y secundaria (universidad vs. primaria: $p = .001$; universidad vs. secundaria: $p = .003$), las diferencias que se observan entre primaria y secundaria, sin embargo, no son significativas. Es decir, los hablantes de universidad producen significativamente de media una mayor proporción de adjetivos que los de primaria y secundaria, mientras que la producción de adjetivos en las primeras edades es la misma (primaria: $M = 2,63$; secundaria: $M = 2,85$; universidad: $M = 4,32$). Estos resultados sugieren que la consolidación en el uso de adjetivos tiene lugar en el paso de secundaria a universidad. Por su parte, en relación con el nivel, según indican los resultados de los análisis *post-hoc*, en el grupo de HNN hay diferencias significativas entre los hablantes de nivel avanzado y nivel inicial ($p = .022$) y en la comparación entre HN y HNN hay diferencias únicamente entre los HN y los HNN de nivel avanzado ($p < .001$). Los HNN de nivel avanzado producen significativamente más adjetivos que los HNN de nivel inicial y que los HN (nativo: $M = 2,68$; avanzado: $M = 5,05$; inicial: $M = 3,24$).

Estos resultados se complementan con una interacción entre la Edad, el Nivel y la Modalidad, $F(3, 84) = 2,79, p = .045, \eta^2 p = ,091$, ilustrada en el Gráfico 9 (primaria), Gráfico 10 (secundaria) y Gráfico 11 (universidad). Los resultados estadísticos del uso de adjetivos por edad, nivel y modalidad están disponibles en la Tabla 11. Según los resultados de esta interacción, las diferencias que se observan por Edad difieren entre HN y HNN en función de la modalidad de producción.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos del uso de adjetivos por edad, nivel y modalidad de producción

| | Inicial | | Intermedio | | | Avanzado | Nativo | | |
|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Escrito | 3,03 (3,07) | 3,95 (2,23) | 3,50 (1,77) | 3,20 (2,72) | 4,93 (2,04) | 5,95 (1,62) | 1,33 (,95) | 3,51 (1,14) | 4,33 (,94) |
| Oral | 4,00 (3,50) | 2,30 (1,38) | 2,18 (1,59) | 2,13 (1,71) | 4,04 (1,30) | 4,55 (1,20) | 1,65 (,80) | 2,77 (,75) | 2,63 (,82) |

1 = primaria; 2 = secundaria; 3 = universidad

Desviación típica entre paréntesis

En el grupo de HN, hay diferencias significativas en la modalidad escrita pero no en la oral en la comparación entre primaria y los grupos de secundaria y universidad (primaria vs. secundaria: $p < .001$; primaria vs. universidad: $p < .001$). Es decir, en los textos escritos los HN de primaria producen significativamente de media una menor proporción de adjetivos que los de secundaria y universidad (primaria: $M = 1,33$; secundaria: $M = 3,51$; universidad: $M = 3,06$). Estos datos sugieren que la producción de adjetivos por parte de los HN en primaria se ve afectada por las constricciones que impone la modalidad escrita. Además, este resultado nos indica que la consolidación en el uso de adjetivos se da de primaria a secundaria. En el grupo de HNN, se observa un comportamiento distinto, por cuanto hay diferencias significativas por edad únicamente en el nivel intermedio y, a diferencia del grupo de HN, en la modalidad oral. Además, el contraste por pares indica que las diferencias únicamente son significativas en la comparación entre universidad y los grupos de primaria y secundaria (universidad vs. primaria: $p = .016$; universidad vs. secundaria: $p = .010$). Es decir, en el nivel intermedio, los hablantes de universidad incluyen significativamente una mayor proporción de adjetivos en sus discursos orales que los hablantes de primaria y secundaria, mientras que la producción de adjetivos en primaria y secundaria no presenta diferencias significativas (primaria: $M = 2,18$; secundaria: $M = 2,13$; universidad: $M = 4,04$). Estos resultados sugieren que la consolidación en el uso de este recurso en los HNN de nivel intermedio se da más tarde que en los HN, pues las diferencias por edad se dan entre secundaria y universidad, a diferencia de lo que se observa en los HN, en los que el aumento de adjetivos se da de

primaria a secundaria. También resulta pertinente destacar que estos cambios tienen lugar en modalidades textuales diferentes, mientras que en los HN se da en la modalidad escrita, en el caso de los HNN aparecen en la modalidad oral. Asimismo, estos resultados nos indican que las limitaciones impuestas por el nivel de competencia impiden un cambio evolutivo en el nivel inicial, en el que no se observan diferencias significativas por edad. Siguiendo con la interacción, y en relación con el efecto del Nivel, en el grupo de primaria las diferencias que se observan por nivel de competencia no resultan significativas en ninguna modalidad de producción (v. Tabla 11). Es decir, en primaria los HN y los HNN incluyen en sus textos la misma proporción de adjetivos independientemente del dominio lingüístico.

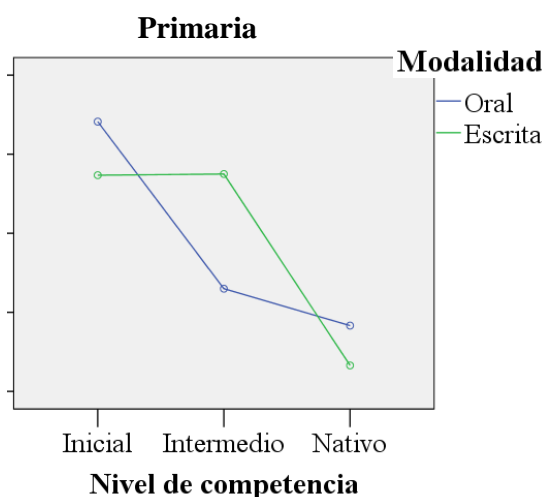


Gráfico 9. Proporción de adjetivos. Interacción Nivel y Modalidad en Primaria

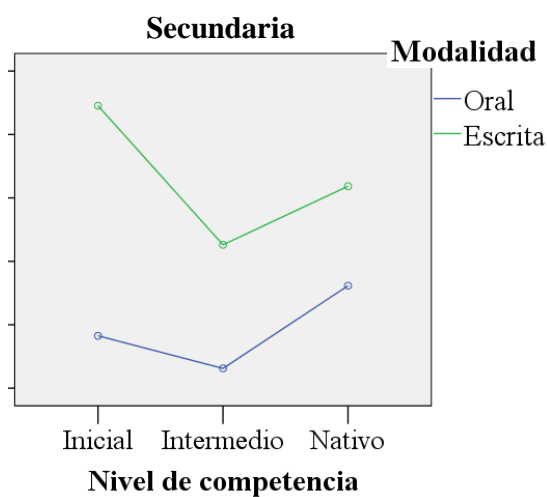


Gráfico 10. Proporción de adjetivos. Interacción Nivel y Modalidad en Secundaria

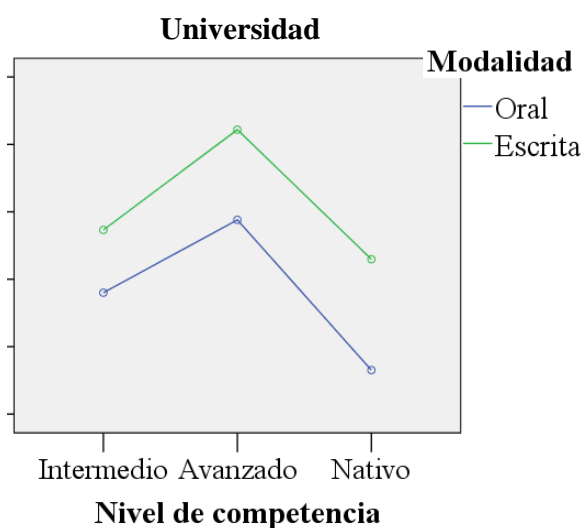


Gráfico 11. Proporción de adjetivos. Interacción Nivel y Modalidad en Universidad

Este comportamiento se da también en secundaria, donde no encontramos diferencias significativas entre HNN y tampoco en la comparación entre HNN y HN. Por su parte, en universidad hay diferencias significativas en la comparación entre HN y los HNN de nivel intermedio y avanzado, pero únicamente en la modalidad oral (nativo vs. intermedio: $p = .018$; nativo vs. avanzado: $p = .004$), en el sentido de que los HN producen de media una menor proporción de adjetivos que los HNN en sus textos orales.

Por último, en relación con el efecto de la Modalidad, vemos que las diferencias observadas por modalidad, en el sentido de que los textos escritos incluyen generalmente más adjetivos que los orales, solo son significativas, por una parte, en los HN de universidad ($p < .001$) y, por otra, en los HNN de nivel inicial en secundaria ($p = .006$). Es decir, en universidad los HN producen significativamente más adjetivos en los textos escritos que en los orales (escrito: $M = 4,33$; oral: $M = 2,63$) y en secundaria los HNN de nivel inicial producen también más adjetivos en la modalidad escrita que en la oral (escrito: $M = 3,95$; oral: $M = 2,30$).

5.2.1.4. Uso de nominalizaciones: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

En el uso de nominalizaciones, encontramos un efecto simple de aumento con la Edad, $F(2, 84) = 38,46$, $p < .001$, $\eta^2 p = ,478$. Con respecto al Nivel, a pesar de que no se da un efecto simple, $F(3, 84) = 1,25$, $p = .297$, $\eta^2 p = ,043$, no podemos afirmar de forma categórica que no afecte a la producción de nominalizaciones pues, como veremos más adelante, interactúa con otros factores considerados. Encontramos un efecto simple de Género, $F(1, 84) = 14,36$, $p < .001$, $\eta^2 p = ,146$, en el sentido que los textos expositivos incluyen de media una mayor proporción de nominalizaciones que los narrativos (expositivo: $M = 1,95$; narrativos: $M = 1,20$). Asimismo, se da un efecto simple de Modalidad, $F(1, 84) = 12,09$, $p = .001$, $\eta^2 p = ,126$, por el que los textos escritos incluyen de media una mayor proporción de nominalizaciones que los orales (escritos: $M = 1,82$; orales: $M = 1,36$). De estos tres factores, el que permite explicar mayor proporción de varianza del uso de adjetivos es la edad, seguida muy de lejos por el género y la modalidad. En lo relativo a la edad, según indican los análisis *post-hoc*, hay diferencias significativas entre todos los contrastes a pares en las distintas categorías de edad (primaria vs. secundaria: $p = .014$; primaria vs. universidad: $p < .001$; secundaria vs. universidad: $p < .001$). Es decir, se observa un aumento significativo, grupo por grupo,

en la proporción de nominalizaciones (primaria: $M = ,52$; secundaria: $M = 1,01$; universidad: $M = 2,83$). Estos resultados se complementan con tres interacciones: una interacción entre la Edad y el Género, $F(2, 84) = 14,36, p < .001, \eta^2 p = ,146$, otra entre la Edad y Modalidad, $F(2, 84) = 4,73, p = .011, \eta^2 p = ,101$, y una interacción triple entre Nivel, el Género y la Modalidad, $F(3, 84) = 2,76, p = .047, \eta^2 p = ,090$. De estas interacciones, la que permite explicar una mayor proporción de la varianza en el uso de adjetivos es la que se da entre la edad y el género, seguida de la interacción entre edad y modalidad y, por último, la triple interacción entre el nivel, el género y la modalidad.

Según indican los resultados de la primera interacción entre la Edad y el Género (v. Gráfico 12), a medida que aumenta la Edad, los hablantes incorporan en sus producciones una mayor proporción de nominalizaciones tanto en los textos expositivos como en los narrativos. Sin embargo, el contraste por grupos de edad revela patrones de desarrollo diferentes en función del género discursivo.

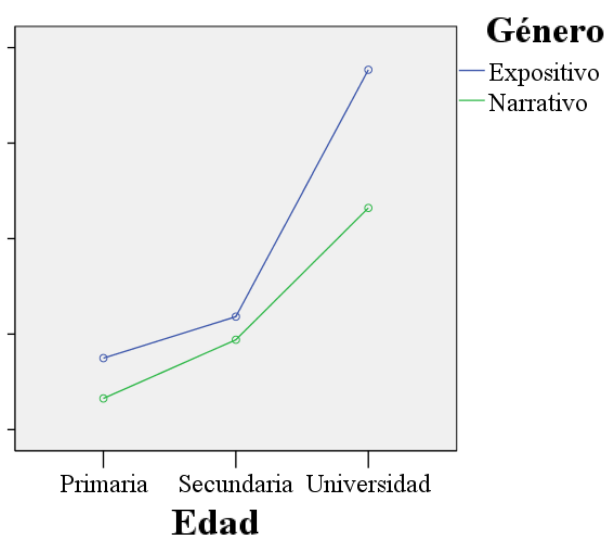


Gráfico 12. Proporción de nominalizaciones.
Interacción Edad y Género

En los textos narrativos, hay diferencias significativas entre todos los grupos de edad considerados (primaria vs. secundaria: $p = .016$; primaria vs. universidad: $p < .001$; secundaria vs. universidad: $p < .001$). Es decir, se observa un aumento significativo, grupo por grupo, en el uso de nominalizaciones (primaria: $M = ,31$; secundaria: $M = ,92$; universidad: $M = 2,16$). En los textos expositivos, hay diferencias significativas en el contraste entre universidad y los grupos de primaria y secundaria (universidad vs. primaria: $p < .001$; universidad vs. secundaria: $p < .001$), pero no entre primaria y secundaria. Es decir, los hablantes de universidad incluyen significativamente una mayor

proporción de nominalizaciones en sus textos expositivos que los hablantes de primaria y secundaria, mientras que su uso en primaria y secundaria es el mismo (primaria: $M = ,74$; secundaria: $M = 1,19$; universidad: $M = 3,58$). Estos resultados sugieren que el patrón de desarrollo en el uso de nominalizaciones depende del género discursivo, por cuanto el cambio evolutivo en los textos narrativos comienza de primaria a secundaria, mientras que en los expositivos se da más tarde, de secundaria a universidad.

En cuanto a las diferencias por Género, las nominalizaciones son de media más abundantes en los textos expositivos que en los narrativos, pero estas diferencias solo son significativas en el grupo de universidad ($p < .001$). Así, únicamente los hablantes de universidad incorporan en sus textos expositivos una mayor proporción de nominalizaciones que en los narrativos (expositivo: $M = 3,58$ vs. narrativo: $M = 2,16$).

Encontramos también una interacción entre la Edad y la Modalidad, $F(2, 84) = 4,73$, $p = .011$, $\eta^2 p = ,101$ (v. Gráfico 13). Según indican los resultados de esta interacción, y en relación con el efecto de Edad, en los textos escritos hay diferencias significativas entre todos los contrastes a pares en las distintas categorías de edad (primaria vs. secundaria: $p = .016$; primaria vs. universidad: $p < .001$; secundaria vs. universidad: $p < .001$). Es decir, se observa un aumento significativo, grupo por grupo, en el uso de nominalizaciones (primaria: $M = ,54$; secundaria: $M = 1,23$; universidad: $M = 3,36$). Por su parte, en los textos orales estas diferencias solo se observan entre universidad y los grupos de primaria y secundaria (universidad vs. primaria: $p < .001$; universidad vs. secundaria: $p < .001$).

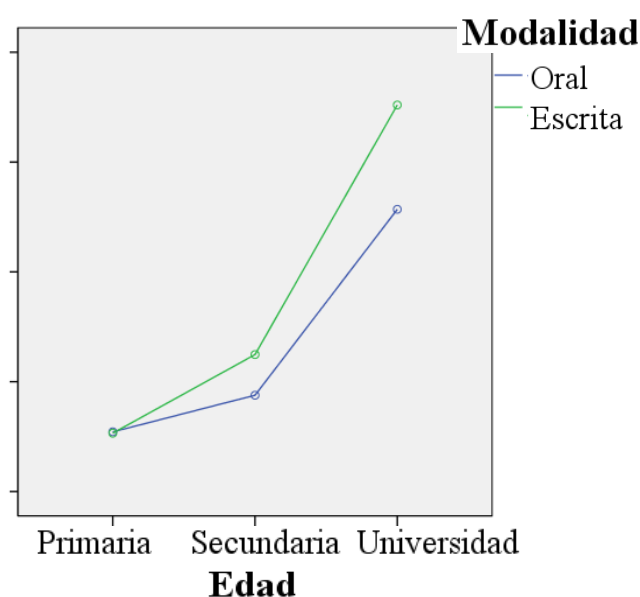


Gráfico 13. Proporción de nominalizaciones.
Interacción Edad y Modalidad

Así, los hablantes de universidad incluyen de media una mayor cantidad de nominalizaciones en sus textos orales que los hablantes de primaria y secundaria, mientras que su uso no difiere entre primaria y secundaria (primaria: $M = ,53$; secundaria: $M = ,82$; universidad: $M = 2,48$).

Estos datos sugieren que el momento en que tiene lugar la consolidación en el uso de este recurso difieren por modalidad de producción. En los textos orales, en los que operan importantes constricciones de procesamiento, el cambio evolutivo se produce más tarde que en los textos escritos. En cuanto al efecto de la Modalidad, hay diferencias en función de este factor únicamente en el grupo de universidad ($p < .001$). Es decir, los textos escritos incluyen de media una mayor proporción de nominalizaciones que los orales únicamente en universidad (escrito: $M = 3,36$ vs. oral: $M = 2,48$), mientras que en el grupo de primaria y secundaria las diferencias que se observan no resultan significativas.

Por último, a pesar de no haber encontrado un efecto de Nivel, como decíamos arriba, encontramos una triple interacción entre el Nivel, el Género y la Modalidad, $F(3, 84) = 2,76$, $p = .047$, $\eta^2 p = ,090$. Los resultados descriptivos de la proporción de nominalizaciones en función del nivel, el género y la modalidad quedan recogidos en la Tabla 12. En relación con el efecto del Nivel en esta interacción, las diferencias en el uso de nominalizaciones entre HN y HNN son significativas únicamente en la comparación entre HN y HNN de nivel inicial en los textos expositivos escritos ($p < .001$). Es decir: en este tipo de texto los HN utilizan de media una mayor proporción de nominalizaciones que los de nivel inicial (HN: $M = 2,26$; inicial: $M = ,51$). Las diferencias que se observan en la modalidad oral no resultan significativas en la comparación entre HNN y HN. Esto nos indica que el uso de nominalizaciones no varía en demasía entre HN y HNN. Ello no obsta para que se observen diferencias significativas en el uso de nominalizaciones en los contrastes entre HNN. En este sentido, encontramos un comportamiento distinto en función del género y la modalidad de producción.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos del uso de nominalizaciones por nivel, género y modalidad de producción

| | Inicial | Intermedio | Avanzado | Nativo |
|--------------------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| Narrativo oral | ,40 (.83) | 1,08 (1,31) | 2,17 (.89) | 1,04 (1,30) |
| Narrativo escrito | ,67 (.97) | 1,31 (1,31) | 3,38 (1,46) | 1,51 (1,88) |
| Expositivo escrito | ,51 (.91) | 2,85 (3,14) | 4,18 (1,69) | 2,26 (1,75) |
| Expositivo oral | ,99 (.18) | 1,80 (1,77) | 3,97 (2,03) | 1,47 (1,46) |

Desviación típica entre paréntesis

En los textos expositivos escritos, hay diferencias significativas en los contrastes entre los hablantes de nivel inicial y los grupos de nivel intermedio y avanzado (inicial vs. intermedio: $p = .001$; inicial vs. avanzado: $p = .001$). Es decir, los hablantes de nivel inicial producen significativamente una menor proporción de nominalizaciones en sus textos expositivos escritos que los de nivel intermedio y avanzado, mientras que las diferencias que se observan entre estos dos últimos niveles no resultan significativas (inicial: $M = ,51$; intermedio: $M = 2,85$; avanzado: $M = 4,18$). Estos resultados sugieren que el cambio en el uso de nominalizaciones tiene lugar en la transición de nivel inicial a intermedio. Siguiendo con el género expositivo, pero en la modalidad oral, hay diferencias significativas en la comparación entre hablantes de nivel avanzado y los grupos de nivel inicial e intermedio (avanzado vs. inicial: $p = .000$; avanzado vs. intermedio: $p = .003$). Así, en este caso, y a diferencia de lo observado en la modalidad escrita, los hablantes de nivel inicial e intermedio producen de media la misma proporción de nominalizaciones, mientras que los de nivel avanzado utilizan en sus textos una mayor cantidad de nominalizaciones que los hablantes de nivel inicial e intermedio (inicial: $M = ,99$; intermedio: $M = 1,80$; avanzado: $M = 3,97$). Esto nos indica que en la modalidad oral el cambio en el uso de nominalizaciones por parte de HNN se da más tarde que en los escritos, pues las diferencias se dan entre el nivel intermedio y avanzado.

En el género narrativo, encontramos un comportamiento distinto. En la modalidad escrita, hay diferencias significativas en la comparación entre hablantes de nivel avanzado y los grupos de nivel inicial e intermedio (avanzado vs. inicial: $p < .001$; avanzado vs. intermedio: $p = .002$). Es decir, los hablantes de nivel avanzado utilizan más nominalizaciones en sus textos narrativos escritos que los hablantes de los niveles inicial e intermedio, mientras que su uso no varía entre los grupos de menor competencia (inicial: $M = ,67$; intermedio: $M = 1,31$; avanzado: $M = 3,38$). Así, el cambio en el uso de nominalizaciones en los textos narrativos escritos tiene lugar en la transición de nivel intermedio a avanzado. Por su parte, en la modalidad oral, únicamente hay diferencias significativas en el contraste entre hablantes de nivel avanzado e inicial (avanzado vs. inicial: $p = .002$). Es decir, hay un aumento significativo en el uso de nominalizaciones entre estos dos niveles, pero el uso no varía entre los niveles superiores, ni tampoco entre los niveles inicial e intermedio (inicial: $M = ,40$; intermedio: $M = 1,08$; avanzado: $M = 2,17$). Estos datos indican que en los textos narrativos orales, un tipo de texto con el que

los hablantes están más familiarizados, el cambio en el uso de nominalizaciones es más progresivo pues solo se evidencia en la comparación entre los niveles avanzado e inicial.

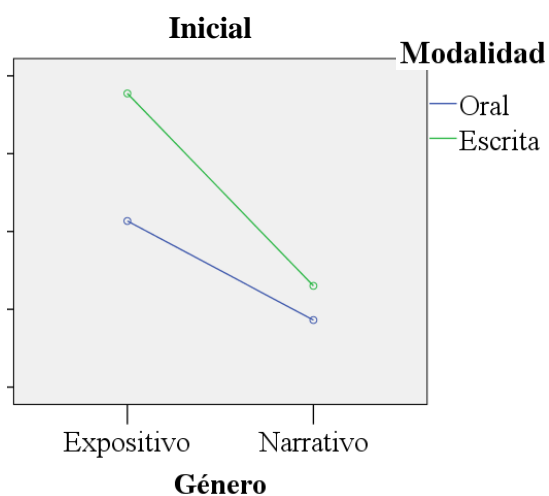


Gráfico 14. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad en nivel inicial

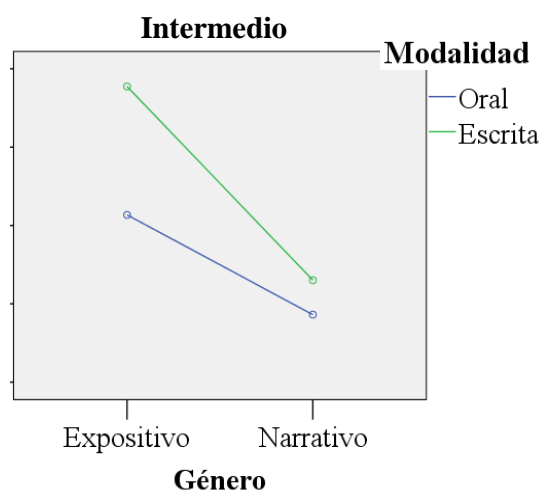


Gráfico 15. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad en nivel intermedio

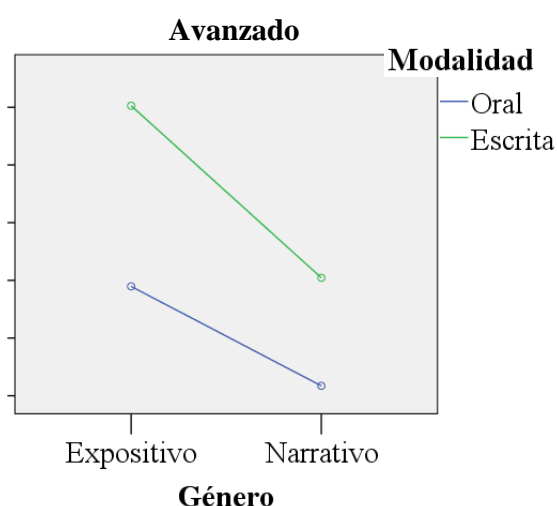


Gráfico 16. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad nivel avanzado

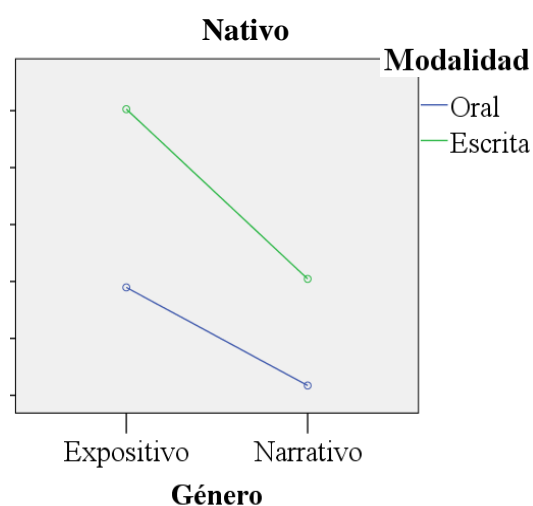


Gráfico 17. Proporción de nominalizaciones. Interacción Género y Modalidad en nativo

Siguiendo con los resultados de esta interacción, en relación con el efecto de Género, únicamente hay diferencias significativas en los textos escritos por parte de los HNN de nivel intermedio ($p = .007$). Es decir, únicamente en este nivel de competencia los textos expositivos incluyen de media una mayor proporción de nominalizaciones que los narrativos en la modalidad escrita (expositivos: $M = 2,85$; narrativos: $M = 1,31$). Por último, en relación con el efecto de la Modalidad, las diferencias en el uso de nominalizaciones se dan únicamente en el grupo de HN en el género expositivo ($p = .001$)

en el mismo sentido que el efecto simple observado. Es decir, los HN incluyen significativamente de media una mayor proporción de nominalizaciones en los textos expositivos escritos que en los orales (escritos: $M = 2,26$; orales: $M = 1,47$). Esta tendencia se observa en los otros niveles de competencia considerados pero las diferencias no resultan significativas.

5.2.1.5. Diversidad léxica: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

En relación con la diversidad léxica, se dan diferencias significativas en función de los cuatro factores objeto de estudio. Así, encontramos un efecto simple de Edad, $F(2, 84) = 22,87$, $p < .001$, $\eta^2 p = ,353$, en el sentido de aumento. Se da también un efecto simple de Nivel, $F(3, 84) = 4,80$, $p = .004$, $\eta^2 p = ,146$. Encontramos también un efecto simple de Género, $F(1, 84) = 10,65$, $p = .002$, $\eta^2 p = ,113$, en el sentido que los textos narrativos incluyen una mayor diversidad léxica que los expositivos (narrativos: $M = 64,48$; expositivos: $M = 62,72$). Asimismo, se da un efecto simple de Modalidad, $F(1, 84) = 4,06$, $p = .047$, $\eta^2 p = ,046$, en el sentido que los textos escritos presentan más diversidad léxica que los orales (escritos: $M = 70,17$; orales: $M = 58,39$). De estos cuatro factores, el que explica mayor cantidad de varianza de diversidad léxica es la edad, seguida por el nivel, el género y, por último, la modalidad.

Con respecto a la Edad, según los resultados de los análisis *post-hoc*, hay diferencias significativas entre todos los contrastes a pares en las distintas categorías de edad (primaria vs. secundaria: $p = .003$; primaria vs. universidad: $p < .001$; secundaria vs. universidad: $p < .001$). Es decir, se observa un aumento significativo, grupo por grupo, en el número de palabras (primaria: $M = 51,39$; secundaria: $M = 67,81$; universidad: $M = 84,83$). Por su parte, en lo relativo al efecto simple de Nivel, según indican los análisis *post-hoc*, la diversidad léxica cambia significativamente del nivel inicial al intermedio, al avanzado y también en comparación con los HN (para todos los contrastes $p < .010$); en todos los casos, la diversidad léxica del grupo de nivel inicial ($M = 48,15$) es significativamente menor que en el resto de grupos (intermedio: $M = 72,94$; avanzado: $M = 86,93$; HNN: $M = 72,38$). Las diferencias que se observan entre los grupos de nivel intermedio, avanzado y nativo no resultan significativas. Estos resultados sugieren que

una vez que se alcanza un nivel intermedio en L2, la diversidad léxica se equipara entre los HNN y también entre HN y HNN.

5.2.1.6. Densidad léxica: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

En cuanto a la densidad léxica, no encontramos un efecto simple de Edad, $F(2, 84) = 2,37, p = .100, \eta^2 p = ,053$. Este resultado nos indica que esta medida no permite diferenciar niveles educativos distintos. Encontramos un efecto simple de Género, $F(1, 84) = 8,56, p = .004, \eta^2 p = ,092$, en el sentido de que los textos narrativos incluyen una mayor densidad léxica que los expositivos (narrativos: $M = 40,23$; expositivos: $M = 38,11$). Asimismo, se da un efecto simple de Modalidad, $F(1, 84) = 195,15, p < .001, \eta^2 p = ,699$, en el sentido de que los textos escritos presentan mayor densidad que los orales (escritos: $M = 43,43$; orales: $M = 35,59$). A pesar de que no encontramos un efecto simple de Nivel, $F(3, 84) = 1,85, p = .144, \eta^2 p = ,062$, sí se da una interacción entre el Nivel, el Género y la Modalidad, $F(3, 84) = 13,03, p < .001, \eta^2 p = ,318$. Dicha interacción queda recogida en el Gráfico 18 (HNN, inicial), Gráfico 19 (HNN, intermedio), Gráfico 20 (HNN, avanzado) y Gráfico 21 (HN). De estos dos efectos, la modalidad y la interacción triple, el que explica más varianza de la densidad léxica es la interacción.

