

Adapting to the circumstances: on discourse competence in L2 Spanish / *De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias*

Elisa Rosado^a, Melina Aparici^b and Joan Perera^a

^aUniversitat de Barcelona; ^bUniversitat Autònoma de Barcelona

(Received 19 March 2013; accepted 26 September 2013)

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

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 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, demostrando su capacidad para adaptarse a las circunstancias comunicativas en que han de producirse. A partir de aquí, se sugiere la conveniencia de

English version: pp. 71–85 / *Versión en español*: pp. 86–100

References / *Referencias*: pp. 100–102

Translation / *Traducción*: Liza D'Arcy

Author's Address / *Correspondencia con los autores*: Elisa Rosado, Didáctica de la llengua i la literatura, Facultat de Formació de Professorat, Universitat de Barcelona, 08035 Barcelona, España. E-mail: erosado@ub.edu

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 distanciada

The acquisition of discourse competence in first languages (L1) is a process that extends well into adolescence and even adulthood (Berman, 2004; 2008). Numerous studies on the development of linguistic repertoire have revealed developmental patterns in the way native speakers adapt their discourse to different interlocutors and communicative situations (for Spanish: Aparici, 2010; Tolchinsky & Rosado, 2005; Tolchinsky, Rosado, Aparici, & Perera, 2005). In the case of second languages (L2), these processes interact with factors that play a role in non-native acquisition, mostly associated with cross-linguistic transfer (Jarvis & Pavlenko, 2008; Odlin, 1989). In this article we identify specific indicators in the development of discourse competence by L2 Spanish speakers.

On discourse competence

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) distinguishes three types of communicative competences in language: linguistic, socio-linguistic and pragmatic. The latter two refer to the user's knowledge on the principles by which messages are a) organized, structured and ordered (discourse competence); b) used to perform communicative functions (functional competence) and c) sequenced according to interaction and transaction patterns (organizational competence).

Discourse competence is therefore part of existing pragmatic competencies and is defined as a command of discourse genres and text sequences (*Consejo de Europa* — Council of Europe, 2002, p. 120). The ability to organize discourse is reflected in aspects such as ordering sentences into coherent sequences, organizing texts for storytelling, following community conventions, formulating arguments and paragraphing written texts.

The CEFR also refers to the assessment of communicative competences. In order to assess discourse competence, it establishes criteria such as turn taking management, text *coherence* and *cohesion* (oral and written) and *flexibility* in different communicative circumstances. However, the CEFR does not provide linguistic indicators to properly assess these skills. Consequently, several questions arise from this lack of precision: Is communicative competence assessed on the basis of these criteria? Are discursive criteria considered when assessing communicative competence? Are the CEFR indicators specific to discourse competence, and independent from those that (strictly) characterize linguistic competences?

The CEFR does not refer to the level of the learner's discourse competence in their L1. An adult speaker is, by definition, an expert in the production of several discourse genres that usually have a relatively close equivalent in the L2. However, the CEFR ignores the role played by the learner's previous knowledge:

the transfer of discourse competences. Determining how the L1 affects L2 discourse competence is a question that is certainly worth investigating.

Development of discourse competence in second languages

Studies on L2 acquisition have not devoted as much attention to the development of the pragmatic-discursive component as to other components of linguistic competence. Research on learners in specific situations of interaction, mostly related to the production of speech acts, was carried out during the 80s and 90s studies, (Kasper & Rose, 2002; Takahashi, 1996). However, fewer studies considered how these speakers adapt their discourse to specific contexts defined by particular modalities of production and discourse genres. Work carried out by Fernández (2010) is a notable exception as it distinguishes between linguistic competence — understood *grosso modo* as the command of morphological paradigms and syntax — and discourse competence. According to Fernández, when learning an L2, attaining discourse competence is as important as achieving linguistic proficiency. For this author, discourse competence is shown if texts that fulfill specific functions are characterized by internal coherence and consider the communicative situation in which they occur: the register, the communicative intention — or the relationship between the conversational partners — and the requirements imposed by modality of production and discourse genre.

The development of discourse competence in L2 necessarily goes beyond the learning of interaction routines and involves mastery of recognition and knowledge, on the one hand, the devices needed to decode and produce texts in differing communicative situations, and on the other, the elements that characterize different types of discourse in the L2. This work aims to define the scope of discourse competence and identify the elements that define it.

The development of linguistic repertoire and discourse competence

During the last decade the *Grupo de Investigación para el Estudio del Repertorio Lingüístico* (GRERLI) ‘Research Group for the Study of Linguistic Repertoire’ has conducted various research projects with the purpose of characterizing the development of linguistic repertoire in Catalan and Spanish speakers¹. We understand *linguistic repertoire* in terms of the set of grammatical, lexical and rhetorical devices that a speaker uses to adapt their discourse to different communicative purposes. We are currently focus on describing the nature of discourse produced in L2 using the same methodology used in L1 studies, with the aim of comparing native and non-native production. According to the results on L1 Spanish, the use of these devices show a developmental pattern and function as a diagnosis of adaptation to *discourse genre* and *modality* (Tolchinsky et al., 2005). For example, written narrative texts display a greater syntactic complexity than spoken narratives (Tolchinsky, Aparici, & Salas, 2011), and expository texts typically present a more detached discourse stance than narrative ones (Jisa & Tolchinsky, 2009; Tolchinsky & Rosado, 2005).

This study focuses on two such devices in order to determine whether they are also indicators of L2 discourse development, as they are in the L1.

Objectives

To meet the general goal of analysing the organization of discourse in L2 Spanish, we focused on two crucial aspects in native discourse: interclausal connectivity, i.e., the internal architecture of discourse units (study 1), and the linguistic devices used to express a detached stance (study 2).

The goal of study 1 is to examine the use of discourse units in L2 Spanish and explore its internal architecture by age, discourse genre (expository and narrative), modality (oral and written) and L2 proficiency. We examine the presence and development of these units in non-native discourse, and compare this development with L1 discourse units. In study 2, we compare the nature of expository texts in L1 and L2 Spanish. Specifically, we examine the mechanisms employed in taking a detached stance by age, modality and L2 proficiency level.

Method

The method used is the same one used for the international project study on the development of linguistic repertoire mentioned above, adapted to the specificities of an L2 study.

Participants

Age. The basic criterion for the selection of participants was age. We examined three age groups in both L1 and L2 studies: 9–10 years old (4th grade primary school, hereinafter PRI), 12–13 years old (first year junior high school, hereinafter ESO) and 18–40 years old, university students, hereinafter ADU

Language. Participants' L1 was Arabic or Korean. They had been living in Spain for at least 4 years. Participants from the two school-age groups lived in Murcia and Madrid, respectively whereas the adults lived in Madrid and Barcelona.

