



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

La efectividad comunicativa en la escritura en español/LE

Estudio de caso de estudiantes universitarias libanesas

Tesis doctoral presentada por María del Mar Boillos Pereira

Programa de Doctorado en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida.

Dirigida por Dra. Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez

Prof. Ali Shehadeh

El doctorando

La directora / Codirector

Bilbao, septiembre de 2015

*La efectividad comunicativa en la escritura en español/LE: estudio de caso de
estudiantes universitarias libanesas*

Autora: María del Mar Boillos Pereira

Directora: Dra. Manuela de las Nieves Álvarez Álvarez

Prof. Ali Shehadeh

Text printed in Bilbao

Primera Edición, noviembre 2015

الكل هو خبطة الجمود

A mis yayos

Agradecimientos

No quisiera pasar por alto esta pequeña oportunidad que se me ofrece de incluir en mi tesis doctoral una mención a todos aquellos que han estado a mi lado y que han contribuido, de mil maneras diferentes, a que finalmente haya sido posible.

Quisiera mencionar, en un lugar destacado, a la Universidad de Deusto que, dentro de la beca de investigación FPI (Deiker), me ha proporcionado todos los medios para que pudiese realizar esta investigación con las mejores herramientas para desarrollarme como investigadora y como persona. Durante los cuatro años de mi investigación también fui creciendo dentro del equipo DECOMVA en el que tuve la oportunidad de empaparme del trabajo y experiencia de todos sus miembros. Fue así como pude conocer, poco a poco, el mundo académico e ir sacando el máximo partido a todo aquello que se me estaba enseñando.

Agradecer, también, a la Universidad de Deusto, el haberme dado la oportunidad de trabajar en la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos en Al-Ain (جامعة الإمارات العربية المتحدة) gracias a la beca Erasmus Mundus – Gulf Countries Lot 2. En ella pude no sólo conocer el mundo académico en otra parte del mundo, sino vivir toda una experiencia cultural y personal. Fue toda una suerte realizar, además, diferentes estancias en la Universidad de San José de Beirut (جامعة القديس يوسف) y en la Groningen Rijksuniversiteit, centros en los que pude aprender del conocimiento que compartieron conmigo expertos, profesores y doctorandos. Quisiera, especialmente, agradecer a la Universidad de San José y a los miembros del departamento de español el darme todas las facilidades para la recogida de datos. A todos ellos, شكرا , dank.

En estos agradecimientos merecen especial mención mi directora y mi codirector, Manuela Álvarez y Ali Shehadeh. Por haber estado ahí, por haber comprendido mi proceso, por haber visto el lado positivo de mi trabajo, por creer en mis capacidades y, evidentemente, por todo el conocimiento que habéis compartido conmigo. Pero, también, gracias por haberme enseñado valores como la confianza, la fidelidad o la prudencia que sé que me acompañarán para siempre. شكرا صديق علي. شكرا لك على دعمك والحكمة. أنا سعيد أن يكون تلميذتك.

No quisiera tampoco olvidarme de todos aquellos profesores, investigadores, alumnos,... que consciente o inconsciente habéis contribuido a que me haya enfrentado a mi trabajo con más ilusión, si cabe. Merecen, en este sentido, especial mención David Herrero y las alumnas Naiara, Maite, Alba y Maitane por ayudarme en el tan costoso análisis de datos. And thank you to all the scholars that kindly gave me their professional advice; specially, to Prof. Cimasko, Prof. Cumming, Prof. Hinkel and Prof. Matsuda who read my qualitative study and gave me a truly enriching feedback.

Y, ahora, me toca daros las gracias a todos vosotros, a los autores pasivos de esta tesis. A los que me habéis visto desesperarme, cambiar de idea, reír, llorar,... Gracias a mi aita y a mi ama, por hacerme siempre creer que era fácil, que no había por qué preocuparse porque todo saldría adelante. Por hacerme creer desde el principio que “esto está ya hecho” y quitarle peso para poder llevar siempre la mochila más ligera. A ti, tata, aunque todavía no tengas muy claro qué es lo que he hecho. Algún día te lo cuento. A mis yayos, por ser un ejemplo a seguir. Por enseñarme cada día que no hay más motivo en la vida para ser feliz que el mero hecho de estar aquí. Por ayudarme a comprender que no hay razones por las que sentirse cansado, desesperado o angustiado; que cualquier pequeño detalle es motivo suficiente para luchar por aquello que nos hace sentirnos vivos.

Y ahora tocas tú, Josu, cuasi-autor de esta tesis. Eskerrik asko por entender que tenía que irme y apoyarme cuando, a lo lejos, no tenía energía. Eskerrik asko por escucharme cada noche mis proyectos, mis sueños, mis planes,... por hacerme ver que no existen ideas disparatadas, sino retos alcanzables. Sé que no hay palabras para compensar los dolores de cabeza que te he dado. Pero sé que estás tan feliz como yo de que, por fin, este peldaño ya lo hayamos alcanzado, ¿vamos a por el siguiente?

Y gracias a todos vosotros, a los que me habéis acompañado, a los que me habéis aguantado horas y horas hablando de esta tesis. Gracias a mi Jen por su amor incondicional a mi trabajo y por haber sido una amiga con mayúsculas, a Neka por enseñarme a ver el lado positivo y a disfrutar de cada paso en el camino y a los que, estando lejos (a veces demasiado) o estando cerca, siempre habéis sabido arrancarme una sonrisa. Un trocito de esta tesis también es vuestro.

Resumen

Esta tesis doctoral investiga la competencia comunicativa en la escritura de español/lengua extranjera. El estudio consiste en el análisis de los textos producidos por 57 estudiantes libanesas y arabófonas que se encuentran en diferentes niveles de aprendizaje de la L2 (español) – A2, B1 y B2 de acuerdo al *MCER*. Todas las participantes llevaron a cabo la misma tarea real de comunicación que permitió obtener muestras de la producción espontánea de la escritura en L2.

La efectividad comunicativa se evaluó a través de la aplicación de una escala de evaluación que toma en consideración los cinco componentes de la escritura: ideas/contenido, organización, gramática, vocabulario y ortografía. Asimismo, se llevó a cabo un estudio cualitativo pormenorizado de las particularidades de cada uno de estos componentes. Los resultados de este estudio atestiguan una clara influencia del nivel de dominio en la gramática, mientras que éste no incide en la selección de las ideas y el contenido o la organización. También se observa una clara habilidad en la definición de la situación retórica desde niveles iniciales. A pesar de los rasgos en común de los textos producidos por las informantes del mismo nivel de dominio, también se constatan rasgos de carácter individual, como ocurre con el vocabulario.

Esta investigación se trataría de una aportación al ámbito de estudio de la enseñanza de español para árabes y ofrece una serie de implicaciones teóricas y didácticas entre las que se encuentra la reseñable transferencia de conocimiento entre la L1 y la L2 en la escritura y la importancia del trabajo con la gramática textual, entre otros.

Abstract

This dissertation investigates communicative effectiveness in Spanish-as-second language writing. The study analyzes the texts produced by 57 Lebanese Arab university students with have different levels of proficiency in the L2 (Spanish) –A2, B1 and B2, according to the CEFR. All the participants accomplished the same real communicative task that elicited a spontaneous written production in the L2. Writing effectiveness was measured with a rating scale that takes into consideration the five main components of writing: content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics. A detailed qualitative analysis of the main features of each component was also carried out.

Results of the study show a clear influence of the students' level of proficiency in grammar acquisition, but not content or organization. It is also witnessed an ability to identify the communicative situation from initial levels. Despite the common features of the text produced by the students who are at the same stage of L2 acquisition, several individualities are found too with regard to the vocabulary command. This research fills in an important gap in the area of Spanish/SL learning by Arabic-speaking learners and offers a number of theoretical and pedagogical/teaching implications. These include the automatic knowledge transference from L1 to L2 writing or the importance of working with text grammar, among others.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	19
I. TEMA DE INVESTIGACIÓN, IMPORTANCIA Y NECESIDAD DEL ESTUDIO	19
II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	23
a. Informantes y corpus de estudio	24
b. Procedimiento de investigación y análisis de datos.....	25
IV. LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO.....	26
V. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	27
CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ESCRITURA EN L2	35
1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA (CC): ORIGEN Y DESARROLLO	35
1.1. Competencia lingüística vs competencia comunicativa	35
1.2. Modelos principales	38
1.3. El concepto de multicompetencia	41
2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	45
3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ESCRITURA EN L2	49
3.1. Características de la competencia comunicativa escrita	50
3.1.1. La competencia lingüística.....	50
3.1.2. La competencia sociolingüística.....	52
3.1.3. La competencia pragmática.....	60
3.2. La escritura en L2 y su relación con la L1.....	65

4. CONCLUSIONES	70
CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ESCRITURA EN L2 POR ARABÓFONOS	75
1. LA ESCRITURA EN ESPAÑOL POR ARABÓFONOS	76
2. LA ESCRITURA EN INGLÉS POR ARABÓFONOS	80
3. CONCLUSIONES	89
CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN A LA LENGUA MATERNA DE LAS INFORMANTES DEL ESTUDIO	93
1. EL ÁRABE, UNA LENGUA SEMÍTICA	93
1.1. El árabe clásico, el origen, el Corán.....	95
1.2. La dialectología árabe.....	96
1.3. El árabe moderno estándar.....	101
1.4. Las variedades: una situación de diglosia.....	103
2. LA REALIDAD LINGÜÍSTICA DEL LÍBANO	105
3. CONCLUSIONES	107
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	113
1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	113
2. PERFIL DE LAS INFORMANTES Y DEL CENTRO DE ESTUDIO.....	114
2.1. Planteamiento curricular del centro.....	118
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	120
4. INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS	121
4.1. Diseño y justificación de la selección de los instrumentos	121
4.2. Procedimientos de aplicación de los instrumentos de obtención de datos y criterios de análisis empleados	131

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	151
1. ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	151
1.1. Cálculo de la fiabilidad interjueces.....	151
1.2. Análisis descriptivo de los resultados de la escala de evaluación por niveles de dominio ...	153
1.2.1. Resultados referidos al nivel de dominio A2.....	153
1.2.2. Resultados referidos al nivel de dominio B1.....	154
1.2.3. Resultados referidos al nivel de dominio B2.....	156
1.3. Análisis contrastivo de los resultados obtenidos por niveles	157
2. ANÁLISIS CUALITATIVO.....	162
2.1. Resultados referidos al nivel de dominio A2.....	163
2.1.1. Ideas y contenido.....	163
2.1.2. Organización.....	168
2.1.3. Vocabulario.....	174
2.1.4. Gramática.....	181
2.1.5. Ortografía.....	189
2.2. Resultados referidos al nivel de dominio B1.....	193
2.2.1. Ideas y contenido.....	193
2.2.2. Organización.....	195
2.2.3. Vocabulario.....	200
2.2.4. Gramática.....	206
2.2.5. Ortografía.....	211
2.3. Resultados referidos al nivel de dominio B2.....	215
2.3.1. Ideas y contenido.....	215
2.3.2. Organización.....	218
2.3.3. Vocabulario.....	223
2.3.4. Gramática.....	228
2.3.5. Ortografía.....	234
2.4. Resultados contrastivos de los tres niveles de dominio.....	237
2.4.1. Ideas y contenido.....	237
2.4.2. Organización.....	239
2.4.3. Vocabulario.....	243
2.4.4. Gramática.....	246
2.4.5. Ortografía.....	249
2.5. Conclusiones del análisis cualitativo.....	251
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	257
Pregunta de investigación (1)	257

Pregunta de investigación (II)	261
Pregunta de investigación (III).....	266
Pregunta de investigación (IV)	268
Pregunta de investigación (V).....	278
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	283
1. RESULTADOS DESTACADOS E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	283
1.1. Implicaciones teóricas.....	283
1.2. Implicaciones didácticas	286
2. FUTURAS INVESTIGACIONES	291
CHAPTER 7. CONCLUSIONS	293
3. MAIN RESULTS AND IMPLICATIONS OF THE RESEARCH	293
1.3. Theoretical implications.....	293
1.4. Teaching implications	296
4. OPEN QUESTIONS; FUTURE RESEARCH.....	301
BIBLIOGRAFÍA.....	305
ANEXOS	323

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Distribución por niveles de las informantes del estudio.</i>	24
<i>Tabla 2. Organigrama del programa de español de la USJ.</i>	116
<i>Tabla 3. Distribución por niveles de las informantes del estudio.</i>	117
<i>Tabla 4. Tareas de escritura de los exámenes de cada nivel de dominio.</i>	119
<i>Tabla 5. Ejemplos de cada una de las subcategorías del análisis cualitativo.</i>	144
<i>Tabla 6. Datos del coeficiente de correlación intraclase.</i>	152
<i>Tabla 7. Resultados estadísticos descriptivos del nivel de dominio A2.</i>	154
<i>Tabla 8. Resultados estadísticos descriptivos nivel de dominio B1.</i>	155
<i>Tabla 9. Resultados estadísticos descriptivos nivel de dominio B2.</i>	156
<i>Tabla 10. Resultados estadísticos agrupados de los distintos niveles de dominio.</i>	157
<i>Tabla 11. ANOVA de los diferentes niveles de dominio en relación a las variables.</i>	159
<i>Tabla 12. Comparaciones múltiples entre las variables dependientes y el nivel de dominio.</i>	160
<i>Tabla 13. ANOVA del nivel de efectividad comunicativa en relación al nivel de dominio.</i>	161
<i>Tabla 14. Comparación de los resultados de la efectividad comunicativa en los diferentes niveles de dominio.</i>	162
<i>Tabla 15: Valoraciones de la escala de análisis de los criterios de ideas y contenido, organización y vocabulario</i>	274
<i>Tabla 16: Valoraciones de la escala de análisis de los criterios de gramática y ortografía</i>	276

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Síntesis del modelo competencial propuesto por Bachman (1990).</i>	41
<i>Figura 2. Continuum que representa la relación entre los conocimientos entre lenguas a partir del modelo de multicompetencia.</i>	43
<i>Figura 3. Niveles, subniveles y descriptores básicos de los niveles de referencia.</i>	48
<i>Figura 4. Mapa del territorio arabófono.</i>	94
<i>Figura 5. Variedad dialectal y lenguas que inciden en su caracterización.</i>	98
<i>Figura 6. Continuum de variedades del árabe</i>	104
<i>Figura 7. Situación de comunicación de la tarea de escritura según el modelo de Jakobson.</i>	126
<i>Figura 8. Fragmento del MCER sobre la escritura de cartas y otros textos afines.</i>	127
<i>Figura 9. Hoja de evaluación empleada por las analistas en la aplicación de la escala de análisis de la composición.</i>	138
<i>Figura 10. Muestra de análisis con Atlas.ti de los textos de nivel A2.</i>	141
<i>Figura 11. Muestra de análisis con Atlas.ti de los textos de nivel B1.</i>	142
<i>Figura 12. Muestra de análisis con Atlas.ti de los textos de nivel B2.</i>	143
<i>Figura 13. Desarrollo por niveles de la eficacia comunicativa</i>	267
<i>Figura 14. Desarrollo de la puntuación en organización, ideas, gramática, vocabulario y ortografía por niveles</i>	269

GLOSARIO DE SIGLAS

CC – Competencia comunicativa

CEL – Centro de estudios de lenguas vivas de la University of Saint Joseph

DELE – Diploma de español como lengua extranjera

ELE – español/lengua extranjera

HN – hablante nativo

HNN – hablante no nativo

L1 – primera lengua

L2 – segunda lengua

LE – lengua extranjera

LM – lengua materna

MCER – *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

TBLA – task-based language assessment

USJ – University of Saint Joseph

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

I. Tema de investigación, importancia y necesidad del estudio

El interés por el español en los países arabófonos ha ido incrementando significativamente en las últimas décadas. Este hecho queda reflejado en los cada vez más numerosos programas de enseñanza de español 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.

Los motivos que han podido suscitar este interés están vinculados, según Martín (2004), a cuestiones puramente pragmáticas. Los países árabes son conscientes de la repercusión y el potencial que posee el español a nivel internacional. Y es que, a ojos del mundo árabe, Hispanoamérica ofrece todo un nuevo horizonte de posibilidades financieras a empresas emergentes de los países del Norte de África, Oriente Medio o el Golfo. Además, existen otra serie de intereses más de tipo social y cultural que despiertan en toda esta comunidad unos crecientes apego y predilección por todo lo relacionado con esta lengua.

En términos generales, este interés está también vinculado a cuestiones de proximidad geográfica con países de habla hispana. Por ello, en zonas como la del Magreb –Marruecos, Túnez, Argelia,... - se aprecia una mayor predisposición para el estudio de esta lengua. En el otro extremo de los países arabófonos, los del Golfo – Qatar, Emiratos Árabes Unidos u Omán, entre otros – el interés está siendo mucho más pausado y podría decirse que aún se encuentra en un primer estadio de desarrollo. Por último, por lo que respecta a la zona de Oriente Medio –Líbano, Jordania, etc. – se observa cierta eclosión a pesar de que ésta es, en ocasiones, más pausada por motivos de índole política.

Si centramos la atención en aquellas zonas en las que ha tenido lugar un desarrollo significativo del interés por el español, resulta esencial conocer la realidad de los países de Oriente Medio, concretamente en el Líbano, país de procedencia de las informantes de este estudio, en la medida en que el crecimiento del número de estudiantes de la última década en este país ha despuntado en relación al resto de países de Oriente Medio.

Se trata de un país en el que, casualmente, ha habido un desarrollo satisfactorio en las relaciones con países hispanohablantes y en el que se han dado más pasos hacia la convivencia y la tolerancia (Ounane, 2005). Es, además, un país en el que el número de estudiantes de esta lengua extranjera incrementa anualmente de manera sistemática (Delgado & Gutiérrez, 2007) y en el que las universidades están respondiendo a las necesidades con programas de estudios que incluyen el español entre las lenguas ofertadas. Es el caso de la Lebanese International University, la University of Balamand o la American University of Technology, entre otras universidades de prestigio del país.

Paralelamente a esta demanda son, sin embargo, pocos, por no decir puntuales, los estudios que se han desarrollado hasta la fecha acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de español al que están sujetos estos hablantes. Se trata, por lo general, de un ámbito de trabajo aún virgen en el que, desde las aulas, surgen numerosos interrogantes en relación a la naturaleza de del aprendizaje del español por parte de esta comunidad de aprendices.

Es precisamente por este motivo por el que nace este trabajo: por una necesidad de conocer la realidad de unos estudiantes arabófonos de español, concretamente de unas estudiantes universitarias beirutíes de la Universidad de Saint Joseph, y de estudiar las características de la competencia comunicativa en español en una actividad como es la escritura y dentro de situaciones de uso real de lengua.

Se trata, por tanto, de un aporte para la configuración de una línea de investigación en estudios de español para arabófonos en el que se parte de la idea de que el reto de estas estudiantes, como el de cualquier estudiante de una lengua extranjera¹,

¹ Cabe mencionar que en este trabajo no se hará distinción entre el término lengua extranjera y segundas lenguas, obviando así las diferencias que existen entre estos dos conceptos. Asimismo, se hablará de “segunda” lengua a pesar de que, en este caso, se trate de la cuarta lengua que aprenden las informantes. El contexto multilingüe al que se ven expuestas las informantes de la investigación se detallará en el capítulo “3. Aproximación a la lengua materna de las informantes de este estudio”.

es el ser capaces de producir y comprender mensajes, transmitir e interactuar en la lengua meta. Es decir, su reto no es otro que alcanzar un nivel de competencia comunicativa eficaz en español para poder desenvolverse en las diferentes dimensiones, actividades de uso de la lengua y situaciones que puedan surgir.

Se habla de la necesidad de alcanzar esa competencia comunicativa en los mismos términos que lo hace el *Marco Común Europeo de Referencia* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) (en adelante, *MCER*). En este documento se afirma que los aprendices de una lengua extranjera tienen que marcarse como objetivo el lograr comportarse de manera eficaz en las situaciones comunicativas que se desempeñan en esa nueva realidad que es la L2.

Ser eficaz en una lengua extranjera supone no sólo dominar las estructuras propias de la lengua, sino también ser capaz de:

- procesar la situación en la que se localiza la comunicación,
- procesar el contexto retórico en la medida que se gestionan los papeles de aquellos que participan en la comunicación y, además,
- ser capaz de seleccionar aquellos recursos necesarios para lograr que haya un flujo del mensaje entre los polos que conforman la comunicación.

Así, este trabajo se centra en el estudio de la eficacia comunicativa de unas informantes concretas al llevar a cabo una actividad de uso de la lengua concreta como es la escritura.

Ésta, la escritura en L2, debe entenderse como una actividad social y culturalmente determinada; una herramienta de la que disponemos los hablantes para dar respuesta a nuestras necesidades de comunicación (Lantolf, 2001; Vygotsky, 1964). Aprender una L2 exige también aprender a interactuar por medio de textos escritos y construir productos escritos en función de las particularidades lingüístico-discursivas de la lengua en la que se está generando el mensaje.

Desafortunadamente, como ya se adelantaba, son escasas las investigaciones que hasta el momento se han centrado en el estudio de la naturaleza de la producción escrita de los estudiantes arábófonos en estos términos. Un recorrido por la bibliografía reciente y no tan reciente evidencia una carencia significativa de trabajos en los que se vaya más allá del análisis del nivel lingüístico. No obstante, ciertos acercamientos y la

gran producción de trabajos acerca de lo que ocurre en el caso de inglés/LE dejan entrever esa necesidad de trabajos orientados a describir, examinar y considerar la escritura en L2 por los hablantes de esta lengua materna.

Y es que, estas estudiantes, al aprender la L2, van a tener que aprender también todo el complejo entramado de saberes, estrategias, técnicas y procedimientos que subyacen a la actividad de escritura. Todo ello para alcanzar el objetivo de ser competentes y de lograr desarrollar su habilidad comunicativa en esta actividad. Es por ello por lo que este trabajo se construye no sólo como un estudio puntual de caso de unas estudiantes universitarias de español, sino como un primer aporte para la configuración de una línea de estudios acerca de la naturaleza de la adquisición de esta lengua en todas sus manifestaciones y una línea que abogue por la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

II. Objetivos de la investigación

El objetivo fundamental de esta investigación consiste en conocer la naturaleza de los textos escritos en español por las estudiantes de una universidad del Líbano en lo que respecta a su efectividad para dar respuesta a una situación comunicativa concreta. Así, los subobjetivos de investigación son los siguientes:

- *Caracterizar la producción escrita de las informantes en cuanto al grado de efectividad comunicativa.*

Se trata de analizar el grado de efectividad comunicativa de unos textos escritos en español por unas estudiantes arabófonas que se encuentran realizando sus estudios universitarios como respuesta a una situación comunicativa concreta.

- *Describir la producción de acuerdo a diferentes indicadores de la efectividad comunicativa.*

Este objetivo se centra en reseñar de manera pormenorizada todos aquellos elementos y rasgos que son indicativos del grado de competencia comunicativa que tienen las informantes en la escritura de un texto en español.

- *Buscar la correlación entre el nivel de dominio de las informantes y su efectividad comunicativa.*

En la medida en que las informantes de este estudio se encuentran en diferentes niveles de dominio del español/LE, este tercer objetivo se basa en establecer el grado de correlación entre su mayor o menor nivel de dominio de la lengua meta y el grado de eficacia comunicativa que se observa en sus textos.

- *Valorar el impacto del nivel de dominio en la caracterización de los textos en relación a la eficacia comunicativa.*

Los resultados obtenidos en el objetivo anterior permitirán establecer si existen unos patrones de comportamiento comunes dentro de los diferentes niveles de dominio y si tienen unas características similares en relación a la eficacia comunicativa.

III. Metodología de investigación

Este proyecto consiste en un estudio con un propósito principalmente exploratorio y se centra en el análisis de un caso. Sin partir de una hipótesis concreta, tiene como finalidad adentrarse en un área de estudio al que se le ha prestado poca atención hasta el momento como es la escritura en español de los araboparlantes. Desde una perspectiva innovadora y acorde a las corrientes de investigación contemporáneas, se aportan las primeras descripciones en esta área para dar pie a nuevos estudios en la misma línea de investigación o para establecer una base para el desarrollo de mejoras en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

La metodología empleada para esta investigación es de corte mixto, cuantitativo y cualitativo, en la que el eje de estudio es la competencia comunicativa escrita de estas estudiantes de español/LE y el estudio de sus idiosincrasias. Por ende, para llevar a cabo este proyecto, será indispensable indagar en la definición del concepto de competencia comunicativa, así como la definición de este concepto en relación a la escritura en L2. Este marco de trabajo permitirá diseñar la herramienta de obtención de datos y el procedimiento para la lectura de los mismos.

Para una mejor comprensión del estudio, se presentan, a continuación, una presentación de las informantes y del corpus de estudio, así como del procedimiento de investigación llevado a cabo. Esta información se presentará de manera detallada en el capítulo de metodología de esta tesis doctoral.

a. Informantes y corpus de estudio

Las informantes de esta investigación son 57 mujeres, todas ellas estudiantes de español de la Universidad Saint Joseph de Beirut (Líbano), que participaron de manera voluntaria en la prueba tras haber sido previamente informadas de la finalidad de este estudio. Esas informantes conformaban el total del número de alumnas del centro de los niveles 2, 3 y 4 (correspondientes a los niveles A2, B1 y B2 de acuerdo con *MCER*). Quedaron exentas de participar aquellas alumnas del centro cuya lengua materna no era el árabe. Tampoco fue posible que una alumna con discapacidad visual participase en esta investigación ya que no se disponía de medios para adaptar la herramienta a sus necesidades específicas.

De esta manera, el corpus de esta tesis doctoral queda conformado por los 57 textos producidos por estas informantes.

Tabla 1. Distribución por niveles de las informantes del estudio.

Fuente: elaboración propia.

Nivel	Número total de alumnas (número de grupos)
2	22 (2 grupos)

3	14 (1 grupo)
4	21 (2 grupos)

Todos estos textos se elicitaron a través de una tarea que simula una situación de comunicación real y en la que se genera la necesidad de dar una respuesta escrita a partir del uso del correo electrónico como canal de transmisión. Se trata de una tarea comunicativa acorde a los preceptos teóricos del *Task-Based Language Assessment* en la que el objetivo es generar una producción de uso de la lengua espontánea y en la que las informantes persiguen un objetivo comunicativo previamente delimitado. Cabe incidir en el hecho de que, a pesar de tratarse de informantes de diferente nivel de dominio de la L2, todas ellas se ven expuestas a la misma tarea comunicativa.

b. Procedimiento de investigación y análisis de datos

El análisis del corpus previamente presentado está dividido en dos fases. En la primera de las fases tiene lugar el análisis cuantitativo de los textos mediante la aplicación de una versión adaptada de la escala de evaluación del perfil de la composición de Hedgcock y Lefkowitz (1992) en la que se mide la eficacia comunicativa de los textos producidos. En la aplicación de dicha escala, y con el fin de que los resultados de la misma fuesen los más fiables posibles, se solicitó la colaboración de cuatro evaluadoras externas. Se contrastaron los resultados facilitados por cada una de ellas con el fin de obtener unos datos estadísticos con un mayor nivel de significatividad.

La segunda fase del análisis es de corte cualitativo. En esta fase se lleva a cabo una descripción pormenorizada de las características de los textos por niveles en relación a los diferentes ítems que se tuvieron en consideración en el análisis cuantitativo. Posteriormente, se contrastan los resultados de los niveles de dominio. Para llevar a cabo este rastreo, se emplea el programa Atlas.ti ®.

Los resultados obtenidos en ambos análisis sentarán la base para el siguiente capítulo en el que, contrastándolos con el conocimiento aportado por investigaciones anteriores en la misma materia, permitirá dar respuesta a las preguntas que originan esta investigación.

IV. Limitaciones de este estudio

Dentro del estudio que aquí se presenta existen también una serie de limitaciones que vienen determinadas por la naturaleza de la realidad que se va a analizar.

Como ya se ha venido adelantando, la presencia del español/L2 en el sistema educativo del Líbano se encuentra, en la actualidad, en una primera fase de eclosión. Los centros de impartición del español atestiguan un crecimiento significativo de estudiantes que, en los casos de los centros universitarios, es considerado incluso exponencial.

En el momento en el que se realizó esta investigación, las universidades públicas y privadas de la capital, Beirut, y de otras ciudades como Trípoli o Saida, ofrecían cursos de español en niveles iniciales y otras estaban empezando a ofrecer niveles equivalentes al A2 del *MCER* empujados por la respuesta favorable del alumnado. En este sentido, es significativo el caso de la Lebanese International University donde el número de alumnos matriculados en la asignatura de “Español 1” superaba los 350 entre sus siete sedes (datos del curso 2012/2013).

Sin embargo, el único centro universitario que impartía niveles avanzados era la Universidad Saint Joseph, centro en el que se realizó la recogida de datos para esta investigación. Así, el hecho de que en esta investigación se maneje un corpus reducido de 57 textos no se debe a que haya habido una selección de la muestra. A pesar de hablar de datos exponenciales, 57 es el número total de las estudiantes que se encontraban realizando cursos de niveles correspondientes al A2, B1 y B2 respectivamente, de acuerdo con la clasificación del *MCER*. El motivo por el que no se recabaron los datos del nivel A1 es por considerar que, tratándose de una investigación acerca de la competencia comunicativa en una actividad de uso de la lengua como es la

escritura, esos alumnos no iban a poder facilitar una producción con información relevante para este estudio.

Dadas estas circunstancias, las conclusiones que se obtienen de este estudio afectan a la fuente estudiada de manera exclusiva no pueden extrapolarse a otros contextos de estudio. El objetivo, en definitiva, es hacer una aproximación descriptiva a una realidad concreta de aprendices de español como lengua extranjera en un centro de educación superior libanés.

En definitiva, este estudio debe considerarse una contribución a esta línea de estudios y entre sus logros destaca el hecho de tratarse de uno de los primeros estudios que aborda el análisis de la producción escrita de estudiantes arabófonas en español.

V. Organización del trabajo

A continuación, se detallan los contenidos de cada uno de los capítulos de esta tesis doctoral.

Este trabajo está estructurado en siete capítulos fundamentales. Los primeros tres capítulos constituyen el marco teórico de esta investigación y en ellos se presenta la fundamentación teórica, el estado de la cuestión y se presenta de manera teórica el concepto del “arabófono”. Posteriormente, se encuentra la metodología, el análisis de los resultados, la discusión de los mismos y, por último, las conclusiones.

Como se apuntaba, los primeros tres capítulos constituyen el marco teórico de este estudio. En el primero de ellos, la **fundamentación teórica**, se tratan todos los conceptos teóricos sobre los que se sustentan los análisis realizados en este estudio. Dicha fundamentación teórica está compuesta por una definición del concepto de competencia comunicativa, así como una reflexión acerca de su presencia en el *MCER* y en los estudios de escritura en L2.

A continuación, en el segundo de los capítulos, el del **estado de la cuestión**, se lleva a cabo una descripción pormenorizada de los resultados obtenidos hasta el momento en investigaciones con objetivos parejos a los de la investigación que aquí se presenta. Para ello, se han considerado todos aquellos estudios acerca de la escritura en español por

arabófonos y, así también, aquellos que tienen como eje la escritura en inglés por arabófonos. Este recorrido permite tener una visión global de la situación de este campo de estudio y, a su vez, diagnosticar cuáles son los vacíos científicos que cabe completar en la actualidad.

Por último, en el capítulo correspondiente a **la lengua materna de las informantes del estudio**, se concreta la definición de qué se entiende por ser hablante de árabe en relación a la complejidad lingüística que entraña este concepto. Ser conocedores de la realidad lingüística de las informantes ofrecerá, junto con el estado de la cuestión y la fundamentación teórica, un marco de trabajo sólido para la siguiente fase de la investigación, la empírica.

El siguiente capítulo, el cuarto, se centra en una exposición detallada de la **metodología**. Para ello, se ofrece, en primer lugar, una descripción general de la metodología empleada. Posteriormente, se detalla el perfil de las informantes del estudio, así como del centro en el que se encuentran realizando sus estudios de español y del programa de estudios que están cursando. A continuación, se presentan las preguntas de investigación que emergen de los objetivos previamente planteados. Finalmente, se define el instrumento de obtención de los datos que se maneja y se explica cómo se llevó a cabo su diseño, los motivos por los que se ha considerado una herramienta válida y fiable para este estudio y, además, cuál ha sido el procedimiento de aplicación y el procedimiento también de lectura de los resultados obtenidos.

En el quinto capítulo se lleva a cabo el análisis de los **resultados de investigación**. Primeramente, se detallan los resultados de corte cuantitativo, tanto descriptivos como contrastivos, para, en segundo lugar, observar los resultados de corte cualitativo. Estos últimos estarán organizados por niveles y desglosados en las cinco categorías de análisis que se habrán preestablecido en el capítulo relativo a la metodología. Seguidamente, se contrastarán los resultados entre sí de acuerdo a esas mismas categorías.

A continuación, se procede a la **discusión de los resultados** en el capítulo sexto, para lo que se toman como eje las preguntas de esta investigación y en donde se contrastarán los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos con la fundamentación teórica de la que se parte, así como con los resultados de investigaciones previas de la misma naturaleza.

El trabajo culmina con el séptimo y último capítulo, el de las **conclusiones**, en el que se hace hincapié en los resultados más destacados en relación a la competencia comunicativa de estas aprendices arabófonas de español/lengua extranjera. Esto deriva, a su vez, en un apartado dedicado a recuperar las implicaciones teóricas y didácticas más relevantes del estudio y a enumerar cuáles son las puertas que quedan abiertas tras este estudio y cuáles son las investigaciones a las que pueden dar lugar los resultados obtenidos.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

La competencia comunicativa y la escritura en L2

1. **EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA (CC): ORIGEN Y DESARROLLO**
 - 1.1. **Competencia lingüística vs competencia comunicativa**
 - 1.2. **Modelos principales**
 - 1.3. **El concepto de multicompetencia**
2. **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS***
3. **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ESCRITURA EN L2**
 - 3.1. **Características de la competencia comunicativa escrita**
 - 3.2.1. *La competencia lingüística*
 - 3.2.2. *La competencia sociolingüística*
 - 3.2.3. *La competencia pragmática*
 - 3.2. **La escritura en L2 y su relación con la L1**
4. **CONCLUSIONES**

CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ESCRITURA EN L2

Como ya se ha venido adelantando, la fundamentación teórica de este trabajo se erige en torno al concepto de competencia comunicativa. Con el fin de indagar más en este concepto, este apartado se estructura en tres grandes bloques. En el primero de ellos se rastrea la definición de esta noción de competencia comunicativa (en adelante, CC) desde sus orígenes hasta la actualidad. Posteriormente, se indaga en la incidencia de este concepto en los estudios de segundas lenguas para, finalmente, concretar más aún y ver cómo repercute esta noción en la caracterización de la escritura en L2.

1. El concepto de competencia comunicativa (CC): origen y desarrollo

Según el *Diccionario ELE* (Instituto Cervantes, 2014), CC se entiende como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”. No obstante, para llegar hasta esta definición ampliamente aprobada, han sido muchos los estadios y las teorías que han contribuido a la configuración de todo un andamiaje teórico en torno a este concepto. Es precisamente ese andamiaje el que se va a presentar a continuación: desde los orígenes del concepto, pasando por los modelos principales para la definición del concepto, hasta la complejidad del concepto de competencia en la actualidad reflejado en la noción de “multicompetencia”.

1.1. Competencia lingüística vs competencia comunicativa

Para entender mejor el concepto de competencia tan extendido en la actualidad es necesario retrotraerse a lo que pudiera considerarse el punto de arranque de los estudios de segundas lenguas. En la década de los 60 el lingüista estadounidense Noam Chomsky (1965) puso en jaque la concepción establecida acerca de los procesos de

adquisición con la incorporación de los conceptos de competencia y actuación en el panorama de la psicolingüística.

Sin ánimo de reflexionar acerca de la complejidad de esta dicotomía, sí que resulta relevante hacer mención brevemente a esta distinción de corte generativista según la cual la competencia o *competence* se refiere al conocimiento intrínseco, no observable, que un hablante tiene de una lengua. Por el contrario, actuación o *performance* tiene que ver con la capacidad de uso que tiene el hablante de esa competencia en las situaciones de comunicación.

Chomsky centró fundamentalmente su atención en la primera de las nociones, la competencia lingüística, con el fin de indagar en los conocimientos subyacentes a todos los hablantes de una misma lengua. O, lo que es lo mismo, la habilidad intrínseca del ser humano para producir mensajes. Consideraba que mientras que la actuación estaba sujeta a variables de tipo individual, la competencia era la misma en todos los hablantes de una misma lengua.

Se apuntaba a que esa competencia es la que permitía a los hablantes valorar si un mensaje era o no gramatical. Es decir, si estaba bien construido de acuerdo a los principios de la lengua materna –“La casa es a la derecha del parque*”-. Asimismo, permitía detectar ambigüedades en el significado –“El cuerpo del estudiante fue encontrado descuartizado por sus compañeros.”-, identificar un mismo significado bajo diferentes formas –“Juan rompió el boli / El boli fue roto por Juan”- y establecer relaciones de correferencia entre elementos –“Mi padre visitó Jaén en Julio. Le pareció una ciudad preciosa”-.

Este planteamiento no estuvo exento de crítica y generó una gran controversia entre los lingüísticos coetáneos. Especialmente, se le reprochó a Chomsky que en su modelo dejase de lado todo lo relativo al plano sociocultural de la lengua y se centrara en la importancia únicamente del código. Lo consideraban, en términos generales, un planteamiento reduccionista que dejaba de lado el valor del contexto y la interacción en el desarrollo lingüístico del hablante.

Uno de los detractores más activos fue Hymes (1972) quien en su trabajo propuso el concepto de competencia comunicativa (CC) como una solución a las carencias diagnosticadas en la definición que hacía Chomsky de competencia

lingüística. Se trataba de un concepto con diferencias significativas que afectaban a la raíz de la propia definición de competencia.

La primera de las diferencias que destaca en esta nueva definición es la incorporación del contexto como pieza esencial dentro del desarrollo de la CC en la lengua materna o en una segunda lengua. En sus palabras, “la adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Hymes, 1972, pág. 22).

En este trabajo se reprochaba vivamente a Chomsky la falta de consideración de los factores socioculturales en una teoría de “objetos ideales” (Hymes, 1972, pág. 16). A pesar de que parece que en la dimensión de la actuación sí se incluye cierto contenido sociocultural, éste aparece directamente vinculado al nivel psicológico del hablante y no se tiene en consideración el impacto de la interacción. En consecuencia, Hymes entiende que los planteamientos teóricos de Chomsky no se alejan tanto de sus predecesores estructuralistas en tanto que se otorga especial importancia a lo interno del lenguaje.

En este trabajo, por el contrario, se defiende que la competencia gramatical o lingüística es una de las competencias que conforman un ente más complejo como es el de la CC. Así, la teoría lingüística está integrada junto con la teoría de la comunicación y la cultura, y, en consecuencia, los usuarios de la lengua son capaces de saber

- Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.
- Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles.
- Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa;
- Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica. (Hymes, 1972, pág. 26)

En este sentido, entran en juego conceptos como el de repertorio verbal, el de las rutinas lingüísticas y dominios de la conducta verbal que capacitan al hablante para poder formar parte de las relaciones y los modos de comunicación básicos dentro de una comunidad de hablantes.

Otro de los cambios sustanciales es la consideración de la competencia como una síntesis entre el conocimientos subyacente del emisor y su habilidad para hacer uso de la lengua como hablante y como oyente (Cenoz, 2004). Siguiendo a Bloomfield, Hymes habla de la existencia de una competencia diferencial dentro de una comunidad lingüística heterogénea. Este hecho supone que la vida social del hablante, sus experiencias y su bagaje cultural tienen consecuencias directas no sólo en su actuación exterior, sino también en la competencia interna. “Los niños desarrollan una teoría general del habla apropiada en su comunidad, tal como utilizan otras formas de conocimiento cultural tácito (competencia), al conducir e interpretar la vida social” (Hymes, 1972, pág. 24).

En definitiva, la lingüística contemporánea debe a Hymes (1972) el embrión de una teoría que tiene en consideración no sólo “una comunidad lingüística heterogénea, con competencia diferencial, con un papel constitutivo de los factores socioculturales”, sino también un modelo que tiene en consideración “las diferencias socioeconómicas, el dominio multilingüe, la relatividad de la competencia (...), los valores expresivos, la percepción socialmente determinada, los estilos contextuales, y las normas compartidas para la evaluación de las variables” (Hymes, 1972, pág. 21).

1.2. Modelos principales

La definición de CC propuesta por Hymes tuvo un gran impacto en los estudios de lingüística aplicada. De ahí que haya sido revisada en numerosas ocasiones y haya dado lugar a la creación de nuevos modelos que buscan cada vez una mayor rigurosidad y exactitud a la hora de indagar en la complejidad del concepto. En tanto que han sido numerosos los trabajos que podrían citarse en este apartado, se ha optado por centrar la atención en dos de ellos por su trascendencia en los estudios de segundas lenguas: el de Canale y Swain (1980) y el de Bachman (1990). No obstante, se hará mención también a otro tipo de aportaciones que se consideran relevantes.

Por orden cronológico, cabe dar comienzo a esta revisión teórica del concepto de CC a partir de las aportaciones de Canale y Swain (1980) quienes centraron su objetivo en indagar en la naturaleza de este concepto en un entorno de L2 de acuerdo a los

aportes de las teorías del lenguaje, de la psicolingüística y la sociolingüística, entre otras. Consideraron, además, esta tarea como una tarea indispensable en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas en la medida que una mejor aproximación al concepto de CC “will lead to more useful and effective second language teaching, and allow more valid and reliable measurement of second language communication skills” (Canale & Swain, 1980, pág. 1).

Fundamentalmente, su modelo define la CC como una competencia compleja que hace referencia tanto al conocimiento consciente o inconsciente de la lengua y de sus usos comunicativos; así como a la habilidad para activar dicho conocimiento. Además, se indica que se trata de una competencia que abarca otras tres subcompetencias:

- Competencia gramatical: comprende el dominio de la morfología, la sintaxis, la semántica, el léxico y la fonología.
- Competencia sociolingüística: incluye las reglas socioculturales y las reglas de configuración del discurso. En este nivel se incluyen conceptos como la pertinencia, la coherencia o la cohesión.
- Competencia estratégica: se compone de las estrategias verbales o no que entran en juego para suplir las carencias o las interferencias que pudieran darse durante los intercambios comunicativos.

Y se asume que todas ellas tienen la misma relevancia como indicadores de la competencia global del aprendiz. Así, resulta necesario un dominio equilibrado de los diferentes elementos para lograr alcanzar una adecuada eficacia comunicativa.

Cabe incidir en este punto en que la inclusión de la competencia estratégica resultó especialmente significativa e innovadora en aquel momento. Hasta entonces, y en palabras de estos autores, tan sólo Savignon (1972) y Stern (1978), habían mencionado la importancia del empleo de las estrategias para gestionar y dar respuesta a las situaciones de comunicación.

Desde estas premisas, el objetivo de este aprendizaje de una segunda lengua no tiene que ser otro que intentar lograr alcanzar una habilidad de las diferentes competencias que lo capaciten para dar respuesta a las necesidades comunicativas que le surjan en la lengua que está aprendiendo. Se añade, además, que se asume que la efectividad comunicativa de cada hablante es observable y evaluable de manera

indirecta a través del empleo de la lengua en actos comunicativos. Es hacia el óptimo desempeño en estas situaciones hacia las que tiene que estar orientada, en consecuencia, la enseñanza de L2.

Tan sólo tres años después, el propio Canale (1983) revisa su planteamiento previo e incide sobre la importancia de este concepto en el marco de las segundas lenguas. Además, incluye un cambio significativo con respecto a su modelo anterior en tanto que incluye una cuarta competencia, la discursiva. Esta se refiere a “el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros” (Canale, 1983, pág. 3). Para justificar la inclusión de esta competencia proporciona ejemplos en los que ciertas oraciones son correctas desde el punto de vista gramatical y sociolingüístico, pero no así desde el punto de vista discursivo. Lo cual, añade, no implica que haya una convivencia e interdependencia entre las normas que subyacen a cada una de las competencias.

El siguiente de los modelos para la configuración del concepto de CC que requiere especial atención es el de Bachman (1990). Este investigador ofrece un complejo marco de trabajo sobre las diferentes variables que tienen incidencia en la comunicación lingüística. Se distinguen tres: los medios psicofisiológicos, la competencia estratégica y la competencia comunicativa.

La definición que se proporciona sobre la competencia estratégica es próxima a la ya ofrecida por Canale y Swain (1980) en cuanto que hace referencia a la habilidad cognitiva del aprendiz para vincular los conocimientos de los que dispone con un óptimo uso de la lengua acorde a la situación comunicativa en la que se encuentra.

La novedad que destaca de este modelo es el hecho de descomponer este tercer elemento, la CC, en dos competencias. La primera de ellas, la organizativa, se trata de una dimensión asociada al uso de los elementos lingüísticos y al dominio de las convenciones textuales. En consecuencia, está a su vez subdividida en las competencias gramatical y textual.

La segunda, la pragmática, incluye otras dos subcompetencias. La ilocutiva y la sociolingüística. En palabras de Cenoz (2004, pág. 6) la primera de ellas “implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados”. Es decir, afín a los preceptos de la teoría de los actos del habla de Austin (1963) hace referencia a la habilidad para lograr la

intención con la que se produce el mensaje. Por su parte, la competencia sociolingüística centra su atención en cuestiones vinculadas a los elementos culturales, las variables dialectales y el registro.

Este modelo fue, al igual que ocurría en el trabajo de Canale y Swain (1980), revisado por el propio autor junto con Palmer seis años después. En esta revisión, la competencia pragmática se ve significativamente modificada y pasa a estar constituida por el conocimiento léxico, el funcional –más complejo que el previamente denominado “ilocutivo”- y el sociolingüístico. Desde el punto de vista de los estudios de L2, estos dos últimos trabajos han tenido especial repercusión en el ámbito de la evaluación (Arnold & Fonseca, 2004).



Figura 1. Síntesis del modelo competencial propuesto por Bachman (1990).

Fuente: elaboración propia

1.3. El concepto de multicompetencia

Parece que en la actualidad no puede hablarse del concepto de competencia en el ámbito de segundas lenguas sin tener en consideración el concepto de “multicompetencia”. Esta noción surgió de la mano de Cook (1992). Esta autora fue

quien destacó la importancia de la relación que se establece entre las diferentes lenguas que domina un hablante plurilingüe. En sus palabras

while the 'interlanguage' had become the standard term for the speaker's knowledge of a second language, no word existed that encompassed their knowledge of both the second language and their first: on the one hand the L1, on the other the interlanguage, but nothing that included both. Hence 'multi-competence' was introduced to mean 'knowledge of two or more languages in one mind' (Cook, 2015).

Por usuario multicompetente se hace referencia, por tanto, a todo hablante que domina una lengua materna y que se encuentra en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Se trata de una convivencia entre dos o más lenguas que nunca va a darse en igualdad de condiciones en todas ellas ya que en ningún caso será posible alcanzar un dominio de nativo en una lengua que no sea la materna (Cook, 2002).

Desde las premisas de la teoría de la multicompetencia, se considera que el conocimiento que el hablante tiene de una y otra lengua está en continua interacción y da lugar a una confluencia entre los saberes de cada una de ellas. Este proceso, además, no es unidireccional. Es decir, no sólo se produce desde la lengua materna al resto de lenguas que se dominan, sino que es bidireccional: tanto la materna influye a las extranjeras, como las extranjeras influyen en la materna.

Como consecuencia de esta simbiosis, los hablantes de más de una lengua se benefician de esa transferencia de saberes, estrategias o habilidades de las que se hace uso en las otras lenguas. Así, además, los hablantes que dominan más de una lengua muestran una mayor capacidad o un mayor acopio de recursos para desempeñar las diferentes tareas comunicativas a las que se ven expuestos (Thomas, 1992).

No obstante, ese flujo de conocimientos no se produce en la misma medida en según qué estadio de desarrollo se encuentren los hablantes. De hecho, en palabras de Cook, cabría entender la multicompetencia como un *continuum* que va desde una menor incidencia entre las lenguas, hasta una total convivencia entre los conocimientos de ambas.

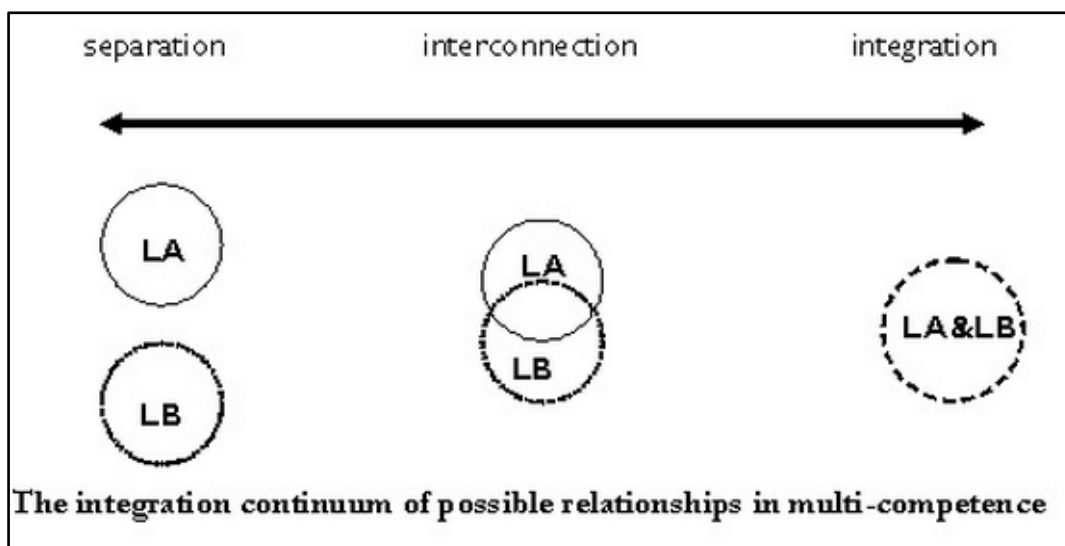


Figura 2. Continuum que representa la relación entre los conocimientos entre lenguas a partir del modelo de multicompetencia.

Fuente: Web personal de V. Cook. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/FXintro.htm>. Consultada el 15 de marzo de 2015.

Como se observa en la Figura 2, el grado de sincretismo entre las lenguas puede ir desde una ausencia de relación, hasta una integración total de los saberes. La separación supone que los hablantes no establecen relación alguna entre los conocimientos y, por consiguiente, construyen las competencias de manera aislada. La interconexión, por su parte, hace mención a cierto grado de subordinación o de dependencia entre conocimientos. El hablante va construyendo los nuevos saberes en consonancia o apoyándose sobre los anteriores. Por último, la integración supone una total retroalimentación entre el desarrollo de la L1 y el de la L2. El hablante dispone de un único sistema de nociones del que derivan ambas lenguas.

Son muchos y variados los motivos que pueden derivar hacia un extremo u otro de este continuo. Puede deberse, por ejemplo, al estado de aprendizaje en el que se encuentren los aprendices ya que un mayor o menor dominio puede derivar en una mayor o menor incidencia de la L1. También parece significativa la vinculación que pueda existir entre ambas lenguas. La cercanía lingüística real o psicológica entre ambas lenguas o, incluso, la proximidad desde el punto de vista cultural pueden ser elementos determinantes a la hora de beneficiarse entre los conocimientos de ambas lenguas. Así también parece influir el nivel o área de la lengua del que se trate. Un hablante puede integrar sus conocimientos a nivel pragmático, mientras que los aísla a nivel fonético.

Por último y no por ello menos importante, cabe mencionar que los factores individuales o de tipo emocional también repercuten en la manera en que el usuario se posiciona dentro de este *continuum* (Cook, 2002).

La existencia de esta relación a la que se hace mención lleva a considerar que un hablante que únicamente conoce una lengua es incapaz de realizar ciertas actividades específicas de uso de la lengua que sí puede llevar a cabo un hablante plurilingüe. Es el caso, entre otros, del *code-switching* o uso simultáneo de dos o más códigos (Cook, 1992). Así, el usuario multicompetente podrá producir mensajes en los que se intercalen ambos códigos por razones más o menos conscientes: como indicadores de rango social, para indicar proximidad al receptor, entre otros (Cook, 2013).

Incluso, se afirma que el hablante monolingüe no llega a tener un conocimiento explícito de su lengua materna como sí lo tiene el hablante bilingüe o plurilingüe. La puesta en contacto con las características de otra lengua lleva a tomar una mayor conciencia del propio dominio lingüístico, lleva a racionalizar los propios usos y a comprender mejor la lengua materna a todos los niveles (Cook, 2003). Mejoran, así, la capacidad de racionalización y la competencia para la resolución de problemas.

No sorprende, por tanto, que se hayan observado casos en los que las informantes han mejorado sustancialmente en el uso de la escritura en su lengua materna tras haber sido expuestos al aprendizaje de esta actividad de uso de la lengua en una lengua extranjera (Kecskes, 1998). En el apartado correspondiente a “La escritura en L2 y su relación con la L1” se profundizará más en lo relativo a la relación entre L1 y L2 en la escritura.

Otra de las características de un usuario multicompetente es el hecho de ser capaz de procesar la realidad y pensar de una manera diferente a como lo hacen los usuarios monolingües. Es decir, estar familiarizado con más de una lengua implica llevar a cabo actividades cognitivas de diferente naturaleza y de tener una visión más rica y compleja de lo que es la cultura y la sociedad. En la línea de lo que se comentaba previamente, estos usuarios son capaces de procesar la realidad de manera más analítica y de percibir los modos de pensamiento que corresponden a cada grupo de hablantes.

En definitiva, hablar del concepto de competencia comunicativa en L2 exige detenerse en este concepto de multicompetencia con el fin de comprender que un hablante plurilingüe piensa, actúa y procesa el desarrollo lingüístico sujeto a unas

particularidades concretas. Y es, precisamente, esa realidad a la que pertenecen las informantes de este estudio.

2. La competencia comunicativa y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

En el apartado que se presenta a continuación el objetivo es incidir en la importancia que se otorga al concepto de CC y observar qué lugar ocupa dentro de los estudios de L2 en la actualidad. Para ello, nos detendremos en el caso concreto del *MCER* y en cómo la noción de CC determina la manera en que éste está configurado. La importancia de este documento en la actualidad permitirá comprender los cambios que ha supuesto la incorporación del término de CC en el quehacer profesional del profesor de lenguas.

Como ya se adelantaba en la introducción de esta tesis doctoral, el concepto que este trabajo maneja de CC es precisamente aquel que aparece en el *MCER*. Antes de comenzar a detallar cómo se define esta noción, es importante detenerse en el valor que tiene el *MCER* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* nace en el 1990 como respuesta a las necesidades que habían surgido en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Los últimos avances científicos y el cada vez mayor número de estudiantes de lenguas extranjeras había puesto en evidencia que el *Nivel Umbral* de dos décadas antes no era idóneo ni suficiente como para marcar las directrices de la enseñanza de lenguas en Europa.

Tras diez años de prueba, el documento, generado por el Consejo de Europa, ya había sido traducido a numerosas lenguas y se había erigido como pieza esencial para los profesores de lenguas extranjeras. En la actualidad, ha sido traducido a numerosas lenguas de dentro y de fuera de Europa y se ha empezado a aplicar en la enseñanza de lenguas de todo el mundo.

Los investigadores apuntan a que una de las grandes aportaciones del *MCER* es el hecho de introducir un nuevo paradigma en el ámbito de la enseñanza de lenguas (Díaz-corrалеjo, 2002). Se trata de un paradigma en el que los hablantes, como actores

sociales y usuarios de una lengua, tienen que desarrollar una serie de competencias generales:

- saber – conocimiento declarativo: conocimientos del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural
- saber hacer – destrezas y habilidades: destrezas y habilidades prácticas; y destrezas y habilidades culturales.
- saber ser – competencia existencial: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad.
- saber aprender – capacidad para aprender: reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, destrezas de estudio y destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

Todo ello a la par que adquieren las competencias comunicativas de la lengua.

El desarrollo de la CC resulta un elemento esencial dentro del documento. Heredero de las teorías previamente expuestas de Hymes (1972), en este documento se establece que la CC queda conformada por tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática y “se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pág. 13).

La primera de las subcompetencias, la lingüística, abarca las diferentes dimensiones que conforman la definición de lengua como sistema, dejando de lado todas las características sociolingüísticas y pragmáticas que se considerarán en las otras subcompetencias. Por ello, está compuesta por otras 6 subcompetencias que atañen a los niveles:

- léxico (conocimiento del vocabulario y la capacidad de usarlo),
- gramatical (conocimiento de los recursos gramaticales y sus usos),
- semántico (conciencia y control de los significados),
- fonológico (percepción y producción de fonemas, rasgos fonéticos, composición fonética y prosodia)
- ortográfico (conocimiento y maestría en el uso y percepción de los símbolos de los sistemas de escritura),
- y ortoépico (articulación de los elementos del nivel ortográfico).

Por medio de esta subcompetencia, la lingüística, se valora la capacidad que el individuo/usuario de la lengua tiene para acceder al conocimiento formal del que dispone y mediante los cuales articula mensajes correctamente formados y significativos.

La segunda de las subcompetencias que conforman la CC, la sociolingüística, hace referencia a todo lo relativo a las condiciones socioculturales que afectan la manera en que el usuario hace uso adecuado o no de la lengua. En este nivel se tienen en cuenta los aspectos culturales, las convenciones sociales y los funcionamientos internos de la comunidad en la que se emplea la lengua que sea objeto de estudio. De ahí que entre los objetos de estudio de esta competencia figuren los marcadores lingüísticos, las normas de cortesía, el registro y las variedades diatópicas).

Por último, está la competencia pragmática que centra su eje de estudio en el uso funcional de los recursos lingüísticos en y para los intercambios comunicativos. En este nivel se tiene en consideración el dominio de aspectos como el discurso, la cohesión, la coherencia, las formas de texto, etc. De esta manera, esta subcompetencia queda organizada en otras tres:

- Competencia discursiva: habilidad para generar orden secuencial en los textos.
- Competencia funcional: que atañe a la manera en que los hablantes se desenvuelven en los procesos y destrezas que atañen a las situaciones conversacionales.
- Competencia organizativa: orientado al estudio de los esquemas y interacción y de transacción.

Es precisamente en torno al dominio de la CC y sus subcompetencias como se instauran los diferentes niveles dentro del documento. Así, quedan establecidos 6 diferentes niveles organizados en tres bloques con sus respectivos descriptores:

NIVEL	SUBNIVEL	DESCRIPCION
A = Usuario Básico	A1 (Plataforma)	El usuario básico: A1 y A2. La persona capaz de comunicarse, en situaciones muy cotidianas, con expresiones de uso muy frecuente y utilizando vocabulario y gramática básica.
	A2 (Acceso)	
B = Usuario Independiente.	B1 (Umbral)	El usuario independiente: B1. Es capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua objeto de estudio.
	B2 (Avanzado)	El usuario independiente: B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
C = Usuario Competente	C1 (Dominio Operativo Eficaz)	El usuario competente: C1. "Dominio operativo adecuado". Representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y estudio. (Generalmente este nivel lo alcanzan personas con estudios académicos medios o superiores en su lengua materna)
	C2 (Maestría)	El usuario competente: C2. Aunque el nivel C2 se ha denominado «Maestría», no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.

Figura 3. Niveles, subniveles y descriptores básicos de los niveles de referencia.

Fuente: Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/niveles-de-competencia.html> (Consultado el 12 de marzo de 2015).

Esta dimensión vertical “puede contribuir a concretar lo que se espera que sea apropiado en distintos niveles de aprovechamiento” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pág. 16) en función de las diferentes categorías.

Además, cabe indicar que esa competencia comunicativa es la que el usuario pone en funcionamiento para llevar a cabo las diferentes actividades de la lengua. Estas son fundamentalmente cuatro: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Además, estas actividades deben considerarse en dos dimensiones: tanto la oral, como la escrita.

En definitiva, el *MCER* viene a presentar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que tiene que dominar el aprendiz de una segunda lengua en los diferentes estadios de desarrollo y en las diferentes situaciones que puedan llegar a darse en el uso de dicha lengua. El fin no es otro que coordinar todos esos saberes de manera integrada y orientarlos al logro de la CC.

3. La competencia comunicativa y la escritura en L2

Una vez establecido el marco de sobre el que se construye el concepto de CC, es momento ahora de conocer cuáles son las consecuencias de emplear este término a nivel de una actividad de uso de la lengua como es la escritura.