Según indican los resultados de esta interacción, y en relación con el efecto del Nivel, observamos patrones de desarrollo distintos en función del tipo de texto (v. Tabla 13). En los textos expositivos orales, se aprecia una tendencia de disminución de la densidad léxica en función del nivel, no obstante, estas diferencias resultan solo significativas en la comparación entre el nivel inicial y los HN ($p = .004$), en el sentido que los textos de nivel inicial incluyen una mayor densidad léxica que los HN (inicial: $M = 39,71$; HN: $M = 34,32$).

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la densidad léxica por nivel, género y modalidad de producción

| | Inicial | Intermedio | Avanzado | Nativo |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Narrativo oral | 35,75 (3,34) | 36,34 (4,52) | 37,22 (2,25) | 32,15 (3,51) |
| Narrativo escrito | 44,00 (9,22) | 43,62 (9,09) | 41,31 (4,32) | 55,15 (6,87) |
| Expositivo escrito | 42,56 (7,81) | 39,75 (5,03) | 41,71 (4,77) | 38,39 (3,62) |
| Expositivo oral | 39,71 (5,87) | 37,08 (5,40) | 38,92 (3,03) | 34,32 (4,94) |

Desviación típica entre paréntesis

Este mismo patrón se observa en los textos narrativos orales, pero en este caso se dan diferencias significativas en todas las comparaciones entre los HN y el resto de niveles de competencia considerados (para todos los contrastes $p < .005$). Es decir, los textos de los HN incluyen menor densidad léxica que los textos de los demás grupos (nativos: $M = 32,15$; avanzado: $M = 37,22$; intermedio: $M = 36,34$; inicial: $M = 35,76$). En los textos narrativos escritos encontramos un patrón de desarrollo opuesto, en tanto que en este caso los textos de los HN incluyen una mayor densidad léxica que los textos de los otros niveles de competencia considerados (nativos: $M = 55,15$; avanzado: $M = 41,31$; intermedio: $M = 43,62$; inicial: $M = 44,00$; para todos los contrastes $p < .001$). Por su parte, en los textos expositivos escritos no se dan diferencias significativas en la densidad léxica de los participantes. Estos resultados sugieren que en la modalidad oral, los HNN utilizan menos palabras funcionales que en la escrita, donde tienen la posibilidad de volver al texto para revisar su producción.

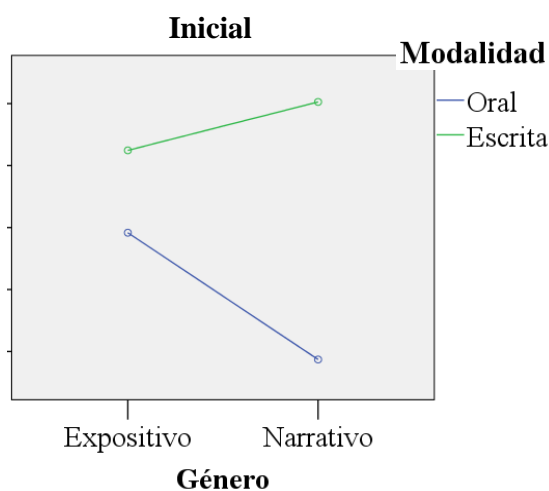


Gráfico 18. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nivel inicial

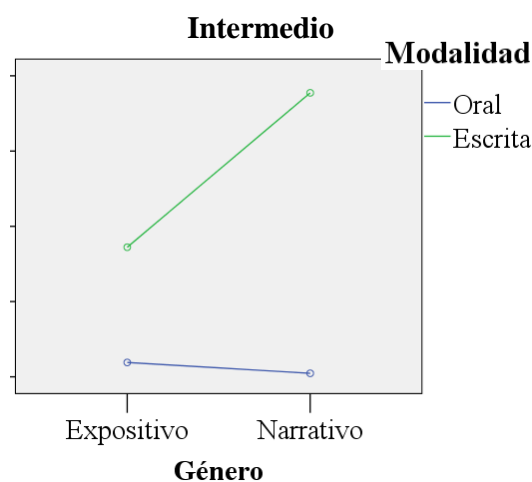


Gráfico 19. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nivel intermedio

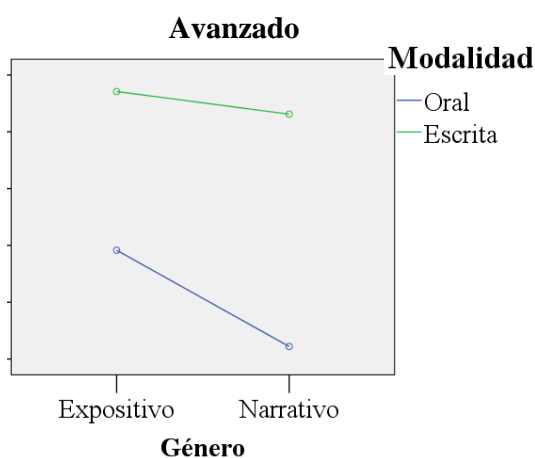


Gráfico 20. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nivel avanzado

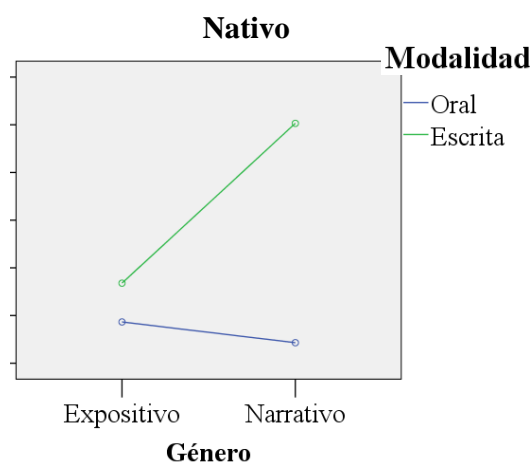


Gráfico 21. Densidad léxica. Interacción Género y Modalidad en nativos

Siguiendo con los resultados de esta interacción y en relación con el efecto del Género, se da un comportamiento diferente en los HN y los HNN de nivel inicial en función de la modalidad de producción. Las diferencias por género en la modalidad escrita son significativas únicamente en los textos producidos por los HN ($p < .001$). En este caso los textos narrativos escritos de los HN incluyen mayor densidad léxica que los expositivos (narrativo: $M = 55,15$; expositivo: $M = 38,39$). Por su parte, las diferencias observadas en la modalidad oral resultan significativas únicamente en los HNN de nivel inicial ($p = .007$). En este caso, los textos expositivos orales de los HNN de nivel inicial incluyen más densidad que los narrativos (narrativo: $M = 35,75$; expositivo: $M = 39,71$). Estos resultados, en línea con los efectos del nivel, sugieren que la dificultad de los HNN de nivel inicial para incorporar palabras funcionales en sus producciones orales se acentúa en los textos expositivos.

En relación con las diferencias encontradas por Modalidad, los textos escritos incluyen de forma significativa en prácticamente la totalidad de niveles de competencia considerados más densidad léxica que los orales, tanto en el género narrativo como en el expositivo (para todos los casos $p < .013$)⁴⁹. Esto es así en todos los casos a excepción de los textos expositivos en el nivel inicial, en el que las diferencias que se observan por modalidad no son significativas.

5.2.2. Medidas léxicas más allá de la palabra: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad por recurso

En este apartado reportamos los resultados relativos a las medidas léxicas más allá de la palabra que, como vimos, implican un acercamiento más cualitativo a los datos, pues su obtención, a diferencia de medidas a nivel de palabra, no se realiza de forma automática (v. apartado 4.3.3.2.). Empezamos reportando los efectos encontrados en el uso de colocaciones para, seguidamente, hacer lo propio con el uso de metáforas deliberadas.

⁴⁹ Tras la corrección Bonferroni el nivel de significación es $p < .013$.

5.2.2.1. Uso de colocaciones: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

En relación con el uso de colocaciones, no se da un efecto simple de Género, $F(1, 84) = 1,09, p = .300, \eta^2 p = ,013$, ni tampoco de Modalidad, $F(1, 84) = 3,04, p = .085, \eta^2 p = ,035$, lo que nos indica que su uso no varía en función del propósito comunicativo ni la modalidad de producción. En cambio, encontramos tanto un efecto simple de Edad, $F(2, 84) = 12,63, p < .001, \eta^2 p = ,231$, en el sentido de aumento, como un efecto simple de Nivel, $F(3, 84) = 3,60, p = .017, \eta^2 p = ,114$. De estos dos factores, la edad es la que permite explicar una mayor proporción de varianza del uso de colocaciones. En relación con la Edad, según indica los resultados del análisis *post-hoc*, hay diferencias significativas entre el grupo de universidad y los grupos de primaria y secundaria (para ambos contrastes $p < .001$). Las diferencias que se observan entre primaria y secundaria no resultan significativas. Esto indica que el cambio en el uso de colocaciones parece darse de secundaria a universidad (primaria: $M = 2,63$; secundaria: $M = 2,63$; universidad: $M = 3,98$). Por su parte, en relación con el Nivel, los resultados de los análisis *post-hoc* indican que los HNN de nivel inicial producen significativamente menos colocaciones que los HN ($p = .017$) y también que los HNN de nivel avanzado ($p = .012$) e intermedio ($p = .011$) (inicial: $M = 2,04$; intermedio: $M = 3,37$; avanzado: $M = 3,38$; nativo: $M = 2,88$). Sin embargo, los HNN de nivel avanzado e intermedio producen significativamente más colocaciones que los HN (avanzado vs. HN; $p = .041$; intermedio vs. HN: $p = .022$). Estos resultados sugieren que el uso de colocaciones depende del nivel de competencia y que, una vez que se conocen, los HNN las incluyen con mayor frecuencia que los HN en sus producciones.

5.2.2.2. Uso de metáforas deliberadas: efecto de la edad, el nivel de competencia, el género y la modalidad

Por último, en el uso de metáforas deliberadas encontramos un efecto de Edad, $H(2) = 25,25, p < .001$, en el sentido de aumento. Según indican las comparaciones en las distintas categorías de edad, no hay diferencias significativas entre los grupos de primaria y secundaria ($U = 518,00, z = 2,23, p = .026, r = .29$)⁵⁰. Sin embargo, sí se dan entre los

⁵⁰ Realizamos la corrección Bonferroni para realizar estas comparaciones, por ello, las diferencias resultan significativas cuando $p < .017$.

hablantes de universidad en comparación con los de primaria ($U = 792,00$, $z = 4,73$, $p < .001$, $r = .60$) y secundaria ($U = 737,00$, $z = 2,99$, $p = .003$, $r = .37$). Así, a pesar de que se observe un patrón de desarrollo progresivo (primaria: $M = ,03$; secundaria: $M = ,21$; universidad: $M = ,63$), las diferencias solo resultan significativas en las comparaciones entre el grupo de universidad y los grupos de primaria y secundaria. En relación con el Nivel, a pesar de que se observen diferencias en la producción de metáforas deliberadas (inicial: $M = ,15$; intermedio: $M = ,25$; avanzado: $M = ,85$; nativo: $M = ,33$), según indican los resultados de los análisis, estas diferencias no resultan significativas, $H(3) = 5,73$, $p = .126$. Estos datos sugieren que el uso de metáforas deliberadas no depende del nivel de competencia. En relación con las variables intrasujeto, encontramos un efecto de Modalidad, $z = -2,28$, $p = .020$, $r = -.24$, en el sentido que los textos escritos incluyen una mayor proporción de metáforas deliberadas que los orales (escritos: $M = ,004$; orales: $M = ,002$). Asimismo, encontramos un efecto de Género, $z = -2,32$, $p = .020$, $r = -.24$, en el sentido que hay una mayor proporción de metáforas deliberadas en los textos expositivos que en los narrativos (expositivos: $M = ,004$; narrativos: $M = ,002$).

5.2.3. Resumen de los efectos principales encontrados

Como ya avanzamos al principio de este apartado, el panorama evolutivo observado es complejo por cuanto para cada recurso se observan patrones de desarrollo distintos. A excepción de la densidad léxica, que no parece depender de la edad, el uso de los demás recursos léxicos sí varía en función del nivel educativo. No obstante, las diferencias que se observan grupo por grupo no siempre es la misma. Así, el número de palabras, el uso de nominalizaciones y la diversidad léxica sí presentan cambios evolutivos en todas las comparaciones a pares, mientras que en la longitud de palabra, el uso de adjetivos, el uso de colocaciones y el uso de metáforas deliberadas solo encontramos diferencias en la comparación de las edades inferiores con universidad. Es decir, en estos casos, la consolidación en el uso de estos recursos tiene lugar más tarde. Además, en otras ocasiones, este desarrollo depende a su vez del género y/o modalidad, como es el caso del número de palabras y el uso de nominalizaciones, e incluso del nivel de competencia, como ocurre en el uso de adjetivos y el número de palabras. En este sentido, resulta pertinente destacar que únicamente el uso de adjetivos y el número de palabras se ven afectados por interacciones entre la edad y el nivel de competencia. Esto

sugiere que solo en estos dos casos el patrón de desarrollo evolutivo depende del nivel de competencia.

Con la finalidad de ofrecer una panorámica general del uso de los recursos léxicos considerados, incluimos en la Tabla 14 un resumen de los efectos simples e interacciones encontrados. Tal y como queda recogido en dicha Tabla, y como hemos visto a lo largo de este apartado, todos los recursos considerados se ven afectados de una forma u otra por los factores objeto de estudio.

Tabla 14. Resumen de efectos simples observados por edad, nivel, género y/o modalidad en el uso de recursos léxicos

| | Edad | Nivel | Género | Modalidad | Interacciones |
|-------------------------|-------------------------------------|---|--------|-----------|---|
| N.º de palabras | PRI < ESO PRI < ESO ESO < UNI | A < B A < C B < C A < HN B < HN C < HN | n/a | S > W | Edad*Nivel Edad*Género*Modalidad Nivel*Género*Modalidad |
| Long. de palabra | PRI < UNI ESO < UNI | n/a | n/a | n/a | n/a |
| % adjetivos | PRI < UNI ESO < UNI | A < C C > HN | E > N | W > S | Edad*Nivel*Modalidad |
| % nominalizaciones | PRI < ESO PRI < UNI ESO < UNI | n/a | E > N | W > S | Edad*Género Edad*Modalidad Nivel*Género*Modalidad |
| Diversidad | PRI < ESO PRI < UNI ESO < UNI | A < B A < C A < HN | N > E | W > S | n/a |
| Densidad | n/a | n/a | E > N | W > S | Nivel*Género*Modalidad |
| % de colocaciones | PRI < UNI ESO < UNI | A < B A < C A < HN B > HN C > HN | n/a | n/a | n/a |
| % metáforas deliberadas | PRI < UNI ESO < UNI | n/a | E > N | W > S | - |

Nota. PRI = primaria; SEC = secundaria; UNI = universidad; E = expositivo; N = narrativo; W = escrito; S = oral

Mientras que algunos recursos varían en función de los cuatro factores, como es el caso del número de palabras, el uso de adjetivos y la diversidad léxica, otros solo se ven afectados por dos o tres de los cuatro factores considerados. En particular, el uso de metáforas deliberadas depende de la edad, el género y la modalidad, pero no del nivel. Estos resultados sugieren que este dispositivo retórico es un universal comunicativo que los hablantes emplean a pesar de las posibles limitaciones lingüísticas. Por su parte, el uso de colocaciones depende de la edad y el nivel de competencia lo que nos indica que se trata de un indicador de competencia lingüística. Sin embargo, su uso no depende del género ni de la modalidad, probablemente porque hay colocaciones para todas las funciones discursivas. Asimismo, la longitud media de palabra presenta diferencias evolutivas por edad, sin embargo, no depende del nivel de competencia ni del propósito comunicativo.

En otras ocasiones, a pesar de no encontrar un efecto simple de alguno de los factores considerados, sí que interactúan entre sí. Así, por ejemplo, no hemos encontrado efectos simples del nivel en el uso de nominalizaciones ni en la densidad léxica, sin embargo, este factor interactúa con el género y la modalidad. Este también es el caso del efecto del género en el número de palabras, donde no hemos encontrado un efecto simple pero sí interacciones con la edad y la modalidad, por una parte, y con el nivel y la modalidad, por otra. En el capítulo VI, discutimos el origen y la naturaleza de estos resultados relacionándolos con el conjunto de investigaciones y estudios previos revisados en el primer capítulo de este trabajo.

5.3. Evaluación de la calidad textual: resultados estadísticos descriptivos

En este apartado presentamos una panorámica global de las evaluaciones de la calidad textual llevadas a cabo por profesores experimentados de cada nivel educativo con la finalidad de tener una visión sobre cómo varían las puntuaciones otorgadas en cada grupo de edad en hablantes nativos y no nativos en función del tipo de texto. En primer lugar, reportamos los resultados descriptivos de dichas evaluaciones en la totalidad del corpus y, seguidamente, hacemos lo propio en los grupos de primaria, secundaria y universidad. Esta primera aproximación a los datos nos permitirá acceder a un cuadro general sobre cómo varían dichas evaluaciones. Las diferencias y similitudes observadas se describen de forma provisional atendiendo a la media y diversas medidas de dispersión: desviación típica, valores mínimos y máximos y valores de asimetría y curtosis. Los

efectos del tipo de texto y el nivel de competencia, en la evaluación de la calidad textual en primaria, secundaria y universidad, así como las relaciones que se establecen entre los recursos léxicos y la valoración de la calidad textual se reportan en los apartados 5.4.1 (primaria), 5.4.2 (secundaria) y 5.4.3 (universidad).

Tal y como avanzamos en el capítulo IV, comprobamos que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones otorgadas a las versiones normalizadas y modificadas de los textos en ningún grupo de edad, de esta forma el análisis que presentamos a continuación se refiere exclusivamente a la evaluación de la calidad de los textos tal y como fueron producidos por los participantes, esto es, las versiones normalizadas. Asimismo, dado que las puntuaciones holísticas no alcanzaron un grado de acuerdo significativo entre jueces, analizamos la calidad textual a partir de las evaluaciones analíticas. Comprobamos también que los distintos aspectos contemplados en la rúbrica correlacionan fuertemente entre sí, de modo que tomamos la decisión de analizar la evaluación de la calidad textual considerando la puntuación media de todos los aspectos contemplados en dicha rúbrica. Los jueces debían puntuar del 1 al 5 cada uno de estos aspectos considerados, de esta forma la puntuación media máxima que puede obtener un texto es 20 y la mínima 4.

La puntuación media asignada a la totalidad de textos es relativamente baja por cuanto asciende a 11,92 ($DT = 3,10$). Los textos mejor valorados por los jueces son, en general y con independencia del nivel de competencia y la edad, los expositivos escritos, seguidos de los narrativos escritos, los narrativos orales y por último los expositivos orales. Esto parece indicar que la posibilidad de planificación del texto escrito y la cantidad de recursos que movilizan afecta de forma positiva a la valoración de los jueces.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual en la totalidad del corpus

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | min.-máx. | Asimetría | Curtosis |
|--------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Narrativo oral | 11,17 | 3,82 | 4–20 | ,060 | –,939 |
| Narrativo escrito | 12,90 | 4,19 | 5–20 | –,050 | –1,02 |
| Expositivo escrito | 13,15 | 4,82 | 4–20 | –,074 | –1,14 |
| Expositivo oral | 10,87 | 4,00 | 4–20 | ,250 | –,727 |

Tal y como observamos en la Tabla 15, la totalidad de puntuaciones otorgadas por los jueces siguen una distribución normal, por cuanto las desviaciones estándar son relativamente pequeñas en relación con la media y los valores de asimetría y curtosis se

sitúan próximos a 0 (Kline, 2011). No obstante, a pesar de que los datos se distribuyen con normalidad, hay participantes que no alcanzan una puntuación superior a 10 y que, por tanto, la calidad de sus textos está por debajo de lo que se consideraría aprobado. Atendiendo a los valores de asimetría, esta primera aproximación a los datos nos indica también que en los textos orales las diferencias se dan principalmente por puntuaciones mayores que el promedio, mientras que en los textos escritos se dan, por el contrario, por puntuaciones más bajas que la observada en la media. A continuación, desglosamos las evaluaciones de la calidad textual en primaria, secundaria y universidad.

En primaria, la puntuación media otorgada a los textos producidos por los HN ($M = 11,72$; $DT = 2,41$) es algo superior a la media que alcanzan los HNN ($M = 9,06$; $DT = 2,42$) y además sus puntuaciones presentan menos variabilidad. En esta misma línea, a pesar de que en ambos casos el mínimo de puntuaciones medias en todos sus textos se sitúe por debajo de lo que se consideraría aprobado, el máximo alcanzado entre los HN es generalmente superior. Tal y como vemos en la Tabla 16, este comportamiento se da de manera similar en prácticamente todos los textos, pues se mantienen las diferencias en las puntuaciones medias y en los valores de desviación típica. Junto con estas diferencias, se observan tendencias similares, por cuanto según nos indican los valores de asimetría, las desviaciones de la media suelen ser al alza, es decir hay valores más altos que bajos en ambos casos. Asimismo, los textos mejor puntuados son en ambos casos los expositivos escritos, seguidos muy de cerca por los demás.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual: **Primaria**

| Tipo de texto | <i>M</i> | <i>DT</i> | mín.-máx. | Asimetría | Curtosis |
|-----------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | Habla ntes nativos | | | | |
| Narrativo oral | 10,90 | 4,53 | 6-20 | ,770 | 1,33 |
| Narrativo escrito | 12,10 | 3,78 | 7-20 | ,872 | ,893 |
| Expositivo escrito | 13,30 | 4,47 | 8-20 | ,255 | -1,471 |
| Expositivo oral | 10,60 | 4,12 | 4-16 | -,156 | -1.241 |
| Habla ntes no nativos | | | | | |
| Narrativo oral | 8,83 | 3,72 | 4-17 | 1,093 | 7,19 |
| Narrativo escrito | 10 | 3,70 | 6-18 | ,984 | ,666 |
| Expositivo escrito | 9,17 | 3,16 | 4-16 | -,174 | -,890 |
| Expositivo oral | 8,22 | 3,37 | 4-17 | 1,049 | 1,068 |

De forma similar a lo visto en primaria, la puntuación media de los textos de HN en secundaria ($M = 14,80$; $DT = 1,79$) también es más alta que la de los HNN ($M = 10,90$; $DT = 2,71$). A esta edad, además, tal y como queda recogido en la Tabla 17, se acentúa la variabilidad en los HNN, un comportamiento que se observa en la desviación típica y, especialmente, en los valores mínimos y máximos de todos los tipos de texto considerados. En esta misma línea, los textos que reciben una puntuación más baja son con diferencia los narrativos orales de los HNN, seguidos de cerca por los expositivos de esta misma modalidad.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual: **Secundaria**

| Tipo de texto | <i>M</i> | <i>DT</i> | mín.-máx. | Asimetría | Curtosis |
|------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Habla natos nativos | | | | | |
| Narrativo oral | 14,70 | 2,36 | 11-18 | -,377 | -1,176 |
| Narrativo escrito | 16,70 | 2,71 | 12-20 | -,316 | -,985 |
| Expositivo escrito | 15,70 | 3,94 | 11-20 | -,101 | -,1973 |
| Expositivo oral | 12,20 | 4,02 | 7-19 | ,778 | -,697 |
| Habla natos no nativos | | | | | |
| Narrativo oral | 9,65 | 3,03 | 4-15 | -,220 | -,758 |
| Narrativo escrito | 11,45 | 3,75 | 5-19 | ,427 | -,190 |
| Expositivo escrito | 12,30 | 5,12 | 4-20 | ,413 | -1,219 |
| Expositivo oral | 10,10 | 3,90 | 5-16 | ,199 | -1,493 |

Esto puede atribuirse a las dificultades que generalmente presentan los HNN en la lengua oral. Por su parte, los valores de asimetría nos indican que las desviaciones de la media en los HNN son generalmente al alza, mientras que en los HN sucede lo contrario. Este comportamiento puede deberse a que el grupo de HNN incluye distintos niveles de competencia, lo que probablemente acentúe estas diferencias.

Las diferencias observadas en primaria y secundaria se dan de forma similar en universidad, pues la puntuación media obtenida por los HN ($M = 15,35$; $DT = 1,23$) es superior a la de los HNN ($M = 12,73$; $DT = 2,48$). Este comportamiento se mantiene de forma similar en todos los tipos de texto considerados, a excepción del expositivo oral en el que se dan puntuaciones similares en los HN y los HNN. Tal y como vemos en la Tabla 18, a esta edad, se acentúa más la variabilidad en los HNN, especialmente en los textos escritos, pues las desviaciones típicas son por lo general más elevadas que las de los HN.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la evaluación de la calidad textual: **Universidad**

| Tipo de texto | <i>M</i> | <i>DT</i> | mín.-máx. | Asimetría | Curtosis |
|-----------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | Hablaantes nativos | | | | |
| Narrativo oral | 13,50 | 3,84 | 7-18 | -,710 | -1,063 |
| Narrativo escrito | 17,20 | 1,81 | 14-20 | -,369 | -,232 |
| Expositivo escrito | 18,70 | 1,57 | 15-20 | -1,546 | 2,885 |
| Expositivo oral | 12,00 | 4,16 | 6-20 | ,670 | ,255 |
| Hablaantes no nativos | | | | | |
| Narrativo oral | 11,84 | 3,11 | 6-17 | -,355 | -,797 |
| Narrativo escrito | 13,24 | 3,85 | 5-19 | -,460 | -,386 |
| Expositivo escrito | 13,40 | 4,14 | 6-19 | -,267 | -1,082 |
| Expositivo oral | 12,40 | 3,58 | 7-19 | ,293 | -,811 |

Junto con estos resultados, vemos que a diferencia de lo observado en secundaria pero de manera similar a lo observado en primaria, las desviaciones a la media presentan el mismo comportamiento en los dos grupos. Según los valores de asimetría, las diferencias con respecto a la media se dan principalmente en ambos casos por puntuaciones que se sitúan por debajo del promedio, a excepción de en los expositivos orales donde estas diferencias se dan por puntuaciones mayores que el promedio.

Hasta ahora, hemos presentado una panorámica general de cómo varían las evaluaciones de HN y HNN en distintos grupos de edad. En los apartados que siguen, comprobamos si las diferencias aquí observadas en función del tipo de texto resultan o no significativas considerando también la influencia del nivel de competencia.

5.4. Análisis multivariante y de correlación: evaluación de la calidad textual y su relación con los recursos léxicos

En este apartado, y en relación con nuestro segundo objetivo de investigación, el análisis de las evaluaciones de calidad textual y su relación con el uso de los recursos léxicos en HN y HNN en diferentes géneros discursivos y modalidades de producción (objetivo 2), veremos, por una parte, cómo se distribuyen dichas evaluaciones en español L1 y L2 en distintos grupos de edad según el nivel de competencia y los propósitos comunicativos y, por otra, cómo se relacionan dichas evaluaciones con el uso de los recursos léxicos considerados. Específicamente, examinamos si el nivel de competencia, la modalidad y el género tienen efecto en las puntuaciones otorgadas por jueces expertos en distintos grupos de edad, y determinamos cómo varían dichas puntuaciones en función de dichos factores. A partir de estos resultados, examinamos las relaciones que se

establecen entre el uso de los recursos léxicos y las evaluaciones de la calidad textual en HN y HNN.

Para ello, realizamos un ANOVA de medidas repetidas de las valoraciones de la calidad textual para cada grupo de edad por separado. En este análisis multivariante (4x2x2) se consideró el nivel de competencia (4) como factor intersujeto, y las variables género (2) y modalidad (2) se consideraron intrasujetos. Para determinar el peso de estos factores en la evaluación de la calidad textual (variable dependiente) se consideró la significación estadística de las diferencias y el valor eta parcial cuadrado (η^2p) como indicador de tamaño del efecto. Contrastes Bonferroni o Games-Howell⁵¹ *a posteriori* permitieron determinar entre qué niveles de competencia existen diferencias significativas. Para el análisis de las diferencias en la calidad textual en función del género discursivo y/o la modalidad de producción, se realizaron comparaciones de medias mediante pruebas *t* para muestras relacionadas. Los resultados de estos análisis nos permitirán establecer cómo varían las puntuaciones otorgadas por jueces expertos en diferentes niveles educativos en función del nivel de competencia, el género y la modalidad.

Seguidamente, realizamos una serie de correlaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre las evaluaciones de la calidad textual y los distintos recursos léxicos considerados en cada grupo de edad en los géneros y/o modalidades de producción en los que se observen diferencias en las puntuaciones. Dado que las metáforas deliberadas no siguen una distribución normal, dichas correlaciones se realizaron mediante el coeficiente de correlación de Spearman. En ambos casos consideramos la significación estadística y el coeficiente de correlación. Los resultados de estos análisis nos permitirán establecer cómo se relaciona el uso de los recursos léxicos con la evaluación de la calidad textual en los distintos tipos de texto en HN y HNN.

5.4.1. Evaluación de la calidad textual y relación con los recursos léxicos: Primaria

En este apartado reportamos los resultados relativos a la evaluación de la calidad textual en primaria. En primer lugar, nos centramos en examinar la influencia del nivel de competencia y el tipo de texto en la valoración de la calidad textual. Seguidamente, recogemos las correlaciones que se dan entre las valoraciones de la calidad textual y los

⁵¹ Realizamos la prueba de Bonferroni cuando se da el criterio de homocedasticidad y la de Games-Howell en aquellos en los que no se cumple dicho criterio.

recursos léxicos estudiados. Recordamos que en primaria contamos con HNN de nivel inicial e intermedio.

