

De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias

Elisa Rosado

Didàctica de la llengua i la literatura, Facultat de Formació de Professorat
Universitat de Barcelona (erosado@ub.edu)
Telf.: 934035070

Melina Aparici

Departament de Psicologia bàsica, evolutiva i de l'educació, Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona (melina.aparici@uab.cat)
Telf.: 93 581 3176

Joan Perera

Didàctica de la llengua i la literatura, Facultat de Formació de Professorat
Universitat de Barcelona (jperera@ub.edu)
Telf.: 934035075

Los tres autores pertenecen al *Grupo de Investigación para el Estudio del Repertorio Lingüístico (GRERLI)*, adscrito al ICE de la Universidad de Barcelona, reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya (ref. 2009-SGR-555). Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación *Hacia el dominio experto de la lengua: estudio comparado del desarrollo del repertorio lingüístico nativo y no nativo en castellano y catalán* (ref. EDU2009-08862), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Resumen

Con objeto de caracterizar la competencia discursiva de hablantes de español como lengua segunda (L2), en este estudio examinamos los textos producidos por hablantes de español con el coreano y el árabe como L1, considerando (1) si los patrones relativos a los niveles de conectividad en textos expositivos y narrativos y los recursos que marcan un posicionamiento distanciado en textos expositivos pueden compararse con los descritos en español L1, y (2) si el comportamiento de los no nativos se verá definido por su nivel de competencia.

Los resultados indican que el uso de diferentes tipos de conectividad o recursos de distanciamiento no están directamente relacionados con el nivel de competencia. Desde niveles iniciales, los aprendices de L2 son capaces de organizar efectivamente sus textos y posicionarse con éxito ante los hechos referidos, mostrando así su capacidad para adaptarse a las circunstancias comunicativas en que han de producirse. A partir de aquí, se sugiere la conveniencia de revisar los criterios del MCERL para determinar niveles de competencia, al menos por lo que se refiere a habilidades discursivas.

Palabras clave

Español L2, Competencia discursiva, Género discursivo, Modalidad discursiva, Conectividad textual, Perspectiva distanciativa

Título en inglés:

Adapting to the circumstances: On Discourse Competence in L2 Spanish

Abstract

To characterize the discourse competence of second language (L2) Spanish speakers, we examine the narrative and expository texts produced by Korean and Moroccan Arabic learners of Spanish considering (1) whether the discourse connectivity patterns and the detachment devices used by these learners can be compared with those observed in the L1; and (2) whether non-native patterns are determined by L2 proficiency level.

Results show that the use of different types of connectivity and detachment devices are not related with L2 proficiency level. From very early on, Spanish L2 learners are capable of adapting to the requirements imposed by communicative circumstances: they all produce well-organized texts, and are capable of taking a stance when describing specific events. Data analysis indicates the convenience of revising the CEFR criteria for the assessment of L2 competence, and of taking into account learners' discourse skills in the L1.

Keywords

L2 Spanish, Discourse competence, Discourse genre, Modality of production, Text connectivity, Detached stance

1. Introducción

La adquisición de la competencia discursiva en lenguas primeras (L1) es un largo proceso que se extiende hasta bien entrada la adolescencia e incluso la edad adulta (Berman, 2004; 2008). Numerosos estudios sobre el desarrollo del repertorio lingüístico revelan los patrones de evolución que los hablantes nativos muestran a la hora de adaptar su discurso a interlocutores y situaciones comunicativas diversas (para el español: Aparici, 2010; Tolchinsky & Rosado, 2005; Tolchinsky, Rosado, Aparici & Perera, 2005). En el caso de las lenguas segundas (L2), estos procesos interactúan con los factores que juegan un papel relevante en la adquisición no nativa, relacionados con la transferencia lingüística (Odlin, 1989; Jarvis & Pavlenko, 2008). En este artículo nos proponemos identificar algunos indicadores específicos del desarrollo de la competencia discursiva en hablantes de español como L2.

1.1 De la competencia discursiva

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) distingue tres tipos de componentes en las competencias comunicativas de la lengua: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Las últimas se refieren al conocimiento que posee el usuario de los principios según los cuales los mensajes a) se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional), y c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

La competencia discursiva forma parte, pues, de las competencias pragmáticas y se define como el dominio de los géneros discursivos y las secuencias textuales (Consejo de Europa, 2002: 120). Esta capacidad de organizar el discurso se concreta en aspectos como ordenar las frases en secuencias coherentes, organizar el texto para contar historias según las convenciones de una comunidad, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos.

El MCERL se refiere también a la evaluación de las competencias comunicativas. En cuanto a la evaluación de la competencia discursiva, establece criterios como el manejo de los turnos de palabra, la *coherencia* y *cohesión* de los textos (orales y escritos) o la *flexibilidad ante las circunstancias* en que se desarrolla la comunicación. Sin embargo, los indicadores lingüísticos que proporciona el MCERL para la evaluación de la competencia discursiva resultan insuficientes. Esta falta de precisión nos lleva a plantear algunos interrogantes: ¿se realiza esta evaluación a partir de los criterios apuntados?; ¿se tienen realmente en cuenta los aspectos discursivos en la evaluación de la competencia comunicativa?; ¿los indicadores del MCERL son específicos de la competencia discursiva, e independientes de los que caracterizan a las competencias propiamente lingüísticas?

De la misma manera, no existe en el MCERL alusión al nivel de competencia discursiva del aprendiz en su L1. Un hablante adulto es, por definición, experto en la producción de un buen número de géneros discursivos, y algunos tendrán un equivalente más o menos próximo en la L2 que aprende. El MCERL ignora el papel de ese conocimiento previo en el aprendizaje de la L2: la puesta en marcha de procesos de transferencia en el nivel discursivo. Determinar cómo inciden en la competencia discursiva en L2 los

conocimientos discursivos adquiridos en la L1 es un interrogante que, sin duda, merece la pena investigar.

