



La comunicación escrita en español por arabófonos: estudio de la interlengua de estudiantes libanesas

Mari Mar Boillos Pereira¹

Recibido: 23 de marzo de 2017/ Aceptado: 7 de noviembre de 2018

Resumen. El incremento de estudiantes de español en países de habla árabe en las últimas décadas ha traído como consecuencia la necesidad de indagar en la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de español en este contexto. Así, son numerosos los estudios que abordan las dificultades que surgen en las aulas y que han puesto de relieve la necesidad de llevar a cabo estudios más detallados que permitan revisar los modos en los que se enseña el español a los estudiantes arabófonos. Ante estas necesidades, el objetivo de este trabajo es doble. En primer lugar, se busca compilar las aportaciones de los estudios realizados hasta el momento acerca de cómo se comunican de manera escrita estos estudiantes. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos tras el estudio pormenorizado de las producciones escritas llevadas a cabo por la totalidad de las estudiantes de un centro universitario de Beirut (Líbano). El análisis de la efectividad comunicativa de los textos producidos en diferentes niveles de dominio ha permitido observar la capacidad para el reconocimiento de la situación retórica desde niveles iniciales, la incidencia del nivel de dominio en la corrección gramatical y las diferencias con respecto al uso del léxico y de la organización incluso dentro de estudiantes de un mismo nivel, entre otros. Estas aportaciones destacan por su utilidad para la revisión de los modelos empleados para la enseñanza de la escritura de español a arabófonos.

Palabras clave: escritura; arabófonos; español/lengua extranjera; efectividad comunicativa.

[en] Written communication in Spanish by Arabic speakers: study of the interlanguage of Lebanese students

Abstract. The increasing number of Spanish students in Arabic-speaking countries in the last decades has led to the need to investigate the nature of the teaching-learning process in this context. Currently, several studies address the difficulties that arise in the classrooms and stress the need to carry out more detailed studies for the revision of the ways Spanish is taught to these students. Given these needs, the objective of this work is twofold. On the one hand, the aim is to compile the contributions of the studies carried out so far about how these students communicate through writing. On the other hand, this research analyzes the results obtained after a detailed study of the written productions carried out by all Spanish students from a university of Beirut (Lebanon). The analysis of the communicative effectiveness of the texts at different levels of proficiency evinces, among others, the capacity for the recognition of the rhetorical situation from initial levels, the incidence of the level of mastery in the grammatical correction and the

¹ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Correo electrónico: mariadelmar.boillos@ehu.eus

differences with respect to vocabulary and structure even among students of the same level. These contributions stand out for their usefulness for the revision of the models for the teaching of Spanish writing to Arabic-speakers.

Keywords: writing; Arabic-speakers; Spanish/foreign language; communicative effectiveness.

Índice. 1. Introducción. 2. La escritura en español por arabófonos: estado de la cuestión. 3. Metodología. 3.1. Preguntas de investigación. 3.2. Participantes del estudio. 3.3. 3.3. Herramienta para la recogida de datos y procedimiento de análisis. 4. Discusión de los resultados. 5. Conclusiones. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Boillos Pereira, M. M. (2019). La comunicación escrita en español por arabófonos: estudio de la interlengua de estudiantes libanesas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 77, pp. 139-158. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.63279> <http://webs.ucm.es/info/circulo/no75/boillos.pdf>

1. Introducción

Intereses sociales, económicos y culturales han generado un incremento exponencial del número de estudiantes de español/lengua extranjera (en adelante, ELE) en las zonas de habla árabe durante las últimas décadas (Martín, 2004). Este hecho queda reflejado en los cada vez más numerosos programas de enseñanza de esta lengua en el sistema universitario del mundo árabe (Martín, 2004; Ounane, 2005), en la instauración de departamentos de español adscritos a programas en Lenguas Modernas y en el incremento del número de academias privadas en las que se oferta esta lengua (Hasan El-Shboul, 2013). Prueba de ello es, también, la situación del Líbano, país de Oriente Medio en el que el número de estudiantes ha crecido anualmente de manera sistemática (Delgado & Gutiérrez, 2007) y en el que el número de universidades públicas y privadas que ofertan esta lengua ha crecido a gran velocidad.

Como consecuencia a esta situación, surgen desde las aulas numerosos interrogantes acerca de cuáles son las metodologías, técnicas, etc. que podrían contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes desde un punto de vista comunicativo y que darían respuesta a la cada vez mayor demanda de metodologías adaptadas a sus necesidades. En contraposición, el número de estudios realizados en esta línea, aunque de gran relevancia, es muy reducido y pone de manifiesto la necesidad de seguir indagando en la naturaleza del aprendizaje del español por los arabófonos.

Ante el amplio espectro de posibilidades que se abre dentro de este campo, este estudio se centra en observar cómo los estudiantes de español dan respuesta a situaciones reales de uso de la lengua, concretamente, de lengua escrita a lo largo de diferentes etapas de aprendizaje. El objetivo de esta investigación es, así, tripe. El primero de ellos consiste en conocer cuáles han sido los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento en relación a la naturaleza de la escritura. En segundo lugar, indagar en cuáles son las características de los textos producidos por estudiantes libanesas en diferentes niveles de dominio. Por último, valorar si existen o no similitudes entre los comportamientos observados en los textos producidos por estudiantes que se encuentran en el mismo nivel de aprendizaje.

Este trabajo estará organizado en tres apartados principales. En el primero de ellos se revisarán, de manera cronológica, los estudios realizados hasta el momento acerca de la escritura en español por arabófonos. A continuación, se presentará la metodología del estudio: las preguntas de investigación, los participantes del estudio y las herramientas para la obtención y análisis de los datos. Por último, de acuerdo a las preguntas previamente establecidas, se irán contrastando los resultados obtenidos con los de trabajos precedentes.

2. La escritura en español por arabófonos: estado de la cuestión

Parece de interés, de acuerdo a los objetivos planteados en este estudio, revisar cuáles son los resultados que se han obtenido hasta el momento en los trabajos acerca de la naturaleza de la producción escrita en español por arabófonos. Un primer recorrido permite observar que, en términos generales, estos estudios se han centrado en describir los errores más frecuentes de escritura, así como las dificultades más destacadas, generalmente a nivel lingüístico. Así, se presentan, a continuación, en orden cronológico y tomando como punto de arranque el principio del siglo XXI, los resultados más significativos.

El primero de los trabajos a los que cabría aludir es el de Rodríguez (2001). En esta memoria de máster se analizan las pruebas escritas de diversos exámenes del “Diploma básico de español” -nivel avanzado-bajo- con el fin de analizar los errores de la interlengua de los hablantes arabófonos. Todos ellos son textos que han superado con éxito dicho examen y en los que se refleja una producción textual semicontrolada, concretamente cartas y narraciones, sobre las que se han sugerido una serie de pautas orientativas.