En relación con los resultados del análisis multivariante, se da un efecto simple de Nivel, $F(2, 25) = 9,15$, $p = .001$, $\eta^2 p = ,423$, en el sentido de aumento. No encontramos, sin embargo, un efecto de Género, $F(1, 25) = ,384$, $p = .560$, $\eta^2 p = ,014$, ni de Modalidad, $F(1, 25) = 2,95$, $p = .610$, $\eta^2 p = ,039$, lo que nos indica que las puntuaciones otorgadas en este grupo de edad no varían en función del género ni la modalidad de producción. Por lo que respecta al Nivel, los resultados de los análisis *post-hoc* indican que los HNN de nivel inicial reciben puntuaciones más bajas que los HNN de nivel intermedio (inicial: $M = 7,61$ vs. intermedio: $M = 10,50$; $p = .008$) y también que los HN (nativo: $M = 11,72$; $p < .001$). Sin embargo, las puntuaciones otorgadas a los HNN de nivel intermedio no difieren significativamente de las que reciben los HN.

A partir de estos resultados, decidimos examinar la relación entre los recursos léxicos y la evaluación de la calidad textual a partir de las puntuaciones media otorgadas a todos los textos, es decir, sin establecer una distinción por género ni modalidad, pues como hemos visto, las puntuaciones otorgadas a los textos no dependen del propósito comunicativo. A este respecto, tal y como queda recogido en la Tabla 19, los resultados de las correlaciones apuntan a que, si bien la calidad textual se relaciona de forma positiva con la mayoría de recursos léxicos examinados, la densidad presenta tanto en HN como en HNN un comportamiento inverso.

Tabla 19. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: **Primaria**

| Recursos léxicos | Calidad textual | | | |
|-------------------------|-----------------|----------|----------------------|----------|
| | Habla natos | | Habla natos no natos | |
| | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| No. palabras | ,13 | .712 | ,46 | .058 |
| Longitud de palabra | ,39 | .264 | ,15 | .546 |
| % adjetivos | ,07 | .851 | -,17 | .511 |
| % nominalizaciones | ,31 | .383 | ,05 | .857 |
| Diversidad | ,30 | .623 | ,31 | .324 |
| Densidad | -,24 | .501 | -,19 | .456 |
| % colocaciones | ,13 | .729 | ,47 | .049 |
| % metáforas deliberadas | - | - | ,07 | .785 |

A pesar de que se observan, entre otras, estas tendencias, como vemos, únicamente el uso de colocaciones correlaciona significativamente de forma marginal con la puntuación de

los textos producidos por HNN. Esta correlación es de fuerza débil-moderada y positiva lo cual nos indica que a medida que aumenta el uso de colocaciones, suben también las puntuaciones que otorgan los jueces.

5.4.2. Evaluación de la calidad textual y relación con los recursos léxicos: Secundaria

En este apartado reportamos los resultados examinados relativos a la evaluación de la calidad textual en secundaria. De forma análoga a los resultados reportados en primaria, nos centramos en primer lugar en examinar la influencia del nivel de competencia y el tipo de texto en la valoración de la calidad textual. Seguidamente, recogemos las correlaciones que se dan entre las valoraciones de la calidad textual y el uso de los recursos léxicos. Recordamos que los HNN de secundaria son de nivel inicial e intermedio.

De forma similar a lo observado en primaria, en este grupo encontramos un efecto simple de Nivel, $F(2, 27) = 14,95, p < .001, \eta^2 p = ,526$, en el sentido de aumento. En secundaria, además, y a diferencia de lo que ocurre en primaria, las puntuaciones sí varían en función de la Modalidad, $F(1, 27) = 22,86, p < .001, \eta^2 p = ,458$, en el sentido que los textos escritos ($M = 13,32$) reciben de media una mejor puntuación que los orales ($M = 11,10$). No encontramos, sin embargo, un efecto simple de Género, $F(1, 27) = ,030, p = .864, \eta^2 p = ,001$; a pesar de ello no podemos afirmar que las puntuaciones no varíen de forma significativa en función del género, pues estos resultados se complementan con una interacción entre el Nivel y el Género, $F(2, 27) = 52,41, p = .034, \eta^2 p = ,222$, que queda ilustrada en el Gráfico 22.

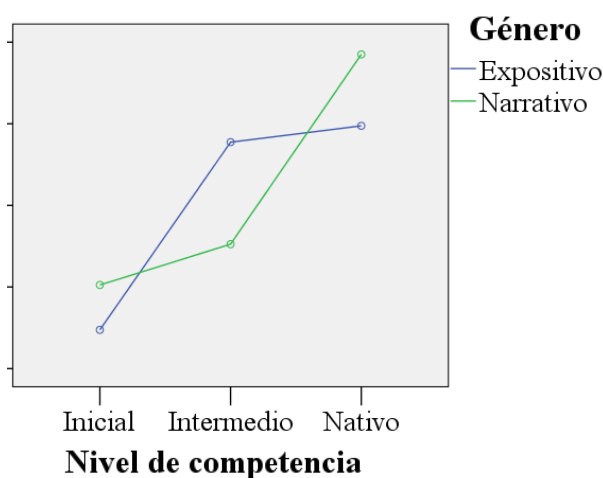


Gráfico 22. Evaluación de la calidad textual. Interacción Nivel y Género en Secundaria

En relación con el efecto simple de Nivel, según indican los resultados de los análisis *post-hoc*, las puntuaciones que reciben los hablantes de secundaria presentan diferencias significativas entre todos los contrastes a pares. Es decir, las puntuaciones medias de los HNN de nivel inicial son significativamente más bajas que las de los HNN de nivel intermedio (inicial: $M = 9,50$ vs. intermedio: $M = 12,30$; $p = .008$) y también que la de los HN (nativo: $M = 14,83$; $p < .001$) y, además, y a diferencia de lo observado en primaria, las puntuaciones media de los HNN de nivel intermedio resultan significativamente más bajas que las de los HN ($p = .015$). Esto sugiere que en secundaria, cuando las habilidades de construcción textual son más avanzadas que en primaria, las diferencias entre HN y HNN se acentúan. Estos resultados se complementan con la interacción arriba mencionada entre el Nivel y el Género (v. Gráfico 22). Según los resultados de dicha interacción, las diferencias por nivel de competencia dependen a su vez del género. De todos los efectos encontrados, la modalidad es el que explica más varianza de la calidad textual.

En los textos narrativos, las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas en el grupo de HNN de nivel e intermedio no resultan significativas, mientras que los HN sí reciben puntuaciones significativamente más altas que los HNN de nivel inicial e intermedio (v. Tabla 20) (nativos vs. intermedio: $p = .001$; nativo vs. inicial: $p < .001$). En los textos expositivos, en cambio, la puntuación media de los HNN de nivel inicial es también significativamente más baja que las que reciben los HNN de nivel intermedio ($p = .008$) y los HN ($p = .004$), sin embargo, no hay diferencias significativas entre los HNN de nivel intermedio y los HN. El otro sentido de la interacción nos informa de que en los tres niveles de competencia, inicial, intermedio y nativo, las diferencias en las puntuaciones media alcanzadas en los textos narrativo y expositivo no resultan significativas.

Tabla 20. Evaluación de la calidad textual: **narrativos** y **expositivos**, **Secundaria**

| | Inicial | | Intermedio | | Nativo | |
|-------------|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Narrativos | 10,05 | 2,48 | 11,05 | 3,23 | 15,70 | 1,89 |
| Expositivos | 8,95 | 1,92 | 13,55 | 3,72 | 13,95 | 3,35 |

A partir de estos resultados, examinamos, por una parte, la relación entre los recursos léxicos y la evaluación de la calidad textual en los textos narrativos y expositivos por separado en HN y HNN. Por otra, examinamos la relación entre los recursos léxicos y la

calidad textual en los textos escritos y orales tomando en conjunto todos los participantes, pues como hemos visto, en función de la modalidad no hay diferencias significativas por nivel de competencia. A continuación, pasamos a reportar los resultados de las correlaciones entre los recursos léxicos y la calidad textual.

En primer lugar, reportamos los resultados de las correlaciones encontradas en los géneros narrativo y expositivo en HN y HNN. En la Tabla 21 quedan recogidos los coeficientes de correlación y el nivel de significación de las correlaciones entre el uso de recursos léxicos y las evaluaciones en los textos narrativos.

Tabla 21. Correlaciones entre calidad textual y uso de recursos léxicos: **narrativos, Secundaria**

| Recursos léxicos | Calidad textual: narrativos | | | |
|-------------------------|-----------------------------|----------|----------------------|----------|
| | Hablantes nativos | | Hablantes no nativos | |
| | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| No. palabras | -,43 | .219 | ,58 | .007 |
| Longitud de palabra | ,08 | .836 | -,17 | .485 |
| % adjetivos | ,35 | .319 | ,17 | .472 |
| % nominalizaciones | -,12 | .738 | ,20 | .397 |
| Diversidad | ,16 | .660 | ,20 | .431 |
| Densidad | ,01 | .997 | -,33 | .159 |
| % colocaciones | ,07 | .855 | -,03 | .893 |
| % metáforas deliberadas | ,05 | .886 | ,28 | .234 |

Tal y como observamos en dicha Tabla, en los textos narrativos de secundaria solo encontramos una correlación significativa de fuerza fuerte-moderada en los HNN entre la calidad textual y el número de palabras. En este caso, a medida que aumentan la longitud media de los textos, suben también las puntuaciones. En los HN, en cambio, ninguna de las correlaciones resulta significativa.

Por su parte, en los textos expositivos las correlaciones que resultan significativas son distintas a las observadas en los textos narrativos (v. Tabla 22). En este género se da una correlación significativa fuerte-moderada entre el uso de adjetivos y las evaluaciones en los HN en el sentido que a medida que se incorporan más adjetivos, suben también las puntuaciones que reciben. En los HNN, en cambio, se da una correlación negativa entre la densidad léxica y las evaluaciones. Esto nos indica que a medida que sube la densidad, los textos expositivos de los HNN reciben puntuaciones más bajas. Este comportamiento sugiere que en este caso la densidad léxica nos indica omisión de palabras funcionales lo que probablemente repercute negativamente en la valoración de los jueces.

Tabla 22. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: **expositivos, Secundaria**

| Recursos léxicos | Calidad textual: expositivos | | | |
|-------------------------|------------------------------|----------|----------------|----------|
| | Habla natos | | Habla no natos | |
| | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| No. Palabras | ,19 | .592 | ,10 | .661 |
| Longitud de palabra | ,16 | .665 | ,14 | .562 |
| % adjetivos | ,63 | .048 | -,31 | .187 |
| % nominalizaciones | -,07 | .845 | ,22 | .347 |
| Diversidad | ,20 | .600 | ,24 | .315 |
| Densidad | ,44 | .203 | -,44 | .046 |
| % colocaciones | ,40 | .253 | ,25 | .281 |
| % metáforas deliberadas | ,29 | .413 | ,08 | .748 |

A continuación, pasamos a considerar las correlaciones que se dan entre el uso de recursos léxicos y la calidad textual en las modalidades escrita y oral. Como decíamos más arriba, las puntuaciones que reciben los textos escritos y orales no difieren significativamente entre los HN y los HNN, por ello en esta ocasión no establecemos distinción por la condición lingüística de los participantes.

Tal y como queda recogido en la Tabla 23, en ambas modalidades se dan correlaciones significativas de fuerza débil-moderada y positivas entre la longitud de los textos y las evaluaciones de la calidad textual, es decir, que a medida que se incorporan más palabras, suben también las valoraciones de los jueces. En la modalidad escrita, además, encontramos una correlación significativa y positiva entre la calidad y la diversidad léxica, también en este caso de fuerza débil-moderada.

Tabla 23. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: **escritos y orales, Secundaria**

| Recursos léxicos | Calidad textual | | | |
|-------------------------|-----------------|----------|----------|----------|
| | Escritos | | Orales | |
| | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| No. palabras | ,47 | .008 | ,44 | .014 |
| Longitud de palabra | -,27 | .721 | -,10 | .595 |
| % adjetivos | -,07 | .721 | ,03 | .884 |
| % nominalizaciones | ,26 | .159 | ,12 | .531 |
| Diversidad | ,44 | .035 | ,24 | .213 |
| Densidad | ,16 | .394 | -,54 | .002 |
| % colocaciones | ,31 | .102 | -,13 | .504 |
| % metáforas deliberadas | ,24 | .203 | -,22 | .243 |

En la modalidad oral, por su parte, se da una correlación significativa pero negativa entre la densidad léxica y la calidad textual. Dicha correlación es de fuerza fuerte-moderada. Este comportamiento sugiere una vez más que la ausencia de palabras funcionales repercute negativamente en la valoración de los jueces.

5.4.3. Evaluación de la calidad textual y relación con los recursos léxicos: Universidad

En este apartado reportamos los resultados relativos a la evaluación de la calidad textual en universidad. Al igual que en los otros grupos de edad, nos centramos en primer lugar en examinar la influencia del nivel de competencia y el tipo de texto en la valoración de la calidad textual. Seguidamente, recogemos las correlaciones que se dan entre las valoraciones de la calidad textual y los recursos léxicos. Recordamos que los HNN de universidad son de nivel intermedio y avanzado.

Los resultados del análisis multivariante muestran un comportamiento similar al observado en secundaria, pues se da un efecto simple de Nivel, $F(2, 32) = 6,73, p = .004, \eta^2 p = ,296$, en el sentido de aumento y también un efecto simple de Modalidad, $F(1, 32) = 20,30, p < .001, \eta^2 p = ,396$, en el sentido que los textos escritos reciben de media una mejor puntuación que los orales (escritos: $M = 14,64$; orales: $M = 12,31$). En universidad, en cambio, no encontramos un efecto de Género, $F(1, 32) = ,166, p = .687, \eta^2 p = ,005$. En relación con el efecto simple de Nivel, los resultados de los análisis *post-hoc* indican que las puntuaciones que reciben los HNN de nivel intermedio y avanzado no presentan diferencias significativas (intermedio: $M = 12,19$; avanzado: $M = 13,69$). En comparación con las otorgadas a los textos producidos por HN ($M = 15,35$), vemos que, si bien hay diferencias significativas en contraste con las puntuaciones de los HNN de nivel intermedio ($p = .003$), estas no resultan significativas en contraste con las de nivel avanzado.

Asimismo, en este caso, y a diferencia de lo observado en primaria y secundaria, estos resultados se complementan con una interacción entre el Nivel y la Modalidad, $F(2, 32) = 5,97, p = .006, \eta^2 p = ,272$, que queda recogida en el Gráfico 23.

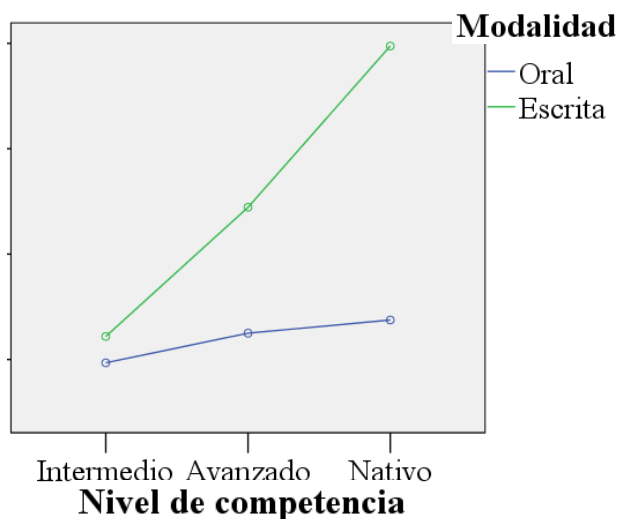


Gráfico 23. Evaluación de la calidad textual. Interacción Nivel y Modalidad en Universidad

Todos los factores que influyen en la valoración permiten explicar aproximadamente la misma cantidad de varianza de las puntuaciones. Según los resultados de dicha interacción, en la modalidad oral las diferencias observadas por nivel de competencia no resultan significativas en ninguna comparación a pares. En la modalidad escrita, en cambio, la puntuación media que reciben los HNN de nivel intermedio sí resultan significativamente más bajas que las de los HN ($p < .001$) (v. Tabla 24).

Tabla 24. Evaluación de la calidad textual: **escritos y orales, Universidad**

| | Intermedio | | Avanzado | | Nativo | |
|----------|------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Escritos | 12,44 | 3,28 | 14,89 | 3,42 | 17,95 | 1,44 |
| Orales | 11,94 | 2,73 | 12,50 | 2,82 | 12,75 | 1,80 |

Siguiendo con los efectos de esta interacción, en relación la Modalidad, las diferencias que se observan en las puntuaciones otorgadas a los textos escritos y a los orales no resultan significativas en los HNN, mientras que los textos escritos de los HN sí son significativamente puntuados mejor que los orales ($p = .006$) (v. Tabla 24).

A partir de estos resultados, examinamos la relación entre los recursos léxicos y la evaluación de la calidad textual en los textos escritos y orales por separado en HN y HNN. A continuación, pasamos a reportar los resultados de las correlaciones entre los recursos léxicos y la calidad textual en la modalidad escrita y, seguidamente, en la oral.

Tal y como queda recogido en la Tabla 24, en este caso, al igual que observamos en primaria y en los textos narrativos de secundaria, las correlaciones que se dan en el grupo de HN en universidad no resultan en ningún caso significativas. En los HNN, en cambio, vemos que el uso de nominalizaciones correlaciona significativamente con las puntuaciones que reciben sus textos. Esta correlación, aunque débil-moderada, indica que la presencia de dispositivos retóricos más sofisticados en el discurso no nativo repercute positivamente en la valoración de los jueces.

Tabla 25. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: **escritos, Universidad**

| Recursos léxicos | Calidad textual: escritos | | | |
|-------------------------|---------------------------|----------|----------------------|----------|
| | Hablantes nativos | | Hablantes no nativos | |
| | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| No. Palabras | ,29 | .418 | ,25 | .223 |
| Longitud de palabra | -,18 | .624 | ,31 | .136 |
| % adjetivos | -,37 | .290 | ,05 | .815 |
| % nominalizaciones | -,32 | .373 | ,43 | .031 |
| Diversidad | -,19 | .594 | -,24 | .250 |
| Densidad | ,25 | .491 | ,11 | .591 |
| % colocaciones | -,08 | .819 | -,09 | .684 |
| % metáforas deliberadas | ,15 | .683 | ,23 | .278 |

A continuación, en la Tabla 26, quedan recogidos los resultados de las correlaciones en la modalidad oral. Tal y como podemos observar en dicha Tabla, en la modalidad oral ninguna de las correlaciones entre la calidad textual y el uso de recursos léxicos resulta significativa en el grupo de HN ni en el de los HNN.

Tabla 26. Correlaciones entre calidad textual y recursos léxicos: **orales, Universidad**

| Recursos léxicos | Calidad textual: orales | | | |
|-------------------------|-------------------------|----------|----------------------|----------|
| | Hablantes nativos | | Hablantes no nativos | |
| | <i>r</i> | <i>p</i> | <i>r</i> | <i>p</i> |
| No. Palabras | -,13 | .720 | ,19 | .352 |
| Longitud de palabra | -,44 | .203 | ,17 | .418 |
| % adjetivos | -,39 | .271 | -,22 | .297 |
| % nominalizaciones | -,61 | .062 | -,14 | .517 |
| Diversidad | -,57 | .095 | ,02 | .917 |
| Densidad | -,20 | .581 | ,03 | .880 |
| % colocaciones | -,25 | .479 | -,08 | .680 |
| % metáforas deliberadas | -,05 | .886 | ,05 | .807 |

Los resultados reportados en estos tres últimos apartados nos han permitido examinar cómo varía la valoración de la calidad textual en primaria, secundaria y universidad en HN y HNN y en distintos tipos de texto. A este respecto, hemos comprobado que en todos los niveles educativos los textos producidos por HNN son de media puntuados con calificaciones más bajas que los HN. Estas diferencias, sin embargo, no siempre se hacen evidentes en todos los géneros ni modalidades. Así, en primaria, las diferencias entre HN y HNN aparecen únicamente cuando se toman en conjunto todos los textos, mientras que en secundaria y universidad interactúan con el género y la modalidad, respectivamente. Estos resultados nos indican que tomando en consideración el género y la modalidad de los textos hay casos en los que el nivel de competencia no influye en la valoración de las jueces. De hecho, hemos comprobado que en la modalidad oral no se observan diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas por los jueces a los HN y a los HNN en ningún nivel educativo. En los textos escritos, en cambio, si bien en primaria y secundaria las diferencias tampoco resultan significativas, en universidad los textos producidos por HNN de nivel intermedio, pero no de nivel avanzado, son puntuados significativamente peor que los textos de los HN. De manera similar, hemos visto que tanto en primaria como en universidad, las puntuaciones otorgadas por los jueces a los HN y a los HNN no presentan diferencias significativas en los géneros narrativo y expositivo, mientras que en secundaria las diferencias en las puntuaciones se dan especialmente en los textos narrativos, pues en este género tanto los HNN de nivel inicial como intermedio son significativamente peor evaluados que los HN. Estos resultados sugieren que los jueces se han ceñido a evaluar los aspectos contemplados en la rúbrica de evaluación que se les proporcionó y que dirigía su atención a habilidades de construcción textual: la riqueza de vocabulario, la organización de la información, la coherencia y la estructura oracional.

Asimismo, hemos mostrado cómo las relaciones que se establece entre los recursos léxicos y la calidad textual son distintas para los HN y HNN en cada grupo de edad y tipo de texto. Tomadas en conjunto todas las correlaciones significativas que se observan en los análisis, vemos cómo las puntuaciones de los jueces se relacionan con más recursos léxicos en los HNN que en los HN. De hecho, tan sólo en secundaria el uso de adjetivos correlaciona significativamente con las puntuaciones otorgadas por los jueces a los textos expositivos producidos por HN. En primaria y universidad, en cambio, ninguno de estos recursos correlaciona de forma significativa con las puntuaciones que reciben los HN. Como decimos, el panorama es distinto en el caso de los HNN, pues hemos comprobado

que la evaluación de la calidad de sus textos se relaciona en primaria con el uso de colocaciones, en secundaria con el número de palabras y la densidad léxica y en universidad con el uso de nominalizaciones. Esto sugiere que el componente léxico en los HNN cobra especial relevancia en contraste con los HN cuando se evalúa la calidad de sus textos. Discutiremos en detalle estos resultados en el capítulo VI y pasamos en lo que sigue a reportar los resultados de los análisis de regresión.

5.5. Análisis de regresión: influencia de los recursos léxicos en la calidad textual

En este apartado, y en relación también con nuestro segundo objetivo, examinamos cómo el uso de los recursos léxicos permite explicar las variaciones en la valoración de la calidad textual en HN y HNN en distintos niveles educativos y tipos de texto.

Para ello, realizamos análisis de regresión múltiple lineal para cada nivel educativo y tipo de texto en HN y HNN por separado. En estos análisis incluimos como variables dependientes la evaluación de la calidad textual y como variables independientes (es decir, explicativas) los recursos léxicos estudiados y en el caso de los HNN incluimos también el nivel de competencia. Para determinar el porcentaje de variabilidad explicada por el modelo se consideró el coeficiente de determinación R cuadrado ajustado (R^2 ajustado) y para evaluar y comparar el poder explicativo de cada variable se consideró el coeficiente estandarizado beta (β). En línea con Salas et al. (2015), en estos análisis incluimos todos los recursos léxicos que han correlacionado significativamente con la calidad textual, independientemente del grupo de edad en el que se hayan dado. De esta forma, se pone a prueba un mismo modelo para primaria, secundaria y universidad que incluye: el número de palabras, la diversidad y densidad léxicas y el uso de adjetivos, colocaciones y nominalizaciones. Los resultados de estos análisis nos permitirán identificar qué recursos léxicos permiten explicar variaciones en la calidad textual en cada nivel educativo y tipo de texto en HN y en HNN. Junto con estos análisis de regresión, se realizan también una serie de análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre los distintos recursos léxicos para identificar posibles casos

de colinealidad⁵². A continuación, reportamos los resultados de estos análisis en los grupos de primaria, secundaria y universidad.

5.5.2. Evaluación de la calidad textual y uso de recursos léxicos en L1 y L2: Primaria

En este apartado reportamos los resultados de los análisis de correlación entre el uso de los recursos incluidos en el modelo de regresión y, seguidamente, incluimos los relativos al análisis de regresión. En primer lugar reportamos los resultados de los HN y seguidamente hacemos lo propio en el grupo de HNN.

En L1, los patrones de correlación que se dan entre el uso de los recursos léxicos analizados difieren según el tipo de texto. Tal y como podemos ver en la Tabla 27 –textos narrativos– y en la Tabla 28 –textos expositivos–, encontramos correlaciones significativas de fuerza moderada entre el uso de adjetivos y la densidad léxica en los narrativos y expositivos orales, ambas en sentido positivo; entre el uso de adjetivos y el uso de nominalizaciones en sentido positivo en los narrativos orales, pero en sentido negativo en los expositivos escritos; y también entre la densidad léxica y el uso de nominalizaciones y colocaciones en los narrativos orales y los expositivos escritos, respectivamente. Dichas correlaciones, aunque positivas, son todas de fuerza moderada. Dado que ningún caso la fuerza de la correlación es superior a ,8 se descartan posibles casos de colinealidad (Field, 2009). De esta forma, incluimos todos los recursos léxicos en los análisis de regresión. A este respecto, tal y como queda recogido en la Tabla 29, el modelo de regresión no resultó significativo en ningún tipo de texto para los HN de primaria. Además, como podemos ver en la Tabla 30, ninguno de los recursos léxicos contribuyó a explicar la variación de las valoraciones de los jueces. No obstante, muchos de los coeficientes estandarizados beta son bastante altos lo que nos indica que el uso de muchos de los recursos léxicos se relaciona fuertemente, aunque no de forma significativa, con la calidad textual.

⁵² En relación con los demás supuestos que deben cumplir los análisis de regresión, comprobamos la homocedasticidad y la independencia de los residuos mediante gráficos de dispersión y el estadístico Durbin-Watson, respectivamente. En todos los grupos de edad y tipos de texto se cumplen dichos supuestos. Decidimos no incluir estos datos en el presente trabajo porque utilizamos la regresión por su valor explicativo y no predictivo (Muijs, 2004).

Tabla 27. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos **narrativos orales** (por encima de la diagonal) y **narrativos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Primaria**

| | | | | | | |
|-------------------------|------|------|--------|-----|--------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 N.º de palabras | – | ,08 | ,06 | ,66 | ,33 | ,13 |
| 2 % de adjetivos | –,24 | – | ,68*** | ,25 | ,56*** | –,42 |
| 3 % de nominalizaciones | ,11 | –,26 | – | ,03 | ,65*** | –,40 |
| 4 Diversidad | ,10 | ,44 | –,11 | – | –,16 | –,30 |
| 5 Densidad | –,36 | ,48 | –,17 | ,23 | – | –,01 |
| 6 % de colocaciones | ,04 | –,50 | ,08 | ,33 | –,01 | – |

Nota. *** $p < .001$

Tabla 28. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos **expositivos orales** (por encima de la diagonal) y **expositivos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Primaria**

| | | | | | | |
|-------------------------|------|-------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 N.º de palabras | – | ,02 | –,17 | ,58 | –,07 | –,14 |
| 2 % de adjetivos | ,38 | – | –,28 | –,26 | ,73* | –,43 |
| 3 % de nominalizaciones | –,32 | –,66* | – | ,34 | ,02 | ,21 |
| 4 Diversidad | ,43 | –,25 | ,08 | – | ,07 | ,03 |
| 5 Densidad | ,17 | –,01 | ,10 | ,25 | – | ,03 |
| 6 % de colocaciones | –,06 | –,52 | ,17 | ,25 | ,64* | – |

Nota. * $p < .05$

Tabla 29. Resultados de los análisis de regresión múltiple: **HN, Primaria**

| | Análisis de regresión múltiple | | | |
|--------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------|------|
| | F ratio | R ² | R ² (ajustado) | p |
| Narrativo oral | 1,168 | ,700 | ,101 | .487 |
| Narrativo escrito | ,659 | ,569 | –,294 | .697 |
| Expositivo escrito | 1,610 | ,764 | ,289 | .373 |
| Expositivo oral | ,687 | ,579 | –,263 | .682 |

Tabla 30. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: **HN, Primaria**

| | Coeficientes estandarizados β | | | |
|--------------------|-------------------------------------|------|-------|-------|
| | NS | NW | EW | ES |
| No. de palabras | –,33 | –,56 | ,67 | –,68 |
| % de adjetivos | ,67 | –,67 | –1,99 | 1,54 |
| % nominalizaciones | ,50 | –,14 | –,52 | –,01 |
| Diversidad léxica | 1,09 | ,52 | –,77 | 1,18 |
| Densidad léxica | –1,15 | –,54 | 1,13 | –1,52 |
| % colocaciones | ,03 | –,28 | –1,38 | ,25 |

Nota. NS: *narrativo oral*; NW: *narrativo escrito*; EW: *expositivo escrito*; ES: *expositivo oral*

En L2, por su parte, vemos que también se dan distintos patrones de correlación en cada tipo de texto. Tal y como queda recogido en la Tabla 31 –textos narrativos– y en la Tabla 32 –textos expositivos–, la mayoría de correlaciones significativas se dan en los textos expositivos escritos. De hecho, en el género narrativo, tan solo encontramos una correlación significativa entre el número de palabras y la diversidad léxica en los orales, y otra entre el uso de nominalizaciones y la densidad en los escritos, ambas en sentido

positivo. En los textos expositivos encontramos principalmente correlaciones significativas entre el número de palabras y el uso de otros recursos léxicos que, en ocasiones son negativas, como es el caso de la correlación con la densidad léxica en las modalidades oral y escrita, y con el uso de adjetivos en la escrita. En todos los casos, la fuerza de estas correlaciones es entre débil y moderada, de modo que descartamos colinealidad entre los recursos léxicos. A partir de estos resultados, incluimos en los análisis de regresión todos los recursos.