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, en el *MCER* se indica que la efectividad comunicativa se logra al alcanzar el dominio coordinado de las diferentes subcompetencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) que conforman la CC. De ahí que en el apartado que aquí comienza se vaya a indagar qué implica el dominio de dichas subcompetencias en una actividad de uso de la lengua como es la escritura.

No obstante, a pesar de que este trabajo tiene como objeto de estudio la escritura como producto, es importante mencionar que, en la actualidad, hay un acuerdo al afirmar que la escritura no debe entenderse sólo como un producto, sino como un proceso cognitivo mediante el cual se posibilita la construcción de textos comunicativos. Así, resulta de interés mencionar que, pese a que no se indague en este hecho, se asume que, para llevar a cabo la construcción de estos textos, las informantes han pasado por todo un complejo proceso de toma de decisiones en las que intervienen fases de planificación, textualización y revisión, bajo un sistema de monitorización guiado por la memoria.

Herederos de la teoría a la que dieron luz Flower y Hayes (1981), numerosos autores han seguido esta senda y han corroborado la necesidad de entender la escritura no sólo como un producto, sino también como un proceso (Kellogg, 1996; Hayes, 2008; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2008; Scardamalia & Bereiter, 1992; Whalen & Ménard, 1995; entre otros).

Sin embargo, como se indicaba previamente, el objetivo de este apartado es detallar qué significa hablar de textos –productos– comunicativos. Es decir, qué significa que un hablante haya adquirido la competencia comunicativa en la composición de textos. Para ello, se tendrán en cuenta las subcompetencias mencionadas previamente.

Posteriormente, se hará mención a la influencia que tiene la lengua o lenguas maternas en la escritura de textos en L2. Irremediablemente, las aprendices de este estudio no parten de un conocimiento “cero” de la escritura cuando aprenden a escribir

en español. Por el contrario, y como se adelantaba al tratar el concepto de “multicompetencia”, existe un dominio previo de esta habilidad en las lenguas que ya se conocen y manejan. Así, estos conocimientos previos, tienen consecuencias más o menos directas en la naturaleza de los textos que se producen. Y a pesar de que estas consecuencias no se analicen, resulta necesario dejar constancia de su existencia.

3.1. Características de la competencia comunicativa escrita

Como ya se adelantaba, esta investigación se centra en el estudio de los productos escritos. De ahí la importancia de este apartado en el que se detallarán las características de lo que se entiende por efectividad comunicativa en la escritura. Se desgranará qué implica ser competente, qué tipo de dominios son necesarios y hasta qué punto el dominio del código es indispensable para lograr dar respuesta a una situación comunicativa a través de un texto escrito.

Para ello, se van a traer a colación las tres competencias a las que hacían mención en el *MCER* y que conforman la competencia comunicativa: la gramatical, la sociolingüística y la discursiva. Y es que, como ya apuntaban autores como Archibald y Jeffery (2000), escribir en una segunda lengua, exige un dominio “multifaceta” que permita dar respuesta a todas las necesidades de comunicación a las que, como hablante, se va a ver expuesto.

3.1.1. *La competencia lingüística*

En lo que respecta al rol que ocupa lo lingüístico en la escritura, podría considerarse que ha habido un giro de 180 grados. Mientras que en la lingüística tradicional lo esencial era el dominio y el control de las unidades que conforman la gramática de cada lengua, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas trajeron consigo una revisión de estos preceptos y una revisión, también, de la importancia otorgada a este nivel en la escritura.

Mientras que antes ésta era considerada la única competencia necesaria, ahora comparte escenario con otras competencias como son la sociolingüística y la pragmática. En consecuencia, a pesar de que el dominio de esta competencia tenga indiscutiblemente consecuencias en la efectividad de los textos producidos por los aprendices de una L2, su incidencia ya no es considerada como única y fundamental (Turner & Upshur, 1995).

Tener adquirida esta competencia para llevar a cabo una actividad de uso de la lengua como es la escritura, supone tener un conocimiento de los diferentes niveles y dimensiones que configuran esta competencia. Niveles que abarcan desde lo léxico-semántico, lo gramatical, hasta lo fonético-ortográfico. Como consecuencia, lograr una “exactitud gramatical” se convierte en un proceso lento que atraviesa diferentes fases dentro de una meseta de conocimiento (Turner & Upshur, 1995) y que implica una interiorización de las convenciones del sistema de la L2.

Una de las dificultades más notables en esa asimilación es el desarrollo de la capacidad de elección de las formas o elementos propios de esa lengua de acuerdo a los significados que se quieren transmitir.

No obstante, Turner y Upshur (1995) inciden en que el desarrollo gramatical no es central en el desarrollo de la fluidez o en logro de la eficacia comunicativa en su totalidad. Esta reflexión deriva de un estudio realizado por estos autores en los que unos alumnos de L2 en el que se observa que, cuando los aprendices dominan la situación comunicativa ante la que se encuentran, son capaces de escribir textos con una mayor eficacia que cuando desconocen la situación, pese a que, en ambos casos, el dominio gramatical que atestiguan sea el mismo.

Estos resultados les llevan a afirmar que únicamente será posible vincular la mayor o menor CC con la gramática en aquellos aspectos puntuales en los que la incorrección puede derivar en un bloqueo del flujo comunicativo.

Asimismo, cabe recordar que esta competencia está intrínsecamente vinculada al resto de competencias que configuran la CC en la medida en que es necesaria “una elección cuidada de vocabulario, estructuras gramaticales, y tipo de oraciones para crear un estilo apropiado al tema del texto y a los posibles lectores del mismo” (Saorín, 2003, pág. 113).

3.1.2. *La competencia sociolingüística*

El *MCER* define a ésta como la subcompetencia que abarca “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, pág. 116). Mediante esta afirmación, se muestra toda una declaración de intenciones y se pone en evidencia una idea de la escritura como una actividad de tipo social.

Muchos son los trabajos que se han desarrollado hasta la actualidad en las que se pone el énfasis en la escritura como una actividad de tipo social y cultural. Para entender mejor estos planteamientos, resulta de utilidad echar la vista atrás y detenerse en los trabajos de Lantolf quien estableció las bases de lo que hoy se considera la teoría sociocultural del lenguaje.

Desde las premisas de esta corriente, la mente humana está mediatizada por diversas herramientas que permiten realizar cambios y evolucionar. Estas herramientas son artefactos creados por el ser humano que están configuradas por el entorno en el que se emplean y que varían de generación en generación. Así, se van heredando y adaptando a las necesidades que surgen en cada sociedad. Entre esos artefactos se encuentra, precisamente, el lenguaje, que va modificándose en función de las necesidades a las que se ve expuesto el hablante: “languages are continuously remolded by their users to serve their communicative and psychological needs” (Lantolf, 2001, pág. 2).

El dominio con el que se gestionan las diferentes herramientas desarrolladas por el ser humano a lo largo de su historia afecta en el tipo de mediación que se produce y en el cómo se piensa. “Thought cannot be explained without taking account of how it is made manifest through linguistic means and linguistic activities, in turn cannot be understood without seeing them as manifestation of thought” (Lantolf, 2001, pág. 7).

Por lo tanto, heredero de la idea de Vygotsky (1964) de que la palabra es el microcosmos de la conciencia, Lantolf presenta una descripción del lenguaje ligada a los pensamientos y a las manifestaciones sociales que tienen lugar a través de las diferentes actividades de uso de la lengua; entre ellas, la escritura.

Estos planteamientos, sin embargo, no pueden adscribirse únicamente a los preceptos de esta corriente teórica. Desde los estudios de la ecología del lenguaje

(Kramsch, 2007), los investigadores también apuntan a que la lengua, además de estar situada dentro de procesos mentales individuales, hay que localizarla dentro de contextos de interacción, ya sean entre el individuo y la sociedad o entre diferentes grupos sociales. Por lo tanto, no se trata de un proceso que desarrolle el individuo de manera aislada, sino que se trata de una actividad humana que va co-construyéndose gracias a la interacción entre humanos y entre humanos y su entorno.

Los defensores de esta línea teórica ponen de relieve esta co-construcción y ponen como evidencia de ella la naturaleza multidimensional del significado. A su parecer, los significados otorgados a los mensajes están determinados no sólo por el contexto del hablante, sino también por sus sentimientos, las proyecciones,... y son, en consecuencia, subjetivos. Así también, afirman que los significados son recursivos en tanto que emergen del contacto entre los textos que se van produciendo, la coexistencia de diferentes estilos, etc. Por último, destacan su carácter impredecible, fractal y reflexivo.

Estos planteamientos expuestos permiten comprender mejor el motivo por el que Hymes (1995) ya introdujo la dimensión social al acuñar el concepto de CC. Tal y como se adelantaba en el apartado anterior, este autor destacó la vinculación intrínseca entre sociedad y lenguaje, y definió la lengua como un conjunto de normas de discurso, de transmisión de contenidos comunicativo, de formas lingüísticas y de objetivos sociales.

Además, en ambas corrientes teóricas -la sociocultural y la ecológica-, la escritura, como materialización y manifestación del lenguaje, se asocia directamente al dominio de lo social. La escritura, a diferencia de lo que se apuntaba hasta hace unas décadas, no consiste en un acto individual, sino que se trata una tarea social que se inserta dentro de un contexto concreto de comunicación, con un propósito definido y configurado a partir del destinatario a quien va dirigido el mensaje que se está produciendo (Cushing, 2002). Además, el hecho de tratarse de un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación convierte a la escritura en un sistema flexible, dinámico y diverso que se ajusta a las situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir (Castelló, 2002).

Desde la perspectiva socioconstructivista, impulsada por Shaughnessy (1977), también se han contribuido a esta definición de la escritura como acto de comunicación y se ha considerado que los textos propios de cada comunidad reflejan los propósitos y los valores de esas comunidades (Hedgcock, 2010).

El socioconstructivismo, además de poner de relieve la naturaleza inherentemente social de la escritura, habla de la existencia de una “doble función” de la misma. En el trabajo de Widdowson (1984) se hace referencia a dichas dos funciones:

a) La función conceptual: aquella por la que mediante la escritura se pueden formular proposiciones.

b) La función comunicativa: aquella que tiene como fin llegar al interlocutor y transmitir un mensaje.

Según esta idea, la escritura se entiende a la vez como un acto focal y como un acto capacitador. A su modo de ver, el de Widdowson, el dominio de la escritura supone el desarrollo de la capacidad del hablante para llevar a cabo esta doble función.

Afirmar que un escritor domina la dimensión sociolingüística de la escritura significaría, por tanto, que el escritor se ha apropiado de los diferentes recursos de los que se dispone para lograr la comunicación y que lo capacitan para participar en las diferentes actividades en las que se producen las relaciones sociales y el contacto con las personas involucradas en ellas.

En palabras de Castelló, “la interacción que se establece durante el proceso de composición entre el escritor y el/los destinatario/s permite la creación de un contexto particular en el que se definen las características del texto que se va a producir” (Castelló, 1999, pág. 198) y son esas características las que tiene que reconocer el emisor del texto escrito.

Como se puede comprobar, todo este andamiaje teórico destaca, en todo momento, la importancia de la figura del receptor en el acto de comunicación escrito (Nystrand, 2008). Como ocurre en los textos orales, dentro de la situación comunicativa en la que se produce el texto escrito, existe una audiencia implícita o explícita, a quien se destina el mensaje (Calsamaglia & Tusón, 2008).

Si aceptamos que el origen epistemológico de la comunicación tiene una base biológica (...) cuya finalidad es la adaptación al medio para la supervivencia, estamos obligados a asumir también que el punto de partida epistemológico del flujo comunicativo no es el polo emisor, sino que su origen está en el polo receptor (Rodríguez Á. , 2008, pág. 3).

Así, la interacción entre el individuo y las entidades sociales a las que va dirigido el mensaje que produce lleva a definir la escritura como un acto dialógico (Bajtin, 1986). En palabras de Harklau “texts are always implicitly written to an imagined or real readership, and this written input and output (...) are intrinsically dialogic” (Harklau, 2002, pág. 335). En consecuencia, el mensaje se completa cuando éste es recibido por parte del receptor.

Este diálogo se diferencia del oral en tanto que la interacción escrita tiene lugar en diferido. Emisor y receptor no comparten el espacio, ni el tiempo en el que se produce la comunicación y, por lo tanto, no comparten la misma situación material de la enunciación (Camps, 1997).

En este punto cabe mencionar que esta realidad ya no lo es tal debido a los nuevos contextos comunicativos que han surgido de la mano de las nuevas tecnologías. En estos nuevos contextos puede darse una simultaneidad en la recepción de los textos pese a que no haya una coincidencia de tipo espacial. Es el caso, por ejemplo, de los chats, foros, etc. en los que el receptor puede, incluso, ser espectador de la construcción del texto, como es el caso de las wikis. Sin embargo, son precisamente estas nuevas tecnologías las que han puesto más, si cabe, en evidencia la importancia de la escritura como herramienta de comunicación y su función de tipo social.

En cualquier caso, se trate o no de una escritura en un soporte digital, “writing is no less interactive than speech in either principle or practice” (Nystrand, 1986, pág. 40). Cuando el lector entiende el texto que ha producido el escritor, se produce un intercambio de significados, independientemente de la distancia espacio-temporal que exista y del conocimiento entre los participantes porque cada participante realiza sus acciones en relación al otro.

Asimismo, cabe comentar que la interacción no se produce únicamente entre emisor y receptor, sino que en ella pueden participar otras voces a las que se hace referencia o de las que emana la información que se maneja. Los textos no son nunca independientes, sino que dependen de otros anteriores y suponen la existencia de una respuesta posterior. De tal manera, se va configurando un complejo entramado comunicativo que va construyendo y va dando sentido al texto. Así, el escritor está dialogando, imaginando las respuestas del receptor, se anticipa a la respuesta y, al mismo tiempo, genera una respuesta a textos que se han producido previamente (Camps

& Ribas, 1993). Como resultado, se podría afirmar que lo que se construye es un texto eminentemente polifónico (Camps, 1997; Ducrot, 1986).

La existencia de un receptor exige, además, al emisor adecuar su registro al nivel, tipo de contexto y relación que se establece para con la audiencia. El registro es el criterio que se encarga de dar cuenta de la especificidad, formalidad, planificación e, incluso, de la posición social de los interlocutores. Será mediante el manejo de los diferentes recursos del registro como se logrará una mayor o menor adecuación en el mensaje y una mayor acomodación al contexto de expresión, de cultura y de referencia (Fowler, 1996). Entre estos recursos se encuentran el tono, los aspectos relativos al marco retórico-gramatical o los recursos estilísticos, y otros (Carrillo, 2005).

En el caso de la escritura en L2, tema que aquí nos concierne, es importante reseñar también la naturaleza del tipo de interacción que se genera entre el escritor-no nativo y el receptor/lector-nativo. Dentro de la red de interrelaciones que se establece entre un no nativo y un miembro de la sociedad de la lengua meta, el hablante no nativo (en adelante, HNN), a pesar de que pueda participar en las interacciones como un interlocutor más, hace necesario cierto grado de colaboración por parte de los otros miembros de la red, especialmente en los primeros niveles de dominio (Ambadiang & García, 2006).

En otros casos, el problema puede venir determinado por una falta de conocimiento compartido entre emisor y receptor o por el hecho de que el receptor no conoce la realidad de la que emana ese mensaje. En estos casos, Scollon y Scollon (2001) hablan de que la falta de conciencia de los diferentes trasfondos sociales conlleva un alto riesgo de *schismogenesis*. Este fenómeno consiste en una serie de “processes in social interactions by which small initial differences become amplified in response to each other through a sequence of interactional moves and ultimately result in a rupture in the social interaction” (Scollon & Scollon, 2001, pág. 541).

Es decir, se trata de todas aquellas trabas en la comunicación que, pese a que en un principio pueden parecer irrelevantes, derivan en una ruptura total de la interacción. Entre esos factores que pudieran interrumpir el proceso de interacción se encuentran, entre otros, los siguientes:

- las relaciones que se generan y establecen entre emisor y receptor,
- la asunción de patrones sociales,
- la distancia ideológica, o

- las diferentes construcciones de la identidad del yo.

Así, dominar esta competencia supone ser capaz de prevenir o reparar dichas posibles rupturas e incidir en aspectos co-constructivos de la interacción. No obstante, el escritor no nativo siempre estará, según Raimes, en una situación de desventaja en contraposición al nativo por lo que “might need ‘more of everything’ in terms of heuristic, content, writing practice, and feedback than their mother tongue counterparts” (Raimes, 1985, pág. 250).

Los estudios de la corriente denominada “writer-responsible” hablan, además, de la necesidad de que el escritor no nativo, en la interiorización de la competencia sociolingüística en la escritura de L2, desarrolle una serie de técnicas prosísticas, de explicitud, de claridad o de expresión léxica. Todo ello contribuirá, apuntan, a la “construct discourse and text in which the purpose of writing is directly stated at the outset, and the writer’s discourse and argument is expected to be clear and easy to follow” (Hinkel, 2005, pág. 618).

Es decir, el escritor debe tener conciencia de la necesidad de que su discurso vaya acorde al contexto en el que se inserta y cumpla los objetivos que determina la propia tarea de escritura. Pero, además, debe tener en cuenta al receptor para el que se construye el mensaje ya que la información tiene que estar claramente expresada y deben guiar su lectura.

Por otra parte, traer a colación el nivel social de la escritura exige también hacer mención también al rol que cumple la cultura en el desarrollo de esta práctica comunicativa (Mauaren, 1993). La noción de cultura debe entenderse como el conjunto de formas de actos de habla, de comportamientos socioculturales, organización social, constructos de conocimiento y, así también, por las maneras en las que el conocimiento es obtenido y transmitido dentro de una comunidad (Hinkel, 2012). En palabras de Trujillo, la cultura “no es sólo una colección de datos o costumbres, sino una fuerza directiva que nos obliga a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros, y a actuar en consecuencia con tal comprensión” (Trujillo, 2000, pág. 121).

Esta visión de la cultura como fuerza que nos mueve a comprender la realidad según ciertos parámetros y a actuar en consecuencia (Trujillo, 2001) no es innovadora, ni mucho menos contemporánea. A partir de trabajos como el de Sapir (1966), quedó evidenciada una idea de que la lengua, la sociedad y la cultura de sus hablantes no

podían ser analizadas de manera aislada. La lengua, además de ser una herramienta para comunicarse dentro de una comunidad de habla, es también un sistema para compartir todo un conjunto de creencias, visiones; y un modo de describir y representar la experiencia humana.

En la actualidad parece haber total acuerdo al afirmar que lengua y cultura no pueden disociarse. Al igual que ocurre con los marcos sociales que subyacen a las producciones, existen unas relaciones intrínsecas entre la cultura de una comunidad y la lengua empleada por sus hablantes (Hinkel, 2012).

Llevadas estas premisas al ámbito de la escritura, estudios como el de Ciapuscio y Oñati (2002) demuestran que los aspectos culturales afectan directamente en el dinamismo y flexibilidad de los textos, así como en las características que los definen. De ahí que detrás del uso de diversos segmentos textuales - entendidos estos como unidades funcionales menores que componen una parte textual- existan determinadas motivaciones culturales e histórico-diacrónicas. Ese diacronismo puede afectar y dar lugar a gran variedad de estilos y géneros textuales a lo largo del desarrollo discursivo de la comunidad, como ya se tratará en el apartado relativo a la competencia pragmática.

Resultaría un error, por tanto, que el HNN, al interactuar de manera escrita en la L2, no tuviese en cuenta los aspectos culturales que subyacen al proceso de escritura o que se asumiese, de la misma manera, que todas las culturas son iguales. El emisor tiene que tener en mente siempre la cultura del receptor (Ballard & Clanchy, 1991), así como las expectativas de los miembros de su cultura: “student must (...) write in ways that fit audience expectations within the cultures they are learning to write in” (Casavane, 2004, pág. 44).

El dominio de los paradigmas y de las redes sociales, así como de los comportamientos y los usos de la lengua otorgarán una mayor autonomía al HNN a la hora de interactuar por medio de textos escritos en una lengua no materna. Ello se debe a que “an awareness of the second cultural norms can allow learners to make their own informed choices of what to say and how to say it” (Hinkel, 2012, pág. 884).

Hinkel (2012) apuntaba, además, que la manera en que el HNN entiende las conceptualizaciones o los constructos de la cultura meta está íntimamente relacionado con los prejuicios, hipótesis y creencias que se tienen de dicha cultura. Por este motivo, el bagaje previo podrá funcionar como un facilitador o como un obstáculo en el

reconocimiento de la cultura ajena y en la interiorización de los patrones de ésta. Y, en consecuencia, afectará en el mayor o menor éxito con el que se logra la comunicación con los miembros de dicha cultura.

Por todo lo expuesto, considerar que existe una única retórica que constituye la identidad de todos los hablantes de una lengua y que comparten al escribir en una L2 conlleva una estigmatización, generalización y supone llevar a cabo predicciones no adecuadas con consecuencias negativas en los productos escritos. La tendencia a las generalizaciones heredada por la retórica contrastiva (Kaplan, 1966), hace que se subestime el conocimiento de los aprendices, sus habilidades y, ante todo, sus individualidades; es decir, su carácter, sus necesidades y sus habilidades (Cassany, 1990; Spack, 1997).

Con esto no se quiere negar la influencia del trasfondo educativo, de la tradición social o de la realidad de cada uno de los hablantes. Al contrario, se quiere poner de relieve la existencia de rasgos textuales que se corresponden con el yo como individuo que forma parte de una identidad cultural que no es ni estática, ni cerrada, ni tampoco homogénea. Y es que, cabe reseñar que es a los usuarios de una cultura a los que les corresponde la tarea de desarrollar y crear dicha cultura.

Al mismo tiempo, cabe acentuar que existe lo que Olshtain y Celce-Murcia (2001) denominan como “conocimiento compartido” entre emisor y receptor. Se trata de una frontera entre los interlocutores en la que coexisten sus saberes y experiencias. Se trata de un nexo de unión en el que los aspectos culturales no funcionan como obstáculos que dificultan, ni interfieren en la comunicación. Por el contrario, se trata de ese punto en el que concluyen saberes universales o aspectos culturales afines que facilitan la interacción y facilitan, también, el flujo de la comunicación.

En conclusión, lo que se ha venido planteando en esta apartado es una visión de la escritura desde el punto de vista de la teoría sociocultural que define esta actividad de uso de la lengua como un proceso dialógico, mediado, distribuido, multimodal, coproducido y que, además, se construye sobre fuentes socioculturalmente arraigadas. La competencia sociolingüística, por ende, será aquella que indique el grado con el que el aprendiz es capaz de interacción por medio de textos escritos y de hacer uso de los diferentes marcadores de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, los registros, las variedades, entre otras.

Así, siguiendo a Cushing (2002), la construcción del texto, además de tener un propósito definido y dibujado a partir de un destinatario que se tiene en mente, también estará determinada por un contexto que determina directamente la toma de decisiones. De tal manera que no se pueden desligar sociedad de escritura, ni así tampoco lo pueden hacer ambos conceptos de la cultura de la comunidad en la que se insertan.

3.1.3. *La competencia pragmática*

Como ya se ha venido adelantando, la competencia pragmática, según el *MCER*, está dividida en otras tres competencias: la discursiva, la funcional y la organizativa. Todas ellas se centran en la importancia de organización y estructuración del discurso con el fin de lograr los objetivos comunicativos planteados, así como en el dominio de los géneros discursivos.

Para entender mejor esta subcompetencia, es necesario indagar en cuál es la definición de género que se maneja, cuáles son las implicaciones del manejo de este concepto y qué elementos se consideran necesarios en la construcción del discurso.

Para ello, en primer lugar, nos detendremos en la definición del concepto de género que aquí se maneja. Los géneros textuales constituyen modos socialmente reconocidos de utilizar la lengua. Esta definición surge en 1979 de la mano de Bajtin (1979) quien partió de la premisa de que

features of a similar group of texts depend on the social context of their creation and use, and that those features can be described in a way that relates a text to others like it and to the choices and constraints acting on text producers (Hyland, 2003, pág. 21).

Desde entonces, hasta la actualidad, los géneros siguen definiéndose como “system of staged, goal-oriented social processes through which social subjects in a given culture live their lives” (Martin, 2001, pág. 46).

Estos planteamientos van, así, en consonancia con las teorías de la corriente sociocultural previamente expuesta que argumentaba que “[writing] activity is situated

in concrete interactions that are simultaneously improvised locally and mediated by prefabricated, historically provided tools and practices” (Prior, 2008, pág. 55).

Los géneros, por tanto, no son meras formas, sino estructuras dinámicas en lo que respecta a sus formas y al contenido (Raimes, 1998). Formas, por otra parte, que varían en cuanto a sus estructuras, sus propósitos y los contextos en los que tiene lugar la comunicación. Así también, estas actividades se definen en función de los agentes sociales que participan en la situación comunicativa y su conocimiento con respecto al funcionamiento de las mismas (Kress, 1989).

Según esta idea, las prácticas sociales se van ajustando a unos patrones de comportamiento consabidos que emanan de la interacción discursiva y social. Y dentro de los macrogéneros se incluirán todos aquellos textos que comparten los mismos parámetros contextuales y recursos lingüísticos que son reconocidos por los usuarios y que dependen, en gran medida, de la tradición histórico-discursiva.

Directamente asociados a la teoría de los géneros se encuentran los estudios de género. Estos estudios, cuya orientación es fundamentalmente pedagógica, son los encargados de estudiar los productos escritos dentro de contextos reales de uso de la lengua para, así, tener una mayor conciencia de los objetivos comunicativos que subyacen a las interacciones sociales y ver cuáles son las convenciones que ponen en funcionamiento los escritores dependiendo del contexto determinado en el que se encuentren (Matsuda, Canagarajah, Harklau, Hyland, & Warschauer, 2003).

Los estudios de género abarcan el análisis de los textos desde niveles macro y micro. Al mismo tiempo, estudian el modo en que progresan las ideas dentro del desarrollo global de la génesis textual. Dentro de las líneas actuales, una de las preocupaciones es la de romper con la tendencia al reduccionismo y a la presentación de estas prácticas como entes estáticos y arraigados a una sociedad sin ningún tipo de flexibilidad (Paltridge, 2001).

Los trabajos de la ya mencionada perspectiva ecológica también defienden esta dimensión histórica de la lengua y de sus productos. Desde esa perspectiva se habla de emergentismo; se considera que las producciones textuales son inherentemente evolutivas e históricas, están en dinamismo constante y las nuevas formas y significados emergen de las conexiones entre las realidades presentes con los conocimientos y experiencias previas. Y, al mismo tiempo, estas formas nuevas son infinitas en tanto que los patrones son abiertos e interminables (Kramsch, 2007).

Estos planteamientos parecen explicar los motivos por los que en diferentes culturas se manifiestan diferentes actitudes con respecto a la presencia o ausencia de conclusiones, al uso de marcas discursivas, y otros. A veces las divergencias vienen dadas en lo que respecta a las extensiones prototípicas, el orden, el tipo de segmentos textuales o la frecuencia de aparición. Por último, los patrones discursivos, la frecuencia de combinación de ítems o la selección de recursos lingüísticos también pueden ser indicativos de diferencias culturales o históricas.

Al estar arraigados a una sociedad, el aprendiz de una L2 se ve expuesto a la necesidad de interiorizar las formas propias que manejan los hablantes de esa lengua. Será cuando domine estas formas cuando el hablante pase a formar parte de la nueva comunidad discursiva. En este punto, resulta imprescindible referirse al trabajo de Swales, precursor de este concepto. En uno de sus trabajos incluye seis condiciones indispensables para poder considerar la existencia de una comunidad discursiva (Swales, 1990):

- a. Amplio conjunto acordado de objetivos públicos comunes,
- b. existencia de mecanismos de interacción entre sus miembros,
- c. mecanismos participativos primordialmente para proporcionar información y retroalimentación,
- d. uso y posesión de uno o más géneros para el desempeño de los diferentes objetivos,
- e. léxico especializado y
- f. existencia de un nivel umbral para los usuarios que implique un grado adecuado de pericia en el dominio del contenido y el discurso.

Además, para formar parte de dicha comunidad se exige una comprensión activa de las interacciones textuales que surgen en ella y, así también, una respuesta igualmente activa y una capacidad de reacción a los mensajes recibidos (Cassany, 2005). Los mensajes, o enunciados, sean escritos u orales, son un eslabón dentro de un gran entramado de mensajes que se intercambian y que requieren de una asimilación. Ser miembro de una comunidad supone, por tanto, compartir una manera de leer e interpretar dichos enunciados (Harklau, 2002).

Por todo lo expuesto, la habilidad para escribir del emisor será indicativo de la habilidad que tiene para funcionar como miembro alfabetizado y conocedor del código

de una nueva lengua (Hedgcock, 2010; Pavlenko & Lantolf, 2001) y, por extensión, de una comunidad discursiva. En consecuencia, la habilidad de uso de la escritura también será indicativa del grado de membresía de ese usuario dentro de esa comunidad.

Así, Bajtin apuntaba a que “aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados” (Bajtin, 1979). Sin embargo, con ello no se indica que un nativo pueda dominar todas las esferas de la comunicación con todas sus formas genéricas correspondientes. Aprender a construir enunciados supone formar parte de un juego en el intervienen aspectos del nivel expresivo que determinan la manera en que se pronuncia del hablante y el tipo de recursos que emplea, tanto léxicos, como gramaticales o composicionales.

El léxico cobra especial relevancia en este punto ya que es en el nivel del discurso donde los términos adquieren sus valores semánticos. Se trata de un nivel en el que la selección del léxico está supeditada al tipo de destinatario que se tiene en mente, al cómo se va a orientar el discurso y al objetivo que se persigue. Todos estos interrogantes influirán y determinarán la composición y estilo del texto que se está componiendo.

También será necesario tener un dominio de la cohesión entre todas las ideas que configuran el mensaje. La cohesión consiste, fundamentalmente, en un “set of resources for constructing relations in discourse which trascend gramatical structure” (Martin, 2001, pág. 35). Estos recursos son de muy diversa naturaleza y contribuyen a la organización metafuncional del texto.

En cuanto a los recursos de los que se dispone para alcanzar esta cohesión, como se ha indicado, son muy variados. Fernández (2010) menciona los siguientes como ejemplos de recursos para alcanzar la cohesión formal:

- Correferencia: deícticos, anafóricos, pronombres, sustitutos léxicos,...
- Conectores o índices que sitúan en el espacio y en el tiempo del discurso.
- Conectores o índices que modalizan los enunciados o delimitan el compromiso del autor con lo que está diciendo.
- Separación gráfica de las ideas que repercuten en la organización discursiva.

La producción de un discurso cohesionado exige, en consecuencia, el dominio de conocimientos de tipo comunicativo, pero también otros de tipo lingüístico que contribuyen a un mayor éxito en el desempeño del acto de comunicación. En definitiva, se ponen en funcionamiento conocimientos que incluyen aspectos expresivos y sociales,

así como cognitivos y textuales. Todos ellos permiten una adecuada estructuración de las ideas a través de las palabras y a través de la combinación de fórmulas para su correcta organización y estructuración. Así, se logrará pasar de un cúmulo de oraciones agrupadas a la construcción de un discurso.

Pero, además de la cohesión, también es importante tener en cuenta la coherencia en la composición del discurso. Ésta puede atender al nivel del contenido o estar relacionada con la estructura de las ideas. En el caso del contenido, la coherencia es la capacidad de recabar ideas en relación a un núcleo temático de manera que éste quede organizado de manera lógica. En cuanto a la estructura, la coherencia es la encargada de que exista una progresión temática y un dominio de las subestructuras que se insertan en el texto.

Por tanto, la coherencia consiste en una propiedad pragmática con la que se busca el sentido de globalidad del texto. Es decir, se trata de la facultad de que todas las ideas de las que está compuesto el texto no se contradigan entre sí y constituyan una unidad común. A pesar de que la relación pueda darse a nivel semántico, las consecuencias se constatan a nivel textual.

Por todo lo expuesto en este apartado cobran más sentido, si cabe, las palabras de Carrillo (Carrillo, 2009, pág. 39) al sintetizar que:

nuestra conducta lingüística y nuestra conducta comunicativa es algo más que lengua, es discurso. Y todo discurso implica un diálogo. Usar la lengua es establecer una relación e diálogo. Un diálogo entre la lengua y su contexto, y un diálogo constante entre la realidad y la realidad a través del uso de la lengua. Un diálogo, donde el propósito fundamental del hablante es formular un mensaje para que funcione con efectividad como acto comunicativo.

En definitiva, y tras haber ofrecido un recorrido por las principales líneas teóricas que han contribuido a la consolidación de la definición de esta subcompetencia, cabe concluir con la idea de que el dominio de la competencia pragmática en un texto escrito en una L2 quedará de manifiesto por medio del uso que el hablante no nativo de los mecanismos de coherencia, cohesión, organización, distribución, etc. del texto. Todo ello orientado a lograr una vinculación lo más acertada posible entre la función y el objetivo comunicativo que se persigue y el texto que se está generando.

3.2. La escritura en L2 y su relación con la L1

Acorde a los objetivos de esta investigación, se ha considerado necesario no dejar de lado una de las particularidades de la competencia comunicativa en escritura en L2 como es la relación que existe con la CC en esta actividad de uso de la lengua en la L1. Por ello, en este apartado se presenta una revisión de los últimos estudios en los que se trata esta relación y se destacarán los resultados más significativos de los mismos.

En primer lugar, parece evidente que un aprendiz de una segunda lengua no parte de un nivel cero de dominio de la actividad escritora cuando aprende a escribir en una L2. Por el contrario, este aprendiz dispone ya de una serie de saberes y estrategias que se adquirieron en su desarrollo de esta destreza en la L1 y que sirven como base en el nuevo proceso de adquisición. De ahí que no exista controversia al afirmar que, efectivamente, la adquisición de conocimiento en la L2 interacciona con las habilidades escritoras que ya existen en la L1 (Valdés, Haro, & Echevarriarza, 1992) y que existe una transferencia de conocimientos entre la L1 y la L2 en todo ese proceso de adquisición.

No obstante, el debate surge al cuestionarse en qué sentido puede hablarse de transferencia, hasta qué punto tiene lugar dicha transferencia y cómo de positiva es para el aprendiz de la L2. En este punto, cabe incidir que, a pesar de los numerosos estudios publicados a mediados del siglo pasado en los que se hacía hincapié en la transferencia como un hecho negativo, como una perturbación o una interferencia (Weinreich, 1953), en la actualidad, hablar de transferencia supone referirse a la influencia que la L1 puede tener sobre la L2; sea esta influencia positiva y beneficiosa, o negativa. Seguimos, pues, a Odlin quien afirmó que “transfer is the influence of the first language (L1) on the second one (L2)” (Odlin, 1989), siendo este conocimiento una herramienta de ayuda para los retos que se plantearan en la L2 (Jarvis & Odlin, 2000).

Entre los trabajos publicados respecto a este tema, interesa detenerse, en primera instancia, en el artículo de Cummins (1981) en el que se afirma que es necesario que haya un dominio avanzado de la escritura en la L1, como para que pueda tener lugar un trasvase de conocimientos a la L2. Según sus planteamientos, cuanto mayor sea el

dominio de esta actividad en la L1, más provecho se sacara para la L2 y mayor será también el éxito en la situación comunicativa. Ello se debe a que un alumno con mayores conocimientos es capaz de percibir las diferencias existentes entre ambos códigos y entre los procesos implicados en la composición. Este autor defiende, además, que las estrategias son procesos psicocognitivos que son universales, no adheridos a ninguna lengua y, por tanto, son aplicables en cualquiera de las lenguas que domine el hablante.

Noor (2007), por su parte, indaga en este mismo tema y centra su investigación en la influencia de la escritura en árabe como L1 en alumnos de origen saudita. El foco de atención se centra en cómo ésta influye en la calidad de los textos escritos en inglés/L2. Para ese fin, contrasta los resultados obtenidos a través de pruebas de traducción y de escritura directa en la L2. Los resultados permiten identificar similitudes en los comportamientos y estrategias empleados en la L1 y en al L2, así como reseñar cierto nivel de transferencia de conocimientos entre ambas lenguas que viene condicionada por el grado de dominio que se tienen de la escritura en la L1. Por tanto, se obtienen, décadas después, resultados similares a los ya adelantados por Cummins (1981).

En este trabajo de Noor se destaca, en consecuencia, como ya habían apuntado Ma y Wen (1999), que los conocimientos previos de la escritura en la L1 afectan en el dominio que se proyecta de dicha competencia en la L2 en lo que respecta al contenido, la organización, el estilo y, por extensión, en la calidad global del textos: “Those whose L2 competence is so limited as to impede discovery of meaning through L2 writing, can benefit from invention and exploration of ideas in their L1, especially in the prewriting and planning stage” (Noor, 2007, pág. 421). De esta manera, también se confirma que el dominio de la L1 puede emplearse como estrategia en la L2.

Estos resultados van, a su vez, en consonancia con los obtenidos en el estudio de Aljamhoo. En su trabajo del 2001 (Aljamhoo, 2001) se observa que un dominio en la L1 del nivel discursivo-retórico tiene consecuencias directas en la calidad de los textos producidos en la L2. Prueba de ello, añade, es el caso del empleo de los organizadores del discurso como elemento estructurador de la información.

No obstante, hay investigaciones que apuntan a que para que la transferencia de los conocimientos de escritura de la L1 (patrones y recursos sintácticos, organización de

las ideas, desarrollo de los temas, la coherencia, el parafraseo, etc.) a la L2, puede verse perturbada por el acto comunicativo en el que se genera la tarea de escritura en L2. En otras palabras, se afirma que la transferencia de los conocimientos puede estar condicionada por la situación comunicativa que tiene lugar en la L2 y por la naturaleza misma de la tarea.

Autores como James (2008) apuntan a que existen variables como la percepción de desconocimiento de la tarea de escritura en L2 o la distancia psicológica en relación a las tareas que se generan en dicha lengua, que pueden llevar a inhibir la transferencia de los conocimientos de los que se dispone en la L1. A partir de estos resultados se extrae, por una parte, que los textos tendrán más calidad y mayor precisión cuanto mayor sea la proximidad de la tarea a la realidad del aprendiz. Este trabajo parece indicar que es necesaria una percepción individual de familiaridad con la tarea que puede venir determinada por:

- el tema,
- las instrucciones,
- las fuentes de información que se proporcionan,
- el nivel de dificultad,
- el contexto y
- el modo en que se produce la comunicación.

En segundo lugar, se asume que la transferencia del conocimiento es una estrategia que no funciona de manera automática, sino que requiere de la voluntad del aprendiz.

Otros autores como Anderson (1984) o Ito (2009) no vinculan la transferencia con el dominio de la L1, sino con el que el aprendiz tiene de la L2. Estos autores observan que el traspaso de estrategias o conocimientos no pueden tener lugar a no ser que el alumno haya alcanzado ya un nivel umbral de dominio; es decir, que tenga ya un control relativo sobre la lengua meta. Será cuando supere ese nivel cuando pueda darse la dialéctica entre los rasgos de la L1 y la L2 y, por extensión, lograr un balance entre los procesos de composición en ambas lenguas. Este nivel permite, así, un mayor aprovechamiento del conocimiento de la L1 que puede afectar favorablemente en el desarrollo de la L2 en general y en el de la escritura en particular.

Esto mismo opinan investigadores como Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007). En su trabajo apuntan a que existen unos procesos básicos, recursivos y no lineales asociados a la tarea de escribir que se desarrollan independientemente de la lengua de la que se trate. Se trata de unos perfiles estratégicos y de carácter individual que pueden estar determinados por el grado de dominio en la L2. No obstante, el uso de estos recursos, añaden, puede estar limitado por el nivel de exigencia que se marcan los escritores: “las demandas cognitivas implicadas en el procesamiento de la lengua extranjera (en adelante, LE) puede inhibir en los escritores su capacidad para planificar, evaluar y revisar sus textos a nivel pragmático y textual” (Roca de Larios, Manchón, & Murphy, 2007, pág. 162).

Asimismo, hay autores que afirman que, cuando el aprendiz ya dispone de suficiente conocimiento en la L2 como para automatizar los procesos de escritura y como para pensar y planificar en dicha lengua, se va abandonando progresivamente el recurrir a la L1 como estrategia (Jones & Tetroe, 1987).

Manchón *et al.* (2009) corroboran estos planteamientos al afirmar que el aprendiz de una L2 recurre al uso de la L1 en todas las fases de la génesis del texto ya desde niveles iniciales pero que, a medida que incrementa el nivel de dominio en esa L2, hay un abandono progresivo de la L1 como recurso estratégico. Eso se debe, declaran, a que el aprendiz desarrolla la capacidad como para llevar a cabo los procesos cognitivos implicados en el acto de escribir directamente en la L2. Sin embargo, los autores aclaran que se dan casos de alumnos que, a pesar de mostrar un alto nivel de dominio en la L2, siguen recurriendo a la L1 en tanto que ésta les da una sensación de seguridad.

Otro de los estudios que cabe citar es el llevado a cabo por Berman (1994) a partir del análisis de la producción escrita de tres grupos de hablantes no nativos. Uno de estos grupos produce un texto con las instrucciones en la lengua materna, otro con las instrucciones en la lengua extranjera y el último, sin instrucción. Posteriormente, esos textos elicitados se analizan de acuerdo a la organización, la fluidez y la longitud. Como resultado, se observa que las producciones en las que había una instrucción explícita obtuvieron unos resultados significativamente mejores, independientemente de que la instrucción se produjese en la lengua materna o en la extranjera.

No obstante, lo interesante de este estudio es que, además de obtener estos resultados, se comprueba que la capacidad para trasladar el conocimiento de la L1 a la

L2 depende, fundamentalmente, del conocimiento gramatical que el alumno tiene en la lengua en la que produce el texto. Es decir, en palabras de Berman, cuando existe un limitado dominio gramatical, se requiere mayor memoria para el tratamiento del léxico y de las construcciones sintácticas y, consecuentemente, queda menos capacidad para la organización del léxico. Por ello, opina que los docentes tendrían que posibilitar y potenciar el traslado de las habilidades entre las lenguas que conoce el hablante:

EFL and ESL teachers should be aware of the potential usefulness of the L1 in the teaching writing, but should realize that the extended use of students' native language may not be especially beneficial for those whose English grammatical proficiency is low (Berman, 1994, pág. 40).

A pesar de haber citado hasta el momento numerosos trabajos en los que se destaca el valor positivo de la L1 en la escritura en L2, no hay que olvidar otros trabajos en los que se afirma que pueden darse casos en los que estos conocimientos en la L1 infieran negativamente en la L2. Ejemplo de ello serían los casos de inhibición o hipercorrección hallados por Carson (2001). Así también, cabe citar el trabajo de Aljamhour (2001) en el que se observa que, por influencia negativa de la L1, el alumno puede no comprender el fin comunicativo de la tarea o llegar a malentendidos de tipo cultural que puedan interferir en la transmisión del mensaje.

Otro de los estudios fundamentales en esta línea es el de van Weijen, van der Bergh, Rijlaarsdam y Sanders (2009). Estos autores constatan que la influencia que se recibe de la L1 durante la escritura en la L2 puede ser positiva o negativa en función de los niveles en los que se produzca la transferencia. Esta influencia puede ser positiva en el establecimiento de los objetivos, en la génesis de ideas, en la estructuración,... mientras que puede convertirse en negativa en las órdenes metacognitivas que se realiza el escritor a uno mismo o en los metacomentarios durante la génesis del texto.

Por último, no hay que olvidar que la transferencia de conocimientos puede darse también de manera inversa, es decir, de la L2 a la L1 (Stalker & Stalker, 1988). Los estudios llevados a cabo han permitido constatar que los hablantes no nativos, cuanto mayor es su dominio de la escritura en L2, mayor es también el éxito con el que

emplean en la L1 los recursos de captación del receptor, entre las que se incluye, por ejemplo, el uso de marcas ilocutivas especiales; y en el empleo de los elementos de cohesión.

A partir de estos resultados podría inferirse que un tratamiento positivo y un estudio de las potencialidades de la escritura en la L2 pueden repercutir de manera provechosa en el desarrollo de esta competencia en la LM. Especialmente, siguiendo a Stalker y Stalker (1988), esa repercusión se puede observar en aspectos como la coherencia, la estructuración en párrafos o la adaptación a la audiencia.

Casualmente, son esos los puntos en los que el hablante nativo encuentra mayor dificultad. Los hablantes nativos muestran, en ocasiones, actitudes negativas hacia la escritura que pueden venir determinados por tradiciones educativas o por hábitos escolares. Así, los alumnos pueden llegar a no querer escribir o a emplear reiteradamente formas simples y simplificadas más propias del discurso oral. No ocurre lo mismo, por el contrario, con la L2. El alumno conoce, de manera consciente o no, el beneficio que supone escribir para la adquisición de una L2 y de ahí que se beneficien de la instrucción en estrategias, estructuras, recursos para la coherencia, elementos ilocutivos,...

No obstante, hay investigaciones que apuntan a una visión justamente contraria. Carson y Kuehn (1992), por ejemplo, en su estudio acerca de la adquisición en la escritura académica en inglés/L2 por sinohablantes, concluyen que, a medida que mejora sustancialmente el dominio de la L2, la calidad de la escritura en L1 se ve afectada negativamente. Especialmente, esto ocurre en los casos en los que hay inmersión lingüística total.

En definitiva, y tras esta revisión de ciertos hitos en el campo de la investigación de la influencia de la L1 en la escritura en la L2, no cabe duda de que se trata de un tema de gran controversia y que ha despertado el interés de muchos investigadores desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad. Ello queda apoyado por las extensas revisiones bibliográficas llevadas a cabo en algunos de los artículos y en el interés por vislumbrar resultados que aclaren la disyuntiva que aquí se ha planteado.

4. Conclusiones

Como conclusión, cabe destacar brevemente que la fundamentación teórica aquí expuesta ha contribuido a obtener una visión global de aquellos conceptos que resultan esenciales para abordar el análisis de la eficacia comunicativa de las informantes de esta investigación.

El recorrido diacrónico por la definición del concepto de CC, su importancia en los estudios actuales de L2 y su influencia en la escritura en L2 permite entender que ser eficaz en lo que se refiere a escritura supone ser capaz de dominar un complejo sistema de saberes que abarca desde el dominio léxico o gramatical, hasta el cultural, el conocimiento del tema, etc (Sa'adeddin, 1989). Se trata, además, de un dominio que no se desarrolla de forma paralela en todo los niveles de adquisición, sino en el que se va avanzando de manera irregular (Carson, 2001).

En definitiva, las competencias gramatical, sociolingüística y pragmática, como subcompetencias que configuran la CC, posibilitan dar respuesta a las demandas comunicativas que surgen en la L2. El hablante, de esta manera, tiene en cuenta todos los elementos de los que dispone para transmitir el significado deseado al tiempo que valora el modo en que formula el mensaje de acuerdo al efecto que se quiere alcanzar (Carrillo, 2005). Se trata, por fin, de lograr transmitir la información a partir de todos los recursos de los que se disponen (Turner & Upshur, 1995).

Todo esto sin olvidar la importancia que tiene el conocimiento de la L1 en la medida que afecta, como se ha indicado, en si se logra llevar a cabo con éxito la trasmisión del mensaje escrito en la L2.

CAPÍTULO

2

Estado de la cuestión: la escritura en L2 por arabófonos

1. **LA ESCRITURA EN ESPAÑOL POR ARABÓFONOS**
2. **LA ESCRITURA EN INGLÉS POR ARABÓFONOS**
3. **CONCLUSIONES**

CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA ESCRITURA EN L2 POR ARABÓFONOS

El objetivo de este apartado es llevar a cabo un recorrido por los trabajos más significativos realizados en los últimos años en torno al tema que es objeto de estudio en esta investigación. Se trata de una revisión de los trabajos de mayor relevancia que se han elaborado sobre la naturaleza de la escritura en español de estudiantes cuya lengua materna es el árabe.

Debido a la escasa existencia de trabajos en este ámbito y con el fin de poder indagar con mayor profundidad los resultados obtenidos hasta el momento en torno a esta temática, no se han abarcado únicamente los trabajos de esta área de estudio, sino que se ha establecido un prisma de estudio más amplio. Así, se ha decidido incluir también aquellos trabajos que se detienen en la naturaleza de la producción escrita de estudiantes arabófonos en otras lenguas, concretamente, el inglés.

Es importante, en este punto, destacar que en la selección de la bibliografía se ha optado por no incluir los numerosos trabajos que se han publicado recientemente en torno al aprendizaje del español por la comunidad inmigrante de países árabes en España. Acorde a la realidad social y cultural en la que se encuentra el estado español en la actualidad, ha surgido una creciente línea de investigación que se encarga de describir y explorar la naturaleza de la lengua española/L2 que aprenden los inmigrantes de origen árabe, fundamentalmente, del Magreb (Marruecos, Argelia y Túnez).

Estos estudios abarcan desde cuestiones de tipo local, hasta cuestiones de tipo discursivo. No obstante, el perfil de dichos aprendices, así como su realidad social, dista considerablemente del de las aprendices que son objeto de estudio en este trabajo. Así, se ha valorado que los resultados no pueden ser comparables, ni extrapolables.

1. La escritura en español por arabófonos

Un recorrido por los trabajos publicados en las últimas décadas en torno a la adquisición, el aprendizaje o, incluso, la enseñanza de español a estudiantes con el árabe como lengua materna permite corroborar la ausencia de trabajos que tengan como objetivo indagar en la naturaleza de la escritura de estas estudiantes. Los análisis de esta competencia llevados a cabo en las investigaciones consultadas abordan la complejidad que entraña el aprendizaje y el desarrollo de esta actividad de uso de la lengua poniendo el foco en aspectos de índole local y, por extensión, de índole lingüística.

Estos motivos han llevado a realizar un rastreo de los trabajos que se han publicado hasta el momento y, de entre la producción científica existente, se han ido extrayendo aquellos resultados ligados a los objetivos que se persiguen en este estudio. Estos se presentan, a continuación, siguiendo un orden cronológico, tomando como punto de arranque el principio del siglo XXI.

El primero de los trabajos a los que cabría aludir, en consecuencia, es el de Rodríguez (2001). En esta memoria de máster, el autor analiza las pruebas escritas de diversos exámenes del “Diploma básico de español” correspondiente al 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 alumnos de universidades de Egipto y Jordania cuya lengua materna es el árabe y que se encuentran realizando en España sus estudios universitarios.

El análisis se realiza a través de los datos obtenidos en un cuestionario de reconocimiento de ítems y de pruebas de gramaticalidad y de la recogida de textos producidos en un contexto de aula. Como se apuntaba en las consideraciones iniciales, 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.

Sólo se habla de discurso al reconocer la idea de sucesión temporal o de consecuencia que adquiere la conjunción “y” como traspaso de la conjunción ف. Ésta, 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 hace mención a la concordancia de género y a las preposiciones “en” y “de” como puntos conflictivos para los alumnos de este perfil.

De nuevo, Benyaya (2006) analiza la producción escrita de marroquíes a nivel de enseñanza secundaria y los resultados se observan 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 enfocarse desde el punto de vista discursivo, también se menciona la ya apuntada predilección por las oraciones coordinadas copulativas. En este caso, por el contrario, no se asocia esta tendencia con razones de tipo interlingüístico, sino que apuntan a que el alumno se siente más cómodo al emplear la “y” por tratarse 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 alumnos no muestran una base sólida para la construcción del discurso por lo que éste 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 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).

Hace mención a los errores relacionados con el uso de elementos anafóricos sin referente explícito que da 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 lengua materna. 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.

El siguiente y el último trabajo que existe hasta el momento en este ámbito es el de Domenech (2008). En él que se contrastan textos orales y escritos en español realizados por estudiantes universitarios marroquíes con formación universitaria y que llevan más de cuatro años viviendo en Madrid. 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 éstos están condicionados por el tipo de género textual en el que se están integrando.

Además de la tendencia al uso de la 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.

Por ende, los trabajos realizados hasta el momento, son trabajos que tienen como objeto de estudio composiciones escritas en español por arabófonos adultos en diferentes contextos de enseñanza. Sin embargo, y a pesar de tratarse de textos escritos, no se analiza la competencia en su complejidad, sino que se peinan los textos con el fin de llevar a cabo un análisis de errores y, concretamente, un análisis de errores de tipo lingüístico. Quedan, además, fuera del alcance de esos trabajos cuestiones vinculadas a la coherencia, la cohesión, la adecuación o la organización de las ideas, entre otros aspectos propios de la escritura.

El resto de investigaciones que se han cotejado a lo largo de esta revisión bibliográfica difieren de las mencionadas en tanto que el objeto de estudio no es el texto, sino el nivel puramente gramatical, analizado éste de manera aislada. Muchos de ellos abordan la enseñanza del español a arabófonos desde la gramática contrastiva (Boillos, 2012; Doggy, 2002; García-Alcaraz & Bel, 2011; entre otros) y sugieren que las dificultades que subyacen al empleo de ciertos ítems podría verse subsanado por medio de un estudio detallado de las semejanzas y diferencias entre la lengua materna de los aprendices y la lengua que están aprendiendo.

Muchos otros trabajos (Cruz, 2013; El-Madkouri, 2007; Fessi, 2014; Hela, 1994; Rivera, 2009; entre otros) optan por enfocar el interés en el estudio de los retos gramaticales, fonéticos u ortográficos a los que se enfrentan estos aprendices. 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 alumnos tengan este perfil.

Como ya se adelantaba, tanto éstos estudios como los anteriores abordan la gramática sin que ésta esté ligada al texto en particular, ni a la escritura en general. No se testimonia la necesidad de abordar la gramática en términos de aceptabilidad, coherencia, secuenciación o relación de elementos. Asimismo, no se coordina el dominio gramatical con las consecuencias de este dominio en el enriquecimiento discursivo. Este hecho no hace más que poner en evidencia la necesidad de llevar a cabo estudios acerca de la eficacia comunicativa de los aprendices arabófonos al escribir textos en el español/L2 como ya se ha venido haciendo en relación a la escritura de otras lenguas/L2, especialmente, el inglés.

2. La escritura en inglés por arabófonos

La ausencia de trabajos con respecto a la escritura en español por hablantes arabófonos lleva a la necesidad de conocer qué es lo que ocurre en esta misma corriente de estudios, pero en relación a otras lenguas. En esta revisión bibliográfica, en concreto, se ha optado por conocer cuáles son los resultados que emergen de trabajos en los que se analizan la escritura del inglés/LE

El panorama de los estudios de investigación en este ámbito es un panorama significativamente diferente. Un recorrido por los trabajos publicados en las últimas dos décadas nos muestran un emergente campo de estudio en el que han proliferado las investigaciones acerca de la naturaleza de la escritura de estudiantes arabófonos en inglés desde diferentes enfoques y atendiendo a variables contextuales, de nivel, etc. Al igual que en el apartado anterior, a continuación se desglosan de manera cronológica los estudios realizados hasta el momento y se mencionan sus resultados más destacados.

El primer estudio que se centra en la producción textual en inglés por arabófonos es el de Sa'adeddin (1989). Este trabajo adquiere una importancia significativa para esta tesis en la medida en que presenta una definición detallada de qué implica hablar de efectividad en la escritura en segundas lenguas. Sin embargo, es también relevante en esta revisión bibliográfica ya que es un trabajo en el que se hace hincapié en las interferencias que pueden surgir en la comunicación escrita y que tienen como origen aspectos discursivo-retóricos.

El autor pone de relieve la influencia de la lengua materna en el nivel discursivo de una L2. Se atestigua que la transferencia directa de cuestiones de tipo sociolingüístico a la producción escrita en L2 puede dar lugar a malentendidos e interferir en la transmisión del mensaje. En consonancia, se concluye, que es necesario controlar la manera en que tiene lugar la construcción, estructuración y caracterización del texto en tanto que todo ello contribuirá a alcanzar la aceptabilidad en la lengua meta.

Otro de los autores, Aljamhour (2001), a partir de un estudio de tipo contrastivo entre las composiciones de tipo argumentativo en inglés y en árabe de 50 alumnos de nivel universitario, concluye que existen rasgos del discurso en la lengua meta que el alumno aborda con mayor facilidad que otros. En sus conclusiones, son los

organizadores del discurso aquellos rasgos que se aprenden con menor esfuerzo en tanto que no son propios de una lengua o un ámbito concreto. Se aprecia que la función pragmática de estos elementos tiene una naturaleza de tipo interlingual. En consecuencia, se apunta a que son los aspectos lingüísticos requieren de un mayor esfuerzo por parte del hablante. Entre estos aspectos se incluyen cuestiones de tipo fonológico, sintáctico y semántico.

Este autor sugiere que los profesores encargados de formar en esta competencia, independientemente del nivel o ámbito del que se trate, se tendrían que encargar de conocer las particularidades de la escritura en la L1 con el fin de sacar el máximo partido a los rasgos que guarden relación entre ésta y la L2. También destaca que sería necesario realizar estudios para observar si las producciones de los alumnos son uniformes o si, por el contrario, se aprecian particularidades individuales entre los alumnos sin que exista un comportamiento homogéneo. Observar patrones de comportamiento puede favorecer el diseño de intervenciones didácticas para la enseñanza de la escritura.

Un trabajo de semejante naturaleza es el trabajo, algo más temprano, de Khuwaileh y Al-Shoumali (2000). Éstos investigadores llevan a cabo un estudio de 150 textos expositivo-argumentativos de unos estudiantes universitarios en su lengua materna, el árabe, y en inglés. Todos ellos se encuentran realizando sus estudios universitarios en inglés y que poseen un trasfondo de 12 años de contacto con esta lengua extranjera.

Los resultados apuntan a que, de manera frecuente, los textos producidos por los alumnos carecen de la suficiente coherencia y cohesión lo cual repercute directamente en el éxito comunicativo de los textos que producen y en la comprensión que el lector puede tener del significado. En un 36% de los casos, se apunta, los alumnos ni siquiera recurren al empleo de conectores lógicos, ni siquiera de aquellos más frecuentes como los de orden, consecuencia, contraste o adición. De la misma manera, no se emplean apenas elementos de transición. No sorprenden, por tanto, los problemas que se aprecian a la hora de vincular los párrafos entre sí y las ideas que los configuran. Son frecuentes, también, los casos en los que hay una equivalencia entre oración y párrafo.

A estas dificultades se le suman problemas puramente gramaticales entre los que destacan el uso excesivo de los pronombres, con o sin valor anafórico, o la inconsistencia de uso de los verbos. La problemática con los verbos abarca desde la

falta de concordancia de persona, el desconocimiento de las formas de tiempos irregulares, la selección inapropiada de tiempos verbales,... hasta la simplificación de los paradigmas. Los autores concluyen con una llamada de atención a la importancia de ser consciente de las particularidades discursivas de la lengua en la que se está escribiendo. Ello contribuirá al éxito en la composición de texto.

Estas mismas dificultades, por otra parte, quedan de manifiesto también en el trabajo de Noor (2007) en el que se destacan las frecuentes transiciones deficientes, el uso de formas verbales inapropiadas y las selecciones léxicas incorrectas de textos producidos por hablantes no nativos de diversos niveles de dominio del inglés. En él se estudian los textos que han resultado de un ejercicio de traducción desde el árabe y otro de escritura directa en inglés. Para la evaluación de textos, Noor (2007) tiene en cuenta tres aspectos:

- Contenido: especificación, desarrollo de las ideas, claridad general, interés, tesis,...
- Estilo: uso del vocabulario y variedad de formas lingüísticas
- Organización: introducción, secuenciación lógica de las ideas, conclusiones y unidad.

A su entender, estas tres categorías y los elementos que las conforman son indicativos de la calidad y efectividad del escrito.

La aportación más significativa de la tesis de Hammad (2002) está relacionada con la sugerencia del autor de que los alumnos no muestran una conciencia de la existencia de unos patrones retóricos propios de la lengua que están escribiendo, el inglés, y que se diferencian de los de su lengua materna. El autor en su tesis lleva a cabo un estudio de los textos producidos por estudiantes arabófonos que viven desde hace más de tres años en Canadá y que tienen formación universitaria.

En su estudio, vincula los resultados obtenidos con motivos de tipo interlingual. Se considera que la falta de dominio de los patrones retóricos del inglés pueden ser debidos a una transmisión directa de los patrones discursivos de la L1 a la L2. Se trataría de patrones del árabe moderno estándar y no de la lengua clásica, la del *Corán*, en la medida que se menciona que no está permitido imitar el estilo del libro sagrado (Hammad, 2002).

Para llevar a cabo este estudio, se analizan las producciones académicas de los estudiantes en inglés/LE y en árabe y se establecen las relaciones sintácticas y semánticas que se generan a lo largo del texto. Estas relaciones permiten establecer una matriz que describe la estructura prototípica del párrafo en cada lengua. En la investigación se da por sentado la existencia de variables de tipo individual. No obstante, se aprecian una serie de convenciones propias de cada una de las lenguas en la que se escribe. Son precisamente estas convenciones las que entrañan una dificultad para los hablantes y, en la mayoría de los casos, no son reconocidas cuando se trata de escribir en una L2: “results of the discourse matrix analysis indicate a lack of awareness in the writing conventions with respect to paragraph organization” (Hammad, 2002, pág. 103).