A pesar de que no se trate de un estudio en el que se tome como eje de análisis la competencia comunicativa escritora, entre las conclusiones de este análisis destacan diversos resultados que afectan a la construcción global del texto. El autor pone de relieve los casos de abuso de estructuras con polisíndeton, la ausencia de puntuación, la profusión en el empleo de marcas explicativas, el uso de enlaces propios de la lengua hablada y los errores en la elección de las conjunciones en las oraciones coordinadas. Asimismo, se alude a la omisión de la preposición *a* en los complementos directos y a la dificultad del manejo de los tiempos verbales en lo que respecta al nivel gramatical. El autor identifica la mayoría de estos errores como desviaciones que pueden deberse a motivos intralingüísticos.

Las conclusiones extraídas en este estudio van en la línea de los resultados obtenidos en los trabajos posteriores. Al-Zawam (2004) amplía el trabajo de su predecesor y ofrece una sistematización de todos los errores de tipo lingüístico que presentan estudiantes de universidades de Egipto y Jordania cuya lengua materna (en adelante, LM) es el árabe y que se encuentran realizando en España sus estudios universitarios. En este trabajo tampoco se aborda el texto en términos de discurso, sino como un producto en el que se rastrean los errores, fundamentalmente de tipo lingüístico. Sí que se habla, no obstante, de la idea de sucesión temporal o de consecuencia que adquiere la conjunción *y* como traspaso de la conjunción *ف* <fa>. Esta, al no tener traducción exacta en español, toma el valor de la conjunción copulativa y pierde su valor como partícula con matices de tipo consecutivo.

El autor considera, además, que los hablantes árabes, en general, muestran dificultades en el uso de las conjunciones y que este hecho podría estar determinado por una ausencia de dicho concepto en la gramática tradicional árabe (Al-Zawam, 2004). En la gramática árabe tradicional existe un único concepto, حروف المعنى (cuya traducción literal sería “las letras del significado”), con el que se engloban las conjunciones, preposición, interjecciones e, incluso, algunos adverbios. También se menciona la concordancia de género y a las preposiciones *en* y *de* como puntos conflictivos para los aprendices de este perfil.

De nuevo, Benyaya (2006) analiza la producción escrita de marroquíes a nivel de enseñanza secundaria en términos de errores de tipo lingüístico. Se trata de un estudio que se centra en los planos léxico, morfosintáctico y fonológico. A pesar de no abordar el análisis desde un punto de vista discursivo, también se menciona la ya apuntada predilección por las oraciones coordinadas copulativas. En este caso, no se asocia esta tendencia a razones de tipo interlingüístico, sino que apuntan a que el alumnado se siente más cómodo al emplearlas y a que se trata de la forma básica de coordinación. Ese recurrir a formas sencillas también se reconoce a nivel sintáctico.

En esta tesis doctoral, Benyaya alega que los estudiantes no muestran una base sólida para la construcción del discurso por lo que este es muy rudimentario en lo que a registros y a organización se refiere. Considera que la tradición educativa a la que pertenecen puede haber influido en esa falta de dominio en la escritura que se traslada a la lengua extranjera (en adelante, LE) y que quedaría manifestada, por ejemplo, en la falta de dominio de los recursos de cohesión. En sus palabras, es importante mencionar “la escasa concienciación del alumno acerca de la importancia de estos elementos que son fundamentales para la cohesión interna de un texto y decisivos para la secuenciación del discurso” (Benyaya, 2006, pág. 162).

Asimismo, hace mención a los errores relacionados con el uso de elementos anafóricos sin referente explícito que dan lugar a repeticiones innecesarias. En su opinión, puede deberse a una falta de recursos discursivos o a un afán por esclarecer el discurso. Sin embargo, es importante mencionar que, en ningún caso, se vincula este déficit discursivo con una transferencia de la LM. Por último, se destacan los problemas de acentuación y se incide en la gran variedad y cantidad de dificultades asociadas a la concordancia, el uso de artículos y verbos.

Con respecto al concepto de LM, Gineste (2006), El-Madkouri (2007) y Santos de la Rosa (2012) coinciden en que es importante no entender el árabe como único factor que incide en la naturaleza de la interlengua de los estudiantes. En primer lugar, porque la realidad de los estudiantes arabófonos no es una realidad monolingüe. Además del árabe dialectal, el clásico y, en algunos casos, el estándar, los aprendices de español pueden ya dominar otras lenguas que tienen gran presencia en los países árabes como son el inglés o el francés. En segundo lugar, por lo que El-Madkouri denomina como *tertium comparationes*; es decir, que muchos de los errores que se asocian a la influencia de la LM pueden ser errores que también realizan otros hablantes de otras lenguas maternas, incluso con los hablantes nativos de esa lengua. Por último, porque el perfil plurilingüe y pluricultural afecta directamente al diseño de los materiales

que se llevan a cabo para estos estudiantes.

El siguiente trabajo es el de Domenech (2008). En él se contrastan textos orales y escritos en español realizados por estudiantes marroquíes con formación universitaria. El autor realiza un análisis detallado de todos los recursos de coordinación y subordinación que se emplean, así como de los recursos de conectividad más recurrentes. El objetivo es constatar cuáles son los recursos más frecuentes y si estos están condicionados por el tipo de género textual en el que se están integrando.

Además de la tendencia al uso del polisíndeton, como ya lo hacían los otros autores, Domenech (2008) reconoce el fenómeno contrario, la unión asindética de oraciones entre las que existe una relación de coordinación. Al igual que Benyaya (2006), este autor también destaca la falta de dominio de recursos de coherencia y cohesión que escasean significativamente en las producciones.

El 2013 fue un año muy productivo en lo que a trabajos en esta área se refiere. Encontramos, entre otros, la tesis de Khalil (2013) en la que, además de analizar la situación de la enseñanza de español en Iraq, se rastrean las dificultades fónicas, ortográficas, morfológicas, sintácticas, léxico-semánticas y de caligrafía de los estudiantes en sus producciones escritas. Entre los resultados vinculados con la naturaleza de la escritura, el autor destaca varios rasgos que asocia directamente con la influencia del árabe. Se trataría de la ausencia de los verbos ser/estar el verbo كان (kaana) que en árabe se omite, la falta de las vocales e/o, el uso del pretérito como forma única, la confusión de los géneros o el problema por la ausencia del dual en español. Por último, destaca las dificultades asociadas al uso de las preposiciones.