Tabla 31. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos **narrativos orales** (por encima de la diagonal) y **narrativos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Primaria**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|
| 1 N.º de palabras | – | –,05 | –,21 | ,48* | –,16 | ,29 |
| 2 % de adjetivos | –,22 | – | –,32 | –,34 | ,23 | ,15 |
| 3 % de nominalizaciones | ,32 | ,08 | – | –,14 | ,02 | –,15 |
| 4 Diversidad | ,33 | ,05 | ,10 | – | –,13 | ,44 |
| 5 Densidad | –,05 | ,05 | ,47* | ,03 | – | –,11 |
| 6 % de colocaciones | ,28 | ,24 | ,13 | ,29 | –,35 | – |

Nota. * $p < .05$

Tabla 32. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos **expositivos orales** (por encima de la diagonal) y **expositivos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Primaria**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|-------|--------|------|-------|-------|------|
| 1 N.º de palabras | – | –,23 | ,17 | ,66** | –,48* | ,36 |
| 2 % de adjetivos | –,47* | – | –,27 | –,31 | ,66** | –,20 |
| 3 % de nominalizaciones | ,12 | –,03 | – | ,31 | –,20 | ,14 |
| 4 Diversidad | ,67** | –,29 | ,52* | – | –,49* | ,34 |
| 5 Densidad | –,48* | ,62*** | –,15 | –,39 | – | –,17 |
| 6 % de colocaciones | ,42 | ,14 | ,15 | ,69** | ,02 | – |

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados de estos análisis de regresión indican, tal y como podemos ver en la Tabla 31, que, a diferencia de lo observado en el grupo de HN, en L2 el modelo resultó significativo para explicar las variaciones de la calidad de los textos expositivos orales. El coeficiente de terminación R^2 (ajustado) nos indica que colectivamente todas las variables incluidas en el modelo permiten explicar un 48,60% de la calidad de dichos textos. No obstante, únicamente el número de palabras (con un coeficiente negativo) y el uso de colocaciones (con un coeficiente positivo) contribuyen significativamente al modelo.

Tabla 33. Resultados de los análisis de regresión múltiple: **HNN, Primaria**

| | Análisis de regresión múltiple | | | |
|--------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------|------|
| | F ratio | R ² | R ² (ajustado) | p |
| Narrativo oral | 3,026 | ,679 | ,455 | .155 |
| Narrativo escrito | ,457 | ,242 | -,288 | .887 |
| Expositivo escrito | 2,127 | ,598 | ,317 | .581 |
| Expositivo oral | 3,295 | ,698 | ,486 | .036 |

Tabla 34. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: **HNN, Primaria**

| | Coeficientes estandarizados β | | | |
|----------------------|-------------------------------------|------|------|-------|
| | NS | NW | EW | ES |
| Nivel de competencia | ,64* | ,36 | ,25 | ,51 |
| No. de palabras | ,27 | -,23 | ,26 | -,62* |
| % de adjetivos | ,53* | -,33 | ,22 | ,08 |
| % nominalizaciones | -,05 | -,23 | -,27 | ,60 |
| Diversidad léxica | ,21 | ,04 | ,67 | ,20 |
| Densidad léxica | -,20 | ,17 | -,13 | ,15 |
| % colocaciones | ,55* | ,14 | -,29 | ,49* |

Nota. * $p < .05$. NS: narrativo oral; NW: narrativo escrito; EW: expositivo escrito; ES: expositivo oral

A pesar de que el modelo no resultó significativo para los demás tipos de texto, en los narrativos orales las variables nivel de competencia, el uso de adjetivos y el uso de colocaciones, todas con coeficiente positivo y relativamente alto, contribuyen significativamente a explicar las variaciones de la calidad textual en este tipo de texto.

5.5.2. Evaluación de la calidad textual y uso de recursos léxicos en L1 y L2: Secundaria

En secundaria, al igual en primaria, los patrones de correlación que se dan entre los distintos recursos léxicos difieren también según el tipo de texto. En L1 en los textos narrativos, tal y como podemos ver en la Tabla 35, el uso de colocaciones correlaciona significativamente con el número de palabras en la modalidad oral y con la diversidad léxica en la escrita. En el género expositivo, en cambio, encontramos más correlaciones significativas en la modalidad oral que en la escrita; en concreto, en la modalidad oral el número de palabras se relaciona de forma negativa con el uso de adjetivos y la densidad léxica y la densidad, a su vez, se relaciona de forma negativa con la diversidad pero de forma positiva con los adjetivos. En los textos escritos se dan dos correlaciones significativas y positivas, una entre la diversidad y el número de palabras, y otra entre la densidad y el uso de adjetivos. A diferencia de lo observado en primaria, los coeficientes de correlación en este grupo de edad son más altos lo que nos indica que se relacionan

más fuertemente. No obstante, en ninguno de los casos se dan correlaciones superiores a ,8, por tanto, descartamos también colinealidad entre los recursos.

Tabla 35. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos **narrativos orales** (por encima de la diagonal) y **narrativos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Secundaria**

| | | | | | | |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 N.º de palabras | – | ,57 | –,26 | ,70* | ,11 | ,47 |
| 2 % de adjetivos | ,45 | – | –,62 | ,55 | –,11 | ,50 |
| 3 % de nominalizaciones | –,44 | –,57 | – | –,09 | ,48 | ,04 |
| 4 Diversidad | ,12 | ,53 | ,29 | – | ,34 | ,75* |
| 5 Densidad | –,59 | –,11 | ,17 | ,08 | – | ,62 |
| 6 % de colocaciones | ,11 | ,19 | ,30 | ,73* | –,05 | – |

Nota. * $p < .05$

Tabla 36. Correlaciones entre los recursos léxicos en los textos **expositivos orales** (por encima de la diagonal) y **expositivos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Secundaria**

| | | | | | | |
|-------------------------|------|-------|------|------|--------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 N.º de palabras | – | –,70* | ,05 | ,58 | –,71* | ,15 |
| 2 % de adjetivos | –,17 | – | –,12 | –,56 | ,71* | –,04 |
| 3 % de nominalizaciones | ,18 | –,35 | – | ,25 | –,36 | ,35 |
| 4 Diversidad | ,71* | –,23 | ,60 | – | –,75** | ,56 |
| 5 Densidad | –,02 | ,77** | ,12 | ,09 | – | –,26 |
| 6 % de colocaciones | ,28 | ,41 | ,14 | ,22 | ,53 | – |

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

De forma similar al comportamiento observado en primaria, el modelo tampoco resultó significativo para explicar las variaciones en la evaluación de la calidad textual de los textos producidos por HN de secundaria (v. Tabla 37). En este caso, tampoco ninguno de los recursos léxicos contribuyó a explicar la variación de las valoraciones de los jueces (v. Tabla 38). No obstante, y al igual que en primaria, muchos de los coeficientes estandarizados beta son bastante altos, lo que nos indica que, como ya apuntamos en primaria, que el uso de los recursos léxicos analizados se relacionan fuertemente con la calidad de los textos.

Tabla 37. Resultados de los análisis de regresión múltiple: **HN, Secundaria**

| | Análisis de regresión múltiple | | | |
|--------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------|------|
| | F ratio | R ² | R ² (ajustado) | p |
| Narrativo oral | 3,370 | ,871 | ,612 | .173 |
| Narrativo escrito | 1,013 | ,670 | ,009 | .540 |
| Expositivo escrito | ,912 | ,646 | –,062 | .580 |
| Expositivo oral | 4,20 | ,894 | ,681 | .133 |

Tabla 38. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: **HN, Secundaria**

| | Coeficientes estandarizados β | | | |
|--------------------|-------------------------------------|------|-------|------|
| | NS | NW | EW | ES |
| No. de palabras | -,77 | -,58 | ,72 | 1,26 |
| % de adjetivos | 1,05 | ,90 | -,14 | ,95 |
| % nominalizaciones | -,02 | ,89 | ,26 | ,25 |
| Diversidad léxica | -,07 | -,29 | -1,16 | ,91 |
| Densidad léxica | -,12 | -,37 | ,16 | 1,04 |
| % colocaciones | -,13 | ,141 | ,47 | -,26 |

NS: narrativo oral; NW: narrativo escrito; EW: expositivo escrito; ES: expositivo oral

Tal y como queda recogido en la Tabla 39 –textos narrativos– y en la Tabla 40 –textos expositivos–, en el grupo de HNN se dan menos cantidad de correlaciones significativas entre los recursos léxicos que lo observado en L1. En este caso, además, la fuerza de dichas correlaciones es en general más débil como, por ejemplo, las que se dan entre el número de palabras y la densidad léxica en los textos orales. No obstante, encontramos, al igual que en L1, correlaciones de fuerza fuerte-moderada entre la longitud del texto y la diversidad y otra entre la densidad y el uso de adjetivos en los textos expositivos escritos. Ninguna de dichas correlaciones es superior a ,8, por tanto, incluimos todos los recursos en los análisis de regresión. Con respecto a dichos análisis de regresión, en el caso de los HNN de secundaria nos encontramos un panorama distinto al observado en los HNN de primaria, pues el modelo no resultó significativo para explicar las variaciones en la calidad textual de ninguno de los textos (v. Tabla 41).

Tabla 39. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos **narrativos orales** (por encima de la diagonal) y **narrativos escritos** (por debajo de la diagonal): **HNN, Secundaria**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|-------|------|------|------|-------|------|
| 1 N.º de palabras | – | <,01 | ,14 | ,29 | -,48* | -,05 |
| 2 % de adjetivos | ,11 | – | -,26 | ,23 | ,32 | ,17 |
| 3 % de nominalizaciones | ,07 | ,50* | – | -,28 | -,05 | ,17 |
| 4 Diversidad | ,61** | ,17 | ,19 | – | ,04 | ,39 |
| 5 Densidad | -,29 | -,08 | -,24 | -,04 | – | ,15 |
| 6 % de colocaciones | ,19 | ,25 | ,31 | ,30 | -,01 | – |

Nota. * $p < .05$

Tabla 40. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos **expositivos orales** (por encima de la diagonal) y **expositivos escritos** (por debajo de la diagonal): **HNN, Secundaria**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|--------|--------|------|------|-------|------|
| 1 N.º de palabras | – | -,34 | ,11 | ,49* | -,38* | -,34 |
| 2 % de adjetivos | -,37 | – | -,14 | -,15 | ,54* | ,43 |
| 3 % de nominalizaciones | ,26 | -,33 | – | ,40 | -,20 | -,05 |
| 4 Diversidad | ,70*** | -,26 | ,18 | – | -,26 | -,42 |
| 5 Densidad | -,22 | ,73*** | -,40 | -,21 | – | ,20 |
| 6 % de colocaciones | ,09 | -,20 | ,18 | ,13 | -,41 | – |

Nota. * $p < .05$; *** $p < .001$

Tabla 41. Resultados de los análisis de regresión múltiple: **HNN, Secundaria**

| | Análisis de regresión múltiple | | | |
|--------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------|------|
| | F ratio | R ² | R ² (ajustado) | p |
| Narrativo oral | ,518 | ,232 | -,216 | .787 |
| Narrativo escrito | 1,548 | ,475 | ,168 | .193 |
| Expositivo escrito | 2,318 | ,575 | ,327 | .096 |
| Expositivo oral | ,485 | ,220 | -,234 | .828 |

Tabla 42. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: **HNN, Secundaria**

| | Coeficientes estandarizados β | | | |
|----------------------|-------------------------------------|------|------|------|
| | NS | NW | EW | ES |
| Nivel de competencia | ,23 | ,08 | ,65* | ,20 |
| No. de palabras | ,18 | ,76* | -,23 | -,13 |
| % de adjetivos | ,12 | ,12 | -,31 | -,22 |
| % nominalizaciones | ,26 | ,04 | -,05 | ,08 |
| Diversidad léxica | -,04 | -,12 | ,13 | ,27 |
| Densidad léxica | -,15 | ,10 | ,13 | -,13 |
| % colocaciones | -,75 | -,06 | ,18 | ,20 |

Nota. * $p < .05$. NS: narrativo oral; NW: narrativo escrito; EW: expositivo escrito; ES: expositivo oral

A pesar de ello, en los textos narrativos escritos, el número de palabras, y en los textos expositivos escritos, el nivel de competencia, contribuyen significativamente y de forma positiva a explicar las evaluaciones de los jueces.

5.5.3. Evaluación de la calidad textual y uso de recursos léxicos en L1 y L2: Universidad

Al igual que en los grupos de primaria y secundaria, los patrones de correlación entre los recursos léxicos que se dan en L1 en universidad varían según el tipo de texto. En el género narrativo se dan correlaciones significativas entre el uso de nominalizaciones y la diversidad y densidad léxicas en la modalidad oral y entre el uso de nominalizaciones y el uso de adjetivos en la escrita. En el género expositivo, se dan correlaciones significativas y positivas entre el uso de adjetivos y la densidad léxica tanto en los escritos como en los orales. Además, vemos que en los textos orales el número de palabras correlaciona con la diversidad léxica, el uso de adjetivos con el de nominalizaciones y la densidad con el uso de colocaciones. Mientras que en los textos orales estas correlaciones son positivas, las que se dan en los textos escritos son negativas. En concreto se observan correlaciones negativas entre el número de palabras y el uso de colaciones y también con

la densidad. A pesar de que la fuerza de estas correlaciones sea en su mayoría fuerte-moderada, ninguna es superior a ,8, por tanto, no detectamos colinealidad.

Tabla 43. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos **narrativos orales** (por encima de la diagonal) y **narrativos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Universidad**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|------|--------|------|------|--------|------|
| 1 N.º de palabras | – | –,13 | –,45 | ,22 | –,27 | –,03 |
| 2 % de adjetivos | ,25 | – | ,43 | ,20 | ,28 | –,19 |
| 3 % de nominalizaciones | ,45 | ,68*** | – | ,70* | ,77*** | –,50 |
| 4 Diversidad | –,23 | ,36 | –,02 | – | ,62** | –,50 |
| 5 Densidad | ,40 | ,12 | ,25 | ,28 | – | –,29 |
| 6 % de colocaciones | –,20 | –,26 | –,36 | ,27 | –,34 | – |

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 44. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos **expositivos orales** (por encima de la diagonal) y **expositivos escritos** (por debajo de la diagonal): **HN, Universidad**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|-------|------|------|------|------|------|
| 1 N.º de palabras | – | ,20 | ,30 | ,70* | –,35 | –,52 |
| 2 % de adjetivos | –,10 | – | ,63* | ,51 | ,62* | ,38 |
| 3 % de nominalizaciones | –,56 | –,33 | – | ,57 | ,43 | ,59 |
| 4 Diversidad | –,09 | –,13 | ,20 | – | –,15 | ,03 |
| 5 Densidad | –,67* | ,65* | ,09 | ,28 | – | ,66* |
| 6 % de colocaciones | –,75* | –,15 | ,31 | –,13 | ,25 | – |

Nota. * $p < .05$

En relación con los resultados de los análisis de regresión, el modelo tampoco resultó significativo para explicar la evaluación de la calidad textual de ningún tipo de texto en los HN de universidad. (v. Tabla 45). Sin embargo, nuevamente, muchos de los coeficientes estandarizados beta son bastante altos (v. Tabla 46).

Tabla 45. Resultados de los análisis de regresión múltiple: **HN, Universidad**

| | Análisis de regresión múltiple | | | |
|--------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------|------|
| | F ratio | R ² | R ² (ajustado) | p |
| Narrativo oral | ,438 | ,467 | –,599 | ,821 |
| Narrativo escrito | 1,32 | ,725 | ,174 | ,444 |
| Expositivo escrito | ,325 | ,394 | –,817 | ,888 |
| Expositivo oral | 1,066 | ,681 | ,042 | ,521 |

Tabla 46. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión: **HN, Universidad**

| | Coeficientes estandarizados β | | | |
|--------------------|-------------------------------------|------|-------|------|
| | NS | NW | EW | ES |
| No. de palabras | –,52 | ,26 | –1,37 | –,77 |
| % de adjetivos | ,70 | –,04 | –,18 | ,50 |
| % nominalizaciones | –1,46 | –,26 | –,26 | ,43 |
| Diversidad léxica | ,61 | –,50 | –,30 | –,73 |
| Densidad léxica | ,03 | ,72 | –,67 | –,53 |
| % colocaciones | –,28 | ,07 | –,59 | –,65 |

Nota. NS: narrativo oral; NW: narrativo escrito; EW: expositivo escrito; ES: expositivo oral

En el grupo de HNN, se observan menos correlaciones significativas que en los nativos, de hecho en los textos expositivos orales no se dan correlaciones significativas entre los recursos léxicos. Tal y como queda recogido en la Tabla 47 –textos narrativos– y en la Tabla 48 –textos expositivos–, en el género narrativo encontramos una correlación significativa entre el uso de adjetivos y la densidad en la modalidad oral y entre la longitud del texto y los adjetivos en la escrita. En los textos expositivos escritos vemos que se da una correlación negativa entre el uso de nominalizaciones y la diversidad léxica y además dos correlaciones positivas entre la longitud del texto y la diversidad, y otra entre el uso de adjetivos y la densidad. La fuerza de estas correlaciones es débil y por tanto descartamos problemas de colinealidad.

Tabla 47. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos **narrativos orales** (por encima de la diagonal) y **narrativos escritos** (por debajo de la diagonal): **HNN, Universidad**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|------|-----|------|------|------|------|
| 1 N.º de palabras | – | ,16 | –,15 | ,18 | –,08 | ,02 |
| 2 % de adjetivos | ,42* | – | –,04 | ,23 | ,43* | ,17 |
| 3 % de nominalizaciones | ,27 | ,12 | – | ,09 | –,01 | –,27 |
| 4 Diversidad | ,27 | ,36 | ,14 | – | –,16 | –,30 |
| 5 Densidad | ,18 | ,13 | –,01 | –,08 | – | –,01 |
| 6 % de colocaciones | ,34 | ,21 | –,25 | –,27 | ,18 | – |

Nota. * $p < .05$

Tabla 48. Correlaciones entre las medidas léxicas en los textos **expositivos orales** (por encima de la diagonal) y **expositivos escritos** (por debajo de la diagonal): **HNN, Universidad**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------------|------|------|-------|------|-------|-------|
| 1 N.º de palabras | – | ,28 | ,25 | –,04 | <–,01 | –,32 |
| 2 % de adjetivos | ,02 | – | ,37 | –,12 | ,38 | ,17 |
| 3 % de nominalizaciones | –,31 | ,17 | – | –,05 | ,30 | ,14 |
| 4 Diversidad | ,46* | ,13 | –,47* | – | –,18 | <–,01 |
| 5 Densidad | –,13 | ,43* | ,20 | ,05 | – | ,15 |
| 6 % de colocaciones | –,30 | –,01 | –,18 | ,27 | ,27 | – |

Nota. * $p < .05$

En relación con los resultados de los análisis de regresión, a diferencia de lo que ocurre en el grupo de HN, el modelo resultó significativo para explicar la variación de la calidad textual de los textos narrativos escritos (v. Tabla 49). El coeficiente de terminación R^2 (ajustado) nos indica que colectivamente todas las variables incluidas en el modelo permiten explicar un 47,80% de la calidad de dichos textos. No obstante, tal y como queda recogido en la Tabla 50, únicamente el número de palabras (con un coeficiente positivo) y el uso de adjetivos (con un coeficiente negativo) contribuyen significativamente.

Tabla 49. Resultados de los análisis de regresión múltiple: **HNN, Universidad**

| | Análisis de regresión múltiple | | | |
|--------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------|------|
| | F ratio | R ² | R ² (ajustado) | p |
| Narrativo oral | 1,41 | ,367 | ,107 | .251 |
| Narrativo escrito | 4,144 | ,630 | ,478 | .008 |
| Expositivo escrito | 1,260 | ,342 | ,070 | .467 |
| Expositivo oral | ,383 | ,136 | -,219 | .834 |

Tabla 50. Coeficientes estandarizados β de los análisis de regresión : **HNN, Universidad**

| | Coeficientes estandarizados β | | | |
|----------------------|-------------------------------------|-------|------|------|
| | NS | NW | EW | ES |
| Nivel de competencia | ,10 | ,27 | ,38 | -,10 |
| No. de palabras | ,42 | ,64* | ,14 | -,31 |
| % de adjetivos | -,29 | -,61* | -,07 | ,16 |
| % nominalizaciones | -,08 | ,01 | ,31 | ,05 |
| Diversidad léxica | ,16 | -,23 | -,15 | -,05 |
| Densidad léxica | -,52* | ,10 | ,20 | -,12 |
| % colocaciones | ,02 | ,03 | -,17 | -,37 |

Nota. * $p < .05$. NS: narrativo oral; NW: narrativo escrito; EW: expositivo escrito; ES: expositivo oral

Además, a pesar de que el modelo no resultó significativo para los otros tipos de texto, vemos que en los narrativos orales la densidad léxica, con un coeficiente negativo y relativamente alto contribuye significativamente a explicar las variaciones de la calidad textual en este tipo de texto.

En este capítulo, hemos reportado los resultados de los análisis realizados para examinar el desarrollo del repertorio léxico en español nativo y no nativo atendiendo al comportamiento de un conjunto de recursos léxicos en distintos géneros y modalidades de producción. Asimismo, hemos visto cómo el uso de dichos recursos se relaciona con las evaluaciones de la calidad textual que reciben sus textos. A continuación, en el capítulo VI nos centramos en discutir la naturaleza de estos resultados.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

En este capítulo discutimos la naturaleza de los resultados obtenidos del análisis del desarrollo del repertorio léxico y la evaluación de la calidad textual en español L1 y L2, prestando atención al uso de un conjunto de recursos léxicos por parte de hablantes nativos y no nativos. Estos resultados se discuten a la luz de los objetivos de investigación que planteamos en el tercer capítulo de este trabajo así como en contraste con los resultados de los estudios previos sobre el tema reseñados en el primer y segundo capítulo. Asimismo, sugerimos algunas líneas de investigación que complementan a las que se recogerán en el capítulo VII. Este capítulo se organiza en dos partes: la primera recoge la discusión de los resultados relativos al desarrollo del repertorio léxico y la segunda concierne a la discusión de los resultados de la evaluación de la calidad textual.

6.1. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: discusión

En relación con nuestro primer objetivo de investigación, centrado en el desarrollo de las medidas léxicas consideradas en español L1 y L2 en función de la edad y el nivel de competencia en los géneros y modalidades de producción estudiados, hemos analizado el comportamiento de un conjunto de recursos léxicos a nivel de palabra y por encima del nivel de palabra en un corpus de español L1 y L2, producido por participantes de tres grupos de edad (primaria, secundaria y universidad) y cuatro niveles de competencia (inicial, intermedio, avanzado y nativo). La discusión de estos resultados queda organizada en tres partes. En la primera consideramos el desarrollo de los recursos léxicos en los tres grupos de edad, distinguiendo entre los patrones de desarrollo netamente evolutivos y aquellos patrones influidos por el nivel de competencia. En la segunda parte discutimos los resultados en función del nivel de competencia, considerando también cuando su efecto se ve modulado por la edad, el género y/o la modalidad. En la última parte, discutimos cómo estos recursos funcionan como diagnóstico de adecuación al género y/o la modalidad de producción a lo largo del desarrollo en función de la edad y el nivel de competencia.

6.1.1. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: en función de la Edad

Los resultados de nuestro estudio nos muestran un panorama evolutivo complejo por cuanto para cada recurso se observan patrones de desarrollo distintos. A excepción de la densidad léxica, que no parece depender de la edad, el uso de los demás recursos sí varía en función del nivel educativo. No obstante, las diferencias que se observan no es la misma en todos los grupos. En particular, la longitud de los textos, el uso de nominalizaciones y la diversidad léxica sí presentan cambios evolutivos en todas las comparaciones a pares, mientras que en el caso de la longitud de palabra, el uso de adjetivos y también el uso de recursos léxicos más allá del nivel de palabra –colocaciones y metáforas deliberadas– solo encontramos diferencias en la comparación de los grupos más jóvenes con universidad, lo que parece implicar que la consolidación en el uso de estos recursos constituye un desarrollo tardío. Además, en otras ocasiones, este desarrollo depende a su vez del género y/o modalidad, como es el caso del número de palabras y el uso de nominalizaciones, o del nivel de competencia, como ocurre en el uso de adjetivos y el número de palabras. Discutimos en primer lugar los recursos léxicos que únicamente presentan un efecto de la edad.

En cuanto a las secuencias de desarrollo y consolidación de los recursos léxicos que no están afectados por el género y/o la modalidad de producción, hemos observado distintas etapas de desarrollo válidas en L1 y L2 durante cada periodo de edad estudiado. En lo que respecta a los recursos léxicos a nivel de palabra, si bien en todos los casos encontramos patrones de aumento, solo en el desarrollo de la diversidad léxica se da un aumento progresivo desde primaria hasta la edad adulta con diferencias entre todos los grupos de edad considerados. Sin embargo, la consolidación del uso de palabras más largas y de los recursos léxicos más allá del nivel de palabra –colocaciones y metáforas deliberadas– tiene lugar más tarde, pues las diferencias significativas aparecen en la comparación de los grupos más jóvenes con los universitarios. Los resultados relativos a la diversidad léxica y al uso de palabras más largas están en línea con lo observado en estudios previos sobre desarrollo léxico en L1 (Berman & Verhoeven, 2002; Johansson, 2004; Salas et al., 2015). De esta forma, nuestros datos corroboran que el dominio de estos aspectos se logra en un momento relativamente tardío del desarrollo con el añadido de que esto no solo es así en L1, sino también en español L2, donde dichos desarrollos tienen lugar con independencia del nivel de competencia examinado.

Por su parte, el efecto de la edad en la producción de metáforas deliberadas nos indica que, si bien desde edades tempranas los hablantes son capaces de hacer un uso creativo e intencional del lenguaje, el desarrollo de las habilidades implicadas en el uso deliberado del lenguaje figurado continúa más allá de la adolescencia, pues la presencia de estos usos entre los hablantes de primaria y secundaria resulta prácticamente anecdótica. Si bien a partir de los siete años los niños dejan de procesar el lenguaje literalmente en contextos donde determinados vocablos no tienen sentido, no es hasta la adolescencia cuando los hablantes hacen un uso creativo intencional del lenguaje figurado (Levorato y Cacciari, 2002). En este sentido, nuestros resultados indican la relevancia del papel de la conciencia metalingüística en el uso deliberado del lenguaje figurado. Con respecto al patrón evolutivo de uso de las colocaciones, también su consolidación tiene lugar en un momento relativamente tardío del desarrollo del lenguaje. Estudios previos en L1 concluyen que durante la etapa educativa, especialmente en universidad, los hablantes se ven expuestos a una mayor variedad de colocaciones (Spina & Tanganelli, 2012; Biber et al., 2004; Hyland, 2008), consideramos que esto puede traducirse en que nuestros resultados indiquen mayor presencia de colocaciones en los textos producidos en este nivel educativo.

Como decíamos, algunas medidas presentan secuencias de desarrollo por edad que muestran también un efecto del género y/o la modalidad de producción, en particular, la longitud de los textos, el uso de nominalizaciones y el uso de adjetivos. Además, en el caso del número de palabras y el uso de adjetivos, su desarrollo depende también del nivel de competencia, siendo estos los únicos casos en los que la consolidación en su uso tiene lugar más tarde en L2 que en L1. En el caso de las nominalizaciones, encontramos dos patrones evolutivos distintos según el contexto de uso. En el género narrativo y en la modalidad escrita se da un aumento progresivo grupo por grupo en su uso, mientras que en el género expositivo y en la modalidad oral la evolución tiene lugar en los inicios de la edad adulta. Estos hallazgos indican que si bien desde una edad temprana los hablantes son capaces de movilizar el conocimiento morfosintáctico y discursivo propio de las nominalizaciones, no es hasta la edad adulta que desarrollan su uso en situaciones comunicativas específicas que imponen más demandas y constricciones de procesamiento (Ravid & Levie, 2010). De manera similar al comportamiento observado en las nominalizaciones, en la evolución en el uso de adjetivos encontramos distintos patrones de desarrollo, en este caso según la modalidad de producción (pero no del género

discursivo) y, además, según el nivel de competencia. La consolidación en el uso de adjetivos tiene lugar más tarde en L2 que en L1 y en modalidades distintas. En L1 la evolución en el uso de adjetivos se da en secundaria en los textos escritos (Ravid & Levie, 2010), mientras que en L2 se observa únicamente en los HNN de nivel intermedio en la edad adulta y en los textos orales.

Los resultados relativos a la densidad léxica, en cambio, no muestran un patrón de desarrollo claro por edad, en línea con lo observado en los estudios de Aparici et al. (en prensa) y Salas et al. (2015) en español L1. Si bien esta medida ha sido empleada para el estudio del desarrollo léxico en diferentes lenguas (principalmente en inglés, pero también en catalán, francés, hebreo, sueco y español), los resultados no son siempre consistentes (Aparici et al., en prensa). La incongruencia de dichos resultados podría en parte explicarse por el hecho de que esta medida se calcula a partir de la frecuencia relativa de palabras contenido y palabras funcionales que, evidentemente, varía estructuralmente dependiendo de la naturaleza de la lengua analizada (Johansson, 2009).

6.1.2. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: en función del Nivel de competencia

Dejando a un lado las secuencias de desarrollo por edad, pasamos en lo que sigue a discutir la naturaleza de la evolución en el uso por nivel de competencia. En este sentido, hemos comprobado que el nivel de lengua afecta tanto a medidas generales de productividad (v. número total de palabras) como a recursos léxicos a nivel de palabra (v. uso de adjetivos, uso de nominalizaciones, densidad y diversidad léxicas) y también a recursos léxicos más allá del nivel de palabra (v. uso de colocaciones). Estos desarrollos, a excepción del uso de adjetivos y la densidad léxica (en los textos orales, pero no en los escritos), son en el sentido de aumento y no de disminución y, por regla general, se dan o en la comparación entre HNN de nivel inicial y los demás niveles de competencia, o en la comparación entre HNN y HN. También el desarrollo de algunos de estos recursos depende a su vez del género y/o modalidad, es el caso concreto del número de palabras, el uso de nominalizaciones y la densidad léxica. De nuevo, discutimos en primer lugar el desarrollo de los recursos léxicos únicamente afectados por el nivel de competencia para considerar, seguidamente, cuando su efecto se ve modulado por la edad, el género y/o la modalidad.