1.2 Desarrollo de la competencia discursiva en lenguas segundas

Dentro de los estudios sobre L2, el desarrollo del componente pragmático-discursivo no ha recibido la misma atención que otras áreas. Pocos son, por ejemplo, los trabajos realizados acerca del desarrollo de la cohesión en L2; destaca entre ellos el de Hinkel (2001) sobre textos académicos en inglés L2. A partir de los 80 y 90 proliferan los trabajos sobre aprendices en situaciones concretas de interacción, relacionadas en su mayoría con la producción de actos de habla (Takahashi, 1996; Kasper & Rose, 2002); sin embargo no son tan numerosos los análisis dedicados a cómo estos hablantes adaptan su discurso a contextos específicos definidos en modalidades y géneros discursivos concretos. Entre los pocos trabajos sobre el tema, destaca el de Akinci, Jisa & Kern (2004) sobre estructura y desarrollo de textos narrativos en el francés L2 de hablantes turcos. También el trabajo de Fernández (2010) constituye una notable excepción pues, por una parte, distingue entre competencia lingüística –entendida *grosso modo* como el dominio de paradigmas morfológicos y sintaxis– y competencia discursiva. Fernández afirma que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, ser competente discursivamente es tan importante como alcanzar la competencia lingüística. Para la autora, se mostrará un dominio de la competencia discursiva si se producen textos que desarrollen funciones concretas, con coherencia interna, lógica semántica y cohesión, y teniendo en cuenta la situación de comunicación en que se producen: el registro, intención comunicativa o relación entre los interlocutores y los requisitos impuestos por modalidad y género discursivos.

También en nuestra opinión el desarrollo de la competencia discursiva en L2 va necesariamente más allá del aprendizaje de rutinas lingüísticas de interacción y forzosamente incluirá el (re)conocimiento, por una parte, de los recursos necesarios para decodificar y producir textos en diversas situaciones comunicativas y, por otra, de los elementos que caracterizan diferentes tipos de discurso en la L2. Nuestro trabajo pretende delimitar el alcance de esa competencia discursiva, identificando algunos elementos que la definen.

1.3 Desarrollo del repertorio lingüístico y competencia discursiva

El Grupo de Investigación para el Estudio del Repertorio Lingüístico (*GRERLI*) ha llevado a cabo en la última década distintos trabajos de investigación con el objetivo de caracterizar el desarrollo del repertorio lingüístico de hablantes de español y catalán.¹ Entendemos por *repertorio lingüístico* el conjunto de recursos gramaticales, léxicos y retóricos de los que se sirve un hablante para adecuar su discurso a diferentes objetivos comunicativos. En estos momentos los estudios se centran en describir la naturaleza del discurso producido en una lengua diferente de la L1, y para ello nos proponemos utilizar la misma metodología empleada en los trabajos anteriores sobre el discurso de hablantes nativos, con objeto de comparar adecuadamente producción nativa y no nativa.

Según los resultados de estas investigaciones sobre datos del español nativo, dichos recursos presentan diferencias evolutivas y funcionan como diagnóstico de adecuación al *género* discursivo y a la *modalidad* (Tolchinsky *et al.*, 2005). Por ejemplo, los textos narrativos escritos se distinguen de los orales por presentar una mayor complejidad sintáctica, a juzgar por la estructura de los sintagmas nominales y la presencia de subordinación (Tolchinsky, Aparici & Salas, 2011), y los textos expositivos se caracterizan por realizarse desde una perspectiva discursiva más distanciada que los narrativos, a juzgar por el mayor uso de marcas de desagentivización (Tolchinsky & Rosado, 2005; Jisa & Tolchinsky, 2009).

En el presente trabajo nos centramos en el estudio de dos de estos aspectos para determinar si demuestran en L2, como ocurre en L1, ser indicadores de desarrollo de habilidades discursivas.

2. Objetivos y metodología

2.1 Objetivos

Con el objetivo general de investigar la organización del discurso en español L2 consideramos dos aspectos cruciales en el discurso nativo: la conectividad interclausal, o arquitectura interna de las unidades del discurso (estudio 1), y los recursos lingüísticos utilizados para la expresión de una perspectiva distanciada (estudio 2).

Así, el objetivo del estudio 1 es examinar el uso de las unidades de discurso en español L2 y explorar su arquitectura interna por edad, género discursivo (expositivo y narrativo), modalidad (oral y escrita) y nivel de competencia en la L2; nos proponemos investigar si este tipo de unidades se encuentran en el discurso no nativo, y, en caso afirmativo, si se usan y evolucionan de la misma forma que en L1. En el estudio 2, compararemos la naturaleza de los textos expositivos en español L1 y L2; en particular, examinaremos los mecanismos empleados en la adopción de una perspectiva distanciada, por edad, modalidad y nivel de competencia en la L2.

2.2 Método

El método utilizado sigue el del proyecto internacional para el estudio del desarrollo del repertorio lingüístico en L1 ya referido, adaptado a las particularidades del estudio de la L2.

Participantes

EDAD. El criterio básico para la selección de los participantes fue la edad. En ambos estudios hemos trabajado con tres grupos: PRI: 9-10 años (4º de Primaria), ESO: 12-13 años (1º de ESO) y ADU: estudiantes universitarios (adultos, de 18 a 40 años).

(Insertar Tabla 1)

LENGUA. Los participantes tienen como L1 el árabe o el coreano. El tiempo de estancia mínimo en España fue de 4 años. Los participantes de los dos grupos en edad escolar residían en Murcia y Madrid, y los adultos, en Madrid y Barcelona.