Tampoco se observa una conciencia de las convenciones de organización a nivel macro del texto, ni de la configuración del perfil del receptor o de los recursos de los que se dispone para otorgar coherencia y cohesión al texto. Sin embargo, el autor constata que esos problemas vinculados a las expectativas con respecto al género, a las dificultades en la cohesión, a la identificación del receptor y a la efectividad de lograr el objetivo de comunicación; no están asociados únicamente a la escritura en la L2, sino que también pueden evidenciarse en la L1. De esta manera, se deduce que la falta de dominio de los patrones discursivos en la L2 puede estar vinculada a una falta de dominio de esos mismos patrones en la L1.

En esta misma línea de trabajo se sitúa la investigación de Al-Khatib (2001). En ella se estudian las cartas escritas por 120 alumnos de inglés de Jordania tras haber sido expuestos a cartas escritas por nativos. Se trata de alumnos que llevan más de 8 años aprendiendo inglés y que han recibido su formación universitaria en dicha lengua. En este trabajo no se tienen en cuenta cuestiones lingüísticas, sino únicamente aspectos ligados al estilo, la longitud,... para así observar los patrones socioculturales y pragmáticos que subyacen a la comunicación producida por arabófonos al componer textos para nativos de lengua inglesa.

Los resultados muestran unas producciones en las que prima la aprobación social y en los que se echa mano de recursos para ser educados y para ser comprendidos por los receptores. De ahí las referencias grupales, las contrucciones directas, los ofrecimientos,

las referencias a aspectos positivos,... En definitiva, se observa un deseo de hacer al receptor sentirse importante.

En este trabajo se concluye que el éxito de estos textos reside en la capacidad de conocer estrategias de educación y la conciencia de las diferencias interaccionales. Aún así, sí que se menciona que es normal que los textos en lengua no materna suenen a discurso “extranjero” y que los recursos empleados para enfatizar, como pueden ser las repeticiones o los paralelismos, pueden estar claramente relacionados con la influencia de la lengua materna.

Sin embargo, sí que se mantiene una conciencia de que se está escribiendo a alguien de una cultura diferente y de ahí que las ideas estén más elaboradas y que haya una mayor preocupación por asegurarse de que el mensaje se va a transmitir. Y es que esa adaptación del emisor al receptor se considera necesaria para que se produzca la comunicación. En sus palabras en relación al caso concreto que es objetivo de estudio, “difficulties (...) were due to ignorance on their part of the cultural norms governing the use of language” (Al-Khatib, 2001, pág. 198).

Dos años más tarde, Alnofal (2003) centra su trabajo en los procesos de escritura y en las estrategias empleadas por los alumnos en la composición de los textos en inglés. A partir de los resultados de unos cuestionarios realizados a los alumnos, se percibe una influencia de la formación específica en escritura y una conciencia de lo que entraña la tarea de escribir. Tratándose como se trata de escritura de textos académicos, el investigador aprecia que la falta de dominio de la escritura de textos en este ámbito repercute negativamente en la calidad de los textos producidos en la L2.

A pesar de que no sea objeto de estudio de este trabajo, parecen interesantes las reflexiones relativas a los procesos cognitivos en la escritura en la L2. Se afirma que los problemas de los alumnos afrontan en la configuración de un texto atienden a diferentes niveles como son el organizativo, el lingüístico y el retórico. Se asume, en consecuencia, que para una formación de calidad de los alumnos en este uso de la lengua, es necesario incidir y trabajar cada uno de esos niveles. Entre otros, se critica duramente que las revisiones se hayan limitado, tradicionalmente, a cuestiones de tipo gramatical u ortográfico, sin que se hayan visto evaluadas cuestiones intrínsecas a la naturaleza discursiva del texto.

El Dr. El-Daly tiene publicados varios artículos en relación a los procesos cognitivos. Sin embargo, el que interesa en relación a los objetivos de esta investigación es su artículo de 2010 en el que se indaga en la naturaleza de la escritura en inglés por arabófonos e hispanohablantes desde el prisma de los estudios de análisis de errores (El-Daly, 2010). Debido al interés de esta investigación, se presentan a continuación, únicamente los resultados vinculados a los arabófonos.

Una de las conclusiones generales a las que se llega en este estudio es que los textos escritos en la L2, independientemente de cuál sea la L1, se caracterizan por la variabilidad y la heterogeneidad. Además, los errores que se observan no tienen por qué estar directamente vinculados al dominio gramatical, sino que pueden estar determinando por la complejidad de la tarea, el número de acciones que el alumno realiza a un mismo tiempo o el carácter multidimensional de la actividad. Todos estos factores condicionan directamente la fluidez y la precisión final de la composición. En consecuencia, no tiene por qué existir una relación directa entre nivel de dominio del alumno y el número de errores que se cometan.

El 2010 fue un año muy productivo en lo que a trabajos en esta línea se refiere. De ese mismo año es también el trabajo de Ezza (2010) en el que, desde una crítica clara y directa al sistema educativo de las comunidades árabe, se pone de relieve que los arabófonos que han sido objetivo de estudio para su trabajo constatan una total incompetencia comunicativa, una inmadurez en el dominio de las estructuras retóricas y una total dependencia de las formas del discurso heredadas de su lengua materna. También critica con ahínco la falta de estudios con respecto a la escritura en tanto que las investigaciones realizadas hasta el momento consisten, fundamentalmente, en análisis de tipo contrastivo y en propuestas de intervención didáctica.

En sus conclusiones se destaca que, tras el análisis de las producciones de alumnos inmersos en cursos de enseñanza de escritura en inglés en tres universidades de prestigio de Jordania, los alumnos entienden la escritura únicamente como un medio para el estudio de la gramática, que no se tiene conciencia de su valor comunicativo, ni se entiende el texto en su complejidad, sino que se asocia a un sistema simplificado en el que el texto es una mera suma de oraciones.

La falta de dominio de la dimensión comunicativa de la escritura también se pone de manifiesto en el trabajo de Al-Khasawneh (2010). En sus entrevistas a alumnos

arabófonos de nivel universitario y cuya lengua vehicular es el inglés, ponen de manifiesto problemas frecuentes en la organización de ideas, en el vocabulario, gramática, ortografía y citación,... Todas estas dificultades impiden lograr la efectividad comunicativa deseada. Por eso, se plantea llevar a cabo un diagnóstico de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos al emplear el inglés académico y poder, así, incidir en cuáles serían las mejoras didácticas más adecuadas.

Ahmed (2010), por su parte, centra su estudio en los problemas organizativos de los aprendices egipcios. Concretamente, el eje de este estudio son cuestiones de coherencia y cohesión. El autor destaca la importancia de que el hablante, en la producción de textos escritos, sea consciente de los objetivos comunicativos, los destinatarios y el contexto en el que se sitúa la comunicación. Es importante que se conciba la escritura como un medio para motivar el pensamiento, organizar las ideas, desarrollar la habilidad de resumir, analizar y criticar, además de como una herramienta para el desarrollo de la capacidad reflexiva. Y en esa organización resulta fundamental el uso de conectores del discurso.

También del 2010 es el trabajo de Mohamed-Sayidina (2010) en el que, ligado a la corriente de estudios de la retórica contrastiva, se analiza la transferencia de los modelos retóricos del árabe al inglés. Para ello, se estudian 50 textos del ámbito académico. En este trabajo se destaca el hecho de que los alumnos arabófonos no son aprendices monolingües, sino que se encuentran en un continuo estado de diglosía. Por norma general, un arabófono no escribe, lee o realiza acciones intelectuales en la lengua en la que habla en casa o en la que comparte sus experiencias personales. La problemática que subyace a la realidad lingüística árabe se explicará, posteriormente y con mayor detenimiento, en el capítulo denominado “Aproximación a la lengua materna de los informantes de este estudio”.

Pero, volviendo al trabajo de Mohamed-Sayidina (2010), cabe destacar que los resultados apuntan a que, en lo que respecta a los elementos de transición y cohesión, existe una tendencia al sobreuso de las partículas aditivas y a la repetición de los términos en lugar de buscar recursos anafóricos. Asimismo, la lengua árabe es una lengua en la que se prefiere la coordinación a la subordinación, la adición a las expresiones adversativas, temporales o causativas, y la repetición de los elementos como recurso para generar la cohesión intra e interpárrafos. Por último, se observa un

gusto por los elementos de referenciación, tanto los personales como los demostrativos. Todos estos rasgos se ven, según este trabajo, trasladados a la composición escrita en la L2.

Por último, cabe destacar que, a diferencia de lo que apuntaba Hammad (2002), se considera que el *Corán* influye significativamente en la manera en que los alumnos redactan sus textos. Este texto, que ha sido siglo tras siglo difundido de manera oral, tiene un estilo particular que los arabófonos musulmanes han reproducido y memorizado desde la infancia y que tienen asociado a la norma culta. Así, se apunta a que el texto sagrado rige las prácticas letradas escolares y que, en lugar de desarrollar una producción escrita crítica, se limitan a copiar e imitar dicho estilo. El autor liga este hecho con las características sintácticas previamente mencionadas.

En el trabajo posterior de Al-Hassan (2013), por medio de 10 textos escritos y una prueba de 50 ítems, se estudia la incidencia de la L1-árabe en la composición de textos escritos por estudiantes universitarios de Petra (Jordania). Se observa que la lengua materna no afecta únicamente a nivel de errores estructurales, sino que es fuente de interferencias de tipo cultural. Estos alumnos a los que no se considera monolingües, poseen todo un entramado de conocimientos ligados a la lengua escrita que pueden afectar de manera positiva o negativa en la configuración de los textos en una lengua extranjera. Por último, se destaca que es inútil procurar que los alumnos alcancen en la L2 el dominio que poseen en la L1, independientemente de que se encuentren en un nivel avanzado.

Por otra parte, al igual que ocurría en el caso del español, en los trabajos en los que la lengua en la que escriben los arabófonos es el inglés, también se han publicado numerosos estudios en los que el eje no es el estudio de la escritura como discurso, sino el tratamiento de aspectos puntuales, generalmente vinculados a cuestiones gramaticales. Como ejemplo de ello, cabría citar el trabajo de Abushihab, El-Omani y Tobat (2011) que indaga, dentro de textos de tipo argumentativo, unos errores que clasifica en tiempos verbales, preposiciones, artículos, uso de la voz activa/pasiva, el verbo ser/estar y errores de tipo morfológico; siendo las preposiciones el punto más conflictivo de todos. Las informantes son 62 alumnos del departamento de literatura inglesa y traducción de una universidad de Jordania.

Un trabajo de naturaleza similar es el de Diab (1997) en el que se estudió la influencia del árabe en la escritura en inglés a nivel gramatical, léxico, semántico y sintáctico. Para ello, se estudian 73 textos de alumnos universitarios libaneses. Se obtienen, como resultado, textos con marcados problemas gramaticales a nivel de concordancia, artículos y preposiciones, así como problemas sintácticos, omisiones del verbo copulativo y alteraciones en el orden natural de la oración. Por último, se aprecia que los alumnos no muestran sensibilidad con respecto a los matices semánticos que aportan los términos y se recurre, con frecuencia, a términos con significados menos exactos. Se apunta a que, en general, los problemas son menores cuando los paradigmas son totalmente diferentes en la L1 y en la L2.

También se encuentra, en esta misma línea, el trabajo de Tahaineh (2010) o la recopilación que este mismo autor, Tahaineh, menciona en su reciente trabajo del 2014 (Tahaineh, 2014). En este último se recopilan los trabajos en los que se analizan las dificultades asociadas al uso de las preposiciones, los artículos y los marcadores del discurso en el discurso oral y escrito de estudiantes arabófonos de nivel universitario.

Al igual que ocurría en español, también hay en inglés trabajos orientados a cuestiones de tipo ortográfico (Abd-el-Jawad, 1986; Al-Zuod & Kabilan, 2013; entre otros), o gramatical (Al-Khresheh, 2010; Kharma, 1981). Entre estos últimos, destaca el trabajo de Crompton (2011) en el que, además de tratar la complejidad del uso del artículo, se realiza una amplia revisión bibliográfica en esta línea. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en español, esta revisión bibliográfica ha permitido evidenciar que la producción científica en torno a la problemática de la escritura en inglés por arabófonos es más compleja, de mayor trayectoria científica y directamente asociada a los últimos avances en el ámbito de la adquisición de la destreza escritora en segundas lenguas.

Para finalizar, cabe mencionar que se ha considerado oportuno no incluir el trabajo de Alsamadani (2010). Ello se debe a que, a pesar de que en él se estudia la destreza escritora de los alumnos arabófonos en inglés, el objetivo es observar la relación entre la proficiencia y el uso de habilidades para la autorregulación. Por ello, no guarda relación con el objetivo de la tesis que aquí se presenta.

3. Conclusiones

La revisión bibliográfica realizada a lo largo de este capítulo llevan a considerar el tema de estudio de esta tesis doctoral como un tema innovador y poco trabajado hasta el momento. Un recorrido por las investigaciones realizadas en las últimas décadas permite corroborar que es aún escasa la atención prestada al aprendizaje del español por arabófonos y, concretamente, la atención concedida a la escritura en español/L2. De ahí los numerosos vacíos científicos a los que se ha hecho mención.

Si bien es cierto que en el ámbito de la escritura del inglés ya se han realizado avances sustanciales hacia la caracterización de esta competencia por arabófonos, los estudios en el ámbito del español se encuentran aún en un primer estadio de desarrollo. Los resultados que se han obtenido en los trabajos que se han revisado son aproximaciones a la interlengua de los arabófonos. Aproximaciones, en su mayoría, parciales, fundamentalmente descriptivas, y orientadas al diagnóstico de dificultades a las que se enfrenta el estudiante en el momento de aprender a escribir en español. Estas dificultades a las que se hacen referencia son, en general, cuestiones de tipo puntual y están asociadas a factores del nivel lingüístico.

En consecuencia, apenas se aprecia una vinculación de los usos lingüísticos con el texto y, menos aún, con la situación comunicativa que se genera en la transmisión del mensaje. No deja de ser sorprendente este hecho si se tiene en cuenta que, en general, las investigaciones realizadas sobre el español aún se nutren de corrientes de estudio como la gramática contrastiva o el análisis de errores que ya han sido superadas en otras líneas de estudio de la lingüística aplicada. Asimismo, destaca la dependencia o importancia que se otorga a la influencia de la lengua materna (en adelante, LM) en la caracterización de los usos que los aprendices hacen de la L2.

Esta tesis, por tanto, se establece como un primer intento de exploración de la naturaleza de la escritura, entendida ésta no como una habilidad vinculada al uso del código, sino como una competencia cuyo éxito depende de la eficacia comunicativa que se alcance. Se entiende, en este sentido, la escritura en su complejidad discursiva y se indaga en la comprensión latente y patente que tienen las informantes acerca de esta competencia.

En cualquier caso, se sugiere, por los motivos expuestos, realizar futuras investigaciones más exhaustivas en esta línea. Ya no sólo de la escritura en particular,

sino también de la enseñanza de español para arabófonos. Los acercamientos puntuales, incluso intuitivos, a la realidad de los arabófonos evidencian la necesidad de sistematizar la manera en que se estudia el español que aprenden los arabófonos y alcanzar, así, el nivel de profundidad y complejidad que se ha logrado en los estudios mencionados acerca del inglés.

CAPÍTULO

3

Aproximación a la lengua materna de las informantes del estudio

1. EL ÁRABE, UNA LENGUA SEMÍTICA
 - 1.1. El árabe clásico, el origen, el *Corán*
 - 1.2. La dialectología árabe
 - 1.3. El árabe moderno estándar
 - 1.4. Las variedades, una situación de diglosia
2. LA REALIDAD LINGÜÍSTICA DEL LÍBANO
3. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 3. APROXIMACIÓN A LA LENGUA MATERNA DE LAS INFORMANTES DEL ESTUDIO

El motivo que ha propiciado la inclusión de este apartado dentro la investigación es la necesidad de aclarar a qué se hace referencia con el término “arabófono” o “araboparlante” a lo largo de este trabajo. Este apartado se plantea como objetivo ofrecer un panorama global acerca de la complejidad lingüística que existe en zonas en las que comúnmente se considera que se habla “árabe”, indagar en las múltiples variedades que se insertan dentro de un mismo concepto y profundizar en la realidad lingüística de las informantes de este estudio.

Para lograr este fin, en primer lugar, se llevará a cabo una aproximación teórica a la noción de lengua árabe que estará dividida en la definición del árabe clásico, del árabe dialectal y del árabe moderno estándar. Consecuentemente, se explicará la situación de diglosia a la que deriva esta realidad lingüística. Por último, se describirá qué ocurre concretamente en el Líbano y qué tipo de perfil lingüístico tienen los arabófonos de esta zona.

1. El árabe, una lengua semítica

Tal y como es sabido, el árabe pertenece a la familia de las lenguas semíticas. Éstas, a su vez, se clasifican dentro de la familia de las lenguas afro-asiáticas entre las que se incluyen también otras lenguas como el arameo, el hebreo moderno o el somalí. Todas estas lenguas comparten ciertos rasgos que las caracterizan. Entre dichos rasgos se encuentra el uso de un sistema de raíces triconsonánticas, la presencia de construcciones paratácticas y el hecho de que los verbos se creen a partir de la inserción de sufijos y prefijos en la forma imperfecta de la raíz (Versteegh, 2001).

En la actualidad, son aproximadamente 250 millones de personas las que hablan esta lengua como lengua materna a lo largo de 22 países del mundo árabe (Lewis, 2009), países que, además, conforman la denominada Liga Árabe. De esos 250 millones, casi 65 millones son analfabetos. Dichos datos convierten al árabe en la quinta

lengua mayor hablada en el mundo. Sin embargo, no hay que olvidar que más de 1.2 billones de musulmanes de todo el mundo, arabófonos o no, utilizan esta lengua cada día en sus oraciones o al oficiar la liturgia.



Figura 4. Mapa del territorio arabófono.

Fuente: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/history-of-the-arabic-language-at-unesco/>. Consultado el 1 de febrero de 2014.

Una descripción aproximativa al concepto de lengua árabe lleva a hablar de esta lengua como una lengua que tiene su origen en el fenicio, con una escritura de derecha a izquierda y en la que, salvo en excepciones, no lleva incluidos los sonidos vocálicos. No obstante, estos sonidos vocálicos sí que se reproducen en el *Corán* con el fin de que no se pierda el significado total de las sagradas escrituras y que una incorrecta vocalización no derive en lecturas incorrectas.

El árabe es, por otra parte, una lengua cuyo alfabeto, derivado del nabateo, se compone por 18 dibujos que, combinados por secuencias de puntos, dan un total de 29 letras, el alifato. Estas letras adquieren una forma diferente según si se encuentran unidas sólo con la letra posterior, sólo con la precedente o si se encuentra unida con las letras anterior y posterior. Por su parte, son tres los sonidos vocálicos: fathah (a), kasrah (i) y dammah (u); y se pueden representar como vocales breves o largas.

En cuanto a la gramática, es una lengua cuyas palabras se forman, fundamentalmente, en torno a raíces triconsonánticas en las que la vocalización funciona como morfemas flexivos. También se les pueden añadir sufijos y prefijos para la formación de nuevas palabras. Los verbos tienen solamente dos tiempos verbales que se asocian con el aspecto perfectivo e imperfectivo. El árabe se trata, además, de una lengua con tres declinaciones (nominativo, acusativo y genitivo).

Un primer acercamiento a estos datos y una breve ojeada al mapa (ver Figura 4) nos permiten deducir que no existe una única variedad de lengua árabe. Por ello, vamos a describir, a continuación, cuál es la realidad de esta lengua y a qué nos referimos nosotros en este proyecto cuando hablamos de “arabófonos”. En primer lugar, se hablará de la lengua clásica, posteriormente de las lenguas vernáculas y, finalmente, del árabe moderno estándar. El último punto estará destinado a conocer las consecuencias de este entramado de variedades del árabe.

1.1. El árabe clásico, el origen, el Corán

Empezando por el más conocido, el árabe clásico, más conocido como fusha (العربية الفصحى), es la variedad más antigua del árabe y, por ende, la más estudiada. Ésta es la lengua del *Corán* y de todos aquellos textos que fueron escritos durante el período del imperio islámico. Se trata de una lengua sintética en la que se lleva a cabo declinación tanto verbal, como nominal.

Según los textos sagrados, el *Corán* es la compilación de las revelaciones que Dios (الله) le hizo a Mahoma (محمد) a través del arcángel Gabriel desde el año 610 dC, momento en el que Mahoma tenía 40 años. Este texto, compuesto por 114 azoras (سورة), sigue recitándose en la actualidad en árabe clásico y, por ende, es la lengua en la que rezan los musulmanes de todo el mundo y la lengua en la que se offician las ceremonias religiosas.

Además de los textos de carácter religioso como los hadices (حديث), los textos de carácter administrativo, político,... también se escriben en esta lengua en la medida en que se sigue considerando la lengua de prestigio dentro de la comunidad arabófona.

En la actualidad, nadie aprende esta variedad como lengua materna, pero existen numerosos centros en los que se enseña el fusha estrechamente vinculado a contextos estrictamente religiosos o extremadamente formales.

La sistematización de esta lengua no se produjo hasta el s.VII cuando los gramáticos observaron la necesidad de otorgar oficialidad a la lengua del imperio islámico. Ese estatus de oficialidad también servía como una estrategia para lograr un mayor control político, cultural y religioso de los pueblos conquistados. Ante la ausencia de documentos escritos hasta el momento, se optó por partir de lo que marcaban las fuentes de prestigio de la época, entre las que se encontraba, irremediabilmente, el *Corán*.

La tendencia natural evolutiva de las lenguas a lo largo de los siglos y en zonas geográficamente dispares ha dado lugar a la progresiva modificación del árabe clásico. Por ello, sería un error considerar que el árabe clásico es la misma variedad que lo que hoy se conoce como “árabe moderno estándar”, especialmente por las grandes diferencias que se constatan en cuanto a léxico y gramática, entre otros.

For most ordinary inhabitants (...) the ‘arabi:ya in its pure form, canonized and reified on the basis of ancient usage by the grammarians, had come to be an exclusively written, almost foreign language, even though venerated by all as the language of revealed scripture. (Holes, 1995, pág. 34)

Cabe, finalmente, añadir que esta variedad del árabe es la que se ha erigido como la variedad de prestigio, en detrimento del valor otorgado a las variedades vernáculas de las que se hablará a continuación. En realidad, ese reconocimiento no está argumentado por avales de tipo lingüístico; el mero hecho de estar asociada a la religión y a la liturgia ya le otorga un estatus de lengua superior.

1.2. La dialectología árabe

La gran extensión geográfica del mundo árabe a lo largo del norte de África y de la península Arábiga ha hecho que a cada zona corresponda una realidad histórica y política diferente. Pensemos, por ejemplo, en el período colonial del siglo XIX que claramente marcó diferencias entre pueblos muy próximos. Todo ello derivó y sigue derivando en una evolución de variedades dialectales muy dispares cuyo origen lingüístico se remonta a períodos premedievales y que se conocen como árabes coloquiales.

Con el término árabe coloquial hacemos referencia a los dialectos regionales o lenguas vernáculas empleados en la comunicación diaria y en la cultura popular de los países arabófonos. Estos dialectos varían, significativamente, de un lugar a otro ya sea por cuestiones de origen geográfico, socioeconómico o religioso, y no suelen existir grandes diferencias entre ellos por lo que es factible la comunicación entre hablantes de dialectos diferentes (Al-Wer & de Jong, 2009). Sin embargo, sí que es cierto que la mayor o menor comprensión entre ellos depende, en gran medida, de la proximidad entre las áreas geográficas a las que pertenecen y del grado de familiarización con la comunidad del otro.

A diferencia de lo que ocurre con las lenguas románicas y a pesar de que esta teoría haya sido defendida, nunca ha existido una unidad en la lengua árabe, ni siquiera en el período de las tribus arábicas. Así, las lenguas vernáculas, no son derivaciones o corrupciones de la forma clásica como en el latín vulgar, sino evoluciones naturales condicionadas por la realidad lingüística de la zona y el contexto sociohistórico que se ha vivido. Por ello, podría afirmarse que, el árabe, como lengua de comunicación, ha vivido en un continuo estado de pluralidad (Vicente, 2011).

Holes (1995) apunta a que las diferencias entre los dialectos tienen que ver primordialmente con el nivel fonológico mientras que a nivel paradigmático se da un alto grado de homogeneidad. No es así, por el contrario, a nivel léxico ya que un mismo término puede tener significados diferentes en función de la zona de la que se trate. Como ejemplo, puede mencionarse el caso del término “maashi” que, mientras en dialecto egipcio significa “de acuerdo”/“vale”, en Yemen o en Marruecos significa “no”. El hecho de conocer el árabe moderno estándar también suele ser la clave para una mejor comprensión de variedades de otras zonas.

Para entender la riqueza de estas variedades es necesario retrotraerse al período de conquista islámica. A medida que se fueron conquistando los pueblos durante la época de expansión del imperio musulmán, se fue instaurando también el árabe clásico como lengua de tipo administrativo. A raíz de este hecho y con la expansión de la religión islámica, los habitantes de los territorios conquistados fueron adquiriendo el árabe como lengua vehicular y sus lenguas maternas actuaron como lenguas de sustrato, aportando los rasgos idiosincrásicos de cada una de las variedades diatópicas. Cabe destacar que se apunta a que no hubo muchas dificultades en ese proceso de arabización debido al origen semítico común entre las lenguas preinstaladas y el árabe.

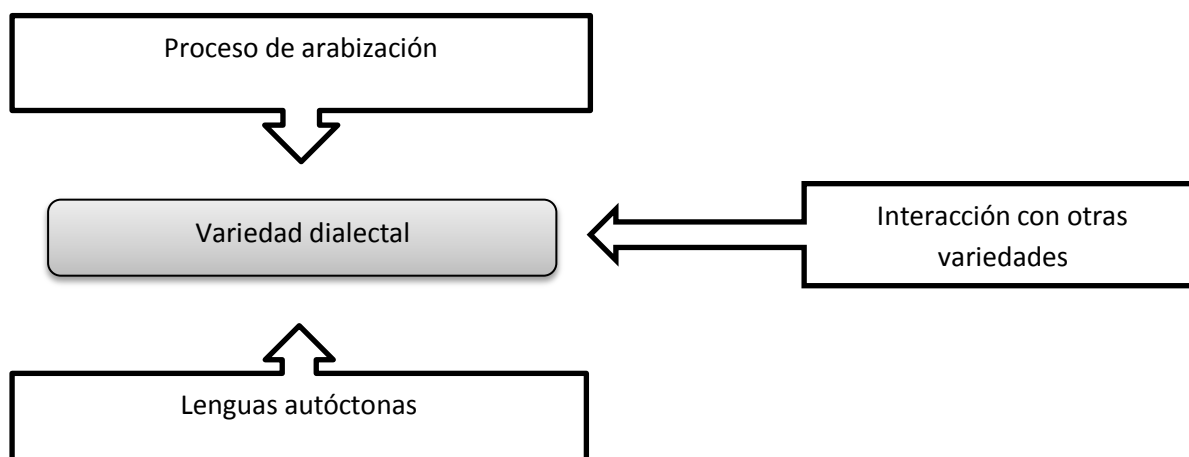


Figura 5. Variedad dialectal y lenguas que inciden en su caracterización.

Fuente: elaboración propia.

En cualquier caso, tampoco se puede únicamente explicar la arabización través de la islamización. Fue necesaria la convivencia para que puedan surgir estas lenguas vernáculas. Además, existen zonas en las que hubo un proceso de islamización sin que tuviera lugar una arabización. Véase, entre otros, el caso de Irán. En otras zonas, el resultado ha sido el surgimiento de zonas islámicas con una leve arabización. Es el caso, por ejemplo, de las zonas de habla bereber donde existe cierto grado de bilingüismo pasivo (Vicente, 2011)

Por otro lado, si bien es cierto que no se han encontrado hasta el momento pruebas de la naturaleza de las variedades de aquella época (Vicente, 2003), las investigaciones apuntan a que las diferencias entre las variedades orientales y occidentales no se diferenciaban a los niveles a los que sí lo hacen en la actualidad. Existen teorías (Holes, 1995) que apuntan a que pudo incluso existir una coine original

propiciada por los numerosos movimientos migratorios que tuvieron lugar durante el siglo IX, así como por los intercambios comerciales, los desplazamientos militares y los matrimonios entre clanes de orígenes dispares.

Los siguientes cinco siglos se caracterizan por la convivencia entre la forma culta y las formas populares. La corriente purista y el conservadurismo vivieron en armonía con una sociedad analfabeta que, a pesar de utilizar su variedad coloquial en los discursos cotidianos, recitaban sus oraciones en la lengua clásica.

Esta tendencia cambio, sin embargo, a partir del siglo XIII cuando comenzó una fase de fragmentación política que tuvo como consecuencia directa una fragmentación paralela a nivel lingüístico. Este cambio, que afectó a nivel vertical-social y horizontal-geográfico, vino condicionado por los cambios de tipo económico, por las inmigraciones y por las conquistas de países de Europa en la zona septentrional. Dentro de este siglo, el año 1258 se marca como punto de inflexión (Fernando, 2001) previo a la decadencia del imperio árabe que comenzó su deterioro tras un gran desarrollo en el que el árabe clásico fue símbolo de pujanza cultural.

En cualquier caso, es importante decir que la dialectología árabe como ciencia, salvo por el trabajo de Sibawayhi, *الكتاب* (al-kitaab, El libro), en la época medieval, no se erigió como disciplina hasta el siglo XIX. Esta fecha viene marcada por dos acontecimientos importantes como fueron la expedición napoleónica de 1798 y la colonización de Argelia. Ambos eventos pusieron en evidencia la necesidad de generar vocabularios prácticos para poder comunicarse con las comunidades oriundas.

Así, se pusieron en marcha en Europa investigaciones con el objetivo de conocer mejor la realidad de los países árabes. No obstante, a estas investigaciones subyacían intereses políticos de las potencias económicas del momento, religiosos o proselitistas y lingüísticos. Éstos últimos venían dados por una inclinación por conocer los textos que se estaban generando en esas comunidades. Estas investigaciones fueron, en primera instancia, trabajos de tipo lexicográfico y, luego, gramaticales; y estaban promovidos, fundamentalmente, por universidades de Alemania y Francia, aunque desde departamentos subsidiarios de los de estudios clásicos. Los trabajos desde el mundo árabe, por su parte, variaron en naturaleza y en foco de atención según los intereses de cada momento histórico.

Por lo que concierne a la clasificación de los dialectos del árabe coloquial, en la actualidad no pueden clasificarse de manera apropiada sin prestar atención a la estructura social de sus hablantes. Esto se debe a que, entre los criterios para la clasificación de los dialectos, influye el que la sociedad sea sedentaria (hadari) o sea transeúnte (badawi), o si corresponde a una zona rural (qarawi) o si es una variedad de las grandes ciudades (madani) (Versteegh, 2001).

En cuanto a la distribución regional-geográfica de los dialectos principales, los estudiosos dividen dos grandes áreas dialectales que se corresponden con el este (masriqi) y el oeste (magribiq). La frontera entre dichas zonas se encontraría localizada en la frontera oeste de Egipto en el norte, y en el lago Chad en el sur. El rasgo principal que distingue estas dos zonas sería el tipo de inflexión empleado en las primeras personas del singular y del plural.

Sin embargo, esta distinción resultaría generalista. En la actualidad, existe un acuerdo por el cual en el sistema dialectal del árabe se distinguen cinco zonas principales (Versteegh, 2001):

1. Magreb (Marruecos, Mauritania, Libia, Argelia y Túnez)
2. Egipto
3. Zona levantina (Siria, Líbano, Jordania, Palestina y algunas zonas de Irak)
4. Área del Golfo (Arabia Saudita, Yemen, EAU, Kuwait, Omán, Bahrain y Catar)
5. Mesopotámico (Irak)

Lewis (2009) va más allá en el estudio de los dialectos y presenta al árabe como una macrolengua que incluye 35 variedades cuyas diferencias pueden oscilar desde el nivel puramente fonológico, hasta cuestiones de índole léxico. A pesar de que los dialectos puedan ser identificados por la localización de las isoglosas, en el caso del árabe son muchas las áreas en las que localización de dichas isoglosas es compleja debido a los intercambios de rasgos en zonas de transición. Es precisamente esta complejidad la que quiere poner en relieve Lewis por medio de una definición más exhaustiva de las particularidades de cada una de las variantes.

No hay que olvidar, sin embargo, que, en la actualidad, existe una tendencia hacia la adopción de los dialectos propios de las zonas urbanas frente a los de las zonas rurales. Y, entre todos los dialectos, son dos los que tienen un mayor prestigio: el dialecto cairota y el de Beirut. Esto se debe a que la mayoría de los programas de televisión y telenovelas se producen en dichos países y, de esta manera, los hablantes de otras comunidades se van familiarizando con las idiosincrasias de dichas variedades diatópicas.

Vicente (2003) destaca, además, que los movimientos migratorios contemporáneos están teniendo claras repercusiones, desde el punto de vista lingüístico, en la caracterización de los dialectos del árabe. Las situaciones de contacto entre formas dialectales próximas se han visto multiplicadas sustancialmente en los últimos años y han dado lugar a fenómenos como la interferencia, el *codeswitching*, los préstamos,... Podría hablarse, incluso, de la existencia de dialectos mixtos o de estratos dialectales (Vicente, 2011). Cabe recordar que las fronteras no son ni inamovibles, ni exactas; y que las lenguas, están en continuo movimiento.

1.3. El árabe moderno estándar

El árabe moderno estándar, por su parte, es un descendiente directo del árabe clásico y ha tomado su relevo como lengua de uso en contextos formales como la televisión, la literatura o la escuela. Su naturaleza es, primordialmente, escrita y no suele emplearse en la comunicación diaria salvo en determinados contextos, eso sí, formales. Como hemos mencionado, es también la lengua de las escuelas y de la educación en general a todos los niveles formativos, por lo que la gran mayoría de la sociedad alfabetizada del mundo araboparlante conoce esta lengua en mayor o menor medida. Además, independientemente de la educación recibida por los árabes, no se constatan dificultades notables para su comprensión ya que posee rasgos propios comunes con otras variedades aunque existan diferencias, especialmente en lo que a sonidos se refiere.

El surgimiento de esta variedad vino de la mano del renacimiento que tuvo el árabe como lengua de cultura dentro un renacimiento cultural más amplio que recibe el

nombre de نهضة (nahda, despertar) y que comenzó a principios del siglo XIX. Este renacer vino de la mano de las reformas técnicas, sociales, económicas y culturales que emprendió el gobierno de los países árabes y que derivó en una rehabilitación y estímulo de múltiples actividades de fin educativo. Entre dichas actividades destaca la instauración de un sistema educativo próximo al modelo europeo, la promoción de actividades de difusión del conocimiento y la puesta en marcha de centros de traducción de obras europeas al árabe (Fernando, 2001).

Una vez más, el viaje de Napoleón a Egipto tuvo una importancia singular. Su expedición hizo poner en evidencia una nueva etapa histórica en la que occidente y oriente se enfrentaban, irremediablemente, a una convivencia también desde el punto de vista lingüístico. Así, pese al rechazo de las secciones más puristas dentro del ámbito de la lengua árabe, no quedó más remedio que dar pasos y asumir que esa convivencia iba a traer cambios en la manera de interaccionar, en el léxico, etc. y que sería necesario establecer cambios si se pretendía seguir hablando de un árabe para la comunicación. Así, nació el denominado *arabe littéral*, según los estudiosos franceses, o lo que luego se conoció, gracias a la prensa escrita, como árabe moderno estándar (Mehiri, 2003).

Lo que sí tuvieron claro los precursores de este movimiento fue que la lengua sería el símbolo de unificación de los diferentes pueblos árabes e islámicos, y estandarte de una nueva era de pujanza cultural. En este período cabe destacar el surgimiento en 1812 de la primera imprenta nacional en El Cairo en la que se tuvo como objetivo trabajar en la difusión de textos traducidos al árabe de ciencia y tecnología, así como la publicación de diccionarios, obras literarias y obras históricas.

Otro hito fundamental en este renacer, aunque algo posterior, fue la creación de las Academias de la Lengua Árabe, siendo la primera de ellas de 1919, la de Damasco. El objetivo fundamental de estas academias no era otro que preservar la lengua árabe frente a las numerosas amenazas externas, así como conseguir que esta lengua adquiriese un estatus oficial y *de facto* en las comunicaciones diarias de la sociedad árabe. Los objetivos eran los siguientes (Garduño, 2012):

- a) Preservar la pureza y la integridad de la lengua árabe.
- b) Conseguir que el árabe afrontara las necesidades expresivas modernas.
- c) Hacer del árabe un medio de comunicación para el mundo moderno.

Pero esa lengua que defendían sufrió una serie de modificaciones en los niveles léxico, fraseológico y sintáctico que animó a los investigadores a distinguir entre lo que hasta entonces se había considerado árabe clásico y esa nueva forma que recibió el nombre de árabe moderno estándar.

Existen debates en torno a en qué medida se puede hablar de que se trate de dos variedades diferentes, especialmente si se tiene en cuenta que comparten un mismo patrón estructural, fonético-fonológico o morfológico. Sin embargo, un acercamiento desde el punto de vista de la rigurosidad de uno, el culto, frente a la permeabilidad del otro, el estándar, fortalece la idea de que, sincrónicamente, se trata de dos formas diferentes de una misma lengua.

1.4. Las variedades: una situación de diglosia

Esta coexistencia de variedades de una misma lengua, el árabe clásico, el estándar y el dialectal, conlleva, irremediabilmente, una utilización simultánea de más de una variedad por parte de los hablantes en diferentes contextos comunicativos. Este hecho da lugar a un contexto conocido como contexto de diglosia.

El concepto de diglosia, a partir de un texto histórico como es el de Ferguson (1959), hace referencia al empleo de dos o más variedades de lengua con funciones diferentes y en entornos dispares. Ferguson (1959) apunta a que hay diversos fenómenos que caracterizan a la diglosia. Entre ellos se encuentra la asociación de cada una de las variables para funciones sociales diferentes, los diferentes grados de prestigio, el hecho de que sólo una de las variedades se adquiere como lengua materna, la complejidad frente a la simplificación del sistema gramatical, etc. Esta situación diglósica puede mantenerse invariable durante un tiempo prolongado, aunque puedan generarse nuevas variedades procedentes de las existentes.

Es importante no confundir este término con el de bilingüismo. En este caso, se da un estado lingüístico de diglosia en tanto que el hablante que haya recibido escolarización de las comunidades arabófonas maneja y gestiona el empleo de dos

variedades de una misma lengua (Jabbari, 2012). El bilingüismo, por el contrario, hace referencia a la capacidad para el empleo de dos lenguas diferentes de manera alternativa y en porcentajes distintos.

El grado de dominio de cada una de las lenguas y el momento de aprendizaje o adquisición de dichas lenguas da lugar a matizaciones con respecto al concepto y a debates que aún no han quedado resueltos en torno a la terminología con la que deben denominarse a estos hablantes. Aunque se menciona que voces discordantes que apuntan a que la situación del árabe puede acabar en un caso de bilingüismo, estos trabajos no se han considerado para este apartado por ser trabajos aislados.

En el caso que aquí concierne, el árabe moderno estándar es la variedad del árabe que obtiene mayor prestigio social en tanto que es la variedad empleada en contextos educativos y en la literatura. Se trata de la variedad que adquiere el estatus de lengua oficial, que adopta un rol más formal y que se asocia con la esfera de lo público. También es frecuente que sea la variedad empleada en el ámbito político, especialmente en los discursos cuyo objetivo es lograr un estilo grandilocuente. El coloquial, por su parte, pertenece a la esfera de lo informal, lo espontáneo y familiar.

En este punto, es importante destacar que estas dos formas no deben entenderse como antagónicas, sino como dos extremos de un *continuum* dentro del cual los hablantes se mueven de acuerdo a la situación o al contexto comunicativo en el que se encuentren. Así también, es importante añadir que la distancia entre la variedad dialectal y el árabe moderno estándar es la que condiciona el grado de permeabilidad entre ambas formas.

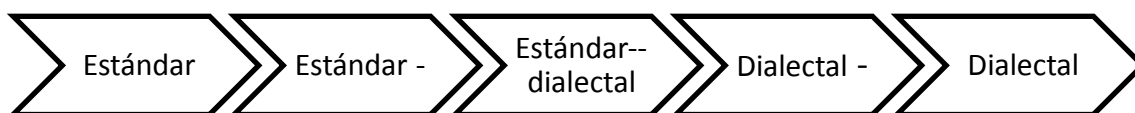


Figura 6. Continuum de variedades del árabe

Fuente: elaboración propia.

También es importante añadir que esta situación de diglosia tuvo como fuente la difusión del Islam. Los estudios atestiguan (Blau, 1988) que, previo a la revelación del texto sagrado, los hablantes no diferenciaban entre el uso de una u otra variedad según el contexto en el que se encontrasen. Las diferencias entre la lengua hablada, la dialectal, y la lengua literaria no excedían de cuestiones elementales. La diglosia, según este mismo autor, emergió como resultado de las conquistas árabes, especialmente durante y a finales del siglo XVII, en el que tuvieron lugar cambios sustanciales a nivel social. Fue en ese período cuando se empezó a fraguar el surgimiento del renacimiento al que se hacía previamente mención.

En la actualidad, estudios como el de Vicente (2011) apuntan a que los límites entre las variedades son cada vez más difusos y que se han ido generando paulatinamente diversos estadios intermedios entre las variedades. Es el caso, por ejemplo, de aquellos hablantes formados que intercalan en su discurso dialectal formas propias del estándar. Parece que está cada vez más naturalizado el fluctuar entre un registro y otro, por lo que se alenta a emplear conceptos como poliglosia o multiglosia que se ajustarían más a la realidad lingüística de estos hablantes.

2. La realidad lingüística del Líbano

En el caso del país en el que residen las informantes de esta investigación, el Líbano, cabe comentar que la *Constitución del Líbano* (1995), desde su modificación del 9 de noviembre de 1942, en su Artículo 11, afirma que “Arabic is the official national language. A law shall determine where the French language is to be used.” Con el término árabe, en este caso, se hace referencia al árabe moderno estándar (Lewis, 2009).

En un país en el que existe un 13% de analfabetismo, junto con el árabe moderno estándar coexisten otras cinco lenguas. Para la comunicación en general se emplea el árabe en su variedad dialectal levantina (3.900.000 hablantes en 1991), francés en mucha menor medida (16.600 hablantes en 2004) y, por último, el inglés (3.300 hablantes en 2004). Existen otras dos lenguas habladas en el país que se emplea a nivel

educativo, pero que no tienen ningún tipo de reconocimiento jurídico: el armenio (235.000 hablantes en 1986) y el kurdo norteño entre los hablantes de esta comunidad (75.000 en 2002).

La variedad de árabe del Líbano recibe, como se adelantaba, el nombre de árabe levantino. Este término engloba un *continuum* de diversos dialectos coloquiales que se hablan a lo largo de la costa del Mediterráneo en Siria, Líbano, Palestina Jordania y Líbano. A pesar de no tratarse de una lengua oficial, a efectos legales, se trata de una lengua de empleo *de facto* y que tiene un lugar significativo en los intercambios diarios de la sociedad del Líbano. Fundamentalmente, se emplea para contextos orales de tipo informal, espontáneo y familiar, aunque su huella se deja palpar en numerosos programas televisivos. Los presentadores de estos programas, de origen libanés, introducen las particularidades de su variedad dialectal entre un discurso esencialmente en árabe moderno estándar. Cabe añadir que los numerosos movimientos migratorios de los habitantes de estas comunidades han supuesto también un traslado significativo de los rasgos de esta variedad a otras colindantes.

Lewis (2009) afirma que esta variedad levantina se divide en dos áreas geográficas fundamentales: la levantina del sur y la del norte, siendo el número de hablantes de esta segunda más de dos veces mayor que la primera (14.2 millones frente a 6.2 millones de hablantes). Además, al igual que ocurre con otras variedades dialectales, se constatan diferencias en cuanto a los rasgos que caracterizan las hablas de zona rural y de zona urbana. A estas últimas y, concretamente, a su pronunciación, se le otorga un mayor prestigio y reconocimiento a nivel social.

El árabe levantino comparte numerosos rasgos fonéticos, gramaticales y léxicos con otras variedades del árabe. Sin embargo, existen ciertas características que lo distinguen. A continuación, se presentan, de manera simplificada, los aspectos diferenciadores de esta variedad diatópica.

- Fonética
 - Frente al árabe moderno estándar, tanto la variedad del sur como del norte, tienen las vocales [e:] y [o:].
 - Se pierden las consonantes interdentales.
 - Faringealización de las consonantes dentales y alveolares.

- La parada uvular sorda se realiza como glotal.
- La parada velar sonora se realiza como velar fricativa sonora.
- No alteraciones en el acento con respecto al árabe clásico.

- Gramática
 - Simplificación del sistema que deriva en una pérdida de:
 - los casos al final de los sustantivos y los adjetivos,
 - los duales de los sustantivos, adjetivos y pronombres, y
 - los modos verbales.
 - Pueden darse casos en los que se pierde la distinción entre la segunda persona del singular femenino y masculino: انتَ و انتِ.

- Léxico
 - Fuerte influencia del arameo (lengua que se hablaba en el territorio previo a la llegada de los árabes).
 - Gran índice de permeabilidad con respecto al léxico de lenguas extranjeras (francés, griego, hebreo o inglés, entre otros).

No se reconocen rasgos propios de esta variedad a nivel discursivo en tanto que la lengua empleada para la comunicación escrita es el árabe moderno estándar. Como excepciones, podrían mencionarse los subtítulos, algunas obras teatrales, comics o canciones. En este sentido, cabe apuntar a que la producción literaria en árabe dialectal a pesar de haber sufrido un período de transformación y haber empezado a formar parte de la literatura de cada comunidad, aún no está bien aceptada por varios sectores de la población (Vicente, 2003).

3. Conclusiones

En estas páginas, por tanto, se ha expuesto de manera simplificada un complejo panorama lingüístico de una comunidad en la que conviven tres formas diferentes de una misma lengua con usos claramente diferenciados. Desde el clásico en la oración, al

estándar en la universidad y, por último, el coloquial en contextos informales. El hablante del árabe se ve expuesto a un vaivén lingüístico diario que lo convierte en un hablante capaz de distinguir de manera inconsciente qué variedad emplear en función del contexto lingüístico en el que se encuentre.

Ante una realidad lingüística tan compleja, para esta investigación se ha optado por emplear el término “árabe” en referencia al “árabe moderno estándar”. Como ya se ha mencionado, es esta la lengua del ámbito de la educación y, por tanto, las aprendices de español con las que se trabajará, habiendo todas recibido formación superior, están ampliamente familiarizados con esta variedad. De hecho, como ya se describirá en el apartado correspondiente al perfil de las informantes, estas alumnas acreditaban un nivel avanzado de dominio de la forma estándar de la lengua árabe, que es, además, la lengua de instrucción de algunas de sus asignaturas. No sólo eso, sino que además, se trata de la forma empleada para la comunicación escrita, habilidad que se evalúa en esta investigación.

Por último, y no por ello menos importante, cabe mencionar la aportación del trabajo de Scott y Tucker (1974) que fue retomada más recientemente por Mahmoud (2000). En él se sigue la hipótesis de que la interferencia de la L1 en la escritura de los árabes tiene su origen en el árabe moderno estándar. En el lado opuesto, la influencia en la oralidad tendrá su origen en el árabe coloquial, pero en mayor o menor medida según la realidad del hablante. Se considera esta hipótesis fiable en cuanto que durante el proceso de escritura el alumno dispone de más tiempo y, por tanto, tiene opciones de recurrir a sus conocimientos.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO

4

Metodología y diseño de la investigación

- 1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**
- 2. PERFIL DE LAS INFORMANTES Y DEL CENTRO DE ESTUDIO**
 - 2.1. Planteamiento curricular del centro**
- 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**
- 4. INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS**
 - 4.1. Diseño y justificación de la selección de los instrumentos**
 - 4.2. Procedimientos de aplicación de los instrumentos de obtención de datos y criterios de análisis empleados**

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se realiza una descripción de todo lo concerniente a la metodología que se va a emplear para el desarrollo efectivo de la tesis doctoral. En primer lugar, tras una descripción de la naturaleza general de la investigación, se procede a la descripción de las informantes, del centro en el que cursan sus estudios de español y se explican los motivos que han llevado a su selección. Posteriormente, se formulan las preguntas de investigación a las que se dará respuesta por medio de los resultados obtenidos a través de las diferentes herramientas de recolección de datos. Por último, se describen cuáles son dichas herramientas y cuáles han sido los procedimientos empleados para su diseño, verificación y aplicación. Es importante recalcar la importancia de dichas pruebas en cuanto que de su fiabilidad, viabilidad y validez dependerán los resultados tanto cuantitativos, como cualitativos que se expondrán en el siguiente capítulo.

1. Descripción general de la investigación

En primer lugar, cabe mencionar que el estudio que aquí se presenta es un estudio de caso. Por medio de una metodología etnográfica se busca un entendimiento pormenorizado de la realidad de un grupo social delimitado que resulta de interés para la comunidad científica. El fin es explorar el cómo y el por qué de su comportamiento para obtener, así, un dibujo detallado y comprensivo de una realidad compleja. Así, como ya adelantaban las preguntas de investigación expuestas en el apartado anterior, este trabajo indaga y, consecuentemente, describe y explica la naturaleza de la producción escrita de un grupo que se encuentra en un contexto y en una situación determinada.

El procedimiento para llevar a cabo este tipo de estudio de caso es, en primer lugar, realizar una reflexión inicial que nos lleve a decidir cuál es la situación/realidad/población que se va a considerar como un todo o “caso” y que se va a proceder a estudiar. A continuación, es momento de seleccionar, delimitar y definir el

grupo de estudio y de generar una lista de preguntas a las que se quiere dar respuesta por medio de la investigación. Tras la localización y obtención de los datos de interés, es tiempo para el análisis y la interpretación de los resultados.

2. Perfil de las informantes y del centro de estudio

La muestra se ha recogido a un total de 57 alumnas de la Universidad Saint Joseph en el campus de Ciencias Sociales y Humanas de Beirut (Líbano). Previo a la realización de la recogida de datos, se obtuvo un permiso por parte del Decano de la Facultad y de la Jefa de la sección de español, italiano, alemán y ruso (Ver Anexo VII). Estas personas estuvieron en todo momento al tanto de cuál era el procedimiento que se iba a seguir y de cuáles eran los objetivos de la investigación.

Asimismo, la Jefa del departamento estuvo en todo momento acompañando la recogida de datos por si pudiera surgir algún imprevisto. Fue ella quien informó a las estudiantes de la naturaleza de la prueba y de que la participación era opcional. No obstante, todas las estudiantes accedieron a participar en el estudio de manera voluntaria y no se produjo ningún incidente reseñable.

La universidad Saint Joseph, centro en el que estudian las participantes de esta investigación, tiene un total de 12000 estudiantes repartidos en cinco campus (el de Ciencias médicas y enfermería, el de Ciencias y tecnologías, el de Ciencias sociales, el de Ciencias humanas y el Campus de Innovación y deporte), todos ellos situados en la capital del país, Beirut.

Se trata de una universidad con un total de 1873 profesores y 500 miembros de personal. Se trata de una institución privada que fue fundada en 1875 y que está reconocida por el sistema educativo superior del Líbano. Es, además, miembro de la Asociación de Universidades Árabes, de la Asociación Internacional, de la Federación Internacional/ Europea de Universidades Católicas, y de la Asociación de Instituciones Jesuitas de Educación Superior (Téthys). Tiene, en la actualidad, convenios y acuerdos de cooperación con más de 100 universidades de países árabes, de Europa, América y Canadá.

La USJ se ha consolidado como un centro que exige un alto rendimiento por parte de su alumnado. Para llevar con mayor éxito este fin, para la aceptación se lleva a cabo un detallado proceso de selección en la que compiten los alumnos con mejores expedientes académicos del país y de otros países colindantes.

Salvo en el Instituto Islámico en el que la única lengua de trabajo es el árabe, en el resto de facultades, la formación de los estudiantes es trilingüe (inglés, árabe y francés). Al mismo tiempo, las facultades ofertan formación complementaria y optativa en diversas lenguas (alemán, inglés, árabe, chino, español, francés, italiano, japonés, persa y ruso).

La universidad es primordialmente francófona por lo que la mayoría de los cursos son impartidos en francés y, consecuentemente, se exige un buen nivel de dominio de la lengua para poder seguir los estudios. Por ello, para poder acceder al registro en la universidad, además de las pruebas de acceso, es obligatorio que todos los candidatos superen una prueba de nivel en esta lengua. Esta prueba se aplica independientemente de que se atestigüe estar en posesión de certificados acreditativos o de tener nacionalidad francesa. También se aplica a aquellos alumnos que van a estudiar en el Instituto de Estudios Islámicos aunque la lengua vehicular en este centro no sea el francés.

Asimismo, todos los alumnos están obligados a asistir a cursos de inglés para poder alcanzar un nivel de dominio avanzado de dicha lengua. Desde las facultades se ofertan cursos de inglés técnico adaptados a cada una de las especializaciones. Estos cursos están coordinados, gestionados y evaluados por el Center for Living Languages (CEL). Al matricularse en la USJ, los alumnos tienen también que realizar un examen de nivel que determina el nivel (del 1 al 5) en el que se insertan. Para poder pasar de curso tienen que sacar más de un 10/20 y tienen que haber completado un curso complementario de 50 horas de inglés técnico. Una vez alcanzado y aprobado el nivel 5 pueden presentarse al “Georgetown University English Proficiency Test” que es necesario, igualmente, aprobar para obtener la licenciatura.

El árabe también es una lengua obligatoria en el centro. Por ello, el alumno está obligado a realizar un mínimo de 4 créditos en una asignatura impartida en árabe durante su licenciatura y 2 créditos durante su máster. Estarán exentos de seguir estas

pautas aquellos que obtengan el certificado de árabe de la Commission for Equivalence of the Lebanese Ministry of Education and Higher Studies. No es así en el centro de estudios islámicos en tanto que, como se ha apuntado, todas las asignaturas se imparten en árabe. Cabe recordar que, en todos estos casos en los que se está mencionando la lengua árabe en contextos educativos, se está haciendo referencia a la variedad de árabe moderno estándar.

En todo este complejo y organizado sistema de formación lingüística, el CEL tiene un rol fundamental. El CEL es el centro de estudios de lenguas vivas de la USJ. En él se ofertan los cursos de francés, inglés, español, italiano, chino, alemán y japonés como asignatura optativa a alumnos de la universidad y de fuera. Éstos últimos asisten a los cursos de manera separada. Todas las lenguas son ofertadas en todos los niveles (inicial, intermedio y avanzado). En el caso del persa, esta lengua sólo se oferta a los alumnos del centro de estudios islámicos.

Concretamente, en lo que respecta al español, se ofertan en la actualidad (en el primer semestre del curso 2012-2013) 5 cursos de español:

Tabla 2. Organigrama del programa de español de la USJ.

Fuente: elaboración propia.

Nivel	Descripción
1a4	Primera parte del nivel 1 (A1)
1b4	Segunda parte del nivel 1 (A1)
2b4	Segunda parte del nivel 2 (A2.2)
3a4	Primera parte del nivel 3 (B1)
4a4	Primera parte del nivel 4 (B2)

Para esta investigación se han seleccionado los alumnos de los cursos de nivel 2 (A2.2), 3 (B1) y 4 (B2) por considerar que en las producciones de los niveles iniciales no se puede obtener material cuantitativamente significativas para llevar a cabo el objetivo de este estudio.

Todas estas asignaturas son de 4 créditos cada una (28 horas curso presencial / 12 horas trabajo personal). Además, es prerrequisito haber asistido al nivel previo en tanto que son asignaturas llave.

El cuerpo docente está formado por 14 profesores de los cuales 7 son profesores nativos y 7 son profesores no nativos. En el caso de los alumnos que han sido objeto de este estudio, todos ellos tenían profesores nativos.

Como se indicaba previamente, se han recogido los datos de 57 alumnas que estaban realizando los cursos de español en los niveles 2, 3 y 4 durante el primer semestre del curso lectivo 2013-2014. Se encontraban en esos niveles tras haber superado satisfactoriamente las asignaturas previas que funcionaban como llave para acceder al siguiente curso.

La prueba fue recogida en todos los niveles a la misma hora el día que tenían exámenes para asegurar así la presencia de un máximo de alumnas. Se asumió que aquellas alumnas que no asistieron al examen parcial no asisten de manera regular a los cursos y no son, por ello, informantes válidas para la investigación. Se trataba de horas en las que la prueba no podía quedar interrumpida por ninguna práctica cultural, ni religiosa de las participantes. Por último, cabe mencionar que la situación política del Líbano en el momento de la recogida de los datos de la tesis contribuyó a que no hubiese razones para que alumnas cuya presencia era regular no pudiesen asistir ese día al aula.

De todas las alumnas se seleccionaron aquellas que tenían el árabe como lengua materna. Tan solo no pudo participar una informante ya que era invidente y no se disponía de medios para adaptar la herramienta de recogida de datos a sus necesidades específicas. Todas las informantes tenían edades comprendidas entre los 18 y los 22 años por lo que se encontraban realizando sus estudios de grado.

La distribución de las informantes por niveles quedaría de la siguiente manera:

Tabla 3. Distribución por niveles de las informantes del estudio.

Fuente: elaboración propia.

Nivel	Número total de alumnas (número de grupos)
2/A2	22 (2 grupos)
3/B1	14 (1 grupo)
4/B2	21 (2 grupos)

Se trata, por tanto, de una población cuyas informantes son todas hablantes nativas de la lengua árabe, todas se están formando en el ámbito académico y todas, al haber sido formadas en los niveles educativos precedentes, se presupone dominan los contenidos y habilidades necesarios para acceder al nivel en que se encuentran. Además, la elección o no de la asignatura de español al ser de carácter opcional, supone que dichas alumnas sienten un interés por la lengua vinculado a motivos educativos o profesionales que incentivan la motivación por su aprendizaje.

Cabe añadir que se han eliminado de los textos que se han publicado en esta tesis doctoral todos los nombres que figuraban en el texto, así como los nombres de los destinatarios ficticios o las referencias personales en el cuerpo del texto por si ello pudiese perjudicar el anonimato de las participantes de esta investigación. En su lugar se han añadido un número aleatorio de equis que no se corresponde con el número de letras del nombre que se ha eliminado.

2.1. Planteamiento curricular del centro

El planteamiento curricular del centro está diseñado, fundamentalmente, de acuerdo a las directrices establecidas por el *MCER* y el *PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes)*. Los profesores tienen como objetivo que sus alumnos puedan superar de manera satisfactoria los exámenes DELE (Diploma de español como lengua extranjera) que son diseñados y gestionados por los Institutos Cervantes de todo el mundo. Así, el *PCIC* sirve como base para la selección de cuáles son los objetivos generales, los objetivos gramaticales, las funciones, los saberes, las nociones y las habilidades que se tratan en cada uno de los niveles con el fin de que el hablante sea competente en la lengua meta.

En cuanto a los materiales empleados, las clases se basan, principalmente, en el seguimiento de los manuales seleccionados a principio de curso por el cuerpo docente. En el curso en el que se llevó a cabo la investigación, en el nivel A2.2 se trabaja el manual *Aula 2* (unidades 3-7). En el nivel B1 trabajan el manual *ELE Intermedio* (unidades 1-6) y en el nivel B2, el manual *ELE avanzado* (unidades 1-6). Se han considerado éstos como unos materiales válidos para seguir los planteamientos curriculares del centro.

En cuanto al sistema de evaluación, un recorrido por los tres niveles que son objeto de estudio en este trabajo permite comprobar que la escritura recibe un peso importante en la consideración del nivel de dominio de los alumnos. En todos los exámenes finales de cada nivel, se concede una puntuación de 20 sobre 50 a la escritura, relegando así a un segundo plano el dominio de otras actividades comunicativas de la lengua como pueden ser la lectura, u otras competencias como la gramatical o la competencia léxica. En los exámenes de las convocatorias en las que se realizó la recogida de datos, las tareas de las pruebas de expresión escrita fueron las siguientes:

Tabla 4. Tareas de escritura de los exámenes de cada nivel de dominio.

Fuente: elaboración propia.