En cuanto a la diversidad léxica, el patrón de desarrollo de aumento hallado confirman lo encontrado en la literatura previa. A pesar de que se asuma que los hablantes nativos producen más variedad de palabras en sus producciones, lo cierto es que una vez superado el nivel inicial en el que se dispone de un repertorio básico de palabras (Consejo de Europa, 2002), los HNN de niveles intermedio y avanzado tienen la capacidad de emplear una amplia diversidad léxica equivalente a la de los nativos, y esto es así independientemente del propósito comunicativo y la modalidad de producción (Ishikawa, 2015). También en medidas más allá de la palabra se observan fenómenos similares: en el uso de colocaciones, por ejemplo, hemos observado como los HNN de niveles intermedio y avanzado producen una mayor proporción de colocaciones que los nativos (Crossley & Salsbury, 2012). Este resultado sugiere cómo los HNN recurren frecuentemente al uso de secuencias más o menos fijas como estrategia comunicativa que otorga fluidez a su discurso (v. Ellis, N. 2012, Wray, 2002), y que permite paliar carencias comunicativas concretas (Kecskes, 2007). Analizar la naturaleza de las colaciones concretas empleadas en L1 y L2 permitiría determinar cuáles son las diferencias de forma y función en el repertorio no nativo de unidades léxicas multipalabra en contraste con el nativo (v. Durrant y Schmitt, 2009; Ellis, N. et al., 2015).

En otros casos, el desarrollo se ve también condicionado por el tipo de texto. Especialmente interesante es el comportamiento hallado en el uso de nominalizaciones, en el que hemos comprobado, en línea con el trabajo de Gentil y Meunier (2018), que las restricciones del tipo de texto determinan, por encima del nivel de competencia, la producción de nominalizaciones en L2; así, si bien no se da un efecto simple de nivel sí se observan diferencias en distintos contextos de uso. Según esto, si bien el conocimiento lingüístico es obviamente un requisito para la producción de nominalizaciones, las limitaciones a nivel de lenguaje no impiden a los HNN de nivel intermedio y avanzado producir la misma cantidad de nominalizaciones que los nativos en textos expositivos escritos, donde su uso, como vimos, es más frecuente (Snow & Uccelli, 2009). También en la densidad léxica, el desarrollo por nivel de competencia se ve, al igual que las nominalizaciones, condicionado por la modalidad de producción, pero no por el género discursivo, llegando a mostrar patrones de desarrollo diferentes en cada caso. Así, en la modalidad oral hemos encontrado que los HNN producen textos más densos que los nativos, mientras que en la modalidad escrita los nativos superan a los HNN. A nuestro parecer, estos resultados sugieren que las constricciones que impone la modalidad oral

acentúan las limitaciones lingüísticas de los HNN, por cuanto índices altos de densidad léxica podrían indicar también la ausencia ilícita de elementos funcionales (Halliday, 1985). Los siguientes ejemplos (17) y (18) ilustran cómo el discurso de muchos de nuestros participantes se caracteriza precisamente por la ausencia de palabras funcionales:

- (17) *JOO: *Cuando con mis amigos quiero jugar pillapilla, mi amigo dice no. Me ha dicho por qué, por qué no quiero jugar pillapilla. Mi amigo está muy enfadado muy triste. Estaba en casa, jugamos amigos porque no gusta pillapilla.* [JOO, niño, L1 coreano, NS]
- (18) *AME: *Cuando venir de colegio, nadie estaba amigo mío y ahora todo lo niños son amigos míos, son muy bueno, todo el día me deja jugar fútbol, todo el día, antes no dejaban. Ahora están amigos míos, todo el día me dejan jugar, y son todos muy buenos y no son malos.* [AME, niño, L1 árabe, NS]

El fenómeno por el cual los hablantes de L2, principalmente de niveles iniciales, suelen incorporar en sus producciones una gran cantidad de palabras contenido en detrimento de elementos funcionales, es típico de las primeras etapas de las L2 y ha sido ampliamente documentado en numerosos trabajos previos (Grondin & White, 1996; Rosado, 2007; White, 2003; Wolfe-Quintero et al., 1998; Zobl & Liceras, 1994). Estos resultados están en línea con la *Bottleneck Hypothesis* (Slabakova, 2008; 2009) que sostiene que las categorías funcionales, y por tanto las palabras que transmiten contenido funcional, son los elementos más difíciles de adquirir en L2. Estos resultados, junto con los relativos a la edad, apuntan a que esta medida léxica no resulta especialmente adecuada para caracterizar el desarrollo lingüístico, ya sea en español L1 o L2.

Por su parte, el uso de adjetivos en función del nivel de competencia se ve condicionado por la edad y la modalidad de producción. En este caso se observa, a diferencia de los demás patrones de desarrollo encontrados, que los universitarios nativos producen en sus textos orales menos adjetivos que los HNN de niveles intermedio y avanzado, mientras que el uso de adjetivos no depende del nivel de competencia en edades inferiores. Estos resultados podrían indicar que los adjetivos que se utilizan en L1 y L2 son cualitativamente distintos. Consideramos que un análisis cualitativo centrado en la naturaleza de dichos adjetivos permitiría identificar diferencias en el repertorio nativo y no nativo. Los ejemplos de (19) y (20) así lo ilustran:

- (19) *MLA: *Como hemos podido apreciar, en el vídeo aparecen **múltiples** aspectos que se dan en lo que es día a día en las escuelas y que puede traer consecuencias **negativas** en la vida **adulta** de nuestros alumnos. Como han podido ver los exámenes pues por eso se debe hacer tanto hincapié actualmente en que los exámenes no tienen tanta validez ni son tan **buenos** evaluadores porque en los exámenes siempre se copia, eso es **inevitable**, siempre hay algún compañero o algún alumno que copia, ya no solo chuletas sino de otros compañeros, entonces pues la validez de los resultados que se obtienen por los exámenes pues es prácticamente **nula** o **ineficaz** y otros aspectos que hemos visto en el vídeo también como puede ser consecuencia de que en los exámenes no se digan los compañeros las cosas o por **múltiples** aspectos de que no se lleven bien y demás (...). [MLA, 22;6, L1 español, ES]*
- (20) *KYO: *En mi opinión dejarle **solo** a una persona concreta ha existido siempre. La gente cuando entra a un grupo de sociedad de colegio, instituto, la universidad o lo que sea, lo primero que hace es buscar a alguien que tenga una **misma** afición o **mismo** carácter, o sea, busca a alguien que tenga algo común con él, entonces, bueno, de alguna manera también es **malo** porque siempre deja a alguien solo porque es un poco **distinto**. He visto muchos casos de estar **solo** a la gente, entonces he visto por qué sería y es la mayoría de ellos, no siempre, pero eran **tímida**, poco **guapo** del aspecto o siempre está pensando en sí mismo o ser un poco **diferente** a los demás (...) pero no es la **única** problema que ellos no tiene culpa de todo (...) [KYO, 23;1, L1 coreano, ES]*

En el caso del número de palabras, si bien el nivel de competencia no determina la cantidad de texto que producen los hablantes de primaria, en edades superiores los nativos sí producen textos significativamente más largos que los HNN. Este resultado, unido al hecho de que la evolución por edad de la mayoría de recursos léxicos es la misma en L1 y L2, nos lleva a concluir que con textos más breves los HNN son capaces de movilizar un repertorio léxico similar al nativo.

Por último, las limitaciones a nivel de lengua no afectan a la producción de palabras más largas ni al uso de metáforas deliberadas. Estos resultados parecen sugerir que la producción de palabras más o menos largas y el uso de metáforas deliberadas no depende directamente del dominio lingüístico, por cuanto el alcance de estos recursos comunicativos es equivalente en L1 y L2. La producción de metáforas deliberadas parece estabilizarse una vez que los hablantes de L2 tienen a su disposición un mínimo de recursos lingüísticos; aunque el conocimiento lingüístico es, obviamente, un requisito previo para su formulación, las carencias estrictamente formales de estos hablantes no les impide producir metáforas deliberadamente. Hemos comprobado además que su uso está sujeto a una alta variabilidad y que parece indicar la existencia de preferencias retóricas individuales que no están directamente relacionadas con el nivel de competencia.

Consideramos que merece la pena examinar si estas diferencias individuales operan también en otras lenguas y/o si su uso muestra las mismas tendencias en L1 y L2 (v. Littlemore, 2010). Estamos convencidos de que el estudio de metáforas deliberadas en la producción nativa y no nativa se beneficiaría del análisis de muestras más amplias y/o complementarias. Así, consideramos que el uso relativamente poco frecuente de metáforas deliberadas en la producción semiespontánea limita la generalización de los resultados de nuestro estudio. En su lugar, se podría optar por analizar el uso de metáforas a partir de datos experimentales en tareas especialmente diseñadas para la elicitación de metáforas (v. Lamartí, 2011, para L2; Levoratto & Cacciari, 2002, para L1).

Además de los patrones de desarrollo observados por edad y nivel de competencia, nuestros resultados también nos han permitido examinar cómo varía el uso de los recursos léxicos en distintos géneros y modalidades de producción. De ello nos ocupamos en el siguiente apartado.

6.1.3. Desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2: en función del Género y la Modalidad

Nuestros resultados nos han permitido identificar también que el uso de prácticamente la totalidad de recursos léxicos estudiados, a excepción de la longitud media de palabra y el uso de colocaciones, funcionan como diagnóstico de adecuación a la situación comunicativa. No obstante, la diferenciación por género o modalidad no siempre se da en todos los grupos de edad y/o niveles de competencia estudiados. De hecho, hemos comprobado que solo la diversidad léxica funciona como tal con independencia de la edad y el nivel de competencia. A continuación, discutimos el comportamiento de cada uno de los recursos léxicos, pues encontramos patrones distintos en cada caso.

En relación con la longitud de los textos, tanto en L1 como en L2 la diferenciación por modalidad interactúa con el género y se acentúa con la edad, por cuanto hemos comprobado que a partir de secundaria se producen textos más largos en la modalidad oral que en la escrita en el género narrativo, pero no es hasta la edad adulta que este comportamiento se da también en los textos expositivos. En cuanto a la diferenciación por género, se observa el patrón contrario, pues en este caso las diferencias por género disminuyen con la edad. Si bien en primaria los textos narrativos orales son

significativamente más largos que los expositivos, estas diferencias se mitigan en secundaria y universidad. Asimismo, la diferenciación por modalidad interactúa con el género y el nivel de competencia. En este sentido, si bien las diferencias que se observan por género no resultan significativas, los textos orales producidos por HNN de nivel intermedio en las narrativas incluyen más palabras que los escritos.

Por su parte, las diferencias en el uso de nominalizaciones en función de la modalidad interactúan también con la edad. A este respecto, hemos comprobado que tanto en L1 como en L2 no es hasta niveles educativos superiores que los textos escritos incluyen una mayor proporción de nominalizaciones que los orales. En esta misma línea, también se dan diferencias en el uso de nominalizaciones en función del género en interacción con la edad. En este caso, hemos comprobado que también solo los hablantes de universidad incluyen más nominalizaciones en los textos expositivos que en los narrativos. Este resultado sugiere que no es hasta la edad adulta que nos adaptamos a las convenciones retóricas impuestas por la situación comunicativa pues, como vimos, el uso de nominalizaciones es prototípico de los géneros académicos (Beers & Nagy, 2009; Snow & Uccelli, 2009). Asimismo, las diferencias por modalidad y género interactúan también con el nivel de competencia. En este sentido, hemos comprobado, por una parte, que, independientemente de la edad, los textos expositivos escritos de los HNN de nivel intermedio incluyen de media más nominalizaciones que los textos narrativos y, por otra, que los textos expositivos escritos de los HN incluyen de media más nominalizaciones que los respectivos orales.

En el caso del uso de adjetivos, las diferencias por modalidad dependen de la edad y el nivel de competencia. A este respecto, hemos comprobado que en L1 la diferenciación por modalidad se acentúa, al igual que el uso de nominalizaciones, con la edad, pues no es hasta universidad que incorporamos más cantidad de adjetivos en la modalidad escrita que en la oral (Ravid & Levie, 2010). En L2, a excepción de secundaria, donde hemos observado que los HNN de nivel inicial utilizan más adjetivos en sus textos escritos que en los orales, su uso se mantiene estable en ambas modalidades en los grupos de edad estudiados. Las diferencias por género, en cambio, no dependen de la edad ni el nivel de competencia. Así, tanto en L1 como en L2 y en todos los niveles educativos estudiados, los textos expositivos incluyen una mayor proporción de adjetivos que las narraciones. Este resultado puede parecer, en un principio, contradictorio, sin embargo, tal y como argumentan Ravid y Levie (2010), los textos escritos son nominalmente más densos y

esto implica también un mayor uso de adjetivos, pues estos recursos participan en la construcción de sintagmas nominales más complejos (Ravid et al., 2002). Estudios previos indican cómo la densidad nominal, que subyace a gran parte de la arquitectura referencial y sintáctica de los textos (Biber, 1995; Halliday, 1989), aumenta al mismo tiempo que los adjetivos. Además, tal y como apuntan Ravid y Berman (2009; 2010), los textos expositivos, en tanto que tratan temas específicos, requieren un mayor nivel de detalle que se consigue incorporando más adjetivos y/o sintagmas adjetivales.

Las diferencias por modalidad y género en la densidad léxica interactúan con el nivel de competencia. En este caso, hemos comprobado que tanto en L1 como en los niveles más altos de L2 (intermedio y avanzado), los textos escritos, tanto expositivos como narrativos, son más densos que los orales; en el caso de los HNN de nivel inicial, en cambio, estas diferencias solo son significativas en los textos narrativos. En cuanto a las diferencias por género, hemos comprobado que únicamente en L1 los textos narrativos escritos son más densos que los expositivos, mientras que en L2 observamos el comportamiento opuesto en los HNN de nivel inicial que producen textos orales más densos en el género expositivo que en el narrativo. Estos resultados apuntan a que la omisión de palabras funcionales se acentúa en el género expositivo. Las diferencias encontradas por modalidad se dan de forma similar en los trabajos de Ravid y Levie (2010) y Johansson (2009), sin embargo, el comportamiento encontrado por género es distinto al observado en dichos trabajos, pues en estos casos los textos expositivos son más densos que los narrativos. El uso de conectores y también de marcadores del discurso cobra especial relevancia en el género expositivo (Montolío, 2001); ello podría explicar, en parte, que la densidad léxica, que depende como vimos del uso de palabras funcionales, sea más elevada en los narrativos en nuestro estudio.

En relación con las diferencias por modalidad en la diversidad léxica, hemos comprobado que tanto en L1 como en L2, independientemente de la edad, el nivel de competencia y el género, los textos escritos presentan una mayor diversidad léxica que los orales. Consideramos, en línea con Johansson (2009), que esto se debe no solo a que los hablantes disponen de más tiempo en la modalidad escrita para para movilizar una mayor variedad de recursos (Jisa, 2004), sino también los textos escritos requieren más clarificación lingüística que la oral, pues en las producciones orales se puede transmitir significado no solo a través de las palabras, sino también a través de la prosodia, mediante la entonación, las pausas o el ritmo o incluso de la comunicación no verbal, como por ejemplo el uso de

gestos y/o expresiones faciales (Crystal, 2005). Con respecto a las diferencias por género, que como decíamos tampoco dependen de la edad ni el nivel de competencia, los textos narrativos presentan una mayor diversidad léxica que los expositivos. Este resultado, que van en contra de lo encontrado en estudios previos (véase, por ejemplo, Johansson, 2009), puede explicarse atendiendo a las características distintivas de estos géneros. Un discurso expositivo bien formado comienza con una generalización sobre el tema que funciona como principio organizador; en él, la información se va expresando gradualmente desde los aspectos más generales a los más específicos (Katzenberger, 2004; 2005). Así, los textos expositivos incluyen generalmente cierta cantidad redundante de información, lo que podría traducirse en nuestro estudio en menor diversidad léxica.

Por su parte, el uso de metáforas deliberadas es más abundante tanto en L1 como en L2 en los textos escritos y en los expositivos. En la producción de textos escritos los hablantes disponen de más tiempo para movilizar una mayor variedad de recursos tanto cognitivos como lingüísticos del que disponen durante la producción oral (Jisa, 2004), así pueden permitirse buscar palabras más precisas y utilizar formas más complejas (Nippold, 2004). En nuestros resultados esto puede explicar que en esta modalidad los hablantes empleen de forma intencional más metáforas. Por su parte, la mayor presencia de estas en textos expositivos que en narrativos puede deberse a que este género promueve el uso de destrezas metalingüísticas por parte de los hablantes (Tolchinsky et al., 2005; Rosado et al., 2014).

Como decíamos al inicio de este apartado, la longitud media de palabra y el uso de colocaciones no funcionan como diagnóstico de adecuación a la situación comunicativa. La ausencia de diferencias por género y modalidad en la longitud media de palabra va en contra de lo que reportan estudios previos en lenguas tipológicamente distintas al español (Strömquist et al., 2002; Berman & Nir-Sagiv, 2009), pero también que lenguas similares como el catalán (Cutillas et al., 2014). El comportamiento observado en el uso de colocaciones, en cambio, sí está en línea con investigaciones previas (Shin, 2006; Hyland, 2008) que indican que la cantidad de colocaciones no difiere en función del propósito comunicativo. A este respecto, sería interesante analizar en futuras investigaciones cuál es la naturaleza del repertorio de colocaciones en distintos géneros y modalidades de producción (v. Hyland, 2008; Biber, 2006; 2009). Estamos convencidas de que la forma y función de estas unidades léxicas presentarán diferencias en función del propósito comunicativo del texto en cuestión. Hipotetizamos, por ejemplo, que el campo léxico en

el que se inscriban sea distinto en los género narrativo y expositivo o que las colocaciones en los textos orales tengan, a diferencia de los escritos, un carácter metadiscursivo que nos lleven a la interacción entre los interlocutores.

Hasta aquí hemos mostrado cómo tiene lugar la consolidación en el uso de distintos recursos léxicos en español nativo y no nativo y cómo funcionan como diagnóstico de adecuación a los propósitos comunicativos. A continuación, dirigimos nuestra atención a examinar cómo dichos recursos se relacionan con las evaluaciones externas de calidad textual.

6.2. Evaluación de la calidad textual y recursos léxicos en L1 y L2: discusión

En este apartado nos ocupamos de discutir la naturaleza de los resultados relativos a nuestro segundo objetivo de investigación a partir del cual analizamos cómo los recursos léxicos correlacionan con la evaluación de la calidad textual en L1 y L2 en función de la edad y el nivel de competencia en diferentes géneros discursivos y modalidades de producción.

Los resultados de este estudio nos han permitido identificar en primera instancia que, si bien en todos los grupos de edad los textos producidos por los HNN reciben de media una puntuación más baja que las otorgadas a los HN, estas diferencias no siempre se hacen evidentes en todos los géneros ni modalidades producción. Así, en primaria, las diferencias en dichas puntuaciones resultan significativas únicamente cuando se toman en conjunto todos los textos, mientras que en secundaria y universidad interactúan con el género y la modalidad, respectivamente. Estos resultados, junto con la ausencia de diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas a las versiones modificadas de los textos, nos permiten averiguar que las valoraciones de los jueces se han centrado en aspectos más retóricos que morfosintácticos y que, por tanto, la rúbrica empleada permite dirigir la atención de los evaluadores a habilidades de construcción textual, distanciándolos así de cuestiones más ‘superficiales’ (Rosado et al., 2016). Ello no obsta, sin embargo, para que el nivel de competencia no explique parte de la variación en la calidad textual en L2. En este sentido, nuestros resultados apuntan a que en los textos narrativos orales en primaria y en los expositivos escritos en secundaria, el dominio lingüístico de los hablantes influye de forma determinante en la evaluación de la calidad textual, por cuanto sólo en estos textos el nivel de competencia contribuye

significativamente a explicar la variación de las evaluaciones. Esto sugiere que estos dos tipos de texto en particular resultan especialmente adecuados para evaluar el desarrollo lingüístico en L2 en primaria y secundaria, respectivamente.

Los análisis realizados para examinar la relación que se establece entre la evaluación de la calidad textual y el uso de los recursos léxicos estudiados nos han permitido comprobar que dichas relaciones son distintas para los HN y HNN en cada grupo de edad y tipo de texto y que, además, el uso de dichos recursos en ocasiones permite explicar las variaciones en las valoraciones de la calidad textual. A este respecto, nuestro estudio arroja un hallazgo particularmente interesante a la vez que novedoso. Las características léxicas de los textos permiten explicar por sí mismas, esto es, con independencia de aspectos gramaticales y/o discursivos, variaciones en la calidad de los textos producidos por HNN. En el caso de los HN, en cambio, a pesar de que se observen correlaciones fuertes (pero no significativas) entre el uso de dichos recursos y las evaluaciones de la calidad textual, los recursos léxicos analizados no alcanzan a explicar las variaciones de las puntuaciones que reciben sus textos.

De hecho, en primaria y universidad, ninguno de dichos recursos correlaciona significativamente con las puntuaciones que reciben sus textos. En secundaria, sin embargo, la proporción de adjetivos presente en sus producciones sí se relaciona de forma significativa y positiva con la evaluación de la calidad de sus textos expositivos, pero no de los narrativos. Si bien no podemos establecer una relación causa-efecto, sí estamos en disposición de afirmar que a medida que incorporan más adjetivos en sus producciones, suben también las puntuaciones otorgadas por los jueces. Al igual que en nuestro estudio, Salas et al. (2015) tampoco identificaron una correlación significativa entre el uso de adjetivos y la calidad textual en español L1 en los textos narrativos producidos por alumnos de secundaria. De esta forma, nuestros resultados corroboran y amplían los hallazgos de dicho estudio, pues nos permiten subrayar que las características que se asocian con la calidad textual dependen del género discursivo (Olinghouse & Wilson, 2013). Los adjetivos, como vimos, son dispositivos léxicos característicos del género expositivo, esto permite explicar, en parte, que su uso en este género en particular, y no en el narrativo, se relacione de forma positiva con las valoraciones de los jueces. Asimismo, vimos como la consolidación en el uso de adjetivos tiene lugar en la edad adulta, lo que puede explicar que, en secundaria, cuando las habilidades de construcción textual están en pleno desarrollo, los jueces valoren de forma positiva la presencia de los

mismos y asuman que su uso aporta riqueza a los textos y denota la presencia de estructuras nominales más complejas (Ravid & Levie, 2010).

La ausencia de correlaciones significativas entre el uso de recursos léxicos y la calidad textual en HN de primaria están en línea con los de Berman y Nir-Sagiv (2009) en inglés y hebreo L1 y también con los de Salas et al. (2015) en español L1. Sin embargo, dicha ausencia contrasta con los resultados de estudios previos como, por ejemplo, los de Olinghouse y Leaird (2009) y Olinghouse y Wilson (2013) en inglés L1 y el de Gómez Vera et al. (2016) en español L1. Consideramos que la discrepancia de resultados con los primeros puede deberse a diversos motivos que se complementan. Por una parte, en dichos estudios se emplearon rúbricas diseñadas para evaluar dimensiones lingüísticas específicas de cada género discursivo y, a diferencia de la nuestra, la empleada en Gómez Vera et al. (2016), en particular, no dirigía la atención de los jueces a aspectos gramaticales ni léxicos. Por otra, en estos estudios los temas propuestos para la elicitación de los textos difieren notablemente de los nuestros. Sabemos por trabajos previos que el tema, y no solo el género, influye en las elecciones gramaticales, léxicas y retóricas (Tolchinsky, Aparici & Rosado, 2017; Vermeer, 2004) lo que puede traducirse en que las características léxicas que se asocian con la calidad textual sean también distintas. De hecho, los trabajos de Berman y Nir-Sagiv (2009) y Salas et al. (2015), donde se da un comportamiento similar al observado en nuestro estudio no solo en primaria, sino también en universidad, emplearon la misma metodología de elicitación de textos que nosotros. Tomando en conjunto sus resultados y los nuestros parece que las valoraciones de los evaluadores dependen no solo del género, sino también del tema. Asimismo, Malvern et al., (2004) y McNamara et al. (2010), entre otros, identificaron que distintos recursos léxicos en combinación con otros aspectos gramaticales y discursivos sí contribuyen a explicar las variaciones en la calidad textual. Estos resultados subrayan cómo en la evaluación de la calidad textual en L1 el componente léxico interactúa con dispositivos lingüísticos de otros niveles.

El panorama con el que nos encontramos difiere notablemente en L1 y L2, pues en el caso de los no nativos, además de darse un mayor número de correlaciones significativas entre el uso de recursos léxicos concretos y la calidad textual, la presencia de alguno de estos recursos permite también explicar las variaciones en las puntuaciones otorgadas por los jueces. De hecho, el modelo de regresión puesto a prueba, que incluía el número de palabras, el uso de adjetivos y nominalizaciones, la diversidad y densidad léxicas y el uso

de colocaciones, resulta significativo sólo en L2 para explicar la calidad textual de los textos expositivos orales en primaria y de los narrativos escritos en universidad. En concreto, comprobamos que cuando consideramos colectivamente estos dispositivos léxicos junto con el nivel de competencia estamos en disposición de explicar el 48,60% de la calidad de los expositivos orales de primaria y el 47,80% de la calidad textual de los narrativos escritos de los universitarios. Estos resultados, en contraste con los hallados en L1, permiten subrayar la relevancia del léxico en la evaluación de la calidad textual y, por ende, del desarrollo de la competencia comunicativa en L2. Si bien, como decimos, en ambos grupos de edad el modelo resultó significativo, los dispositivos léxicos que contribuyen significativamente son distintos en primaria y universidad, y ello permite subrayar que las características léxicas que se asocian con la calidad textual varían también en función de la edad y del tipo de texto. A continuación, dirigimos nuestra atención a discutir cómo dichos recursos se relacionan con la calidad textual en cada nivel educativo.

En los HNN de primaria, la longitud de los textos expositivos orales afecta negativamente las valoraciones de los jueces, en el sentido que la calidad textual disminuye a medida que incorporan más palabras en sus producciones. Este resultado, que un principio parece ir en contra de los resultados encontrados en trabajos previos (Lee et al. 2009; Crossley et al., 2014), puede explicarse atendiendo a la edad de los participantes y la modalidad de producción. Muchos de los participantes no nativos de primaria emplean numerosos circunloquios como estrategia para transmitir contenidos concretos, ante la imposibilidad de encontrar términos específicos y comunicarlos de forma más breve y eficaz. Es probable que esta falta de precisión, que se traduce en una mayor cantidad de palabras, influya negativamente en las valoraciones de los jueces. A modo de ilustración, incluimos en (21) y (22) producciones de dos HNN de primaria que muestran cómo la repetición de ideas e imprecisiones caracterizan sus producciones:

- (21) *MHE: *pues que hemos visto en el vídeo que **hay algunas personas que se copian entre ellos** y a la hora de salir al patio pues se empiezan a pelear y bueno y **el que copia, pues es mal para él**. A ver, no es tan buen estudiante. Bueno, **el que quiera sacar buenas notas pues tiene que estudiar mucho**. El que está haciendo el examen pues puede tener algo mal y **el que está copiando pues también lo tiene mal**. Bueno, **el que quiera buenas notas, pues a estudiar mucho**. Y cuando la profesora está explicando algo que no se entiende pues hay que estar atentos en clase también, **porque si no pues a la hora del examen no te sale y lo suspendes**. Y, bueno, hay que ser buen compañero y **no copiar a los compañeros**. También el vídeo trata de personas malas.*
[MHE, niño, primaria, L1 árabe, ES]

- (22) *ABI: *mi opinión es **que todos seamos amigos** y que los niños también **no hagan trampas en los exámenes** porque si tienen que hacer un examen solos no podrán copiarse así que se tienen **que acostumbrar a no copiarse** y a estudiar y **que todos seamos amigos** no como en el vídeo ese que una chica quería ver la revista con ellas y se fueron. **Tenemos que ser amigos siempre y siempre jugar entre nosotros y no ser tan malos y no pelearnos tanto.** Y si nos pasa algo, no lo debemos esconder, se lo tenemos que decir a los padres o a los profesores para que nos ayuden. Mi opinión general **es que seamos todos amigos y no hagamos trampas** y que estemos todos unidos en este mundo.*
[ABI, niña, primaria, L1 árabe, ES]

La totalidad de estudios previos que reportan correlaciones positivas entre la longitud del texto y la calidad textual en L2 se han realizado en textos escritos producidos por hablantes adultos (v. Lee et al., 2009; Crossley et al., 2014). Nuestro estudio amplía y matiza dichos resultados, pues según nuestros resultados la relación que se da entre la longitud del texto y su calidad es distinta en los textos producidos por HNN de primaria en la modalidad oral.