NIVEL DE COMPETENCIA EN L2. Dado que la edad, a diferencia de lo que ocurre en L1, no corre paralela al nivel de competencia en L2, éste se controló en cada uno de los grupos de edad con posterioridad a la recogida de datos. Para ello, dos jueces expertos (profesores de español L2) evaluaron los textos y los clasificaron en niveles que para el análisis fueron distribuidos en dos grupos: inicial-intermedio (A1, A2 y B1) e intermedio-avanzado (B2 y C1).

Procedimiento

Se siguió el mismo procedimiento de obtención de los textos que en L1 (Verhoeven & Berman, 2002). Los participantes veían un vídeo (sin diálogos) sobre situaciones de conflicto en un entorno escolar y se les pedía que contaran algo parecido que les hubiera ocurrido (texto narrativo) y que hablaran/escribieran sobre el tema del vídeo (texto expositivo), oralmente y por escrito. Como resultado, cada participante produjo cuatro textos: narrativo escrito (NE), narrativo oral (NO), expositivo escrito (EE) y expositivo oral (EO). El orden de producción de los textos se controló para *género discursivo* (orden 1: narrativo/expositivo; orden 2: expositivo/narrativo), pero no para *modalidad* (1º escrita, 2º oral). Los textos fueron transcritos y codificados en formato *CHAT* (*CHILDES*; MacWhinney, 2000).

Las unidades y criterios de análisis para cada uno de los estudios se detallan en los apartados siguientes.

(Insertar Tabla 2)

3. Estudio 1. Conectividad interclausal en unidades de discurso

3.1 Objetivos, unidades y criterios de análisis

El objetivo de este primer estudio es examinar el uso de las unidades de discurso en español L2 y explorar su *arquitectura interna* por edad, género discursivo, modalidad y nivel de competencia en L2. Entendemos por *arquitectura interna* la forma en que se conectan las cláusulas dentro de unidades superiores a la oración.

Partimos de la consideración de que el discurso se estructura en ‘*agrupaciones de cláusulas*’, constructo discursivo que parte de la idea de Berman & Slobin (1994) de que “a skillful narrative does not simply consists of a linear chain of successive events located in time and space. Rather events must be packaged into hierarchical constructions” (p. 13). Una ‘agrupación de cláusulas’ se define, así, como una unidad de contenido semántico y estructura sintáctica: una unidad de texto que refleja las relaciones sintácticas y lógico-temporales entre cláusulas, así como el modo en que se presenta la información en un segmento de discurso (Nir, 2009). Dichas unidades se identifican a partir de criterios sintácticos, temáticos y discursivos (Aparici, 2010; Aparici, Tolchinsky & Rosado, 2000) y se realizan por medio de recursos lingüísticos de conectividad (cohesión léxica, subordinación, etc.).

El análisis de la arquitectura interna de estas unidades discursivas se realiza a partir de la distinción entre *niveles de conectividad*, que reflejan diferentes patrones de conexión entre las cláusulas de la unidad: desde relaciones lineales (coordinación, yuxtaposición) hasta relaciones jerárquicas de subordinación, a excepción naturalmente de las unidades constituidas por una sola cláusula. En trabajos previos para el español L1 (Aparici, 2010) se identificaron cuatro niveles de conectividad. El *Nivel 0* consiste en una oración simple, véase el ejemplo (1); el *Nivel I* consiste en unidades compuestas de cláusulas conectadas mediante mecanismos de coordinación y/o yuxtaposición, como en (2); en el *Nivel II* una o varias subordinadas –yuxtapuestas, coordinadas o subordinadas entre sí– que dependen de la misma oración principal constituyen la unidad (ejemplo 3); por último, el *Nivel III* consta de cláusulas vinculadas por coordinación y/o yuxtaposición, de las que dependen respectivamente distintas cláusulas subordinadas, como en el ejemplo (4).

- (1) *Y al final me junté otra vez con ellas* (12 años, NE)
- (2) *Un día una niña estaba patinando en el patio de su casa con sus amigas, se llamaban Ana, Roberta, Laura, Antonia y yo.* (9 años, NE)
- (3) *Acerca de los temas visualizados en el vídeo, he de añadir que son problemas de ámbito común en las sociedades más o menos urbanizadas.* (Adulto, EE)

- (4) *En mi clase hay muchas que se fijan en los demás pero el profesor no se entera porque los demás alumnos están en su mesa explicando como se hace las cosas.*
(9 años, EE)

Se identificaron las unidades discursivas según los criterios antes mencionados, y para cada unidad se codificó su nivel de conectividad. Los datos se analizaron haciendo uso de los programas *CLAN (CHILDES)*. Los resultados fueron tratados estadísticamente (mediante el paquete estadístico *SPSS*) con objeto de medir las diferencias entre grupos (ANOVAs incluyendo los factores relevantes); para todas las comparaciones múltiples se hizo la corrección Bonferroni.

Recordemos que la muestra de este estudio está formada por 30 sujetos de L1 coreano, de tres grupos de edad (PRI: 10; ESO: 10; ADU: 10). En cuanto a los niveles de competencia en L2, su distribución es la siguiente: Inicial-Intermedio: 18; Intermedio-Avanzado: 12.

3.2 Resultados: niveles de conectividad en L2

El análisis de los textos nos muestra, primeramente, que las *agrupaciones de cláusulas* también se utilizan para organizar el discurso no nativo. En segundo lugar, es preciso señalar cómo la ‘calidad de las agrupaciones’ es muy similar en L1 y L2. La presencia de problemas morfológicos o léxicos en los textos no parece interferir con la estructura ‘lógica’ de las agrupaciones de cláusulas: pueden distinguirse distintos niveles de conectividad en dichas unidades con independencia de los errores léxicos o morfosintácticos (véanse los ejemplos 5 a 7).