En la misma línea, Alarcón (2013) analiza los errores producidos por arabófonos estudiantes de español en Siria y los vincula directamente con una transferencia de su LM. Se trata de errores que vienen a coincidir con los presentados por los trabajos precedentes como en el de López y Rodríguez (2012) (confusión en el empleo de mayúsculas y minúsculas, transferencia de términos, abuso de la copulación, confusión en el empleo de preposiciones). Sí que se añade, no obstante, que el uso arbitrario de la puntuación repercute en la cohesión global del texto, así como en la secuenciación de las ideas. Asimismo, se indica que son frecuentes las trasposiciones de las fórmulas de cortesía o los convencionalismos léxicos. Estas mismas dificultades serán las que pondrá de relieve Santos de la Rosa en un trabajo posterior (2014).

Diferente es la perspectiva aportada por García-Pérez y Rosado Villegas (2013) cuyo trabajo se centra en el estudio de los movimientos retóricos básicos presentes en las producciones escritas de los estudiantes arabófonos. Concretamente, el foco se sitúa en los textos expositivos y se observa si variables como la edad, la modalidad o la competencia en la LE determinan la naturaleza de las producciones. Los resultados apuntan a que la extensión no está determinada por el nivel de dominio de los estudiantes, pero que este sí incide en los tipos de movimientos retóricos que se producen. Por ejemplo, se observa que los avances y expansiones ya se dominan desde el nivel inicial-intermedio. Este hecho viene a probar que las habilidades discursivas, como reiterarán posteriormente Rosado, Aparici y Perera (2014), no dependen del dominio de la LE. Según su trabajo, los estudiantes, en este caso, coreanos y marroquíes, son

capaces de adaptarse a las circunstancias discursivas desde niveles iniciales y consiguen realizar un posicionamiento exitoso con respecto a la situación comunicativa.

En un trabajo más reciente, Salgado (2016) retoma las ideas ya expuestas de Gineste (2006) y El-Madkouri (2007) y defiende que, desde el punto de vista de la identidad lingüística de los estudiantes, resulta peligroso hablar de transferencia en el caso de los estudios de los arabófonos debido a que son hablantes que no sólo dominan el árabe en una situación de diglosia, sino que además dominan otras lenguas. Por tanto, no se pueden asociar los comportamientos directamente a la LM, sino que será necesario llevar a cabo un estudio pormenorizado de cuál es el origen de esa interferencia. En el caso de los marroquíes, objeto de estudio de su trabajo, reflexiona que cada interferencia – la autora no habla de transferencia- puede venir, según el caso, de lenguas diferentes.

Por ende, los trabajos realizados hasta el momento son trabajos que tienen como objeto de estudio composiciones escritas en español por arabófonos adultos de diferentes puntos geográficos y en diferentes contextos de enseñanza. Sin embargo, y a pesar de tratarse de textos escritos, quedan fuera del alcance de esos trabajos cuestiones vinculadas a la coherencia, la cohesión, la adecuación o la selección y organización de las ideas, entre otros aspectos propios de la escritura.

Los resultados de otras investigaciones que se han cotejado a lo largo de esta revisión bibliográfica no se incluirán en este trabajo porque se centran en el estudio de las diferencias entre el español y el árabe desde un punto de vista contrastivo (Boillos, 2012; Doggy, 2002; García-Alcaraz & Bel, 2011; entre otros). En ellos se sugiere que las dificultades que subyacen al empleo de ciertos ítems podrían verse subsanadas por medio de un estudio detallado de las semejanzas y diferencias entre ambas lenguas. Otros trabajos optan por enfocar el interés en el estudio de los retos -gramaticales, fonéticos, ortográficos- a los que se enfrentan estos aprendices (Cruz, 2013; Fessi, 2014; Rivera, 2009; entre otros). Se trata de estudios en los que el interés reside en conocer los aspectos que entrañan una mayor complejidad. Muchos de ellos terminan con una serie de sugerencias didácticas y orientaciones para aquellos docentes cuyos aprendices tengan este perfil.

3. Metodología

3.1. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiarán este estudio son las siguientes:

- ¿Cómo se caracteriza la escritura de los arabófonos en español en relación a su eficacia comunicativa?
- ¿En qué aspectos parece tener más incidencia el nivel de dominio?
- ¿Se presenta algún patrón de actuación común entre los hablantes de un mismo nivel?

3.2. Participantes del estudio

El objeto de estudio de esta investigación son las composiciones realizadas por las 57 estudiantes de ELE de la Universidad Saint Joseph en su sede de Beirut (Líbano). Se trataba de la totalidad de las estudiantes de español en el momento de la recogida de los datos de los niveles A2, B1 y B2 de acuerdo al MCER (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002) que participaron de manera voluntaria en este estudio. La LM de las participantes era el árabe (dialectal y dominio del árabe estándar), aunque todas ellas acreditaban un dominio avanzado de francés e inglés -exigido por el centro en el que realizaban los estudios.

3.3. Herramienta para la recogida de datos y procedimiento de análisis

Los textos analizados se corresponden con la respuesta a una tarea de escritura en la que todas las estudiantes tenían que componer una carta en español a una persona desconocida. En ella tenían que dar una serie de orientaciones acerca de las características de la ciudad de Beirut, ciudad que esa persona desconocida iba a visitar próximamente. Las instrucciones de esta actividad se facilitaron tanto en español, como en inglés y árabe con el fin de que la dificultad de la tarea no residiese en la comprensión de la misma. Además, se les entregó un panfleto turístico de Beirut en árabe para que la ausencia de conocimientos sobre su ciudad no dificultase el desarrollo óptimo del proceso.

En cuanto al procedimiento de análisis, los textos se han analizado de acuerdo a una adaptación cualitativa de la escala cuantitativa de Jacobs et al. (1981). En el diseño de esta escala los autores se formularon una serie de preguntas y de ítems a través de los cuales se extrajeron los considerados como rasgos que engloban el concepto de eficacia comunicativa. Son estos criterios, precisamente, los que, tras un proceso de depurado, sirven para el diseño de la escala que aquí se ha empleado. En ella, figura todo un conjunto de directrices válidas para caracterizar producciones escritas de acuerdo a la efectividad comunicativa. Se trata, por tanto, de la readaptación de un sistema de análisis cuantitativo en uno cualitativo que contribuye, según Turner y Upshur (1995), a llevar a cabo análisis con mayor concisión y certeza, así como ofrecer una descripción minuciosa de los elementos que componen los textos y las particularidades de cada una de las producciones.

Al igual que ocurría en la herramienta original, en esta escala existen cinco categorías (contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía) con una serie de subcategorías en las que se especifican diferentes rasgos que describen la complejidad de cada una de las dimensiones. Junto a las subcategorías, se proporciona una relación de preguntas que ayudan a reflexionar sobre las especificidades de las producciones escritas de las informantes. Cada uno de los descriptores está desarrollado de manera independiente lo cual permite realizar un análisis cualitativo de cada categoría de manera aislada (ver Anexo I).