Junto con la contribución del número de palabras al modelo, el uso de colocaciones también ha permitido explicar las variaciones en las evaluaciones. En este caso, sin embargo, su contribución es positiva de modo que, a medida que los HNN incorporan más colocaciones en sus discursos orales, suben las calificaciones que reciben sus textos. Según estos resultados en primaria, cuando las habilidades implicadas en la construcción textual se encuentran todavía en un estadio inicial de desarrollo, los jueces valoran de forma positiva que los HNN incluyan en sus producciones combinaciones de palabras propias de la L2. De esta forma, nuestros resultados, en línea con los de Crossley et al. (2015), subrayan la importancia de las unidades léxicas multipalabra para la evaluación de la competencia lingüística en L2. Es probable, tal y como Boers et al. (2004) argumentan, que la presencia de colocaciones en el discurso no nativo transmita a los jueces la idea que los hablantes tienen un amplio conocimiento léxico. Consideramos que dicho resultado puede deberse también a que las unidades léxicas multipalabra incluyen tanto conocimiento léxico como sintáctico (Crossley et al., 2015) y su uso facilita la comunicación entre los hablantes de una determinada comunidad de habla (Nesselhauf, 2004); aspectos que consideramos pueden influir de forma positiva en la valoración de los jueces. En esta misma línea, es probable que los hablantes tengan almacenadas estas unidades léxicas multipalabra como un ‘todo’ lo que agiliza su recuperación y minimiza las tareas sintácticas y los procesos morfológicos involucrados en la producción textual

(Wray, 2002), una cualidad especialmente valiosa en la producción de textos orales (Skehan, 1998), pues, según esto, su uso permite a los hablantes liberarse de las presiones de tiempo que impone esta modalidad. Además, que los hablantes las hayan memorizado y utilicen como un ‘todo’ puede traer consigo que incurran en menos errores (Boers et al., 2004) lo que puede traducirse en que su discurso resulte más natural (Hoey, 2005; Hyland, 2008). Este comportamiento se observa de forma similar en los textos narrativos orales de este mismo grupo de edad. En este caso, si bien el modelo no resultó significativo, el uso de colocaciones sí contribuyó de forma significativa a explicar las valoraciones de los jueces. Este resultado complementa al anterior y permite subrayar la importancia de las colocaciones en la evaluación de la calidad textual, especialmente, en la modalidad oral. En esa misma línea, el uso de adjetivos también permite explicar las variaciones de la calidad textual en L2 de las narrativas orales de primaria. Este resultado se da de manera similar en inglés L2 (Friginal et al., 2014)

Como decíamos, el modelo de regresión puesto a prueba también resultó significativo en universidad, en este caso para explicar la variación en las puntuaciones otorgadas a los textos narrativos escritos. Al igual que en primaria, en este grupo de edad la longitud de los textos también contribuyó significativamente a dicho modelo, sin embargo, la relación que se establece es la opuesta, en el sentido de que a medida que los hablantes incorporan más palabras en sus producciones, sube la calidad de sus textos. Este resultado, en línea ahora sí con los hallados en Lee et al. (2009) y Crossley et al. (2014), confirman que también en español L2 la longitud de los textos escritos permite capturar la calidad textual de HNN universitarios.

Además, hemos comprobado que la calidad textual disminuye a medida que incorporan una mayor cantidad de adjetivos en sus producciones. Este resultado, que sin duda resulta sorprendente, consideramos que puede deberse al uso que hacen de los adjetivos algunos de los HNN de nuestra muestra. Tal y como ilustramos en los ejemplos (23) y (24), en ambas producciones nos encontramos con una gran cantidad de adjetivos, sin embargo, los adjetivos en (23) no son tan precisos y sofisticados como los que se incluyen en (24):

- (23) *SUH: *Cuando era pequeña, en mi colegio había muchos alumnos casi 60 personas. Yo también tenía examen mucho. Creo que había una vez cada mes. Mis padres deseaba que yo tenía la **nota alta**, una **nota muy buena**, por eso yo siempre estudiaba mucho, pero estaba **preocupada** por examen. Cuando hice el examen, **yo sola** solucioné todas preguntas. No podía mirar a la solución de otro alumnos. Es que yo tenía mucho miedo y para mi profesor yo siempre era **bueno estudiante**. Una estudiante como **inteligente, y lista**. Mi vida de colegio **era muy feliz, muy contenta**. Siempre tenía buenos amigos. Jugaba juntos. Mi profesor*

era muy mal, era muy fuerte y siempre era nervioso. También no le gustaba alumnos pobres, solo a él le gustaba mucho alumna guapa, bonita y rica. Es muy mala memoria (...). [SUH, mujer, universidad, L1 coreano, NW]

- (24) *KIJ: *Para ser sincero no me han ocurrido estos acontecimientos con frecuencia. En primer lugar, nunca he mostrado mi papel a ningún compañero en el examen, pero solo un par de veces mi amigo me ha dejado ver sus claves, afortunadamente, el profesor no lo vio y asimismo saqué buenas notas gracias a ese amigo. Sin embargo, me sentí algo incómodo y culpable, sinceramente y pensé que nunca jamás volvería a cometer ese grave error. En segundo lugar, no he podido mantener buena relación con todos mis compañeros, solo he tenido unos amigos mejores entre ellos, no obstante, los demás no me trataron mal y yo tampoco he maltratado a mis compañeros. (...) [el maltrato] se está sucediendo a menudo en mi país. Es uno de los grandes problemas en el colegio y en nuestra débil sociedad. Es imposible que todos sean amigos íntimos, pero al menos es imprescindible respetar (...).* [KIJ, mujer, universidad, L1 coreano, NW]

Este resultado nos permite subrayar un problema inherente a la evaluación de la calidad textual que tiene que ver con la multidimensionalidad y la interdependencia de los aspectos involucrados en la producción de textos (Van Esch et al., 2006; Tolchinsky, 2015). Los fragmentos seleccionados ilustran cómo el uso de adjetivos en (24), no solo forman parte en su mayoría de colocaciones, sino que además se complementa con numerosos marcadores discursivos y conectores relativamente sofisticados (cuáles); en el ejemplo de (23) la hablante incurre en más errores morfosintácticos y, además, su producción se caracteriza por la ausencia de elementos cohesivos. De esta forma, y en línea con Atienza (2005, p. 289), nuestros resultados aportan evidencias de que el grado de satisfacción de los distintos aspectos involucrados en la producción textual afecta en gran medida el grado de satisfacción de los demás.

A pesar de que en el grupo de universidad el modelo de regresión puesto a prueba solo resultó significativo para explicar las variaciones en la calidad de los textos narrativos escritos, comprobamos que la densidad léxica contribuyó también a explicar la evaluación de los textos narrativos orales pero, en sentido negativo; de esta forma, a medida que sube la densidad de los textos narrativos orales, disminuyen las puntuaciones de los jueces. Este resultado complementa a lo reportado en estudios previos en inglés L2 como los de Engber (1995) y Lu (2012) que no encontraron ningún tipo de correlación, ni positiva ni negativa, con la evaluación de la calidad textual. Nuestro resultado permite subrayar, en línea con lo comentado antes en los apartados 6.1.1 y 6.1.2., que altos índices de densidad léxica en el discurso no nativo pueden comportar la omisión agramatical de palabras funcionales, de ahí que los jueces califiquen estos textos con puntuaciones más bajas. Los

fragmentos (25) y (26) ilustran cómo la omisión de palabras funcionales caracteriza la producción de muchos de los HNN de universidad:

- (25) *LAJ: *No recuerdo exactamente de qué año en escuela había un chico que siempre tiene maneras de ver exámenes de otras personas porque no estudiaba tanto y siempre tiene chuletas o libro debajo de mesa. Una vez tenía libro pequeño, había hecho a mano, como escribir palabras pequeñas, hacer hojas como un libro pequeño y lo abrió debajo de mesa. El profesor veo y no dejó repetir examen antes del próximo semestre. Y el próximo semestre había estudiado mejor y sacado nota buena más o menos porque tenía miedo de forma del profesor porque habían muy fuerte.* [LAJ, mujer, L1 árabe, NS]
- (26) *KAT: *me recuerdo cuando estaba en la universidad me ocurrió una cosa me parece muy grave y fue examen español y una chica que sentó junto mí, era mi compañera de la clase y ella se encargó del jefe de la clase y era chica muy amable, responsable. Este examen duró más o menos dos hora pero cuando realizó hasta mitad el profesor nos acercó y le preguntó que mitió debajo de papeles y chica no le respondió y asimismo el profesor tomó los papeles y se encontró que dos hojas debajo de examen y eran los vocabulario y las frases y las estrategias. La chica estaba muy nerviosa y se puso rojo y el profesor expulsó fuera de clase.* [KAJ, mujer, L1 chino, NS]

A diferencia de lo que ocurre en primaria y universidad, el modelo de regresión no resultó significativo para explicar la calidad textual en L2 de los textos producidos en secundaria. En este caso, únicamente encontramos, como decíamos, que el nivel de competencia permite explicar la calidad de los textos expositivos escritos y el número de palabras la calidad de los narrativos. Asimismo, vimos cómo altos índices de densidad léxica se relacionan de forma negativa con las puntuaciones otorgadas por los jueces. Estos resultados apuntan una vez más a la necesidad de analizar la relación del léxico con otros dispositivos gramaticales y/o discursivos para explicar cómo influye en la valoración de la calidad textual.

Junto con estos hallazgos, nuestros resultados apuntan a que hay ciertos recursos léxicos que no explican la calidad textual en español L2 en ninguno de los grupos de edad analizados: es el caso de la diversidad léxica, la longitud media de palabra y el uso de metáforas deliberadas. Los resultados relativos a la longitud media de palabra están en línea con lo encontrado en Lee et al. (2009) donde tampoco se identificaron correlaciones significativas entre el uso de palabras más o menos largas con la evaluación de la calidad textual en inglés L2. En relación con la diversidad, nuestros resultados van en contra de lo hallado en estudios previos en inglés L2 como los de Yu (2010) y Lu (2012), pero en línea con el de Sadeghi y Karvani (2013). La discrepancia de resultados con los primeros puede atribuirse a las rúbricas empleadas en dichos estudios. En ambos casos, las rúbricas

dirigían específicamente la atención de los evaluadores a la corrección gramatical y la de Lu (2012), además, incluía la evaluación de la pronunciación y entonación. Asimismo, el estudio de Yu (2010) se realizó en textos narrativos y expositivos escritos sin establecer distinción por género y la calidad de los textos orales se refería, a diferencia de nuestro estudio, a entrevistas.

Por último, con respecto al uso de metáforas deliberadas, el estudio de Hoàng (2015) sí encontró correlaciones significativas con la calidad textual, en su caso, sin embargo, no se analizó el uso intencional de las metáforas, por tanto, sus resultados no son estrictamente comparables con los nuestros. En estudios previos realizados en el marco de esta investigación, encontramos que tomando en conjunto las producciones de hablantes nativos y no nativos, el uso de metáforas deliberadas correlaciona significativamente con la calidad textual en los textos expositivos tanto escritos como orales (Cuberos, 2018). Dichos resultados complementan los que ofrecemos en el presente trabajo pues hemos comprobado que ni en L1 ni en L2 su uso correlaciona con las puntuaciones que otorgan los jueces. Es probable, por tanto, que los pocos usos intencionales de lenguaje figurado limiten los resultados de nuestra investigación y subrayan la necesidad de analizar la influencia del lenguaje figurado en la calidad textual considerando, por ejemplo, usos no intencionales en la misma línea del estudio de Hoàng (2015).

En este capítulo hemos discutido la naturaleza de nuestros hallazgos poniéndolos en relación con estudios previos sobre desarrollo del repertorio lingüístico y calidad textual. En el siguiente y último capítulo incluimos las conclusiones que se derivan de estos resultados.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

En este capítulo incluimos una serie de conclusiones generales que se desprenden de los hallazgos más relevantes de nuestro análisis. Dichas conclusiones giran en torno a las dos preguntas de investigación que han guiado nuestro estudio; de la respuesta que a ellas proporcionamos surgen también algunas líneas de investigación hacia las que dirigir futuros trabajos. Asimismo, recogemos en este capítulo algunas limitaciones de este trabajo de tesis, que entendemos como aliciente para continuar nuestra labor investigadora.

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, centrada en examinar cómo varía el uso del repertorio de recursos léxicos considerado en español nativo y no nativo en situaciones comunicativas específicas, los resultados nos han permitido obtener un panorama del uso de los recursos léxicos considerados por edades, niveles de competencia, géneros y modalidades de producción. Dado que la mayoría de estudios previos sobre el desarrollo de dichos recursos se ha realizado principalmente sobre el inglés L1 y L2, nuestros resultados proporcionan una aportación novedosa sobre el desarrollo y uso del repertorio léxico en español nativo y no nativo. A este respecto, nuestros resultados arrojan dos conclusiones fundamentales.

En primer lugar, hemos encontrado que el desarrollo en el uso de los recursos léxicos de los que se sirven los hablantes nativos es muy similar en los no nativos a lo largo de los distintos niveles educativos considerados y, en L2, esto es así independientemente del nivel de competencia de los participantes. El desarrollo de los recursos léxicos analizados se prolonga tanto en L1 como en L2 hasta bien entrada la adolescencia y los inicios de la edad adulta. Si bien los hablantes utilizan desde una edad temprana estos recursos, se documenta un aumento progresivo en su uso a lo largo de los distintos grupos de edad. Con ello, confirmamos que el dominio de estos recursos léxicos se logra en un momento relativamente tardío del desarrollo tanto en L1 (Berman, 2004a; Karmiloff-Smith, 1986; Nippold, 2004; Scott, 2004) como en L2. Además, a pesar de que el uso de muchos de estos recursos se vea afectado por el nivel de competencia en la L2, las limitaciones en cuanto a nivel de lengua afectan el desarrollo evolutivo por edad únicamente en relación

con el total de palabras que producen y el uso de adjetivos. De esta forma, a excepción de estos dos recursos, que se consolidan más tarde en L2 que en L1, los patrones de desarrollo por edad que se observan en los recursos léxicos analizados son los mismos en español nativo y no nativo. De esta forma, nuestros resultados sugieren, por un lado, que la aparición y uso de determinados recursos léxicos no están directamente relacionados con el nivel de competencia en la L2 (Rosado et al., 2014). Por otro, apuntan a que los cambios progresivos en el dominio léxico más allá de las fases iniciales en L2 están motivados, en parte, y al igual que en la L1, por la edad y/o formación lingüística escolar (Ravid & Tolchinsky, 2002; Berman, 2009; Aparici, 2010). Este comportamiento, además, es similar al observado en el desarrollo de la competencia discursiva en L2 en grupos de edad equivalentes en L1 (Rosado et al., 2014). Así, nuestros resultados sugieren, además, y en línea con el modelo de dominio lingüístico de Hulstijn (2015), que los hablantes de L2, a pesar de sus posibles carencias lingüísticas, pueden alcanzar niveles de dominio similares a los de hablantes nativos en el supuesto de que, por ejemplo, compartan perfiles educativos y socioculturales similares. En trabajos recientes hemos comprobado que medidas que capturan la sofisticación léxica, tales como la longitud media de palabra y el uso de nominalizaciones, no se ven afectadas por trabajo pedagógico específico orientado a la mejora de las habilidades implicadas en la construcción textual en L1 (Aparici et al., en prensa). Nuestros resultados apuntan a la misma dirección y nos permiten, por ello, subrayar la naturaleza netamente evolutiva de estos dos indicadores léxicos.

En segundo lugar, concluimos que el estudio del desarrollo del repertorio léxico en L1 y L2 debe necesariamente realizarse en el contexto de situaciones comunicativas específicas. El uso de determinados recursos léxicos y su desarrollo con la edad y con el nivel de competencia varían en función del género y la modalidad de producción. Por tanto, se impone la necesidad de evaluar el dominio léxico de hablantes nativos y no nativos por medio de tareas distintas que contemplen el uso de ambas modalidades de producción y que involucren diferentes géneros discursivos. En este sentido, las tareas de elicitación empleadas en esta investigación, testadas con anterioridad para el desarrollo del repertorio lingüístico en L1 (v. Berman & Verhoeven, 2002), han demostrado ser válidas para examinar el desarrollo del repertorio léxico en L2. La evolución en el uso de los recursos analizados por edad y nivel de competencia difieren en función del género y/o la modalidad de producción y, por tanto, dependen en alguna medida de estos factores

(Aparici, 2010). En particular, hemos visto que los hablantes muestran una evolución en el uso de la mayoría de recursos con la edad y/o el nivel de competencia. Esta evolución, sin embargo, o bien es diferente en cada uno de los géneros y/o modalidades, o bien se da específicamente en un tipo de texto. Nuestros hallazgos implican, en línea de lo que apunta Aparici (2010) en relación con el desarrollo de la complejidad sintáctica, que los hablantes desarrollan el uso de los recursos en un tipo de discurso en concreto, que se ajusta a determinadas circunstancias comunicativas (p. 268). Esto es así probablemente porque la producción de cada tipo de texto impone demandas y condiciones diferentes (Ravid & Tolchinsky, 2002) de modo que, a la misma edad y/o en el mismo nivel de competencia, encontramos usos distintos en cada tipo de texto. Esto subraya la necesidad de considerar distintos tipos de texto para evaluar el desarrollo léxico en L1 y L2 y aporta pruebas de que el desarrollo está motivado por factores contextuales como la modalidad (v. por ejemplo, Berman & Verhoeven, 2002, Aparici, 2010).

En particular, las restricciones que imponen el género y/o la modalidad de producción en el desarrollo léxico varían en función del recurso léxico considerado. Autores como Berman (1998) y Ravid y Tolchinsky (2002) ya habían señalado que el desarrollo de la producción textual está condicionado por el contexto de uso y además contábamos con datos empíricos tanto relativos al léxico como a otros recursos lingüísticos que apoyaban dicho punto de vista (Berman, 2008; Berman & Ravid, 2009; Jisa, 2004; Aparici, 2010; Tolchinsky et al., 2005; entre otros). Los resultados de nuestro estudio nos han permitido constatar en relación con el desarrollo por edad que, de los dispositivos léxicos analizados, la cantidad de palabras y el uso de adjetivos y nominalizaciones se ven especialmente condicionados por la situación comunicativa. En relación con el desarrollo por nivel de competencia, la influencia del género y/o la modalidad de producción se da, además de en estos dispositivos, en la densidad léxica. Estos resultados sugieren que las restricciones que imponen el género y/o la modalidad afectan especialmente al uso efectivo de estos recursos léxicos tanto en L1 como en L2.

El desarrollo por nivel de competencia de otros recursos, en cambio, no depende de la situación comunicativa. En particular, hemos comprobado cómo la diversidad léxica y el uso de colocaciones, independientemente de la edad y del género y modalidad de producción, presentan a partir del nivel intermedio un comportamiento similar observado en los hablantes nativos. Estos resultados sugieren que los hablantes no nativos experimentan con el repertorio léxico que tienen disponible y recurren al uso de

colocaciones como estrategias que les permiten paliar carencias estrictamente formales. De este modo, estos dos recursos se perfilan como indicadores especialmente valiosos para evaluar de forma objetiva la competencia léxica en L2.

En relación con nuestra segunda pregunta de investigación, centrada en examinar cómo se relacionan los recursos léxicos considerados con las evaluaciones externas de la calidad textual en español nativo y no nativo, los resultados de nuestro estudio suponen un avance en el ámbito de la evaluación de la calidad textual. Hasta donde sabemos, no hay investigaciones previas centradas en analizar la influencia de un mismo conjunto de indicadores léxicos de calidad textual en español L1 y L2 desde primaria hasta universidad en distintos tipos de texto. A este respecto, nuestros resultados arrojan dos conclusiones principales.

En primer lugar, concluimos que los indicadores léxicos son fundamentales en la percepción de la calidad textual en español L1 y L2. Teniendo en cuenta la complejidad que encierra todo tipo de producción textual, escrita y oral, así como la cantidad de factores y procesos involucrados, debemos destacar el hecho de que el conjunto seleccionado de recursos léxicos haya mostrado ser válido para explicar –en dos de los tres grupos de edad y en dos de los cuatro tipos de texto– alrededor del 50% de la varianza de las evaluaciones en L2. Si bien en L1 el modelo no resultó significativo, dichos recursos se relacionaron fuertemente con las puntuaciones otorgadas; de este modo, a pesar de no estar en disposición de establecer una relación causa-efecto, este resultado nos indica la idoneidad de considerarlos en futuras investigaciones junto con otras características lingüísticas en la línea de los trabajos de Berman y Nir-Sagiv (2009), Salas et al. (2015) y Malvern et al. (2004), entre otros. Tomando en conjunto el comportamiento de los recursos léxicos en la percepción de la calidad textual en L1 y L2, nuestros resultados reiteran la necesidad de considerarlos en futuras investigaciones.

En segundo lugar, concluimos que en L2, a diferencia de lo que ocurre en L1, las características léxicas de los textos pueden explicar por sí mismas, esto es, con independencia de otros aspectos gramaticales y/o discursivos, la percepción de la calidad textual. De este modo, a pesar de que no todos los recursos contribuyeran de forma significativa al modelo, nuestros resultados enfatizan la importancia del componente léxico en la evaluación de la competencia lingüística en L2. A juzgar por nuestros hallazgos, parece también evidente que las características léxicas que se asocian con la calidad textual varían con la edad y se ajustan al nivel educativo y tipo de texto. Esto

sugiere, en línea con los hallazgos de Salas et al. (2015) en español L1, Olinghouse y Leaird (2009) en inglés L1 y Rosado et al. (2016) en español L2, que los docentes adaptan sus expectativas a la experiencia escolar de sus estudiantes y las convenciones retóricas impuestas por el género y la modalidad, por cuanto en nuestra investigación los jueces se han centrado efectivamente en distintas características léxicas según el nivel educativo de los hablantes y el tipo de texto. En primaria, cuando las habilidades de construcción textual están todavía en desarrollo, y especialmente en el caso de la L2, el uso de colocaciones –que aporta naturalidad y propiedad al discurso– y el uso de adjetivos – como indicadores de complejidad léxica– cobran especial relevancia en la percepción positiva de la calidad textual de nuestros jueces. A su vez, penalizan la falta de precisión en la modalidad oral. En niveles educativos superiores, en cambio, los evaluadores valoran positivamente la longitud de los textos escritos, al tiempo que bajan sus calificaciones ante el uso accesorio o poco preciso de adjetivos. En esta misma línea, se penaliza la omisión de palabras funcionales constatada especialmente en la modalidad oral. Tomando en conjunto estos resultados, consideramos que nuestros datos garantizan un análisis a lo largo del desarrollo de estas tendencias en L2 y subrayan la necesidad de considerar el nivel educativo para evaluar de forma objetiva la calidad textual tanto en L1 como en L2.

Ciertamente, este trabajo de tesis presenta también una serie de limitaciones que suponen al tiempo un punto de partida para futuras investigaciones. Por una parte, estamos convencidas de que considerar la influencia de la L1 en el desarrollo del repertorio léxico en L2 permitirá identificar aspectos relevantes de la adquisición no nativa relacionados con la transferencia, tanto positiva como negativa. Asimismo, el análisis de dicho desarrollo en diferentes contextos de aprendizaje –en inmersión, formal, hablantes de herencia, etc.– resultará especialmente útil para la orientación aplicada de la investigación en ASL. Por otra, y a la luz de la ausencia de correlaciones significativas entre el uso de algunos de los recursos léxicos analizados y la calidad textual en L1 y L2, destacamos tres aspectos que podrían tenerse en consideración en futuras investigaciones. Primero, como ya hemos avanzado, sería conveniente analizar la influencia de los recursos léxicos propuestos en este trabajo en conjunto con otros dispositivos lingüísticos, tanto gramaticales como discursivos. Segundo, la calidad textual se podría abordar dirigiendo la atención a la coocurrencia de distintos dispositivos lingüísticos en la línea de los trabajos de Jarvis, Grant, Bikowski y Ferris (2003) y Friginal et al. (2014), que analizan

exclusivamente los textos mejor valorados por los jueces para identificar cómo se combinan las características léxicas, gramaticales y discursivas en textos identificados como de calidad. Tercero, quizá resultaría beneficioso ampliar el conjunto de recursos léxicos estudiados incluyendo un análisis más cualitativo en la misma línea que la reciente investigación de Stavans et al. (2019), que analizan, por ejemplo, la influencia en la valoración de la calidad textual de sustantivos de distinto grado de abstracción, verbos cognitivos o de emoción y diferentes categorías de adjetivos.

El propósito general de este trabajo de tesis era abordar la producción textual de dos formas complementarias con la finalidad de proporcionar criterios válidos para una evaluación global y objetiva de la competencia léxica. En este sentido, nuestra investigación supone una contribución significativa a la definición de los indicadores léxicos que determinan la calidad textual en L1 y L2 y subraya lo que Liliana Tolchinsky llamaba ‘la *inevitable* apreciación (individual) de la calidad textual’ que va más allá de apreciar el grado de corrección del texto en términos estrictos de (a)gramaticalidad, que busca valorarlo por encima de otros en términos de adecuación, consistencia, de sentido (2015). La naturaleza poliédrica de la calidad textual supone para nosotras un acicate para seguir continuando investigando sobre cómo explicar las expectativas de los interlocutores ante lo que llamamos un texto de calidad.

CONCLUSIONS

In this chapter we include a series of general conclusions that emerge from the most relevant findings of our analysis. These conclusions are related to the two research questions that have guided our study; from these answers we provide also some lines of research towards which to guide future works. Likewise, we include in this chapter some limitations of this thesis, which we understand as an incentive to continue our research work.

In relation to our first research question, focused on examining how the use of the lexical resources repertoire in native and non-native Spanish varies in specific communicative situations, the results have allowed us to obtain an overview of the use of lexical resources by age, proficiency levels, genres and modalities of production. Since most previous studies on the development of these resources have been carried out mainly on English L1 and L2, our results provide a novel contribution on the development and use of the lexical repertoire in native and non-native Spanish. In this respect, our results yield two fundamental conclusions.

In the first place, we have found that the development of the lexical resources in L1 is very similar in non-native speakers throughout the different educational levels and, in L2, this is so regardless of the participants' proficiency level. The development of the lexical resources analyzed is prolonged both in L1 and L2 until well into adolescence and early adulthood. Although speakers use these resources from an early age, a progressive increase in their use is documented throughout the different age groups. Thus, we confirm that the dominance of these lexical resources is achieved at a relatively late stage of development both in L1 (Berman, 2004a; Karmiloff-Smith, 1986; Nippold, 2004; Scott, 2004) and in L2. In addition, although the use of many of these resources is affected by the level of proficiency in L2, limitations in language level affect the development by age only in relation to the total number of words they produce and the use of adjectives. Thus, except for these two resources, which are consolidated later in L2 than in L1, the patterns of development by age observed in the lexical resources analyzed are the same in native and non-native Spanish. Thus, our results suggest, on the one hand, that the appearance and use of certain lexical resources are not directly related to the level of competence in

L2 (Rosado et al., 2014). On the other, they point out that progressive changes in the lexical domain beyond the initial phases in L2 are motivated, in part, and as in L1, by age/schooling (Ravid & Tolchinsky, 2002; Berman, 2009; Aparici, 2010). This behavior, in addition, is like to that observed in the development of discourse competence in L2 in equivalent age groups in L1 (Rosado et al., 2014). Thus, our results suggest, in addition, and in line with the Hulstijn language proficiency model (2015), that L2 speakers, despite their possible linguistic deficiencies, can achieve similar domain levels to those of native speakers in the assumption that, for example, they share similar educational and sociocultural profiles. In recent works we have verified that measures that capture lexical sophistication, such as the average word length and the use of nominalizations, are not affected by specific pedagogical work aimed at improving the skills involved in textual construction in L1 (Aparici et al., in press). Our results point in the same direction and allow us, therefore, to underline the purely evolutionary nature of these two lexical indicators.

Secondly, we conclude that the study of the development of the lexical repertoire in L1 and L2 must necessarily be carried out in the context of specific communicative situations. The use of certain lexical resources and their development with age and with the proficiency competence vary according to genres and modality of production. Therefore, the need to evaluate the lexical competence of native and non-native speakers is imposed through different tasks that contemplate the use of both modalities of production and that involve different genres. In this sense, the elicitation tasks used in this research, previously tested for the development of the linguistic repertoire in L1 (v. Berman & Verhoeven, 2002), have proven to be valid to examine the development of the lexical repertoire in L2. The evolution in the use of the resources analyzed by age and proficiency level differ according to genre and/or the modality of production and, therefore, depend to some extent on these factors (Aparici, 2010). In particular, we have seen that speakers show an development in the use of most resources with age and/or proficiency level. This development, however, is either different in each of the genres and/or modalities, or it occurs specifically in one type of text. Our findings imply, in line with what Aparici (2010) points out in relation to the development of syntactic complexity, that speakers develop the use of resources in a specific type of discourse, which adjusts to certain communicative circumstances (p .268). This is so probably because the production of each type of text imposes different demands and conditions

(Ravid & Tolchinsky, 2002) so that, at the same age and/or at the same proficiency level, we find different uses in each type of text. This underscores the need to consider different types of text to assess lexical development in L1 and L2 and provides evidence that development is motivated by contextual factors such as modality (see, for example, Berman & Verhoeven, 2002, Aparici, 2010).

In particular, the restrictions imposed by gender and/or the mode of production in lexical development vary depending on the lexical resource considered. Authors such as Berman (1998) and Ravid and Tolchinsky (2002) had already pointed out that the development of textual production is conditioned by the context of use and we also had empirical data on both the lexicon and other linguistic resources that supported this point of view (Berman, 2008; Berman & Ravid, 2009; Jisa, 2004; Aparici, 2010; Tolchinsky et al., 2005; among others). The results of our study have allowed us to verify in relation to the development by age that, of the lexical devices analyzed, the number of words and the use of adjectives and nominalizations are especially conditioned by the communicative situation. In relation to development by proficiency level, the influence of genre and/or the modality of production occurs, in addition to these devices, in lexical density. These results suggest that the restrictions imposed by genre and/or the modality especially affect the effective use of these lexical resources in both L1 and L2.

The development by competence level of other resources, on the other hand, does not depend on the communicative situation. We have verified how lexical diversity and the use of collocations, regardless of age and genre and the modality of production, show similar behavior in native speakers and non-native speakers from the intermediate level up to the advanced one. These results suggest that non-native speakers experiment with the lexical repertoire they have available and resort to the use of collocations as strategies that allow them to ease strictly formal deficiencies. Thus, these two resources are outlined as especially valuable indicators to objectively assess lexical competence in L2.

In relation to our second research question, focused on examining how the lexical resources considered are related to external evaluations of textual quality in native and non-native Spanish, the results of our study represent an advance in the field of evaluation of the textual quality. As far as we know, there is no previous research focused on analyzing the influence of the same set of lexical indicators of textual quality in Spanish L1 and L2 from primary to university in different types of text. In this respect, our results yield two main conclusions.