Descritos e identificados en el estudio de la L1, los niveles de conectividad son un fenómeno eminentemente evolutivo, no determinado por el género o la modalidad discursiva (Aparici, 2010). En español L2, sin embargo, el género discursivo parece determinar la configuración de las unidades de discurso (ver Figura 1)², de forma que los niveles de conectividad examinados se encuentran en una suerte de distribución complementaria: mientras que las unidades de nivel I (ejemplo 5) y III (ejemplo 6) son más frecuentes en las narraciones, $F(1, 27) = 9,305$, $p = ,005$ (nivel I); $F(1, 27) = 4,979$,

$p = ,034$ (nivel 3), las de Nivel II (ejemplo 7) aparecen más frecuentemente en los textos expositivos, $F(1, 27) = 7,542$, $p = ,011$.

- (5) *Un niño de mi clase copia de otros niños y una vez le pilló la profesora con una copia *de control y *que le castigaron.* (9 años, NE)
- (6) *Y otro niño se encontró un juego que era de un niño de mi clase y se lo quedó.* (9 años, NE)
- (7) *En primer lugar, lo más importante es que la educación doméstica (?) *sería más importante.* (Adulto, EE)

(Insertar Figura 1)

En español L2 también la modalidad discursiva influye en los patrones de conexión de las unidades (ver Figura 2). Por lo que respecta al Nivel 0, de una sola cláusula (ejemplo 8), éste es significativamente más abundante en los textos escritos que en los orales, $F(1, 27) = 4,731$, $p = ,039$). Asimismo, las unidades de nivel I, coordinación y/o yuxtaposición, presentan diferencias por modalidad: los textos orales muestran una presencia significativamente mayor que los escritos, $F(1, 27) = 8,488$, $p = ,007$. Sin embargo, dicha diferencia no aparece en todos los grupos de edad; se observa un efecto de interacción de la modalidad con la edad, $F(2, 27) = 5,265$, $p = ,012$, según la cual la diferencia a favor de los textos orales sólo aparece en el grupo de Primaria, $t(9) = 4,556$, $p = ,001$, igualándose la producción en los grupos de ESO y adultos.

- (8) *Uno, bueno, los dos *estaba luchando.* (9 años, NO)

(Insertar Figura 2)

La interpretación de estos datos exigiría un análisis más detallado para comprobar, por ejemplo, si la mayor presencia de unidades de nivel 0 (de menor complejidad) en los textos escritos se debe a la mayor frecuencia en éstos de títulos o estructuras de carácter presentativo, del tipo ilustrado en (9) y (10). En este sentido, explorar la diversa naturaleza funcional de estas unidades unioracionales, prácticamente inexistentes en los textos de nativos, podría explicar por qué aquí son empleadas más en la escritura que en

la oralidad cuando la expectativa es que el discurso escrito implique una mayor complejidad que el oral.

- (9) *Hoy en día en la escuela de Corea *tiene muchos *problema.* (Adulto, EE)
- (10) *Últimamente, en el colegio *se *está ocurriendo estas cosas.*(Adulto, EO)

En los textos no nativos, a diferencia de lo que ocurre para L1, no se observan diferencias significativas en la arquitectura interna de las unidades en función de la edad. De hecho, su desarrollo presenta un cuadro complejo en el que, por ejemplo, en el Nivel I se observa una interacción significativa entre la edad y la modalidad $F(2, 27) = 5,265$, $p = ,012$, según la cual en los textos orales estas unidades disminuyen de Primaria a ESO (comparaciones *post-hoc* (Bonferroni), $p = ,04$), mientras que en los textos escritos no hay diferencias evolutivas. El único patrón evolutivo de conexión textual en L2 se encuentra, pues, mediado por la modalidad.

Es de destacar que tampoco se observaron diferencias en el uso de estructuras de conectividad según el nivel de competencia. En contra de lo que podría esperarse y de los resultados habituales obtenidos en el estudio de aspectos morfológicos o sintácticos (Liceras, 1995; Rosado, 2007; Slabakova, 2009), el nivel de competencia de los hablantes no influye en la complejidad de la conexión de sus discursos. Ello apunta a la falta de relación entre los criterios empleados para evaluar el nivel de competencia en una L2 y la habilidad para conectar el discurso en L2, un aspecto fundamental de la competencia discursiva.

3.3 Conclusiones del Estudio 1

Las unidades de discurso aparecen como un indicador válido para evaluar las habilidades discursivas en L2. Por un lado, se pueden identificar en los textos de español L2 a partir de los mismos criterios que en los nativos y son, por tanto, válidas para el estudio de la L2. Por otro lado, presentan un comportamiento análogo al nativo (en cuanto a la 'calidad' de las agrupaciones) y podrían corresponderse con unidades de agrupación de la información en las que los hablantes organizan sus textos y planifican su producción, como se propone para la L1 (Aparici, 2010; Nir, 2009).

El análisis muestra que la distribución de niveles de conectividad en español L2 no presenta, como en L1, un patrón evolutivo. En L2 las diferencias por *edad* observadas se limitan a las unidades de nivel I y dependen de la modalidad de producción. Frente al patrón evolutivo hacia una mayor complejidad de las agrupaciones de cláusulas observado en L1 (Aparici, 2010), en L2 el panorama no es tan claro.