L2 proficiency level. Since age, contrary to what is true for L1, does not run parallel to L2 proficiency level, this was determined after data collection. For this, purpose two expert judges (L2 Spanish teachers) evaluated and classified the participants into two proficiency levels: beginner-intermediate (A1, A2, B1) and intermediate-advanced (B2, C1). Table 1 includes the number of participants in

Table 1. Number of participants in studies 1 and 2.

	L1	Total	PRI	ESO	ADU
STUDY 1	Korean	30	10	10	10
STUDY 2	Arabic/Korean	30	10	10	10

Table 2. Number of texts in the corpus.

		Total	Narrative		Expository	
	L1		Oral	Written	Oral	Written
STUDY 1	Korean	120	30	30	30	30
STUDY 2	Arabic/Korean	60	—	—	30	30

Studies 1 and 2. Table 2 provides information about the total number and distribution of the texts in the corpus.

Procedure

The procedure followed for the elicitation of L2 data was the same previously used for data elicitation in L1 studies (Berman & Verhoeven, 2002). Participants saw a video (with no dialogue) on conflictive situations in a school setting and were asked to tell and to write a similar story that happened to them (narrative text) and talk/write about the kind of problems shown in the video (expository text). As a result, each participant produced four texts: written narrative (NE), oral narrative (NO), written expository (EE) and oral expository (EO). The text production order was balanced by *discourse genre* (order 1: narrative/expository; order 2: expository/narrative), not by *modality* (1st written, 2nd oral). The texts were transcribed and coded in CHAT format (CHILDES; MacWhinney, 2000).

The analysis units of analysis and coding criteria for each of the studies are detailed in the following sections.

Study 1. Interclausal connectivity in discourse units

Objectives, units and criteria for analysis

The first objective of this study is to examine the use of discourse units in L2 Spanish and explore its *internal architecture* by age, discourse genre, modality and L2 proficiency level. The internal architecture of a text is defined as the way in which clauses are connected within units beyond the sentence.

We assume that discourse is structured into ‘clause packages’. A ‘clause package’ is defined as a unit of semantic content and syntactic structure. This unit is identified by syntactic, thematic and discourse criteria (Aparici, 2010; Aparici, Tolchinsky, & Rosado, 2000) and is expressed by means of connectivity devices (lexical cohesion, subordination, etc.)

An analysis of the internal architecture of discourse units distinguishes *levels of connectivity in terms of* differing patterns of interclausal connectivity: from linear relationships (coordination, juxtaposition) to hierarchical relationships (subordination). Single clause units were considered separately. In previous studies on L1 Spanish (Aparici, 2010) four connectivity levels were identified. *Level 0* consists of a single sentence, as in (1); *level 1* consists of units containing clauses

linked by means of coordination and/or juxtaposition devices, as in (2); *level II* includes one or more subordinate clauses — juxtaposed, coordinated or subordinate to each other — that depend on the same main clause (example 3); and finally, *level III* consists of clauses linked by coordination and/or juxtaposition, which in turn have different dependent subordinate clauses, as in (4).

- (1) *Y al final me junté otra vez con ellas.* (12 years old, NW)
And in the end, I got together again with them.
- (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 years old, NW)
One day a girl was skating on the patios of her house with her friends, they were called Ana, Roberta, Laura, and me.
- (3) *Acerca de los temas visualizados en el video, he de añadir que son problemas de ámbito común en las sociedades más o menos urbanizadas.* (Adult, EW)
About the topics visualized in the video, I have to add that [these] are common problems in the more or less urbanized societies
- (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 years old, EW)
In my class there are many students that copy off the other students but the teacher does not realize because the other are at his table explaining how things are done

Discourse units were identified according to the above criteria, and levels of connectivity were coded. Data were analysed with CLAN (CHILDES) programmes. Results were treated statistically (SPSS) to measure differences between groups (ANOVAs including relevant factors). For all multiple comparisons the Bonferroni correction was performed.

The current study sample consisted of 30 subjects whose L1 is Korean, grouped into three age groups (PRI: 10; ESO: 10; ADU: 10). Regarding their L2 proficiency level, the distribution is as follows: Beginner-Intermediate: 18; Intermediate-Advanced: 12.

Results: L2 connectivity levels

The analysis of the texts showed that non-native discourse is also organized into clause-packages and that the 'quality of these packages is very similar in L2 as compared to L1. The presence of morphological or lexical problems does not appear to interfere with the structure of the clause packages: different levels of connectivity can be distinguished, irrespective of lexical or morphosyntactic errors (see examples 5–7).

The levels of connectivity that were described and identified in L1 studies are basically a developmental phenomenon, not affected by genre or modality

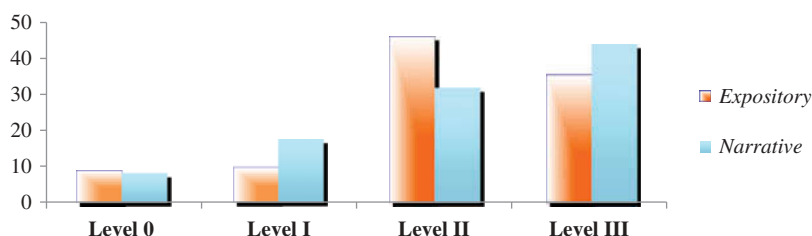


Figure 1. Internal architecture of *Clause Packages* per Genre.

(Aparici, 2010). However, in L2 Spanish, genre seems to determine the configuration of discourse units (see Figure 1)², in such a way that connectivity levels seem to be in complementary distribution: while the units from level I (example 5) and III (example 6) are more common in narratives, $F(1, 27) = 9.305$, $p = .005$ (level I); $F(1, 27) = 4.979$, $p = .034$ (level III), level II units (example 7) occur more frequently in expository texts, $F(1, 27) = 7.542$, $p = .011$.

- (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 years old, NS)
A child in my class copied off other children and once the teacher caught him with a copy of the exam and that [they] punished him
- (6) *Y otro niño se encontró un juego que era de un niño de mi clase y se lo quedó.* (9 years old, NS)
And another boy found a game that belonged to a boy in my class and kept it.
- (7) *En primer lugar, lo más importante es que la educación doméstica sería más importante.* (Adult, EW)
In the first place, the most important [thing] is that the education at home would be more important.