Cabe añadir que la propuesta de conversión de la escala cuantitativa a la escala cualitativa fue sometida a juicio de expertos en el ámbito de la escritura en LE antes de llevar a cabo todo su desarrollo. Estos expertos, además de

sugerir la consulta de las fuentes indicadas previamente, consideraron que, efectivamente, se trataba de una herramienta válida para profundizar en los resultados obtenidos en el estudio de corte cuantitativo. Asimismo, en el proceso de validación, se realizó una prueba piloto con seis textos escritos por estudiantes arabófonos que no pertenecían a la población de estudio para comprobar si todos los términos estaban correctamente expresados y si los resultados obtenidos mediante el análisis proporcionaban luz a las preguntas de investigación de las que emerge este trabajo.

Para llevar a cabo esta fase de análisis cualitativo, se empleó el programa Atlas.ti®, software que permite codificar, organizar y generar familias de aquellos segmentos significativos de los textos.

4. Discusión de los resultados

A continuación, se presenta la discusión de los resultados de acuerdo a las preguntas de investigación que han sido guía en este estudio.

¿Cómo se caracteriza la escritura de los arabófonos en español en relación a su eficacia comunicativa?

Se desglosan, a continuación, los resultados obtenidos en relación a las diferentes categorías que definen la eficacia comunicativa (ideas y contenidos, organización, vocabulario, gramática y ortografía). La revisión bibliográfica realizada ha llevado a comprobar que los trabajos que se han realizado hasta el momento con respecto a la escritura de los arabófonos se centran en la influencia de la LM en la escritura en la LE, así como en cuestiones, fundamentalmente, gramaticales y ortográficas. De ahí que no se puedan hacer comparaciones en todos los niveles de análisis que han sido objeto de estudio en esta investigación. No obstante, se tendrán en cuenta las teorías existentes en torno a la naturaleza de la escritura en LE.

En cuanto a la categoría de ideas y contenido, los resultados indican que, en términos generales, las informantes muestran estar familiarizadas con el tema, el texto tiene sentido de completitud y las ideas han sido seleccionadas de manera adecuada con respecto al objetivo que se persigue. Esto se constata ya que estas son capaces de definir la situación retórica sobre la que se construye la acción de escribir. El árabe no interfiere a nivel discursivo-retórico de manera negativa, dando lugar a interferencias y a la composición de un discurso escrito fuertemente marcado por un sustrato de esta LM, incluso aunque la fuente empleada esté en árabe y tengan que hablar sobre un tema propio de su realidad en la LM.

Este resultado coincide con el de García-Pérez y Rosado Villegas (2011) en tanto que se constata que, desde un nivel inicial-intermedio, las hablantes muestran habilidades discursivas que les permiten diseñar la situación retórica sobre la que se construye el discurso. No obstante, también hay que tener en cuenta que en la tarea se ha presentado toda la información relativa al contexto comunicativo (quién escribe, a quién, por qué, para qué...) por lo que las informantes han podido ajustar su producción a ese marco situacional. Esto ha contribuido, además, a que sean capaces de emplear un registro adecuado a la situación, como ya se comentará en el apartado relativo al léxico. Sin embargo,

hay que añadir, que la tarea reproduce una situación real de comunicación, por lo que en la situación real también se dispondría de dichos datos.

En cuanto al uso de recursos para el desarrollo del tema, se observa el uso de ilustraciones, descripciones y especificaciones en la presentación del contenido. Todos ellos tienen como finalidad captar la atención del receptor. Incluso, se deja constancia de aspectos aclaratorios para evitar las barreras culturales que podrían hacer mella en la comunicación entre emisor y receptor del texto (Scollon & Scollon, 2001). En ocasiones, también se recurre al conocimiento compartido entre emisor y receptor con el fin de facilitar la interacción e impulsar el flujo de la información que se maneja, un comportamiento que, por otra parte, se ha reconocido previamente como propio en la escritura en LE (Olshtain & Celce-Murcia, 2001).

No obstante, y al igual que ya mencionaba Silva (1993) en su trabajo acerca de la naturaleza de la escritura en lenguas extranjeras, esa conciencia del receptor y esa habilidad para definir el planteamiento retórico no impide que los textos sean significativamente menos maduros que los producidos por un hablante nativo. Además, se opta por un estilo más directo y explícito que podría, incluso, llegar a considerarse autoritario. No obstante, esta afirmación a la que lleva Silva exigiría un estudio contrastivo entre textos producidos por los mismos informantes en su LM y en esta LE.

En cuanto a la organización, a diferencia de lo esperable según el trabajo de Benyaya (2006) en el que se destacaba una deficiente organización de los textos, en este estudio esta se caracteriza, en términos globales, por presentar unos patrones de construcción estables que se sitúan sobre el eje temático del texto. El hecho de que todas las ideas se generen en torno a dicho eje temático da lugar a una sensación de unión, incluso en los casos en los que los párrafos no están debidamente relacionados entre sí.

Por lo general, el párrafo parece ser una entidad que no se domina y cuya división física no se asocia con la organización de las ideas. De ahí que se observe una tendencia a la equivalencia entre oración y párrafo. En esta ausencia de unión entre párrafos e intrapárrafo influye el deficitario dominio de los elementos que favorecen la cohesión. Este mismo hecho ya se había apreciado en los trabajos de Benyaya (2006) y Domenech (2008) aunque también es un error propio de los hablantes nativos (El-Madkouri, 2007). La presencia de conectores, por ejemplo, en el corpus de esta investigación, se reduce a elementos que indican orden e introducción de la información. En definitiva, al igual que en la investigación llevada a cabo por Noor (2007), las transiciones son deficientes, lo cual no se contradice con que todas las ideas estén lógicamente relacionadas entre sí.

También se observa, en términos generales, una falta de conciencia de la necesidad de incluir todas las partes constitutivas o prototípicas del género textual en el que se inserta la tarea. En este sentido, sí que se confirman los resultados del trabajo de Hammad (2002) en el que se apuntaba a una ausencia de conciencia de las informantes no nativas acerca de las convenciones propias del género en el que se está escribiendo.

Por lo que respecta al léxico, las informantes, cuando no tienen recursos suficientes para comunicar su mensaje, recurren de manera estratégica a la

búsqueda de diferentes tipos de soluciones. En este trabajo en concreto se observan casos de aprendices de LE que recurren al empleo de léxico de otras lenguas extranjeras o al uso de otras fórmulas o circunloquios con los que están más familiarizados y con los que, por consiguiente, se encuentran más cómodos. Este hecho ya se adelantaba en el trabajo de Alarcón (2013).