Nivel	Tarea de escritura
2b4/A2	<p>Escribe un correo a un /a amigo/a que continúa sus estudios en Francia. (15-20 líneas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Háblale de lo que has hecho durante este mes. - Cuéntale sobre tu situación actual: trabajo, estudios, planes para el futuro, etc. - Dale noticias de un/a amigo/a común al / a la que viste el fin de semana pasado
3a4/B1	<ul style="list-style-type: none"> - Piensa en un/a compañero/a de universidad. Habla de su carácter. - Habla de que planes y deseos tenéis cada uno/a de vosotros/as (tu compañero/a y tú) para el futuro. <p>Elige entre una de las dos opciones (20-25 líneas)</p>
4a4/B2	<p>¿Cómo crees que será tu vida en el año 2020? ¿Y la de tus compañeros? ¿y cómo será el Líbano? Realiza tu hipótesis. (20- 25 líneas)</p>

En cuanto a la evaluación global del curso, la puntuación quedaría repartida de la siguiente manera:

- 5 puntos: motivación y participación
- 35 puntos: TPC (Trabajo personal controlado) divididos de la siguiente manera:
 - o Una tarea obligatoria: 10 puntos.

- Una tarea a elegir: 15 puntos (Si son dos, 7,5 puntos cada una).
- Práctica oral en clase: 10 puntos.
- 20 puntos: examen parcial.
- 40 puntos: examen final.

De este cuadro se desprende la importancia que adquiere la escritura ya no solo en el examen final, sino también en la formación lingüística de estos alumnos.

3. Preguntas de investigación

A partir los objetivos que se plantearon en la introducción de esta investigación, a continuación, procedemos a presentar cuáles son las preguntas que van a guiar el proyecto y que determinarán el diseño de las pruebas de obtención de datos. Las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Qué grado de efectividad comunicativa muestran las alumnas arabófonas en la producción de textos en los diferentes niveles de dominio de la lengua meta?
- ¿Cómo se caracteriza la producción de las informantes de acuerdo a diferentes indicadores de la efectividad comunicativa de sus producciones escritas?
- ¿Cómo afecta la variable “nivel de dominio” en la manejo de la escritura?
- ¿Cómo afecta el nivel de dominio en los diferentes rasgos (contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía) que caracterizan esta competencia?
- ¿Se presenta algún patrón de actuación común entre las hablantes de un mismo nivel? ¿Y entre las hablantes de distintos niveles?

4. Instrumentos de obtención de datos

Este apartado recoge con detenimiento los instrumentos empleados para la obtención de datos en esta investigación y se divide en dos partes principales. En primer lugar, se tratan cuáles han sido los mecanismos y procedimientos usados para el diseño de los propios instrumentos y se presenta el razonamiento que ha llevado a considerarlos como los adecuados para dar respuesta a las preguntas de investigación previamente citadas. En segundo lugar, se describe el procedimiento de aplicación de dicha herramienta y el modo en que se han leído los resultados que ésta ha proporcionado.

4.1. Diseño y justificación de la selección de los instrumentos

En este apartado se realiza una descripción de cuáles han sido las pautas para el diseño de la herramienta de obtención de datos, qué tipo de análisis se lleva a cabo y los motivos que han llevado a considerar éste como el más apropiado con respecto a los objetivos de la investigación.

Para el diseño de la herramienta de elicitación de esos textos escritos que son el objeto de estudio de la investigación se ha partido de las orientaciones de Jacobs *et al.* (1981). En ellas se afirma que, durante la fase del diseño, es de primer orden cuestionarse si la herramienta que se va a emplear es realista y apropiada para el contexto en el que se produce la recogida y si se ha proyectado acorde a los objetivos de la investigación.

Al mismo tiempo, este instrumento debe partir del objetivo de conseguir una producción de lengua natural que permita manejar una muestra de interlengua de las aprendices lo más próxima posible a su realidad lingüística. En cualquier caso, y siguiendo los planteamientos de White (1995), con natural no se quiere afirmar que sea mejor una producción espontánea que una controlada, sino que dependerá de cuáles son

los objetivos para los que se lleva a cabo dicha prueba. Tampoco es conveniente que se trate de una prueba en la que la producción se basa en mera transcripción de textos memorizados o aprendidos, o incluso en traducciones en las que los recursos léxicos se conviertan en un obstáculo para el análisis del producto escrito.

Por todo ello, el investigador, según Jacobs *et al.*, debe plantearse en el diseño de la tarea de escritura “whether a particular topic will be appropriate to students in the test population in terms of their age, educational levels, academic fields of study or interest, cultural and socio-economic backgrounds, and sex” (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981, pág. 13). Es decir, tener en cuenta todas las variables de las informates que puedan tener consecuencias en los resultados de la prueba.

Es importante, por ello, asegurarse de que los alumnos están familiarizados con la temática (Perelman, 2012) en la que se basa la prueba. Así también es necesario que estén familiarizados con la modalidad discursiva, el ámbito de uso y la tipología del texto que se va a producir. Ello contribuirá a la mejora de los factores motivacionales y, por extensión, en la mejora en el desempeño de la prueba. En definitiva, el control de estas variables ayudará a que el informante “get personally involved in communicating their ideas to the reader” (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981, pág. 16).

En este sentido, dar a elegir entre varias opciones podría considerarse como un sistema que facilita la producción de textos escritos. Las informantes se verían en la tesitura de elegir cuál es el tema con el que están más familiarizados y en el que tienen más recursos en relación al contenido y al léxico. Sin embargo, en una recogida a gran escala como la que se da en el caso de esta investigación, es conveniente que no se proporcionen opciones de respuesta para que en la producción del texto escrito no intervengan variables de naturaleza incontrolable. Por ejemplo, cada alumno puede venir de unas experiencias de vida y profesionales diferentes y puede que su elección esté condicionada por sus saberes previos.

Tampoco es apropiado, en este mismo sentido, que la tarea no sea la misma en todos los niveles de dominio. Si existen diferencias, no se podrían identificar fases en el

desarrollo del dominio de esta actividad comunicativa de la lengua. En otras palabras, obtener diferentes pruebas, conllevaría no poder comparar los resultados obtenidos.

Además, Perelman (2012) apunta que es conveniente ofrecer una única opción temática, pero que pueda dar lugar a redacciones abiertas desde diversos enfoques y perspectivas. Lo mismo considera Biola (1982) al afirmar que no se constata que haya una relación entre el tema seleccionado y la nota obtenida. En caso de que la haya, podría tratarse de una falta de fiabilidad de la valoración obtenida inter-evaluadores. En esta línea, Kroll (1998) va más allá al afirmar que proporcionar más de una opción puede ser una pérdida de tiempo y puede que haga a los alumnos optar por la versión más fácil sin que se den muestras de su interlengua en toda su complejidad.

Por otra parte, debido a que la realización de un pre-test no asegura la validez ni la efectividad del tema que será el objeto de la redacción, es conveniente cerciorarse de antemano de que el tema seleccionado sea un tema conocido para ellos o al que ya hayan estado expuestos previamente (James, 2008). De esta manera, el evaluador se asegurará de que el alumno ha comprendido la intención de la tarea, que no se interpretará de maneras diferentes a las esperadas, que la dificultad es acorde a su nivel de dominio y que sus respuestas se van a poder evaluar de manera fiable.

En palabras de James (2008) el conocimiento del tema permitirá al alumno exponer su planteamiento con una mayor precisión, además de facilitar su adaptación a la demanda de la tarea que se le ha planteado. Por ello, hay que tener en cuenta que se trate de un tema accesible y acorde al currículo de enseñanza del que formen parte. Es, en definitiva, una manera de que el alumno adopte una actitud más positiva con respecto al texto que va a producir y a su nivel de dificultad.

Otro punto fundamental a la hora de asegurarse que el alumno ha comprendido la intención de la tarea es ofrecer unas pautas para el desarrollo de la misma. En la prueba todos los datos tienen que estar delimitados de manera que no entrañen una dificultad para el alumno. Es importante que, tras la lectura del cometido que se les propone, las informantes puedan dibujar, de manera automática, el contexto comunicativo en el que tendrá lugar la tarea de escritura.

El objetivo es conseguir elicitar una producción completa, es decir, que esté acabada, dentro de un contexto concreto. Los diferentes contextos en los que puede

producirse un mensaje tienen diferentes restricciones e, incluso, características contradictorias que pueden derivar en textos contradictorios (Leki, 1995). Así, los resultados de escritura varían de manera significativa según la tarea que se plantee. No hay que olvidar que, incluso, pueden darse casos en los que los alumnos no estén preparados para la tarea y, en consecuencia, ésta lleve a una producción textual no válida para la investigación (Kroll, 1998).

También es importante definir y delimitar, por ello, el campo de actuación de los alumnos. Todos los escritores tienen que entender su rol o función en el texto, la tarea y los objetivos de una misma manera. Estos aspectos contribuirán a lograr una mayor fiabilidad. Sin embargo, cada “writer is a complex of experience, knowledge; ideas, emotions, and opinions, and all of these things accompany the writer to the essay test” (Hamp-Lyons & Kroll, 1997, pág. 21), por lo que no se pueden obviar sus individualidades y las motivaciones socioculturales que subyacen al texto y que lo caracterizan (Ciapuscio & Oñati, 2002).

En cuanto a la extensión de la prueba, diversas investigaciones muestran que, ya desde niveles iniciales, los alumnos son capaces de realizar redacciones de una extensión de una página, lo que se aproxima a unas 200- 300 palabras. Ya en niveles avanzados, un aprendiz puede producir una composición de hasta las 500 palabras. En el caso de las investigaciones en las que se pretende elicitar un texto, se recomienda no poner énfasis en el número de palabras que debe escribir el alumno para que contar si ya ha llegado al límite marcado no sea un objetivo durante la redacción del texto. “There is no specified length, reinforcing the sense that the student does better who spews out the most words regardless of content or coherence” (Perelman, 2012, pág. 124).

Las limitaciones en la extensión romperían, además, con el intento de conseguir una muestra real de lengua (Shohamy, Gordon, & Kraemer, 1992) ya que, en una situación de comunicación real, estos autores apuntan a que no es frecuente que se indique cuál es la extensión que debe alcanzar el texto producido. En cualquier caso, con tal de homogeneizar la prueba, se recomienda ofrecer unas indicaciones aproximadas en cuanto a la extensión mínima de la redacción. El formato en que se presente la prueba también puede sugerir indirectamente la extensión del texto que se va a producir.

Lo mismo ocurre en cuanto al tiempo para la realización de la prueba. Si se pretende lograr una producción natural de lengua, es conveniente no establecer limitaciones temporales que pudiesen afectar al proceso de composición de la muestra (Perelman, 2012). Parece que los investigadores están de acuerdo (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981; Perelman, 2012; Shohamy, Gordon, & Kraemer, 1992) en que el tiempo no tiene relación directa con los resultados y que éste tiene que venir determinado por la realidad que se quiere analizar, lo cual otorgará credibilidad a la investigación (Polio, Fleck, & Leder, 1998).

Existen estudios que emplean baremos de tiempo totalmente diferentes en función de los objetivos de la investigación, pero siempre dejando el tiempo suficiente para el desempeño de la tarea. Por el contrario, una limitación excesiva del tiempo puede funcionar como impedimento para llevar a cabo todas las actividades mentales que están involucradas en la composición textual y, por lo tanto, la prueba puede perder fiabilidad (Biola, 1982).

Todas estas directrices asociadas a la naturaleza de la tarea, el tipo de producción que se busca, a la temática, la intención comunicativa, la extensión, el perfil del emisor y al tiempo sirven de base para llevar a cabo la herramienta de obtención de datos empleada en esta investigación.

Por todo lo previamente expuesto, y teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es analizar productos escritos, se ha considerado oportuno realizar la prueba de escritura a todos los informantes de todos los niveles sobre un mismo tema. Para la elección de dicho tema, se han observado exámenes a los que han sido expuestos los alumnos desde niveles iniciales (A1.1) y se ha cotejado con el *MCER* y con los exámenes del DELE que dicho tema era apropiado para todos los aprendices, independientemente del nivel de dominio en el que se encontrasen. A continuación, se ha generado una situación comunicativa en torno a dicho tema para asemejar la prueba a una producción real de lengua.

En esta situación comunicativa, la informante, que no adopta ningún rol sino que actúa como ella misma, se convierte en emisor de un correo electrónico dirigido a un receptor desconocido del que sólo se sabe que es alumno de árabe. El mensaje está condicionado por la temática de la ciudad a la que el receptor va a dirigirse

próximamente. El código empleado es el español y se inserta en un contexto comunicativo informal.

Si se sigue el modelo de comunicación de Jakobson, se podría dibujar el siguiente marco comunicativo:

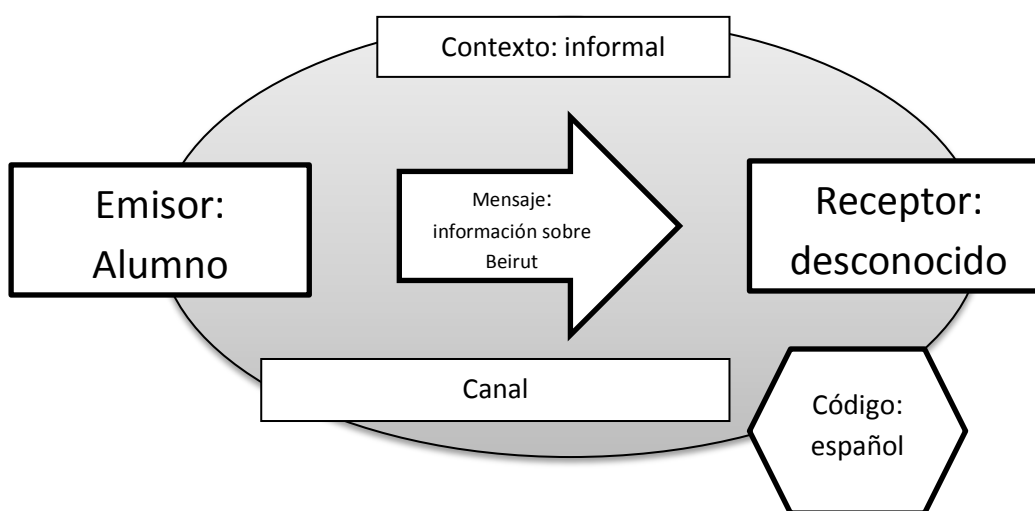


Figura 7. Situación de comunicación de la tarea de escritura según el modelo de Jakobson.

Fuente: elaboración propia.

La razón que ha llevado a la selección del género epistolar es por tratarse de un género que es trabajado, según el *PCIC*,² en todos los niveles de dominio de la lengua, aunque en diferentes grados de complejidad. Según este último documento, la carta y todas sus variables se integran dentro de los géneros de transmisión escrita ya desde el nivel A1, nivel en el que los alumnos se familiarizan con el género epistolar y se ven expuestos a la composición de cartas, faxes y mensajes electrónicos. Concretamente, se indica que el alumno se familiarizará con:

² Disponible el documento completo en Internet:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

- a) Textos formales: formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitud de trabajo.
- b) Textos personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, puntos de vista.

Si se presta atención al plano personal, el alumno de A1 se presupone capaz de escribir postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos; mientras que el alumno de A2 da un paso cuantitativo hacia la escritura de postales, cartas y mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa e invitación. Ya en el nivel B1, los alumnos, además de escribir cartas formales, escribirán cartas y mensajes electrónicos de extensión media que pueden vincularse a experiencias, sentimientos, anécdotas o acontecimientos, entre otros. En cuanto al nivel B2, esas cartas y mensajes electrónicos personales son todavía más extensos y están vinculados a la descripción de noticias, exposición de puntos de vista, y otros. Ya en los niveles C1 y C2 no se trabaja la dimensión personal, sino únicamente la formal con textos comerciales y profesionales.

Estos planteamientos van en consonancia con lo expuesto en el *MCER*.

ESCRIBIR CARTAS	
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, y utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia; incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y divertido.
B2	Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que se escribe.
B1	Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas.
	Escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
A2	Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.
A1	Escribe postales breves y sencillas.

Figura 8. Fragmento del *MCER* sobre la escritura de cartas y otros textos afines.

Fuente: *MCER* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Tal y como se observa en la imagen, el género “carta” figura como una de las actividades comunicativas que se realiza dentro de la interacción escrita. Desde el nivel

A1, el alumno ya está familiarizado con este género y, progresivamente, se va incrementando la profundidad y la complejidad con la que se trabaja este tipo de texto.

Resulta interesante, además, realizar una prueba en la que se tiene que generar este tipo de textos ya que, siguiendo a Al-Khatib (2001), la carta consiste en un modo de comunicación que constituye todo un reto para los alumnos de origen arabófono. En este género se ponen de manifiesto los problemas asociados a la falta de conocimiento compartido, se trata de todo un reto desde el punto de vista del procesamiento y del uso de procedimientos culturalmente determinados; y, además, pone de manifiesto un tipo de intercambio próximo al de la oralidad, especialmente cuando se trata de cartas de registro informal. Es, asimismo, un género en el que la reciprocidad, es decir, el generar un marco de comunicación compartido, adopta un alto nivel de importancia.

Al-Khatib (2001) añade que la carta y otros tipos de textos afines a ella son una clara representación de cómo se dibuja el propio escritor, su estilo de escritura y las normas socioculturales a las que obedece en la composición de un texto. Respecto a este último punto, hay que tener en cuenta que en este tipo de textos es necesaria una búsqueda de un espacio común entre emisor y receptor. Agrega, además, que los resultados obtenidos a través del análisis de este tipo de textos tendrían que tenerse en cuenta en la enseñanza en tanto que son rasgos que definen y dan forma a la producción.

En el caso de la prueba con la que se obtienen los datos para esta investigación, cabe apuntar que ésta se ha diseñado bajo los preceptos teóricos del *task-based language learning and teaching*. Desde ese prisma, se entienden las tareas como situaciones de uso de la lengua orientadas a un fin, que sitúan el foco en el contenido y que tienen que tener como resultado un producto real de lengua. Es decir, se trata de tareas en las que se genera una necesidad de uso de la lengua real, con una situación comunicativa identificable y en la que se tiene que dar respuesta a una tarea real e integradora, propia de la realidad lingüística de la lengua meta. Se trata, en definitiva, de una tarea de escritura guiada y delimitada (Chalhoub-Deville, 2001; Shehadeh, 2012).

Además, la selección de este tipo de tareas viene determinada por la idea de que las producciones generadas a través de tareas condicionan el tipo de comportamiento comunicativo y mueven hacia la intención de acoger las estructuras lingüísticas conocidas en pos de una interacción. En ellas, se pone de relieve la necesidad de que el

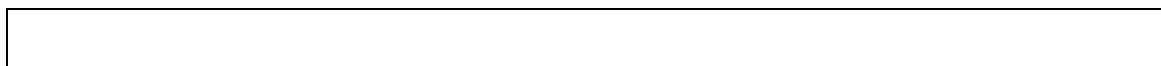
emisor ponga en un primer plano las necesidades del receptor en lugar de concebir la actividad como una mera textualización de formas lingüísticas. Para ello, es necesario que haya un input y que emerja de manera natural una necesidad de comunicación. La calidad del output dependerá de si se ha logrado o no el objetivo que se perseguía (Ellis, 2000).

En definitiva, la realización de una tarea supone poner en marcha todos los mecanismos de los que se dispone para lograr ser efectivos desde el punto de vista de la comunicación, que es precisamente el objeto de este estudio (Yule, Powers, & Macdonald, 1992).

Volviendo a la prueba que aquí nos concierne, ésta está organizada en dos fases. En primer lugar, se proporciona al alumno un folleto turístico real en su lengua materna (ver Anexo I), el árabe, en el que se hace una descripción de la ciudad de Beirut y que sirve como estímulo para la producción del texto escrito. Este texto está en la lengua materna de los alumnos ya que el objetivo no es comprobar su comprensión textual, ni que el texto fuente dificulte la tarea global. Como ya se ha adelantado, pese a que la lengua materna de estas informantes es el árabe libanés, el texto proporcionado está en árabe moderno estándar, lengua con la que están familiarizadas gracias a su trayectoria educativa y lengua, además, propia del género textual “folleto turístico”.

El ligar una tarea de escritura con una lectura previa conlleva generar una situación que simule la realidad y que, además, suponga beneficios para el alumno como pueden ser el desarrollo del pensamiento analítico y crítico, el uso de la lectura como fuente de inspiración, el uso de la lectura como sistema para el desarrollo de las ideas o la lectura como recurso ante posibles bloqueos que puedan derivar de la falta de ideas o de léxico (Ibrahim, 2006).

Junto con el texto de lectura se les presentan las instrucciones de la tarea en tres lenguas: español, inglés y árabe (ver Anexo II). Se trata de un recurso para evitar que una lectura errónea de las instrucciones lleve a una deficiente interpretación de la tarea que se propone. Se exponen, a continuación, las instrucciones de la tarea en español:



Lee este folleto de la oficina de turismo de Beirut en el que encontrarás informaciones útiles sobre la ciudad.

Ahora, escribe un correo electrónico a un estudiante de árabe de Madrid (España). Va a estar en Beirut una semana y quiere conocer algo más de la ciudad. Ayúdale con la información del folleto que has leído:

- ¿qué es interesante de esta ciudad?
- ¿qué hace diferente a esta ciudad?
- ¿qué lugares se recomiendan visitar?
- ¿cómo es el centro de la ciudad?
- ¿cómo es la gente de Beirut?

Escribe un email de aproximadamente una página. Tardarás unos 50 minutos.

En esta tarea, por tanto, las informantes tienen que componer una carta a un alumno español que próximamente visitará Beirut. En dicho texto se tendrán que describir aquellos lugares de interés de la ciudad para alguien del perfil del receptor. Con el fin de homogeneizar los resultados, las instrucciones van acompañadas de unas preguntas que, además de evitar el bloqueo ante la falta de ideas, ayudan al alumno a recuperar la información que han leído en el texto y orientan hacia el objetivo que tiene la tarea. Son sugerencias para que el alumno mencione aspectos relacionados con la gente, los lugares emblemáticos o las características que diferencian a esta ciudad.

El objetivo de las directrices que se han incluido en la tarea es conseguir una mayor confiabilidad y especificidad en la respuesta. Por añadidura, la naturaleza de la tarea induce a que la complejidad no resida en los elementos lingüísticos u oracionales, sino en la construcción del discurso como tal (Ishikawa, 1995).

Asimismo, como se puede observar, se han establecido limitaciones de tipo temporal, 50 minutos, muy por encima del tiempo estimado para realizar en dichos niveles una prueba de esa naturaleza. Así también, se han incluido unas orientaciones en torno a la extensión mínima del texto que tienen que producir (en torno a una página de extensión). Cada alumno ha tenido en su poder, desde el inicio, más de un papel que el que necesitan expresamente para realizar la prueba por si alguno considerase necesario llevar a cabo borradores, esquemas o, inclusive, diferentes versiones del texto.

Finalmente, cabe añadir que las instrucciones de la investigadora se realizaron tanto en español como en inglés y en árabe. Se han dejado, a su vez, unos minutos para que hiciesen todas las preguntas necesarias.

4.2. Procedimientos de aplicación de los instrumentos de obtención de datos y criterios de análisis empleados

En este apartado, se concreta cuál ha sido el procedimiento que se ha empleado en la recogida de los datos y se describe la selección de los criterios de análisis empleados.

Para la recogida de los datos de este proyecto, la investigadora se ha desplazado personalmente al lugar en el que se desarrollan los cursos de español/lengua extranjera dentro de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Saint Joseph de Beirut y ha sido ella quien ha realizado la prueba a cada uno de los grupos de cada nivel de dominio. Se expondrán, más adelante, datos acerca del centro de realización de la investigación.

A cada informante se le ha facilitado más de una hoja de respuesta en la que dar respuesta a la tarea (ver Anexo III). Todas las hojas están rayadas ya que, los estudios consultados afirman que esto beneficia una mayor claridad en la escritura y en la producción textual.

To improve both the efficiency and reliability of the test, the test paper itself should probably be ruled (...) ruled paper not only makes writing easier for the student, but also encourages a neater and more readable composition, thereby facilitating the scoring (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981, pág. 20)

Además, se ha procurado generar un entorno para la recogida de datos en el que se proporcionasen condiciones justas y equivalentes para todos los estudiantes y que permitiese maximizar su motivación para la realización oportuna de la prueba. Como contribución a ello, la prueba se ha realizado en todos los grupos a la misma hora del día de manera que no pudiese haber alteraciones por cansancio o que la actividad quedase interrumpida por prácticas religiosas.

En esta misma línea, es importante tener controladas todas aquellas condiciones que pueden afectar negativamente a la recogida de datos y que puedan variar los resultados de la prueba (Polio, 1997). Una de ellas es la de no sentar a las informantes una junto a la otra con el fin de evitar que se distraigan. Además, no se debe dejar empezar la prueba hasta haber comprobado que, una vez explicado el procedimiento y las instrucciones, se ha comprendido todo correctamente. Para ello, se han dejado unos minutos de reflexión y se les ha recordado que podían preguntar cualquier duda a la investigadora.

Una vez recogidos los datos, cada una de las muestras se ha codificado de acuerdo al nivel de recogida y el número de recepción. Ese mismo código es el que asegurará una total objetividad a la hora de evaluar los textos y una mayor ordenación de todos los datos recopilados. En primer lugar se ha asignado el número 2, 3 o 4 según el nivel de dominio (2 para el nivel A2.2, 3 para el nivel B1 y 4 para el nivel B2), seguido de un punto y un número de dos cifras en el que se indicaba el orden de recepción. De manera que una alumna del nivel B1 que entregase en quinto lugar su tarea, tendrá el texto codificado de la siguiente manera: 3.05.

En cuanto a la lectura de los datos, siguiendo a Jacobs *et al.* (1981), se ha considerado oportuno optar por la aplicación de una escala de análisis de la composición. Una de las principales razones es el hecho de que estas escalas permiten comprobar cómo el alumno activa de manera integrada el empleo de los diversos elementos del discurso en un producto escrito conectado y coherente en el que se logra la eficacia comunicativa.

En este punto, sería necesario detenerse para comprobar la validez de la escala aplicada para el análisis de los datos. La validez se refiere, fundamentalmente, a la “ability of assessment scale or instrument to measure what it claims to be measuring” (Perelman, 2012, pág. 121). Al mismo tiempo, hay que recordar que “no assessment device is good or bad in itself but only in context. Only when we know what we are seeking to discover can we claim that a particular kind of assessment is appropriate or not” (White, 1995, pág. 34).

Por otra parte, según North y Schneider (1998), resulta imprescindible que el sistema de análisis de texto cumpla las siguientes condiciones:

- Se debe usar un modelo que esté basado en los principios del concepto de competencia comunicativa.
- Se debe comprobar que las categorías y los descriptores sean relevantes y tengan sentido en relación a los usuarios que participan en la investigación como evaluadores.
- Se debe usar un modelo que mida lo que se quiere conocer.
- Se debe evitar el riesgo de emplear escalas de orden jerárquico de contenidos diseñados para un contexto determinado, en otro de manera inapropiada.
- Debe haber presencia de ítems operativos.

Así, teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de esta investigación es conocer el grado de efectividad comunicativa con el que las alumnas arabófonas abordan la escritura de textos en español, se ha optado por aplicar la escala para el análisis de la composición escrita propuesta por Jacobs *et al.* (1981).

Se trata de una escala que ha sido sucesivamente empleada en trabajos posteriores como los de Valdés, Dvorak y Hannum (1989), Hedgcock y Lefkowitz (1992), Cabaleiro (2003), James (2008), Shehadeh (2011) o el más reciente de Mirzaii y Aliabadi (2013), entre otros. Todos ellos son trabajos que han sido citados en numerosas ocasiones y valorados por la comunidad científica. Destaca, en este punto, que haya sido empleada en variadas ocasiones en trabajos de estudios de producción escrita en L2 por hablantes cuya lengua materna era el árabe.

Esta escala, por otra parte, no ha sido modificada a lo largo de las diversas investigaciones en tanto que ha seguido siendo válida en relación a los diversos avances que se han producido en la investigación en el ámbito de la adquisición de la escritura como actividad comunicativa de la lengua y válida, también, en relación a los objetivos que se han perseguido en las diferentes investigaciones.

La escala de Jacobs *et al.* (1981) consiste en una escala de tipo analítico que tiene un corte transversal y experimental. Se trata de una escala cuyo objetivo principal es medir el grado de competencia comunicativa en la producción de textos escritos. Su selección ha estado condicionada por el hecho de tratarse de una escala previamente testada y que ha sido tomada como referente en diversas investigaciones que tienen una temática afín a la que tiene la investigación que aquí se presenta.

A pesar de que la versión original era en inglés, para este estudio se ha empleado una escala traducida por la investigadora del estudio y que ha sido sometida a juicio de varios hablantes bilingües inglés-español. En esa traducción se han introducido ligeras modificaciones en el apartado correspondiente a “vocabulario”. Estas modificaciones, sin embargo, no afectan al contenido del apartado original de la escala, sino que son meras aclaraciones que evidencian rasgos que los autores manifestaban de manera implícita.

En cuanto a su naturaleza, cabe decir, en primer lugar, que a escala de análisis de la composición (ver Anexo IV) que se va a emplear en esta investigación está organizada en cinco secciones compositivas en una escala de 0 a 100.

- Contenido: conocimiento del tema, desarrollo de la idea principal, cobertura del tema, relevancia de los detalles, adecuación y cantidad de los detalles.
- Organización: fluidez en la expresión, claridad en la exposición de la ideas, apoyos, organización de las ideas, secuenciación y desarrollo de las ideas.
- Gramática: uso de las construcciones y estructuras de la oración, precisión y corrección en el uso de los grupos nominales, el número, el tiempo, el orden de los elementos de la oración, los artículos, los pronombres, las preposiciones, la negación.
- Plano léxico-semántico: variedad de léxico, precisión en la selección del léxico, dominio de las formas de las palabras, conveniencia del registro, efectividad en la transmisión del significado, cuidado del tono.
- Ortografía: convenciones de acentuación, puntuación, mayúsculas, títulos, y otros.

Cada uno de los componentes de esta escala está subdividido en cuatro rúbricas con puntuaciones preestablecidas para cada una de las rúbricas: excelente – muy bueno, bueno – adecuado, justo – pobre, muy pobre.

En este sistema de análisis del texto el objetivo no es aislar los elementos que conforman el discurso, sino desgranar todos aquellos aspectos que contribuyen a la consideración del mismo desde su valor comunicativo. “A composition test is intended to assess writing ability, not knowledge of discrete points of the language” (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981, pág. 79).

La escritura en L2, como se ha visto a lo largo del marco teórico, es un fenómeno de naturaleza compleja y de carácter multidimensional. De ahí la necesidad de recurrir a un enfoque de carácter analítico y compartimentado en el que se empleen técnicas expresamente diseñadas según las necesidades de análisis (Salvador, 2008) y acordes al andamiaje teórico del que se parte (North & Schneider, 1998).

De este modo, se logra otorgar un valor equiparable al contenido y al plano formal, sin que uno destaque en detrimento del otro. “The profile’s mastery levels and the associated shorthand criteria thus provide a well-defined standard and an interpretive framework for all readers as they read a composition and judge its communicative effectiveness” (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981, pág. 31). Ishikawa (1995) defiende que es mejor abarcar el texto en su complejidad y en su totalidad y no desde el análisis de los elementos aislados. Y ya no sólo desde la perspectiva del analista, sino también como alumnos, “working with the necessary vocabulary, grammar, reference, coherence, and communication is both more challenging and more productive” (Ishikawa, 1995, pág. 64).

En este sentido, de la misma manera que uno de los problemas en las investigaciones sobre la naturaleza de las segundas lenguas es la inconsistencia o variabilidad de la interlengua, así también es un problema la inconsistencia por parte de la valoración que otorga quien está aplicando la escala de análisis. En las evaluaciones, puede darse el caso en el que la aplicación de los criterios y los estándares de análisis no sean coincidentes por parte de aquellos que participan en el análisis.

Además de los aspectos de carácter individual y subjetivo, las idiosincrasias de los analistas implicados (Biola, 1982) que están vinculadas a cuestiones de tipo cultural, racial e, incluso, socio-económico pueden ser también determinantes. Por ello, “it will be important for the test planner to try to ensure that readers apply the standards of the evaluation consistently throughout a reading session if the test scores are to reflect writers’ abilities rather than irrelevant variation in the readers’ judgments” (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981, pág. 25). Inclusive, se constata que las condiciones en las que se produce el estudio también pueden afectar a los resultados (Biola, 1982).

La solución, para ello, es adoptar unos estándares comunes que permiten valorar la calidad del texto producido y lograr una *inter-reader reliability* o fiabilidad interjueces que ofrezca una mayor fiabilidad en la lectura de los datos (Polio, 1997). Se sugiere al respecto que, para lograr una fiabilidad que se acerque al .90, es conveniente que haya entre tres y cuatro evaluadores del texto (Shohamy, Gordon, & Kraemer, 1992). De lo contrario, un análisis individual podría derivar en una fiabilidad en torno al .74.

Además, para conseguir unos niveles de fiabilidad significativos en la aplicación de la escala que se presenta, resulta necesario que estos lectores-evaluadores estén entrenados y conozcan cuáles son los propósitos del test y los usos de los resultados que se van a obtener. Por esta razón, es importante ofrecer unas pautas de análisis y dedicar un tiempo al entrenamiento previo a la lectura de los textos. Entre esas pautas destaca el hecho de que lo importante no es detenerse en los errores, ni analizar en detalle los aspectos, sino enfatizar que este sistema de análisis tiene como objetivo focalizar la atención en una visión global del texto.

Debe quedar claro que lo que se busca por medio del análisis de los textos no es la corrección, sino el éxito con el que los hablantes son capaces de dar respuesta a una situación comunicativa a lo largo de una producción textual. También es conveniente recordar a los analistas participantes que la recogida de datos no se ha producido en un estado de producción natural de lengua y que los resultados no son verdades absolutas de la capacidad escritora de esos informantes, sino que es una aproximación a la naturaleza de la escritura de dicho individuo (Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981).

Por último, se debe recordar que el desarrollo de una competencia como puede ser la escritora en una L2 no es de naturaleza homogénea. Un mismo informante puede haber adquirido algunas dimensiones más que otras y los resultados pueden poner de manifiesto un manejo de la ortografía, por ejemplo, sin que haya un dominio de la dimensión léxica. No obstante, el test “may tell us something highly relevant about the writer’s ability to compose the elements of discourse into a connected, coherent piece of writing that communicates effectively” (Shohamy, Gordon, & Kraemer, 1992, pág. 60). Es decir, la herramienta permite obtener una imagen detallada de la capacidad del informante para activar de manera integrada una serie de saberes con un fin de tipo comunicativo.

Todos estos aspectos mencionados como recursos para la obtención de una mayor fiabilidad y validez en la aplicación de la escala mencionada fueron empleados por las analistas de este estudio. En esta investigación participaron de manera voluntaria cuatro estudiantes de último curso del Grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto. Todas ellas eran mujeres de 22 años que se encontraban realizando su trabajo de fin de grado. Se trata, por tanto, de hablantes nativas de español con formación específica en lengua española.

El procedimiento que se llevó a cabo fue el siguiente. En primer lugar, se llevó a cabo una reunión con las analistas en las que se les explicó la naturaleza de la prueba y se les ofrecieron las orientaciones a las que se ha hecho mención en los párrafos anteriores. También se les entregó la escala de análisis de textos para que la leyesen y se familiarizasen con ella. Esta fase conllevó una ronda de preguntas acerca de aquellos conceptos que requerían una mayor aclaración.

A continuación, se les entregaron dos textos para que, de manera individual, completasen la hoja de evaluación (ver Figura 9 y Anexo V). En esa hoja de evaluación aparecen los diferentes elementos que forman parte de la escala de análisis. De esta manera, es posible, de forma visual, puntuar más claramente los datos recabados. En la parte superior aparece un espacio en el que situar el código con el que se ha codificado cada uno de los textos.

Código de la prueba

--	--	--

	Muy insuficiente				Aceptable - insuficiente					Bueno - adecuado					Excelente – Muy bueno						
Ideas-Contenido	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
Organización	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20							
Gramática	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Vocabulario	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20							
Ortografía	2			3					4				5								
Total																					

Figura 9. Hoja de evaluación empleada por las analistas en la aplicación de la escala de análisis de la composición.

Fuente: elaboración propia

Una vez leídos, las evaluadoras tuvieron que poner en común sus respuestas y argumentar las razones que les habían llevado a la selección de una u otra valoración. En esta fase, el objetivo era acordar los criterios de evaluación de los textos. La investigadora tomó nota de cuáles eran los criterios de acuerdo y son los siguientes:

- Ideas/ contenido: destacan la importancia de tener conciencia del receptor y de la presentación adecuada de las informaciones de acuerdo con la tarea.
- Organización: lo ligan a la idea de formato y llegan al acuerdo de fijarse en las convenciones propias del género, en este caso, epistolar.
- Gramática: resulta fundamental el grado de inteligibilidad de las estructuras gramaticales empleadas.
- Vocabulario: considerar criterios básicos la variedad y la selección oportuna de término según el mensaje final que se pretende alcanzar.
- Ortografía: se fijan en si los errores ortográficos interfieren o no en la comprensión del término que se está empleando.

Posteriormente, una vez homogeneizados los criterios, se les entregaron otros dos textos para los que tuvieron, de nuevo, que dar una valoración de manera individual y comprobar cómo de exitosa había sido esa fase de homogeneización de criterios.

Una vez comprobado que, efectivamente, aplicaban los criterios de manera pareja, se entregó a las analistas 15 textos (cinco de cada uno de los tres niveles de dominio) con cuyos resultados de evaluación individual se calculó la fiabilidad interjueces. Para ello, se llevó a cabo el cálculo del coeficiente de correlación interclase a partir del 26% de la totalidad de los textos que son objeto de estudio. La selección de los textos que formaron parte de esta fase fue de manera aleatoria.

El nivel de significación obtenido en esta prueba, así como los resultados de los estadísticos de fiabilidad permitieron llevar a cabo la siguiente fase de análisis cuantitativo de los textos (ver capítulo de “Cálculo de la fiabilidad interjueces” para ver los resultados). Así, una vez confirmada dicha fiabilidad, se entregaron a las

evaluadoras los textos restantes junto con las hojas de evaluación. Estos textos estaban dispuestos de manera aleatoria sin que existiese ningún tipo de lógica en su organización. A pesar de no establecer un límite temporal para el desarrollo de esta tarea, ésta llevó un tiempo aproximado de una hora y media, lo que equivale a unos tres minutos por texto evaluado.

Con los datos obtenidos, se llevó a cabo el cómputo de la media de los resultados de las evaluadoras, para calcular, esta vez, aquellos estadísticos que dan respuesta a las preguntas de investigación de este trabajo. Así, se hizo una comparación de los resultados estadísticos descriptivos de cada una de las variables, a saber, la valoración de las ideas/contenido, de la ortografía, de la organización, de la gramática, del vocabulario y del total de la valoración de los textos. Además, se calculó la ANOVA, así como el nivel de significación de los resultados en cuanto a la existencia o no de correlación entre las variables y el nivel de dominio de la lengua meta.

Una vez obtenidos los resultados, se ha dado paso al análisis cualitativo de los textos. En esta investigación, debido a los objetivos que se plantea y a las condiciones en las que se ha llevado a cabo, exige contrastar los resultados cuantitativos con un estudio cualitativo pormenorizado de cada una de las dimensiones que aquí se ha manejado.

En esta segunda fase del análisis se han desgranado los textos a partir de una categorización y subcategorización de ítems que permiten dar constancia de la presencia o no de éxito comunicativo en el texto (ver Anexo VI). El objetivo es poder ofrecer, así, una descripción minuciosa de los elementos que componen los textos y las particularidades de cada una de las producciones o, lo que es lo mismo, un dibujo detallado de los perfiles escritores de las informantes de acuerdo a sus puntos fuertes y débiles en la composición. Además, este análisis permite observar todos aquellos factores que han podido estar sujetos a los efectos propios del análisis cuantitativo, como pueden ser las características de los evaluadores o los tipos de constructos que pueden o no aparecer en los textos.

Para llevar a cabo esta fase de análisis cualitativo, se ha recurrido al empleo del programa Atlas.ti®. Se ha considerado este software una herramienta adecuada para el procesamiento de datos cualitativos de la investigación y para la optimización de los

resultados. Se trata de un programa que permite codificar, organizar y generar familias de aquellos segmentos significativos de los textos.

Para llegar a establecer los criterios de análisis cualitativo, el procedimiento que se siguió fue el siguiente. En el trabajo de Jacobs et al. (1981) los investigadores formulan una serie de preguntas y de ítems a través de los cuales extraen los que consideran los rasgos que engloban todo aquello que define el concepto de eficacia comunicativa. Son estos, precisamente, los que sirven para el diseño de la escala que aquí se ha empleado. En esta investigación, se recurre a esas preguntas y a esos ítems y se desarrollan evitando duplicidades y solapamientos con el fin de establecer todo un conjunto de directrices que sirven para caracterizar producciones escritas de acuerdo a la efectividad comunicativa.

Esa adaptación también se realizó con el fin de amoldar las preguntas e ítems a la realidad de la escritura en español y a las necesidades que surgen de los objetivos que se manejan en este estudio. Se trata éste, la readaptación de un sistema de análisis cuantitativo en uno cualitativo, según Turner y Upshur (1995), de un recurso válido para llevar a cabo análisis con mayor concisión y certeza.

Las imágenes que se presentan en las próximas páginas son muestras de cómo funciona la codificación de los textos a través del uso de este software. Se ofrece una muestra de codificación de cada uno de los niveles de dominio con los que se ha trabajado en esta investigación. El software permite clicar en las etiquetas para ver sombreada la parte a la que se hace referencia con dicha etiqueta.

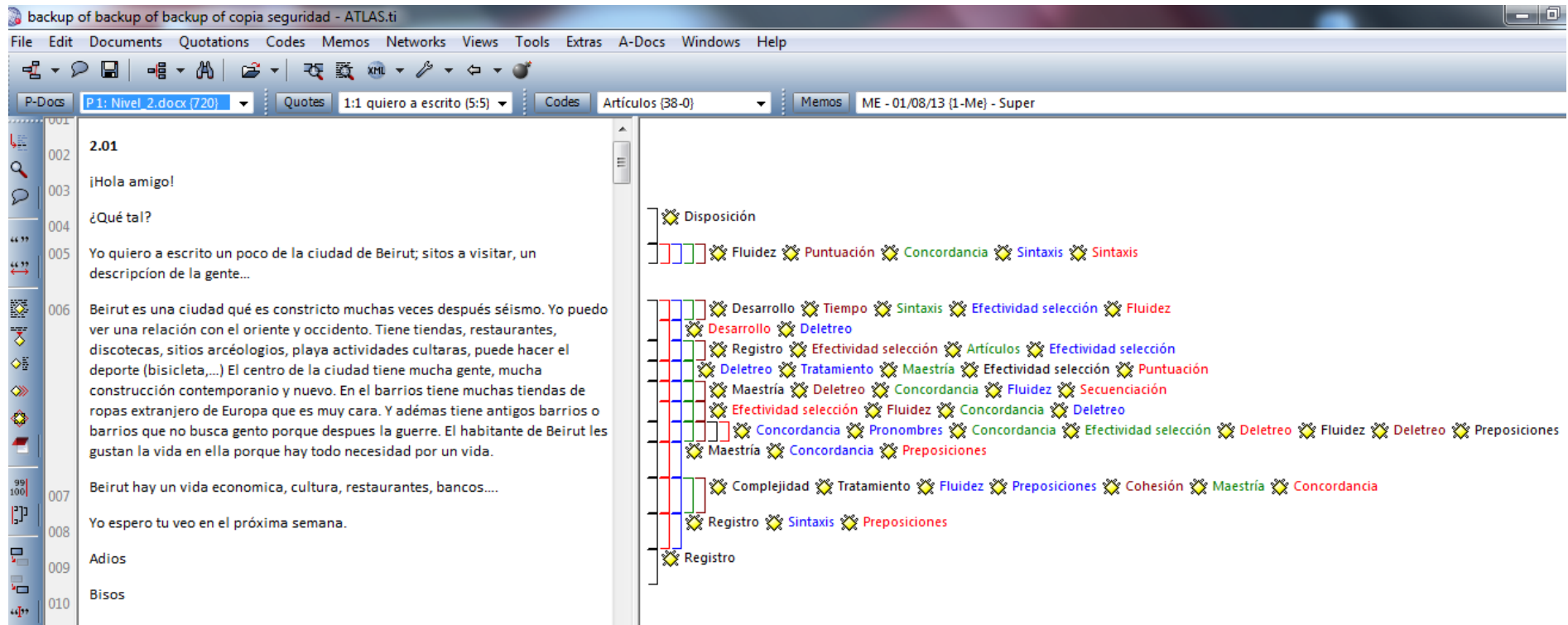


Figura 10. Muestra de análisis con Atlas.ti de los textos de nivel A2.

Fuente: elaboración propia.

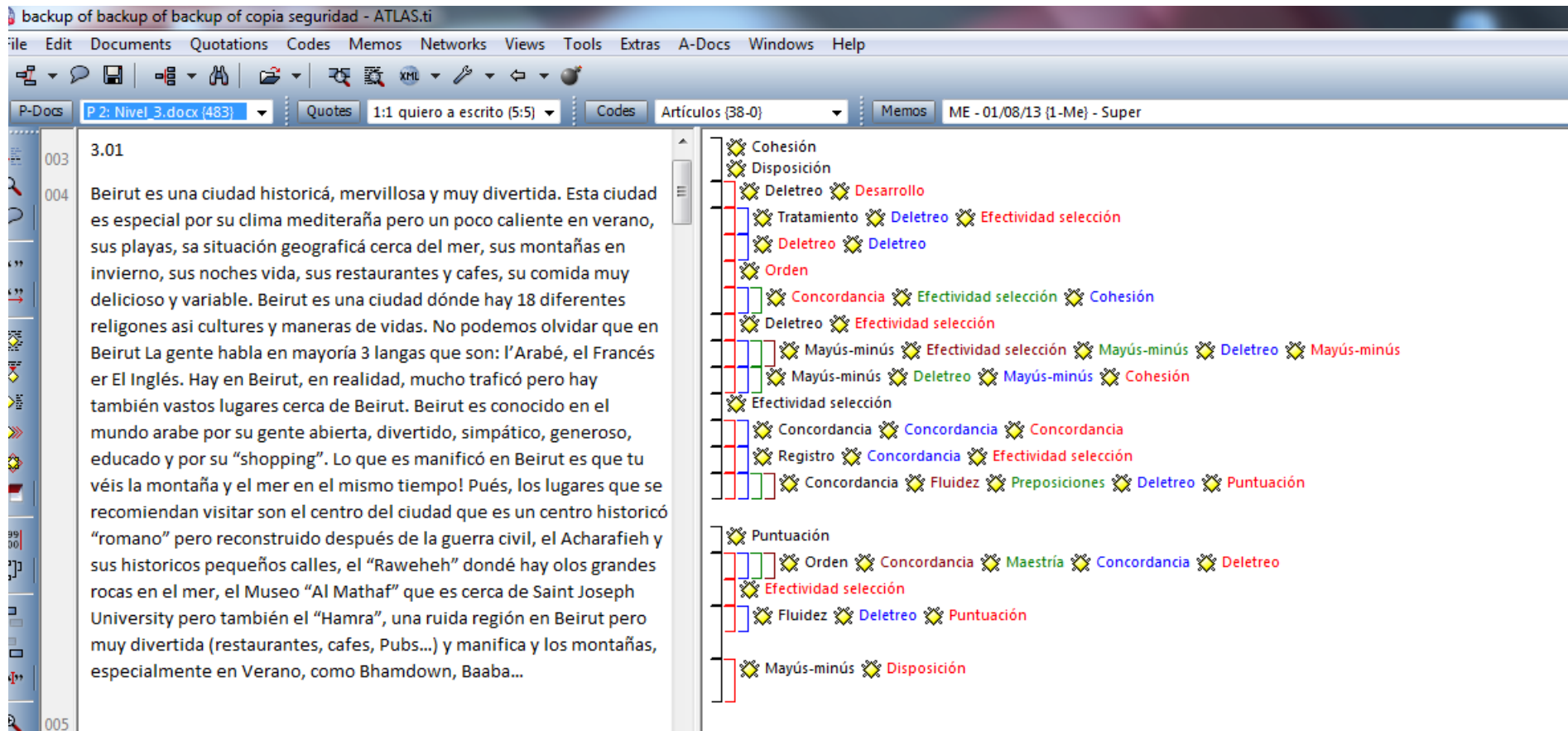


Figura 11. Muestra de análisis con Atlas.ti de los textos de nivel B1.

Fuente: elaboración propia.

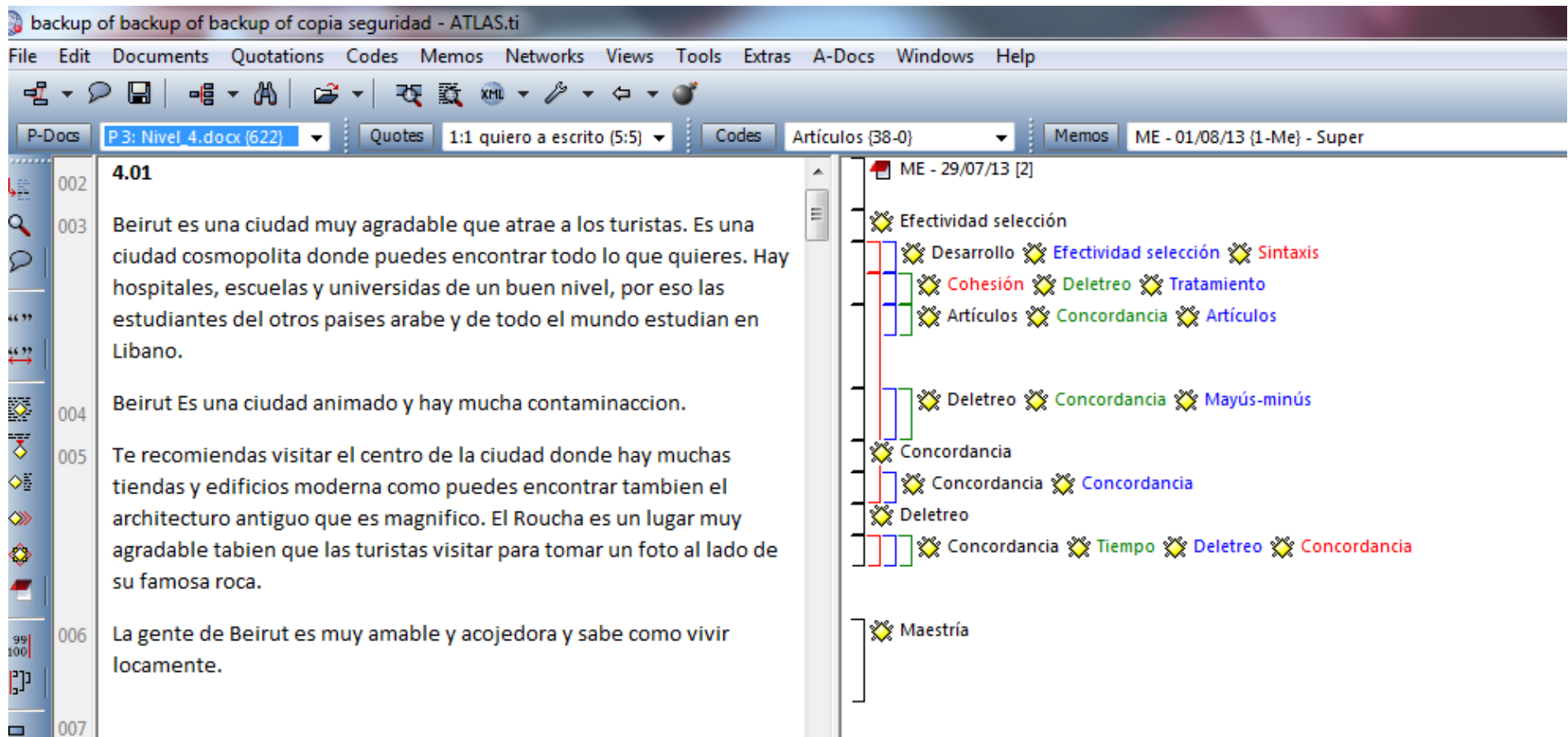


Figura 12. Muestra de análisis con Atlas.ti de los textos de nivel B2.

Fuente: elaboración propia.

Al igual que ocurría en la herramienta cuantitativa, 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 cuyas respuestas ayudan a reflexionar sobre las especificidades de las producciones escritas de las informantes. Cada uno de los descriptores están desarrollados de manera independiente lo cual permite realizar un análisis cualitativo de manera aislada.

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 L2 antes de llevar a cabo todo su desarrollo. Estos expertos, además de sugerir la consulta de las fuentes indicadas previamente, consideraron, a partir de la muestra de la dimensión de la ortografía, que, efectivamente, se trataba de una herramienta válida para profundizar en los resultados obtenidos en el estudio de corte cuantitativo.

A continuación, se ofrece una lista de dichas categorías y subcategorías con un ejemplo de todas las subcategorías que no requieren una lectura total del texto. Se trata de ejemplos extraídos de los textos que han sido objeto de estudio en esta investigación. Como se indicaba, no se han incluido aquellos cuya comprensión requiere de una lectura de cada texto en su totalidad.

Tabla 5. Ejemplos de cada una de las subcategorías del análisis cualitativo.

Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Ejemplos
Ideas/ Contenido	Significatividad de la información	- “Tiene muchas restaurantes, places, supermercados, tiendas (...)” Inf. 2.03
	Tratamiento de la información	- “Tambien puedes visitar las discotecas pero debes saber donde ir porque hay discotecas divertidas y otras aburridas.” Inf. 2.11
	Desarrollo del tema	- “(...) hay muchas cosas para visitar por

		ejemplo “Ramshe” y que puedes hacer deporte o toma un café.” Inf. 2.4
Organización	Fluidez	- “(...) y soy una estudiante libanesa de Beirut, de esta ciudad que es una mezcla de civilizaciones.” Inf. 3.10.
	Eje temático	-
	Concisión	- “Cada vez que algo de la ciudad es reconstruido, Beirut gana belleza y se convierte en una ciudad muy acogedora llena de historia, cultura y diversidad (...)” Inf. 4.09.
	Disposición	-
	Secuenciación lógica	-
	Cohesión	-
Léxico	Complejidad	- “(...) tu vas ver que la gente es muy amable y agradable. La gente libanesa es conocida (...)” Inf. 3.05
	Efectividad en la selección de palabras o expresiones	- “La comida de Libano es muy bonita (...) la gente de Beirut son muy generoso, inteligente porque hablan tres lenguas (...)” Inf. 3.04
	Maestría	- “(...) en ese pequeño pais dentro de la guerra y dentro de la paz. “ Inf. 3.10
	Uso apropiado del registro	- “Te extraño mucho!” Inf.2.15
Gramática	Complejidad sintáctica	- “Tu poses momentos inolvidable en Beirut porque tu puedes hace (...)” Inf. 2.04
	Concordancia	- “Tiene muchas restaurantes, places, supermercados, (...)” Inf. 2.02

	Tiempo y modo verbal	- “Aunque Beirut se ha destruido muchas veces, esta ciudad se ha levantado de nuevo más bonita y agradable. por eso te recomiendo venir a Beirut y experimentar la vida cotidiana.” Inf. 4.21
	Orden	- “Yo quiero te hablar de Beirut.” Inf. 2.15
	Artículos	- “(...) estudio la traducción en una universidad en Beirut (...)” Inf. 4.02
	Pronombres	- “(...) yo voy a tu describir lo ciudad Beirut (...)” Inf. 3.04
	Preposiciones	- “(...) las guerras han afectado mucho esa ciudad:” Inf. 4.02
Ortografía	Deletreo	- “(...) Beirut es una ciudad turística gracias a (...)” Inf. 3.11
	Acentuación	- “dígame cuánto tu vienes!” Inf. 3.03
	Puntuación	- “Beirut; una ciudad en las que encontramos muchas contradicciones; esta ruidosa (...)” Inf. 4.05
	Mayúsculas-minúsculas	- “¡Adios, Cuidate!” Inf. 4.03

Como modo de confirmar que la herramienta ya estaba lista para su aplicación en los textos de esta investigación, se realizó una prueba piloto con seis textos escritos por estudiantes arabófonos que se encontraban realizando cursos de español en la Universidad de Deusto. Mediante esta prueba piloto se logró 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 esta tesis doctoral.

Como conclusión cabe resaltar que, como se ha expuesto detenidamente en este capítulo, la metodología de esta investigación se ha diseñado, desarrollado e implementado de acuerdo a diferentes criterios que vienen a concederle al estudio una mayor validez, significación, fiabilidad y, en definitiva, un mayor rigor científico. Los diferentes controles de calidad llevados a cabo permiten exponer, así, los resultados que se presentan en el siguiente capítulo con una mayor certeza.

Análisis de los resultados

1. **ANÁLISIS CUANTITATIVO**
 - 1.1. **Cálculo de la fiabilidad interjueces**
 - 1.2. **Análisis descriptivo de los resultados de la escala de evaluación por niveles de dominio**
 - 1.2.1. *Resultados referidos al nivel de dominio A2*
 - 1.2.2. *Resultados referidos al nivel de dominio B1*
 - 1.2.3. *Resultados referidos al nivel de dominio B2*
 - 1.3. **Análisis contrastivo de los resultados obtenidos por niveles**
2. **ANÁLISIS CUALITATIVO**
 - 2.1. **Resultados referidos al nivel de dominio A2**
 - 2.1.1. *Ideas y contenido*
 - 2.1.2. *Organización*
 - 2.1.3. *Vocabulario*
 - 2.1.4. *Gramática*
 - 2.1.5. *Ortografía*
 - 2.2. **Resultados referidos al nivel de dominio B1**
 - 2.2.1. *Ideas y contenido*
 - 2.2.2. *Organización*
 - 2.2.3. *Vocabulario*
 - 2.2.4. *Gramática*
 - 2.2.5. *Ortografía*
 - 2.3. **Resultados referidos al nivel de dominio B2**
 - 2.3.1. *Ideas y contenido*
 - 2.3.2. *Organización*
 - 2.3.3. *Vocabulario*
 - 2.3.4. *Gramática*
 - 2.3.5. *Ortografía*
 - 2.4. **Resultados contrastivos de los tres niveles de dominio**
 - 2.4.1. *Ideas y contenido*
 - 2.4.2. *Organización*
 - 2.4.3. *Vocabulario*
 - 2.4.4. *Gramática*
 - 2.4.5. *Ortografía*

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la prueba realizada a las alumnas de la Saint Joseph University de Beirut. En primer lugar, se exponen aquellos resultados de tipo cuantitativo tanto de carácter descriptivo, como contrastivo. Posteriormente, se desgranar los resultados cualitativos en función de los diferentes niveles de dominio y las diferentes dimensiones que son objeto de estudio. El último de los apartados presenta una comparación de los resultados más significativos según los niveles de dominio. Ambos análisis son clave para dar, posteriormente, respuesta a las preguntas que se plantean en esta investigación.

1. Análisis cuantitativo

En este apartado se va a proceder a la presentación de los resultados de tipo cuantitativo obtenidos en el estudio. Para ello, en primer lugar, se exponen aquellos cálculos realizados para la comprobación de la fiabilidad interjueces; es decir, el grado de acuerdo entre las evaluadoras participantes en este estudio. Posteriormente, se desgranar los análisis de tipo descriptivo vinculados a los objetivos de esta investigación y, finalmente, los resultados de los análisis en los que se comparan los datos según los niveles de dominio.

1.1. Cálculo de la fiabilidad interjueces

Dentro de este análisis cuantitativo de los datos de esta investigación, resulta necesario, en primer lugar, describir el procedimiento mediante el cual se constató la validez de las evaluaciones realizadas a partir de la escala empleada en este trabajo.

Como ya se ha adelantado en el capítulo referido a la metodología, en el estudio participaron cuatro evaluadoras externas que recibieron formación en torno al sistema

de empleo de la escala de medición. Con el fin de constatar dicha validez, se realizó, en un primer estadio, el cálculo de la fiabilidad interjueces. Este se obtuvo a partir de las puntuaciones que otorgaron las evaluadoras al 30% del total de los textos que eran objeto de estudio. Ese 30% de los textos estaba dividido, a partes iguales, en textos de los tres niveles de estudio, de manera que la muestra estaba conformada por cinco textos de cada uno de los niveles.

Este cálculo de fiabilidad se realizó no sólo a nivel de los resultados totales, sino también de acuerdo a las cinco variables que son objeto de estudio de esta investigación y que conforman la definición de la eficacia comunicativa: ideas-contenido, organización, gramática, vocabulario y ortografía.

Tabla 6. Datos del coeficiente de correlación intraclase.

Fuente: elaboración propia.