Modality of production also affects the distribution of types of units in L2 Spanish (see Figure 2). Level 0 units (example 8) is significantly more abundant in written than in spoken texts, $F(1, 27) = 4.731$, $p = .039$. Also, level I units are significantly more frequent in spoken than in written texts, $F(1, 27) = 8.488$, $p = .007$. However, this difference does not appear in all age groups; an

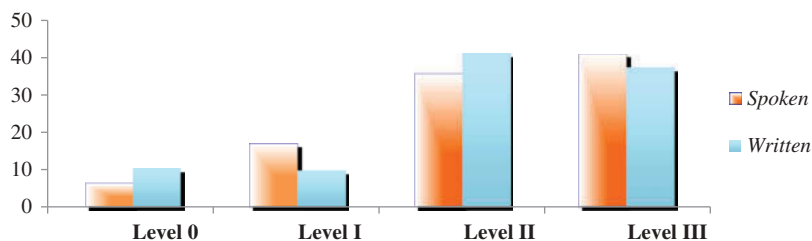


Figure 2. Internal architecture of *Clause Packages* per Modality.

interaction effect between modality and age is observed, $F(2, 27) = 5.265$, $p = .012$, whereby the difference in favour of spoken texts only appears in PRI (primary school group), $t(9) = 4.556$, $p = .001$ whereas no significant difference no significant difference appear between the ESO (junior high school group) and the groups of adults.

- (8) *Uno, bueno, los dos *estaba luchando.*
One, well, both *was fighting. (9 years old, NO)

The interpretation of these data requires further analysis to confirm whether a higher occurrence of level 0 units (lower complexity) in written texts is related to a greater presence of ‘headings’ or ‘presentative constructions’, see (9) and (10). Exploring the varying functions of these single-sentence units, that are virtually non-existent in native texts, could explain why they are mostly used in writing when written discourse is expected to involve a greater complexity than spoken discourse.

- (9) *Hoy en día en la escuela de Corea *tiene muchos *problema.* (Adult, EW)
Nowadays at the school of Korea *has many *problem.
‘Nowadays at the Korean school there are many problems’.
- (10) *Últimamente, en el colegio *se *está ocurriendo estas cosas.* (Adult, ES)
Lately, at the school *se-CLI *is happening these things.
‘Lately at school these things are happening’.

In non-native texts, in contrast to L1, no significant differences are observed in terms of age. In fact, their development presents a complex picture: for example, at level I a significant interaction between age and modality is observed, $F(2, 27) = 5.265$, $p = .012$, where in the spoken texts these units decrease from PRI (primary school group) to ESO (junior high school group), *post-hoc* comparisons (Bonferroni), $p = .04$, while in the written texts there are no developmental differences. Thus, the only developmental pattern in L2 connectivity is constrained by modality of production.

Differences in the use of connectivity structures as a function of L2 proficiency level were not observed. Contrary to what might be expected, and to what is usually found in studies on L2 acquisition of morphosyntax (Liceras, 1995; Rosado, 2007; Slabakova, 2009), the L2 proficiency level does not determine the complexity of discourse connectivity. This finding points to a failure in relating proficiency level assessment criteria with the ability to connect discourse in L2, an essential skill in the development of discourse competence.

Conclusions from Study 1

Discourse units appear to be a valid indicator for assessing L2 discourse skills. On the one hand, they are identified in L2 Spanish texts by the same criteria that were used for identifying them in native texts. On the other hand, these units present a behaviour that is analogous to that found in native discourse (in terms of *quality*)

and could very well correspond to information units used by native speakers to organize their texts and control their production, as proposed for L1 (Aparici, 2010; Nir, 2009).

The analysis shows that the distribution of connectivity levels in L2 Spanish does not present a developmental pattern. In L2, differences observed by *age* are limited to level I units and are constrained by the modality of production. While L1 Spanish shows a developmental pattern towards an increasing complexity, the picture in the L2 is not so clear.

In L2, *genre* seems to play a relevant role: levels I and III are more frequent in narrative texts, and level II in expository texts. The behaviour shown by Levels I and II units suggests that expository texts involve more complex levels (i.e., more subordination), consistent with what is observed in L1. The use of more complex syntactic structures in expository texts has been documented in previous studies (Aparici, 2010; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2004; Verhoeven et al., 2002.). However, the influence of genre on level III units, more frequent in narratives, cannot be interpreted in this light: it seems that narration is a favourable context for using the kind of connectivity where clauses are intertwined. As narrative is the most universal and earliest type of discourse (Karmiloff-Smith, 1986), the narrative texts produced by children and adolescents appear to be ‘one step ahead’ of their expository discourse (Berman & Verhoeven, 2002). In the case of adult L2 speakers, expert speakers/writers in their L1, this tendency could derive/imply a greater ability to connect clauses in their narrative discourse.

In the case of *modality*, the only differences observed appear in the use of level 0 (single clauses) and level I units. However, in more complex levels (II and III) modality does not determine the internal architecture of the units, akin to L1 (Aparici, 2010). Again, the differences in levels 0 and I are only partially similar to those observed in the L1. In native production, written texts are more conducive to syntactic complexity: writing allows more time for planning and mobilizing cognitive and linguistic devices (Jisa, 2004; Nippold, 2004). One explanation of what happens in non-native texts with the less complex units (level 0) being most often used in the written than in the oral modality, refers to factors different from those operating in the L1: L2 learners in natural contexts, have developed a greater oral proficiency and this is reflected in their writings. In addition, the alleged advantage of the written modality — in so much as it frees up subjects from time constraints and from having to use the L2 in public — could be reduced by the need to deal with the new set of orthographic conventions.

Finally, we would like to point out that L2 *proficiency level* does not determine mastering of these units in L2. As we shall see later on, we suggest that there are two factors that can determine learners’ behaviour: the first is the discourse competence previously developed in their L1 which is transferred to the target language since the first stages of L2 acquisition. The second is related to the assessment of the L2 proficiency level, which may ignore discursive indicators such as those examined here.

Study 2. Detached discourse stance

Objectives, units and criteria for analysis

The second objective of the study is to examine speakers' discourse stance when they produce a text (Berman, Ragnarsdóttir, & Strömqvist, 2002). We investigate how a *detached stance* in L2 Spanish is expressed by analysing the use of certain linguistic devices by age, modality of production and L2 proficiency level. Because L1 data show that the adoption of a detached stance is typical of expository and not narrative discourse (Tolchinsky et al., 2005), we will not consider the variable 'genre' here. This second study compares the results obtained by the non-native Spanish group with those of a native group, equal in age and educational background, functioning as a control group.

Every language has a repertoire of formal alternatives that allow speakers to become involved with the text or keep themselves detached from it. Canonical *expository texts* present a detached discourse stance: topics (not agents) are the protagonists (Longacre, 1996). They provide a general, impersonal reference, and are oriented to the receiver.