En la producción en L2 pareciera que el *género* discursivo ejerce una influencia en los niveles de conectividad: las unidades de nivel I y nivel III son más frecuentes en los textos narrativos, y las de nivel II en los expositivos. El comportamiento de los niveles I y II apunta a que los textos expositivos parecen involucrar niveles más complejos (más subordinación) que los narrativos, en coherencia con lo observado en L1. El uso de estructuras sintácticas más complejas en los expositivos se ha documentado en estudios sobre desarrollo de la producción textual (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2004), incluyendo el de los recursos de conectividad (Aparici, 2010; Verhoeven, Aparici, Cahana-Amitay, van Hell, Kriz & Viguié, 2002). Sin embargo, la influencia del género discursivo en las unidades de nivel III, más frecuentes en las narraciones, no es interpretable bajo este prisma: pareciera que la narración resulta un contexto favorable para emplear el tipo de conectividad donde las cláusulas están más imbricadas entre sí. Siendo la narración el tipo de discurso más universal y más temprano evolutivamente (Karmiloff-Smith, 1986), el desarrollo de la producción narrativa de niños y adolescentes parece ir al menos ‘un paso por delante’ del de sus discursos expositivos (Berman & Verhoeven, 2002). En el caso de hablantes adultos de L2, expertos en su L1, esta tendencia podría reflejarse en una mayor facilidad para agrupar las cláusulas de su discurso narrativo conéctadolas de forma compleja.

En el caso de la *modalidad* discursiva, sólo se observan diferencias en el uso de unidades de nivel 0 (de una sólo cláusula) y de nivel I. En cambio, en los niveles más complejos (niveles II y III) la modalidad no determina la complejidad sintáctica de las unidades, igual que en L1 (Aparici, 2010). De nuevo, el sentido de las diferencias en las unidades de nivel 0 y I es sólo parcialmente coherente con lo observado en L1. La modalidad escrita del discurso resulta en L1 más propicia para la complejidad sintáctica que la oral: la escritura permite dedicar más tiempo a la planificación y movilizar más recursos cognitivos y lingüísticos (Jisa, 2004; Nippold, 2004). Una explicación de lo

que ocurre en los textos no nativos con las unidades de menor complejidad (nivel 0), más empleadas en escrito que en oral, alude a factores diferentes de los que se aplican en L1: los aprendices de L2, en contextos no institucionales, han desarrollado una mayor competencia oral que escrita y ello se refleja en sus escritos. Además, la ventaja que supondría la modalidad escrita, en cuanto a la liberación de la presión temporal o de tener que usar la L2 en público, podría verse anulada por la dedicación de recursos cognitivos al aprendizaje de las convenciones ortográficas.

Por último, señalaremos cómo el dominio de estas unidades en L2, significativamente, no viene determinado por el *nivel de competencia* en la L2. Como veremos después, proponemos que son dos los factores que pueden determinar el comportamiento de estos aprendices: por una parte, la competencia discursiva desarrollada previamente en su L1 que se transfiere a la lengua meta desde los niveles iniciales; por otra, la evaluación del nivel de competencia de estos aprendices, que quizá no tenga en cuenta cuestiones generales de organización de discurso como las que aquí examinamos.

4. Estudio 2. Perspectiva discursiva distanciada

4.1 Objetivos, unidades y criterios de análisis

El objetivo del segundo estudio es examinar el posicionamiento discursivo (*discourse stance*) que se adopta al producir un texto (Berman, Ragnarsdóttir & Strömqvist, 2002). Nos proponemos comprobar cómo se expresa una *perspectiva distanciada* en español L2, analizando la presencia de determinados recursos lingüísticos por edad, modalidad y nivel de competencia en L2. Puesto que los datos de L1 muestran que la expresión de una perspectiva distanciada es propia del discurso expositivo y no así del narrativo (Tolchinsky *et al.* 2005), la variable de género discursivo no se considera en este estudio. Este segundo estudio contrasta los resultados del grupo no nativo de español con los de un grupo de nativo paralelo en edad y formación académica que actúa como grupo control.

Todas las lenguas disponen de un repertorio de alternativas formales que permiten a los hablantes implicarse en el texto o mantenerse distanciados de él. Los *textos expositivos* canónicos presentan una perspectiva discursiva distanciada: los temas (no los agentes)

tienen el protagonismo (Longacre, 1996), proporcionan una referencia general, impersonal, y están orientados al receptor.

Distinguimos dos tipos de recursos lingüísticos para la expresión de una perspectiva distanciada (Tolchinsky & Rosado, 2005; Jisa & Tolchinsky, 2009):

TIPO 1: LÉXICOS o LOCALES (afectan a componentes de la cláusula)

Sustantivos colectivos:

- (13) *La gente discrimina a los demás.* (9 años, EO)

Uso no deíctico de personas verbales (en Sujeto y Objeto):

- 2 p. singular

- (14) *Y cuando tú llegabas, te dejaban de lado.* (9 años, EO)

- 3 p. plural

- (15) *Y cuando tú llegabas, te dejaban de lado.* (9 años, EO)

- 1 p. plural

- (16) *Debemos evitar estas situaciones.* (Adulto, EO)

TIPO 2: SINTÁCTICOS (afectan globalmente a la estructura de la cláusula)

Pasivas perifrásticas:

- (17) *Personas que no son aceptadas por algún defecto.* (12 años, EE)

Construcciones con *se* (con sentido genérico):

- (18) *Se pueden solucionar las cosas.* (Adulto, EO)

Haber existencial:

- (19) *En la escuela siempre hay problemas.* (12 años EE)

En estudios previos sobre el español L1, se analizó el comportamiento de estos recursos y se comprobó que su uso constituye un predictor del nivel de competencia discursiva en L1; concretamente, se asocian con el distanciamiento propio de los textos expositivos (Tolchinsky *et al.*, 2005). Descrito e identificado en el estudio de la L1, dicho distanciamiento es un rasgo evolutivo, determinado también por el género y parcialmente por la modalidad de producción (Jisa & Tolchinsky, 2009; Rosado, Tolchinsky, Aparici & Salas, en revisión).