Variables	Total resultados		
	Valor promedio (ρ)	Intervalo confianza 95%	Alfa de Cronbach (α)
Ideas-contenido	.92*	.84 - .97	.92
Organización	.93*	.85 - .97	.94
Gramática	.92*	.83 - .97	.92
Vocabulario	.89*	.76 - .95	.89
Ortografía	.88*	.70 - .95	.88
Total	.92*	.84 - .97	.95

*p< .001

Tal y como se observa en la Tabla 6, se han obtenido en todas las variables, así como en la totalidad del resultado, unos valores promedio superiores a .88. Estos valores garantizan la fiabilidad de los resultados obtenidos y reconocen un grado de acuerdo elevado entre las evaluadoras de esta investigación. Los resultados oscilan entre un .88 en ortografía y un .93 en organización. Además, se observa en los intervalos de

confianza indicadores inferiores elevados. Véase el caso de la ortografía en la que, pese a tener un intervalo inferior al del resto de variables, éste es de .70.

Se presupone, por tanto, que existe un grado de acuerdo elevado entre las valoraciones otorgadas por las evaluadoras en todos los criterios de análisis, así como en la valoración total de los textos. Asimismo, la obtención de estos resultados en una muestra de textos seleccionada de manera aleatoria avala el poder llevar a cabo un cálculo de los estadísticos de todos los resultados obtenidos en el estudio. Se procede, por tanto, a la realización de estos cálculos que permitirán dar respuesta a las preguntas de esta investigación.

1.2. Análisis descriptivo de los resultados de la escala de evaluación por niveles de dominio

A continuación, se presentan los resultados estadísticos descriptivos de cada uno de los niveles de dominio de acuerdo a las medias obtenidas de las valoraciones de las cuatro evaluadoras.

1.2.1. Resultados referidos al nivel de dominio A2

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en el nivel de dominio A2³ (ver Tabla 7), los estadísticos descriptivos muestran que, respecto a la categoría ideas-contenido, los resultados se encuentran en una puntuación de 22 ($\bar{x} = 22.44$ y $\sigma = 2.64$) lo que se asocia, según la escala cuantitativa empleada (ver Anexo IV) con un nivel “adecuado”. La organización se aproxima también a este nivel ($\bar{x} = 13.69$ y $\sigma = 2.39$), aunque aún dentro del intervalo “insuficiente-aceptable” en el que se encontraría también la moda ($Mo = 12.75$).

³ En adelante, se denominarán los niveles de acuerdo a la clasificación del *MCER*, de manera que el nivel 2 será el A2, el 3 será el B1 y, finalmente, el nivel 4 recibirá el nombre de B2.

El vocabulario, de nuevo dentro del rango de “adecuado” muestra una tendencia a “bueno” ($\bar{x} = 14.02$ y $\sigma = 2.01$). La gramática se sitúa dentro del rango de “insuficiente-aceptable” ($\bar{x} = 16.32$ y $\sigma = 3.5$), pese a que la moda ($Mo = 18.50$) indique que es “adecuado”. Por último, la ortografía ($\bar{x} = 3.38$ y $\sigma = .51$) se encuentra entre “aceptable” y “adecuada”.

En cuanto a los resultados referidos a la totalidad de la valoración del texto, es decir, el resultado equivalente a la efectividad comunicativa del hablante, se aprecia un dominio entre “aceptable” y “adecuado” ($\bar{x} = 69.32$ y $\sigma = 10.60$).

Tabla 7. Resultados estadísticos descriptivos del nivel de dominio A2.

Fuente: elaboración propia.

	Ideas- contenido	Organiza.	Vocab.	Gramática	Ortoгр.	Total
N	Válidos	22	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media	22,4432	13,6932	14,0227	16,3295	3,3864	69,3295
Moda	23,75	12,75	16,00	18,50	3,50	78,50
Desv. Típ.	2,64004	2,39907	2,01764	3,52912	,51598	10,60924
Asimetría	-,406	-,426	-,127	-,383	-,929	-,310
Mínimo	17,25	8,50	9,75	9,50	2,00	49,00
Máximo	26,25	17,75	18,25	21,50	4,25	86,25

Cabe añadir que las asimetrías de todas las variables, así como de la totalidad de la puntuación se encuentran entre los valores de -1 y +1, lo cual indica que todas las distribuciones son simétricas y se ajustan, por tanto, a una distribución normal.

1.2.2. Resultados referidos al nivel de dominio B1

En cuanto a los resultados estadísticos descriptivos del nivel de dominio B1 (ver Tabla 8), se puede observar que las informantes muestran una capacidad de expresión de las ideas-contenido ($\bar{x} = 21.76$ y $\sigma = 2.35$) que se sitúa sobrepasando el rango de “aceptable”, al igual que en la valoración del vocabulario ($\bar{x} = 13.35$ y $\sigma = 1.48$). No sobrepasa este intervalo en el caso de la organización ($\bar{x} = 12.85$ y $\sigma = 1.81$) los datos sitúan los datos dentro de un rango “insuficiente-aceptable”.

En cuanto a la ortografía, la media ($\bar{x} = 3.25$ y $\sigma = 2.75$) entra dentro también de lo “aceptable”. Si bien es cierto que en todas las variables los textos, pese a rozar el nivel de “adecuado”, se quedan en un nivel “aceptable”. No ocurre así en la gramática donde se constata un claro nivel de aceptabilidad ($\bar{x} = 14.89$ y $\sigma = 2.54$). Esta tendencia queda confirmada en el caso de la valoración total en la que, de nuevo, se constata un nivel intermedio entre “aceptable” y “adecuado” ($\bar{x} = 66.17$ y $\sigma = 5.97$).

Tabla 8. Resultados estadísticos descriptivos nivel de dominio B1.

Fuente: elaboración propia.

	Ideas- contenido	Organiza.	Vocab.	Gramática	Ortogr.	Total
N	Válidos	14	14	14	14	14
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media	21,7679	12,8571	13,3571	14,8929	3,2500	66,1786
Moda	21,00	13,00	12,50	14,00	2,75	78,00
Desv. Típ.	2,35842	1,81000	1,48296	2,54897	,37978	5,97143
Asimetría	,732	,383	,840	,179	,000	1,072
Mínimo	18,50	9,50	11,25	11,00	2,75	58,75
Máximo	26,50	17,25	16,50	19,25	3,75	78,00

En cuanto a la asimetría, todas las variables muestran una asimetría entre -1 y +1. De ahí que se pueda afirmar que todas las distribuciones son simétricas y, en consecuencia, se ajustan a una distribución normal. En el caso de la asimetría de la efectividad comunicativa, ésta es ligeramente superior a +1, aunque no por ello se puede considerar que no sea un dato simétrico.

1.2.3. Resultados referidos al nivel de dominio B2

En el caso de los estadísticos relativos al nivel de dominio B2 y tal y como se observa en la Tabla 9, por lo que respecta a la presentación de las ideas (\bar{x} = 23.29 y σ = 1.74), los alumnos se sitúan en un nivel de dominio más que “adecuado”. Por el contrario, en organización (\bar{x} =13.66 y σ = 2.25), vocabulario (\bar{x} = 14.80 y σ = 1.85) y en gramática (\bar{x} = 17.51 y σ = 2.57) los valores muestran que las informantes se sitúan en todos los casos en un punto intermedio entre los intervalos de “aceptable” y “adecuado”.

En cuanto a la ortografía, la valoración que se le ha otorgado de media (\bar{x} = 3.59 y σ = .39) muestra unos resultados de dominio que se aproximan de manera destacada al rango de “bueno-adecuado”. Por último, en cuanto a la puntuación total (\bar{x} = 72.88 y σ = 7.49) se puede afirmar que la efectividad comunicativa de las informantes se localiza, al igual que ocurría con la ortografía, dentro del rango de “bueno-adecuado”.

Tabla 9. Resultados estadísticos descriptivos nivel de dominio B2.

Fuente: elaboración propia.

	Ideas- contenido	Organiza.	Vocab.	Gramática	Ortogr.	Total
N	Válidos	21	21	21	21	21
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media	23,2976	13,6667	14,8095	17,5119	3,5952	72,8810
Moda	21,25	14,25	12,00	18,00	3,75	72,00

Desv. Típ.	1,74036	2,25185	1,85389	2,57084	,39112	7,49609
Asimetría	-,387	-,273	-,399	-,393	-,709	-,271
Mínimo	19,50	9,00	11,75	11,75	2,75	59,00
Máximo	26,25	17,25	17,50	21,50	4,00	84,50

Por último, en cuanto a la asimetría, ésta es negativa en todos los casos, pero dentro de los márgenes de -1 a +1, lo cual significa que son todos los resultados simétricos y se ajustan a una distribución normal.

1.3. Análisis contrastivo de los resultados obtenidos por niveles

Hasta el momento se han ofrecido los resultados de los niveles de dominio de manera separada. Esto ha permitido caracterizar la producción de las informantes en los que respecta a su nivel de efectividad comunicativa en términos generales y en lo que respecta a los diferentes rasgos que configuran dicha efectividad.

A partir de estos resultados, se presentan, a continuación, otra serie de cálculos en los que se contrastarán los datos obtenidos hasta el momento por niveles de dominio. El fin es apreciar con más detalle cuáles son las diferencias según los niveles de dominio y en qué medida podemos hablar de similitudes y diferencias (ver Tabla 10).

Tabla 10. Resultados estadísticos agrupados de los distintos niveles de dominio.

Fuente: elaboración propia.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	
Ideas-contenido	A2	22	22,4432	2,64004	17,25	26,25
	B1	14	21,7679	2,35842	18,50	26,50

Ortografía	B2	21	23,2976	1,74036	19,50	26,25
	Total	57	22,5921	2,31341	17,25	26,50
	A2	22	3,3864	,51598	2,00	4,25
	B1	14	3,2500	,37978	2,75	3,75
	B2	21	3,5952	,39112	2,75	4,00
Total	57	3,4298	,45502	2,00	4,25	
Organización	A2	22	13,6932	2,39907	8,50	17,75
	B1	14	12,8571	1,81000	9,50	17,25
	B2	21	13,6667	2,25185	9,00	17,25
	Total	57	13,4781	2,20403	8,50	17,75
Gramática	A2	22	16,3295	3,52912	9,50	21,50
	B1	14	14,8929	2,54897	11,00	19,25
	B2	21	17,5119	2,57084	11,75	21,50
	Total	57	16,4123	3,09395	9,50	21,50
Vocabulario	A2	22	14,0227	2,01764	9,75	18,25
	B1	14	13,3571	1,48296	11,25	16,50
	B2	21	14,8095	1,85389	11,75	17,50
	Total	57	14,1491	1,89505	9,75	18,25

Tal y como se aprecia en la Tabla 11, se han realizado series de cinco ANOVAs para ver las diferencias de los resultados obtenidos en los cinco valores de ideas-contenido, ortografía, organización, gramática y vocabulario en los diferentes niveles de dominio.

Este análisis contrastivo muestra que sólo es significativa la relación entre variables en el dominio gramatical en el que se encuentran unos valores $F(2,56) = 3.27$, $p = .046$. La prueba de rango Post-hoc (ver Tabla 12) demostró que el grupo del nivel B2 ($\bar{x} = 17.51$ y $\sigma = 2.57$) puntuó significativamente por encima de las informantes del nivel B1 ($\bar{x} = 14.89$ y $\sigma = 2.54$).

En el caso de la ortografía, las diferencias son marginalmente significativas con unos valores de $F(2,56) = 2.74$, $p = .073$ (Tabla 11). En este caso, la prueba de rango Post-hoc (Tabla 12) demostró que las informantes del nivel de dominio B2 ($\bar{x}=3.59$ y $\sigma = .39$) puntúan significativamente por encima de las del nivel B1 ($\bar{x} = 3.25$ y $\sigma = 2.75$).

La diferencia es también marginalmente significativa en la variable de vocabulario en la que se muestran valores próximos a los resultados obtenidos en la ortografía. En este caso, se encuentran unos valores de $F(2,56) = 2.70$, $p = .076$. La prueba de rango Post-hoc demostró que, una vez más, el grupo del nivel B2 ($\bar{x} = 14.80$ y $\sigma = 1.85$) puntúa significativamente, aunque de forma marginal, por encima de las informantes del nivel B1 ($\bar{x} = 13.35$ y $\sigma = 1.48$).

En el caso de las variables de ideas-contenido y organización, los resultados nos indican que el nivel de dominio no funciona como elemento diferenciador. Las fórmulas obtenidas son las siguientes: en ideas $F(2,56) = 1.98$, $p = .148$; y en organización $F(2, 56) = .730$, $p = .487$. En consonancia, la prueba de rango Post-hoc no demostró que haya puntuaciones significativas en lo que se refiere a estas variables.

Tabla 11. ANOVA de los diferentes niveles de dominio en relación a las variables.

Fuente: elaboración propia.

		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
Ideas- contenido	Inter-grupos	20,452	2	10,226	1,977	,148
	Intra-grupos	279,252	54	5,171		
	Total	299,704	56			
Ortografía	Inter-grupos	1,069	2	,534	2,742	,073
	Intra-grupos	10,525	54	,195		
	Total	11,594	56			
Organización	Inter-grupos	7,163	2	3,581	,730	,487
	Intra-grupos	264,872	54	4,905		

	Total	272,035	56			
	Inter-grupos	57,864	2	28,932	3,267	,046
Gramática	Intra-grupos	478,197	54	8,856		
	Total	536,061	56			
	Inter-grupos	18,291	2	9,146	2,701	,076
Vocabulario	Intra-grupos	182,816	54	3,385		
	Total	201,107	56			

Tabla 12. Comparaciones múltiples entre las variables dependientes y el nivel de dominio.

Fuente: elaboración propia.

Variable dependiente	(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
Ideas-contenido	A2	B1	,67532	,77746	,662	
		B2	-,85444	,69377	,440	
	B1	A2	-,67532	,77746	,662	
		B2	-1,52976	,78462	,135	
	B2	A2	,85444	,69377	,440	
		B1	1,52976	,78462	,135	
	Ortografía	A2	B1	,13636	,15094	,640
			B2	-,20887	,13469	,276
B1		A1	-,13636	,15094	,640	
		B2	-,34524	,15233	,069	
B2	A2	,20887	,13469	,276		
	B1	,34524	,15233	,069		
Organización	A2	B1	,83604	,75718	,516	

Gramática	B1	B2	,02652	,67567	,999
		A2	-,83604	,75718	,516
	B2	B2	-,80952	,76416	,543
		A2	-,02652	,67567	,999
	A2	B1	,80952	,76416	,543
		B1	1,43669	1,01738	,342
	B1	B2	-1,18236	,90786	,400
		A2	-1,43669	1,01738	,342
	B2	B2	-2,61905*	1,02676	,036
		A2	1,18236	,90786	,400
	A2	B1	2,61905*	1,02676	,036
		B1	,66558	,62905	,544
Vocabulario	B1	B2	-,78680	,56134	,347
		A2	-,66558	,62905	,544
	B2	B2	-1,45238	,63485	,066
		A2	,78680	,56134	,347
	A2	B1	1,45238	,63485	,066
		B1			

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en relación a la efectividad comunicativa en su complejidad, se ha llevado a cabo otro cálculo de una ANOVA para constatar si existe una diferencia de medias significativa entre los diferentes niveles de dominio.

Tabla 13. ANOVA del nivel de efectividad comunicativa en relación al nivel de dominio.

Fuente: elaboración propia.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	387,580	2	193,790	2,649	,080
Intra-grupos	3951,054	54	73,168		
Total	4338,634	56			

Los resultados indican que, efectivamente, sí que es significativa, aunque marginal, la relación entre las variables. De ahí que se obtenga un resultado como el siguiente (ver Tabla 13): $F(2, 56) = 2.65$, $p = .080$. La prueba Post-hoc (ver Tabla 14) demostró que las informantes del nivel de dominio B2 ($\bar{x}=72.88$ y $\sigma=7.49$) puntúan significativamente por encima de las del nivel de dominio B1 ($\bar{x}= 66.17$ y $\sigma = 5.97$).

Tabla 14. Comparación de los resultados de la efectividad comunicativa en los diferentes niveles de dominio.

Fuente: elaboración propia.

(I) Nivel_dominio	(J) Nivel_dominio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
A2	B1	3,15097	2,92439	,532
	B2	-3,55141	2,60959	,368
B1	A2	-3,15097	2,92439	,532
	B2	-6,70238	2,95134	,069
B2	A2	3,55141	2,60959	,368
	B1	6,70238	2,95134	,069

2. Análisis cualitativo

En este apartado se desarrolla el análisis cualitativo de los textos que son objeto de estudio de esta investigación. Para ese fin, se presentan, en primer lugar, los resultados organizados por niveles de dominio y, dentro de cada nivel, se desglosarán los resultados según las categorías que se han venido manejando en la investigación, a saber, ideas-contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía. En cada una de estas categorías se irán rastreando los diferentes ítems que las definen y que quedaron establecidos en la tabla de análisis cualitativo previamente expuesta en el capítulo de metodología (ver Anexo VI).

Presentados los resultados por niveles, se procederá al análisis de los mismos por categorías y de manera contrastiva. Se adjuntarán, en todos los casos, ejemplos que sirvan para corroborar los resultados a los que se apunta. Estos vendrán codificados, como ya se adelantó en el capítulo de metodología, con un número que indica el nivel de dominio (2 para el nivel A2, 3 para el B1 y 4 para el B2) seguido de punto y del número con el que se codificaron los textos cuando estos fueron recopilados.

2.1. Resultados referidos al nivel de dominio A2

Como se adelantaba, este apartado estará dividido en cinco grandes secciones como son ideas y contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía.

2.1.1. *Ideas y contenido*

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en relación a la categoría de ideas y contenido. Así, este análisis queda desglosado en el estudio de la significatividad de la información, el tratamiento de la misma y el desarrollo del tema.

Significatividad de la información

El grado de significatividad de la información hace referencia a la familiaridad que se manifiesta con respecto al tema del texto, la pertinencia de la información que se emplea a la hora de aproximarse a éste, así como la variedad de los aspectos que se abordan.

El estudio de estos aspectos llevan a percibir que los alumnos del nivel A2, en función de la información seleccionada en sus escritos y en relación a la pertinencia de la misma de acuerdo a los planteamientos de la actividad, muestran estar familiarizados con el tema central de la composición, a saber, la ciudad de Beirut como atractivo para un visitante extranjero.

Aunque el texto fuente que se les ofrece previo a la composición establece las bases para la selección de la información, el alumno aporta información complementaria ligada, en todos los casos, al tema exigido por la tarea. Al mencionar que el folleto turístico ofrece las bases de la información, se quiere dejar constancia de que las líneas generales mencionadas son las mismas tanto en dicho texto, como en el compuesto por las informantes. Sin embargo, estos ofrecen ejemplos auténticos y creados *ad hoc* para explicitar y desarrollar las informaciones ofrecidas.

Por tanto, se puede afirmar que, dentro de un mismo tema, se tratan diferentes aspectos o subtemas. Todos ellos están relacionados entre sí en la medida que se construyen en torno al eje temático principal que es la ciudad de Beirut. Así, se mencionan lugares turísticos, opciones de ocio, aspectos históricos de la ciudad,....

1. “Beirut es mas diferente porque tiene una importante comercial, civilizacion importante (El sareil Kbir) y hace la cornicha para practicar el deporte;” Inf. 2.05

No obstante, también se atestiguan casos puntuales en los que, a pesar de tratarse de aspectos vinculados a Beirut, se trata de una información muy general que pudiera ser aplicable a cualquier otra ciudad.

2. “Tiene muchas restaurantes, places, supermercados, tiendas (...)” Inf. 2.03

Tratamiento de la información

En este apartado se estudian los puntos principales del texto, el grado de detalle y la originalidad en la selección de los detalles concretos que se emplean para ilustrar, definir, comparar o contrastar la información factual para el desarrollo del tema.

En cuanto al tratamiento de la información, cabe apuntar que las informantes exponen varias ideas en torno a la idea principal, aunque no se les concede igual importancia a todas ellas y la presentación de los detalles en cada una de estas ideas es irregular. Por tanto, se puede afirmar que no hay un comportamiento homogéneo dentro de este nivel de dominio y que se atestiguan dos tendencias dispares: mientras hay informantes que aportan más variedad de informaciones con menor nivel de profundidad:

3. “Beirut es una ciudad que se constricto muchas veces después séismo. Yo puedo ver una relación con el oriente y occidente. Tiene tiendas, restaurantes (...) El centro de la ciudad tiene mucha gente (...). En los barrios tiene muchas tiendas (...). El habitante de Beirut les gustan la vida (...). Beirut hay un vida (...)” Inf. 2.01.

Otras se limitan a seleccionar varios puntos importantes y a desarrollarlos con mayor detenimiento (véase el caso del texto 2.05 en el que únicamente se presentan aspectos turísticos de la ciudad.).

En cualquiera de estos dos comportamientos mencionados, no se aprecia un empleo de ilustraciones, comparaciones o contrastes para dar mayor detalle al tratamiento de las informaciones que se presentan. No obstante, se presentan, a continuación, dos casos aislados en los que sí se exponen con detalle las informaciones seleccionadas:

4. “Entre los edificios viejos marcados por la guerra de 1975 y los edificios modernos, Beirut representa una mezcla del pasado y del presente.” Inf. 2.10
5. “Tambien puedes visitar las discotecas pero debes saber donde ir porque hay discotecas divertidas y otras aburridas.” Inf. 2.11

Cabe mencionar también, como indicativo del grado de detalle, un único caso en el que el informante hace referencia a la situación comunicativa que se le ha presentado:

6. “Hasta la semana proxima en Beirut!” Inf. 2.03

Por otro lado, sí son varios en los que se emplea información factual para ilustrar y argumentar la selección de la información.

7. “(...) hace la cornicha para practicar el deporte; tomar el café; comunicar y para (beber) ver la playa” Inf. 2.05
8. “También debes ir a la playa. A puedes caminar y ver la mar muy tranquila.” Inf. 2.06

Podría afirmarse que, por medio del empleo de estos recursos, se otorga una mayor originalidad en el tratamiento de la información.

Desarrollo del tema

A pesar de que este apartado esté íntimamente ligado a los dos anteriores, se diferencia de ellos en tanto que se centra en el análisis de el sentido de completitud de los textos y de cómo está se obtiene a través del empleo de diferentes recursos para el desarrollo del tema. Así mismo, se analiza si se incluyen distintos puntos de vista al tratar la información.

En primer lugar, cabe mencionar que los textos producidos por las informantes del nivel A2 muestran, en su totalidad, un desarrollo suficiente del tema como para percibir que éste está completo. Es decir, la información que se proporciona es suficiente como para advertir que se ha alcanzado el objetivo de la tarea y que se ha logrado la finalidad comunicativa de la que emerge el texto.

En cuanto a los recursos que se emplean para el desarrollo del tema, se presentan a continuación los más habituales. Con frecuencia se observan casos en los que las informantes recurren al empleo de ilustraciones:

9. “(...) qué hace diferente a es ciudad, es qué el clima es diferente de otros países.” Inf. 2.02.
10. “(...) hay muchas cosas para visitar por ejemplo “Ramshe” y que puedes hacer deporte o toma un café.” Inf. 2.4
11. “Beirut es una ciudad muy dinámica: hay mucha gente, trafico y centros culturales (...)” Inf. 2.07

Así también de descripciones:

12. “(...) los edificios han subido muchos modificaciones después la guerra.” Inf. 2.08
13. “(...) sus calles y edificios son una comibesión entre el Este y el Weste.” Inf. 2.09

O, incluso, especificaciones y argumentos:

14. “(...) la gente es gentil, amable, maja y muy servicial.” Inf. 2.10
15. “(...) las calles de los pobres con casas antiguas que ayudan los turísticos a ver la arquitectura del pasado.” Inf. 2.14

Por último, resulta interesante añadir que prácticamente todos las informantes exponen su punto de vista con respecto a la información que se presenta. Esto queda de manifiesto a través de la presencia del emisor por diversos recursos de modalización.

Prueba de la presencia del emisor en el texto es, por ejemplo, el empleo de la primera persona del singular en verbos o pronombres:

16. “(...) no puedo decir que existe una ciudad en el mundo más divertida (...)” Inf. 2.07
17. “Te recomiendo visitar este centro (...)” Inf. 2.09
18. “En cuenta a mí, te recomiendo visitar (...)” Inf. 2.18
19. “Amí me encanta Beirut (...)” Inf. 2.21

También se emplean series de adjetivos valorativos que marcan diferentes grados de subjetividad. Estos pueden venir, incluso, acompañados de adverbios modificadores e intensificadores. A continuación, se observan casos en los que aparecen adjetivos tanto adyacentes a grupos nominales, como con la función de atributo en oraciones copulativas.

20. “(...) centros comerciales muy divertidos.” Inf. 2.07
21. “(...) se llama “Corniche Al-Manara” y que es muy divertido.” Inf. 2.16
22. “(...) todo es interesante (...)” Inf. 2.18

Resulta interesante citar el siguiente uso metafórico para indicar el punto de vista del autor:

23. “Beirut es la ciudad que nunca duerme, la Reina de la noche.” Inf. 2.10

Y así también el uso de esta construcción exclamativa:

24. “¡Tienes que visitar el museo nacional y un restaurante típico del Líbano!” Inf. 2.13

2.1.2. Organización

En este apartado relativo a la organización, se tendrán en cuenta aspectos vinculados a la fluidez, el eje temático, la concisión, la disposición, la secuenciación de las ideas y, por último, la cohesión.

Fluidez

Por lo que respecta a la fluidez en los textos de las alumnas del nivel de dominio A2, se observa que las ideas, como ya se ha adelantado, están relacionadas entre sí porque todas están vinculadas al eje temático del texto –la ciudad de Beirut. Sin embargo, éstas no siempre se construyen sobre la base de las anteriores, ni se aprecia una lógica para que hayan sido concatenadas de una manera determinada.

25. “Beirut es una ciudad que es constricto muchas veces después sésimo. Yo puede ver una relación con el oriente y occidente. Tiene tiendas (...) El centro de la ciudad tiene mucha gente, mucha construcción contemporanio y nuevo. En el barrios tiene muchas tiendas de ropas extranjero (...)” Inf. 2.01

Por lo general, se constata una tendencia a comenzar por aspectos más generales a más concretos (inf. 2.16), a pesar de que estas ideas, como decimos, no estén hiladas directamente entre sí (Inf. 2.04 y 2.08). Como consecuencia a esta disposición no lógica de la información, las ideas pueden aparecer en el texto en más de una ocasión (inf. 2.01 y 2.09). Podría afirmarse que estos hechos afectan negativamente a la fluidez del texto.

En este punto, cabe mencionar un caso aislado como es el de la informante 2.06 en el que si hay una progresiva construcción de las ideas sobre las anteriores y, por tanto, se percibe una disposición lógica de las mismas. En este ejemplo, además, se ve

claramente el uso de unos párrafos de introducción y conclusión que establecen el hilo conduct del texto:

26. “Te escribo este correo para describir una ciudad muy bonita en el Líbano. Esta ciudad es Beirút. (...) La vida en esta ciudad es como una historia de una película que no puedes olvidar nada.” Inf. 2.06

Con introducción y conclusiones no se hace referencia a los saludos y despedidas prototípicos de este género textual, sino a aquellas ideas que permiten dar inicio y final al hilo temático que conforma el texto.

En la mayoría de los casos analizados en este nivel, se aprecia que aparecen con más frecuencia introducciones que conclusiones en los textos. De esta manera, no se observa ni un solo texto en el aparezca una conclusión sin que haya habido una introducción.

Así, se dan, con frecuencia, casos en los que las alumnas incluyen un apartado identificable como introducción:

27. “Yo quiero te hablar de Beirut.” Inf. 2.15

Sin que aparezca al final del texto un fragmento reconocible como conclusión:

28. “La Corniche es una zona preciosa.” Inf. 2.15

Son frecuentes, también, los casos en los que, a pesar de no haber una conclusión en la que se concluya, valga la redundancia, con la temática presentada, sí se expone una idea que da sentido de fin al texto.

29. “Toda la gente quiere esta ciudad, y me recomiendo de visitarla” Inf. 2.08

Pese a todo, cabe mencionar que hay ciertos casos, como el ya mencionado del 2.06, en los que sí se han incluido los apartados de introducción y conclusiones que contribuyen a la fluidez del texto:

30. “Si quieres vivistar Beirut tienes que conocer más informaciones sobre la ciudad. (...) Finalmente, no puedo decir que existe una ciudad en el mundo más divertida e interesante que Beirut.” Inf. 2.07

Otro de los factores que contribuye a la obtención de una mayor fluidez en los textos son los marcadores del discurso. En este sentido, resulta significativo el uso reiterado de partículas cuya finalidad es la organización de la información. Entre ellas predominan las que indican el final como es el reiterado uso de “finalmente”:

31. “Finalmente, lo más especial en Beirut es su gente.” Inf. 2.10

32. “Finalmente, puedo decirte que la gente de Beirut es amable y muy generosa.” Inf. 2. 19

Y, en menor medida, el uso de “al final”:

33. “Al final, quiero decirte que los libaneses (...)” Inf. 2.16

34. “Al final, ¡la gente de Beirut es la cosa la más especial de este país!” Inf. 2.18

Por el contrario, son notablemente inferiores los usos de marcadores para introducir información. Se presentan, a continuación, tres ejemplos diferentes:

35. “Primero, Beirut es una ciudad muy dinámica: hay (...)” Inf. 2.07

36. “En primer lugar, el centro de la ciudad donde hay el “seray”, dónde es el gobierno”. Inf.
2.19

37. “De primero, esta ciudad es interesante porque tiene un aspecto (...)” Inf. 2.20

Como se observa en los ejemplos, tanto unos como otros siempre se sitúan al inicio de la oración.

Se muestra, además, un uso extendido de partículas que marcan adición. Es el caso de “además” al inicio de la oración:

38. “Además, qué hace diferente a es ciudad, es qué el clima es diferetne de otros países.” Inf.
2.02.

El último indicador de la fluidez que cabe mencionar es la extensión. Al igual que lo ya mencionado en el apartado relativo al desarrollo del tema, también la extensión de los textos se presenta como suficiente y regular como para percibir que la tarea está completa.

Eje temático

El eje temático que estructura el texto viene determinado por la tarea que se ha encomendado a las informantes. De ahí que, sin excepción, todas ellas estructuran toda la información en torno a la descripción de la ciudad de Beirut en relación a su atractivo turístico. Además, las preguntas orientativas que se ofrecían en la tarea condicionan que todas las ideas que se presentan estén vinculadas en su totalidad al eje temático del texto y, consecuentemente, al objetivo de la tarea. Así, se mencionan aspectos vinculados a diferentes niveles de la descripción de Beirut: lugares turísticos, aspectos históricos, características de la vida de la ciudad, puntos de interés, etc.

Concisión

En este apartado adquiere importancia la economía con la que las ideas son presentadas. Es decir, la capacidad con la que las informantes seleccionan los medios necesarios para expresar con exactitud las ideas y los contenidos que quieren exponer de manera que se ajusten al objetivo del acto de comunicación. A este respecto, se observa que, de manera genérica, las alumnas del nivel A2 son capaces de seleccionar las informaciones pertinentes, así como precisas, para que la información sea presentada sin digresiones, ni informaciones que no aportan contenido al desarrollo del tema.

Se observan, sin embargo, ciertas excepciones que responden a diversa naturaleza. En ocasiones, la falta de orden en la información supone una repetición de la información sin que esta aporte al desarrollo del texto:

39. "...y es siempre una ciudad muy bonita y turística (...) Puede ir a visitar muchas sitas turísticas (...) Beirut es turístico (...)" Inf. 2.03.
40. "Me encanta especialmente la mara (...) Beirut esta cerca del mar (...) Recomiendo las playas (...)" Inf. 2.12

En otras ocasiones, las repeticiones vienen en el mismo párrafo sin que la falta de orden sea un condicionante para este hecho:

41. “Hay muchas actividades culturales porque esta ciudad ofrece varias actividades.” Inf. 2.11

42. “La Corniche es agradable lugar porque la vista es agradable (...)” Inf. 2.15

En otros casos, la falta de concisión viene dada por la acumulación de información que no aporta nuevo contenido al texto:

43. “Hay un reloj gigante en el centro y puedes jugar, andar, correr, comer, comprar (...)” Inf. 2.14

O por un estilo casi poético que conlleva un uso no económico del lenguaje y una amplificación de la información sin que ésta aporte al desarrollo del texto, ni al objetivo propuesto en la tarea de comunicación:

44. “Es una ciudad con un pasado triste y brillante en el mismo tiempo. Es una madre que ha dado mucho para sus niños sin esperar nada a cambio. Beirut ha subido muchas dificultades pero cada vez ha sido siempre fuerte.” Inf. 2.17

Disposición

La disposición da cuenta de si se expresan claramente la relación global de las ideas contenidas dentro de los párrafos y dentro de ellos. En este sentido, resulta necesario indicar que, en términos generales, sí se expresa de manera clara la relación global de las ideas contenidas entre cada uno de los párrafos. A este fin contribuye la existencia de un eje temático invariable (ver textos 2.01, 2.12 o 2.15).

No ocurre así, por el contrario, con las ideas que se agrupan dentro de un mismo párrafo. Las informantes no se plantean la necesidad de emplazar la información en distintos párrafos de acuerdo a la relación de las ideas que se contienen. De ahí que en los textos producidos por las informantes 2.04, 2.10 o 2.18, entre otros, no aparezcan siquiera párrafos y toda la información esté agrupada en un único párrafo.

En cuanto a las partes prototípicas del género textual que están produciendo las informantes, cabe mencionar que, por lo general, sí se es consciente de la necesidad de incluir un saludo.

45. “¡Hola amigo!

¿Qué tal?” Inf. 2.01

46. ¡Hola José! ¿Qué tal?” Inf. 2.03

Por el contrario, son significativamente escasas las despedidas y las firmas del documento:

47. “Espero tus noticias.

Besos.” Inf. 2.07

48. “Espero tus noticias.

Besos, xxx4.” Inf. 2.09

49. “¡Espero que vas a querer Beirut!

xxxx xxxx” Inf. 2.13

Secuenciación lógica

La secuenciación lógica estudia el desarrollo lógico de los puntos tratados en los textos según criterios de tiempo, espacio, importancia, etc. En este sentido, en los textos del nivel A2, se puede observar que existen dos tendencias. Una parte de las informantes opta por organizar las ideas siguiendo el mismo patrón que el que sigue el texto fuente que se les ha proporcionado. Este patrón, a su vez, está vinculado a las preguntas que guían la escritura de la tarea. Como consecuencia a este comportamiento, la información aparece dispuesta de lo general a lo concreto (ver informantes 2.02, 2.07 o 2.12, entre otras).

⁴ Se omiten los nombres de los informantes y éstos se sustituyen por un número indeterminado de equis.

Otras alumnas incluyen diferentes informaciones, pero de manera más caótica y se genera un texto con una suma de ideas que carecen de concatenación. Se solapan, así, ideas que llevan a percibir una falta de coherencia expositiva en el texto. En ocasiones, esta falta de coherencia conlleva optar por criterios aleatorios de exposición que derivan, además, en repeticiones de las ideas.

50. “(...) es siempre una ciudad muy bonita y turística... (...) Puede ir a visitar muchas sitas turísticas y arqueológicas (...). Beirut es turístico y también es el centro (...).” Inf. 2.03

51. “En cuando al centro de la ciudad, es un centro que tiene dos aspectos también: un antiguo y un moderno. Podemos ver edificios muy modernos que itenen muchas cosas caras pero también podemos ver edificios antiguos que contan la historia de un país.” Inf. 2.06

Cohesión

La cohesión viene dada por la correlación entre los propósitos que vienen a cumplir los párrafos que configuran el texto. En lo que respecta a este rasgo, cabe decir que las ideas del texto representan un único documento unificado en cuando a que se cumple un único propósito comunicativo. No obstante, no existe una conciencia de la necesidad de organizar los párrafos en función de los propósitos que lleva cada uno de ellos. Como consecuencia, se observa una distribución incongruente de los mismos (ver, como ejemplos, los textos de las informantes 2.02, 2.03 o 2.10).

Otro de los rasgos que indica una falta de conciencia de la importancia de la cohesión en los textos, es el hecho de introducir los apartados de introducción y de conclusión dentro. Esto ocurre, por ejemplo, en el texto producido por las informante 2.18, 2.20 y 2.21. Dichos textos sólo se dividen en dos párrafos: uno, en el que se realiza el saludo, la introducción y se desarrolla el texto; y otro, en el que se habla de la gente de Beirut y se da una conclusión al texto. En definitiva, son pocos los alumnos que sí consiguen construir un texto en el que cada uno de los párrafos indica o expresa un único propósito.

2.1.3. Vocabulario

El estudio del vocabulario atiende al estudio de la complejidad léxica, la efectividad en la selección de las palabras y las expresiones, la maestría en el uso del vocabulario y el uso del registro.

Complejidad

Con complejidad se hace referencia a la capacidad que muestran las informantes para seleccionar un léxico acorde al objetivo comunicativo, a las intenciones del emisor y a la exposición lógica de las ideas.

En relación a este aspecto en los textos de este nivel de dominio, se constata que el nivel léxico va acorde a la exposición lógica de las ideas. Sin embargo, las informantes no son capaces, en todos los casos, de seleccionar aquellos términos que procurarían una mayor claridad al contenido. De ahí la presencia abundante de palabras baúl, entre las que destaca, fundamentalmente, el término “cosa”:

- 52. “Es una ciudad unique porque hay muchas cosas para visitar (...)” Inf. 2.04
- 53. “Podemos ver edificios muy modernos que tienen muchas cosas caras (...)” Inf. 2.06
- 54. “Ademas de estas cosas, tiene edificios (...)” Inf. 2.09

Un uso de sustantivos no precisos, que, raramente, van acompañados por adjetivos que los complementen o delimiten:

- 55. “En el centro tiene muchas tiendas, discotecas, restaurantes...” Inf. 2.09

O casos aislados en los que las informantes, ante la falta de recursos para la expresión de ideas complejas, incurren en repeticiones de términos.

- 56. “Está ciudad ha vivido muchas problemas, pero todo el tiempo olvidar su problemas (...)”
Inf. 2.03
- 57. “En cuando al centro de la ciudad, es un centro que tiene (...)” Inf. 2.06

En el lado opuesto, sin embargo, sí que se observan intentos de uso de léxico complejo a través del emple de expresiones como:

58. “las calles de los pobres con casas antiguas que ayudan los turisticos a ver la arquitectura del pasado” Inf. 2.14

Incluso se percibe un intento, aunque no abundante, de uso de recursos metafóricos:

59. “La vida en esta ciudad es como una historia de una pelicula que no puedes olvidar nada.”
Inf. 2.06

Por último, en cuanto a la variedad e interrelación de las palabras empleadas, se puede considerar que éstas son suficientemente variadas como para transmitir el mensaje en su complejidad. Véase los siguientes ejemplos:

60. “Su historia es llena de desarollos que le han dado una diversidad cultural muy interesante.”
Inf. 2.10

61. “Beirut tiene muchas facetas. Puede estar pacífico y puede estar ruidosa.” Inf. 2.12

Efectividad en la selección de palabras o expresiones

La efectividad depende de la capacidad para elegir el vocabulario de forma precisa, idiomática, eficaz y concisa, en relación a los significados que se quieren transimitir.

A este respecto, se observa que las alumnas buscan, dentro de las limitaciones propias de su nivel de dominio, emplear los términos léxicos exactos que le permitan expresar sus ideas de manera precisa:

62. “Si quieres visitar Beirút, debes ir para ver los sitios históricos que datan del año (...)” Inf.
2.06

63. “Entre edificios viejos marcados por la guerra de 1975 (...)” Inf. 2.10

No obstante, se atestiguan ciertas dificultades en la selección léxica. Destaca, en este sentido, la complejidad asociada al binomio ser/estar el cual genera controversia en diferentes contextos. Se presentan, a continuación, varios ejemplos de selección errónea de éstos:

64. “Puede estar pacífico y puede estar ruidosa.” Inf. 2.12

65. “Luego, hay muchos centros comerciales que son repartidos (...) centro de Beirut, que es a diez minutos (...)” Inf. 2.16

66. “(...) los edificios grandes y nuevos son construidos al lado de los viejos edificios (...)”
Inf. 2.16

67. “También soy segura que va a estar una semana demaravilla inolvidable.” Inf. 2.18

En otros casos, la falta de recursos léxicos conlleva una acumulación de léxico que no aporta significado al desarrollo del texto:

68. “También hay restaurantes de cocina italiana, Libanesa, española, francesa, y argentina.”
Inf. 2.14

Además, se observan casos en los que la selección el léxico no se ajusta al significado que se pretende transmitir:

69. “(...) y la gente quiere promenar en el centro.” Inf. 2.04

70. “(...) y hace la cornicha para practicar el deporte; tomar el café; comunicar y para (...)” Inf.
2.05

71. “Touristicos vienen para danzar y intentar esta vida.” Inf. 2.14

No son, sin embargo, la tónica general. En términos globales, las alumnas muestran una capacidad apreciable para seleccionar aquel término que están buscando para una adecuada consecución de la tarea:

72. “En el centro, hace muchas fiestas, y festivales.” Inf. 2.04

En cuanto a los recursos para dar énfasis a las ideas importantes, generalmente se recurre a adverbios que acompañan a sustantivos en grado positivo:

73. “(...) el centro de la ciudad es muy moderno y puede (...)” Inf. 2.17

Al uso de superlativos:

74. “(...) la gente en Beirut es muy amable y buenísima.” Inf. 2.07

75. “(...) las mujeres son guapísimas y divertidas.” Inf. 2.21

O al uso de adverbios, los menos, en –mente:

76. “Especialmente con los extranjeros.” Inf. 2.13

77. “(...) también el emporio romano especialmente en la región de Baalbeck (...)” Inf. 2.22

También se observan intentos de hipérbaton para enfatizar alguno de los elementos de la oración:

78. “(...) y además, qué es interesante de esta ciudad es qué está una (...)” Inf. 2.02

79. “El interesante de esta ciudad es que sus calles y edificios (...)” Inf. 2.09

O expresiones en las que se emplean recursos retóricos para dar más intensidad a la información que se está proporcionando:

80. “(...) tiene una cosa especial única en el mundo.” Inf. 2.18

81. “Somos un poco nerviosos pero crea me como un pedazo de pan.” Inf. 2.18

Abundan, por otro lado, los usos de fórmulas sinonímicas, el juego de pares u oposiciones, el uso de antónimos, y otros. Se presentan, a continuación, ejemplos destacados de estos usos.

82. “Es importante saber que Beirut ha sido destruyida y contruyida (...) Beirut representa una mezcla del pasado y del presente (...) la gente es gentil, amable, maja (...)” Inf. 2.10

83. “Esta ciudad es diferente porque es ambos silenciosa y ruidosa.” Inf. 2.15

Frente a este dominio de las palabras, se opone el uso de significados denotativos, sin que se aprecie un intento de otorgar valores connotativos a los términos.

Finalmente, por lo que respecta a la repetición de las palabras, los alumnos no muestran homogeneidad a este respecto, ni siquiera dentro de los textos de un mismo autor. Generalmente, se repite el término “Beirut” o “libaneses” sin que se busquen recursos anafóricos para evitar la reiteración de los mismos. Ejemplo de ello puede ser el texto de la informante 2.12 en la que los párrafos empiezan sistemáticamente con el término “Beirut”:

84. “Beirut esta cerca del mar (...) / Beirut tiene muchas facetas. / La gente de Beirut (...) /
Recomiendo las playas libaneses de Beirut (...)” Inf. 2.12

Son pocos los casos como el que se presenta, a continuación, en los que se sustituye el término por un pronombre. En estos casos se emplea el pronombre “ella” haciendo referencia a “la ciudad de Beirut”:

85. “El habitante de Beirut les gustan la vida en ella (...)” Inf. 2.01
86. “Beirut contiene diferente (...) También, ella contiene (...)” Inf. 2.15
87. “Eso es la que hace diferente a esta ciudad, hay de todo allí.” Inf. 2.18

Maestría

Por lo que respecta a la maestría con la que se selecciona y construye el léxico, en los textos de este nivel de dominio no es extraño observar un uso de palabras compuestas o palabras complejas formadas a partir de más de un lexema o al adosar un morfema afijo o léxico a un lexema. No es tan frecuente, sin embargo, el uso de grupos nominales complejos, aunque sí se aprecia un intento por parte de algunas informantes de buscar la complejidad a través de un uso más elaborado de estas construcciones:

88. “(...) el barrio del Hamra y el centro de la ciudad (...)” Inf. 2.08
89. “(...) siempre llenos de gente de todas las clases sociales que sirven comida de diferentes países (...)” Inf. 2.10
90. “(...) es una combinación de muchísimas culturas que están en una relación con el tiempo del emporio Ottoman (...)” Inf. 2.22

Por otra parte, y también de acuerdo a este nivel de análisis, se puede afirmar que, sin excepción, se reconocen las palabras en relación a la función que desempeñan dentro de la oración. De ahí que no se encuentren casos en los que un término cumpla una función sintáctica que no le corresponde.

Uso apropiado del registro

Por lo que respecta al uso apropiado del registro, en primer lugar, cabe mencionar que el léxico empleado en el texto va acorde tanto al tema que se plantea, como a la modalidad discursiva a la que pertenece.

Si se presta atención a lo concerniente a la distancia que se establece con respecto al receptor o interlocutor de este texto, se puede observar, en primer lugar, que hay una conciencia de éste que queda de manifiesto por medio de uso de referencias directas. Es el caso del uso del pronombre implícito de segunda persona del singular “tú”:

91. “Tu poses momentos inolvidable en Beirut (...)” Inf. 2.04

92. “He oído que tu vas a estar en Beirut una semana (...)” Inf. 2.19

O también a través de la desinencia verbal de la segunda persona del singular:

93. “¡Tienes que visitar el museo nacional (...)!” Inf. 2.13

94. “Vas a amar Beirut mucho, y a (...)” Inf. 2.14

Asimismo, también se observa la presencia de ese interlocutor a través de pronombres átonos y de posesivos como los que se presentan a continuación:

95. “Te recomendó visitar Libano es un buen (...)” Inf. 2.09

96. “Espero tu respuesta.” Inf.2.12

97. “Te extraño mucho!” Inf.2.15

En ocasiones, por el contrario, no se opta por un “tú”, sino por la segunda persona de cortesía, el “usted”. De nuevo, se puede observar la presencia de esta forma a través de la persona implícita:

98. “Supongo que usted visité la ciudad de Saida (...)” Inf.2.02

O a través de la desinencia verbal:

99. “Sé que llegará al libano para (...)” Inf.2.02

100. “Puede ir a visitar muchas sitas turisticas (...)” Inf.2.03

En cuanto a las referencias directas, se observa que, pese a que en las instrucciones de la tarea no se especificaba a quién iba a dirigido el texto, ni que hubiese una relación

previa con él, los alumnos optan por dirigirse al destinatario haciendo referencia a un nombre ficticio:

101. “Querido Juan.” Inf.2.06
102. “Querida Isabel.” Inf.2.07
103. “Querida Rosa,” Inf.2.08

Mientras que, en otras ocasiones, se refieren al destinatario en términos de “amigo” o “estudiante”, siendo este último caso el único en el que hacen referencia al receptor como alguien desconocido:

104. “Querido estudiante.” Inf.2.11
105. “¡Hola amiga!” Inf.2.12

Por último, sólo queda mencionar que las informantes buscan lograr una actitud favorable por parte del lector tanto de corte más formal como informal. Estos intentos se focalizan en el saludo y en la despedida. En los saludos, por lo general, se intenta captar la atención y lograr una actitud positiva:

106. “¡Soy muy contenta que vas a estar en Beirut una semana!” Inf.2.18
107. “Estoy muy contenta de saber que quieres visitar mi querido país (...)” Inf.2.22

En estos dos casos, entre otros, se pone de relieve la alegría que conlleva la visita del receptor. En el caso de las despedidas, además de enviar “besos” (inf. 2.09 y 2.11, entre otros) y “abrazos” (inf.2.04 y 2.21), también se indican buenos deseos:

108. “Espero que va a visitar toda la ciudad.” Inf.2.11

Podría considerarse también como indicativo de un uso de registro informal el incluir expresiones que rozan la oralidad o que muestran un estilo más coloquial. Sin embargo, estos casos son aislados y podrían interpretarse, también, como dificultades por parte del emisor para controlar el registro adecuado para cada contexto:

109. “(...) el turista puede ir de compas.” Inf.2.03
110. “¿Qué quieres que te diga?” Inf.2.08

2.1.4. Gramática

Este apartado de gramática consta de los siguientes subapartados: complejidad sintáctica, concordancia, tiempo y modo verbal, orden, artículos, pronombres y preposiciones.

Complejidad sintáctica

En términos generales, las oraciones de este nivel de dominio están completas y bien formadas. Además, los nexos, si es que son necesarios, están correctamente localizados y todas las oraciones cumplen la función que pretenden desempeñar en el texto.

A pesar de que se distinguen adecuadamente las oraciones principales y las subordinadas, en ciertas ocasiones surgen dificultades asociadas al sistema de acentuación de las conjunciones empleadas, de manera que aparecen interrogativos indirectos no acentuados y, a la inversa, conjunciones acentuadas que no tendrían que estarlo. He aquí ejemplos de ambos fenómenos:

- 111. “Beirut es una ciudad que es constricto muchas veces (...)” Inf. 2.01
- 112. “Tiene valores históricos y cuándo Tu la visitas (...)” Inf. 2.08
- 113. “Dependamente de que quieres, hay lugares que (...)” Inf. 2.19
- 114. “Cuanto tiempo sin saber de ti, espero que estés bien.” Inff. 2.22

En cuanto a la tipología de oraciones empleada, éstas son fundamentalmente oraciones simples o coordinadas que conllevan a un uso casi abusivo de las oraciones simples (ver caso de la informante 2.21) o coordinadas copulativas. A pesar de ello, también se observan oraciones coordinadas disyuntivas:

- 115. “Puede ir a visitar muchas sitas (...) o puede ir a ver el mar.” Inf. 2.03

Y adversativas:

- 116. “Podemos ver edificios muy modernos (...) pero también podemos ver (...)” Inf. 2.06

117. “Ha también otras cosas a hacer, muchas cosas pero te pido a venir (...)” Inf. 2.19

Se emplean, también, oraciones interrogativas simples, aunque éstas se sitúan fundamentalmente al inicio del texto, en el saludo:

118. “¿Qué tál tus días en Madrid?” Inf. 2.06

119. “¿Cómo estás?” Inf. 2.11

Las oraciones subordinadas no son por ello menos frecuentes. No obstante, en los casos en los que se emplean, éstas son prácticamente siempre de la misma tipología. Entre ellas destacan las causales en las que se aprecia un uso restringido de la conjunción “porque”:

120. “Tu poses momentos inolvidable en Beirut porque tu puedes hace (...)” Inf. 2.04

121. “Beirut es interesante porque tiene una grande (...)” Inf. 2.05

También se emplean con frecuencia las oraciones subordinadas de relativo:

122. “(...) es como una historia de una pelicula que no puedes (...)” Inf. 2.06

123. “Su historia es llena de desarrollos que le han dado una diversidad (...)” Inf. 2.10

Y, por último, y en menor medida, las subordinadas sustantivas de complemento directo:

124. “Sé que llegará al libano para una semana, (...)” Inf. 2.02

125. “He sabido que vas a visitar Beirut (...)” Inf. 2.20

El resto de tipos de oraciones que aparecen, como pueden ser las temporales:

126. “Cuando vienes a Beirut hay que visitar el (...)” Inf. 2.17

Condicionales:

127. “Si quieres ayuda en alguna cosa, (...)” Inf. 2.18

O de lugar:

128. “(...) hay el mercado “soula” de Beirut dónde puedes comprar (...)” Inf. 2.19

De nuevo, en este último ejemplo, se atestigua una acentuación innecesaria de una conjunción temporal.

No obstante, el uso de este tipo de subordinadas se da únicamente de manera puntual y no parece que exista un dominio de dichas estructuras por parte de todas las informantes.

Concordancia

Desde el punto de vista de la concordancia, cabe mencionar, en primer lugar, lo que ocurre con la concordancia del género. Mientras que concordar en género el núcleo del sintagma nominal con el determinante que lo acompaña no parece una dificultad destacada, no ocurre lo mismo con los modificadores que acompañan a los adjetivos. No parece una dificultad preponderante, pero sí que se dan ciertos errores de manera generalizada, concretamente con los determinantes indefinidos:

- 129. “(...) y tiene muchas restaurantes.” Inf. 2.02
- 130. “Tiene muchas restaurantes, places, supermercados, (...)” Inf. 2.02
- 131. “(...) han subido muchos modificaciones después la guerra.” Inf. 2.08

Éstos, además, se concentran en un número determinado de informantes.

Por otro lado, como se ha mencionado, existe un rasgo común a todas las informantes que es la inconsistencia a la hora de seleccionar el género de los adjetivos en función del género de los núcleos. Así, abundan, incluso dentro de un mismo texto, casos como los que se mencionan a continuación:

- 132. “Tambien puedes visitar muchas edificios antiguas o otros (...)” Inf. 2.11
- 133. “Recomiendo las playas libaneses (...)” Inf. 2.12

En cuanto a la concordancia de número, los errores ocurren por igual con los determinantes y con los adjetivos, aunque en un porcentaje notablemente inferior al de la concordancia de género.

- 134. “Tu poses momentos inolvidable en Beirut porque (...)” Inf. 2.04
- 135. “La gente de Beirut son muy amable y generosos (...)” Inf. 2.08

Por último, las informantes, salvo excepción, son capaces de concordar los sujetos con la desinencia verbal de persona sin dificultades aparentes:

136. “Tiene un gran capacidad de personar y siempre da ayuda a las personas que la necesita.” Inf. 2.17

Tiempo y modo verbal

Las informantes de este nivel de dominio optan por realizar un discurso en presente actual, presente atemporal o en pasado, tiempos cuyos usos parecen dominar.

137. “En secundo lugar, puedes andar tambien dos kilómetros sobre (...) Si quieres comer bien (...)” Inf. 2.19
138. “Cuando estás en Beirut, intenta visitar los edificios antiguos (...)” Inf. 2.21

Sin embargo, este uso reiterado de presentes lleva a un uso incorrecto de los mismos en los casos en los que sería necesario el empleo de tiempo de pasado o futuro:

139. “Tu poses momentos inolvidable en Beirut porque tu puedes hace muchos cosos (...)” Inf. 2.04
140. “Espero que va a visitar toda la ciudad.” Inf. 2.11

Por tanto, aunque no sean abundantes las dificultades que muestran los alumnos para la selección de los tiempos verbales en este nivel de dominio, ni tampoco en la secuenciación de los acontecimientos (ver informantes 2.10, 2.13 o 2.22 como ejemplos en los que se da la secuenciación adecuada), sí se muestran dificultades a la hora de introducir tiempos verbales que otorguen matices temporales al texto.

Por último, cabe indicar que las informantes prescinden del empleo del modo subjuntivo y, por extensión, éste no es empleado en aquellos contextos en los que sería necesario:

141. “¡Espero que estás contenta porque vas a estar en Beirut!” Inf. 2.13
142. “Cuando vienes a Beirut hay que visitar el museo nacional (...)” Inf. 2.17

143. “No te preocupas la gente es muy simpática y generosa (...)” Inf. 2.22

Orden

Las oraciones que conforman los textos de este nivel de dominio se caracterizan por seguir el orden estándar de la oración y de los sintagmas, salvo en el empleo de los pronombres átonos. Las informantes muestran dificultades para colocar estos pronombres y de ahí que se encuentren, con relativa frecuencia, casos como los siguientes:

144. “Tienes que lo ver también.” Inf. 2.13
145. “Yo quiero te hablar de Beirut.” Inf. 2.15

No son frecuentes, sin embargo, los ejemplos que se pueden localizar de adjetivos o adverbios en un orden distinto al que les corresponde:

146. “Esta es una ciudad buena y aburrida mucho.” Inf. 2.09

Además, se desconoce si algunas alteraciones en el orden de la oración o del sintagma pueden estar asociadas a una voluntad del emisor de dar énfasis a alguno de los términos en concreto:

147. “Podemos ver que en esta ciudad, los aspectos modernos y viejos se encuentran.”
Inf. 2.16

Artículos

En este nivel de dominio, el uso del artículo que parece entrañar una mayor complejidad es el del neutro “lo”. Por el contrario, el uso del resto de artículos no parece generar más que problemas puntuales en los que se recurre a usos innecesarios:

148. “(...) puede hacer el deporte.” Inf. 2.01
149. “(...) hace la cornicha para practicar el deporte; tomar el café (...)” Inf. 2.05

También se observan casos, aunque, de nuevo, puntuales de ausencia de artículo en contextos en los que sí sería necesario:

- 150. “Turisto vay a visitar el Cornishe “Manara”” Inf. 2.05
- 151. “Centro de Beirut, que es a diez minutos de Manara (...)” Inf. 2.16

Pero, como se ha mencionado, en términos generales, existe un dominio relativo de la ausencia/presencia de este elemento lingüístico, el artículo. A continuación, se expone un ejemplo significativo de este dominio de uso:

- 152. “El Líbano es un país que ha conocido modificacioens en la historia, pero esa capital, Beirut, ha sido siempre una ciudad magnifica.” Inf. 2.16

En el lado contrario, el uso del artículo neutro “lo” si que conlleva ciertas dificultades. Se muestran, a continuación, varios usos en los que éste tendría que aparecer y no lo hace:

- 153. “Además, qué hace diferente a es ciudad, es qué el clima (...)” Inf. 2.02
- 154. “El interesante de esta ciudad es (...)” Inf. 2.09
- 155. “Eso es la que hace diferente a esta ciudad, (...)” Inf. 2.18

Pronombres

En este apartado resulta fundamental fijarse en el uso de los pronombres con valor anafórico a los que se hace mención en el apartado correspondiente a “Efectividad en la selección de palabras o expresiones”, así como en el empleo y dominio de los pronombres átonos.

Las informantes muestran regularidad prácticamente total en el uso de los pronombres personales, mientras que no se recurre al empleo de los pronombres demostrativos o de los posesivos, entre otros.

Por el contrario, el comportamiento en el uso de los pronombres átonos es irregular. Por lo general, se muestran dificultades en la colocación de los mismos:

- 156. “Yo quiero te hablar de Beirut.” Inf. 2.15

157. “Somos un poco nerviosos pero crea me somos un pedazo de pan.” Inf. 2.18

En estos dos ejemplos se observan comportamientos diferentes con respecto a la colocación de los pronombres. Pero también se observa que, por lo general, las informantes sí conocen cuál es el pronombre que deben seleccionar en función del género, número y la persona de la que se trata. No ocurre así en el siguiente caso, aunque se trata de un caso aislado y que sólo se constata en la informante mencionada:

158. “Por eso, se deseo una semana excepcional en Beirut (...)” Inf. 2.10

Preposiciones

El rasgo que mejor caracteriza el uso preposicional de este texto es la irregularidad. Las informantes no muestran patrones de comportamiento homogéneos ni entre los textos, ni dentro del mismo texto. De ahí que no sorprenda la pluralidad de procederes opuestos que se observan dentro de un mismo informante. Ejemplo de ello es el caso de estos usos irregulares de las preposiciones “de”:

159. “(...) muchos modificaciones después la guerra. (...) y me recomiendo de visitarla.”
Inf. 2.08

O de la preposición “en”:

160. “Beirut hay un vida economica (...) Yo espero tu veo en el próxima semana.” Inf.
2.01

Tan sólo se observa cierta regularidad en las dificultades vinculadas al uso de las preposiciones “por” y “para”:

161. “El habitante de Beirut les gustan la vida en ella porque hay todo necesidad por un vida.” Inf. 2.01
162. “Beirut es interesantes porque tiene una grande playa y para su cultura, (...)” Inf.
2.05
163. “Además, no hay lugares por ricos y otros por pobres, (...)” Inf. 2.16

También se aprecia regularidad en relación a las dificultades con el binomio de las preposiciones “a” y “para”:

164. “(...) porque todo la gente va par salir por la noche (...)” Inf. 2.09

165. “Touristicos vienen para danzar y intentar esta vida.” Inf. 2.14

Y en la falta de la preposición “a” en los complementos directos de persona o en los complementos indirectos:

166. “Toda la gente quiere esta ciudad, (...)” Inf. 2.08

167. “Los Libaneses le gustan la vida, y le gustan los (...)” Inf. 2.12

La omisión de la preposición también se suele dar con frecuencia en verbos que rigen complemento de régimen. En otros casos, no se tiene conciencia de cuál es la preposición que rige un verbo concreto:

168. “Muchas civilizaciones han pasado aquí, por eso (...)” Inf. 2.10

2.1.5. Ortografía

Este último apartado de análisis, el de la ortografía, se centra en el estudio del deletreo, la acentuación, la puntuación y el empleo de las mayúsculas y minúsculas.