We distinguish two types of linguistic devices for the expression of a detached stance (Tolchinsky & Rosado, 2005; Jisa & Tolchinsky, 2009):

TYPE 1: LEXICAL or LOCAL (affect components of the clause)

Collective nouns:

- (13) *La gente discrimina a los demás.* (9 years old, ES)
People discriminate [to] the others.

Non-deictic use of the verb person (in Subject and Object):

– 2p. singular

- (14) *Y cuando tú llegabas, te dejaban de lado.* (9 years old, ES)
 And when you arrived, [they] left you aside.

– 3p. plural

- (15) *Y cuando tú llegabas, te dejaban de lado.* (9 years old, ES)
 And when you arrived, [they] left you aside.

– 1p. plural

- (16) *Debemos evitar estas situaciones.* (Adult, ES)
We should avoid these situations.

TYPE 2: SYNTACTIC (globally affect the structure of the clause)

Periphrastic passives:

- (17) *Personas que no son aceptadas por algún defecto.* (12 years old, EW)
 People who are not accepted because of some defect.

Constructions with *se* (generic sense):

- (18) *Se pueden solucionar las cosas.* (Adult, ES)
 Se-CLI can solve the things.
 'Things can be solved.'

Existential *haber* (there is/are):

- (19) *En la escuela siempre hay problemas.* (12 years old, EW)
In the school always there are problems.

In previous studies on L1 Spanish, the behaviour of these devices was analysed, and they were found to be a predictor of L1 discourse competence. More specifically, they were associated with the detachment stance typical of expository texts (Tolchinsky et al., 2005). Described and identified in the study of the L1, this detachment is a developmental trait, also constrained by genre and partly by modality of production (Jisa & Tolchinsky, 2009; Rosado, Tolchinsky, Aparici, & Salas, 2013).

In this study, linguistic devices for the expression of a detached stance were identified according to the criteria mentioned above: *lexical (local)* and *syntactic (global)*. Data were analysed using CLAN programmes. The results were treated statistically (SPSS) to measure the differences between groups (ANOVAs including relevant factors).

The sample from this second study consists of 15 participants whose L1 is Arabic, grouped into three age groups (PRI: 5; ESO: 5; ADU: 5), and 15 participants whose L1 is Korean (PRI: 5; ESO: 5; ADU: 5). Their distribution by L2 proficiency levels is as follows: Beginner-Intermediate: 13 (L1 Arabic = 5; L1 Korean = 8), Intermediate-Advanced: 17 (L1 Arabic = 10, L1 = Korean 7). The native control group consists of 30 Spanish speakers from Cordoba (Andalusia) of equivalent age and educational background (PRI: 10; ESO: 10; ADU: 10).

Results: Linguistic devices used to express a detached stance

The devices used to express a detached stance appear to be a valid indicator for assessing L2 discourse skills, even though the comparison between L1 and L2 Spanish speakers is more complex.

Based on preliminary analyses the two non-natives groups were merged into a single one, since no differences between the L1 Arabic and Korean groups were found for any of the categories analysed. Thus the results (see below) are presented without explicit reference to the participants' L1.

All detachment devices are present in both L1 and L2 participants' repertoire from the younger age group examined, albeit in very different proportions³. In the L2 group, the most common device is the 2nd person singular, followed by the 3rd person plural, in contrast to what was observed in L1, where the most frequent device are constructions with *se*. This device is in fact the only non-local one that appears in the non-native, younger groups, and is only used by one participant per group. The use of passive voice is merely anecdotal in L2 and is limited to the adult group.

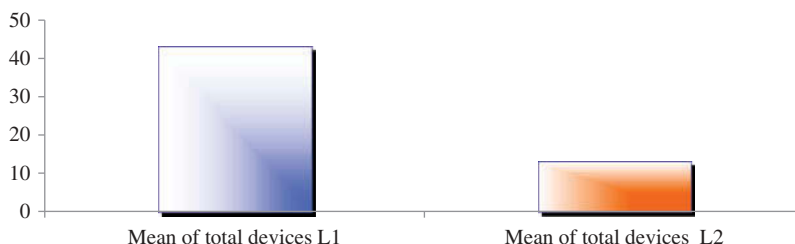


Figure 3. Use of detachment devices in L1 vs. L2.

As shown in Figure 3, there are significant differences in the total production of detachment devices by the L1 and L2 groups, $F(1, 58) = 58.249$ $p = .000$.

The differences regarding the diversity of detachment devices used by the two groups were also significant ($F(1) = 12.088$ $p = .001$). That is, in the number of different devices used by each participant, see Figure 4. Furthermore, although there are significant individual differences in both groups, they are particularly striking among the non-natives. Thus, the individual repertoire in L2 is much more limited: syntactic devices are used by 40% of the non-natives, compared to 80% of the natives.

The use of local devices is significantly higher in L1 than it is in L2, $F(1, 58) = 56.542$ $p = .000$, see Figure 5. However, there were no differences observed in the frequency of use of syntactical devices in both groups, as there are always very few. As regard to the specific types of devices, the one that was seen to have a significantly different use in L1 and L2 is the non-deictic, 3rd person plural ($F(1, 58) = 67.099$ $p = .000$) very scarce in L2.

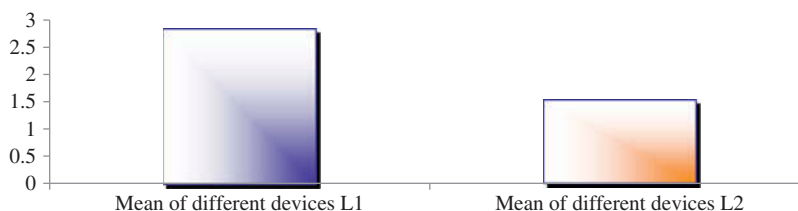


Figure 4. Diversity of detachment devices in L1 vs. L2.

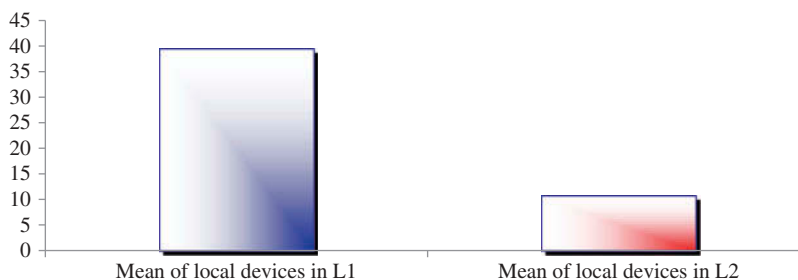


Figure 5. Use of local detachment devices in L1 vs. L2.