First, we conclude that lexical indicators are fundamental in the perception of textual quality in Spanish L1 and L2. Taking into account the complexity involved in all types of texts, written and oral production, as well as the number of factors and processes involved, we must highlight the fact that the selected set of lexical resources has proven to be valid to explain - in two of the three age groups and in two of the four types of text - about 50% of the variance of the assessments in L2. Although in L1 the model was not significant, these resources were strongly related to the scores awarded; Thus, despite not being able to establish a cause and effect relationship, this result indicates the suitability of considering them in future research along with other linguistic characteristics in the line of the works of Berman and Nir-Sagiv (2009) , Salas et al. (2015) and Malvern et al. (2004), among others. Taking together the behavior of lexical resources in the perception of text quality in L1 and L2, our results reiterate the need to consider them in future research.

Second, we conclude that in L2, unlike what happens in L1, the lexical characteristics of the texts can explain for themselves, that is, regardless of other grammatical and/or discours aspects, the perception of text quality. Thus, although not all resources contribute significantly to the model, our results emphasize the importance of the lexical component in the assessment of language proficiency in L2. Judging by our findings, it also seems clear that the lexical characteristics that are associated with text quality vary with age and adjust to the educational level and type of text. This suggests, in line with the findings of Salas et al. (2015) in Spanish L1, Olinghouse and Leaird (2009) in English L1 and Rosado et al. (2016) in Spanish L2, that teachers adapt their expectations to the school experience of their students and the rhetorical conventions imposed by genre and modality, because in our investigation the judges have effectively focused on different lexical characteristics according to the educational level of the speakers and also the type of text. In primary school, when textual construction skills are still under development, and especially in the case of L2, the use of collocations - which brings naturalness - and the use of adjectives - as lexical complexity indicators - charge special relevance in the positive perception of the text quality of our judges. In turn, they penalize the lack of precision in the oral modality. At higher educational levels, on the other hand, the evaluators positively value the length of the written texts, while lowering their grades when they use accessory or inaccurate adjectives. Along the same lines, the omission of functional words especially in the oral modality is penalized. Taking these results together, we consider that our data

guarantee an analysis throughout the development of these trends in L2 and underline the need to consider the educational level to objectively assess text quality in both L1 and L2. Certainly, this thesis work also presents a series of limitations that at the same time represent a starting point for future research. On the one hand, we are convinced that considering the influence of L1 in the development of the lexical repertoire in L2 will allow to identify relevant aspects of non-native acquisition related to the transfer, both positive and negative. Likewise, the analysis of this development in different learning contexts - immersion, formal, inheritance speakers, etc. - will be especially useful for the applied orientation of research in SLA. On the other, and in the light of the absence of significant correlations between the use of some of the lexical resources analyzed and the text quality in L1 and L2, we highlight three aspects that could be considered in future research. First, as we have already advanced, it would be convenient to analyze the influence of the lexical resources proposed in this work in conjunction with other linguistic devices, both grammatical and discursive. Second, textual quality could be addressed by directing attention to the co-occurrence of different linguistic devices in the line of the works of Jarvis, Grant, Bikowski and Ferris (2003) and Friginal et al. (2014), which exclusively analyze the texts best valued by judges to identify how lexical, grammatical and discursive characteristics are combined in texts identified as the best. Third, it might be beneficial to expand the set of lexical resources studied, including a more qualitative analysis along the same lines as the recent research by Stavans et al. (2019), which analyze, for example, the influence on the assessment of the text quality of nouns of different degrees of abstraction, cognitive or emotion verbs and different categories of adjectives.

The general purpose of this thesis was to address text production in two complementary ways in order to provide valid criteria for a global and objective assessment of lexical competence. In this sense, our research makes a significant contribution to the definition of lexical indicators that determine text quality in L1 and L2 and underlines what Liliana Tolchinsky called 'the inevitable (individual) appreciation of text quality' that goes beyond appreciate the degree of correctness of the text in strict terms of grammaticality, which seeks to value it above others in terms of adequacy, consistency, meaning (2015). The polyhedral nature of textual quality is an incentive for us to continue researching how to explain the expectations of the interlocutors to what we call a quality text.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbot-Smith, K., & Tomasello, M. (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage based account of syntactic acquisition. *The Linguistic Review*, 23, 275-290.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana - Universidad de Salamanca.
- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Aisenman, R., & Berman, R. (2000). Rethinking lexical analysis. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado, & L. Tolchinsky, *Developing Literacy across Genres, Modalities, and Languages* (Vol. III, pp. 187-196). Barcelona: Tel Aviv University Press.
- Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Londres: Continuum.
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez, & M. Seseña (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. I, pp. 97-110). Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Álvarez, J. L. (2008). Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE. (Trabajo final de máster). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 1-186.

- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Aparici, M., Rosado, E., Tolchinsky, L., & Perera, J. (2011). "Putting all pieces together": Developing connectivity in native and nonnative discourse. Póster. *XII International Congress for the Study of Child Language*, Montreal, Canadá.
- Argerich, N., & Tolchinsky, L. (2000). On a definition of lexical items in written and spoken texts. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado, & L. Tolchinsky, *Developing Literacy across Genres, Modalities, and Languages* (Vol. III, 197-204). Barcelona: Tel Aviv University Press.
- Aparici, A., Rosado, E., Cuberos, R., Salas, N. (en prensa). Linguistic indicators of text quality in analytical writing development. *Infancia y Aprendizaje*.
- Arribas, N. (2008). *Hacia un aprendizaje cognitivo del léxico*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Atienza, E. (2005). Propuesta de evaluación y mejora de la competencia escrita de los textos académicos al final de bachillerato. En P. Battaner & S. Torner (Eds.). *El corpus PAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario* (pp. 281-295). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Attali, Y., & Burstein, J. (2006). *Automated Essay Scoring with E-rater v.2.0*. Princeton: Educational Testing System.
- Bacha, N. (2001). Writing evaluation: what can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System*, 29, 371-383.
- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de gramática. En S. Pastor, & V. Salazar, *Estudios de lingüística* (23-28). Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula. En *FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo: Ministerio de Educación.
- Bar-Ilan, L., & Berman, R.A. (2007). Developing register differentiation: the Latinate-Germanic divide in English. *Linguistics* (45)1, 1-35.

- Bardovi-Harlig, K. (2012). Pragmatic variation and conventional expressions. En J. C. Félix-Brasdefer & D. Koike (Eds.), *Pragmatic variation in first and second language contexts: Methodological issues* (pp. 141-173). Amsterdam: John Benjamins.
- Baratta, A. Nominalization development across an undergraduate academic degree program. *Journal of Pragmatics*, 42, 1017-1036.
- Bannard, C., & Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological Science*, 19, 241-248.
- Beers, S.F., & Nagy, W. (2010). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 183-202.
- Beger, A. (2011). Deliberate metaphors? An exploration of the choice and functions of metaphors in US-American college lectures. *Metaphorik.de*, 20, 39-60.
- Berber-Sardinha, T. (2008). Metaphor probabilities in corpora. En M. S. Zanotto, L. Cameron & M. C. Cavalcanti (Eds.), *Confronting Metaphor in Use: An applied linguistic approach* (pp. 127-147) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Berman, R. A. (1997). Preschool knowledge of language. What five-year-olds know about language structure and language use. En C. Pontecorvo (Ed.), *Writing Development* (pp. 61-76). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A. (1999a). Genre and Modality in Developing Discourse abilities. En R. A Aisenman (Ed.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages, Vol. I* (pp. 93-113). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Berman, R. A. (1999b). Form/Function relations in narratives. En R. A Aisenman (Ed.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages, Vol. I* (pp. 80-92). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Berman, R. A. (2004a). 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. & Katzenberger, I. (2004). Form and Function in introducing Narrative and Expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38 (1), 57-94.
- Berman, R.A., Nayditz, R., & Ravid, D. (2011). Linguistic diagnostics of written texts in two school-age populations. *Written Language & Literacy*, 14(2), 61-87
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality: Global versus local? En V. Evans, & S. Pourcel, *New Directions in Cognitive Linguistics* (pp. 421-440). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2010). The lexicon in writing-speech-differentiation. Developmental perspectives. *Written Language & Literacy* 13(2), 183-205.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a Literate Language User. Oral and Written Text Construction across Adolescence. En D.R. Olson & N. Torrance (eds.), *Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R. A., & Sandbank, A. (2000). Temporality in Expository Texts: A Literacy-based Developmental Perspective. En M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado, & L. Tolchinsky (Eds.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages, Vol. III* (pp. 171-1184). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Erlbaum.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(2), 1-172.
- Berton, M. (2014). *La riqueza léxica en la producción escrita de estudiantes suecos de ELE*. Estocolmo: Stockholms universitet.

- Bestgen, Y., & Granger, S. (2014). Quantifying the development of phraseological competence in L2 English writing: An automated approach. *Journal of Second Language Writing*, 26, 28-41.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A crosslinguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2009). A corpus-driven approach to formulaic language in English. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(3), 275-311.
- Biber, D. (2000). Lexical Expressions in Speech and Writing. En D. Biber, S. Johansson, S. Conrad, & E. Finegan, *Longman Grammar of Spoken and Written English* (987-1036). Harlow: Longman.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: Benjamin.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25, 371-405.
- Boers, F. (2011). Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases. *Review of Cognitive Linguistics*, 9(1), 227-261.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83-110.
- Borrero, G. (2015). *Calidad textual en L1 & L2* (Trabajo final de máster). Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites. *Lingüística Española Actual*, 23(1), 9-40.
- Bosque, I. (2004). Combinatoria y significación. Algunas reflexiones. En I. Bosque (Ed.) *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, pp. LXXVII-CLXXIV. Madrid: S.M.
- Bosque, I. (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: S.M.

- Bosque, I. (2011). Deducing collocations. En I. Boguslavsky & L. Wanner (Eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory* (pp. vi–xxiii). Recuperado de: <http://meaningtext.net/mtt2011/proceedings/>
- Bosque, I. (2009). *Nueva gramática de la lengua español*. Madrid: Espasa.
- Bouvy, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. En Cenoz, J. & Jessner, U. (Eds.) *English in Europe, the acquisition of a third language* (143-156). Nueva York, Estados Unidos: Multilingual Matters.
- Braine, M. D. S. (1963). On learning the grammatical order of words. *Psychological Review*, 70. 323–48.
- Britton, J. (1995). Understanding expository text: Building mental structures to induce insights. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 641-674). Nueva York: Academic Press.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bulté, B., & House, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. En A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Eds.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (pp. 21-46). Ámsterdam: John Benjamins.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and Second Language Acquisition. En P. Robinson, & N. C. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 216-236). Nueva York: Routledge.
- Byrnes, H. (2009). Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor. *Linguistics and Education* 20b, 50-66.
- Cacciari, C., & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16, 387-405.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. Londres: Continuum.
- Cameron, L. (2008). Metaphor and talk. En Raymond W. Gibbs Jr. (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 197-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*. Londres: Allen & Unwin.

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Castañeda, A. (2004). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedEle(0)*, no numerado. Obtenido de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e
- Celaya, M. L., & Navés, T. (2009). Age-related Differences and Associated Factors in Foreign Language Writing. Implications for L2 Writing Theory and School Curricula. En En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: learning, teaching, and research* (pp. 130-155). Bristol: Multilingual Matters.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed.) (pp. 3-12). Boston: Heinle & Heinle.
- Chapetón, C. M., & Verdaguer, I. (2012). Researching linguistic metaphors in native, non-native, and expert writing. En F. MacArthur, J. L. Oncins, Sánchez, M., & Piquer, A. (Eds.) *Metaphor in Use* (pp. 149-176). Ámsterda: John Benhamins.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Charney, D. (1984). The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview. *Research in the Teaching of English*, 18(1), 65-81.
- Chenu, F., & Jisa, H. (2009). Reviewing some similarities and differences in L1 and L2 lexical development. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17-38. Obtenido de <http://aile.revues.org/4506>
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1996). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Clark, E. (1974). Performing without competence. *Journal of Child Language*, 1, 1.10.
- Clark, E. (1981). Lexical innovations: How children learn to create new words. En W. Deutsch (Ed.) *The Child's Construction of Language* (pp. 299-328). London: Academic Press.

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Colombi, M.A (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 146-163). Londres: Continuum.
- Connor, U. (1990). Linguistic/rhetorical measures for international persuasive students writing. *Research in the Teaching of English*, 24, 67–87.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. (Edición en español: *Introducción a la Lingüística Aplicada* (1992). Limusa: México).
- Corpas, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos.
- Corpas, G. (2001). Apuntes para el estudio de la colocación. *Lingüística Española Actual*, 23(1), 41–56.
- Cortina-Pérez, B. (2009). Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 99-115.
- Coseriu, E. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general* (3ª Ed.). Madrid: Gredos.
- Cowie, A. (1998). Introduction. En A. Cowie (Ed.) *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W., & Cruse, A. D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossley, S., & Salsbury, T. (2012). The development of lexical bundle accuracy and production in English second language speakers. *IRAL*, 49, 1-26.
- Crossley, S., Cai, Z., & McNamara (2012). Syntagmatic, Paradigmatic, and Automatic N-gram Approaches to Assessing Essay Quality. En *Proceedings of the 25th*

- International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference, *FLAIRS-25*, 214-219.
- Crossley, S., Salsbury, T., & McNamara (2015). Assessing Lexical Proficiency Using Analytic Ratings: A Case for Collocation Accuracy. *Applied Linguistics*, 36(5), 570-590.
- Crossley, S., Salsbury, T., McNamara, D., & Jarvis, S. (2010). Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices. *Language Testing*, 29(2), 240-260.
- Crossley, S., Salsbury, T., McNamara, D., & Jarvis, S. (2011). What Is Lexical Proficiency? Some Answers From Computational Models of Speech Data. *Tesol Quarterly*, 45(1), 182-193.
- Crossley, S., Kyle, K., Allen, L., Guo, L., & McNamara, D. (2014). Linguistic microfeatures to predict L2 writing proficiency: A case study in Automated Writing Evaluation. *The Journal of Writing Assessment*, 7(1). Obtenido de <http://journalofwritingassessment.org/article.php?article=74>
- Crystal, D. (2005). *Speaking of Writing and Writing of Speaking*. Longman Dictionaries: Pearson.
- Cuberos, R. (2014). El enfoque léxico y la competencia metafórica: una propuesta didáctica. [Trabajo final de máster]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cuberos, R. (2018). Arising metalinguistic awareness: on the specific nature of deliberate metaphors in L1 and L2 production. Comunicación en el grupo de investigación Metaphor Lab (coordinado por G.J. Steen). Ámsterdam: Universidad de Ámsterdam, 30 de abril.
- Cuberos, R., Rosado, E., & Perera, J. (2016). Deliberate metaphors in non-native discourse: Creativity & cultural variation. Comunicación oral. *Metaphor Festival Conference*. Ámsterdam, Holanda.
- Cuberos, R., Rosado, E., & Perera, J. (2019). Using deliberate metaphor in discourse: native vs. nonnative text production. En I. Navarro (Ed.). *Current Approaches to Metaphor Analysis in Discourse*. Berlín, Alemania: De Gruyter Mouton.
- Cuberos, R., & Perera, J. (2019). Conciencia metalingüística y discurso: sobre la producción nativa y no nativa de metáforas deliberadas. Comunicación oral.

- XXXVII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. Universidad de Valladolid.
- Cumming, A., R. Kantor, & D. Powers. (2002). Decision-making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *Modern Language Journal*, 86(1), 67–96.
- Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanzoui, K., & James, M. (2005). Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing*, 10(1), 5-43.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later . *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cutillas, L., Tolchinsky, L., Rosado, E., & Perera, J. (2014). Indicators of lexical growth throughout age, genre and modality for a Catalan L1 corpus. En A. Díaz Negrillo, & F. Díaz Pérez (Eds.) *Specialization and variation in language corpora* (161-188). Berna, Suiza: Peter Lang.
- Cutillas, L., & Tolchinsky, L. (2017). Use of adjectives in Catalan: A morphological characterization in different genres and modes of production through school-age development. *First Language*, 37(1), 58-82.
- Daland, R. (2009). *Word Segmentation, Word Recognition, and Word Learning: A Computational Model of First Language Acquisition*. Northwestern: Northwestern University Press.
- Daller, H., Van Hout, R., & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24(2), 197-222.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). Conventions, terminology and an overview of the book. En H. Daller, J. Milton, & J. TreffersDaller (Eds), *Modelling and assessing vocabulary knowledge* (pp. 1-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Danesi, M. (1986). The role of metaphor in second language pedagogy. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 1-10.
- Danesi, M. (1991). Metaphor and classroom second language learning. *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.

- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización*. Sevilla: Kronos.
- De Cock, S. (2000). Repetitive phrasal chunkiness and advanced EFL speech and writing. En C. Mair, & M. Hundt (Eds.), *Corpus linguistics and linguistic theory* (pp. 51-68). Amsterdam: Rodopi.
- Deignan, A. (1999). Corpus-based research into metaphor. En L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and Applying Metaphor* (pp. 177-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deignan, A., & Potter, L. (2004). A corpus study of metaphors and metonyms in English and Italian. *Journal of Pragmatics* 36(7), 1231-1252.
- de Haan, P., & van Esch, K. (2004). Towards an instrument for the assessment of the development of writing skills. En U. Connor & Th. Upton (Eds.), *Applied corpus linguistics: A multidimensional perspective* (pp. 267-279). Amsterdam/New York: Rodopi.
- de Haan, P., & van Esch, K. (2005). The development of writing in English and Spanish as foreign languages. *Assessing Writing*, 10, 100-116.
- de Haan, P., & van Esch, K. (2008). Measuring and assessing the development of foreign language writing competence. *Porta Linguarium*, 9, 7-21.
- De Clercq, B. (2015). The development of lexical complexity in second language acquisition. En L. Roberts, K. McManus, N. Vanek, & D. Trenkic, *EUROSLA Yearbook*, 15, 69-94.
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque & V. Demonte (Eds) Gramática descriptiva de la lengua española, R.A.E (pp. 78-216). Madrid: Espasa Calpe.
- Dockrell, J. E., & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En R. A. Berman, *Language Development across Childhood and Adolescence* (35-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K., & Critten, S. (2014). Assessing children's writing products: The role of curriculum based measures. *British Educational Research Journal*.

- Doughty, C., & Long, M. H. (2003). *Handbook of second language acquisition* Oxford: Blackwell.
- Durrant, P., & Schmitt, N. To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *IRAL*, 47, 157-177.
- Eckman, F. R. (2004). Universals, innateness and explanation in Second language acquisition. *Studies in Language, International Journal sponsored by the Foundation of Language*, 28(3), 682-703.
- Ellegard, A. (1960). Estimating vocabulary size. *Word*, 16, 219-244.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, N. C. (2002a). Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- Ellis, N. C. (2002b). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 297-339.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. En C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 33-68). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27, 1-31.
- Ellis, N. C. (2008b). Phraseology: The periphery and the heart of language. En F. Meunier & S. Grainger (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 1-13). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, N. C. (2012). Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17-44.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Engber, C. A. (1995). The Relationship of Lexical Proficiency to the Quality of ESL Compositions. *Journal of second language writing*, 4(2), 139-155.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text & Talk*, 20(1), 29-62.
- Evert, S. (2004). *The Statistics of Word Cooccurrences: Word Pairs and Collocations*. (Tesis doctoral). Stuttgart: Universidad de Stuttgart.
- Fábregas, A. (2015). *Las nominalizaciones*. Madrid: Visor Libros.
- Fajardo, L. (2013). Acercamiento teórico a la comprensión-interpretación del lenguaje figurado en aprendices tardíos en L2. *Forma y función*, 26(1), 165-181.
- Fan, M. (2009). An exploratory study of collocational use by ESL students: A taskbased approach. *System*, 37(1), 110-123.
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). Understanding the Language Demands of Schooling: Nouns in Academic Registers. *Journal of Literacy Research*, 38, 247-273.
- Fernández, S. (2010). La competencia discursiva. *Monográficos marcoELE*, 11, 351-383.
- Ferris, D. (1994). Lexical and Syntactic Features of ESL Writing by Students at Different Levels of L2 Proficiency. *TESOL Quarterly*, 28(2), 414-420.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock'n'roll)* (3ª Ed.). Londres: SAGE Publications.
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Ediumen.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Fletcher, R. (1993). *What a writer needs*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fletcher, P. & Garman, M. (1986). Later Language Development: Introduction. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.) (2ª Ed.), *Language Acquisition* (pp. 451-454). Cambridge: Cambridge University Press.
- Friginal, E., Li, M., & Weigle, S. (2014). Revisiting multiple profiles of learner compositions: A comparison of highly rated NS and NNS essays. *Journal of Second Language Writing*, 23, 1-16.

- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). Plans that guide the composing process. In C. H. Friderksen & J. F. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (pp. 39–58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flowerdew, J. (2006). Use of signalling nouns in a learner corpus. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(3), 345-362.
- Foster, P. (2001). Rules and routines: a consideration of their role in the taskbased language production of native and non-native speakers”. En Skehan, P., M. Bygate, & Swain, M. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: second lan-guage learning, teaching and testing* (pp. 75-94). Londres: Longman.
- Francis, G., Manning, E., & Hunston, S. (1997). *Collins COBUILD Grammar Patterns 1: Verbs*. Londres: HarperCollins.
- Freedman, S. W. (1979). How characteristics of student essays influence teachers' evaluations. *Journal od Educational Psychology*, 17(3), 328-338.
- Gallego, C., & López-Ornat, S. (2005). El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC. En M. A Mayor, B. Zubiauz de Pedro, & E. Díez-Villoria (Eds.), *Estudios sobre la adquisición del lenguaje* (pp. 909-928). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García Pérez, M., Rosado, E., & Perera, J. (2013). El discurso expositivo en español L2: estudio sobre producciones orales y escritas de hablantes de árabe. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13, 437-471.
- Gayraud, F. Jisa, H., & Vigiúé, A. (1999). The development of syntactic packaging in French children’s written and spoken texts. En R. A. Aisenman (Ed.), *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages, Vol. I* (pp. 169-182). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Gentil, G., & Meunier, F. (2018). A systemic functional linguistic approach to usage-based research and instruction: The case of nominalization in L2 academic writing. En A. Tyler, L. Ortega, M. Uno, & H. I. Park (Eds.), *Usage-inspired L2 instruction: Researched pedagogy* (pp. 267-289). Amsterdam: John Benjamins.
- Gentile, C., A. Riazantseva, & F. Cline. (2002). *A Comparison of Handwritten and Wordprocessed TOEFL Essays: Final Report*. Internal document. ETS.

- Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child Development*, 59(1), 47-59.
- Gibbs, R. (2006). Cognitive linguistics and metaphor research: past successes, skeptical questions, future challenges. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 22, 1-20.
- Gibbs, R. Strom, L., & Spivey-Knowlton, M. (1997). Conceptual metaphor in mental imagery for proverbs. *Journal of Mental Imagery*, 21, 83-110.
- Gledhill, C. (2000). *Collocations in science writing*. Gunter: Tübingen.
- Goldberg, A. (2005). *Constructions at Work: the Nature of Generalization in Language*. Oxford. Nueva York: Oxford University Press.
- Gómez Vera, G., Sotomayor, C., Bedwell, P., Domínguez, E., & Jéldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Read Writ*, 29, 1317-1336.
- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., & Jost, J. &. (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. En D. Knorr, & C. &. Heine, *Methods in writting process research* (147-165). Frankfurt: Lang.
- Graesser, A., McNamara, D., Louwerse, M., & Cai, Z. (2004). Coh-Metrix: analysis of text on cohesion and language. *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, 193–202.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. En A. Cowie (Ed.), *Phraseology: theory, analysis and applications* (pp. 145-160). Oxford: Oxford University Press.
- Granger, S., & Bestgen, Y. (2014). The use of collocations by intermediate vs. advanced non-native writers: A bigram-based study. *IRAL*, 52(3), 229-252.
- Granger, S., & Meunier, F. (2008). Introduction: The many faces of phraseology. En En S. Granger, & F. Meunier (Ed.), *Phraseology: An interdisciplinary perspective* (pp. xix-xxviii). Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, S., & Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. En S. Granger, & F. Meunier (Ed.), *Phraseology: An interdisciplinary perspective* (pp. 28-49). Amsterdam: John Benjamins.

- Grant, L., & Ginther, A. (2000). Using computer-tagging linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of second language writing*, 9(2), 123-145.
- Gras, P., Galiana, P., & Rosado, E. (en prensa). Modal and discourse marking in L1 & L2 Spanish: a comparative analysis of oral narratives. *Corpus Pragmatics*.
- Gries, S. T. (2008). Corpus-Based Methods in Analyses of Second Language Acquisition Data. En P. Robinson, & N. C. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (406-431). Nueva York: Routledge.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics. Speech acts* (Vol. 3, pp. 22-40). Nueva York: Academic Press.
- Grimshaw, A. D. (2003). Genres, registers, and contexts of discourse. En A.C. Graesser, M.A. Gernsbacher, & S.R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 25-82). Mahwah, NJ: LEA.
- Grobe, C. (1981). Syntactic maturity, mechanics, and vocabulary as predictors of quality ratings. *Research in the Teaching of English*, 15, 75-85.
- Gronkin, N. & White, L. (1996). Functional categories in child L2 acquisition of French. *Language Acquisition*, 1, 1-34.
- Gyllstad, H., Granfeldt, J., Bernardini, P., & Källvist, M. (2014). Linguistic correlates to communicative proficiency levels of the CEFR: The case of syntactic complexity in written L2 English, L3 French and L4 Italian. En L. Roberts, I. Vedder, & J. H. Hulstijn, *EUROSLA Year Book Volumen 14* (pp. 1-30). Nueva York - Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. A. (1961). Categories of the Theory of Grammar. *Department of English Language and General Linguistic Monographs* (pp. 241-292). Edinburgo: Edinburgo University Press.
- Halliday, M.A. (1989). *Spoken and Written Language* (2ª Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. (1998). On the language of physical science. En M. Ghadessy, M. (Ed.), *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features* (pp. 162-178). Londres: Pinter.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

- Halliday, M. A., Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Bristol/Londres: The Falmer Press.
- Hamp-Lyons, L. (1995). Rating nonnative writing: the trouble with holistic scoring. *TESOL Quarterly*, 29, 759–62.
- Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 237–260.
- Hatch, E., & Brown, S. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Herrera, F. (2017). *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión.
- Higueras, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Ministerio de Educación.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Person, Space, and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinkel, E. (2003). Simplicity Without Elegance: Features of Sentences in L1 and L2 Academic Texts. *TESOL Quarterly*, 37(2), 275-301.
- Hinkel, E. (2011). What research on second language writing tells us and what it doesn't. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Vol. II* (pp 523-538). Nueva York:Routledge.
- Hoàng, T. (2015). *Metaphorical language in second language learners' essays: products and processes*. (Tesis doctoral). Wellington: Victoria University of Wellington.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming. A new theory of words and language*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Howarth, P. (1996). *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Howarth, P. (1998). The phraseology of academic learners' writing. En A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology* (pp. 161-186). Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency n native and non-native speakers. Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins.

- Hudson, J. A., & Shapiro (1991). From knowing to telling: Children's scripts, stories, and personal narratives. En A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Hyland, K. (2007). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4-21.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española. (2013). *Corpus del Nuevo Diccionario histórico (CDH)*.
- Ishikawa, S. (2015). Lexical development in L2 English Learners' speeches and writings. *Procedia*, 198, 202-210.
- Jackson, H. (2002). *Lexicography: An Introduction*. Birmingham: Routledge.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. and Hughey, J. (1981). *Testing ESL compositions: A Practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 57-84.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York: Routledge.
- Jarvis, S., Grant, L., Bikowski, D., & Ferris, D. (2003). Exploring multiple profiles of highly rated learner compositions. *Journal of second language writing*, 12, 377-403.
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. En R. Berman, *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 135-161). Amsterdam: John Benjamins.
- Johansson, V. (1999). Word Frequencies in Speech and Writing: a Study of Expository Discourse. En R. Aisenman, N. Assayag, E. Baruch, D. Cahan-Amitay, & B. Nir, *Developing Literacy across Genres, Modalities, and Languages* (Vol. I, 182-207). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, 53, 61-79.

- Johansson, V. (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech*. (Tesis doctoral). Luden, Suecia: Universidad de Luden.
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Katzenberger, I. (2005). The super-structure of written expository texts -A developmental perspective. En D. Ravid & H. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 327-336). Dordrecht: Kluwer.
- Kecskes, I., (2007). Formulaic language in English Lingua Franca. En I. Kecskes, & L. R. Horn (Eds.), *Explorations in Pragmatics* (pp. 191-218). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Kellerman, E. (2000). What fruit can tell us about lexicosemantic transfer: A non-structural dimensión to learners' perceptions of linguistic relations. En C. Muñoz, (Ed.). *Segundas lenguas, adquisición en el aula* (pp. 21-37). Barcelona, España: Ariel.
- Koda, K. (1993). Task-induced variability in FL composition: Language-specific perspectives. *Foreign Language Annals*, 26, 332-346.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alicante/Tokio: Universidad de Alicante/Takushoku University.
- Koizumi, R. (2013). Vocabulary and Speaking. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. XXXX). Blackwell Publishing.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kövesces, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövesces, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövesces, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Nueva York: Oxford University Press.

- Kachru, B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. En R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lahuerta, J., & Pujol, M. (1994). La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica. *Monográficos marcoELE*, 117-135.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lamartí, R. (2011). *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Laso, N. (2002). *A corpus-based study of phraseological behaviour of abstract nouns in medical English: a needs analysis of a Spanish medical community*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second-language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language Learning*, 61(2), 647-672.
- Lee, Y., Gentile, C., & Kantor, R. (2009). Toward automated multi-trait scoring of essays: Investigating links among holistic, analytic, and text features scores. *Applied Linguistics*, 31(3), 391-417.
- Leki, I. (2011). Learning to write in a second language: Multilingual graduates and undergraduates expanding genre repertoires. En R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in and Additional Language*, (pp. 85-109). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. MIT Press, Cambridge, Londres.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261-283.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: Psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language*, 29, 127-150.