Por lo general, se observa un uso de vocabulario acorde a la situación comunicativa, pero en el que abundan las generalizaciones, las repeticiones de términos y una irregularidad con respecto al uso de juegos léxicos. Destaca, en este sentido, que los textos de todos los niveles muestren una clara conciencia del tú-receptor y una búsqueda de actitud favorable por su parte, afirmación que se opone a los resultados obtenidos por Benyaya (2006). De nuevo, podría justificar este resultado el hecho de que en la tarea se proporcionase una figura más definida del receptor del texto y de la relación que se establece entre los interlocutores.

Las referencias a la cultura propia son, por su parte, limitadas y no son lo suficientemente lejanas como para considerarlas una traba para la comunicación. Ante el desconocimiento del bagaje previo del receptor, los términos empleados son neutros, exóticos, pero sin llegar a ser opacos y buscan captar la atención del receptor. Todo ello pese a tratarse de un texto cuyo tema hace, precisamente, referencia a aspectos propios de la cultura del emisor, pero que son ajenos a la del receptor.

Por lo que respecta a la gramática, en primer lugar, cabe mencionar que este es uno de los aspectos en los que el nivel de dominio parece incidir de manera más significativa. De ahí que, a pesar de ofrecer en este punto ciertas pinceladas en torno a la caracterización de esta categoría, será en la segunda pregunta de investigación en la que se analizarán las características por niveles de dominio.

En términos generales, puede afirmarse que, en cuanto al nivel sintáctico, las oraciones producidas por las informantes están, en su mayoría, bien formadas, emplean los nexos – si es que son necesarios- adecuados y están completas. Además, hay una clara diferenciación entre las que son las oraciones principales y las secundarias, pese a que las subordinadas, como ya se adelantaba en Domenech (2008) no sean tan frecuentes. Asimismo, los elementos que conforman todas estas oraciones siguen el orden estándar de la lengua española (sujeto – verbo – objeto) y no abundan las alteraciones en el orden con fines retóricos.

Uno de los resultados más frecuentes, a este respecto, en investigaciones precedentes, era el abuso del polisíndeton como rasgo diferenciador de los textos producidos en español por hablantes arabófonos (Khalil, 2013; Santos de la Rosa, 2014; entre otros). Sin embargo, en esta investigación, no se ha apreciado este uso salvo en casos aislados del nivel de dominio A2.

En cuanto al nivel morfológico, el panorama es más complejo y se ponen de manifiesto problemas que están fundamentalmente asociados al uso de las preposiciones – ya pronosticados también por Al-Zawam (2004)-, del artículo neutro *lo* y al uso también de los pronombres átonos. Como ya adelantaba Benyaya (2006), también se observan dificultades asociadas al empleo de los pronombres con valor anafórico. Pueden apreciarse, asimismo, ciertas

dificultades para el dominio de los tiempos pretéritos, aunque no sea del todo generalizable. Cabría comparar en detalle si esta falta de manejo de los tiempos verbales podría asimilarse a la observada por Rodríguez (2001).

Al hilo de esta reflexión, destaca el hecho de que en los textos no abundan sobremanera, ni siquiera en el nivel inferior, errores de tipo gramatical. Pese a que sea cierto que este nivel entraña dificultades intrínsecas, las estudiantes optan por buscar recursos que ya conocen y que les asegura no cometer errores que puedan tener consecuencias en el flujo de la comunicación. Podría vincularse este resultado con la idea de Bialystok (1992) de que los aprendices con trasfondo plurilingüe cometen un número significativamente inferior de errores gramaticales en tanto que tienen un mayor desarrollo del conocimiento analítico y una mayor conciencia del error y de sus consecuencias en la producción de un mensaje en lengua no materna.

Por último, en relación a la ortografía, cabe destacar la falta de conciencia del empleo del acento o su inhibición debido al desconocimiento de su empleo, como ya ocurría con los informantes de la investigación llevada a cabo por Benyaya (2006). También se observa inconsistencia o vacilación en el empleo de la coma y una casi total conciencia de los usos de las mayúsculas y de las minúsculas, pese a lo expuesto en Alarcón (2013).

¿En qué aspectos parece tener más incidencia el nivel de dominio?

En cuanto al criterio de ideas y contenido, no se atestiguan diferencias sustanciales por niveles en cuanto a la significatividad de la información. Así también, las informantes, sin excepción, se muestran familiarizadas con la temática y todas las ideas están ligadas entre sí en la medida que se construyen en torno a una misma idea central. Se trata de una temática sobre la que muestran, fundamentalmente, un punto de vista individual y no se plantean la necesidad de recurrir a un punto de vista ajeno. También se muestran regularidades en cuanto a la profundidad con la que se trata cada uno de los temas y el grado de identificación del marco sobre el que se construye la situación comunicativa. De hecho, se atestiguan comportamientos similares en textos de los niveles A2 y B2 (García-Pérez & Rosado Villegas, 2013).

Si bien es cierto que según avanza el nivel de dominio se percibe un intento de elaborar más las técnicas con las que se presenta la información (el uso de ejemplos, los contrastes, y otros), estas son siempre de la misma tipología en todos los niveles. Estos resultados podrían relacionarse con los que adelantaba Silva (1993). En su trabajo se apuntaba a que en niveles iniciales se construyen textos más ligados a lo descriptivo y, a medida que se domina la LE, se va manifestando una tendencia a incluir otro tipo de fragmentos textuales que contribuyen a la presentación de la información. Todo parece apuntar a que moverse dentro del ámbito de la descripción otorgaba una mayor confianza, especialmente, en el nivel inicial.

Sí que afecta también el nivel de dominio al grado de dependencia que existe con respecto al texto fuente y a las preguntas que se sugerían en la tarea. Los resultados apuntan a que cuanto mayor es el nivel de dominio, menor es la dependencia con respecto a la información proporcionada. En consecuencia, es en el último nivel de dominio donde abundan los ejemplos o las informaciones

creadas *ad hoc*.

Tampoco se observa una relación entre nivel de dominio y la organización del discurso. El estudio pormenorizado del texto permite observar que no hay diferencias significativas por niveles en relación a la construcción sobre un eje temático, o en cuanto a la disposición. En este último caso, las dificultades en la construcción de los párrafos se mantienen y fijan a medida que avanza el nivel de dominio y persiste el énfasis en la introducción en detrimento de la conclusión/cierre del texto. Sí que se aprecian diferencias, por el contrario, en cuanto a la secuenciación de las ideas. En el nivel más avanzado se consigue superar la sensación de atropello y acumulación de las ideas y, en consecuencia, se logra una mayor fluidez en el texto. Este hecho ya se había atestiguado en estudios precedentes sobre escritura en LE como el de Manchón, Roca de Larios y Murphy (2009). El nivel de dominio también afecta en el empleo de los recursos que favorecen la concatenación de las ideas. Aunque la tipología de recursos empleados para dar cohesión al texto es siempre la misma, la cantidad y la variedad va incrementando a medida que avanza el nivel de dominio. Este resultado concuerda con el trabajo de Domenech (2008) quien identificaba este como un punto conflictivo en la adquisición del español por arabófonos.