Deletreo

En los textos de este nivel de dominio abundan las dificultades para deletrear correctamente ciertos términos:

169. “Puede ir a visitar muchas sitas turisticas y archeologicas (...)” Inf. 2.03

170. “Por eso, se deseo una semana excepcional (...)” Inf. 2.10

Incluso, esos errores pueden repetirse en más de una ocasión en un mismo texto y en las mismas palabras:

171. “(...) por qué som muy intersante (...) La gente de Beirut som muy bien (...). Inf. 2.02

Así también, pueden atestigüarse diferentes formas de una misma palabra en un mismo texto:

172. “(...) es una ciudad que no (...) Esta ciudad es moderna (...) en su ciudad le gusta mucho (...)” Inf. 2.05

Aunque en ninguno de estos casos los errores suponen una dificultad en la comprensión del texto, ni llegan a provocar una interrupción en la comunicación.

En otros casos, por el contrario, la comunicación sí se puede ver obstaculizada por ciertos errores en la manera de deletrear que pueden llevar a equívocos en cuanto a los significados o pueden impedir la comprensión de la idea:

173. “totuearlemente esta ciuday es calme y hay mucho trafico.” Inf. 2.05
174. “Susapilacion en su ciudad le gusta mucho ir a la cornishe (...)” Inf. 2.05
175. “Gye, Beirut es la capital de Libano.” Inf. 2.09

También se observan casos en los que el error en la manera de deletrear viene condicionado por la influencia de una lengua extranjera. Estos usos pueden llevar o no a un corte de la comunicación:

176. “(...) van a visitar muchas importante places.” Inf. 2.05
177. “(...) entre el Este y el Weste.” Inf. 2.09
178. “(...) como puede profitar de sus noches inolvidables.” Inf. 2.17

Acentuación

Por lo general, los alumnos de este nivel de dominio no tienen conocimientos acerca del sistema de acentuación del español o no se reconoce la acentuación como un elemento ortográfico al que haya que prestar la atención. De ahí la ausencia extendida de acentos y el comportamiento irregular en el uso de los mismos, incluso dentro de una misma oración:

179. “Sé que llegará al libano para una semana (...)” Inf. 2.02

Además, esta ausencia e irregularidad afecta por igual a aquellas palabras que requieren la tilde para distinguir significados, como las que no.

180. “En está carta voy a describir Beirut.” Inf. 2.09

181. “He oido que tu vas a estar (...)” Inf. 2.19

En el lado opuesto, se aprecia un reducido número de informantes que, en un intento por acentuar, cometen errores, incluso de manera reiterada, al acentuar ciertos términos:

182. “(...) y civilización y su túrismo.” Inf. 2.05

183. “Esta ciudad es Beirút. Beirút ha sido destruida (...)” Inf. 2.05

Puntuación

En lo que concierne a la puntuación, en primer lugar cabe destacar que, de manera generalizada, los alumnos muestran un desconocimiento de la necesidad de emplear los símbolos interrogativos y exclamativos antes y después de la oración. De ahí que limiten su uso al del final de la oración tanto en interrogativas, como en exclamativas:

184. “(...) normalmente habla arabé, frances, ingles y un poco de español!” Inf. 2.03

185. “Como estas? Todo va bien con tus cursos?” Inf. 2.09

Salvo una de las informantes, el resto de las participantes de la investigación muestra un desconocimiento generalizado de la necesidad de incluir el símbolo de puntuación al inicio. Por ello, son frecuentes los casos como el del último ejemplo mencionado en el que todas las preguntas o todas las exclamaciones carecen del símbolo inicial.

Sí que se es consciente, sin embargo, de la necesidad de incluir una coma detrás de los marcadores del discurso.

186. “Sin embargo, (...) Por eso, (...)” Inf. 2.10

187. “Entonces, (...) Pues, (...) En cuenta a mi, (...)” Inf. 2.18

Aunque no es así en todo los casos. De ahí que en un mismo texto se observen casos en los que sí se emplea correctamente y otros, en los que no:

188. “Además, qué hace diferente (...) Finalmente La gente de Beirut (...)” Inf. 2.02

Destaca, también, en este nivel de dominio, el uso de comas en contextos en los que este signo de puntuación no sería necesario:

189. “Sé que llegará al libano para una semana, para obtener (...)” Inf. 2.02

190. “La gente de Beirut es muy divertida y a ella, le gusta salir por la noche.” Inf. 2.06

191. “En esta ciudad, puedes encontrar muchas (...)” Inf. 2.13

Igualmente, se constatan usos erróneos del punto y coma en lugares en los que sería necesario emplear los dos puntos o la coma. He aquí ejemplos de ambos casos:

192. “Yo quiero a escrito un opco de la ciudad de Beirtu; sitios a visitar, una descripción de la gente...” Inf. 2.01

193. “Puede ir a visitar muchas sitas turisticas y archeologicas por ejemplo el palace del governor; o puede ir a ver el mar.” Inf. 2.03

Mayúsculas- minúsculas

Como último rasgo caracterizador del dominio ortográfico atestiguado en los textos que son objeto de estudio en este nivel, queda mencionar qué ocurre con el uso de las mayúsculas y las minúsculas. Este uso, en el caso del nivel de dominio A2, es un tanto irregular. A pesar de que, en general, se emplean correctamente, hay casos en los que hay usos innecesarios de mayúsculas. No existe, aparentemente, ninguna regularidad al respecto:

194. “Tiene valores históricos y cuándo Tu la visitas (...)” Inf. 2.08

195. “Beirut es la ciudad que nunca duerme, la Reina de la noche.” Inf. 2.10

196. “(...) Beirut está muy bien Comunicada.” Inf. 2.11

En otros casos ocurre lo contrario y no se emplea la mayúscula en contextos en los que ésta sería necesaria:

197. “civilización y su turismo. y es una ciudad que no (...)” Inf. 2.05

198. “(...) divertidas allí.

Centro de Beirut, que es (...)” Inf. 2.16

También se pueden apreciar casos en los que un mismo informante escribe un mismo término una vez con mayúscula inicial y otra con minúscula inicial:

199. “Sé que llegará al libano (...) Libano es un pais (...)” Inf. 2.02

2.2. Resultados referidos al nivel de dominio B1

A continuación, y siguiendo el mismo formato que en nivel de dominio precedente, se presentan los resultados relativos al análisis cualitativo de los textos de las informantes del nivel B1. Así, se procede al desglose del análisis en relación a las categorías de ideas-contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía, y en relación a las diferentes subcategorías de las que se componen. De nuevo, cada rasgo irá acompañado de un ejemplo representativo.

2.2.1. Ideas y contenido

Significatividad de la información

Los alumnos de este nivel de dominio, a través de sus escritos, muestran estar familiarizados con el tema que presentan y del cual han leído previamente información en el folleto turístico. En consecuencia, todas las informaciones que se ofrecen son, sin excepción, relevantes con respecto al cometido de la tarea y significativas para el desarrollo de la misma. Y, a su vez, son informaciones que están relacionadas entre sí.

Tratamiento de la información

En consonancia con lo expuesto de acuerdo a la significatividad de la información, en los textos aparecen varios puntos principales ligados con el tema central de la tarea: la ciudad de Beirut como atractivo turístico. Con respecto a los detalles proporcionados, éstos se presentan con cierta heterogeneidad por lo que respecta a la extensión concedida a cada uno de los puntos tratados en el desarrollo de la tarea y el grado de profundidad y detalle con el que se exponen. Esos detalles, en ocasiones, además de dar la información con mayor exactitud al lector, también otorgan originalidad al texto:

200. “Esta ciudad es especial por su clima mediterránea pero un poco caliente en verano (...)” Inf. 3.01

Como muestra de ese uso de recursos que otorgan originalidad al texto, cabe detenerse, brevemente, en los siguientes ejemplos:

201. “(...) es una mezcla mágica del sur y del norte, del pasado y del presente para tener un mejor futuro.” Inf. 3.10
202. “Por eso, cuando vas a venir al Líbano puedes visitar pueblos en Beirut que son conocidos por sus vidas nocturnas (...)” Inf. 3.10

En el primero de ellos, se observa el uso de contrastes para ilustrar la información proporcionada. En el segundo, por su parte, es un ejemplo de una ilustración cuyos matices le dan un nivel elevado de profundidad a la información.

Desarrollo del tema

En la medida que todos los textos cumplen con el objetivo de la tarea y ofrecen informaciones variadas en torno al tema principal, se puede afirmar que los textos tienen un desarrollo suficiente como para percibir que están completos.

En cuanto a los recursos empleados para el desarrollo del tema, se puede decir que son muchos y muy variados. Sin embargo, existen ciertos recursos que se erigen como recurrentes entre los escritores de este nivel de dominio. Se observa, entre otros, un uso reiterado de descripciones en las que abundan los adjetivos valorativos:

203. “Beirut es una ciudad histórica, maravillosa y muy divertida.” Inf. 3.01

Así también se pueden encontrar descripciones en las que priman los ejemplos:

204. “(...) tiene calles más pobladas y ruidosas y otras más tranquilas... tiene casa modernas cerca (...) tiene tiendas boratas” inf. 3.02
205. “(...) puedes ir a la playa por la mañana, pasear en sus calles, ir de compras.” Inf. 3.05
206. “Tiene un museo, muchas iglesias y catedrales, mesquitas y centros culturales.” Inf. 3.14

En otras ocasiones, las especificidades a las que se recurre para el desarrollo del tema son contrastes entre opuestos:

207. “(...) la arquitectura moderna y el contrario la arquitectura antigua, la gente demasiado rica y la gente demasiado pobre.” Inf. 3.11

Por último, en lo que concierne a los puntos de vista que se manifiestan en la presentación de las informaciones, se observa un juego entre la objetividad y la subjetividad. Se muestran, en primer lugar, ejemplos de uso de formas que indican diferentes grados de despersonalización:

208. “Hay muchas calles como (...)” Inf. 3.05
209. “Los lugares que se recomiendan visitar son (...)” Inf. 3.11
210. “(...) a nosotros nos gusta vivir en ese pequeño país (...)” Inf. 3.10

Frente a éstos, son numerosos los ejemplos en los que se puede entrever la presencia del “yo” del discurso tras el uso de recursos modalizadores como son los adverbios y los adjetivos:

211. “lo que mas interesante de Beirut es que (...)” Inf. 3.04 “
212. “(...) es interesante porque es muy divertida (...)” Inf. 3.06

Esa presencia no queda, sin embargo, atestiguada por el empleo de la primera persona.

2.2.2. Organización

Fluidez

Entre los diferentes recursos del discurso que funcionan como indicadores de la fluidez se encuentra la capacidad del hablante para construir las ideas sobre la base de las ideas anteriores del texto. Con respecto a este criterio y atendiendo a los resultados obtenidos en el nivel de dominio B1, se puede afirmar que, salvo excepciones, en los textos sí se aprecia fluidez en tanto que las ideas se construyen sobre la base de las anteriores. Se observa que todas las ideas y los diferentes temas van entrelazándose, creando, así, el cuerpo del texto en el que no se dan repeticiones, ni solapamientos.

213. “(...) y soy una estudiante libanesa de Beirut, de esta ciudad que es una mezcla de civilizaciones.” Inf. 3.10.

No obstante, hay excepciones en las que no se logra esa construcción de las ideas y éstas se presentan de manera aislada como si se tratase de información no relacionada.

214. “La mar es magnífica.
Beirut es una capital muy bonita.” Inf. 3.13.

Dentro de la fluidez, es importante detenerse en la manera en que las informantes construyen los párrafos de introducción y conclusión. En este nivel, se observa que las informantes incluyen, de manera generalizada, ambos apartados. Cabe mencionar que dos de las consideradas conclusiones no lo son tal, sino que se trata de fórmulas en las que, a pesar de no estar cumpliéndose la función de concluir, hacen las veces de ese apartado en tanto que son el cierre prototípico de este género textual.

215. “Viene a Beirut, te esperamos!” Inf. 3.06
216. “Finalmente, la gente es muy sympatica y amable.
Espero te ver pronto.” Inf. 3.08

En otros casos, los menos, se incluye el apartado de introducción pero no se plantea la necesidad de incluir una conclusión. Destaca el siguiente caso en el que se recurre al empleo de un final abrupto:

217. “La mar, el climat, la gente son perfecto aí en Libano.” Inf. 3.13

Tan sólo existe un caso (Inf. 3.02) en el que hay conclusión sin que haya introducción. Así también existe un único caso en el que no hay ni conclusión, ni introducción (Inf. 3.01).

En este apartado destinado al estudio de la fluidez, cabe detenerse también en el estudio de los elementos de cohesión. En este nivel de dominio abundan aquellos que tienen la finalidad de ordenar la información o de añadir nuevas informaciones.

218. “Primero, la cultura es (...). Después, el tiempo (...)” Inf. 3.07

219. “Además, Beirut es una ciudad turística (...)” Inf. 3.11

Así también, se emplea un marcador del discurso como “por ejemplo” en posición inicial (Inf. 2.05), media (Inf. 2.02) y final (Inf. 2.10) de la oración. Los casos en los que no se constata la presencia de ningún marcador del discurso son aislados.

En lo que concierne a la extensión del texto, se puede afirmar que en todos ellos hay una extensión suficiente como para afirmar que la tarea está completa y como para cumplir con los objetivos que en ella se plantean.

Eje temático

Por lo que respecta al eje temático, al igual que ocurría en los textos producidos por las informantes del nivel de dominio A2, las ideas que configuran los textos del nivel B1 giran en torno a un eje temático que viene condicionado por el objetivo de la tarea comunicativa a la que se ven expuestas. Siendo uno el tema principal, la ciudad de Beirut, las ideas que se presentan están vinculadas a éste en su totalidad.

Concisión

Destaca entre las producciones de las informantes de este nivel de dominio el hecho de que todas las ideas estén presentadas de manera concisa y que se procure emplear el menor número de medios para expresar las ideas con exactitud. De hecho, podría considerarse la economía como uno de los recursos característicos de las producciones

textuales de este nivel de dominio. Además, como ya se ha mencionado, no se encuentran digresiones que saquen al discurso del hilo conductor que establece el eje temático de la tarea.

Disposición

La disposición de los textos del nivel B1 se caracteriza por una falta de conciencia de vincular las ideas que configuran un mismo párrafo. Es el caso, entre otros, de los textos producidos por las informantes 3.02, 3.06 y 3.13. En ellos, las ideas están dispuestas sin que exista un motivo concreto como para que lo estén de dicha manera. Por lo general, hay unión entre las ideas, pero en la medida en que éstas están vinculadas a un eje temático común (la ciudad de Beirut desde su valor como atractivo turístico). No obstante, no existe, dentro de cada párrafo una disposición y una exposición de las ideas que vaya en pos de una mayor claridad.

En cuanto a las partes prototípicas del género que se está generando, hay cierta regularidad en la inclusión de partes esenciales como son los saludos y las despedidas. A pesar de que los saludos sean más frecuentes, también se incluyen despedidas e, incluso, hay casos en los que se incluye la firma. Cabe resaltar, por último, el único de los casos de todos los niveles de dominio en los que aparece la fecha en la parte superior:

220. “Beirut, el Miercoles 6 de diciembre de 2012.” Inf. 3.07

Secuenciación lógica

En cuanto a la secuenciación de las ideas que conforman los textos, se observa que, a diferencia de lo que ocurría en el nivel de dominio anterior, las informantes incurren en repeticiones. Además, se constata un incremento del número de informantes que siguen con éxito el texto fuente o las preguntas de la tarea, al menos como guía para establecer puntos clave en la génesis de su composición escrita:

221. “(...) que se puede se reconstruir toda vez entonces de la guerra de una manera más bonita.” Inf. 3.03
222. “Es que Beirut conoció muchas guerras, pero siempre podría quedar fuerte.” Inf. 3.05
223. “Es una ciudad que sufrió mucho con las guerras (...) Pero nacía cada vez más guapa que antes.” Inf. 3.07.

Una tendencia que se observa es la creación del texto a partir de la respuesta a las preguntas, pero sin establecer una secuenciación lógica que una las oraciones y que dé lugar a una unidad dentro del texto. En consecuencia, las ideas aparecen en estos casos como aisladas:

224. “Se construyó muchas veces con el tiempo. Beirut es muy divertida (...) Querías quedar aquí para vivir. No es una ciudad tranquila pero la gente está muy agradable simpática. No olvides de visitar el centro de Beirut (...)” Inf. 3.12.

Como se observa en este pequeño fragmento, se percibe una falta de sensación de continuidad. Los criterios aleatorios de ordenación pueden incluso derivar en una sensación de atropello para el lector. El motivo de este último comportamiento puede estar determinado por la falta de conciencia de la necesidad de escribir un texto cuyas ideas estén dispuestas de acuerdo a una estructuración lógica.

Cohesión

En lo que atañe al último criterio para la descripción de la organización de los textos, la cohesión, se observa que el texto conforma, en todos los casos, un único texto unificado.

No obstante, si se atiende a lo que ocurre en los párrafos, como ya se ha venido adelantando, el panorama es diferente. Por lo general, las informantes de este nivel de dominio siguen criterios aleatorios de organización de los párrafos en los que no se planea la necesidad de establecer un propósito en cada uno de ellos. Por ello, es

frecuente observar que en un párrafo se agrupan ideas que cumplen más de un propósito (ver 3.04, 3.11 o 3.12, entre otros) por lo que parece que se han seguido criterios aleatorios para el establecimiento de los mismos.

En menor medida también se dan casos en los que más de un párrafo cumple un único propósito sin que haya una justificación para la división en más de un párrafo.

2.2.3. *Vocabulario*

Complejidad

En lo que concierne a la complejidad del léxico empleado, no se aprecian diferencias significativas entre los resultados obtenidos en este nivel de dominio y en el anterior. El análisis de los textos apunta a un tratamiento del nivel léxico acorde al mensaje que se quiere transmitir tanto desde el punto de vista de los objetivos, como de las intenciones y de la exposición lógica de las ideas.

Sí que abunda, como ya ocurriera en el nivel A2, el uso de términos genéricos que, en ocasiones, están repetidos incluso dentro de un mismo texto:

225. “(...) tu vas ver que la gente es muy amable y agradable. La gente libanesa es conocida (...)” Inf. 3.05

226. “(...) porque tiene una variedad de gente. Encontre gente de religión (...)” Inf. 3.06

El uso de los términos es, por lo general, variado y se combina dando lugar a oraciones con diferentes niveles de densidad léxica:

227. “Es una ciudad demasiado mágica porque hay muchas variedades. Es tranquila y ruidosa, elegante y pobreza, moderan y antigua.” Inf. 3.05

228. “Tu puedes salir al mar y sentir el sol en la mañana despues salir a una discoteca por la noche y bailar con el chicas libanesas muy guapas (...)” Inf. 3.09

Son escasos, sin embargo, los casos en los que se recurre al empleo de metáforas u otros juegos retóricos. He aquí ejemplos de empleo de este tipo de recursos:

- 229. “(...) parecen como el arco iris de ciudad con (...)” Inf. 3.02
- 230. “(...) chicos que corren con el viento en sus pelos.” Inf. 3.10
- 231. “La gente anida en ese location.” Inf. 3.13

Efectividad en la selección de palabras o expresiones

La ausencia de complejidad léxica a la que se hacía mención previamente está en relación a una falta de efectividad para la selección de términos que expresen los matices semánticos deseados. Así, en ocasiones, se observan casos de adjetivos o uso de expresiones que no van en consonancia con la idea que se pretende transmitir:

- 232. “qui son muy amable y intersnate por sortir son ellos.” Inf. 3.03
- 233. “La comida de Libano es muy bonita (...) la gente de Beirut son muy generoso, inteligente porque hablan tres lenguas (...)” Inf. 3.04

Son frecuentes, así mismos, los casos en los que se recurre al empleo de palabras baúl:

- 234. “Manara es algo muy famoso en Beirut.” Inf. 3.13
- 235. “Ademas, hay muchas cosas que hacen esta ciudad diferente.” 3.07

Y se constata una dificultad en la selección entre el verbo ser y el verbo estar:

- 236. “Primero, sabes hablar en árabe y es muy bien, (...)” Inf. 3.08
- 237. “(...) pero la gente esta muy agradable y tranquila.” Inf. 3.12

Por otro lado, para conocer la efectividad léxica del texto, es importante también observar si la selección de los términos se ajusta al significado que se pretende transmitir. En el caso de los textos de este nivel, aunque se pueda considerar que, por lo general, sí se eligen los términos de manera adecuada, abundan los casos en los que los términos se emplean con un significado diferente al que tienen en realidad. Esto ocurre tanto con sustantivos:

238. “(...) y muchos personas quieren ver el reflexión del sol (...)” Inf. 3.08
239. “En libáno la gente habla muchas lugares por ejemple francés, arabe, (...)” Inf. 3.09

Como con verbos:

240. “Por la noche, tienes que traer la vida de noche en Beirut.” Inf. 3.05

Como con adjetivos, siendo estos últimos en los que más dificultades se aprecian:

241. “Hay en Beirut, en realidad, mucho traficó pero hay también vastos lugares cerca de Beirut.” Inf. 3.01
242. “Yo te recomie de a visitar AL MANARA, por que es una región calma, guapa y (...)” Inf. 3.03
243. “Los lugares para ir de compras son muy dinámicos (...) todas las discotecas son bastante dinámicas.” Inf. 3.06
244. “Beirut es la ciudad que no “dormida”.” Inf. 3.13

Parece interesante destacar que, aunque de manera muy restringida, se dan casos en los que se recurre al empleo de términos en una de las otras lenguas que domina el hablante:

245. “Hay “batiments” desde la perioda (...)” Inf. 3.13

En cuanto a los recursos empleados para dar énfasis a las ideas importantes, por lo general se recurre a las alteraciones en el orden natural de la oración:

246. “Lo que es manificó en Beirut es (...)” Inf. 3.01
247. “ (...) lo que ma´s intersante de esta ciudad es (...)” Inf. 3.03

Aunque también se emplean con frecuencia las exclamaciones:

248. “¡Es genial!” Inf. 3.07

Expresiones para dar énfasis o para destacar una idea:

249. “Hay en Beirut, en realidad, mucho traficó (...)” Inf. 3.01

Y, se recurre, también, al uso de modificadores como “muchos” y “muy” que acompañan a sustantivos y adjetivos, respectivamente:

250. “Se construyo muchas veces con el tiempo.” Inf. 3.12

251. “Manara es algo muy famoso en Beirut.” Inf. 3.13

Pese a que no se observe un juego significativo entre los significados denotativos y los connotativos de los términos empleados, sí que se da un reiterado juego de uso de términos con significados opuestos. Este recurso, sin embargo, no siempre se lleva a cabo con el mismo éxito. A continuación, se observan dos casos de uso de opuestos en los que, en el primero y en el segundo, se emplea el recurso de manera efectiva, mientras que, en el tercero de los casos, no se resuelve de manera satisfactoria:

252. “...tiene tiendas boratas y otras caras...” Inf. 3.02

253. “(...) la architectura modera y el contrario la architectura antigua, la gente demasiado rica y la gente demasiado pobre.” Inf. 3.11

254. “Es tranquila y ruidosa, elegante y pobreza, (...)” Inf. 3.05

Como último factor que caracteriza la efectividad léxica, cabría comentar el uso de las repeticiones de términos clave, así como el uso de las anáforas. Las informantes muestran una falta de dominio de las anáforas, así como un dominio irregular de cuándo la repetición puede ser empleada correctamente y de cuándo ésta se debe evitar. De ahí que se repitan en prácticamente todos los textos los términos “Beirut” y “ciudad”.

255. “(...) más de Beirut (...) Beirut is una cuidad (...) Además, Beirut es una cuidad touristica (...). En Beirut, encontras todo (...). El centro de la cuidad (...)” Inf. 3.11

A continuación, se presentan ejemplos en los que se dan repeticiones en el uso de otros términos:

256. “(...) puedes ir a la playa por la mañana, pasear en sus calles, ir de compras. Puedes hacer bici o pasear (...)” Inf. 3.05

257. “(...) porque tiene una variedad de gente. Encontre gente de religiones (..)” Inf. 3.06

Asimismo, se constatan intentos fallidos de evitar repeticiones:

258. “Beirut tiene un importante historico porque hay guerras civiles y con otros países.”

Inf. 3.14

Y son los menos los casos en los que el uso de la anáfora se lleva a cabo con éxito:

259. “Yo te recomiendo a visitar AL MANARA (...) tu voi a ver varios personas enamoradas aquí.” Inf. 3.03

260. “(...) cuando vas a venir al Libano puedes visitar pueblos (...) Ahí, hay una mezcla de lo que es antiguo (...)” Inf. 3.10

Maestría

En cuanto a la maestría dentro del nivel léxico, en primer lugar, cabe mencionar que los sufijos y los prefijos se emplean, por lo general, de manera adecuada sin que éstos entrañen una dificultad añadida. De ahí que no sorprenda el frecuente y naturalizado uso de términos cuya estructura morfológica está compuesta por más de un lexema o por la combinación de lexemas con morfemas afijos o morfemas léxicos. Como ejemplo simbólico puede mencionarse el término “reconstruido” (inf. 3.01).

No abundan, por el contrario, los grupos nominales complejos formados a partir de más de un complemento del nombre. Excepciones de ello son las siguientes oraciones:

261. “(...) veís edificios de arquitecturas tradicional del Libáno.” Inf. 3.06

262. “(...) en ese pequeño pais dentro de la guerra y dentro de la paz. “ Inf. 3.10

Para finalizar con este apartado, cabe añadir que las palabras, en su totalidad, se reconocen en relación a la función que desempeñan dentro de la oración.

Uso apropiado del registro

El último de los criterios que ayuda en la caracterización del nivel léxico de los textos es el uso apropiado o no del registro. A este respecto, en primer lugar, se puede

afirmar que el uso del vocabulario, sin excepción, es apropiado en relación al tema que se plantea y se ajusta a la modalidad discursiva a la que pertenece el texto.

Interesa detenerse, además, en la actitud que muestra el enunciador del texto con el receptor. En todos los casos, las informantes tienen en cuenta que el texto se produce hacia un destinatario concreto y de ahí que haya referencias explícitas hacia un “tú” en prácticamente todos los textos (Ver inf. 3.10, 3.11 o 3.12, entre otros). Esa referencia viene dada tanto en forma de sujetos implícitos:

263. “(...) es que tu véis la montaña y el mer (...)”

Como a través de las desinencias verbales:

264. “Puedes hacer muchas actividades en Beirut.” Inf. 3.05

265. “Primero, sabes hablar en árabe (...)” Inf. 3.08

Como se puede constatar a través de estos ejemplos, fundamentalmente, se recurre al uso del “tú”, generando así un contexto de uso informal, y son los menos los casos del uso del “usted”. Además, este último no se da de forma exclusiva, sino que alterna con la forma del “tú”:

266. “dígame cuánto tu vienes!” Inf. 3.03

267. “¡Espero que va a pasar un tiempo inolvidable en Beirut!” Inf. 3.07

En numerosos casos, las referencias al receptor vienen condicionadas por un intento de lograr una actitud favorable por su parte y son todas ellas muestras de un registro, de nuevo, informal. Ello se reafirma al encontrar tanto fórmulas apelativas en el saludo con referencias al nombre del receptor, como en el uso de términos como “amigo”:

268. “Hola Juan;” Inf. 3.08

269. “¡Hola! ¿Qué tál, Alonso?” Inf. 3.09

270. “Querido amigo,” Inf. 3.13

Resulta relevante este uso de nombres en tanto que en las instrucciones de la tarea no se había hecho mención a cuál era el nombre del receptor del texto. Las informantes, sin embargo, recurren a un nombre inventado para generar una situación comunicativa más real en la que se refieren a un informante del que tienen más noticia de la que en realidad tienen.

Por otro lado, también se encuentran expresiones con referencias directas al contexto del receptor o se desea una buena experiencia en la ciudad:

271. “Yo sabe que tu vas a estar en Beirut (...)” Inf. 3.03

272. “¡Espero que va a pasar un tiempo inolvidable en Beirut!” Inf. 3.07

2.2.4. Gramática

Complejidad sintáctica

Las oraciones de los textos analizados en este nivel de dominio están, en términos generales, correctamente formadas y cumplen las funciones que quieren cumplir. Así también, se observa un uso adecuado de las conjunciones, los adverbios, los pronombres y la puntuación entre oraciones.

Sin embargo, surgen problemas al deletrear ciertas conjunciones. De ahí que sea posible hallar acentuación innecesaria de conjunciones que no son interrogativas indirectas:

273. “(...) las calles de “Gemayze” o de “Hamra” dónde hacemos la fiesta (...)” Inf. 3.06

274. “(...) y el centro de la ciudad muy famoso y divertido dónde hay restaurantes (...)” Inf. 3.07

También se aprecian dificultades en la escritura de la conjunción causal:

275. “Yo te recomiendo a visitar AL MANARA, por que es una región calma (...)” Inf. 3.03

Por norma general, las oraciones principales y subordinadas se distinguen adecuadamente. Sólo se atestigua un caso aislado en el que esta distinción no está clara, aunque este hecho puede deberse a un intento de giro poético:

276. “(...) dentro de la paz. Esta paz que tenemos en nuestro alma y esta fuerza de la guerra que corre en nuestro sangre cuando sentimos que el peligroso es cerca de nuestra vida.” Inf. 3.10

Por lo general, se opta por oraciones extensas que se unen por medio de nexos como “y” y “pero” fundamentalmente. No sorprende, por tanto, que abunden las oraciones simples y las oraciones coordinadas copulativas y adversativas. No obstante, también se recurre con frecuencia al uso de oraciones subordinadas adjetivas:

277. “(...) unas parejas que quieren estar solas y chicos que corren con el viento en sus pelos.” Inf. 3.10

278. “Las lugares que se recomieindan visitar son (...)” Inf. 3.11

Y más frecuentemente a las subordinadas sustantivas de complemento directo:

279. “Supe que vienes a Beirut (...)” Inf. 3.12

280. “(...) Beirut espera que tu vienes.” Inf. 3.13

281. “Sabe que vas a estar en Beirut una semana (...)” Inf. 3.14

En menor medida, se emplean las oraciones circunstanciales de causa, de tiempo y de lugar:

282. “(...) yo voy a tu describir lo ciudad Beirut porque yo (...)” Inf. 3.04

283. “Cuando vienes a Beirut, tu vas ver (...)” Inf. 3.05

284. “(...) lugares formadable qué es “Zeituna Bay” donde hay resturantes (...)” Inf. 3.14

Concordancia

Por lo que respecta a la concordancia, resulta interesante mencionar que, en comparación con el nivel anterior, se ven incrementadas las dificultades relacionadas con la concordancia de persona.

285. “Lo que es manificó en Beirut es que tu véis la montaña (...)” Inf. 3.01

286. “Yo sabe que tu vas a estar (...)” Inf. 3.03

Especialmente, se observa esa dificultad en la desinencia verbal cuando el sujeto es el sustantivo “gente”:

287. “(...) mucho gente conocen español, y este es interesante (...)” Inf. 3.08

288. “pero todos la gente son muy amable y agradable.” Inf. 3.09

Por otra parte, predominan las dificultades en aplicar la concordancia de género. En este nivel de dominio, las dificultades se observan tanto en la relación entre núcleo y adyacentes -en mayor medida-, como entre el núcleo y los adjetivos. En éstas últimas se incluyen, también, las relaciones sujeto-atributo. Se presentan, a continuación, dos ejemplos de sendos fenómenos:

289. “(...) en el mundo arabe por su gente abierta, divertido, simpático, generoso, educado (...)” Inf. 3.01

290. “(...) la gente de Beirut son muy generoso (...)” Inf. 3.04

291. “En el mismo calle hay mesquitas y iglesias.” Inf. 3.13

292. “En libáno la gente habla muchas lugares (...)” Inf. 3.09

No destacan, por el contrario, los errores de concordancia asociados al número, siendo estos puntuales y similares en cuanto a la tipología:

293. “tiene casa modernas cerca de citios (...)” Inf. 3.02

294. “El centro de la cuidad es conocido por su tiendas (...)” Inf. 3.11

Tiempo y modo verbal

En cuanto al trato del paradigma verbal en los textos, los alumnos emplean con regularidad los tiempos de presente y de pasado, aunque estos últimos parecen entrañar cierta dificultad. De ahí que se observen casos en los que la aprendi no opta por el tiempo pretérito adecuado:

295. “Es una ciudad que sufrió mucho (...) Pero nacía cada vez más guapa que antes.”

Inf. 3.07

En variadas ocasiones, hay un conflicto entre el uso de presente y pasado; bien porque se emplea el presente en lugar de pasado o porque hay un uso del pasado en un contexto en el que se requería el presente. He aquí varios ejemplos:

296. “Como quiero te ayduar (...) Te escribé este correo electrónico.” Inf. 3.11

297. “Beirut tiene un importante historico porque hay guerras civiles y con otras países.”

Inf. 3.14

En cualquier caso, esto no impide transmitir la sensación de secuenciación a los receptores (véase como ejemplo el texto 3.10).

Por lo que respecta al uso que se hace de los modos verbales, se puede considerar que, en la medida que aumenta el nivel de dominio y los intentos por alcanzar otros significados, aumenta también la falta de empleo del modo subjuntivo cuyo uso no parece estar aún interiorizado por parte de las informantes:

298. “Espero que va a pasar yo grandes momentos en Beirut.” Inf. 3.04

299. “Cuando vienes a Beirut, tu vas a ver que la gente (...)” Inf. 3.05

300. “Recomiendo que tu visitas este lugar.” Inf. 3.08

Orden

En este nivel de dominio se observa que los elementos de la oración, por lo general, están organizados siguiendo un orden lógico, tanto a nivel de oración, como a nivel de sintagma. De ahí que sólo destaquen los errores, éstos sí más habituales, en la colocación del pronombre átono:

301. “(...) por eso yo me va te ayudo por saber lo que es más interesante (...)” Inf. 3.03

302. “Espero te ver pronto.” Inf. 3.08

303. “Espero te ver en beirut.” Inf. 3.09

Tal y como se observa en estos ejemplos, especialmente en los dos últimos, la manera de actuar de las informantes es regular dentro de la complejidad que parece suponer el empleo de estos elementos lingüísticos. Por ello, se repite la localización del pronombre de complemento directo antes del verbo en infinitivo.

El resto de alteraciones en el orden constatadas a lo largo de este nivel de dominio son, por lo general, puntuales y no responden a ningún patrón de comportamiento.

Artículos

Tras el análisis de los textos del nivel B1, se puede afirmar que las alumnos dominan el uso de la presencia o ausencia de los artículos determinantes. De ahí que sólo parezca relevante apuntar a una ausencia de ciertos artículos sin que esto, como ya se ha mencionado, sea un comportamiento extendido:

304. “(...) muchas gente conocemos español.” Inf. 3.09

305. “La mar, el climat, la gente son perfecto aí en Libano.” Inf. 3.13

Así, tampoco se aprecian problemas asociados al empleo del artículo neutro “lo”.

Pronombres

En este nivel de dominio, las informantes parecen dominar el empleo de los pronombres personales. Salvo en ciertos usos que podrían ser prescindibles, se juega adecuadamente con la presencia y ausencia de los mismos:

306. “Espero que va a pasar yo grandes momentos en Beirut.” Inf. 3.04

El punto más conflictivo, aunque en menor medida que en el nivel anterior, sigue siendo el uso de los pronombres átonos. A continuación, se presentan una serie de casos en los que falta el pronombre átono, está mal situado o no se concuerda correctamente:

307. “(...) yo voy a tu describir lo ciudad Beirut (...)” Inf. 3.04

308. “(...) la gente en Beirut son muy amables (...) y les gustan mucho los extranjeros.”

Inf. 3.07

309. “Vas a encantar ese país (...)” Inf. 3.12

Preposiciones

Las dificultades en el uso preposicional en este nivel de dominio se concentran en torno a tres aspectos concretos. El primero de ellos se asocia con el uso de la preposición “a”:

310. “(...) un grande nombre de personas va a hacer deporte en esta región, (...)” Inf.

3.03

311. “Beirut es una ciudad que pasó a una phasa muy difficila.” Inf. 3.09

312. “Supe que vienes a Beirut pasar una semana.” Inf. 3.12

313. “(...) donde hay restaurantes que da el mar.” Inf. 3.14

Tal y como se aprecia en estos ejemplos, las dificultades asociadas a esta preposición son variadas: puede darse su ausencia en contextos que son necesarios, puede emplearse en lugar de “por” o confundirse con la preposición “en”.

El segundo aspecto es el uso incorrecto de las preposiciones en los complementos de régimen. Se aprecia un desconocimiento de la preposición que rigen ciertos verbos:

314. “(...) por eso yo me va te ayudo por saber lo que es (...)” Inf. 3.03

315. “Ademas, hay muchas cosas que hacen esta ciudad diferente.” Inf. 3.07

El tercero aspecto, y el menos frecuente, está asociado a la dificultad que subyace al binomio que conforman las preposiciones “por” y “para”:

316. “(...) son muy amable y interesnate por sortir con ellos.” Inf. 3.03

317. “la gente libanesa es conocida para su acogida caliente.” Inf. 3.05

2.2.5. Ortografía

Deletreo

El primero de los criterios que funciona como indicador de la caracterización ortográfica del texto es la manera en que los alumnos deletrean los términos seleccionados. Por lo que respecta al nivel de dominio B1, se observa que hay numerosas dificultades asociadas a este criterio.

Mientras que algunos de los errores que se comenten no afectan en la comprensión del texto:

- 318. “Beirut es una ciudad muy intersente, perque tiene diferencias en su (...)” Inf. 3.02
- 319. “(...) la guerra de una manera más bonita.” Inf. 3.03
- 320. “(...) Beirut es una cuidad touristica gracias a (...)” Inf. 3.11

Otros, los más frecuentes, afectan negativamente a la comprensión del término o pueden perjudicar en la comprensión de la idea que se intenta transmitir. En estos casos puede, incluso, verse interrumpida la comunicación.

- 321. “(...) que se puede se reconstrura toda veces (...)” Inf. 3.03
- 322. “Y la historia de la ciudad es muy importante, había el empicio otóman, ...” Inf. 3.07
- 323. “Quereras quedar aquí para vivir.” Inf. 3.12

Algunos de los casos dejan entrever la influencia de otras lenguas extranjeras y podría asociarse a ellas la presencia de errores. No se da ningún caso en el que sea la lengua materna la que interfiera en la manera de deletrear los términos:

- 324. “Beirut es una ciudad historicá, mervillosa y (...)” Inf. 3.01
- 325. “esta ciudad es su situación geógraphica (...)” Inf. 3.03

En algunos casos, incluso, se llega a optar por escribir directamente el término en la lengua extranjera:

- 326. “(...) interesnate por sortir con ellos.” Inf. 3.03

327. “¡Ciao!” Inf. 3.12

Acentuación

Por lo que respecta a la acentuación, se aprecia una falta generalizada de uso del acento y un consecuente dominio irregular del sistema de acentuación en el español. De ahí que abundan los casos en todos los textos en los que aparecen términos sin acentuar junto a otros que sí están acentuados:

328. “digame cuánto tu vienes!” Inf. 3.03

329. “¿Qué tal? ¿Como va Madrid?” Inf. 3.05

Esa irregularidad a la que se hace mención supone que no se atestigüe una coherencia o patrón de comportamiento común entre las diferentes informantes de este nivel de dominio. En cualquier caso, pone de manifiesto la falta de conciencia de las informantes sobre la necesidad de acentuar los términos. Esa falta de conciencia lleva, incluso, a prescindir de su uso en los casos en los que el acento permite distinguir significados. Además, aparecen casos, aunque los menos, en los que las informantes intentan acentuar los términos sin éxito:

330. “En otro calle veís edificios de arquitecturas tradicional del Libáno.” Inf. 3.06

331. “¿Que tál? (...) En libáno la gente habla (...)” Inf. 3.09

Puntuación

En cuanto a la puntuación, los textos de este nivel de dominio muestran numerosas irregularidades. Por un lado, algunas informantes prescinden del empleo de los símbolos de interrogación y exclamación iniciales, pero sin que éste sea un comportamiento generalizado:

332. “Hola amigo, que tal?” Inf. 3.03

333. “viene a Beirut, te esperamos!” Inf. 3.06

Lo mismo ocurre con el uso incorrecto de los puntos suspensivos:

334. “(...) otras más tranquilas... tiene casa modernas cerca de sitios históricos y ruinas...tiene tiendas boratas y otras cosas...y es un centro (...)” Inf. 3.02

O de las comillas:

335. “(...) que es un centro histórico “romano” pero reconstruido (...)” Inf. 3.01
336. “Beirut es la ciudad que no “dormida.” Inf. 3.13

Estos dos casos son, de nuevo, casos que no se dan en todas las informantes, sino únicamente en los textos producidos por algunas de ellas.

Las informantes también parecen vacilar ante el uso de la coma cuya presencia se constata, en ocasiones, antes los marcadores discursivos, mientras que, en otros casos, no se emplean:

337. “Primero, sabes hablar (...) Finalmente, la gente es (...)” Inf. 3.08
338. “Por eso, cuando vas a venir (...)” Inf. 3.10
339. “De primero Beirut lo que más interesante (...)” Inf. 3.03

Esa vacilación se aprecia, en general, en el uso inconsistente de la coma cuya presencia a veces es correcta, otras veces sería necesaria y otras se tendría que eliminar:

340. “La ciudad de Beirut, es muy famosa e interesante.” Inf. 3.09
341. “Tienes que ir también al Rawshe en Beirut donde encuentras el mar y en frente, edificios muy modernos y muy caros” Inf. 3.10
342. “llamame cuando vienes
¡Ciao!” Inf. 3.12

Mayúsculas- minúsculas

Al analizar el último de los aspectos vinculados a la ortografía, el del uso de las mayúsculas, se puede comprobar que abundan los casos en los que aparece un uso innecesario de la mayúscula:

343. “(...) que son: l’Arabé, el Francés er El Inglés.” Inf. 3.01

344. “ES que Beirut conoció muchas guerras, (...)” Inf. 3.05

Así también, se aprecian casos en los que faltan las mayúsculas:

345. “(...) restauranets son diverstidas. también puedes encontrar (...)” Inf. 3.09

346. “(...) lo vivió pero esta gente es optimista... somos optimistas (...)” Inf. 3.10

De hecho, no es sorprendente que un mismo informante presente en su propio texto irregularidades también con respecto a los usos de la mayúscula:

347. “(...) cocinas Etaliano, Frances y Libanes (...) lenguas Frances, engles y arabe (...)” Inf. 3.04

2.3. Resultados referidos al nivel de dominio B2

Se presentan, en el siguiente apartado, los resultados del análisis cualitativo referidos a los textos de las informantes del nivel de dominio B2. Al igual que se ha realizado en los niveles de dominio precedentes, los resultados están clasificados según las categorías principales de análisis: ideas y contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía. Éstas, a su vez, están divididas en las diferentes subcategorías que los definen. Junto a cada rasgo se incluyen ejemplos que vienen a corroborar las reflexiones que se presentan en este apartado.

2.3.1. Ideas y contenido

Significatividad de la información

En los textos elicitados en las informantes del nivel B2, se ha podido constatar que, sin excepción, en todos ellos se demuestra estar familiarizadas con el tema principal de la tarea que se ha encomendado. De esta manera, en todos los textos se observa la sucesiva exposición de subtemas todos ellos coordinados con el tema central, la ciudad de Beirut como atractivo turístico, sin que se expongan informaciones no pertinentes.

Tratamiento de la información

En todos los textos recogidos para esta investigación en este nivel de dominio se aprecia que son varios los puntos principales discutidos. En ciertos casos, estos puntos son los mismos o similares a los expuestos en el texto fuente. Es el caso del texto de la informante 4.05 en el que se exponen, sistemáticamente, los mismos puntos que en el texto fuente. En otros, sin embargo, se añaden informaciones originales creadas *ad hoc* por las informantes (4.07, entre otros). En ambos casos las informaciones proporcionadas están guiadas por las preguntas orientativas que se habían facilitados para la tarea, aunque no se destine a todas ellas la misma atención. Como consecuencia, existen apartados en los que se hace hincapié en ciertos aspectos con mayor profundidad que en otros:

348. “Hay hospitales, escuelas y universidades de buen nivel, por eso las estudiantes de otros países árabe y de todo el mundo estudian en Líbano.” Inf. 4.01

De cualquier modo, sí se da originalidad a la hora de seleccionar los detalles concretos, ofreciendo en ocasiones ejemplos significativos. En ocasiones, estos son creados, como ya se apuntaba, *ad hoc*:

349. “Hay todos los tipos de lugares en Beirut: el Museo Nacional, las universidades, las tiendas, los restaurantes, las discotecas, y también lugares sacros (...)” Inf. 4.09

350. “Guarda en sus edificios las huellas de las guerras que vivió pero muestra también en su arquitectura su capacidad a olvidar el pasado (...)” Inf. 4.11

351. “(...) tiene una larga diversidad de muchas cosas como los edificios, las calles, las tiendas (...)” Inf. 4.20

Desarrollo del tema

Por lo que respecta al desarrollo del tema en este nivel de dominio, se observa que en todos los textos se ha llevado a cabo un desarrollo suficiente del tema como para percibir éste como completo. Es decir, se considera que los textos tocan suficientes aspectos como para afirmar que se ha dado respuesta al objetivo de la tarea de escritura.

Por otra parte, son variados los recursos que se han empleado para el desarrollo del tema. Entre ellos, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, predominan los usos de ejemplos y se recurre a numerosos contrastes entre opuestos:

- 352. “Puedes ver edificios antiguos et calles tranquilas (...)” Inf. 4.04
- 353. “Hay calles vacios y otras llena de gente, restaurantes y discotecas.” Inf. 4.05
- 354. “Puedes beber una cerveza en un bar de hamra o ir a bailar en una discoteca (...)”
Inf. 4.07
- 355. “(...) puedes encontrar calles con el sello histórico y otras que estan modernas.” Inf.
4.15

También se incluyen descripciones elaboradas:

- 356. “Lo que hace diferente a esta ciudad es que podemos ver tiendas que tienen cosas muy caros y vestidos de marcas de todo el mundo.” Inf. 4.05
- 357. “Beirut es una ciudad histórica donde se mezcla el oriente con el occidente, el cristianismo con el islam, el modernismo con la cultura y las tradiciones.” Inf. 4.13
- 358. “(...) pero la bravura de la gente ha dejado esta cuidad la más bonita del mundo, donde podeis caminar en sus calles, (...) y practicar muchissimas actividades de diferentes niveles (...)” Inf. 4.14.

E, incluso, se ofrecen, en algunos casos, argumentos para enfatizar y justificar las aseveraciones:

359. “La gente es muy simpática y divertida; ¡le gusta salir, beber y comer mucho!” Inf. 4.07

En cuanto a los puntos de vista que se presentan en el texto, en rasgos generales, se opta por un discurso en el que destaca la adjetivación y, por extensión, una marcada subjetividad:

360. “¡La comida libanesa es buenísima!” Inf. 4.07
361. “Esta famosa por su clima agradable y su gastronomía rica.” Inf. 4.15

Cabe mencionar, además, una marcada presencia del “yo” en el discurso, que queda de manifiesto a través del uso de pronombres o desinencias verbales.

362. “(...) te aconsejaría hablar con ella (...)” Inf. 4.03
363. “Yo sé que estarás en Beirut una semana, por eso voy a contarte un poco (...)” Inf. 4.06.

El uso de la primera persona del plural está menos extendido:

364. “Lo que hace diferente a esta ciudad es que podemos ver tiendas (...)” Inf. 4.05

2.3.2. Organización

Fluidez

Los textos del nivel B2 pueden considerarse como textos en los que hay fluidez en tanto que las ideas están construidas sobre la base de las anteriores, siendo éstas la base, a su vez, para las posteriores. Como ejemplo de ello puede observarse el siguiente fragmento:

365. “Aunque Beirut se ha destruido muchas veces, esta ciudad se ha levantado de nuevo más bonita y agradable. por eso, te recomiendo venir (...)” Inf. 4.21

Este quehacer supone que todas las ideas se vayan entrelazando y se vaya generando el eje temático del texto.

Por lo que respecta a la inclusión de los párrafos de introducción y de conclusión, todas las alumnas optan por emplear una fórmula introductoria similar con la que describen una generalidad de la ciudad de Beirut para dar paso, posteriormente, a una descripción pormenorizada de los detalles de la misma. En estos casos no existe como tal una introducción de cuál va a ser la temática del texto completo, pero esa generalidad hace las veces de introducción del texto entero:

366. “Beirut es una ciudad muy agradable que atrae a los turistas. Es una ciudad cosmopolita (...)” Inf. 4.01

367. “Beirut es una ciudad en la que encontramos muchas contradicciones; (...)” Inf. 4.05

En otros casos, por el contrario, sí se opta por una breve síntesis del cometido del texto:

368. “Voy a ayudarte para que tu sabes cuál es el interesante con Beirut (...)” Inf. 4.02

369. “Yo sé que estarás en Beirut una semana, por eso voy a contarte un poco sobre esa ciudad, sobre lo que es interesante, que puedes hacer y que puedes visitar.” Inf. 4.06

370. “Escrito este correo para hablarte de Beirut, (...)” Inf. 4.07

En el caso de las conclusiones, las informantes introducen un párrafo de cierre con el que se despiden del destinatario:

371. “Espero que cuando vienes, te guste Beirut.” Inf. 4.04

372. “Estoy segura que vas a enamorarte de Beirut cuando vienes porque realmente, es una ciudad especial.” Inf. 4.06

373. “¡Estoy segura que vas a encantar mi ciudad!” Inf. 4.08

De hecho, son pocos y aislados los casos en los que no se encuentra este tipo de cierre y se produce un cierre abrupto:

374. “La gente de Beirut es muy amable y acogedora y sabe como vivir locamente.” Inf. 4.01

En lo que concierne al uso de elementos de cohesión que permiten unir y desarrollar las ideas de manera congruente, se puede observar que en este nivel de dominio incrementa de manera significativa la cantidad y la variedad del uso de estos elementos y, entre ellos, los conectores que permiten anexionar ideas que aparecen casi en la totalidad de las informantes.

375. “Además, en Beirut (...). Además, Beirut tiene (...)”. Inf. 4.04.

También se aprecia el uso de recursos para ordenar la información que, además de indicar el inicio y el final, indican los pasos intermedios.

376. “En primero lugar, las guerras han (...). En segundo lugar, Beirut es (...)” Inf. 4.02

377. “Finalmente, estos segura de que vas a (...)” Inf. 4.07

También se emplea un uso reiterado de elementos para recapitular información como es el caso del uso de “por eso” o “por fin”:

378. “Hay hospitales, escuelas y universidad de un buen nivel, por eso las estudiantes del otros países (...)” Inf. 4.01

379. “Por fin, no te preocupes, la gente aquí es muy amable y generosa.” Inf. 4.08.

Son únicamente tres las informantes que optan por no emplear ningún marcador discursivo.

Por último, como indicador de la fluidez también cabe mencionar que la extensión del texto es apropiada y suficiente como para percibir que éste está completo y que, por tanto, la tarea ha sido cumplimentada.

Eje temático

Por lo que respecta al eje temático, ninguno de los textos analizados en este nivel se aparta del tema principal estipulado por la tarea de escritura a la que se ven expuestas las informantes. De esta manera, el eje temático común a todas las producciones es la ciudad de Beirut y sus características más destacadas como destino turístico.

Concisión

Las ideas presentadas en los textos están, en términos generales, expresadas con exactitud, de manera que no se exceden en emplear más palabras de las que son necesarias. Incluso en fragmentos en los que se opta por un estilo más poético, la selección de las palabras es oportuna, las informaciones están organizadas y no hay digresiones que se salgan del objetivo comunicativo con el que se produce el texto. He aquí unos ejemplos de ello:

380. “Cada vez que algo de la ciudad es reconstruido, Beirut gana belleza y se convierte en una ciudad muy acogedora llena de historia, cultura y diversidad (...)” Inf. 4.09.
381. “(...) es una ciudad histórica donde se mezcla el oriente con el occidente, el cristianismo con el islam, el modernismo con la cultura y las tradiciones.” Inf. 4.12

Disposición

En este nivel de dominio no se observa homogeneidad con respecto a la disposición de las informaciones. En términos generales, las informantes no parecen tener conciencia de la necesidad de prestar atención a una adecuada disposición de las ideas tanto dentro de un párrafo, como en el texto en su conjunto. Se sugiere observar el caso 4.02 para comprobar la disposición intra-párrafo y el ejemplo 4.12 como ejemplo de lo mencionado acerca de la disposición del texto en su totalidad. Como consecuencia, salvo en casos aislados, no se expresa de manera clara la relación global de las ideas, dando lugar a una sensación de acumulación de ideas que no siempre tienen continuidad. Esto puede ocurrir dentro del párrafo, como en el 4.15, o entre diferentes párrafos, como en el 4.16. En estos casos es el eje temático el que otorga relativa continuidad al texto.

Por lo que respecta al saludo y la despedida como partes prototípicas de este género, se observa que, en tanto que las informantes están familiarizadas con dicho género, sí incluyen estas partes:

382. ¡Hola, Juan! ¿Cómo estás?

 ¡Espero verte pronto!

 Xxxxxx Inf. 4.20

No obstante, también se aprecian casos puntuales en los que no aparece ninguna de estas secuencias prototípicas de este tipo de texto.

Secuenciación lógica

Por lo que respecta a la secuenciación, en este nivel, por lo general, se da respuesta a todas las preguntas planteadas en la tarea y se sigue cierta organización, aunque no siempre con el mismo éxito. Aquellas informantes que incluyen todas las ideas siguiendo una secuenciación lógica se toman mayores libertades de lo que ocurría en niveles de dominio precedentes. Es decir, existe una menor dependencia del texto fuente a la hora de responder a las preguntas y, así también, a la hora de elegir la información del texto fuente que se va a incluir. No obstante, hay una tendencia a disponer la información de lo general a lo concreto. Véanse como ejemplos representativos los textos 4.07, 4.08 o 4.11.

En ciertos casos no se logra con tanto éxito la secuenciación lógica y se genera una sensación de falta de acumulación o solapamiento de ideas que no responde a ningún orden determinado. Véase, como ejemplo, los textos 4.01 o 4.04. Sólo en uno de los casos la falta de orden conlleva repeticiones innecesarias:

383. “(...) podemos ver tiendas que tienen cosas muy caras y vestidos de marcas de todo el mundo. (...) gente de todos los países del mundo que visitan el centro de Beirut para comprar vestidos de marcas famosas (...)” Inf. 4.05

Cohesión

Todos los textos de este nivel de dominio representan un único texto unificado, a pesar de que, en lo que concierne a la lógica para la organización de los párrafos, las tendencias sean dispares.

Una de las tendencias que se observa es a la organización de toda la información del cuerpo del texto en un único párrafo. Véanse como ejemplos los textos de las informantes 4.02 y 4.18. La otra tendencia es a la organización de la información en numerosos párrafos sin que ésta distribución responda a unos criterios reconocibles. Es el caso, entre otros, de los textos de los informantes 4.05 y 4.16.

Cabe mencionar, además, una dificultad extendida en torno a la organización de la información acerca de la “gente”. Es frecuente observar que este apartado se localiza en un párrafo diferente aislado del resto del cuerpo del texto:

384. “Por el fin, la gente es muy amable y agradable (...)”. Inf. 4.10

385. “La gente de Beirut es muy elegante, ella tiene la senrina todos los días (...)”. Inf.

4.13

2.3.3. *Vocabulario*

Complejidad

Por lo que respecta a la complejidad del léxico empleado en este nivel de dominio, los resultados del análisis apuntan a que los alumnos emplean, de manera generalizada, un léxico que se ajusta al objetivo comunicativo, y así también a las intenciones y a la exposición de las ideas. Además, se trata de un léxico cuya selección va en pos de una mayor claridad:

386. “La gente de Beirut es muy amable y acogedora y sabe como vivir locamente.” Inf.

4.01

387. “Puedes encontrar tambien gente de todos los paises del mundo que visitan el centro de Beirut para comprar vestidos de marcas famosas y otras cosas.” Inf. 4.05

388. “Los libaneses son gente muy acogedora y si tienes preguntas sobre que visitar, estoy segura que te ayudaran a sentirte como si fuiste en España.” Inf. 4.09

Estos casos sirven como ejemplos de oraciones cuyo léxico es claro, complejo y en los que los términos han sido seleccionados con el fin de transmitir un significado concreto. En el segundo de los ejemplos se aprecia un caso de uso del término baúl “cosa”, pero que se inserta en una oración en la que sí se aprecia complejidad léxica. Estos mismos ejemplos sirven, además, para apreciar que la disposición y la interrelación de las palabras es lo suficientemente variada.

En cuanto a la complejidad del vocabulario empleado, también cabe mencionar, pese a que éstas no abunden entre las informantes, el uso elaborado de algunas figuras retóricas, especialmente de metáforas:

389. “(...) veré algunas casa antiguas y muy bonitas en las calles perdidas de Achrafieh (...)” Inf.4.07
390. “(...) mientras que la magia del mar te encanta.” Inf.4.09

Efectividad en la selección de palabras o expresiones

Resulta interesante la manera en que en los textos del nivel de dominio B2 se realizan intentos por encontrar el término exacto de acuerdo a la idea que se quiere expresar. Se puede ver, por tanto, que la selección del vocabulario es precisa, idiomática, concisa y, salvo excepciones, eficaz. Se pueden observar numerosos ejemplos que justifican lo expuesto:

391. “Es caotico aunque muy cosmopolita.” Inf. 4.04
392. “Además, hay muchas ofertas culturales, sociales y educativas...” Inf.4.06
393. “Ella ha mirado muchas problemas durante la historia: guerras, revueltas, manifestaciones, pero la bravura de la gente (...)” In.4.14

En otras ocasiones, esta selección no es del todo eficaz y los intentos por esa búsqueda exacta conllevan usos erróneos.

394. “(...) hay tambien discotecas muy sympaticas y conocidas.” Inf. 4.05
395. “Cuando vengas a Libano habrás pasado un momento muy bien (...)” Inf. 4.10
396. “(...) será una experiencia inolvidable y llena de memorias!” Inf. 4.12

Entre esos usos erróneos se encuentran los, aunque escasos, usos equívocos del binomio ser/estar:

397. “Cuando vengas a Libano habrás pasado un momento muy bien lo te asuro.” Inf. 4.10
398. “Tienes que venir al Libano para aprofundir tu aprendizaje (...)” Inf. 4.12
399. “pero tiene razón que todo es bien (...)” Inf. 4.13

Pero, de nuevo, estos casos no son frecuentes y, por lo general, se constata una habilidad de las alumnos para seleccionar los términos de acuerdo a los significados esperados.

En cuando a los recursos empleados para dar énfasis a las ideas importantes, éstos no varían con respecto a los ya mencionados en los niveles anteriores, de manera que se aprecian usos de “muy + adjetivo” y “mucho/a/s + sustantivo”:

400. “(...) y encontrarte con gente muy simpatica.” Inf.4.02
401. “(...) lugares que son ahora muy agradable y bonita.” Inf. 4.13
402. “(...) vas a ver muchas diferencias entra los edificios.” Inf. 4.16

Así también, se observan casos de superlativos:

403. “(...) vas a pasar un tiempo buenisimo en Beirut.” Inf. 4.07

Cambios en el orden estándar de la oración:

404. “Lo que hace Beirut diferente de otra ciudat (...)” Inf. 4.13
405. “Lo más agradable es el centro de la ciudad que (...)” Inf.4.17

O adverbios en –mente que tienen como fin destacar una idea:

406. “(...) y sabe como vivir locamente.” Inf.4.01

A pesar de que no haya un esfuerzo por trabajar el significado connotativo de los términos, salvo en las citadas metáforas en el apartado relativo a la “complejidad”, sí hay un trabajo elaborado de uso de opuestos:

407. “Puedes ver edificios antiguos et calles tranquilas pero tambien puedes ver edficios muy nuevos y calles muy ruidosas.” Inf. 4.04
408. “Hay calles vacios y otras llena de gente (...)” Inf. 4.05

Y se evitan, en la mayoría de los casos y salvo que éstas tengan un objetivo enfático, las repeticiones:

409. “La gente de Beirtu es a la imagen de su ciudad, una mezcla. Una mezcla de las tradiciones árabes con un poco de cultura del Occidente.” Inf. 4.11

Por último, cabe mencionar que la ausencia de repeticiones innecesarias se vincula, directamente, con un uso adecuado de los recursos anafóricos:

410. “(...) tendrás que visitar el centro de la ciudad. Allí podrás (...)” Inf. 4.02
411. “Los campos no son poblado como la ciudad. Pero los libaneses visitan lo en verano (...)” Inf. 4.18

Maestría

En lo que atañe a la maestría, no se muestran irregularidades en el uso de las palabras en relación a la función que desempeñan dentro de la oración. En consecuencia, todas las palabras son reconocibles según al objetivo con el que se insertan en el texto.