- Levorato, M., Roch, M., & Nesi, B. (2007). A longitudinal study of idiom and text comprehension. *Journal of Child Language*, 34(3), 473-494.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.
- Li, J., & Schmitt, N. (2009). The acquisition of lexical phrases in academic writing: A longitudinal case study. *Journal of Second Language Writing*, 18, 85-102.
- Liceras, J., & Carter, D. (2009). Adquisición del léxico. En E. de Miguel, *Panorama de lexicología* (371-404). Barcelona: Ariel.
- Lieber, R., & Stekauer, P. (2009). Introduction: Status and Definition of Compounding. En R. Lieber, & P. Stekauer, *The Oxford Handbook of Compounding* (3-18). Oxford: Oxford University Press.
- Lieven, F. (2008). Learning the English auxiliary: A usage-based approach. En H. Behrens (Ed.), *Corpora in Language Acquisition Research: History, Methods, Perspectives* (pp. 61-98). Amsterdam: John Benjamins.
- Lieven, E. & Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. En P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 168-196). Nueva York/Londres: Routledge.
- Linnraud. (1986). *Lexis in Composition*. Lund: Lund Studies in English.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: a possible language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35(3), 459-491.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006a). Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied linguistics*, 27(2), 268-294.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006b). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Littlemore, J. (2010). Metaphoric competence in the first and second language. En M. Pütz & L. Sicola (Eds.) *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the learner's mind* (pp. 239-316). Amsterdam: John Benjamins.

- Littlemore, J., Trautman, P., Koester, A., & Barnden, J. (2011). Difficulties in Metaphor Comprehension Faced by International Students whose First Language is not English, *Applied Linguistics*, 32(4), 408-429.
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J. & Turner, S. (2014). An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied Linguistics*, 35 (2). 117–144.
- Llauradó, A. (2012). *The relationship between lexicon and syntax in texts written in Catalan by school children and adolescents* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Longacre, R. E. (1996) (2ª Ed.). *The grammar of discourse. Topics in Language and Linguistics*. Nueva York: Plenum.
- Lu, X. (2012). The Relationship of Lexical Richness to the Quality of ESL Learners' Oral Narratives. *The Modern Language Journal*, 96(2), 190-208.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2012). Understanding L2 writing development from a multicompetence perspective: Dynamic repertoires of knowledge and text construction. En R. M. Manchón (Ed.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (pp. 101-134). Boston/Berlín: De Gruyter Mouton.
- MacArthur, F. (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. *AILA Review* 23(1). 155–173.
- MacArthur, F. (2016). When languages and cultures meet: mixed metaphors in the discourse of Spanish speakers in English. En W. Raymond & Jr. Gibbs (Eds.) *Mixing metaphor* (pp. 133-154). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: tools for analyzing talk* (Tercera Ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model. En P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 341-371).
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development. Quantification and Assesment*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

- Manchón, R. M., & Roca de Larios, J. (2007). Writing-to-learn in instructed language learning contexts. En E. Alcón Soler & M. Safont Jordá (Eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 101–121). Dordrecht: Springer.
- Marhula, J. & Rosinski, M. (2014). Identifying metaphor in spoken discourse: insights from applying MIPVU to radio talk data. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 85(11), 32-43.
- Markham, L. R. (1976). Influence of handwriting quality on teacher evaluation of written work. *American Educational Research Journal*, 13(4), 277-283.
- Martín Peris, E. (2017). Textos y palabras en un aprendizaje de ELE orientado a la acción. En F. Herrera (Ed.) *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras* (pp. 25-34). Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E., Wesenaar, D., Vañó, A., Torner, S., Sánchez, N., Puig, F., . . . Arjonilla, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Matthews, D., & Bannard, C. (2010). Children's production of unfamiliar word sequences is predicted by positional variability and latent classes in a large sample of child directed speech. *Cognitive Science*, 34, 465–488.
- Mel'čuk, I. (1998). Collocations and lexical functions. En A. Cowie P. (Ed.) *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 23–52). Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, P., & Jarvis, S. (2007). Vocd: a theoretical and empirical evaluation. *Language Testing*, 459-488.
- McCarthy, P., & Jarvis, S. (2010). MLTD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods* 42, 381–92.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. (2010). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & Roscoe, R. (2013). Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. *Behav Res Methods*, 45(2), 499-515.

- McNamara, D., Louwse, M. M., McCarthy, P. M., & Graesser, A. C. (2010). Coh-Matrix: Capturing Linguistic Features of Cohesion. *Discourse Processes*, 47(4), 292-330.
- Meara, P. (2005). Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages. En C. Butler, M. Gómez-González & S. Doval Suárez (Eds.) *The dynamics of language use* (pp. 271-286). Amsterdam: Benjamins.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Miralpeix, I. (2008). *The influence of age on vocabulary acquisition in English as a foreign language*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, T. (2012). Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2. (Tesis doctoral). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research un Educación with SPSS*. Thousand Oaks: Sage.
- Myles, F. & Cordier, C. (2017). Formulaic sequence(FS) cannot be an umbrella term in SLA: Focusing on Psycholinguistic FSs and Their Identification. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 3-28.
- Nacey, S. (2013). *Metaphors in Learner English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. (1980). A lexical phrase grammar for ESL. *TESOL: Quarterly*, 14, 337-344.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.

- Nesselhauf, N. (2004). What are collocations? En D. Allerton, N. Nesselhauf, & P. Skandera (Eds.) *Phraseological Units: Basic Concepts and Their Application* (pp. 1-21). Basel: Schwabe.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nippold, M. A. (1998). *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years* (Segunda Ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M. A. (2002). Lexical learning in school-age children, adolescents, and adults: a process where language and literacy converge. *Journal of Child Language*, 29, 449-488.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1- 8). Amsterdam: John Benjamins.
- Nippold, M. A. (2006). Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults. En K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 368-373). Oxford: Elsevier Science.
- Nippold, M. A., & Duthie, J. K. (2003). Mental Imagery and Idiom Comprehension: A Comparison of School-Age Children and Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(4), 788-799.
- Nippold, M. A., & Martin, S. T. (1989). Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 59-66.
- Nippold, M., Uhden, L., & Schwarz, I. (1997). Proverb explanation through the lifespan: a developmental study of adolescents and adults. *Journal of Children's Communication Development*, 19(2), 49-55.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic Influence. En C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436-486). Oxford: Blackwell.

- Olinghouse, N. G., & Leaird, J. T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second and fourth-grade students. *Reading and Writing, 22*(5), 545-565.
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing, 26*(1), 45-65.
- O'Loughlin, K. (1995). Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing, 12*(2), 217-237
- Owens, R. E. (2008). *Language development: An introduction*. Nueva York: Pearson Education.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. En J. C. Richards, & R. W. Schmidt, *Language and communication* (191-226). Nueva York: Longman.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language, 17*, 433-455.
- Perera, K. (1986). Language acquisition and writing. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.) (2ª Ed.), *Language Acquisition* (pp. 455-474). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perera, J., Aparici, M., Rosado, E., & Salas, N. (EDU2012-34394). *El desarrollo de la calidad textual en castellano y catalán L2. Indicadores léxicos, morfosintácticos y discursivos*. Universitat de Barcelona.
- Peris, A. (2012). Nominalizaciones deverbales: Denotación y estructura argumental. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Peskin, J., & Olson, R. D. (2004). On reading poetry: Implications for later language development . En R. A. Berman, *Language development across childhood and adolescence* (55-81). Amsterdam: John Benjamins.
- Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Nueva York: Plenum.

- Piantadosi, D., Tily, H., & Gibson, E. (2011). Word lengths are optimized for efficient communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(9), 3526-3529.
- Picallo, M. C. (1999). La estructura del sintagma nominal: Las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales. En I. Bosque, & V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 363-394). Madrid: Espasa Calpe.
- Pine, J. M., & Lieven, E. V. (1993). Reanalysing rote-learned phrases: Individual differences in the transition to multi-word speech. *Journal of Child Language*, 20(3), 551-571.
- Pinker, S. (2014). Why Academic Stink at Writing. En S. Pinker (Ed.) *Why academic writing stinks and how to fix it* (pp. 2-9) The Chronicle of Higher Education.
- Pitzl, M. L. (2012). Creativity meets convention: Idiom variation and re-metaphorization in ELF. *Journal of English as a Lingua Franca* 1(1). 27-55.
- Polio, C. (2001). Research methodology in L2 writing assessment. En T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.) *Second Language writing* (pp. 91-115). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pragglejaz Group. (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Ravid, D. (2004). Derivational morphology revisited. Later lexical development in Hebrew. En R. A. Berman, *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 53-81). Amsterdam: John Benjamins.
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821.
- Ravid, D., & Berman, R.A. (2003). On modeling information density in narrative texts. En L. Lagerwerf, W. Spooren, & L. Degand (Eds.), *Determination of information and tenor in texts: Multidisciplinary approaches to discourse* (pp. 17-36). Amsterdam: Stichting Neerlandistiek.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2009). *Developing linguistic register in different text types*. *Pragmatics & Cognition*, 17(1), 108-145.

- Ravid, D., & Berman, R.A. (2010). Developing Noun Phrase Complexity at School Age: A Text-Embedded Cross-Linguistic Analysis. *First Language*, 30(1), 3-26.
- Ravid, D., & Cahana-Amitay, D. (2005). Verbal and nominal expression in narrating conflict situations in Hebrew. *Journal of Pragmatics*, 37, 157–183.
- Ravid, D., & Katzenberger, I. (1999). Global text evaluation. En R. Aisenman, *Developing Literacy across Genres, Modalities, and Languages*. (220-224). Tel Aviv: International Literacy Project.
- Ravid, D., & Levie, R. (2010). Hebrew Adjectives in Later Language Text Production. *First Language*, 30(1), 27–55.
- Ravid, D., & Saban, R. (2008). Syntactic and meta-syntactic skills in the school years: A developmental study in Hebrew. En I. Kupferberg, & A. Stavans, *Studies in language and language education: Essays in honor of Elite Olshstain* (47-74). Jerusalén: Magnes Press.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447.
- Ravid, D., & Zilberbuch, S. (2003). The development of complex nominals in expert and non-expert writing: A comparative study. *Pragmatics & Cognition*, 11, 267-296.
- Ravid, D., van Hell, J., Rosado, E., & Zamora, A. (2002). Subject NP patterning in the development of text production: speech and writing. *Written Language & Literacy*, 5(1), 69-93.
- Read, J. (2000). *Assesing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depth: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? En P. Bogaards & B. Laufer (Eds.) *Vocabulary in a Second Language* (pp. 209-227). Ámsterdam: John Benjamins.
- Richards, B., & Malvern, D. (1997). *Quantifying lexical diversity in the study of language development*. Reading: University of Reading.
- Rijlaarsdam, G., Van den Berg, H., & De Maeyer, S. (2010). Written narrations by 8- to 10-year-old Turkis pupils in Flemish primary education: A follow-up of seven text features. *Journal of Research in Reading*, 33(1), 20-38.

- Roca de Larios, J., Manchón, R.M., & Murphy, L. (2006) Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem solving formulation processes. *The Modern Language Journal*, 90(9), 100-114.
- Rohde, A. & Tiefenthal, C. (2002). On L2 lexical learning abilities. En P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Eds.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode* (pp. 449-471). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Rosado, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rosado, E., & Albert, M. (2010). *Niveles de conectividad en español L2: dominio no nativo de las unidades del discurso*. Vigo: XXVIII Congreso de AESLA.
- Rosado, E., Aparici, M., & Perera, J. (2014). De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 82-102.
- Rosado, E., Salas, N., Aparici, M., & Tolchinsky, L. (2014b). Production of linguistic devices for attaining a detached stance in Spanish and Catalan. *Journal of Pragmatics*, 60, 36-53.
- Rosado, E., Aparici, M., & Salas, N. (2016). Assessing L2 writing learner competence vs. text quality. Comunicación en congreso. *SIGWriting*, Liverpool, 4-7 de julio.
- Rosado, E., Choi, J. & Albert, M. (2008). Clause packaging in a second language: L1 versus L2 mastery of discourse units. Comunicación en Symposium *Developing connectivity across languages, modalities and genres*. 4th International Conference on Speech, Writing and Context, Querétaro , 27-29 de octubre.
- Rosado, E., & Gallego, N. (2010). *Distanciamiento y perspectiva en español no nativo: el discurso expositivo de hablantes de árabe L1*. Barcelona: VI Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje.
- Rosado, E., Salas, N., Aparici, M., & Tolchinsky, L. (2014b). Production and judgment of linguistic devices for attaining a detached stance in Spanish and Catalan. *Journal of Pragmatics*, 60, 36-53.

- Sabet, M. K. (2016). Metaphorical Competence: A Neglected Component of Communicative Competence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 32-39.
- Sadeghi, K., & Karvani, S. (2013). The Relationship between Lexical Diversity and Genre in Iranian EFL Learners' Writings. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 328-334.
- Salas, N. (2013). *Early development of text writing in two contrasting orthographies: English and Spanish*. (Tesis doctoral). Bangor: Bangor University.
- Salas, N., Llauradó, A., Castillo, C., Taulé, M., & Martí, M. A. (2015). Linguistic correlates of text quality from childhood to adulthood.
- Salido, M., & García, M. (2018). Comparing learners' and native speakers' use of collocations of written Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(4), 401-426.
- Sandbank, A. (2004). *Writing Narrative Text: A developmental and Crosslinguistic Study* (Tesis doctoral). Universidad de Tel-Aviv, Tel-Aviv.
- Santos, T. (1988). Professors reactions to the academic writing of non-native speaking students. *TESOL Quarterly*, 22, 69-90.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary. A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. En N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N., Grandage, S., & Adolphs, S. (2004). Are corpus-derived recurrent clusters psycholinguistically valid? En N. Schmitt (Ed.), *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 127-152). Amsterdam: John Benjamins.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. En R. M. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language*

- Contexts: learning, teaching, and research* (pp. 77-101). Bristol: Multilingual Matters.
- Scott, C. (2004). Syntactic ability in children and adolescents with language and learning disabilities. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 111-134). Amsterdam: John Benjamins.
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language and learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 324-339.
- Searle, J. (1979). *Expressions and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, D. (2006). The high frequency collocations of spoken and written English. *English Teaching, 62*(1), 199-218.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004). New evidences, new priorities, new attitudes. En J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 271-299). Amsterdam: John Benjamins.
- Slabakova, R. (2008). *Meaning in the Second Language*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Slabakova, R. (2009). What is easy and what is hard to acquire in a second language? En H. Caunt-Nulton, M. Bowles, T. Ionin, S. Montrul y A. Tremblay (Eds.), *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* (pp. 280-294). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Smiskova-Gustafsson, H. (2013). *Chunks in L2 Development. A Usage-Based Perspective*. Groningen: Wöhrmann Print Service WPS .
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jeldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica*. Santiago de Chile: CIAE.
- Spina, S., & Tanganelli, E. (2012). Collocations as an index for distinguishing text genres. *Corpus, 11*, 73-89.

- Stavans, A, Seroussi, B., & Ehrlich, S. (2019). Literacy-related abilities' effects on argumentative text quality structure. *Journal of Literacy Research*, 15(3), 315-335.
- Steen, G J. (2007). *Finding metaphor in grammar and usage: A methodological analysis of theory and research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Steen, G. J. (2008a). The paradox of metaphor: Why we need a three-dimensional model of metaphor. *Metaphor and Symbol* 23 (4). 213-242.
- Steen, G. J. (2008b). When is metaphor deliberate? En N. L. Johannesson, C. Alm-Arvius & D. C. Minugh (Eds.), *Selected Papers from the Stockholm 2008 Metaphor Festival* (pp. 43-64). Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Steen, G. J. (2011). From three dimensions to five steps: the value of deliberate metaphor. *Metaphoric.de* 21. 83-110.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., & Krennmayr, T. (2010). Metaphor in usage. *Cognitive Linguistics*, 21(4), 757-788.
- Strömqvist, S., Ahlsén, E., & Wengelin, A. (1999). The Production Process in Speech and Writing. En R. Aisenman, N. Assayag, E. Baruch, D. Cahana-Amitay, & B. Nir-Sagiv, *Developing Literacy across Genres, Modalities, and Languages* (Vol. I, 1-20). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Strömqvist, S., Johansson, V., Kriz, S., Ragnarsdóttir, H., Aisenman, R., & Ravid, D. (2002). Toward a Cross-linguistic Comparison of Lexical Quanta in Speech and Writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 45-67.
- Strömqvist, S., Nordqvist, Å., & Wengelin, Å. (2004). Writing the frog story. En S. Strömqvist, & L. Verhoeven, *Relating events in narrative: typological and contextual perspectives* (359-394). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strömqvist, S. & Verhoeven, L. (2004). Prologue. Typological and Contextual Perspectives on Narrative Development. En S. Strömqvist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and Contextual Perspectives, vol. II*. (pp. 3-14). Hillsdale, NJ: LEA.
- Sweedler-Brown, C. O. (1993). ESL Essay Evaluation: The influence of Sentence-Level and Rhetorical Features. *Journal of Second Language Writing*, 2(1), 3-17.

- Sword, H. (2012). *Stylish Academic Writing*. Harvard: Harvard University Press.
- Tabossi, P., Fanari, R., & Wolfe, K. (2009). Why are idioms recognized fast? *Memory and Cognition*, 37(4), 529-540.
- Tardy, C. (2012). A rhetorical genre theory perspective on L2 writing development. En R. M. Manchón (Ed.), *L2 Writing Development: Multiple Perspectives* (pp. 165-190). Boston/Berlín: De Gruyter Mouton.
- To, V., Fan, S., Thomas, D. (2013). Lexical Density and Readability: A case study of English Textbooks. *Journal of Language, Culture and Society*, 37, 61-71.
- Tognini-Bonelli, E. (2000). Corpus Classroom Currency. *Darbai ir Dienos*, 24, 205-243.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman, *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). Amsterdam: John Benjamins.
- Tolchinsky, L. (2015). Parámetros de calidad en el discurso oral y escrito de aprendices de español L2. *II Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Berlín, 8-9 de mayo.
- Tolchinsky, L., Johansson, V., & Zamora, A. (2002). Texts openings and closings in writing and speech: Autonomy and differentiation, *Written Language and Literacy*, 5, 219-254.
- Tolchinsky, L., & Rosado, E. (2005). The effect of literacy, text type, and modality on the use of grammatical means for agency alternation in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 37, 209-238.
- Tolchinsky, L., Martí, M. A., & Llauredó, A. (2010). The growth of the written lexicon in Catalan from childhood to adolescence. *Written Language and Literacy*, 13, 8-22.
- Tolchinsky, L., Perera, J., Argerich, N., & Aparici, M. (1999). Rhetorical Moves and Noun Phrase Complexity in Written Expository Texts. En R.A. Aisenman (Ed.), *Working Papers in Developing Literacy across Genres, Modalities, and Languages, Vol. 1* (pp 257-278). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Tolchinsky, L., Perera, J., Argerich, N., & Aparici, M. (2001). Posicionamiento temático y personal en el desarrollo de textos expositivos. En C. Muñoz (Coord.), *Trabajos en Lingüística Aplicada* (pp. 215-222). Barcelona, España: Univerbook.

- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M., & Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid, & H. Baat Zeev Shydkrot, *Perspectives on language and language development* (pp. 375-389). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Tolchinsky, L., Aparici, M., & Rosado, E. (2017). Escribir para pensar y persuadir. *Artículos de didáctica de la lengua y de la literatura* 76, 14-21.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based Theory of Language Acquisition*. Harvard, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. En G. E. Perren, & J. L. Trim, *Applications of linguistics. Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistic, Cambridge, 1969* (443-452). Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Vajjala, S. (2017). Automated Assessment of Non-Native Learner Essays: Investigating the Role of Linguistic Features. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-27.
- Van Esch, De Haan, Frisser, González & De la Torre. (2006). Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 24(23), 55-76.
- Ventola, E. (1996). Packing and unpacking of information in academic texts. En E. Ventola & A. Mauranen, (Eds.) *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues* (pp. 153-194). Ámsterdam: John Benjamins.
- Verhoeven, L, Aparici, M., Cahana-Amitay, D., van Hell, J. Kriz, S. & Viguié, A. (2002). Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental study. *Written Language and Literacy* 5, 135-162.
- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17(1), 65-83.
- Vermeer, A. (2004). The relation between lexical richness and vocabulary size in Dutch L1 and L2 children. En P. Bogaards, & B. Laufer, *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (173-189). Amsterdam: John Benjamins.

- Verspoor, M. H., & Smiskova, H. (2012). Foreign Language writing development from a dynamic usage based perspective. En R. Manchón (Ed.), *L2 writing Development: Multiple perspectives* (pp. 17 - 46). Boston/Berlín: De Gruyter Mouton.
- Vidaković, I. & Barker, F. (2010). Lexical development across second language proficiency levels: a corpus-informed study. En A. Harris, & A. Brandt, *Language, Learning & Context: proceedings of the 42nd annual meeting of the British Association for Applied Linguistics* (143-146). Londres: Scitsiugnill Press.
- Vincze, O. (2015). *Learning multiword expressions from corpora and dictionaries*. (Tesis doctoral). La Coruña: Universidad de La Coruña
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics*(16), 180-205.
- Wengelin, A., & Strömquist, S. (2004). Text-writing development viewed through on-line pausing in Swedish. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 177-190). Amsterdam: John Benjamins.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woerfel, T., & Yilmaz, S. (2011). Lexical development of German-Turkish bilinguals: A comparative study in written discourse. En C. Cummins, *Proceedings of the 6th Cambridge Postgraduate Conference in Language Research* (240-251). Cambridge: Cambridge Institute of Language Research.
- Wong Fillmore, L. (1976). *The Second Time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Standford: Standfor University Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Publishing the Boundaries*. Cardiff: Oxford University Press.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.

- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu: Universidad de Hawaii.
- Wulff, S. (2018). Acquisition of formulaic language from a usage-based perspective. En Siyanova-Chanturia, A. & Pellicer-Sánchez, A. (Eds.) *Understanding formulaic language: a second language acquisition perspective* (pp. 19-37). Nueva York: Routledge.
- Yu, N. (1995). Metaphorical expressions of anger and happiness in English and Chinese. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, 59-92.
- Yu, N. (1998). *The contemporary theory of metaphor in Chinese: A perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yu, G. (2010). Lexical diversity in writing and speaking task performances. *Applied Linguistics*, 31, 236-259.
- Zimmerman, B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady, & T. Huckin (Ed.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zipf, G. K. (1932). *Selected studies of the principle of relative frequency in language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zobl, H. & J. M. Liceras. (1994). Functional categories and acquisition orders. *Language Learning*, 44, 159-180.

ANEXO 1 – Cuestionario sociolingüístico

PROYECTO “REPERTORIO NN”

[SEJ2006-11083]

CORPUS CAS

| | |
|--------|--|
| LENGUA | |
| GRUPO | |
| SUJETO | |

| B | | D | |
|--------|-------|--------|-------|
| Prueba | Fecha | Prueba | Fecha |
| NE | | EE | |
| NO | | EO | |
| EE | | NE | |
| EO | | NO | |
| CS | | CS | |

CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

1. Nombre:

2. Fecha de nacimiento: / /

3. Lugar de nacimiento:

Si has nacido fuera de España, ¿cuántos años hace que vives aquí?

4. Escuela/Instituto:

5. ¿Cuánto tiempo hace que estudias en esta escuela/instituto?

 Desde siempre Desde hace años

Marca con una X en el cuadro siguiente qué lengua usas en las situaciones que se indican. Si la opción a marcar es *Otras* escribe el nombre de la/s lengua/s en la casilla correspondiente:

| | <i>L1</i> | <i>Castellano</i> | <i>Otras</i> |
|--|-----------|-------------------|--------------|
| 6. En tu casa con tu madre hablas en ... Con tu padre ... Con tus hermanos y hermanas ... Con tus abuelos ... | | | |
| 7. En la escuela/instituto con los profesores hablas en ... | | | |
| 8. Con los amigos y amigas en la escuela/instituto hablas en ... | | | |
| 9. Con los amigos y amigas fuera de la escuela/instituto hablas en ... | | | |
| 10. Lees libros y revistas fuera de la escuela/instituto en ... | | | |
| 11. Ves programas de televisión en ... | | | |
| 12. Ves películas normalmente en ... | | | |
| 13. Escribes a tu familia en ... | | | |
| 14. Escribes a tus amigos en ... | | | |
| 15. Visitas páginas web (internet) normalmente ... | | | |

| | L1 | Castellano | Otras |
|---|----|------------|-------|
| 16. ¿Qué conocimiento consideras que tienes de estas lenguas? (Muy bueno, Bueno, Regular, Malo, Muy malo) | | | |

17. ¿Visitas el país de tus padres? Sí No

Si vas de visita, ¿usas tu lengua materna? Sí No

¿Con qué frecuencia lo visitas?

- Más de una vez al año
- Una vez al año
- Menos de una vez al año

18. ¿Estudias tu lengua materna?

Sí No

En caso de respuesta afirmativa, ¿dónde?

¿Cuántas horas a la semana?

19. ¿Usas tu lengua materna en tu tiempo libre (en algún centro religioso, actividades extraescolares, asociación cultural...)?

Sí No

20. Tu madre trabaja de:

21. Tu padre trabaja de:

ANOTACIONES DEL ENTREVISTADOR:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 2 – Instrucciones evaluación holística**Instrucciones para evaluar los textos**

Te vamos a pedir que evalúes la calidad de una serie de textos. Los textos que vas a evaluar han sido producidos por estudiantes de primaria/secundaria/universitarios. Después de ver un vídeo sin diálogos que mostraba distintas situaciones de conflicto en una escuela, se les pidió: 1) que contaran y que escribieran una anécdota personal o de un conocido relacionada con los conflictos en la escuela, 2) que hablaran y que escribieran sobre el tema del vídeo sin describir lo que en él ocurría. Así se obtuvo de cada uno de los estudiantes cuatro textos: dos textos narrativos (uno oral y uno escrito), y dos textos expositivos (uno oral y uno escrito).

En la parte superior de cada texto aparece información sobre el tipo de texto (narrativo o expositivo) de que se trata, así como de la modalidad (oral o escrita) en que fue producido. La ortografía y tipografía de los textos escritos ha sido corregida.

A continuación:

1. Lee cada texto con atención.
2. **Seguidamente** otórgale una puntuación **global** del 0 al 10. Pon tu nota en la parrilla que te proporcionamos.

En el espacio que proporcionamos abajo puedes incluir tus comentarios sobre los problemas que hayas encontrado al evaluar los textos y/o alguna sugerencia para mejorar la rúbrica.

¡Muchas gracias por tu ayuda!

ANEXO 3 – Instrucciones evaluación analítica**Instrucciones para evaluar los textos**

Te vamos a pedir que evalúes la calidad de una serie de textos. Los textos que vas a evaluar han sido producidos por estudiantes de primaria/secundaria/universitarios. Después de ver un vídeo sin diálogos que mostraba distintas situaciones de conflicto en una escuela, se les pidió: 1) que contaran y que escribieran una anécdota personal o de un conocido relacionada con los conflictos en la escuela, 2) que hablaran y que escribieran sobre el tema del vídeo sin describir lo que en él ocurría. Así se obtuvo de cada uno de los estudiantes cuatro textos: dos textos narrativos (uno oral y uno escrito), y dos textos expositivos (uno oral y uno escrito).

En la parte superior derecha de cada texto aparece información sobre el tipo de texto (narrativo o expositivo) de que se trata, así como de la modalidad (oral o escrita) en que fue producido. La ortografía y tipografía de los textos escritos ha sido corregida.

A continuación:

3. Lee cada texto con atención.
4. **Seguidamente** emplea la rúbrica proporcionada para puntuar del 1 al 5 **cada uno de los** aspectos que se recogen en ella. Pon tu nota en la parrilla que te proporcionamos (v. ORGANIZACIÓN, ESTRUCTURA ORACIONAL, VOCABULARIO, COHESIÓN).

En el espacio que proporcionamos abajo puedes incluir tus comentarios sobre los problemas que hayas encontrado al evaluar los textos y/o alguna sugerencia para mejorar la rúbrica.

¡Muchas gracias por tu ayuda!

ANEXO 4 – Rúbrica de evaluación analítica

Rúbrica de evaluación (TFM Borrero, 2015)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|---|--|--|---|---|
| Organización | El texto aparece claramente desorganizado. | El texto presenta bastantes limitaciones de organización. | El texto presenta cierta organización que, sin embargo, no es canónica. | El texto está bien organizado y sigue una estructura canónica. | El texto está muy bien organizado. |
| Estructura oracional | Las estructuras oracionales empleadas son muy poco variadas y/o presentan problemas que interfieren con el significado. | Las estructuras oracionales empleadas son poco variadas y/o a veces presentan problemas. | Las estructuras oracionales empleadas son bastante variadas y/o no presentan muchos problemas. | Las estructuras oracionales son variadas y/o casi no presentan problemas. | Las estructuras oracionales son muy variadas y/o no presentan problemas. |
| Vocabulario | Utiliza un vocabulario erróneo y/o una mínima variedad léxica. | Utiliza un vocabulario con algunos errores y/o poca variedad léxica. | Utiliza casi siempre un vocabulario variado y apropiado pero con algunas inconsistencias. | Utiliza con habilidad un vocabulario variado y apropiado. | Utiliza con mucha habilidad un vocabulario muy variado y siempre apropiado. |
| Cohesión | El texto presenta muchas ideas inconexas y/o resulta incoherente. | El texto presenta algunas ideas inconexas y/o resulta poco coherente. | El texto aún no presenta una cohesión entre las ideas totalmente adecuada pero resulta bastante coherente. | El texto presenta una adecuada cohesión de ideas y resulta coherente. | El texto muestra una fuerte cohesión entre las ideas y resulta altamente coherente. |