Sin embargo, como ya se adelantaba en la pregunta anterior, es la gramática aquella categoría en la que más influye el nivel de dominio de la lengua meta. A través del estudio cualitativo llevado a cabo, se puede percibir que en el cambio de nivel del B1 al B2 es el estadio de desarrollo de la interlengua en el que se asientan ciertas estructuras y formas gramaticales que habían conllevado dificultades en los niveles precedentes. Por ejemplo, se aprecia que las oraciones son cada vez más extensas y complejas y la tipología de oraciones a la que se recurre es significativamente más variada. Los problemas con la selección y el modo que destacan en el nivel B1 también se superan y se muestra un dominio adecuado de estas formas.

Aunque también hay una mejora significativa en lo que respecta al uso de los pronombres personales y los artículos neutros, persisten los problemas con el género de ciertos adyacentes, con el uso de las preposiciones y, fundamentalmente, con el orden y persona de los pronombres átonos, dificultades que destacaban trabajos como el de López y Rodríguez (2012) y Alarcón (2013), entre otros. Estos últimos encarnan unos de los problemas gramaticales más destacados de todos los niveles de dominio.

En lo que respecta a la categoría de vocabulario, se aprecia un atisbo de incremento de dominio en el cambio del nivel B1 al nivel B2, mientras que la caracterización de los textos en los niveles A2 y B1 es muy similar. Este cambio en el paso al nivel avanzado puede venir condicionado por una búsqueda de mayor claridad y un mayor dominio de los recursos anafóricos. Mientras que los recursos para indicar énfasis, la variedad léxica y la complejidad morfológica se mantienen invariables, sí hay un nivel de maestría mayor de esta categoría especialmente en el tratamiento de los grupos nominales o en la selección precisa de los términos que hacen referencia a las ideas que se quieren transmitir.

Este resultado podría relacionarse con los planteamientos de Berman (1994).

Según este investigador, en los niveles iniciales existe un dominio limitado del nivel léxico debido a que este nivel requiere más atención desde el punto de vista organizativo y de la construcción del texto. Por el contrario, un mayor nivel de dominio de la LE permite dedicar una mayor atención a la selección léxica y, en consecuencia, a la exactitud y la maestría con las que se maneja el léxico; o lo que es lo mismo, una mayor atención a las técnicas de codificación del mensaje.

En cuanto al registro, el uso de la forma formal de *usted* va dejando progresivo paso a una presencia explícita de la segunda persona del singular, *tú*. En cualquier caso, en todos los niveles, aunque en función de los recursos de los que se dispone, hay un intento tácito de lograr una actitud favorable. Así, las estudiantes muestran ser conscientes de estar dirigiendo su mensaje a una audiencia determinada o, lo que es lo mismo, que está formando parte del juego dialógico que implica la escritura de un texto.

Por lo que respecta a la opinión favorable, cabe recordar el trabajo de Guasch (2001) en el que, al igual que ocurre en este trabajo, se afirma que cuanto mayor es el nivel de dominio de los HNN, mayor es también la atención destinada al empleo de los recursos orientados a la captación del receptor. Él justifica que esto se debe a que, cuanto mayor es el dominio de la LE, también lo es la rapidez con la que se recurre a la información lingüística de la que se dispone y, así también, al acervo de recursos estilísticos.

Un panorama similar al del léxico se aprecia en la categoría de la ortografía. El incremento del nivel de dominio viene acompañado de una mayor conciencia de la necesidad de empleo de recursos como la acentuación, la puntuación o las mayúsculas. No obstante, esa mejoría sólo se atestigua una vez superado el nivel B1. Esta conciencia supone, en ocasiones, recurrir a aquellos usos que ya se han interiorizado o, por el contrario, incurrir en hipercorrecciones.

¿Se presenta algún patrón de actuación común entre los hablantes de un mismo nivel?

En este trabajo se ha podido apreciar que, en las producciones textuales de cada hablante, además de los rasgos que lo relacionan con los de su nivel de dominio, se presentan una serie de características propias que responden a una manera individual de afrontar las dificultades discursivas que surgen en la composición de un texto en una lengua no nativa. Estas individualidades se han apreciado en diferentes niveles de análisis del texto.

Como ejemplos más representativos, cabe citar los comportamientos dispares que se aprecian a la hora de organizar el discurso, en la precisión léxica o la importancia concedida a la cohesión y la coherencia del texto. Por lo que respecta a este último punto, se observa que mientras ciertas informantes buscan otorgar una mayor fluidez al texto por medio de recursos para hilar las ideas como pueden ser los marcadores del discurso o los elementos anafóricos; otras informantes, independientemente del nivel de dominio del que se trate, no se cuestionan la necesidad de uso de estos recursos.

Esto mismo ya quedó atestiguado por Hammad (2002) en su estudio acerca de los patrones retóricos de estudiantes árabes universitarios en la escritura en inglés por arabófonos. En este trabajo se constató que, a pesar de los recursos

que los estudiantes pudiesen trasladar de sus lenguas maternas, también existían otros comportamientos propios y únicos ligados a las individualidades de los escritores de los textos.

Por este motivo, el nivel de dominio no puede considerarse un compartimento estanco en el que ubicar a todos los hablantes que se encuentran en la misma fase de adquisición de una lengua no nativa. Hablar de rasgos por niveles sin tener en cuenta las idiosincrasias de cada uno de los hablantes no nativos supone que se subestime el conocimiento individual, así como las habilidades, las personalidades, las necesidades... (Cassany, 1990).

Son múltiples y variados los factores individuales que pueden repercutir en la naturaleza del texto producido. La edad, el género, los factores sociopsicológicos, los estilos cognitivos, la memoria e, incluso, la especialización del hemisferio, además de repercutir en el desarrollo total o no del dominio, como apuntaba Carson (2001), también pueden incidir en las particularidades de las producciones de cada individuo durante el proceso de asimilación de las nuevas prácticas discursivas. El aprendiz, como parte de una cultura y una sociedad determinada, contribuye a que esta se vea enriquecida por sus individualidades y genere una identidad cultural flexible, abierta, dinámica y heterogénea. Y es así como los datos han dejado percibir que ocurre en el proceso de asimilación de las convenciones discursivas de una LE.