Tampoco se observan aspectos reseñables respecto al uso de las palabras compuestas y derivadas. Sin excepción, el uso de las palabras complejas es el adecuado y se pueden encontrar términos formados a partir de la suma de lexemas, o la suma de morfemas léxicos y afijos a lexemas.

Lo que sí destaca en este nivel respecto a la maestría es el reiterado empleo de grupos nominales complejos, cuya elaboración va en pos de una mayor claridad y exactitud en la exposición de las ideas.

412. “En el ejemplo de la ciudad de Beirut, (...)” Inf. 4.03
413. “(...) como consecuencia a la guerra civil de los años noventa.” Inf. 4.03
414. “(...) en una ciudad muy acogedora llena de historia, cultura y diversidad (...)” Inf. 4.09
415. “Guarda en sus edificios las huellas de las guerras que vivió (...)” Inf. 4.11

Uso apropiado del registro

A propósito del registro empleado en los textos de las informantes del nivel B2, cabe indicar que existe un uso apropiado del vocabulario en relación al tema que se plantea, así también en relación a la modalidad discursiva a la que pertenece el texto.

Por otro lado, prácticamente la totalidad de las informantes tienen en cuenta que el texto está dirigido a un destinatario en concreto y se asume que hay una vinculación informal entre emisor y receptor. De ahí que las informantes incluyan en el saludo un nombre (ver como ejemplos los textos de las informantes 4.08, 4.12, 4.15 o 4.18, entre otros) o se dirijan al destinatario como si se tratase de un conocido al que llaman “amigo” (ver los siguientes informantes: 4.03, 4.07 o 4.21). Sin embargo, en las instrucciones de la tarea no se habían incluido indicaciones que dejasen predecir una relación personal entre emisor y destinatario de la situación comunicativa. Puede que, por ello, el informante 4.09 no especifique el sexo de quien va a recibir el texto aunque, de nuevo, se emplee un registro informal:

416. “Querido/a amigo/a,” Inf. 4.09

Así, también, la presencia del destinatario queda patente a través de las referencias directas al “tú” a través de la presencia de sujetos implícitos. Éstas son, sin embargo, escasas:

417. “(...) porque tu tienes que saber muchas informaciones (...)” Inf. 4.19

Si abundan los verbos cuya desinencia verbal es la segunda persona del singular:

- 418. “(...) debes saber que Beirut es una ciudad muy bonita.” Inf. 4.04
- 419. “Yo sé que estarás en Beirut na semana, (...)” Inf. 4.06
- 420. “(...) que quieres visitar Beirut, (...)” Inf. 4.20

Y los pronombres referidos a esta misma persona verbal:

- 421. “(...) muy bien lo te asuro.” Inf. 4.10
- 422. “Mira amigo voy a te decir las cosas (...)” Inf. 4.18
- 423. “Por eso, te recomiendo venir a Beirut (...)” Inf. 4.21

No se dan casos de uso del registro formal.

2.3.4. Gramática

Complejidad sintáctica

La sintaxis de los textos de este nivel de dominio es notablemente más elaborada que la de niveles anteriores. Además de que todas las oraciones están completas, de que los elementos de cohesión son los adecuados y de que cada oración cumple la función que pretende, se observa una tendencia a la preocupación por seleccionar el tipo de oración que se ajuste más al significado que se pretende transmitir.

No obstante, el dominio de la sintaxis no es regular en todas las informantes y de ahí que se observe unos intentos de construir oraciones más elaboradas en algunos casos, con conjunciones más complejas y la introducción de subordinadas dentro de otras subordinadas:

- 424. “Cada vez que algo de la ciudad es reconstruido, Beirut gana belleza (...)” Inf. 4.09
- 425. “(...) Si llegas a Libano, tienes que visitar Raouche donde puedes pasear o hacer deporte mientras que la magia del mar te encanta.” Inf. 4.09

La aparición de las oraciones relativas, las causales o las subordinadas sustantivas de complemento directo con respecto al nivel precedente se ve reducida de manera

destacada, pero da lugar a la presencia más frecuente de otro tipo de oraciones como son las oraciones subordinadas circunstanciales de lugar:

426. “y donde vayas, veré casa destruidas desde la guerra.” Inf. 4.07
427. “(...) esta ciudad la más bonita del mundo, donde podeis caminar en sus calles (...)” Inf. 4.14

Las subordinadas circunstanciales de tiempo:

428. “Antes de venir a Beirut, debes saber que Beirut es (...)” Inf. 4.04
429. “Estoy segura que vas a enamorarte de Beirut cuando vienes porque (...)” Inf. 4.06

Las subordinadas circunstanciales finales:

430. “Escribo este correo para hablarte de Beirut, (...)” Inf. 4.07
431. “(...) decidí te escribir un correo para te hablar de la ciudad.” Inf. 4.20

O las oraciones circunstanciales concesivas:

432. “Es caotico aunque muy cosmopolita.” Inf. 4.04
433. “Aunque Beirut se ha destruido muchas veces, esta ciudad se ha levantado de nuevo (...)” Inf. 4.21

Concordancia

Dentro del plano gramatical, otro de los aspectos relevantes es el de la concordancia. Destaca en este nivel de dominio el hecho de que las dificultades se concentren en las producciones de ciertos alumnos y no sea así en otros. Por ello, en casos como el de las informantes 4.03, 4.04, 4.08 o 4.12, entre otras, se aprecia un dominio total de este nivel gramatical.

Por lo general, las dificultades que presentan el resto de informantes no están asociadas con la concordancia de número. De hecho, a éste respecto los errores son reducidos e, incluso, puntuales como en el caso de la concordancia de número entre núcleos y adyacentes.

Son frecuentes y variados, por el contrario, los errores asociados a la concordancia de género, tanto de los adjetivos:

434. “(...) podemos ver tiendas que tienen cosas muy caros (...)” Inf. 4.05

435. “(...) que sirven comidas típicos, (...)” Inf. 4.18

Como de los determinantes de diferentes categorías:

436. “(...) por eso voy a contarte un poco sobre ese ciudad (...)” Inf. 4.06

437. “(...) puedo visitar la playa y las espacios verdes, (...)” Inf. 4.13

Y, especialmente, en el uso del artículo neutro “lo”:

438. “(...) porque mezcla el antigua con el moderno.” Inf. 4.09

439. “Este ciudad es muy famosa por su vida en lo noche.” Inf. 4.19

Por último, cabe mencionar lo que ocurre con la concordancia de persona en la desinencia verbal. A pesar de que haya un dominio global de este rasgo, sí que se presentan ciertas dificultades que pueden estar asociadas al desconocimiento de las conjugaciones verbales:

440. “Si te gustan la historia y la cultura, veré algunas casas antiguas (...)” Inf. 4.07

441. “Espero que te gustaré mucho Beirut.” Inf. 4.15

Por último, cabe uno de los puntos de conflicto en relación a la concordancia de persona que sigue siendo la relacionada con el sustantivo “gente”:

442. “El centro de la ciudad es lleno de gente todo el tiempo Son amable y agradable.”

Inf. 4.05

443. “Ademas, gente de todo el mundo viven en esta (...)” Inf. 4.16

Tiempo y modo verbal

Los textos de este nivel de dominio se caracterizan por una correcta y elaborada secuenciación de los acontecimientos. Uno de los ejemplos más representativos es el texto de la informante 4.21. He aquí uno de los fragmentos en el que se puede observar

el dominio de los tiempos y del modo indicativo con el que se logra transmitir el significado esperado:

444. “Aunque Beirut se ha destruido muchas veces, esta ciudad se ha levantado de nuevo más bonita y agradable. por eso te recomiendo venir a Beirut y experimentar la vida cotidiana.” Inf. 4.21

Este mayor dominio de los tiempos verbales da paso, sin embargo, a dificultades de otra naturaleza. Las dificultades, en este nivel de dominio, están más asociadas al uso de las formas no personales:

445. “El Roucha es un lugar muy agradable tabien que las turistas visitar para tomar (...)” Inf. 4.01
446. “(...) esta ruidoza pero tranquila en lo mismo tiempo, estar con estilo y tambien llena de gente.” Inf. 4.05

Y, fundamentalmente, están asociadas al uso del modo subjuntivo, cuyo paradigma parecen aún no dominar las informantes de este nivel de dominio. De hecho, se dan casos de indicativo en los que tendría que emplearse el subjuntivo:

447. “Voy a ayudarte para que tu sabes cuál es interesante (...)” Inf. 4.02
448. “Yo espero que tu vienes a Beirut y que tu vees (...)” Inf. 4.13

Y casos opuestos en los que hay un sobreuso del modo subjuntivo:

449. “(...) un lugar cerca del mar donde la gente venga para hacer deporte (...)” Inf. 4.08
450. “Me des alegro de que visite Beirut.” Inf. 4.18

Orden

Los elementos oracionales de los textos del nivel de dominio B2 están organizados siguiendo las convenciones y las reglas básicas de disposición de los elementos tanto dentro de la oración, como dentro de los sintagmas. Por el contrario, hay que destacar la dificultad que encuentran los alumnos en organizar en el discurso los pronombres átonos. De ahí que abunden los casos en los que éstos no se encuentran en el lugar que

les corresponde según la norma. En ocasiones, la alteración en el orden puede suponer, incluso, una interrupción de la comunicación:

- 451. “(...) lo te asuro.” Inf. 4.10
- 452. “(...) por eso puede te ayuda si tiene unas dudas.” Inf. 4.13
- 453. “Mira amigo voy a te decir las cosas más (...)” Inf. 4.18

También se dan con éxito las alteraciones que tienen como fin enfatizar alguno de los elementos o para lograr un significado determinado. Este uso, sin embargo, no está extendido:

- 454. “(...) exista en el barrio mismo tiendas de marcas extranjeras y caras.” Inf. 4.21

Artículos

En este nivel de dominio se muestra como rasgo característico y extendido entre las informantes el uso innecesario de los artículos:

- 455. “(...) estudio la traducción en una universidad en Beirut (...)” Inf. 4.02
- 456. “(...) hay bancos muy famosos e importantes del Oriente Medio.” Inf. 4.05
- 457. “Hay todos los tipos de lugares en Beirut (...)” Inf. 4.09

Como se puede apreciar en los ejemplos arriba expuestos, la tipología de empleo innecesario del artículo es variada. Si en el primer caso éste se emplea para la identificación de un elemento, en el siguiente aparece acompañando a un nombre propio y, en el último, combinado con el adjetivo “otros”.

De la misma manera, cabe mencionar la frecuencia con la que los alumnos no incluyen el artículo ante el nombre “Líbano”. Aunque tradicionalmente éste ha ido precedido por artículo en el español, en la actualidad es válido prescindir del mismo. También se constata la ausencia de artículo en otros casos, aunque esta situación es menos frecuente:

- 458. “(...) puedes ver el mar y por supuesto “Raouché”.” Inf. 4.17

459. “Tambien hay muchos lugares torristicós que marcaban la historia de Libano como Baalbeck.” Inf. 4.18

Pronombres

Cabe destacar en este punto el dominio que presentan las informantes del nivel B2 en el tratamiento de los pronombres. Por una parte, se observa un dominio de uso de la ausencia y presencia del pronombre personal. De ahí que su empleo no llegue a resultar reiterativo y que pueda interpretarse como un recurso para enfatizar la presencia del receptor en el texto:

460. “Tu puedes disfrutar con tus amigos, (...)” Inf. 4.17

Por otra parte, también destaca el uso del pronombre con valor anafórico, pese a que, en el primero de los ejemplos que se presenta, haya una falta de concordancia con respecto al número:

461. “La gente de Beirut es muy elegante, ella tiene (...)” Inf. 4.13
462. “Beirut tiene una magica (...) Ella ha mirado (...)” Inf. 4.14

Preposiciones

El análisis del uso preposicional en este nivel de dominio resulta en un panorama irregular e inconsistente en lo que respecta a las dificultades a las que se enfrenta el hablante no nativo en este punto de su aprendizaje de la L2. En este nivel no hay resultados homogéneos ni entre los diferentes textos, ni dentro de un mismo texto.

Esta irregularidad se manifiesta, por ejemplo, en el uso de la preposición “de” en este texto:

463. “Por eso Beirut es diferente del otras ciudades de Libano. Si vas a estar en Beirut, es primordial de visitar el calle de hamra ¡En esta calle hay todo!” Inf. 2.16

En apenas tres oraciones, se observa un caso de uso incorrecto de “de” en lugar de “a”, un caso de uso innecesario de “de” y la omisión de la preposición en contextos en los que su uso es necesario.

Es la preposición mencionada, la “a”, otra de las preposiciones que entrañan una mayor complejidad. De ahí que destaque su ausencia en contextos en los que es necesaria:

464. “(...) las guerras han afectado mucho esa ciudad.” Inf. 4.02

465. “Los jovenes le gustan tambien ir de copas con sus amigos.” Inf. 4.04

O se sustituya por “en” en contextos erróneos:

466. “(...) esta ruidoza pero tranquila en lo mismo tiempo (...)” Inf. 4.05

O se emplee de forma innecesaria:

467. “Es una manera (...) para conoer a una cultura diferente.” Inf. 4.21

Además, aunque aquí sólo se hayan mencionado estas dos preposiciones, este mismo panorama se aprecia con otras como la proposición “en” o “por”. No se aprecian, por el contrario, binomios que entrañen especial dificultad como sí ocurría en los niveles precedentes.

2.3.5. Ortografía

Deletreo

En lo que atañe a la manera en que los alumnos deletrean las palabras en sus textos, se observa que, en este nivel de dominio, el número de errores disminuye significativamente. En los casos en los que se atestiguan dificultades, se desconoce si éstas se deben a cuestiones puntuales o si, por el contrario, se trata de errores que derivan de una adquisición de un término asociado a una escritura errónea del mismo.

468. “Es una acojedara y siemrpe recibe a los turistas con brazos abiertos.” Inf. 4.12

469. “(...) tambien la ciudadela (...)” Inf. 4.15

470. “(...) tienen un ambiente cultural y otras para bailar y beber.” Inf. 4.16

Vemos en estos ejemplos que los errores en el deletreo pueden ser casos de elipsis, metátesis u otros. También se aprecia que hay una irregularidad en el comportamiento a este respecto entre informantes ya que mientras algunas acaparan la mayoría de las dificultades, otras muestran ausencia de errores o errores de tipo puntual.

Los casos en los que la manera de deletrear afecta o puede afectar a la comprensión del mensaje son escasos:

471. “Puedo visitar la playa y las espaciores (...)” Inf. 4.13

472. “Además, tiene muchas tiendas de ropa y pelicosos, (...)” Inf. 4.17

Así también, escasean los casos en los que las informantes recurren al empleo del término en otra lengua diferente a la materna o a la extranjera o los casos en los que recurren a una adaptación de su ortografía:

473. “Puedes ver edificios antiguos et calles (...)” Inf. 4.04

474. “(...) si te gustan el shopping y las fiestas (...)” Inf. 4.07

Acentuación

Por lo que respecta a la acentuación, a pesar de que en este nivel haya un mayor dominio de este sistema con respecto a lo observado en otros niveles, el análisis de los textos permite constatar irregularidad en la actuación entre los textos de diferentes informantes, así como en los textos de una misma informante. En general, se puede concluir que las informantes usan los acentos cuando saben que una palabra va acentuada, pero no se acentúan todas las palabras que debieran estar acentuadas. De ahí que no se den apenas casos de acentuación incorrecta. Sin embargo, sigue sin observarse una conciencia de la necesidad de uso de la misma:

475. “(...) por eso las estudiantes del otros países árabe (...)” Inf. 4.01

Y se puede ver que se desconoce el sistema de acentuación en casos como el siguiente en el que aparece, hasta en tres ocasiones, el mismo término sin acentuar:

476. “(...) pero tambien pues ver edificios (...) Hay tambien muchos restaurantes (...)

Los jovenes le gustan tambien ir de copas con sus amigos.” Inf. 4.04

Puntuación

Resulta interesante, en relación a la puntuación, el fallo generalizado de las informantes de emplear la coma tras el saludo, en lugar de los dos puntos (ver informantes:

477. “Hóla,

¿Cómo estás?” Inf. 4.02

478. “Querida amiga,

Estuve en el Líbano (...)” Inf. 4.03

Así también al uso de punto y coma en el lugar de una coma:

479. “Beirut; una ciudad en las que encontramos muchas contradicciones; esta ruidosa

(...)” Inf. 4.05

480. “Además; tienes que visitar “Al-Manara”, (...)” Inf. 4.08

Por otro lado, los resultados permiten comprobar que las alumnos no tienen dificultades con los símbolos de interrogación y de exclamación y que usan correctamente la coma detrás de los marcadores del discurso. Esto último se observa en casi todas las informantes (ver informantes 4.03, 4.06 o 4.20, entre otros). La ausencia de comas no está tan generalizada y se reduce a casos aislados como los siguientes:

481. “(...) esta ruidosa pero tranquila en lo mismo tiempo (...)” Inf. 4.05

482. “La gente de Beirut habla muchas lenguas (...) por eso puede te ayuda si tiene unas

dudas.” Inf. 4.13

Mayúsculas- minúsculas

Por último, en lo que concierne al uso de las mayúsculas y de las minúsculas, se aprecian usos incorrectos que no muestran ningún patrón concreto de comportamiento:

- 483. “Beirut Es una ciudad animado (...)” Inf. 4.01
- 484. “¡Adios, Cuidate!” Inf. 4.03
- 485. “Querido Madrifeño;” Inf. 4.07

Requeriría una especial atención la producción del informante 4.18 cuyo texto parece indicar una falta de control generalizada en el empleo de las mayúsculas y las minúsculas en la medida que los errores se propagan a lo largo de toda su producción textual.

Tampoco hay homogeneidad en los casos en los que los alumnos no usan la mayúscula ni en nombres propios, ni tras punto:

- 486. “(...) en Beirut. el centro de Beirut (...)” Inf. 4.17

2.4. Resultados contrastivos de los tres niveles de dominio

A continuación, se va a exponer el contraste entre los resultados ya mencionados de los tres niveles de dominio de la L2 y en lo que respecta a las cinco categorías que son objeto de estudio en este análisis: ideas y contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía.

2.4.1. *Ideas y contenido*

Significatividad de la información

Por lo que respecta a la significatividad de la información que aparece en el texto, las informantes de todos los niveles de dominio muestran estar familiarizadas con el tema que se presenta. A ello ha podido contribuir tanto el haber facilitado un texto fuente en su lengua materna sobre la materia.

Además, todas las informaciones que se incluyen han sido significativas. Cabe recordar, en este punto, la existencia de unas preguntas que guiaban a las informantes en la selección oportuna de las informaciones que se debían incluir en el cuerpo del texto. Tan sólo se aprecian fragmentos ligeramente menos significativos con respecto al tema de la tarea en casos puntuales del nivel A2. Sin embargo, no se trata de una falta de relevancia significativa ya que el contenido es, en términos generales, sustancial y está ligado al tema principal de la tarea. Por extensión, todas las tareas analizadas están relacionadas entre sí y unidas al tema central sobre el que se construye el texto.

Tratamiento de la información

Resulta fundamental mencionar la falta de regularidad u homogeneidad que se aprecia con respecto a la disposición, presentación y extensión de los puntos discutidos en los textos de las informantes.

Las tendencias son, independientemente del nivel de dominio del que se trate, dos: la informante opta por exponer varios puntos con detenimiento o expone múltiples aspectos sin profundizar en ninguno de ellos. En ambos casos, sin embargo, se observa una tendencia a profundizar más en aquellos aspectos mencionados al principio de la carta que los que se exponen al final. De manera que hay una degradación en cuanto a la atención prestada a los diferentes puntos que se tratan.

A pesar de que estas dos tendencias se atestigüen en todos los niveles, el dominio de la L2 parece afectar en la planificación del texto. Así, los textos de nivel más avanzado son más homogéneos y se equipara el nivel de detalle con el que las ideas secundarias aparecen expresadas en el texto.

El nivel de dominio no parece afectar, sin embargo, en la tipología de recursos empleados para la exposición de detalles concretos, siendo los ejemplos y los contrastes los más abundantes en todos los casos. Sin embargo, sí que se ve notablemente incrementada la originalidad en los textos en los textos del nivel B2.

Desarrollo del tema

En todos los textos, sea cual sea el nivel, se constata un desarrollo suficiente del tema como para percibir que está completo. Esto puede estar condicionado por las preguntas orientativas que se facilitaron en las instrucciones de la tarea.

En cuanto a los recursos empleados para el desarrollo del tema, se aprecia que ya desde el nivel A2, las informantes hacen uso de múltiples recursos entre los que destacan las descripciones y los contrastes. A pesar de que estos siguen siendo los más frecuentes en los siguientes niveles, sí que se aprecia que, a medida que incrementa el nivel de dominio, el uso de recursos para el desarrollo del tema va volviéndose más sofisticado y las comparaciones son cada vez más complejas.

Por lo que respecta a los puntos de vista, no se ponen de manifiesto puntos de vista ajenos, pero sí el punto de vista del enunciador. Si se comparan los resultados a este respecto en los diferentes niveles de dominio, en el nivel A2 hay un uso reiterado de elementos que indican subjetividad, predominantemente adjetivos valorativos, y se deja entrever al “yo” también a través de la primera persona del singular. En el nivel B1, hay una tendencia a la desaparición de esa primera persona del discurso, mientras que en el B2 de nuevo se vuelve a la subjetividad, pero con recursos más elaborados y con usos lingüísticos más complejos.

2.4.2. Organización

Fluidez

El análisis contrastivo de los resultados obtenidos con respecto a la fluidez permite, en primer lugar, afirmar que, a medida que el alumno va adquiriendo un mayor nivel de dominio, la construcción de las ideas es más fluida. El flujo de las ideas en el nivel inicial se ve interrumpido por repeticiones, alteraciones en el orden,... e, incluso, se asocian ideas que no están suficientemente cohesionadas. Sin embargo, estos usos que contrarrestan la fluidez se van reduciendo en el siguiente nivel hasta verse prácticamente eliminados en el último de los niveles. En éste las ideas aparecen totalmente entrelazadas; las ideas se van generando unas sobre las otras y quedan, en su

totalidad, ligadas al eje temático. En consecuencia, puede afirmarse que el nivel de dominio sí afecta en la fluidez de los textos.

En cuanto a la presencia de introducciones y conclusiones, desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado se mantiene la tendencia a dar más importancia al apartado de introducción que al de conclusión e, incluso, se va incrementando cuantitativamente su presencia en el texto. En cuanto a las conclusiones, además de la progresiva reducción de finales abruptos, se aprecian también, a medida que avanza el nivel de dominio, cierres más propios del género discursivo en el que se produce la actividad comunicativa. A pesar de que éstos podrían entenderse como finales, no son conclusiones al uso ya que no tienen la función de concluir, ni de sintetizar, ni se razona el desarrollo textual previo. En cualquier caso, sí que se dan conclusiones, especialmente en el último nivel, mientras que no es así en los niveles A2 y B1.

La comparación entre los resultados obtenidos en los diferentes niveles de dominio con respecto al uso de los elementos de cohesión lleva a inferir que existe una correlación directa entre el incremento del nivel de dominio y el incremento de la complejidad, variedad y cantidad de los recursos empleados para la unión y el desarrollo de las ideas de manera congruente.

Pese a ello, se aprecia que, en todos los niveles, los recursos de cohesión más empleados son los que permiten ordenar la información, los que concretan y los que añaden información. En cuanto al resto de elementos que pudieran servir para este fin, no existe homogeneidad con respecto a su uso, ni siquiera dentro de un mismo nivel de dominio.

Dentro de este punto de la fluidez, cabe mencionar que se ha podido observar que, sin excepción, los textos producidos por las informantes de todos los niveles tienen una extensión suficiente como para percibir que están completos y que cumplen en su totalidad el objetivo de la tarea propuesta.

Eje temático

Destaca en los textos producidos por las informantes de todos los niveles de dominio el hecho de que todos ellos hayan tenido claro cuál era el eje temático que

estipulaba la tarea y que hayan construido en torno a éste las ideas secundarias. Éstas, a su vez, están todas relacionadas entre sí, están vinculadas directamente al eje temático y responden en mayor o menor medida a las preguntas orientativas que se planteaban en la tarea comunicativa a la que se vieron expuestos. En consecuencia, se puede afirmar que el nivel de dominio no es una variable que afecte en lo que respecta a esta subcategoría.

Concisión

Desde el punto de vista de la concisión y teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras el análisis de los diferentes niveles de dominio, se observa que el nivel de dominio sí repercute en la concisión con la que se abordan los textos. En el primero de los niveles, el A2, las informantes muestran, en ocasiones, dificultades para expresar los conceptos o ideas con las palabras exactas. Como consecuencia, presentan algunos datos de manera repetida. Ya en el nivel de dominio B1, se va puliendo la técnica y las informantes son capaces de expresar con un número inferior de palabras las ideas que se quieren transmitir. Esta tendencia se mantiene en el último de los niveles.

Por lo que respecta a las digresiones, no se han observado, en ninguno de los niveles, casos en los que se incluyan ideas que no se ajustan al objetivo de comunicación.

Disposición

No parecen apreciarse diferencias en cuando a la disposición de las ideas a medida que incrementa el nivel de dominio de las informantes de este estudio. De ahí que los resultados sean similares en todos los textos analizados.

A pesar de que el eje temático contribuye a la disposición adecuada del texto, no hay unidad con respecto a las ideas que configuran un mismo párrafo e, incluso, se producen saltos entre unos párrafos y otros. Como se ha mencionado, por tanto, el comportamiento no puede asociarse directamente al nivel de dominio.

En lo que respecta a las partes propias del género textual que se está escribiendo en esta tarea, por lo general se observa, en todos los niveles, una tendencia a sí incluir el saludo, mientras que, en la mayoría de los casos en los que hay saludo, no se incluyen despedida y firma. Por lo general, estas partes propias del género tienen más presencia cuanto mayor es el nivel de dominio de las informantes.

Secuenciación lógica

A medida que se va adquiriendo un mayor nivel de dominio en la L2, se observa que las informantes tienen más facilidades para secuenciar, de acuerdo a una lógica reconocible, las ideas que se presentan en el texto. Así, se observa una tendencia creciente a ordenar las informaciones de lo general a lo concreto.

Aunque las preguntas orientativas de la tarea y el texto fuente tienen un papel importante en la manera en que se secuencian el texto, también se aprecia que las informantes, cuanto mayor es su nivel, van desligándose progresivamente del texto fuente y van mostrando una mayor libertad para la expresión de las ideas. Siempre, en cualquier caso, dentro de una lógica.

Pese a que se esté hablando de unas tendencias, se observan casos en todos los niveles en los que las ideas se acumulan sin seguir ningún tipo de lógica organizativa. De ahí que se produzca una sensación de atropello y acumulación a la hora de exponer las ideas.

Cohesión

En cuanto a la cohesión, se observa que no hay homogeneidad con respecto a la organización de los textos según los propósitos. La falta de congruencia a la hora de establecer los párrafos se mantiene hasta el nivel B2 en el que abundan las dificultades para marcar los límites de un párrafo a otro. Así también, destaca la tendencia a establecer un párrafo separado del cuerpo en el que se habla de la “gente” de la ciudad de Beirut, en todos los niveles. En cualquier caso, sí que se constata, a este respecto, una mejora considerable en el nivel de dominio B2.

2.4.3. Vocabulario

Complejidad

El uso del léxico en los textos analizados varía de nivel a nivel. A medida que progresa el dominio de la lengua, es mayor también la sofisticación con la que se emplean los términos seleccionados. Asimismo, se observa una mayor preocupación por alcanzar las intenciones que se persiguen.

En todos los niveles hay una exposición lógica de las ideas, pero la búsqueda de la mayor claridad que ya se aprecia en el nivel A2, se llega a materializar de manera plena en el nivel de dominio B2. Es en este último nivel en el que se observa una búsqueda más compleja dentro del lexicón de la lengua meta con el fin de encontrar el término más adecuado.

Además, cabe añadir que la disposición y la interrelación de las palabras es siempre variadas y, aunque en el nivel inicial pueden darse casos aislados de términos imprecisos, no se trata de un rasgo reseñable de los textos producidos por las informantes de este nivel de dominio.

Efectividad en la selección de palabras o expresiones

En relación a esta subcategoría de análisis, cabe mencionar que el nivel de dominio sí afecta en la efectividad con la que las informantes son capaces de seleccionar los términos necesarios para la expresión de sus ideas. Por ese motivo, en los niveles A2 y B1 se atestiguan limitaciones a la hora de procurar elegir el término que más se ajusta al mensaje que se pretende transmitir. Como consecuencia, abundan las palabras baúl o el uso de términos imprecisos. Son frecuentes, también las dificultades asociadas al binomio ser/estar.

Esas dificultades en la selección léxica conllevan, sobre todo en el nivel B1, un uso impreciso de términos que pueden generar dificultades para la comprensión. En

ocasiones, esos usos incorrectos vienen determinados por un intento de búsqueda del término más apropiado sin que aún se domine dicho léxico.

Pero, como se apuntaba, el nivel de dominio afecta positivamente en la selección léxica y, por ello, se atestigua en el nivel B2 un mayor esfuerzo por encontrar el término exacto que se ajusta al significado que se quiere transmitir. El éxito en esta búsqueda conlleva una mayor concisión y eficacia que la alcanzada en los niveles de dominio precedentes.

Por otra parte, por lo que respecta a los recursos para dar énfasis, estos no cambian y son los mismos en todos los niveles de dominio. Entre los más frecuentes se encuentran las alteraciones en el orden natural de la oración, el uso de “muy + adjetivo” o “mucho + sustantivo” o los adverbios en –mente. No son tan frecuentes, por el contrario, las exageraciones.

Tras el análisis también se ha podido observar que las informantes, da igual su dominio, no intentan distinguir los significados denotativos de los connotativos, pero sí que hay homogeneidad en cuando a la preocupación por emplear opuestos y jugar con significados sinónimos y antónimos. Estos recursos van adquiriendo precisión según avanza el nivel de dominio. De hecho, se observa que los intentos por mejorar la técnica en el nivel B1 conllevan ciertos errores.

También afecta, significativamente, el nivel de dominio en el tratamiento de las repeticiones. Mientras que en el nivel A2 y en el B1 éstas son frecuentes y no hay un dominio de los recursos anafóricos, en el B2 se ven reducidas significativamente y se opta por el uso de diversos recursos anafóricos. En este último nivel, además, el empleo de las repeticiones está destinado a dar mayor énfasis a ciertas ideas. Es decir, se recurre a la repetición como recurso estilístico.

En conclusión, el grado en el que afecta el nivel de dominio en la efectividad no es homogéneo sino que varía de rasgo a rasgo indicador de dicha efectividad.

Maestría

Los diferentes niveles de dominio no parecen incidir en la manera en que se emplean los términos morfológicamente complejos. Todas las informantes emplean sin dificultad palabras compuestas o derivadas de acuerdo al significado deseado. Tampoco afecta el nivel de dominio en la función de las palabras ya que, sin excepción, todas las informantes son capaces de reconocer los términos en relación a la función que desempeñan dentro de la oración.

Sí afecta el nivel, por el contrario, en la creación de grupos nominales complejos. Se observa que, a medida que las informantes tienen un mayor control del léxico, emplean con mayor éxito estos grupos y con menos limitaciones, dando lugar a construcciones más elaboradas y con más complejidad en cuanto al significado.

Uso apropiado del registro

Como última categoría dentro del apartado de vocabulario, queda comentar qué ocurre con el registro empleado en los textos. En todos los niveles se puede reconocer un uso apropiado del vocabulario en relación tanto al tema que se plantea, como a la modalidad discursiva a la que pertenece el texto de la tarea.

De manera contrastivo, se aprecia que la variable del nivel de dominio sí afecta a esta categoría. Cuando mayor es el nivel, menos es la presencia del pronombre de segunda persona del singular implícito y la presencia del receptor queda relegada a la desinencia verbal y, en menor medida, a los pronombres átonos y a los determinantes posesivos.

De igual forma, destaca en los textos el cada vez mayor interés de las informantes de lograr una actitud favorable por parte del lector. Esto se logra por referencias en las introducciones y las conclusiones al lector en las que se menciona la alegría por su viaje o se le desea una feliz estancia. Destaca que estos recursos se vean reducidos en el nivel B1, para luego incrementar, de nuevo, en el nivel B2.

Se mantiene, por el contrario, prácticamente, una homogeneidad en todos los niveles con respecto a los saludos en los que se hacen referencias a nombres de persona, de mujer y de hombre, o en los que se emplean apelativos como “estudiante” o, con mayor frecuencia, “amigo”.

En definitiva, se observa que el registro empleado es siempre el informal y que en ninguno de los niveles se aprecia un intento de empleo de la segunda persona de cortesía, “usted”.

2.4.4. Gramática

Complejidad sintáctica

El estudio contrastivo lleva a considerar que la variable nivel de dominio no afecta en lo que concierne a la construcción de las oraciones. Por ello, desde niveles iniciales se observan oraciones completas y bien formadas en las que se distinguen adecuadamente las oraciones principales y las subordinadas. Éstas, además, cumplen las funciones que pretenden y los elementos de cohesión que las enlazan están bien localizados y secuenciados. Para ello, se recurre a variedad de conjunciones, adverbios, pronombres relativos y a una puntuación adecuada.

Sí que afecta, sin embargo, a la complejidad de las construcciones sintácticas. De ahí que en el nivel inicial predominen las oraciones cortas, simples y coordinadas que se combinan con un tipo de oraciones subordinadas muy concretas como son las sustantivas de complemento directo, las causales y las de relativo. Esta tipología se mantiene en el siguiente nivel de dominio hasta el punto de sobreemplearse en el caso de algunos informantes. Las oraciones, sin embargo, se vuelven más complejas y su longitud es mayor. Finalmente, este progreso se materializa en el último nivel en el que los alumnos, además de dominar una mayor tipología de oraciones, también son capaces de entrelazar las oraciones. Como consecuencia, se logra con éxito, en casi todos los casos, generar una sintaxis compleja que entraña una manera de transmitir las ideas que se tienen en mente de manera más elaborada.

Concordancia

Se observa que el nivel de dominio afecta negativamente en lo que respecta a la concordancia. A pesar de que desde el nivel inicial se constata que no existen apenas

dificultades en la concordancia de número entre sustantivos y sus adyacentes, se aprecia que sí hay problemas con la concordancia de género. Estas dificultades, además, se ven claramente incrementadas en el nivel B1 en el que abundan los errores de concordancia entre determinantes –generalmente indefinidos- y núcleos del sintagma nominal.

También se ven incrementado, a medida que avanza el nivel de dominio, el número de errores asociados a la concordancia de persona entre el sujeto y el verbo de las oraciones. Sin embargo, los errores en este último nivel no son generales, sino que se concentran en las producciones de varios alumnos.

Tiempo y modo verbal

Los resultados indican que los comportamientos en los niveles A2 y B1 son similares en lo que al uso del tiempo y del modo verbal se refieren. En general, en estos niveles hay gran variedad de irregularidades en el uso del tiempo e inconsistencia, dando a lugar usos incorrectos en los tiempos presente, pasado y futuro. Estos pueden, en ocasiones, llegar a dificultar la correcta comprensión del mensaje que se pretende transmitir. Sin embargo, sí que se da una correcta y lógica secuenciación de los acontecimientos. En cuanto al uso del modo subjuntivo, su presencia se ve incrementada en el nivel de dominio B1 y, así también, el número de dificultades que surgen con su uso.

El nivel sí que afecta, sin embargo, cuando se trata del último de los niveles de dominio. En éste, se aprecia un incremento de fallos, aunque de una tipología similar a la de los niveles anteriores. En cualquier caso, en este nivel hay una mayor búsqueda del tiempo verbal adecuado para cada significado y puede ser ello lo que conlleve un mayor número de errores. También se emplea, progresivamente y con más frecuencia y más éxito, el modo subjuntivo.

Orden

En cuanto al orden, el nivel de dominio no repercute positivamente en las numerosas dificultades asociadas a la manera de ubicar los pronombres átonos dentro de

la oración. Esto ocurre con los pronombres átonos de complemento directo, como con los de complemento indirecto. De hecho, se trata de un rasgo que caracteriza a todos los niveles, sin que haya un decrecimiento en la frecuencia de aparición.

No ocurre lo mismo con otras alteraciones en el orden de los adjetivos o los adverbios. A medida que avanza el nivel de dominio, van desapareciendo las dificultades asociadas al orden de estos elementos. Por ello, éstos sólo tienen una presencia notable en el nivel A2 Incluso, se observa una mejora en el dominio de las alteraciones de orden con fines retóricos, es decir, alteraciones que se llevan a cabo con el fin de destacar alguno de los elementos de la oración.

Artículos

En cuanto al uso de los artículos, el nivel de dominio parece repercutir en el control de las dificultades asociadas al uso del artículo neutro “lo”. No obstante, sorprende un incremento notable de usos innecesarios de este artículo en el último nivel. Este abuso puede estar vinculado a un intento de hipercorrección en aquellos contextos de uso más conflictivos.

El nivel de dominio no afecta, por el contrario, al uso de otros artículos. Eso se debe a que ya desde niveles iniciales, las informantes no parecen tener dificultades en lo que respecta a la ausencia o presencia de estos elementos.

Pronombres

El nivel de dominio no parece afectar en los comportamientos relativos a los pronombres en los niveles de dominio A2 y B1. De hecho, los resultados en ambos niveles son similares. Se aprecia que los pronombres átonos los que conllevan mayor dificultad. Ya no sólo por la colocación, sino también por el número o por su presencia/ausencia en contextos en los que no le corresponde. También se constata en ambos niveles un sobreuso del pronombre personal en contextos en los que no es necesario.

Una vez las informantes han alcanzado un nivel de dominio avanzado muestran un comportamiento diferente en relación a esta categoría. Por lo general, las informantes no muestran dificultades en su dominio. De hecho, parecen conocer las técnicas de uso para lograr otorgar más énfasis a ciertos aspectos, como usos anafóricos u otros.

Preposiciones

A pesar de que el nivel de dominio no implique una reducción significativa del número de errores asociados a las preposiciones, sí que se observa que, según el nivel varía el tipo de dificultades manifestadas por las informantes. Se observa, por lo general, una tendencia a la confusión con las preposiciones por/para, “de” y “en” en el nivel A2, mientras que en el nivel B1 es la preposición “a” la que entraña una mayor dificultad. Ya el nivel B2, en lugar de observar una tendencia a la regularización de uso de estos ítems, se aprecia una mayor incongruencia que afecta a todas las preposiciones indistintamente, sin que exista una más conflictiva que el resto.

2.4.5. Ortografía

Deletreo

Como ya venía ocurriendo en otras subcategorías, el nivel de dominio no parece establecer diferencias claras entre los resultados obtenidos en el nivel A2 y el B1. El resultado contrastivo entre niveles ha permitido observar que, tanto en uno, como en el otro, existen numerosas dificultades a la hora de escribir ciertos términos llevando a equívocos que, en numeradas ocasiones, pueden dificultar o, incluso, interrumpir la comunicación. Estos errores, los que provocan dificultades en la comprensión, son más frecuentes en el nivel B1. En general, los textos de estos niveles se caracterizan por ser inestables y no mostrar patrones de comportamiento regulares con respecto a cuáles son las reglas ortográficas que suscitan una mayor complejidad. Además, hay una notable influencia de la ortografía de otras lenguas hasta el punto que, en ocasiones, se opta por escribir directamente en dicha lengua.

No obstante, es en el último nivel de dominio, el B2, en el que se observa un cambio en esta tendencia. A pesar de que siguen abundando los errores en la manera de deletrear, estos errores afectan y dificultan cada vez menos la comprensión. Lo mismo ocurre con la influencia de otras lenguas ya que éstas tienen cada vez una menor presencia. En consecuencia, podría decirse que, en este caso, el nivel de dominio afecta positivamente.

Acentuación

De nuevo, el nivel de dominio parece no establecer diferencias de comportamientos en lo relativo a la acentuación en los textos de los niveles A2 y B1: no hay dominio del sistema de acentuación del español, se acentúa de manera irregular sin que haya una aplicación sistemática de las reglas y algunos intentos resultan en fracasos y equívocos. No obstante, el nivel repercute positivamente en los textos de las informantes del B2 ya que se aprecia una mayor conciencia de la necesidad de acentuar las palabras y, por ello, son más numerosos los términos que aparecen acentuados. De la misma manera, se ve reducido el número de intentos no satisfactorios de acentuación. En contraposición, persiste la falta de conciencia de la necesidad de su empleo, de tal manera que se prescinde del acento incluso cuando éste permite distinguir significados.

Puntuación

El nivel de dominio no afecta positivamente en la superación de las dificultades que se atestiguan en el nivel de dominio A2. La ausencia de los símbolos de interrogación y exclamación al inicio de la oración y los usos erróneos del punto y coma se mantienen en el nivel posterior. De hecho, en el nivel B1 se ven notablemente incrementados los errores asociados a la coma. Mientras que en el nivel A2 sí hay un control de uso de este signo de puntuación en ciertos contextos –como, por ejemplo, tras los marcadores del discurso–, en el nivel B1 abundan los usos de coma en contextos en los que no es necesario, así como la ausencia de la coma cuando sí es necesaria. En este nivel, empero, no se aprecian dificultades con el punto y coma.

De nuevo, la diferencia más significativa viene dada en el incremento del nivel al nivel B2 en el que ya no hay problemas con las exclamaciones, interrogaciones, ni con el punto y coma, y se evidencia un mayor dominio de las normas de empleo de la coma, aunque sigan dándose usos erróneos de la misma.

Mayúsculas- minúsculas

En lo que respecta a esta categoría de análisis, se observa que el nivel de dominio condiciona el éxito con el que las informantes emplean las mayúsculas y las minúsculas en sus textos. Se aprecia que a medida que avanza el nivel de las informantes, hay dos tendencias diferentes. Primero, en una primera fase de experimentación, las informantes cometen errores por usos inapropiados de mayúsculas o la falta de éstas al inicio de oración, con nombres propios, etc. Por el contrario, una vez superada esa asimilación, se ve que las alumnas, en un nivel de dominio avanzado, tienen un control relativo de este aspecto ortográfico y de ahí que sean poco frecuentes los casos de errores y, menos aún, los que pudieran llevar a dificultar la comprensión.

2.5. Conclusiones del análisis cualitativo

A modo de síntesis, estos resultados llevan a comprobar que el nivel de dominio no afecta de igual manera a todas las categorías que configuran la efectividad comunicativa. De ahí que se observen rasgos en los que textos del nivel A2 y del nivel B2 guardan similitudes y rasgos en los que hay claras diferencias. Sin embargo, es momento ahora de reflexionar acerca de cómo repercute este nivel de dominio en la adquisición de la competencia comunicativa escrita y en qué medida los resultados obtenidos corroboran o refutan resultados obtenidos en investigaciones precedentes.

PARTE III
DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES

CAPÍTULO

6

Discusión de los resultados

En este capítulo, tal y como su nombre indica, se van a discutir los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo y el cualitativo presentado previamente. Para ello, se irá dando respuesta progresiva a las preguntas de investigación a base de contrastar los resultados con estudios precedentes y poniéndolos en relación con el marco teórico en el que se circunscribe este estudio.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Pregunta de investigación (1)

¿Qué grado de efectividad comunicativa muestran las alumnas arabófonas en la producción de textos de género epistolar en los diferentes niveles de dominio de la lengua meta?

Como ya se ha venido adelantando, este trabajo, apoyado en los planteamientos del *MCER* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), busca estudiar la capacidad comunicativa que muestran unas informantes concretas en una tarea concreta que emula una situación comunicativa real. Se trata, en definitiva, de valorar, por medio de un estudio cuantitativo y cualitativo, el grado de efectividad comunicativa que manifiestan las informantes en la composición de textos en español.

Como ya se concretó en el capítulo relativo a la fundamentación teórica, se asume que ser eficaz supone tener un control de las diferentes subcompetencias que configuran la competencia comunicativa. Éstas son la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

Dentro de estos planteamientos, los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo muestran que las informantes sí son eficaces desde el punto de vista comunicativo. De hecho, en una escala como la de Hedgcock y Lefkowitz (1992), los resultados sitúan su eficacia dentro de un rango de “adecuado”⁵. Es decir, desde el punto de vista de las analistas, los textos producidos por las informantes cumplen con éxito la tarea comunicativa que se les ha encomendado.

No obstante, este resultado general se matiza cuando se tienen en cuenta los diferentes niveles de dominio de la L2. Podría decirse que ya desde el nivel inicial las informantes son capaces de responder de manera efectiva a una situación comunicativa en español. Es decir, disponen de los recursos necesarios para dar respuesta a una tarea

⁵ Cabe recordar que la escala, de menor a mayor, muestra las siguientes valoraciones: muy insuficiente – insuficiente – aceptable – adecuado – bueno – muy bueno – excelente.

con cierto éxito comunicativo. En el caso del nivel B1, la efectividad parece mostrar resultados ligeramente superiores que en el nivel precedente. Por último, en el nivel B2 hay un destacado incremento de la efectividad. Cabe recordar que, ya en este último nivel, las lectoras nativas valoraron las producciones dentro de un rango que se aproxima a la valoración de “bueno” dentro de la escala previamente mencionada.

Es importante incidir en este punto en que, en todos los casos, los resultados estadísticos muestran una asimetría dentro de unos parámetros normales lo que reafirma que estas tendencias observadas en cada uno de los niveles no son aleatorias, sino que son generales dentro de las informantes de un mismo nivel de dominio. Además, estos resultados son consecuencia de un grado de acuerdo elevado entre los resultados obtenidos por todas las analistas.

Si nos detenemos a analizar estos resultados en contraste con los obtenidos en estudios previos, en primer lugar, se pone de manifiesto lo ya apuntado en el estado de la cuestión y es que no existen apenas trabajos previos en los que se establezca la eficacia comunicativa como eje de estudio en el análisis e textos producidos por arábófonas en español.

Sí cabe reseñar que, a diferencia de lo que aquí se observa, trabajos como los de Sa'adeddin (1989) o Al-Khatib (2001), al estudiar lo que ocurría con el inglés, apuntaban a que los informantes no alcanzaban desde niveles iniciales un nivel aceptable de eficacia en sus producciones textuales. Según estos autores, esto puede deberse a que el árabe 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 lengua materna.

La diferencia entre los resultados obtenidos en esta tesis y en los trabajos de Sa'adeddin (1989) y Al-Khatib (2001) puede venir determinada por la naturaleza misma de la tarea. Según El-Daly (2010), la complejidad y el carácter multidimensional de la tarea que se diseña para el aprendiz puede afectar directamente en la precisión, fluidez,... así como en otros criterios que en este trabajo se han considerado como criterios para determinar la EC de los textos.

Podría decirse, por tanto, que el hecho de que la tarea de esta investigación haya sido diseñada desde las premisas del *task-based learning assessment* puede haber supuesto que las informantes hayan tenido más información para conocer la naturaleza

de la tarea y, en consecuencia, hayan podido dar respuesta a la demanda comunicativa con un mayor éxito.

Tener la tarea definida en términos de la situación comunicativa, como ya adelantaba Jiménez (1999), ayuda a que las informantes de este estudio hayan resuelto en su totalidad la tarea con un grado significativo de eficacia. La tarea que se les ha planteado dejaba claros todos los componentes que configuran el contexto comunicativo y, como consecuencia, las estudiantes han sido capaces de reconocer los recursos de los que tenían que echar mano para resolver la situación. Entre dichos recursos se encuentran los necesarios para establecer una apropiada relación entre emisor y receptor del texto (Rodríguez Á. , 2008)

Estos resultados van acordes al trabajo de Berman (1994) quien apuntaba que en los casos en los que hay instrucción explícita, los resultados son más positivos. Esto ocurre independientemente de que la instrucción sea en la LM o en la LE. El hecho de que haya instrucción tiene consecuencias positivas en la organización, la fluidez e, incluso, en la longitud, todos ellos rasgos que contribuyen a un mayor éxito comunicativo. En este caso concreto, además, la tarea planteada a las informantes favorece la transferencia de conocimiento y la automatización de las tareas que entrañan la escritura en tanto que es una tarea conocida, con la que están familiarizadas y delimitada por descripciones explícitas (James, 2008).

Por otro lado, podría considerarse que esa familiarización con la tarea ha favorecido el traspaso de estrategias y conocimientos de la L1 a la L2. Esta familiarización se ha dado a diferentes niveles:

- Con la situación comunicativa en la que se produce la tarea: las informantes no tienen que adquirir ningún rol, actúan de ellas mismas y no tienen que generar una personalidad ficticia.
- Con la temática: se trata de un tema que conocen, del que disponen recursos, etc.
- Con el género: se trata de un género ampliamente conocido y al que se han visto expuestas tanto en su lengua materna como en otras lenguas que dominan.

No obstante, ese traspaso también ha podido venir determinado por el hecho de que las informantes ya habían alcanzado, en el momento de realización de la prueba, un nivel de dominio suficiente para que éste tenga lugar (Alderson, 1984; Ito, 2009). Es

decir, ya disponían de recursos lingüísticos suficientes como para poder hacer uso estratégico de sus conocimientos previos.

Estos resultados llevan también a reflexionar que las alumnas, como comunicadoras eficaces en la lengua meta, dominan ya los mecanismos para interactuar dentro de una nueva comunidad discursiva y poseen, al menos, el dominio suficiente para moverse dentro de un género concreto con unos objetivos determinados (Swales, 1990). No sólo eso, sino que, en la medida en que interactúan y en la medida, también, en que responden a la tarea, las alumnas son capaces de reaccionar ante la exposición a un mensaje en concreto (Cassany, 2005). Podría incluso afirmarse que las alumnas ya han desarrollado esa doble función a la que apuntaba Widdowson (2004) de la escritura: la conceptual y la comunicativa.

En conclusión, se puede sostener que las alumnas arabófonas, en el contexto que aquí se presenta, ya desde un nivel A2, “han aprendido a escribir” (Pavlenko & Lantolf, 2001) y son capaces de desenvolverse en una situación comunicativa en la L2 con relativo éxito. Esto indica cierto grado de membresía con respecto a la nueva comunidad en la que se insertan y un dominio de los recursos para dar respuesta a situaciones comunicativas en contextos de interacción de la L2.

No obstante, como ya se observó en el trabajo de Al-Khasawneh (2010), el dominio de las diferentes dimensiones que configuran la CC puede repercutir en el dominio total de la competencia escritora. Por ello, en las sucesivas preguntas se reflexionará acerca de cuál es el dominio que se ha observado de las diferentes dimensiones que definen la EC –ideas/contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía.

Pregunta de investigación (II)

¿Cómo se caracteriza la producción de las informantes de acuerdo al contenido, la organización, el léxico, la gramática y la ortografía como indicadores de la efectividad comunicativa de sus producciones escritas?

Si en la pregunta de investigación precedente el objetivo era definir la eficacia comunicativa de los textos en términos generales, es momento ahora de indagar en cómo se caracterizan los textos en relación a las diferentes categorías que han sido objeto de estudio en el análisis cuantitativo y cualitativo de esta investigación: ideas y contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía. Siguiendo a Al-khasawneh (2010), no es posible definir la EC en su complejidad si no se tienen en cuenta las diferentes dimensiones que configuran y definen este complejo concepto. Así, se van a ir exponiendo los resultados de cada uno de ellos de manera descriptiva y se reflexionará acerca de estos resultados en relación a los resultados obtenidos en investigaciones previas.

En cuanto a la categoría de ideas y contenido, los resultados cuantitativos sitúan los textos dentro de unos parámetros de “adecuación”. Este hecho pone de manifiesto que, en términos generales y de acuerdo con la escala de Hedgock y Lefkowitz (1992), 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.

En términos generales, las informantes son capaces de definir la situación retórica sobre la que se construye la acción de escribir. Estos resultados se opondrían a los obtenidos por Hammad (2002). En su trabajo atestigua una falta de presencia de planteamiento retórico en los textos producidos por arabófonos no nativos.

En este punto, cabe detenerse en el hecho de que esa adecuación en el tratamiento del tema ha podido venir determinado por la naturaleza de la tarea a la que se han visto expuestas las informantes. Cabe recordar que se trata de una tarea en la que se proporcionaban una serie de preguntas orientativas y en la que se facilitaba un texto fuente del que extraer la información con la que completar el ejercicio. Así, ese input ha

podido ser el causante de que el contenido y la situación retórica de todos los textos estuviesen correctamente contruidos y que todas las ideas girasen en torno a un mismo eje, la descripción de Beirut como atractivo turístico.

En cuanto al uso de recursos para el desarrollo del tema, los resultados de esta investigación concuerdan con los obtenidos por Al-Khatib (2001). En ambos casos se observa el uso de ilustraciones, descripciones y especificaciones en la presentación del contenido. Todo ello con el fin de 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. 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 (Olshtain & Celce-Murcia, 2001).

No obstante, y al igual que ya mencionaba Silva (1993), 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 HN. 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 lengua materna y en esta lengua extranjera.

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, los resultados cuantitativos de esta investigación sitúan el dominio de la organización dentro de lo “aceptable”. Ésta 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 parece dominarse y no se asocia esta división física con la organización de las ideas. De ahí que se observe una tendencia a la equivalencia entre oración y párrafo. Este resultado ya se había atestiguado previamente en Khuwaileh y Al-Shoumali (2000).

En esta ausencia de unión entre párrafos e intra-párrafo influye el deficitario dominio de los elementos que favorecen la cohesión. Este mismo hecho ya se había apreciado en Alsaif y Markert (2011), Khuwaileh y Al-Shoumali (2000) y en el trabajo

de Benyaya (2006). 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, como ya había adelantado en su trabajo de 2011 Hinkel (2011), recurren de manera estratégica a la búsqueda de diferentes tipos de soluciones. En este trabajo en concreto se observan casos de aprendices de L2 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.

Por lo general, los textos de esta investigación muestran 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 Silva (1993). Según este trabajo, los textos producidos por HNN carecen de una conciencia del receptor como para hacer una selección del léxico acorde al efecto que se quiere conseguir en el lector. 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.

Resulta significativa la importancia que se otorga al léxico en la composición de estos textos. Autores como Juan, Boada y Forns (2003) ya adelantaban que es uno de los requisitos indispensables para lograr la EC en la producción escrita. El objetivo del escritor no es sólo buscar el fin informativo, sino también el fin comunicativo que tiene que ir siempre acorde a la situación en la que se genera la tarea de escritura. En este sentido, es precisamente el registro uno de los puntos esenciales que contribuye al éxito

en la manera en que la información será transferida de un interlocutor al otro (Turner & Upshur, 1995), dando lugar al denominado flujo de la comunicación (Rodríguez Á. , 2008).

Además, el léxico juega un papel importante en la imagen que se genera del *yo* en la interacción comunicativa. Esa imagen puede convertirse en positiva si se opta por evitar problemas de la ya mencionada *schismogenesis* (Scollon & Scollon, 2001) que puede venir determinada por uso de términos social o culturalmente marcados. En estos textos, concretamente, las referencias a la cultura propia son limitadas y éstas 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 éste 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 pregunta de investigación (IV) en la que se analizarán las características por niveles de dominio.

No obstante, en términos generales, puede afirmarse que, en lo que atañe 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 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 de la polisíndeton como rasgo diferenciador de los textos producidos en español por hablantes arabófonos. Así se atestiguaba en trabajos como los de Rodríguez (2001), Al-Zawam (2004) y Benyaya (2006), 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 adelantaron Benyaya (2006) y Khuwaileh y Al-Shoumali (2000), 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).

Por otra parte, se observa que, como adelantaban Turner y Upshur (1995), la exactitud gramatical no tiene por qué afectar directamente al flujo de la comunicación. Por ese motivo, no es de sorprender que, pese a las dificultades asociadas al nivel gramatical, sí que tenga lugar, como ya se adelantaba en la primera pregunta de investigación, un logro de la eficacia comunicativa.

Al hilo de esta reflexión, destaca el hecho de que en los textos no abunden sobremanera, ni siquiera en el nivel inferior, errores de tipo gramatical. Pese a que sea cierto que este nivel entraña dificultades intrínsecas, los alumnos 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.

Pregunta de investigación (III)

¿Cómo afecta la variable “nivel de dominio” en la adquisición de la efectividad comunicativa?

Mediante esta pregunta de investigación se quiere conocer hasta qué punto el nivel de dominio de las informantes de este estudio tiene consecuencias en la efectividad con la que resuelven la tarea comunicativa que se les ha encomendado. Este objetivo se adscribe a una creciente línea de investigación cuyo fin es encontrar la relación entre la adquisición de la L2 y las características o la naturaleza de la escritura. Desde estos estudios se pretende indagar cuál es el tipo de progresión o desarrollo que se atestigua en la escritura a medida que se va adquiriendo una lengua no nativa (Valdés, Haro, & Echevarriarza, 1992). Todo ello, dentro de los planteamientos previamente citados del *MCER* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) que recoge la importancia de entender la adquisición de la L2 como un progresivo acercamiento hacia la CC en la lengua que es objeto de estudio.

En la primera pregunta de investigación ya se ha adelantado que en todos los niveles de dominio estudiados las informantes muestran ser eficaces, en mayor o menor medida, a la hora de resolver la situación comunicativa a la que se ven expuestas. Sin embargo, los resultados cuantitativos apuntan a que no hay un desarrollo paralelo y equivalente entre el nivel de dominio y el incremento que hay de la EC.

Los resultados cuantitativos reflejados en la Figura 13, no parecen indicar que exista una diferencia significativa entre la efectividad que muestran las informantes del nivel A2 y las del nivel B1. Sí que se percibe, aunque de manera marginal, una diferencia entre la capacidad comunicativa de los niveles B1 y B2. Por tanto, se podría afirmar que el nivel de dominio afecta en la EC de las informantes cuando se trata de un nivel de dominio avanzado, pese a que ésta incidencia no sea del todo significativa.

La revisión bibliográfica lleva a considerar que el motivo principal para que esto ocurra es que la CC en la escritura, dada su complejidad, no es una entidad que dependa de un solo criterio. Como ya se ha indicado en numerosas ocasiones, el dominio de la escritura supone manejar una serie de conocimientos de diversa naturaleza

(pragmáticos, sociolingüísticos y lingüísticos) La adquisición de los diferentes saberes, al no producirse de manera paralela, no se produce tampoco un desarrollo homogéneo de la EC en la escritura.

Este resultado viene a refrendar las palabras de Baralo (2012) quien afirmó que un dominio inferior de lengua no tiene por qué ser determinativo del nivel global de la EC ya que existen otros criterios - ella menciona el nivel sociocultural- que pueden ser igualmente determinantes en el camino hacia el éxito en una situación comunicativa. De ahí la importancia de la siguiente pregunta de investigación en la que se desglosará la relación entre la EC y las diferentes categorías que han marcado el análisis de los textos.