Unlike what happens in L1, no effect of modality is observed. Below we have included examples that show how an equal degree of detachment is achieved in spoken and written texts, through the use of the same or similar devices. The examples in 20a and 20b are produced by a participant whose L1 is Arabic.

- (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 years old, EW)
No se-CLI can copy and must study. [You] must study in your home to bring good mark in the exam.
 ‘You cannot copy and must study. You have to study in your home to bring a good mark in the exam.’
- (20b) *no se puede quejar [?] porque tiene(s) que estudiar para llevar buena nota # eso es.* (12 years old, ES)
No se-CLI can complain [?] because [you] have to study to bring good mark that’s it.
 ‘You can’t complain because you have to study to bring a good mark, that’s it.’

Finally, as was the case in study 1, neither the L2 *proficiency level* nor *age* (parallel to the school education level) determines significant differences in the use of detachment devices.

Conclusions from study 2

From the results of study 2 we can conclude that the use of devices to express a detached stance is a valid indicator for the assessment of discourse competence in L2. In the production of expository texts that canonically involve the formal adoption of a detached stance, both native and non-native speakers use the devices examined, albeit the differences between them are substantial.

The most striking difference between L1 and L2 Spanish is frequency of use of these forms. Indeed, in both groups these linguistic devices appear in the first age groups. However, they differ dramatically both in the amount and the diversity of the devices used. In the case of non-natives, this translates into an almost incidental presence of some devices (e.g., passive structures). Moreover, the limited production of some of them explains the absence of differences observed for specific devices, or rather the impossibility of detecting them. Indeed, the only significant differences are those detected in the use of local devices, more frequent in both groups but significantly higher in native speakers. However, we believe that the analysis of a more numerous set of texts would show differences between natives and non-natives that cannot currently be detected by statistical analysis. Likewise, the scarcity of the total number of occurrences would, in our opinion, be the reason that the analysis did not show differences in the use of local and non-local devices by non-natives that are used by native speakers (Rosado et al., 2014).

As it was the case for interclausal connectivity in discourse units and different from what has been found for L1, the use of detachment devices in expository text

in L2 Spanish does not present a developmental pattern. Neither age nor school level appear as a determining factor for the adoption of a more detached stance. Also, consistent with that observed in study 1, L2 proficiency level does not determine the production of detachment devices either. Presumably, subsequent analysis of the texts would reveal a different picture. In particular, an analysis including such devices as *irrealis* moods (subjunctive, conditional, etc.), present and future of imperfective tense/aspect or modal verbs would provide complementary information on how non-native speakers deal with expressing this discourse function and would reveal the existence of differences between age groups (Mussons & Rosado, 2012; Tolchinsky, 2008).

In our view, expressing a detached stance, as was observed in study 1 for the development of connectivity, is already part of non-native speakers' discourse competence, such that — and this is especially true in the case of adults — they already show a command of discourse in their L1 that could allow them to transfer, with varying degrees of success and from very early stages, concepts and discourse uses to the language they are learning.

General conclusions

The emergence and use of different types of connectivity and detachment devices are not directly related to the L2 proficiency level. Speakers of L2 Spanish bridge their morphological, syntactic or lexical gaps to construct discourse units and to keep a *distance* from the events they describe or comment on and, ultimately, to assemble texts in different genres and modalities in the same way natives do. The limitations imposed by language proficiency do not affect the overall organization of texts or their adaptation to the communicative circumstances in which they are to be produced.

If this is the case, we find ourselves faced with discourse indicators that do not depend on the L2 level of grammatical competence. In the introduction we mentioned CEFR's limitations regarding a lack of specific indicators to assess discourse competence. The results of our two studies confirm the usefulness and relevance of these devices as indicators of discourse competence, understood as discourse construction skills. While the philosophy and the linguistic model underlying CEFR coincide with the indicators suggested by our proposal for the assessment of discourse development, this is not the case with the criteria proposed within the same framework, or at least not with how they are usually applied.

Another important aspect is related to the existence of complex connectivity, even at lower levels of L2 proficiency. The CEFR does not assume that discourse competence is easily transferable to the L2. Thus, in the different L2 proficiency level scales, learners with lower levels (A1, A2) are described as lacking this skill in their L1: A large part of education in the first language is dedicated to developing youth's discourse skills. When learning a foreign language, it is likely that the student begins with short turn taking, where they utter only one sentence. In higher language proficiency levels, the development of discourse competence

becomes increasingly important (Council of Europe, 2002, p. 121). In relation to this, indicators in the section *coherence and cohesion* for A1 and A2 include only the simplest connectivity advices: *and*, *then*, *but*, etc. In our corpus, however, we find more complex ones at these levels, such as *because*, *if*, etc., which imply the production of subordinate clauses.

Thus, the analysis of L2 learners' output based on indicators such as those presented here indicates the desirability of revising the CEFR criteria for determining proficiency levels. At least in regards to their discourse skills, it is probable that L2 learners are being underestimated, using exclusively grammar and lexical criteria for their assessment, ignoring proposals made by CEFR in its overall approach. This 'divergence' between grammatical and discourse indicators and their implementation, may reveal a tendency for judges, expert Spanish teachers, to favour strictly linguistic criteria over discourse criteria.

Finally, an important aspect that emerges from our work (particularly out of study 1) refers to the differences between oral and written discourse modalities, differences that are not always along the same lines in the L1, where written discourse involves a higher level of syntactic complexity than spoken discourse (Jisa, 2004). In this sense, another point to highlight in the CEFR definition of proficiency levels and criteria is that it does not contemplate indicators and differentiated competence levels for spoken and written production. In fact, and as happens when assessing L1 development, according to our results any assessment of discourse competence should be done in a variety of communicative contexts and should consider the communicative circumstances in which speakers produce their discourse, namely taking into account different genres and modalities of production.

The above considerations have led us to address several questions that have become new objectives for future research: Is *discourse* and/or *conceptual transfer* determinant in text construction? (Jarvis & Pavlenko, 2008; Verhoeven & Strömquist, 2004); Do rhetorical and cultural conventions transfer from the L1 (or other L2) to the L2/L3? (Kubota, 1998). Answering these questions requires a deeper knowledge of not only rhetorical but also typological features of the speakers' L1.

Notes

1. The studies which we are referring to have their origin in the international project funded by the Spencer Foundation (USA) *Developing literacy in different contexts and in different languages* (IP: Ruth A. Berman, from the University of Tel-Aviv); coordinated by Liliana Tolchinsky, the L1 Spanish corpus was compiled within this framework.
2. All analyses were performed on mean proportions of each level on the total number of clause packages produced by each subject for each text.
3. All analyses were performed on mean proportions of each device type on the total number of clauses produced by each subject for each text, except those in Figure 4.