Además, al hilo de lo que apuntaba Guasch (2001), la habilidad para desarrollar las competencias en una lengua no materna está sujeta a particularidades determinadas por las transferencias entre lenguas y estas transferencias no entienden de niveles de dominio. En el caso de las participantes de este estudio, como se ha indicado, se trata de hablantes plurilingües, con un contexto de dominio lingüístico complejo (Gineste, 2006; El-Madkouri, 2007) cuyo conocimiento de otras lenguas ha podido determinar su producción escrita en la LE de manera irregular.

En definitiva, existe un número cuantitativamente y cualitativamente significativo de variables que tienen su incidencia en la construcción del texto de manera individual y que dan lugar a las excepciones o casos aislados que se han ido mencionando a lo largo del análisis cualitativo. Y es que, a pesar de que la naturaleza de la tarea buscase aunar y homogeneizar los criterios para observar la efectividad en las aprendices de los diferentes niveles de dominio, el análisis pormenorizado de las diferentes subcategorías que la configuran muestra irregularidades únicamente asumibles desde los preceptos de la existencia de variables individuales que afectan a los aprendices independientemente del nivel que se encuentren.

5. Conclusiones

La revisión bibliográfica llevada a cabo en este estudio ha permitido comprobar que son numerosos los estudios que ponen de relieve la importancia de saber más acerca de la naturaleza de la producción escrita en español por estudiantes cuya LM es el árabe. Sin embargo, los estudios actuales han puesto el foco, fundamentalmente, en cuestiones asociadas a lo gramatical y ortográfico y es necesario realizar estudios que analicen la competencia comunicativa y,

concretamente, la competencia escrita en toda su complejidad. Este hecho entraña dificultades debido a la realidad plurilingüe y pluricultural de los arabófonos que no permite hacer equivalencias entre los resultados obtenidos por estudiantes de una zona geográfica y otra.

Por su parte, el análisis de la producción escrita llevada a cabo por las estudiantes libanesas muestra unas producciones en las que, desde niveles iniciales, hay una identificación adecuada de la situación de comunicación, así como una selección lógica de las ideas que se presentan. El nivel de dominio parece incidir principalmente en lo gramatical y, en menor medida, en cuestiones léxicas y ortográficas que habían sido identificadas como puntos conflictivos en los estudios precedentes. Estas son, no obstante, tendencias generalistas ya que también tienen cabida en estos textos aspectos individuales o idiosincrasias propias de la interlengua de cada uno de los estudiantes.

Esta investigación aporta, en definitiva, una aproximación a la producción escrita de estudiantes arabófonos en un contexto de estudio concreto que puede contribuir a la mejora de la enseñanza de esta actividad de uso de la lengua. Sería de interés, por tanto, a partir de los resultados obtenidos, diseñar intervenciones didácticas y comprobar si estas repercuten en una mejora del desarrollo de la interlengua escrita de las informantes.

Agradecimientos

Este trabajo emerge de la tesis doctoral inédita *La efectividad comunicativa en la escritura en español/LE* (Boillos, 2016) llevada a cabo gracias a la beca de formación del personal investigador de DEIKER-Universidad de Deusto bajo la dirección de la Dra. Manuela Álvarez y el Prof. Ali Shehadeh.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, M. (2013). La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios. *Diversidad*, 7, 42-66.
- Al-Zawam, K. O. (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes* (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/10407>.
- Benyaya, Z. (2006). *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/15929449.pdf>.
- Berman, R. (1994). Learners' Transfer of Writing Skills Between Languages. *TESL Canada Journal*, 12 (1), 29-46. Disponible en: <https://goo.gl/wu2A86>.
- Bialystok, E. (1992). Attentional Control in Children's Metalinguistic Performance and Measures of Field Independence. *Developmental Psychology*, 28 (4), 654-664.
- Boillos, M.M. (2012). El Análisis Contrastivo como herramienta para facilitar el plurilingüismo: el caso del artículo en árabe y en español. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 2 (1). Disponible en: <http://ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol2/iss1/8>.
- Boillos, M.M. (2016). *La efectividad comunicativa en la escritura en español/LE. Estudio de caso de estudiantes universitarias libanesas* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto.

- Carson, J. G. (2001). *Second Language Writing and Second Language Acquisition*. En T. Silva, & P. K. Matsuda, *On Second Language Writing*. Routledge.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cruz, M. L. (2013). Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal. *RedELE*, 25.
- Delgado, J., & Gutiérrez, R. (2007). El español en el Líbano. En Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (págs. 108-112). Instituto Cervantes.
- Doggy, M. (2002). Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español. *Carabela*, 52, 47-60.
- Domenech, A. (2008). *La conectividad en Español no nativo: un estudio sobre hablantes arabófonos* (Memoria de Máster). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- El-Madkouri, M. (2007). El multilingüismo de origen y la transferencia lingüística con el español. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 1(2), 1-9. Disponible en: <https://goo.gl/aCXXFq>
- Fessi, I. (2014). Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1. *marcoELE*, 18, 33-47. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/18/03.fessi.pdf>
- García-Alcaraz, E., & Bel, A. (2011). Selección y distribución de los pronombres en el español L2 de los hablantes de árabe. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 165-179. Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.901>
- García-Pérez, M., & Rosado Villegas, E. (2013). Elaboración de la información en textos expositivos. Un estudio sobre el español L2 de aprendices arabófonos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Disponible en: <https://goo.gl/m5SnTB>.
- Gineste, A. (2006). Español para árabes multilingües y multiculturales. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 12 (62), 20-26.
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graò.
- Hammad, H. M. (2002). *A Contrastive Examination of the Rhetorical Patterns of Arab Speakers' Arabic and ESL Writing*. Calgary: University of Calgary.
- Hasan El-Shboul, A. (2013). *La adquisición del léxico del español como lengua extranjera (ELE) para araboparlantes y del árabe como lengua extranjera (ALE) para hispanohablantes en contextos de adquisición guiada de la lengua extranjera* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/661979>.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. London: Newbury House Publishers.
- Khalil, A. (2013). *La enseñanza del español en el ámbito universitario iraquí: situación actual y propuesta de mejora* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- López, M., & Rodríguez, J. (2012). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 2.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2009). The Temporal Dimension and Problem-Solving Nature of Foreign Language Composition Proceses. Implications for Theory. En R. M. Manchón, *Writing in Foreign Language Contexts* (págs. 77-101). Canadá: Multilingual Matters.