En el subcorpus objeto de este estudio, se identificaron los recursos lingüísticos de distanciamiento según los criterios mencionados: *léxicos* (o *locales*) y *sintácticos* (o *globales*). Los datos se analizaron haciendo uso de los programas *CLAN*. Los resultados fueron tratados estadísticamente (*SPSS*) con objeto de medir las diferencias entre grupos (ANOVAs incluyendo los factores relevantes).

Recordemos que la muestra de este segundo estudio está formada por 15 participantes de L1 árabe, de tres grupos de edad (PRI: 5; ESO: 5; ADU: 5) y 15 participantes de L1 coreano (PRI: 5; ESO: 5; ADU: 5). En cuanto a los niveles de competencia en L2, su distribución es la siguiente: Inicial-Intermedio: 13 (L1 árabe = 5; L1 coreano = 8); Intermedio-Avanzado: 17 (L1 árabe = 10; L1 coreano = 7). El grupo control está formado por 30 hablantes nativos de español de Córdoba (Andalucía) de edad y formación académica equivalentes a las del grupo no nativo (PRI: 10; ESO: 10; ADU: 10).

4.2 Resultados: recursos lingüísticos de expresión de una perspectiva distanciada

Los recursos para la expresión de una perspectiva distanciada analizados aparecen como un indicador válido para la evaluación de habilidades discursivas en L2, si bien la comparación entre hablantes de español L1 y L2 ofrece un cuadro complejo.

Análisis preliminares indicaron la conveniencia de considerar un único grupo de no nativos ya que no se encontraron diferencias entre los resultados de los subgrupos de L1 árabe y L1 coreano para ninguna de las categorías analizadas. Esto nos permite subsumir los resultados como sigue a continuación, eliminando la referencia al papel específico desempeñado por la L1 de los participantes.

Todos los recursos aparecen en el repertorio de los participantes, tanto de L1 como de L2, desde el primer grupo de edad examinado, si bien en proporciones muy diferentes.³ En el grupo de L2, el recurso más frecuente es la 2ª persona del singular seguido de la 3ª del plural, en contraste con lo observado en los datos de L1 en los que el recurso más frecuente son las construcciones con *se*. Este recurso es, de hecho, el único no local que

aparece en los grupos no nativos más jóvenes (Primaria y ESO), en los que sólo es empleado por 1 participante por grupo. El uso de las pasivas es meramente anecdótico en L2 y queda restringido al grupo de adultos.

Como muestra la figura 3, se observan diferencias significativas en la producción total de recursos por parte del grupo de L1 y el grupo de L2, $F(1, 58) = 58.249$ $p = ,000$).

(Insertar Figura 3)

También son significativas las diferencias ($F(1) = 12.088$ $p = ,001$) entre ambos grupos en la diversidad de recursos empleados individualmente, es decir, en el número de recursos diferentes empleado por cada sujeto; ello queda ilustrado en la figura 4. Además, si bien existen importantes diferencias individuales en los dos grupos, éstas lo son especialmente en el caso de los no nativos. Así, el repertorio individual en L2 es mucho más limitado: los recursos sintácticos son empleados por el 40% de no nativos, frente al 80% de los nativos.

(Insertar Figura 4)

El uso de recursos locales es significativamente mayor en L1 que en L2, $F(1, 58) = 56.542$ $p = ,000$), véase la figura 5. Sin embargo, no se observan diferencias en la magnitud de uso que de los recursos sintácticos se realiza en ambos grupos, ya que son siempre muy escasos. Por lo que se refiere a los tipos particulares de recursos, el único recurso para el que se observa un uso significativamente diferente en L1 y L2 es el uso no deíctico de la 3ª persona del plural ($F(1, 58) = 67.099$ $p = ,000$), muy escaso en L2.

(Insertar Figura 5)

A diferencia de lo que ocurre en L1, no se observa efecto de la *modalidad*. Incluimos a continuación ejemplos que nos permiten comprobar cómo un mismo grado de distanciamiento es alcanzado en ambas versiones de los textos, oral y escrita, por medio del uso de los mismos recursos o de recursos muy similares (que desempeñan la misma

función). Véanse los ejemplos en 20a y 20b producidos por un participante del subcorpus de L1 árabe.

(20a) *No se puede fijar y tiene [: tienes] que estudiar. Tiene [: tienes] que estudiar en tu casa para llevar buena nota en el examen. (12 años, EE)*

(20b) *no se puede quejar [?] porque tiene(s) que estudiar para llevar buena nota # eso es. (12 años, EO)*

Finalmente, y al igual que ocurría en el caso del Estudio 1, ni el *nivel de competencia* en L2 ni la *edad* (paralela al nivel de formación escolar) determinan diferencias significativas en el uso de recursos de distanciamiento.

4.3 Conclusiones del estudio 2

A partir de lo que nos dicen los resultados del Estudio 2, podemos afirmar que también el uso de recursos para la expresión de una perspectiva distanciada es un indicador válido a la hora de evaluar la competencia discursiva en L2. En la producción de textos expositivos, que canónicamente implican la adopción formal de una perspectiva distanciada, tanto hablantes nativos como no nativos emplean los recursos examinados, si bien las diferencias entre unos y otros son muy acusadas.