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

La adquisición de la competencia discursiva en lenguas primeras (L1) es un 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 al adaptar su discurso a interlocutores y situaciones comunicativas diversas (para el español: Aparici, 2010; Tolchinsky y Rosado, 2005; Tolchinsky, Rosado, Aparici, y Perera, 2005). En el caso de las lenguas segundas (L2), estos procesos interactúan con factores que juegan un papel relevante en la adquisición no nativa, relacionados con la transferencia lingüística (Jarvis y Pavlenko, 2008; Odlin, 1989). En este artículo nos proponemos identificar algunos indicadores específicos del desarrollo de la competencia discursiva en hablantes de español como L2.

De la competencia discursiva

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

La competencia discursiva forma parte, pues, de las competencias pragmáticas y se define como el dominio de géneros discursivos y secuencias textuales (Consejo de Europa, 2002, p. 120). Esta capacidad de organizar el discurso se concreta en aspectos como ordenar frases en secuencias coherentes, organizar textos 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. Para la evaluación de la competencia discursiva, establece criterios como el manejo de turnos de palabra, la *coherencia* y *cohesión* de textos (orales y escritos) o la *flexibilidad ante las circunstancias* de la comunicación. Sin embargo, los indicadores lingüísticos que proporciona el MCERL para la evaluación de esta competencia resultan insuficientes. Esta falta de precisión provoca algunos interrogantes: ¿se realiza esta evaluación a partir de dichos criterios?; ¿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?

En el MCERL no se alude al nivel de competencia discursiva del aprendiz en su L1. Un hablante adulto es, por definición, experto en la producción de varios géneros discursivos, normalmente con un equivalente relativamente próximo en la L2. El MCERL ignora el papel de ese conocimiento previo: la puesta en marcha de procesos de transferencia en el nivel discursivo. Determinar cómo incide la L1 en la competencia discursiva en L2 es un interrogante que, sin duda, merece la pena investigar.

Desarrollo de la competencia discursiva en lenguas segundas

En los estudios sobre L2, el desarrollo del componente pragmático-discursivo no ha recibido la misma atención que otras áreas. 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 (Kasper y Rose, 2002; Takahashi, 1996); 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. 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 L2, ser competente discursivamente es tan importante como alcanzar la competencia lingüística. Así, se mostrará dominio de la competencia discursiva si se producen textos que desarrollen funciones concretas, con coherencia interna, teniendo en cuenta la situación comunicativa 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 e incluye 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.

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 objeto de caracterizar el desarrollo del repertorio lingüístico de hablantes de español y catalán¹. 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 sus estudios se

centran en describir la naturaleza del discurso producido en L2, utilizando la misma metodología empleada en trabajos sobre el discurso en L1, con objeto de comparar producción nativa y no nativa.

Según los resultados de estas investigaciones sobre datos del español L1, dichos recursos presentan diferencias evolutivas y funcionan como diagnóstico de adecuación al *género* y a la *modalidad discursivos* (Tolchinsky *et al.*, 2005). Por ejemplo, los textos narrativos escritos se distinguen de los orales por presentar una mayor complejidad sintáctica (Tolchinsky, Aparici, y Salas, 2011), y los textos expositivos se caracterizan por realizarse desde una perspectiva discursiva más distanciada que los narrativos (Jisa y Tolchinsky, 2009; Tolchinsky y Rosado, 2005).

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

Objetivos

Con el objetivo general de analizar 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).

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 como 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 L2.

Método

El método utilizado sigue el del proyecto internacional para el estudio del desarrollo del repertorio lingüístico 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: universitarios (adultos, 18–40 años).

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

Tabla 1. Número de participantes en los estudios 1 y 2.

	L1	Total	PRI	ESO	ADU
ESTUDIO 1	Coreano	30	10	10	10
ESTUDIO 2	árabe/coreano	30	10	10	10

Tabla 2. Número de textos del corpus.

	L1	Total	Narrativos		Expositivos	
			Oral	Escrito	Oral	Escrito
ESTUDIO 1	Coreano	120	30	30	30	30
ESTUDIO 2	árabe/coreano	60	—	—	30	30

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 y clasificaron los textos en niveles que fueron distribuidos en dos grupos: inicial-intermedio (A1, A2 y B1) e intermedio-avanzado (B2 y C1). La [Tabla 1](#) incluye el número de participantes en los Estudios 1 y 2. La [Tabla 2](#) contiene información sobre el número total de textos y su distribución en el corpus.

Procedimiento

Se siguió el mismo procedimiento de obtención de textos que en L1 (Berman y Verhoeven, 2002). Los participantes veían un vídeo (sin diálogos) sobre situaciones de conflicto en un entorno escolar y tenían que contar algo parecido que les hubiera ocurrido (texto narrativo) y hablar/escribir sobre el tema del vídeo (texto expositivo). 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), 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.

Estudio 1. Conectividad interclausal en unidades de discurso

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’. Una ‘agrupación de cláusulas’ se define, así, como una unidad de contenido semántico y estructura sintáctica. Esta unidad se identifica a partir de criterios sintácticos, temáticos y discursivos (Aparici, 2010; Aparici, Tolchinsky, y Rosado, 2000) y se realiza por medio de recursos lingüísticos de conectividad (cohesión léxica, subordinación, etc.).

El análisis de la arquitectura interna de estas unidades se realiza a partir de la distinción entre *niveles de conectividad*, que reflejan patrones de conexión entre las cláusulas: relaciones lineales (coordinación, yuxtaposición) o relaciones jerárquicas de subordinación, a excepción 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 con 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 (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 mencionados y se codificó su nivel de conectividad. Los datos se analizaron haciendo uso de los programas CLAN (CHILDES). Los resultados fueron tratados estadísticamente (SPSS) para medir las diferencias entre grupos (ANOVAs incluyendo los factores relevantes); para todas las comparaciones múltiples se hizo la corrección Bonferroni.

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 al nivel de competencia en L2, la distribución es la siguiente: Inicial-Intermedio: 18; Intermedio-Avanzado: 12.