- Martín, J. M. (2004). El español, lengua de comunicación internacional. La enseñanza del español en los países árabes presenta una situación desigual. *Afkar*, 96-97. Disponible en: <https://goo.gl/gSAUrU>.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya.
- Noor, H. H. (2007). Competency in First Language: Does it Affect the Quality of Second Language Writing? *Dirasat*, 34 (2), 412-424.
- Olshtain, E., & Celce-Murcia, M. (2001). Discourse Analysis and Language Teaching. En D. Schiffrin, D. Tamen, & H. E. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis* (págs. 707-724). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Ounane, A. (2005). El español en los países árabes. FIAPE I. Congreso Internacional: el español, lengua del futuro. Toledo.
- Rivera, V. (2009). Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna. *Tonos digital*, 17. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/43360>
- Rodríguez, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de los aprendices árabes de español como lengua extranjera* (Memoria de Máster). Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://goo.gl/vktOdf>
- Rosado, E., Aparici, M., & Perera, J. (2014). De la competencia discursiva en español L2 o de cómo adaptarse a las circunstancias. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(1), 86-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.908671>
- Salgado, R. (2016). La identidad lingüística de los aprendices arabófonos del español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arabófonos marroquíes. *Tonos digital*, 31, 1-21. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/50260>
- Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *marcoELE*, 14, 1-15. Disponible en: <http://marcoele.com/dificultades-arabofonos/>
- Santos de la Rosa, I. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español. En E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la Rosa, & A. Gutiérrez, *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* (págs. 189-220). Sevilla: HUM 929. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/30206>.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). Discourse and Intercultural Communication. En D. Schiffrin, D. Tamen, & H. E. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis* (págs. 538-547). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: the ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-675. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3587400>
- Turner, C. E., & Upshur, J. A. (1995). Some Effects of Task Type on the Relation between Communicative Effectiveness and Grammatical Accuracy in Intensive ESL Classes. *TESL Canada Journal*, 12 (2), 18-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.18806/tesl.v12i2.650>
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica: Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*, (págs. 57-75). Madrid.

Anexo

Escala cualitativa para el análisis de los textos objeto de estudio. Adaptada de Jacobs et al. (1981)

Ideas/Contenido	Significatividad de la información	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El autor demuestra que está familiarizado con el tema que presenta? - ¿La información empleada es pertinente con respecto al tema? - ¿Se evitan aspectos no relevantes? - ¿Se tratan diferentes aspectos dentro del mismo tema? - ¿Los diferentes aspectos tratados están relacionados entre sí?
	Tratamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Son varios los puntos principales discutidos? - ¿Se proporciona suficiente detalle? - ¿Hay originalidad en la selección de los detalles concretos para ilustrar, definir, comparar o contrastar información factual para desarrollar el tema?
	Desarrollo del tema	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay un desarrollo suficiente del tema como para percibir que está completo? - ¿Se utilizan recursos para el desarrollo del tema como las comparaciones, los contrastes, las ilustraciones, las definiciones, las descripciones, los argumentos...? - ¿Se ponen de manifiesto distintos puntos de vista? ¿y su punto de vista?
Organización	Fluidez	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay fluidez de las ideas (se construyen las ideas sobre la base de las anteriores)? - ¿Hay párrafos de introducción y de conclusión? - ¿Se emplean elementos de cohesión que permiten unir y desarrollar las ideas de manera congruente? - ¿Tiene el texto una extensión suficiente como para percibir que está completo?
	Eje temático	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Existe un eje temático que estructure el texto? - ¿Están las ideas que se presentan vinculadas en su totalidad al eje temático?
	Concisión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Son todas las ideas presentadas de manera concisa (economía en el uso de medios para expresar un concepto con exactitud)? - ¿Se ajustan al objetivo de la comunicación (sin digresiones)?
	Disposición	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se expresa de manera clara la relación global de las ideas contenidas dentro de los párrafos y entre cada uno de los párrafos? - ¿Se observan las partes básicas propias de la modalidad discursiva y el género del texto?
	Secuenciación lógica	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se desarrollan los puntos de manera lógica atendiendo a criterios de tiempo, espacio, importancia...?
	Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Indica o expresa cada uno de los párrafos un único propósito? - ¿Se representa un texto unificado?

Vocabulario	Complejidad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El nivel léxico va acorde al objetivo comunicativo, las intenciones, la exposición lógica de las ideas y en pos de una mayor claridad? - ¿Es la disposición y la interrelación de las palabras lo suficientemente variado?
	Efectividad en la selección de palabras o expresiones	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Es la elección del vocabulario precisa, idiomática, eficaz y concisa? - ¿Se ajusta la selección del léxico al significado que se pretende transmitir? - ¿Se utilizan elementos para dar énfasis a las ideas importantes? - ¿Se emplean sinónimos o antónimos? - ¿Se distinguen los significados denotativos de los connotativos? - ¿Hay una repetición adecuada de las palabras o expresiones clave? - ¿Se emplean elementos con valor anafórico que facilitan la unión entre las ideas?
	Maestría	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se utilizan los sufijos, prefijos y las palabras compuesta de manera adecuada? - ¿Se emplean de manera satisfactoria grupos nominales complejos? - ¿Se reconocen las palabras en relación a la función que desempeñan dentro de la oración?
	Uso apropiado del registro	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay un uso apropiado del vocabulario en relación al tema que se plantea? - ¿Se tiene en cuenta quién es el receptor de este texto? - ¿Se ajusta el vocabulario a la modalidad discursiva? - ¿Se pretende lograr una actitud favorable por parte del lector?
Gramática	Complejidad sintáctica	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Están las oraciones completas y bien formadas? - ¿Están los elementos de cohesión bien localizados y secuenciados? - ¿Cumplen las oraciones la función que pretenden? - ¿Se distinguen adecuadamente las oraciones principales y las subordinadas? - ¿Se recurre a un uso adecuado de las conjunciones, adverbios, pronombres relativos y puntuación? - ¿Hay variedad en la tipología de oraciones empleadas y en su longitud?
	Concordancia	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se siguen las relaciones de concordancia básicas (núcleo - adyacentes, sujeto - verbo...) tanto de género como de número?
	Tiempo y modo verbal	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Están los verbos en el tiempo verbal adecuado? - ¿Hay una secuenciación lógica de los verbos? - ¿Están los verbos en el modo verbal adecuado?
	Orden	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Están los elementos de la oración organizados siguiendo el orden lógico (o con el fin de conseguir enfatizar alguno de los elementos)?

	Artículos	- ¿Hay dominio del uso de la presencia/ausencia de los artículos determinantes?
	Pronombres	- ¿Reflejan los pronombres la persona, el género y el número apropiados?
	Preposiciones	- ¿Hay una selección adecuada de las preposiciones? - ¿Se constata un dominio de uso de las preposiciones?
Ortografía	Deletreo	- ¿Están las palabras deletreadas correctamente?
	Acentuación	- ¿Se siguen correctamente las normas de acentuación?
	Puntuación	- ¿Hay un empleo adecuado de los signos de puntuación?
	Mayúsculas-minúsculas	- ¿Se emplean las mayúsculas cuando es necesario y apropiado? ¿y las minúsculas?