La diferencia más llamativa entre nativos y no nativos es la frecuencia de uso de estas formas. Ciertamente, dichos recursos lingüísticos aparecen en el repertorio de los participantes ya desde los primeros grupos de edad; sin embargo, se observa una gran diferencia en la cantidad y diversidad de recursos empleados. En el caso de los no nativos, esto se traduce en una presencia casi anecdótica de algunos de los recursos (es el caso, por ejemplo, de las estructuras de voz pasiva). Por otra parte, la escasa producción de algunas de las formas examinadas es precisamente el factor responsable de la ausencia de diferencias significativas en el uso de recursos concretos, o de la imposibilidad de detectar dichas diferencias. Efectivamente, las únicas diferencias significativas observables son aquellas detectadas en el uso de recursos locales (los más frecuentes en ambos grupos), más elevado en los hablantes nativos. No obstante,

estamos convencidos de que el análisis de un conjunto más numeroso de textos revelaría la existencia de diferencias entre nativos y no nativos que por el momento no pueden detectarse por medio del análisis estadístico. Igualmente, también lo exiguo del número total de ocurrencias sería, a nuestro juicio, responsable de que el análisis no revele la existencia de diferencias significativas en el uso de recursos locales y no locales por parte de los no nativos, diferencias que sí que se encuentran en los hablantes nativos (Rosado *et al.*, 2004).

Igual que ocurre en el análisis de la conectividad en las unidades de discurso, el uso de recursos lingüísticos de distanciamiento en textos expositivos en español L2 no presenta, como sí hace en L1, un patrón evolutivo por cuanto la edad (o nivel de formación escolar) no resulta un factor determinante en este caso. Asimismo, en consonancia con lo observado para la conectividad en el Estudio 1, el nivel de competencia en la L2 tampoco resulta un factor determinante en la producción de recursos de distanciamiento. Asumimos aquí que un análisis complementario de los textos mostraría un cuadro en algún sentido diferente: un análisis que incluyera recursos alternativos –tales como el uso de tiempos *irrealis* (subjuntivos, condicionales, etc.), de tiempos del presente y el futuro (aspecto imperfectivo), de verbos modales deónticos o epistémicos o de sintagmas nominales colectivos– aportaría información relevante sobre la forma en que los hablantes no nativos afrontan la expresión de esta función discursiva de distanciamiento y pondría de manifiesto la existencia de diferencias entre distintos grupos de edad (Tolchinsky, 2008; Mussons & Rosado, 2012).

Desde nuestro punto de vista, la expresión de una perspectiva distanciada, como predicábamos para el desarrollo de la conectividad en el Estudio 1, ya forma parte de la competencia discursiva de estos hablantes, de modo que, y ello es especialmente cierto en el caso de los adultos, ya muestran un dominio del discurso en su L1 que les permitiría transferir, con mayor o menor grado de acierto y ya desde los niveles iniciales, conceptos y usos discursivos a la lengua en proceso de aprendizaje.

5. Conclusiones generales

La aparición y el uso de los diferentes tipos de conectividad o de los diversos recursos de distanciamiento no están directamente relacionados con el nivel de competencia en la L2. Los hablantes de español L2 parecen sortear sus carencias morfológicas, sintácticas o léxicas para construir unidades discursivas, mantenerse ‘alejados’ de los eventos que describen o comentan y, en definitiva, armar textos en modalidades y géneros discursivos diversos de la misma forma en que lo hacen los nativos. Sus limitaciones en cuanto a nivel de lengua no parecen afectar a la organización global de los textos ni a su adaptación a las circunstancias comunicativas en que han de producirse.

Si esto es así, nos encontraríamos ante unos indicadores discursivos que no dependen directamente del nivel de competencia gramatical en L2. Apuntábamos en la introducción las limitaciones del MCERL en cuanto a la carencia de indicadores específicos para evaluar la competencia discursiva. Pues bien, los resultados de nuestros dos estudios permiten constatar la utilidad y pertinencia de los dos tipos de recursos analizados como indicadores de competencia discursiva, entendida como las habilidades de construcción del discurso. Si bien la filosofía y el modelo de lengua que subyace al MERCL coinciden con los indicadores que plantea nuestra propuesta para la evaluación del desarrollo discursivo, no ocurre así con los criterios propuestos desde el mismo marco o, al menos, con la aplicación que se hace de ellos habitualmente.

Otro aspecto destacable se relaciona con la presencia de conectividad compleja incluso en niveles inferiores de competencia en L2. En el MCERL, si bien se anota que la competencia discursiva ocupa una parte importante en el desarrollo de la L1, no se asume que probablemente esa competencia sea fácilmente transferible a la L2. Así, en las escalas ilustrativas de los distintos niveles de conocimiento de L2, los aprendices de los niveles más bajos (A1 y A2) están descritos como carentes de esa competencia en su L1: «Una gran parte de la educación en la lengua materna se dedica a desarrollar las destrezas del discurso de un joven. Al aprender una lengua extranjera, es probable que el alumno comience con turnos de palabra breves en los que suele decir una sola oración. En niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia el desarrollo de la competencia del discurso» (Consejo de Europa, 2002: 121). En coherencia con esta afirmación, los indicadores del apartado *coherencia* y *cohesión* para los niveles A1 y A2 incluyen sólo los recursos de conectividad más simples: *y*, *entonces*, *pero...* En nuestro corpus, como se ha visto, encontramos desde el

nivel A1 no sólo el tipo de conectores que incluye el MCERL sino otros más complejos como *porque, si, etc.*, que implican la producción de subordinadas (incluidos en nuestros niveles II y III de conectividad).