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. Además, es

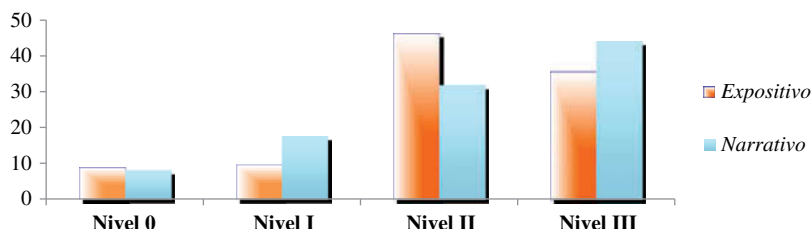


Figura 1. Arquitectura interna de las agrupaciones de cláusulas en función del Género discursivo.

preciso señalar cómo la ‘calidad de las agrupaciones’ es muy similar en L1 y L2. La presencia de problemas morfológicos o léxicos no parece interferir con la estructura ‘lógica’ de las agrupaciones de cláusulas: pueden distinguirse distintos niveles de conectividad 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 parece determinar la configuración de las unidades de discurso (ver Figura 1)², de forma que los niveles de conectividad 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)

En español L2 también la modalidad de producción influye en la conexión de las unidades (ver Figura 2). Por lo que respecta al Nivel 0 (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 presentan diferencias por modalidad: los 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 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)

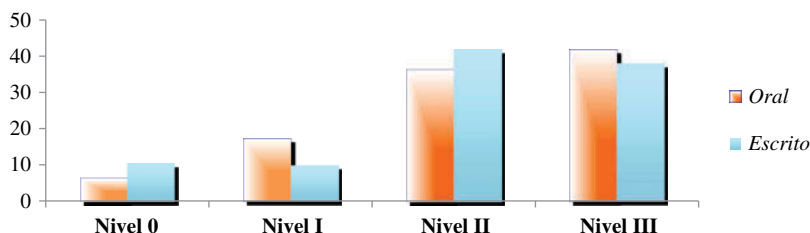


Figura 2. Arquitectura interna de las agrupaciones de cláusulas en función de la Modalidad.

La interpretación de estos datos exigiría un análisis más detallado para comprobar 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, véanse (9) y (10). Explorar la diversa naturaleza funcional de estas unidades unioracionales, prácticamente inexistentes en los textos nativos, podría explicar por qué aquí son empleadas más en la escritura 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, en contraste con la L1, no se observan diferencias significativas 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 edad y 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 escritos no hay diferencias evolutivas. El único patrón evolutivo de conexión textual en L2 se encuentra, pues, mediado por la modalidad.

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

Conclusiones del Estudio 1

Las unidades de discurso aparecen como un indicador válido para evaluar las habilidades discursivas en L2. Por un lado, se identifican en los textos de español L2 a partir de los mismos criterios que en los nativos. Por otro, 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 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 observado en L1 (Aparici, 2010), en L2 el panorama no es tan claro.

En L2 pareciera que el *género* discursivo juega un papel relevante: los niveles I y III son más frecuentes en los textos narrativos, y el nivel II en los expositivos. El comportamiento de los niveles I y II apunta a que los textos expositivos implican niveles más complejos (más subordinación), en coherencia con lo observado en L1. El uso de estructuras sintácticas más complejas en los expositivos se ha documentado en estudios anteriores (Aparici, 2010; Berman y Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2004; Verhoeven *et al.*, 2002). Sin embargo, la influencia del género 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 temprano (Karmiloff-Smith, 1986), la producción narrativa de niños y adolescentes parece ir ‘un paso por delante’ de sus discursos expositivos (Berman y 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, conéctandolas de forma compleja.

En el caso de la *modalidad*, sólo se observan diferencias en el uso de unidades de nivel 0 (de una sólo cláusula) y nivel I. En cambio, en los niveles más complejos (II y III) la modalidad no determina la arquitectura de las unidades, igual que en L1 (Aparici, 2010). De nuevo, el sentido de las diferencias en los niveles 0 y I es sólo parcialmente coherente con lo observado en L1. La modalidad escrita resulta en L1 más propicia para la complejidad sintáctica: 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 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 limitada 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 ignore cuestiones generales de organización de discurso como las que aquí examinamos.

Estudio 2. Perspectiva discursiva distanciada

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, y Strömqvist, 2002). Nos proponemos comprobar cómo se expresa una *perspectiva distanciada* en español L2, analizando la presencia de determinados recursos lingüísticos por edad, modalidad de producción 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 del narrativo (Tolchinsky *et al.*, 2005), no consideramos aquí la variable de género. 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 y Rosado, 2005; Jisa y 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 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 y Tolchinsky, 2009; Rosado, Tolchinsky, Aparici, y Salas, 2014).

En 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) para medir las diferencias entre grupos (ANOVAs incluyendo los factores relevantes).

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). Su distribución por niveles de competencia en L2, es la siguiente: Inicial-Intermedio: 13 (L1 árabe = 5; L1 coreano = 8); Intermedio-Avanzado: 17 (L1 árabe = 10; L1 coreano = 7). El grupo control nativo está formado por 30 hablantes de Córdoba (Andalucía) de edad y formación académica equivalentes (PRI: 10; ESO: 10; ADU: 10).

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 coreano para ninguna de las categorías analizadas. Esto nos permite subsumir los resultados como sigue a continuación, eliminando la referencia al papel específico de 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 L1, donde el recurso más frecuente son las construcciones con *se*. Este recurso es, de hecho, el

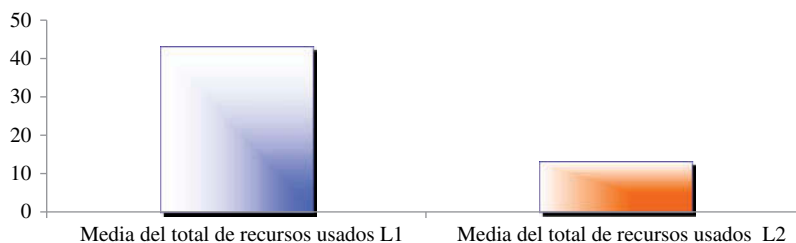


Figura 3. Uso de recursos de distanciamiento en L1 vs. L2.

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

Como muestra la [Figura 3](#), existen diferencias significativas en la producción total de recursos por parte del grupo de L1 y el grupo de L2, $F(1, 58) = 58,249$ $p = ,000$.

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; véase la [Figura 4](#). Además, si bien existen importantes diferencias individuales en los dos grupos, éstas son especialmente llamativas en 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.

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

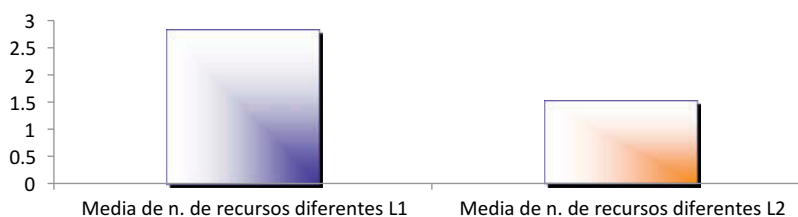


Figura 4. Diversidad de recursos de distanciamiento en L1 vs. L2.

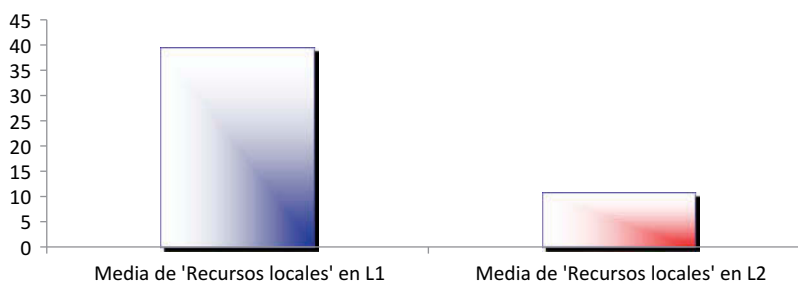


Figura 5. Uso de recursos de distanciamiento locales en L1 vs. L2.

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 para el que se observa un uso significativamente diferente en L1 y L2 es la 3ª persona del plural no deíctica ($F(1, 58) = 67,099$ $p = ,000$), muy escasa en L2.

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 oralmente y por escrito, por medio del uso de los mismos o similares recursos. Véanse 20a y 20b, producidos por un participante 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.

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 para la evaluación de la competencia discursiva en L2. En la producción de textos expositivos, que canónicamente implican la adopción formal de una perspectiva distanciada, tanto nativos como no nativos emplean los recursos examinados, si bien las diferencias entre unos y otros son muy acusadas.

La diferencia más llamativa en L1 y L2 es la frecuencia de uso de estas formas. Ciertamente, en ambos grupos dichos recursos lingüísticos aparecen 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 recursos (v. las estructuras de voz pasiva). Por otra parte, la escasa producción de algunos de ellos explica la ausencia de diferencias en recursos concretos, o la imposibilidad de detectarlas. Efectivamente, las únicas diferencias significativas son aquellas detectadas en el uso de recursos locales (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 muestre diferencias en el uso de recursos locales y no locales por parte de los no nativos, que sí que se encuentran en los hablantes nativos (Rosado *et al.*, 2014).

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 en L1, un patrón evolutivo por cuanto la edad (o nivel de formación escolar) no resulta un factor determinante. Asimismo, en consonancia con lo observado en el estudio 1, el nivel de competencia en la L2 tampoco resulta 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 —como el uso de tiempos *irrealis* (subjuntivos, condicionales, etc.), de tiempos de presente y futuro (imperfectivos) o de verbos modales— aportaría información relevante sobre la forma en que los hablantes no nativos afrontan la expresión de esta función discursiva de distanciamiento y revelaría la existencia de diferencias entre grupos de edad (Mussons y Rosado, 2012; Tolchinsky, 2008).

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 desde los niveles iniciales, conceptos y usos discursivos a la lengua que aprenden.

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 sortean 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 afectan la organización global de los textos ni su adaptación a las circunstancias comunicativas en que han de producirse.

Si esto es así, nos encontraríamos ante unos indicadores discursivos que no dependen 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 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 no se

asume que la competencia discursiva 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, 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, p. 121). En coherencia con esta afirmación, los indicadores del apartado *coherencia y cohesión* para A1 y A2 incluyen sólo los recursos de conectividad más simples: *y, entonces, pero...* En nuestro corpus, sin embargo, ya para estos niveles encontramos también otros más complejos como *porque, si, etc.*, que implican la producción de subordinadas.

Así, el análisis de las producciones de los aprendices de L2 a partir de indicadores como los aquí presentados 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 se esté infraevaluando a los aprendices de L2, empleando en su evaluación exclusivamente criterios gramaticales y léxicos, ignorando lo que propone el MCERL en su planteamiento global. 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 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 por parte del MCERL 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 realizarse en contextos comunicativos diversos y tener en cuenta las circunstancias comunicativas en las que los hablantes producen sus discursos.

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 y Pavlenko, 2008; Verhoeven y 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 exigirá 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.

Acknowledgements / Agradecimientos

The three authors of this paper are members of the *Grupo de Investigación para el Estudio del Repertorio Lingüístico* (GRERLI) (Research Group for the Study of Linguistic Repertoire) funded by the Generalitat de Catalunya (ref. 2009-SGR-555). This work is of part of the research project: *Towards an expert command of language: a comparative study of native and non-native linguistic repertoire development in Spanish and Catalan* (ref. EDU2009-08862) funded by the Ministry of Science and Innovation. The authors would like to thank Naymé Salas' valuable assistance in the statistical processing of data from this work. / *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. Los autores agradecen a Naymé Salas su valiosa ayuda en el tratamiento estadístico de los datos de este trabajo.*

References / Referencias

- Aparici, M. (2010). *El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Barcelona, Spain.
- Aparici, M., Tolchinsky, L., & Rosado, E. (2000). On defining Longer Units in Narrative and Expository Spanish Texts. In M. Aparici, N. Argerich, J. Perera, E. Rosado & L. Tolchinsky (Eds.), *Working Papers in Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages* (Vol. III, pp. 95–122). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Berman, R. A. (2004). Between Emergence and Mastery: The Long Developmental Route of Language Acquisition. In 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, 79–120.
- Berman, R. A., Ragnarsdóttir, H., & Strömquist, S. (2002). Discourse stance. *Written Language and Literacy*, 5, 255–290.

- 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. Retrieved from marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 135–161). Amsterdam: John Benjamins.
- Jisa, H., & Tolchinsky, L. (2009). Developing a depersonalized 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. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 455–474) (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 ed.). New York: Plenum Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3rd ed.). 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, September 2012, Girona.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. In 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* (Unpublished doctoral dissertation). Tel-Aviv University, Israel.
- 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* (Unpublished doctoral dissertation). Universitat de Barcelona, Spain.
- Rosado, E., Tolchinsky, L., Aparici, M., & Salas, N. (2014). The Production and Judgment of Linguistic Devices for Attaining a Detached Stance in Spanish and Catalan. *Journal of Pragmatics*, 60, 36–53.
- Slabakova, R. (2009). What Is Easy and What Is Hard to Acquire in a Second Language? In 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. (2008). *El desarrollo de mundos alternativos en los textos de hablantes no nativo* (Comunicación. XVII Encuentro Práctico de Profesores ELE). Barcelona: International House.

- Tolchinsky, L., Aparici, M., & Salas, N. (2011). *The development of syntactic depth in Spanish narratives*. Paper presented at the XII International Congress for the Study of Child Language. Montreal (Canada).
- 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. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (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.