Así, el análisis de las producciones de los aprendices de L2 a partir de indicadores como los presentados en el presente artículo indica la conveniencia de revisar los criterios del MCERL para determinar niveles de competencia ya que, al menos por lo que se refiere a sus habilidades discursivas, es probable que la aplicación de los mismos esté infraevaluando a los aprendices de L2, ignorando lo que propone el MCERL desde su planteamiento pero no desde el listado de criterios (gramaticales y léxicos) que aporta para la evaluación. Esta ‘divergencia’ entre indicadores gramaticales y discursivos y la aplicación de los mismos, puede estar revelando una cierta tendencia en los jueces, profesores expertos de español, a anteponer criterios estrictamente lingüísticos a los relativos al dominio de discurso.

Por último, un aspecto importante que se desprende de nuestro trabajo (en particular de los resultados del estudio 1) es el referido a las diferencias entre las modalidades oral y escrita del discurso, diferencias que no siempre van en el mismo sentido que en la L1, donde el discurso escrito involucra un mayor nivel de complejidad sintáctica que el oral (Jisa, 2004). En este sentido, otro de los problemas en la definición de los niveles y criterios del MCREL es que no contempla indicadores y niveles de competencia diferenciados para la producción oral y escrita. De hecho, e igual que ocurre al evaluar el desarrollo de la L1, a tenor de nuestros resultados relativos a la influencia de los factores género y modalidad discursivos, cualquier evaluación de la competencia discursiva debería tener en cuenta las circunstancias comunicativas en las que los hablantes deben producir sus discursos y realizarse en contextos comunicativos diversos.

Las consideraciones anteriores nos llevan a formular varias preguntas que se convierten en nuevos objetivos de investigación para el futuro: ¿es la *transferencia discursiva y/o conceptual* determinante en la construcción de textos? (Jarvis & Pavlenko, 2008; Verhoeven & Strömquist, 2004); ¿las convenciones retóricas y culturales se transfieren de la L1 (u otra L2) a la L2/L3? (Kubota, 1998). Responder a estas cuestiones exige

saber más de las características no sólo tipológicas sino también retóricas de la L1 de los hablantes.

Notas

1. El conjunto de trabajos al que hacemos referencia tiene su origen en el proyecto internacional financiado por la Spencer Foundation (USA) *Developing literacy in different contexts and in different languages* (IP: Ruth A. Berman, de la universidad de Tel-Aviv), en cuyo marco se constituyó el corpus en español L1, coordinado por Liliana Tolchinsky.
2. Todos los resultados se han calculado a partir de la frecuencia de uso de cada nivel de conectividad ponderada sobre el número total de agrupaciones de cláusulas producidas por cada sujeto para cada texto.
3. Todos los resultados se han calculado a partir de la frecuencia de uso de cada recurso ponderada sobre el número total de cláusulas producidas por sujeto y texto, excepto los que muestra la Figura 4.

Referencias bibliográficas

- Akinci, M., Jisa, H., & Kern, S. (2004). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. En Verhoeven, L.; Strömqvist, S. *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Aparici, M., Tolchinsky, L. & Rosado, E. (2000). On defining Longer Units in Narrative and Expository Spanish Texts. En Aparici, M.; Argerich, N.; Perera, J.; Rosado, E.; Tolchinsky, L. (eds.), *Working Papers in Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages, Volume III* (pp. 95-122). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Berman, R.A. (2004). Between Emergence and Mastery: The Long Developmental Route of Language Acquisition. En R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R.A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771.

- Berman, R.A. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. *Discourse Processes*, 43 (2), 79-120.
- Berman, R. A., Ragnarsdottir, H., & Strömquist, S. (2002). Discourse stance. *Written Language and Literacy*, 5, 255-290.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berman, R.A. & Verhoeven, L. (2002). Crosslinguistic perspectives on the development of text production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5 (1), 1-44.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández, S. (2010). La competencia discursiva. Monografías *marcoele*, 11. marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf
- Hinkel, E. (2001). Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning*, 12, 2: 111-132.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. En R.A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 135-161). Amsterdam: John Benjamins.
- Jisa, H. & Tolchinsky, L. (2009). Developing a depersonalised discourse stance in typologically different languages: Written expository texts. *Written language and literacy*, 12, 1-25.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.) (2ª ed.), *Language Acquisition* (pp. 455-474). Cambridge: CUP.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8, 203-231.
- Kasper, G. & Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Kubota, R. (1998). An investigation of Japanese and English L1 essay organization: Differences and similarities. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (4), 475-507.

- Liceras, J. M. (1995). The value of clitics in non-native Spanish. *Second Language Research* 1: 4-36.
- Longacre, R. E. (1996). *The grammar of discourse* (2nd edition). New York: Plenum Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3rd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mussons, C. & Rosado, E. (2012). 'Salvando las distancias': El discurso expositivo de aprendices sinófonos de español L2. *XXIII Congreso Internacional de ASELE*, septiembre de 2012, Girona.
- 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.
- Nir, B. (2009). *Clause Packages as Constructions in Developing Narrative Discourse*. Tesis doctoral no publicada. Tel-Aviv University.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosado, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- Rosado, E., Tolchinsky, L., Aparici, M. & Salas, N. (en revisión). The Production and Judgment of Linguistic Devices for Attaining a Detached Stance in Spanish and Catalan. *Journal of Pragmatics*.
- Slabakova, R. (2009). What Is Easy and What Is Hard to Acquire in a Second Language? En M. Bowles et al. (Eds.), *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2009)* (pp. 280-294). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 189-223.
- Tolchinsky, L., Aparici, M. & Salas, N. (2011). The development of syntactic depth in Spanish narratives. Comunicación presentada al *XII International Congress for the Study of Child Language*. Montreal (Canadá).

- 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.; Rosado, E.; Aparici, M.; Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En Ravid, D. & Bat-Zeev Shyldkrot, H. (eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-389). Dordrecht: Kluwer.
- 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.
- Verhoeven, L. & Strömquist, S. (2004). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.