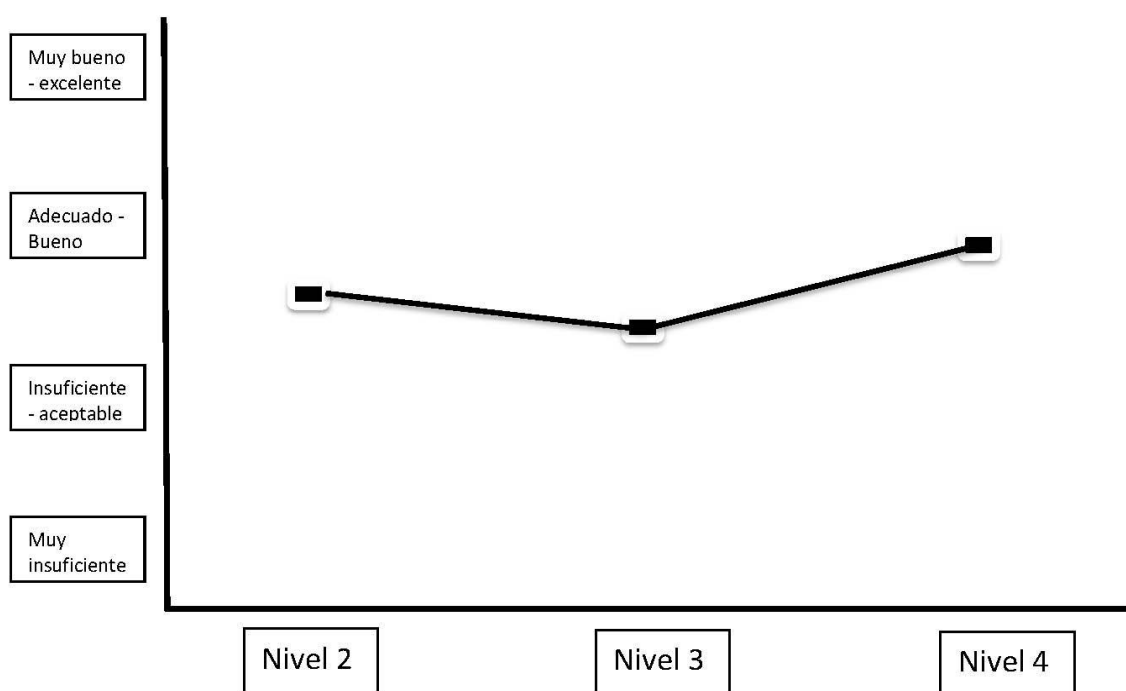
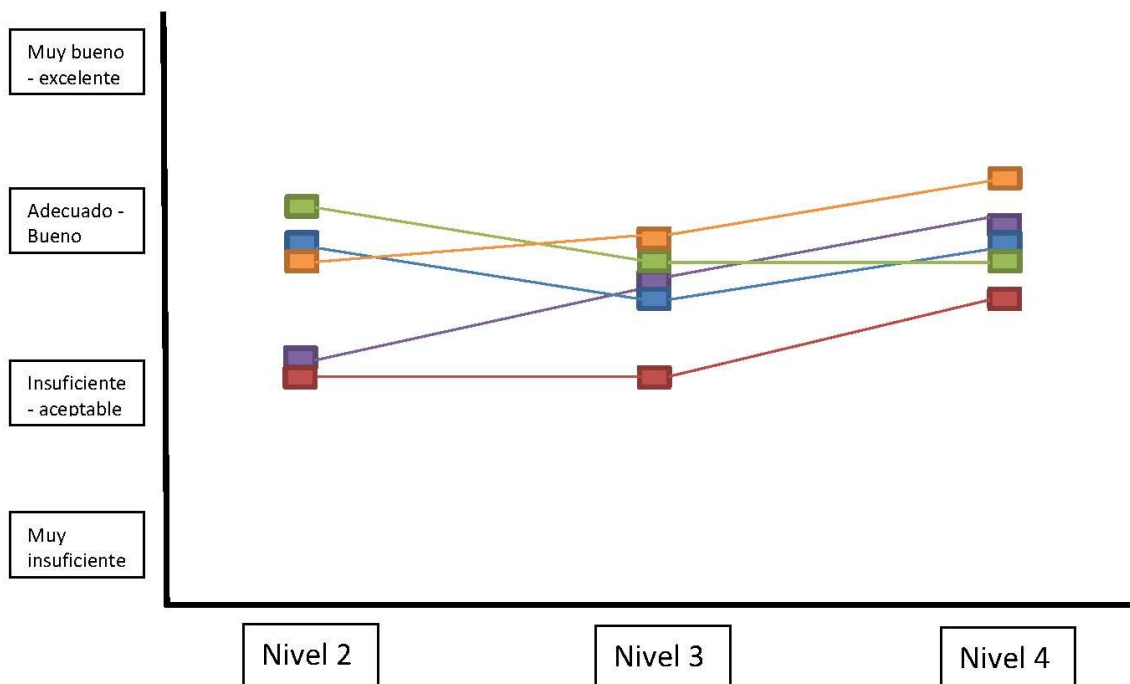


Figura 13. Desarrollo por niveles de la eficacia comunicativa

Pregunta de investigación (IV)

¿Cómo afecta el nivel de dominio en los diferentes rasgos (contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía) que caracterizan esta competencia?

Debido a estos resultados presentados en la anterior pregunta de investigación, adquiere más importancia, si cabe, indagar si estos resultados son iguales en todos los rasgos que definen la efectividad comunicativa o si difieren debido a la naturaleza de cada uno de ellos. Por ello, se presentan a continuación los resultados de cada una de las categorías (ideas y contenido, organización, léxico, gramática y ortografía) y se contrastarán los resultados con aquellos obtenidos en trabajos precedentes. Con el fin de facilitar la lectura de este apartado al lector, se proporcionan al final de esta pregunta las Tablas 15 y 16 en las que se resumen los resultados cuantitativos y cualitativos de cada uno de los niveles de dominio.



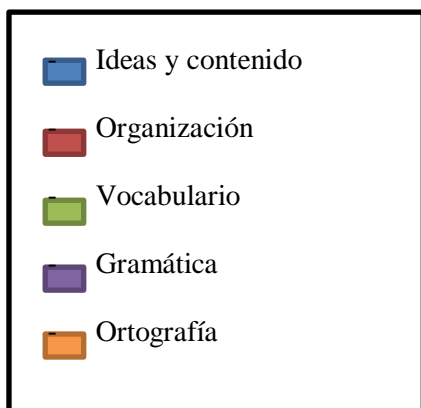


Figura 14. Desarrollo de la puntuación en organización, ideas, gramática, vocabulario y ortografía por niveles

En cuanto al criterio de **ideas y contenido**, los cálculos estadísticos muestran una ausencia de relación entre el incremento del nivel de dominio y el desarrollo del tratamiento de las ideas y del contenido del texto. De hecho, tal y como se aprecia en la Figura 14, el análisis de los textos de este nivel muestra que existe cierta homogeneidad con respecto a aspectos que definen esta categoría.

Ya en el análisis cualitativo de esta categoría, no se atestiguan diferencias sustanciales por niveles en cuanto a la significatividad de la información. Así también, las informantes, sin excepciones, 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. De hecho, se atestiguan comportamientos similares en textos de los niveles A2 y B2.

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), éstas 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 L2, 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*. Este resultado se opone, por consiguiente, al resultado obtenido en el trabajo de Silva (1993) en el que se apunta a que los escritores no nativos no tienen los recursos suficientes como para hacer un uso estratégico de la información proporcionada por las fuentes y que, según incrementa el nivel de dominio, los HNN son capaces de sacar más partido

Tampoco se observa una relación entre nivel de dominio y la **organización** del discurso. Tanto los resultados estadísticos, como el estudio pormenorizado del texto permiten 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 (como el citado caso del párrafo que habla de la gente) y persiste el énfasis en la introducción en detrimento de la conclusión/cierre del texto. De la misma manera, ya desde niveles iniciales no se emplean términos, ni ideas que no se ajusten al mensaje que se quiere transmitir.

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 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. Esto último no se correspondería con los resultados obtenidos en el trabajo de Aljamhour (2001) acerca de composiciones escritas por arábigos en inglés. En su estudio se comprobó que los elementos de cohesión, entre los que se encuentran los marcadores del discurso, eran aquellos rasgos que se aprenden con menor esfuerzo frente a los de tipo semántico o sintáctico que requieren una mayor atención.

Sin embargo, como ya se adelantaba en la pregunta (II), es la gramática aquella categoría en la que más influye el nivel de dominio de la lengua meta. Estos resultados se atestiguan desde el punto de vista estadístico y se corroboran por medio del análisis detallado de los textos. 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. Estos últimos encarnan unos de los problemas gramaticales más destacados de todos los niveles de dominio. Silva (1993) ya había adelantado estos resultados y, pese a no mencionar lo relativo a los pronombres átonos, sí lo hizo con respecto a la dificultad destacada de los verbos, las preposiciones y los artículos.

Esta clara incidencia del nivel de dominio en el desarrollo de la gramática ya se había expuesto en trabajos precedentes y también se había apuntado a que la estructura lingüística no tiene una relación directa con la EC, sino que es un elemento más que confiere validez a su desarrollo. Además, este estudio viene a confirmar que no hay siempre un desarrollo paralelo entre los diferentes niveles de dominio gramatical y el dominio global de la escritura (Eusebio, 1996). Por el contrario, la gramática se erige como un nivel que otorga una mayor o una menor exactitud al texto (Turner & Upshur, 1995; Zanón, 2007). Y es que, como ya indicaba Aljamhour (2001) es éste, el gramatical, un nivel en torno al que se concentran los esfuerzos del hablante no nativo.

Por otra parte, los resultados estadísticos apuntan a que en los casos del vocabulario y la ortografía, sí existe una incidencia del nivel de dominio en el paso del nivel B1 al B2 pero, como se observa en la Figura 14, de manera marginal.

Ya en el análisis cualitativo y 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 éste 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 L2, como corroboraba Wells (1987), 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, el alumno muestra también que es consciente de que está 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 L2, 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.

Tabla 15: Valoraciones de la escala de análisis de los criterios de ideas y contenido, organización y vocabulario

Dde menor a mayor: Muy insuficiente – Insuficiente – Aceptable – Adecuado – Bueno – Muy bueno – Excelente. Fuente: elaboración propia.

Categoría/ Nivel de dominio	Ideas y contenido	Organización	Vocabulario
Nivel 2	<p>Adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarización con el tema, alto nivel de dependencia del texto fuente. - Contenidos variados en poca profundidad o contenidos limitados en detalle. - No referencias explícitas a la situación comunicativa - Uso de recursos para el desarrollo del tema (ilustraciones, descripciones, especificaciones,...) - Presencia del YO - Sentido de completitud 	<p>Insuficiente – aceptable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unión por eje temático. - Repeticiones y falta de fluidez - Mas introducciones que conclusiones, aunque poca conciencia de la necesidad de ambas. - MD: ordenadores y de introducción de la información. - Información pertinente pero repeticiones y acumulaciones. - No unión entre las ideas dentro de los párrafos. - De lo general a lo concreto - Documento unificado pero no conciencia de la relación párrafo-propósito. - Eje temático ligado al texto fuente y a las preguntas de la tarea. 	<p>Adecuado – bueno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buena exposición lógica pero poca claridad e imprecisiones. - Acorde al objetivo comunicativo, la modalidad y las intenciones. - Variedad. - Ausencia de recursos retóricos. - Precisión limitada. - Casos en los que no se emplean los términos con el significado esperado. - Recursos para énfasis. - Juego de pares. - No usos connotativos. - Irregularidad en las repeticiones. - Uso de términos complejos. - Conciencia del tú y búsqueda de actitud favorable.

<p>Nivel 3</p> <p>Aceptable – adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarización con el tema. Todas las ideas relevantes. - No homogeneidad en los temas y en los matices. - Intentos de búsqueda de originalidad. - Variedad de recursos para el desarrollo del tema. - Diferentes grados de despersonalización. - Sentido de completitud. 	<p>Insuficiente – aceptable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluidez y co-construcción de las ideas. Pocas de ellas aisladas. - Problemas con las partes prototípicas del género. - MD: ordenadores y aditivos. - Economía en la presentación de las ideas. - Falta de vinculación intra-párrafos. - No correspondencia párrafo-propósito. - Sí eje temático, sin digresiones. 	<p>Aceptable – adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buena exposición lógica pero poca claridad e imprecisiones. - Léxico acorde pero muchas generalizaciones y no significados exactos. - Selecciones incorrectas que dificultan la comprensión. - Densidad léxica pero no poco juego. - No anáforas y muchas repeticiones. - Uso de términos complejos - Conciencia del tú y búsqueda de actitud favorable.
<p>Nivel 4</p> <p>Adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarización con el tema. - Autonomía del texto fuente. - Homogeneidad en el grado de detalle de los subtemas. - Búsqueda de originalidad. - Búsqueda de objetividad. - Variedad de recursos y frecuencia. - Presencia del YO. - Sentido de completitud. 	<p>Aceptable – adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluidez y co-construcción de las ideas. Pocas de ellas aisladas. Entrelazadas al eje. - Fórmulas introductorias, ideas sintetizadas. - Casi todos despedida y cierre. - MD: más variedad y cantidad. - Economía en la presentación de las ideas; no digresiones innecesarias. - Secuenciación del texto siguiendo las preguntas de la tarea y el texto fuente pero con libertades. - Cohesión pero actitudes diferentes y problemas con el párrafo sobre la “gente”. - Sí eje temático. 	<p>Aceptable – adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acorde al objetivo, las intenciones, la modalidad y la exposición clara de las ideas. - Búsqueda de claridad. - Relación variada entre las palabras. - Más uso de figuras retóricas. - Selección léxica precisa, concisa y acorde al significado esperado. - Múltiples recursos para indicar énfasis. - Se cumplen las funciones esperadas. - Uso de grupos nominales complejos. - Conciencia del tú y búsqueda de actitud favorable con el empleo de técnicas variadas.

Tabla 16: Valoraciones de la escala de análisis de los criterios de gramática y ortografía

De menor a mayor: Muy insuficiente – Insuficiente – Aceptable – Adecuado – Bueno – Muy bueno – Excelente. Fuente: elaboración propia.

Categoría/ Nivel de dominio	Gramática	Ortografía
Nivel 2	<p>Insuficiente – aceptable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oraciones completas y bien formadas - Distinción entre principales y secundarias – aunque dificultades ortográficas. - Más simples y coordinadas copulativas. Principalmente cortas. - Uso limitado de subordinadas. Tipología pobre y poca variedad de conjunciones. - Problemas de coordinación de género con los adyacentes. Mejor gestión del número. - Problemas generales con las preposiciones, misma tipología. - Variedad de tiempos verbales limitada. Uso incorrecto de formas que no se dominan - Orden adecuado de los elementos dentro de la oración. - Problemas con el “lo” - Dificultades con los pronombres átonos. - Dominio de los pronombres personas y de la concordancia. 	<p>Aceptable – adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas frecuentes e inconsistentes. - Errores que pueden llegar a bloquear la comunicación. - Influencia de lenguas extranjeras. - No acentuación y pocos intentos de uso. - Problemas con símbolos de interrogación/exclamación. - Inconsistencia en el uso de la coma y el punto y coma. - Uso generalmente correcto de mayúsculas y minúsculas aunque ciertas irregularidades.

Nivel 3	<p>Aceptable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oraciones completas y bien formadas. - Distinción entre principal y secundaria (pero con problemas ortográficos). - Más copulativas y adversativas. Tipología de subordinadas limitada. - Problemas frecuentes de concordancia de persona, género y, en menor medida, de número. - Problemas con el pasado – no dominio de los tiempos perfectos. - No dominio del subjuntivo. - Orden lógico de los elementos dentro de la oración. - Problemas con los pronombres átonos. - Preposiciones conflictivas: a, en, por/para. - Dominio de la presencia/ausencia de pronombres personales. 	<p>Adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas muy frecuentes pero que no en todos los casos afectan a la comunicación. - Influencia notable de lenguas extranjeras. - Falta de conciencia en el empleo del acento. - No dominio de símbolos de interrogación y exclamación. - Vacilación en el empleo de la coma. - Irregularidades parciales con el uso de la mayúscula.
Nivel 4	<p>Aceptable – adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sintaxis elaborada sin predominio de las oraciones simples o coordinadas. Más variedad de subordinadas. - Más dominio de la concordancia, sin errores más que puntuales. - Buena secuenciación. - Intentos no siempre exitosos del uso del subjuntivo. - Orden lógico de los elementos de la oración. - Uso innecesario de artículos. - Dominio de la presencia/ausencia de pronombres personales. - Uso irregular e inconsistente de las preposiciones. 	<p>Bueno – adecuado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Errores que no afectan a la comprensión. - Más dominio de acentos. Uso de los mismos sólo cuando se conoce su uso. - Problemas de puntuación reducidos. - Pocas dificultades con la mayúscula o la minúscula.

Pregunta de investigación (V)

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

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, también 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 este trabajo se constató que, a pesar de los recursos que los alumnos 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 HNN supone, como ya se adelantaba previamente en trabajos como los de Cassany (1990) y Spack (1997), que se subestime el conocimiento individual, así como las habilidades, las personalidades, las necesidades,...

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 ésta 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 L2.

Además, al hilo de lo que apuntaba Guasch (2000), 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 cuyo conocimiento de otras lenguas ha podido determinar su producción escrita en la L2 de manera irregular.

La asimilación de saberes en las lenguas que ya se dominan, puede afectar de manera irregular en cada una de las hablantes. Así también la exposición que hayan tenido a otras lenguas, el tipo de construcción de discursos que hayan llevado a cabo, las conjeturas llevadas a cabo con respecto a la escritura y la familiaridad con la tarea que se encomienda. Todas estas variables condicionarán la manera en que se enfrentan a las tareas y cuáles son los recursos de los que se valen para alcanzar la efectividad comunicativa esperada, sea ésta la L1 o la L2 (Hammad, 2002). De esta manera, las informantes de este estudio muestran una capacidad irregular para recurrir al conocimiento del que disponen en su LM.

Cabe resaltar en este punto que la familiaridad con respecto al género con el que se trabaja destaca como uno de los factores que repercute en la manera en que se afronta la composición del texto. De hecho, en el ya citado trabajo de Alnofal (2003) se comprueba que la caracterización de los textos analizados está directamente condicionada por el dominio – en términos de familiaridad – con el ámbito y los consecuentes géneros que se reproducen en la tarea.

Esto lleva también a recordar la idea de que los conocimientos previos pueden afectar en la producción de textos en la L2 en diferentes niveles, como el contenido, la organización o el estilo y, en consecuencia, repercutir en la calidad global de los textos (Noor, 2007). De ahí que haya casos de informantes que ya desde el nivel A2 manifiesten un conocimiento de las convenciones propias del género textual que se está

produciendo, mientras otras optan por criterios de organización y disposición de tipo estándar.

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 muestran irregularidades únicamente asumibles desde los preceptos de la existencia de variables individuales que afectan a los alumnos independientemente del nivel que se encuentren.

Así, retomando la pregunta de investigación que aquí nos atañe y como se ha venido desgranando en las preguntas de investigación previas, se puede afirmar que sí se han encontrado tendencias al empleo de ciertas técnicas o recursos similares en cada uno de los niveles de dominio que han sido objeto de estudio en esta investigación (ver Tabla 15), pero también se han ido manifestando comportamientos que no responden a conductas homogéneas y que responden a razones de tipo individual. Estos comportamientos requerirían de un estudio más pormenorizado.

CAPÍTULO

7

Conclusiones

- 1. RESULTADOS DESTACADOS E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**
 - 1.1. Implicaciones teóricas**
 - 1.2. Implicaciones didácticas**
- 2. FUTURAS INVESTIGACIONES**

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Como punto final a esta tesis doctoral, se presenta el capítulo de las conclusiones en el que, en primer lugar, se recuperarán los resultados más destacados de este estudio para conocer cuáles han sido las implicaciones a nivel teórico y a nivel didáctico de estos resultados. A continuación y para finalizar, se ofrecerán unas pinceladas acerca de cuáles son los interrogantes que han surgido y cuáles son los futuros trabajos que podrían dar continuidad a esta investigación.

1. Resultados destacados e implicaciones de la investigación

En este trabajo se ha llevado a cabo un análisis pormenorizado de las particularidades propias de la escritura de estudiantes arabófonos en español. A partir del estudio transversal de las alumnas de tres niveles de dominio de la Universidad Saint Joseph de Beirut se ha analizado, por una parte, la eficacia comunicativa de los textos y el dominio de los diferentes criterios que configuran este concepto. Por otra parte, se ha realizado una descripción de las idiosincrasias de cada una de las informantes y se han puesto en relación los resultados de cada una de ellas con el resto de miembros de su mismo nivel de dominio.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio permiten extraer una serie de implicaciones de naturaleza teórica, así como de naturaleza didáctica que se detallan a continuación.

1.1. Implicaciones teóricas

En este apartado se destacan cuáles son las aportaciones teóricas más significativas de esta investigación a partir de los resultados obtenidos en el estudio. Con estas aportaciones el objetivo es conocer en qué líneas ha contribuido este estudio al marco de la investigación de la escritura en segundas lenguas.

- ✓ Se aprecia, ya desde niveles iniciales, una conciencia de la situación comunicativa en la que se generan los textos escritos.

Los resultados del estudio atestiguan que las informantes, ya desde niveles iniciales y pese a no haber alcanzado aún un nivel umbral de dominio, son capaces de reconocer los elementos de la situación comunicativa en la que tiene lugar la tarea que se les ha encomendado. De ahí que se identifique tanto el contexto en el que se produce, el rol que adoptan los interlocutores, las particularidades del canal en que se produce y las repercusiones que tiene el contexto en el que tiene lugar la comunicación.

Este hecho puede deberse a que las informantes ya han desarrollado esa capacidad de identificación de la situación comunicativa en su lengua materna y, por tanto, automatizan una serie de acciones independientemente del nivel de dominio que tengan en la lengua meta. Es decir, la existencia de unos patrones de comportamiento similares en la L1 y en la L2 a la hora de definir el planteamiento retórico hacen posible una transferencia de conocimientos entre lenguas sin que sea necesario un dominio avanzado de la L2.

También cabe considerar que estas informantes ya tienen un dominio avanzado de otras lenguas. Por ese motivo, cabría especular que esa transferencia de conocimientos podría ser más efectiva cuando ya se ha automatizado en otras lenguas. En otras palabras, si las informantes ya han comprobado que los saberes de su L1 pueden aplicarse al escribir en la L2 y en la L3, llegado el momento de escribir en español (L4) transferirán esos conocimientos de manera más efectiva y desde niveles más iniciales.

Es importante, en este punto, tener en cuenta que los textos producidos por las informantes tenían un alto contenido cultural y que éste no había afectado negativamente en los resultados. Así, a pesar de que trabajos como los de Sa'adeddin (1989) y Baralo (2012) hablen de que los elementos sociolingüísticos pueden interferir negativamente en el éxito comunicativo incluso en niveles avanzado, no ha ocurrido en esta investigación.

En resumen, este estudio lleva a considerar que los HNN, especialmente aquellos que ya dominan otras lenguas no nativas, parecen ser capaces de transferir desde niveles iniciales las estrategias para el reconocimiento de la situación comunicativa en la que se produce la tarea lo cual contribuye a que se alcancen los objetivos comunicativos con mayor facilidad. Queda el interrogante abierto de si esa capacidad para establecer el planteamiento retórico es más o menos efectiva en español que en la LM y que en las otras lenguas que se dominan.

- ✓ El nivel de dominio es esencial en el desarrollo de la competencia gramatical.

Los resultados de este estudio permiten considerar que, en términos generales, no existe una relación directa y homogénea entre el nivel de dominio en la L2 y el desarrollo de las diferentes categorías que configuran el perfil de la composición en escritura, salvo en el caso de la gramática.

En este estudio se han considerado el contenido, la organización, el vocabulario, la gramática y la ortografía como elementos que tiene que controlar un hablante a la hora de componer un texto. A partir del estudio pormenorizado de cada uno de estos elementos se ha podido comprobar que, por ejemplo, tener un mayor dominio en la L2 no implica que el aprendiz vaya a ser capaz de organizar el texto de una manera más efectiva. De hecho, se han dado casos en los que alumnas del nivel A2 resolvían con más éxito dificultades asociadas a la disposición o la fluidez que sus compañeras del nivel B2.

Sin embargo, este estudio también ha dejado entrever que, en el caso de la gramática, el nivel de dominio sí es determinante. A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que cuanto mayor es el nivel de dominio de un hablante en la L2, mayor es también su competencia gramatical. De hecho, es en la gramática donde se atestiguan más deficiencias y dificultades en nivel A2, deficiencias que, por otra parte, están claramente superadas en el nivel B2. Se observa que se abandonan progresivamente los errores, especialmente aquellos que han podido suponer interferencias en la comunicación en niveles anteriores.

Por extensión, al componer un texto, un hablante de nivel avanzado empleará con mayor éxito los diferentes conocimientos asociados a esta competencia y conseguirá transmitir el mensaje y lograr el objetivo comunicativo con mayor facilidad.

- ✓ El *task-based language assessment* se perfila como una herramienta válida para el estudio de la adquisición de la efectividad comunicativa.

En esta investigación se optó por seleccionar esta herramienta para el diseño de la prueba de obtención de datos. Seguir las premisas del *TBLA* sirvió como un recurso útil para generar una tarea que emulase una situación de uso real de la lengua. Como se puede observar en el Anexo II, se trata de una tarea para la que se proporciona un input, se da toda la información contextual, etc. Esa información contextual, con el afán de que se aproximase aún más a la realidad de las informantes, se proporciona en árabe ya que es su lengua materna y es en la lengua en la que ellas, en una situación hipotética, podrían buscar la información que se les solicita. Es decir, se reproduce una situación a la que pudiera estar expuesta la informante durante su proceso de aprendizaje del español.

Este tipo de tarea, no sólo favorece la activación de saberes, sino que además, pone de manifiesto lo que el alumno es capaz de hacer en una situación comunicativa concreta. Permite generar una producción “falsamente” espontánea en la que la finalidad es dar respuesta, de la mejor manera posible, a un problema en el que el aprendiz se ve en la necesidad de interactuar con un HN.

Por todos estos motivos, y a sabiendas que no hay duda por parte de los investigadores al considerar el *TBLA* como herramienta para evaluar el conocimiento de la lengua de un hablante, lo que aquí se propone es este mismo sistema como herramienta válida para el estudio de la adquisición de segunda lenguas y, más concretamente, como herramienta para evaluar la adquisición de la competencia comunicativa del hablante en situaciones reales de uso de la lengua.

1.2. Implicaciones didácticas

Los resultados obtenidos así como la reflexión llevada a cabo en el apartado de “implicaciones teóricas” permiten establecer una serie de implicaciones didácticas que pudieran ser beneficiosas para un mejor desarrollo de la competencia escritora. Para ello, se han tenido especialmente en consideración cuáles son las dificultades más destacadas que se han diagnosticado. Así, estas implicaciones están orientadas a aprendices con perfiles próximos a los de las informantes de este estudio. No obstante, son orientaciones que pudieran también aplicarse a otros contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera.

- ✓ El trabajo con la situación comunicativa; el diseño de las intenciones del texto.

Tal y como se ha destacado en las implicaciones teóricas de este estudio, los resultados parecen indicar que el reconocimiento de la situación en la que se localiza la tarea contribuye a lograr con mayor éxito el objetivo comunicativo que en ella se plantea y facilita la transferencia de conocimientos desde las otras lenguas que se dominan. Por ese motivo, y llevado a la didáctica de la escritura, parece evidente que explotar la toma de conciencia acerca de la situación comunicativa en la que se produce el texto puede implicar, desde niveles iniciales, que los aprendices puedan hacer uso de sus conocimientos previos en la L1 (o en otras lenguas que dominen) y, por extensión, puedan “comunicar” sin que sea necesario un dominio avanzado de la lengua extranjera.

Como estrategia para maximizar esa toma de conciencia, se sugiere trabajar con el diseño de las intenciones del texto. Si el alumno es consciente del qué, quién, a quién, cómo y por qué, podrá llevar una planificación más eficiente del texto.

Según Beanson, “global issues can be more efficiently and realistically addressed during prewriting stages” (1993, p. 416). Según su teoría, destinar un tiempo antes de realizar la tarea de escritura para el diseño de las intenciones del texto, permitirá diagnosticar y subsanar errores que afectan al diseño global de la tarea y que pueden tener consecuencias negativas en el producto final. Además, permitirá reflexionar acerca de aspectos relativos a la postura del emisor, el rol que se le asigna al receptor, y otros;

que son difícilmente subsanables una vez el alumno se encuentra en la textualización de la tarea.

Tener conciencia de esas intenciones también repercute positivamente en las sucesivas fases de revisión que se llevan a cabo durante la composición del texto. Tener en la mente el marco de trabajo permite focalizar la atención en aspectos de corte retórico u organizativos (Wallace, 1996). Asimismo, se podrá ir comprobando si se están cumpliendo los propósitos con los que se escribe, el *por qué* al que se hacía previamente. Es decir, se podrá prestar atención a todos aquellos problemas que hayan surgido en relación a la demanda comunicativa (Manchón, 2004).

Se trata, de definitiva, de lograr una actitud más crítica y analítica con respecto al propio trabajo. Una actitud que se nutre de una reflexión previa, dirigida y para la que han sido los alumnos progresivamente entrenados. Además, esta capacidad de reflexionar acerca de las intenciones será proporcional a la capacidad de lograr la eficacia que se persigue. De manera opuesta, la falta de percepción analítica resultará en un deficitario diseño de las intenciones y, por extensión, en errores no subsanables de planteamiento de la situación retórica, organización, y otros.

- ✓ Desarrollo de la competencia comunicativa en la actividad escritora por medio del trabajo con los géneros

Otra de las sugerencias didácticas que emerge de los resultados de este estudio es la necesidad de instruir en la competencia escritora de acuerdo a los géneros discursivos. Como se ha constatado, las informantes muestran una inconsistencia con respecto al dominio de las particularidades discursivas del género al que se están viendo expuestas. De ahí que resulte de interés una teoría como la siguiente en la que el enfoque didáctico “seeks to (i) understand the ways individuals use language to orient to and interpret particular communicative situations, and (ii) employ this knowledge for literacy education” (Hyland, 2003, pág. 22).

Básicamente, lo que apoyan estas teorías es, enraizado en el enfoque comunicativo, trabajar las particularidades del lenguaje, el contenido y el contexto a través de los géneros, en la medida que éstos contribuyen a llevar a cabo los propósitos personales e institucionales de los escritores. Así también, permite poner de relieve la

interacción que se genera entre escritor y lector; y cuáles van a ser sus interpretaciones de los textos. En definitiva, se trata de una pedagogía explícita, sistemática, basada en las necesidades, que empodera y apoya, crítica y preocupada por la conciencia de la interacción que se genera en el acto de escribir (Hyland, 2007).

Este planteamiento didáctico supone, además, llevar a cabo las recomendaciones como las de Khuwaileh y Al-Shoumali (2000) quienes destacan la importancia de ser consciente de las particularidades discursivas de la lengua en la que se está escribiendo. De hecho, en el análisis de los textos que son objeto de estudio en esta investigación, se ha constatado que cuanto mayor es la conciencia del género y del planteamiento retórico, mayor es también el éxito con el que se lleva a cabo la tarea. Y no sólo eso, conocer las particularidades discursivas, contribuirá, entre otros, al trabajo con los recursos de coherencia y cohesión que, como se ha constatado, entrañan serias dificultades para las informantes de esta investigación.

Trabajar desde los géneros ayuda, además, al alumno a comprender mejor los entornos de la L2, lo cual los capacitará para desenvolverse en las nuevas situaciones de comunicación a las que se va a ver expuesto. Puede ser éste, indirectamente, un medio para el trabajo de los aspectos socioculturales que, aunque no se haya atestiguado en esta investigación ningún caso reseñable, pueden llevar, en ocasiones, a cortes en la comunicación (Scollon & Scollon, 2001).

Como líneas para el trabajo con géneros, se retoman, a continuación, ciertas propuestas realizadas por Hyland (2003) y que vienen a casar con las dificultades y necesidades diagnosticadas en este estudio:

- Investigar los textos y contextos de las situaciones a las que se van a ver expuestos los alumnos: analizar de manera crítica textos reales en la L2 para tomar conciencia de los rasgos propios de este tipo de textos en la lengua meta.
- Estimular la reflexión acerca de las prácticas de escritura: adoptar una actitud crítica con respecto a qué tipo de decisiones guían la construcción de los géneros discursivos en la LM, qué estrategias se conocen y cómo pueden trasladarse a la L2.
- Hacer uso de las clasificaciones de géneros: un estudio contrastivo de géneros entre la L1 y la L2 permitirá al aprendiz comprobar que son más de las esperadas las similitudes entre los textos generados en ambas lenguas.

- Crear portfolios en el que se integren textos de diversos géneros: de nuevo, esta tarea contribuye al desarrollo de una actitud crítica con respecto a la propia práctica escritora.

- ✓ El trabajo con la gramática del texto.

Por último, se propone una mejora orientada al trabajo con dos de las dimensiones de la EC que se han trabajado en este estudio como son la ortografía y la gramática. Se ha considerado necesario abordar estos dos niveles en particular en tanto que es en ellos, especialmente en la gramática, en los que se muestra más dificultades y más inconsistencia en los niveles iniciales. Se muestra además, cierta inseguridad en el uso de recursos gramaticales, una tendencia a la repetición de estructuras que se dominan y una clara incidencia del nivel de dominio en el desarrollo de esta categoría.

A pesar de que se ha podido comprobar que la influencia de la gramática está más vinculada a la maestría que a la efectividad comunicativa (Turner & Upshur, 1995), resulta fundamental que haya desde niveles iniciales un trabajo con los aspectos que entrañan mayor dificultad. Por eso, y al hilo de las otras implicaciones didácticas que se han planteado en este apartado, se considera que el tratamiento de la gramática y de la ortografía tiene que superar ya el nivel oracional y que deben dejar de entenderse como rasgos que atañen sólo al nivel lingüístico (Corvalán & Zenteno, 2009).

Los planteamientos que aquí se proponen defienden abordar las necesidades desde el nivel del texto, incluso desde niveles iniciales, con el fin de optimizar el uso comunicativo de la lengua (Lacámara, 1990; Widdowson, 2004). Estos planteamientos van acordes, además, con la idea de distinguir entre oraciones y enunciados. Trabajar con estos segundos supone entender la gramática en relación al contexto de la realidad extraverbal en la que se inserta, y no únicamente dentro de los límites que entraña la oración (Lamíquiz, 1994).

Así, siguiendo a Corvalán y Zenteno (2009), la gramática tiene que:

- Dar cuenta de todos los niveles de realización textual
- Tener en cuenta las regularidades textuales y generar reglas de coherencia
- Dejar constancia de los criterios de aceptabilidad.

En definitiva, se trata de alcanzar una coordinación entre el desarrollo del dominio gramatical y el enriquecimiento del nivel discursivo o, lo que es lo mismo, afrontar la gramática de manera que los recursos que ésta ofrece trabajen en beneficio de la construcción del discurso.

Para llevar a cabo esta formación de una manera más satisfactoria, el profesor estará encargado de identificar los problemas textuales, analizarlos y situarlos dentro de esta gramática textual a la que hacíamos mención. Esta última tarea puede desarrollarse a través de dinámicas parciales que ayuden a focalizar problemas que pueden afectar a la totalidad de la composición del texto. Lacámara (1990) propone las siguientes opciones:

- Reconstrucción de textos
- Completar textos incompletos
- Variar de un género a otro
- Reducir o expandir textos
- Generar el comienzo o final de un texto
- Modificar elementos de enlace
- Buscar intrusos de acuerdo al cometido de la tarea
- ...

2. Futuras investigaciones

Tras un recorrido por las implicaciones teóricas y didácticas de los resultados de esta investigación, es momento ahora de reflexionar acerca de cuáles son los interrogantes que parecen aflorar y cuáles son las futuras investigaciones que pudieran emerger de dichos interrogantes.

Uno de los aspectos más significativos del estudio es el hecho de que las informantes, ya desde niveles iniciales, hayan podido reconocer e interpretar la situación retórica en la que tenía lugar la tarea que se les había encomendado. Este hecho se produce ante la necesidad de generar un texto de un género con el que ya estaban familiarizadas y en una situación de comunicación que pudiera serles, incluso,

cotidiana. Pero, ¿qué ocurriría si estas mismas informantes se viesen expuestas a la creación de un texto del ámbito universitario al que pertenecen? Es decir, ¿podrían hacer uso de esos conocimientos previos que disponen en su LM si se tratase de una tarea que exigiese un manejo más complejo y elaborado de los diferentes niveles de la lengua?

Tal y como se adelantaba en la descripción de las informantes y del contexto de estudio, estas aprendices están realizando sus estudios de español de manera paralela a su formación en disciplinas académicas. Por ese motivo, resultaría de interés observar si ese dominio que atestiguan o esa habilidad resolutoria que han manifestado desde niveles iniciales sería tal en la escritura de textos propios de una comunidad discursiva diferente. A fin de cuentas, esas informantes van a verse expuestas a la composición de este tipo de textos (monografías, reseñas, *abstracts*, etc.) en español y cabría conocer cuál es su habilidad escritora en ese contexto, cuáles son las dificultades que manifiestan y en qué medida sus conocimientos previos en la L1, L2 o Ln se transfieren de manera positiva.

Al hilo de la mención de la LM de las informantes, es importante recordar que, a lo largo de la discusión de resultados, se han mencionado en diversas ocasiones que convendría conocer la habilidad de las informantes en su LM. En ocasiones se ha constatado que las informantes, ya desde el nivel A2 eran capaces de organizar el texto, puntuar correctamente, etc. Esto lleva a realizarse la siguiente pregunta: ¿son éstos unos conocimientos que se transfieren de la L1? ¿Realizan esa transferencia de manera intuitiva o requiere una instrucción explícita? ¿Qué ocurre con aquellos aspectos que no dominan? ¿Interfieren en la adquisición de la L2? Y, por último, y teniendo en cuenta que las informantes de este estudio son estudiantes con un dominio avanzado de más de una lengua, ¿en qué medida ello facilita el aprendizaje del español?

En definitiva, los resultados obtenidos dejan paso a una serie de interrogantes que requerirían de una investigación más detallada y exhaustiva de la realidad de las informantes que han sido eje de estudio en esta investigación.

CHAPTER 7. CONCLUSIONS

In this concluding chapter we are presenting the fundamental results of this study. First, we are going to consider the main theoretical implications of this research as well as the most significant teaching implications of the discussion carried out in the previous chapter. Subsequently, we will consider different questions that have arisen during this research and we will establish some research proposals that could give continuity to this dissertation.

3. Main results and implications of the research

This research has conducted a detailed analysis of the characteristics of the written production of Arabic-speaking students of Spanish. It is a cross-sectional study that focuses on three levels of proficiency and on the different aspects that define the concept of communicative effectiveness. Moreover, it offers a description of the idiosyncrasies of each participant and establishes common features of the students that belong to the same stage of L2 acquisition.

The results obtained in this study allow us to draw a number of theoretical and pedagogical implications that will be detailed below.

1.3. Theoretical implications

This section highlights the most significant theoretical contributions that can be obtained from the results of this study. The goal of this section is to propose some theoretical contributions to the area of second language writing.

- ✓ Students show in their written production an awareness of the communicative situation from initial levels of proficiency of the L2.

The study results testify that L2 students, from an elementary stage and despite having not yet reached a threshold level, are able to recognize the elements of the communication situation in which the task entrusted takes place. Hence, they are capable to identify the context in which it occurs, the role adopted by the participants of the communicative situation, the particularities of the channel where it is produced and the impact the context has in the interaction.

This may be because the informants have already developed the ability to identify the communicative situation in their native language. As a result, they automate a series of actions regardless of the level of proficiency they have in the target language. That is, the existence of a pattern of similar behavior in the L1 and L2 to define the rhetorical approach allows the transference of knowledge between languages. An advanced mastery of the L2 it is not needed.

Also, it is worth considering that these students already have an advanced command of other languages including their L1 –Arabic. For this reason, we might speculate that knowledge transfer could be more effective when it has already automated in other languages. In other words, if the learners have proven that knowledge of the L1 can be applied to writing activity in the L2 and L3, they will be able to implement this technique in Spanish (L2) more effectively and from the initial written production stage in this language.

It is important, at this point, to note that the texts produced by the students had a high cultural component. However, this had not adversely affected the results. Thus, although Sa'adeddin (1989) and Baralo (2012) argue that sociolinguistic elements may negatively interfere with the communication success even at advanced levels, it was not witnessed in the present study.

To sum up, this study leads to the conclusion that non-native speakers, especially those who already have mastered other languages, seem to be able to transfer strategies that allow them to recognize the situation in which the communicative task takes place. As a consequence, although they have an initial level of proficiency in the L2, they achieve the communicative aim more easily. However, it remains an open question: Is

the ability to set the rhetorical framework more or less effective in Spanish than in their first language or in the other languages they know?

- ✓ The level of proficiency is determined in the development of grammatical competence.

The results of this study support the conclusion that there is no direct and consistent relationship between proficiency in the L2 and development of the different categories that define the communicative effectiveness in writing. However, this assertion has an exception as there is a correlation between the proficiency and the grammatical mastery, as was found in this study.

We have considered content, organization, vocabulary, grammar and spelling as aspects that L2 writers should have under control when composing a text. Thanks to the detailed study of each of these elements, it has been found that having a higher level of proficiency of the L2 does not mean that the learner is able to organize the text in a more effective manner. In fact, there have been cases in which students of A2 level resolved more successfully difficulties associated with the disposition or fluency than their peers from B2 level.

However, this study has also revealed that, in the case of grammar, the level domain itself is decisive. It can be concluded that the higher the level of proficiency of a speaker in the L2 is, the better will also be the mastery of the grammar. In fact, A2 level students show a high rate of deficiencies and difficulties associated with grammar aspects of the L2. In contrast, as they go deeper in the knowledge of the language in general, they clearly overcome these deficiencies. Moreover, it is noted that students defeat common errors, especially those that interfered in the communication in previous levels.

As a result, we can affirm that advanced-level L2 speakers use more successfully the grammar associated knowledge so as to gain a higher level of communicative effectiveness and so as to getting his/her message across in a more efficient way.

- ✓ *Task-based language assessment* (TBLA) is a valid tool for the study of communicative effectiveness in second language acquisition.

TBLA premises led us to consider it a useful tool to generate a task that emulates a situation of actual use of a language. As can be seen in Annex II, the task of this research provides the learner with contextual information as well as sufficient input in order to elicit a spontaneous written production. The contextual information helps to establish a real framework in which participants have enough resources in their mother tongue. Therefore, even if it is a hypothetical situation, they can use information available in a real situation.

This type of task not only promotes the activation of students' L2 knowledge, but also shows what the student can do in a particular and real communicative situation. The result of the task is an elicited "false" spontaneous production in which the aim is to respond in the best way possible to a problem in which the learner interacts with the native speaker.

For all these reasons, and considering that there is no doubt on the part of researchers to consider TBLA as a tool to assess knowledge of the language of a speaker, we want to highlight the validity of this system as a valid tool for studying the acquisition of second languages, and more specifically as a tool to evaluate the acquisition of communicative competence of the speaker in real-world situations of language use.

1.4. Teaching implications

The results of this study, as well as the considerations brought to light in the previous section, allow us to propose a number of teaching or education implications that could be beneficial for the teaching of writing in the context that has been studied. To achieve this goal, we have taken into consideration the most prominent difficulties that have been diagnosed during the study. Thus, these implications are aimed at learners with the same profile as is the case with the informants of this study. However, there are some guidelines that could be applied to other contexts of learning Spanish as a foreign language.

- ✓ Working with the communicative situation: the design of the intentions of the text.

As highlighted in the theoretical implications of this study, the results suggest that identifying the situation in which the task is located contributes to a more successful definition of the communication target and facilitates the transfer of knowledge from other languages the student may know. For that reason, it seems that making the student aware of the communicative situation in which the text arises, makes him/her use the previous knowledge of the L1 (or other languages that dominate) in a more effective way and, by extension, can get to communicate in a more effective way despite the level of proficiency in the L2.

As a strategy to maximize this awareness, it is suggested to work with the design of the intentions of the text. If the student is aware of who, what, how and why of the writing, he/she can plan the text in a more efficient way.

According to Beanson, "global issues can be more efficiently and realistically addressed during prewriting stages" (1993, p. 416). He considers that spending some time prior to the writing task to design the intentions of the text allows a better diagnose of the quality of the text and helps students correct errors that affect the overall design of the task that might have negative consequences on the final product. This way of acting will also help student focus on the role of the writer, the role of the receiver, and other aspects that can hardly be considered once the student is in the development of the task.

Being aware of these intentions also affects positively the successive reviews carried out during the writing of the text. Having in mind the framework allows the writer to focus his/her attention on rhetorical and organizational aspects (Wallace, 1996). Also, it may be checked whether students are fulfilling the purposes for which it is written. That is, the student can pay attention to those problems that have arisen in relation to the communicative demand of the task (Manchon, 2004).

In short, working with intentions help to achieve a more critical and analytical attitude towards the self-working attitude, an attitude that draws on a previous

reflection, directed and for which students have been progressively trained. In addition, this ability to focus on intentions will lead to the development of the ability to achieve the effectiveness pursued. Conversely, the lack of analytical perception results in a deficient design of the intentions and, by extension, uncorrectable errors will emerge related to the rhetorical situation, organization, and others.

- ✓ Genre-based teaching of writing as a tool to reach higher communicative effectiveness

The second teaching implication that derives from the results of this study is the need for designing the teaching of writing in an L2 according to discourse genres. As noted before, the informants show inconsistency with respect to the domain of the discursive particularities of the genre that are generating. Hence, it is of interest this genre-based teaching approach "seeks to (i) understand the ways individuals use language to orient to and interpret particular communicative situations, and (ii) employ this knowledge for literacy education" (Hyland, 2003, p. 22).

Basically, this theory is rooted in the communicative approach, and aims to work with the particularities of language, content and context across genres. Also, it takes into account the personal and institutional purposes of writers. Working with genres also allows highlighting the interaction generated between the writer and the reader and their feasible interpretations of texts. In short, it is an explicit, systematic pedagogy, based on needs that empower and support critical thinking and is concerned with the awareness of the interaction generated in the act of writing (Hyland, 2007).

Authors such as Khuwaileh and Al-Shoumali (2000) also stress the importance of being aware of the discursive particularities of each language. The analysis carried out in this research show that the greater the awareness of the genre and the rhetorical approach, the greater is also the success with which it is performed. Not only that, but also identifying the discursive particularities contribute, among others, to a better use of the cohesion and coherence devices that, as has been reported in this investigation, involve serious difficulties.

Genre-based pedagogy also helps student to better understand the environment of the L2 and enable them to cope with the new communicative situations to which he/she will be exposed. This indirectly allows the student to work with sociocultural aspects. Although, we have not witnessed any noteworthy case in this research, sociocultural issues might lead to communication cuts with negative consequences (Scollons & Scollons, 2001).

Below, we bring a number of teaching proposals made by Hyland (2003). These are focused on preventing difficulties that arose in our research:

- Investigating the texts and situations that our students are going to be exposed to: critically analyzing real texts in the L2 helps the teacher and the student become aware of the distinctive features of this type of text in L1 and the target language.
- Stimulating the reflection about the writing practices: adopt a critical attitude towards what kind of decisions guide the construction of gender discourse in the mother tongue, what strategies are known and how they can transfer to the L2.
- Using genre classifications: a contrastive study of genres in L1 and L2 helps the learner check several similarities between the texts generated in both languages.
- Creating portfolios in which texts of various genres are integrated: again, this work contributes to the development of a critical attitude toward the writing practice.

✓ Working with text grammar

Finally, the third teaching implication is directed to the training of two of the studied dimensions that define the communicative effectiveness: spelling and grammar. It was considered necessary to address these two issues in particular as both, especially grammar, seem to involve a higher number of difficulties and a greater inconsistency in the early stages of the writing acquisition. It is also noticed that some uncertainty in the use of grammatical resources by the participants, a tendency to repeat structures, and a clear impact of the level of dominance in the development of this category in their writing.

Although it has been confirmed that the influence of grammar is more linked to the mastery of the communicative effectiveness (Turner & Upshur, 1995), it is essential to work from initial levels on issues involving stronger difficulties. Therefore, and in line with other educational implications that have arisen in this section, it is considered that the treatment of grammar and spelling has already gone beyond the sentence level and must be understood as features that embrace not only the linguistic level (Corvalan & Zenteno, 2009), but also the discourse level.

The approach proposed here addresses the need to work from the level of the text, even from initial levels, in order to optimize the communicative use of the written language (Lacámara, 1990; Widdowson, 2004). This statement is also consistent with the idea of distinguishing between sentences and statements. Working with statements means understanding the grammar in relation to the extra-verbal context in which it is used, and not only within the limits of the sentence (Lamíquiz, 1994).

Thus, following Corvalan and Zenteno (2009), the grammar must:

- Consider all textual levels
- Take into account textual regularities and consistent rules
- Record acceptability criteria.

In short, working with textual grammar means to achieve coordination between the development of grammatical and discursive levels or, in other words, benefit from grammar resources so as to maximize the effectiveness of the speech.

To conduct this training in a more satisfactory way, the teacher will be responsible for identifying the textual problems, analyze them and place them within the textual grammar we mentioned above. The teaching tasks can be developed by dynamics that help to focus on issues that can affect the entire composition of the texts. Lacámara (1990) proposes the following:

- Reconstruction of texts
- Completing incomplete texts

- Variations from one genre to another
- Reducing or expanding texts
- Generating the beginning or ending of a text
- Modifying link elements
- Searching intruders according to the role of the task
- ...

4. Open questions; future research

After a tour around the theoretical and teaching implications of this research, it is time now to reflect on the open questions which seem to emerge and on what future research might arise from these questions.

One of the most significant aspects of the study is the fact that the participants, even in initial levels, are able to recognize and interpret the rhetorical situation in which the entrusted task takes place. This occurs due to the need to generate a text of a genre they were already familiar with and the need to communicate in a real situation. But, what if these students were exposed to the composition of an academic text of their area of expertise? That is, could they make use of their prior knowledge in their mother tongue if the task demand is more complex and the control of several levels of the language?

As already described in the methodology chapter, these learners are enrolled in a Spanish minor while being trained in different disciplines. For that reason, it would be interesting to observe whether the domain shown allows them to communicate in an effective way in the discourse community they belong to. After all, these informants will be exposed to the composition of such texts (papers, reviews, abstracts, etc.) in Spanish and it would be interesting to know their writing ability in these contexts: what are the difficulties they face and to what extent their previous knowledge in the L1, L2 or Ln is transferred positively?

It is also important to remember that, throughout the discussion of the results, we have mentioned several times that having more information about the ability to write in the mother tongue would be interesting to have a deeper knowledge of students profile. Sometimes, it has been found that A2 level students were able to organize the texts properly. This situation leads to the following question: Are students able to organize the text properly because they transfer their L1 knowledge? Do they do that intuitively or does transfer require explicit instruction? What about those aspects that are not dominant in the L1? Do these difficulties interfere with the acquisition of L2? And, finally, and given that the students of this study have an advanced command of more than one language, to what extent this benefits the Spanish learning process?

In short, these results give way to a series of questions that require more research in the field of this study.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abd-el-Jawad, M. S. (1986). A Linguistic Analysis of Spelling Errors Made by Jordanian University Students. *Abhath al-Yarmouk Literature and Linguistics*, IV(1), 19-31.
- Abushihab, I., El-Omani, A. H., & Totat, M. (2011). An Analysis of Written Grammatical Errors of Arab Learners of English as a Foreign Language at Alzaytoonah Private University of Jordan. *European Journal of Social Sciences*, IV(20), 543-552.
- Ahmed, A. H. (2010). Students' Problems with Cohesion and Coherence in EFL Essay Writing in Egypt: Different Perspectives. *Literacy Information and Computer Education Journal*, I(4), 211-221.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a Foreign Language: A reading Problem or a Language. En J. C. Alderson, & A. H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- Al-Hassan, A. (2013). The Effects of Arabic on English Writing of Petra University Students. *Journal of Modern Education Review*.
- Aljamhour, A. (2001). A Cross-Cultural Analysis of Written Discourse of Arabic-Speaking Learners of English. *Language & Translation*(13), 25-44.
- Al-Khasawneh, F. M. (2010). Writing for Academic Purposes: Problems Faced by Arab Postgraduate Students of the College of Business, UUM. *ESP World*, XXVIII(2), 1-23.
- Al-Khatib, M. (2001). The Pragmatics of Letter-Writing. *World Englishes*, XX(2), 179-200.
- Al-Khresheh, M. H. (2010). An Investigation of Interlingual Interference in the Use of "and" as a Syntactic Coordinating Structure by Jordanian EFL Learners. *European Journal of Social Science*, XVIII(3), 426-433.
- Alnofal, A. I. (2003). *Arabic First Language Writing and English Second Language Writing Processes: a Comparative Study*. Kansas: University of Kansas.
- Alsaif, A., & Markert, K. (2011). Modelling Discourse Relations for Arabic. *Proceedings of the 2011 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, (págs. 736-747).

- Alsamadani, H. (2010). The Relationship between Saudi EFL Students' Writing Competence, L1 Writing Proficiency, and Self-regulation. *European Journal of Social Science, XVI(1)*, 53-63.
- Al-Wer, E., & de Jong, R. (2009). *Arabic Dialectology*. Boston: Brill.
- Al-Zawam, K. O. (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Al-Zuod, K. M., & Kabilan, M. K. (2013). Investigating Jordanian EFL Students' Spelling Errors at Tertiary Level. *International Journal of Linguistics, V(3)*, 164-176.
- Ambadiang, T., & García, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica, XVIII*, 61-92.
- Archibald, A., & Jeffery, G. C. (2000). Second Language Acquisition and Writing: a Multi-Disciplinary Approach. *Learning and Instruction(10)*, 1-11.
- Arnold, J., & Fonseca, M. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En S. Rushtaller, & F. Berguillos, *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (págs. 45-60). Madrid: Edinumen.
- Austin, J. (1963). *How to Do Things with Words: the William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Bajtin, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo X.
- Bajtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballard, B., & Clanchy, J. (1991). Assessment by Misconception: Cultural Influences and Intellectual Traditions. En L. Hamp-Lyons, *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts* (págs. 19-36). New Jersey: Ablex.

- Baralo, M. (2012). Diseño de certificación lingüística comunicativa: ¿cómo evaluar la expresión e interacción escritas y orales? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*(1), 11-30.
- Beanson, L. (1993). Feedback and Revision in Writing Across the Curriculum Classes. *Research in the Teaching of English*, XXVII, 395-422.
- Benyaya, Z. (2006). *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada: Universidad de Granada.
- Berman, R. (1994). Learners' Transfer of Writing Skills Between Languages. *TESL Canada Journal*, XII(1), 29-46.
- Bialystok, E. (1992). Attentional Control in Children's Metalinguistic Performance and Measures of Field Independence. *Developmental Psychology*, XXVIII(4), 654-664.
- Biola, H. R. (1982). Time Limits and Topic Assignments for Essay Tests. *Research in the Teaching of English*, I(16), 97-98.
- Blau, J. (1988). *Studies in Middle Arabic and its Judaeo-Arabic Variety*. Jerusalem: The Magnes Press.
- Boillos, 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*, II(1).
- Cabaleiro, M. (2003). La escritura en L1 y L2: estudio empírico. *Revista española de lingüística aplicada*, XVI, 33-52.
- Calsamaglia, H., & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Signos*(20), 24-33.
- Camps, A., & Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Ministerio de Educación.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*(1), 1-47.
- Carrillo, L. (2005). Actualización retórica de la lengua: el registro. *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos*(9), 1-26.
- Carrillo, L. (2005). Marco comunicativo del estilo en el uso de la lengua. *Ámbitos*(13-14), 135-153.
- Carrillo, L. (2009). Retórica: la efectividad comunicativa. *Revista Rhêtorikê*(2), 39-66.
- Carson, J. G. (2001). Second language writing and second language acquisition. En T. Silva, & P. K. Matsuda, *On second language writing*. Routledge.
- Carson, J. G. (2001). Second Language Writing and Second Language Acquisition. En T. Silva, & P. K. Matsuda, *On Second Language Writing*. Routledge.
- Carson, J., & Kuehn, P. (1992). Evidence of transfer and loss in developing second language writers. *Language Learning, XLII*(2), 157-182.
- Casavane, C. P. (2004). *Controversies in Second Language Writing*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*(6), 63-80.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libro.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo, & I. Monereo, *El aprendizaje estratégico* (págs. 197-217). Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*(35), 149-162.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vedemécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. (págs. 449-465). Madrid: SGEL.
- Chalhoub-Deville, M. (2001). Task-Based Assessments: Characteristics and Validity Evidence. En M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain, *Researching Pedagogic Tasks: Second Language, Learning, and Testing* (págs. 210-218). Harlow, UK: Longman.

- Ciapuscio, G. E., & Oñati, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *Revista del Instituto de investigaciones lingüísticas y literarias*(15), 117-133.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*(42), 557-591.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2003). The changing L1 in the L2 users' mind. En V. Cook, *Effects of the Second Language on the First* (págs. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2013). Codeswitching by second language users. En *Second Language Learning and Language Teaching* (pág. 175). Oxon: Routledge.
- Cook, V. (1 de Marzo de 2015). *Vivian Cook's personal page*. Obtenido de Changing the first language in the L2 user's mind:
<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/FXintro.htm>
- Corvalán, P., & Zenteno, C. (2009). La gramática textual: un paradigma en la enseñanza de la gramática del inglés como lengua extranjera. *Lenguas modernas*(34), 97-116.
- Crompton, P. (2011). Article Errors in the English Writing of Advanced L1 Arabic Learners: the Role of Transfer. *Asian EFL Journal*(50), 4-34.
- Cruz, M. L. (2013). Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal. *RedELE*(25).
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En C. S. Education, *Schooling and language Minority Students: A Theoretical Framework* (págs. 3-49). Los Ángeles: National Dissemination and Assessment Center.
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Diab, E. (1997). The Transfer of Arabic in the English Writings of Lebanese Students. *The ESP, XVIII*(1), 71-83.

- Díaz-corrалеjo, J. (2002). Marco Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro REvista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 32-43.
- 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*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- El-Daly, H. M. (2010). Linguistic Aspects of the Narrative and Persuasive Written Productions of Arabic and Spanish Speakers: Focus on the Role of Explicit Knowledge of Grammar. *Arab World English Journal*, 1(2), 72-122.
- Ellis, R. (2000). Task-Based Research and Language Pedagogy. *Language Teaching Research*, IV(3), 193-220.
- El-Madkouri, M. (2007). El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1(2), 1-9.
- Eusebio, S. (1996). La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE. *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, (págs. 205-212). Ciudad Real.
- Ezza, E. (2010). Arab EFL Learners' Writing Dilemma at Tertiary Level. *English Language Teaching*, IV(3), 33-39.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, XV, 325-340.
- Fernández, S. (2010). La competencia discursiva. *marcoELE*, XI.
- Fernando, I. (2001). El árabe estándar moderno: formación, estructura y desarrollo. *Introducción a la historia de la lengua árabe: nuevas perspectivas*, (págs. 167-183). Zaragoza.
- 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.

- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process: Theory of Writing. *College Composition and Communication*, XXXII(4), 365-387.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*. Oxford: Oxford University Press.
- 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*, VI, 165-179.
- Garduño, M. (2012). Corán y lengua árabe: entre el dialecto, el árabe medio y el fusha. *Estudios de Asia y África*, I(47), 153-177.
- Guasch, O. (2000). La expresión escrita. En U. Ruiz, *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (págs. 273-300). Madrid: Síntesis.
- 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.
- Hamp-Lyons, L., & Kroll, B. (1997). *TOEFL 2000 - Writing: Composition, Community, and Assessment*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*(11), 329-350.
- Hayes, J. R. (2008). New directions in writing theory. En G. Rijlaarsdam, & H. Van den Bergh, *Handbook of Writing Research* (págs. 41-53). New York: Guilford Press.
- Hedgcock, J. S. (2010). Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (págs. 597-613). New York: Routledge.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, I(3), 255-276.
- Hela, G. (1994). *El español no nativo de los hablantes de árabe*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hinkel, E. (2005). Analyses of second language text and what can be learned from them. En E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (págs. 615-628). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hinkel, E. (2011). What Research on Second Language Writing Tell us and What it Doesn't. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning vol.II* (págs. 523-538). Routledge.
- Hinkel, E. (2012). Culture in Second Language Learning. En N. Seel, *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. London: Springer Science+Business Media, LLC.
- Holes, D. C. (1995). *Modern Arabic: Structures, Functions and Varieties*. New York: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*(12), 17-29.
- Hyland, K. (2007). Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*(16), 148-164.
- Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*(9), 13-37.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (págs. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Ibrahim, H. (2006). The Effect of Using the Reading for Writing Approach on Developing the Writing Ability of Egyptian EFL Learners and Their Attitudes Towards Writing. *Scientific Methodologies in Educational Research*, 1-28.
- Ishikawa, S. (1995). Objective Measurement of Low-Proficiency EFL Narrative Writing. *Journal of Second Language Writing*, 1(4), 51-69.
- Ito, F. (2009). Threshold to Transfer Writing Skills from L1 and L2. *Symposium on Second Language Writing*, (pág. ERIC). Nagoya- Japan.
- Jabbari, M. J. (2012). Diglossia in Arabic. A Comparative Study of the Modern Standard Arabic and Egyptian Colloquial Arabic. *Global Journal of Human Social Science*, XII(8), 22-36.
- 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.
- James, M. A. (2008). The Influence of Perceptions of Task Similarity/Difference on Learning Transfer in Second Language Writing. *Written Communication*, XXV(1), 76-103.

- Jarvis, S., & Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*(22), 535-556.
- Jiménez, J. (1999). La eficacia comunicativa de los sistemas multimedia educativos. *Cuadernos de documentación multimedia*(8).
- Jones, S., & Tetroe, J. (1987). Composing in a second language. En A. Matsuhahi, *Writing in Real Time* (págs. 34-57). New York: Longman.
- Juan, J., Boada, H., & Forns, M. (2003). Una aproximación empírica a la comunicación desde la teoría de los actos de habla de Searle. *Anuario de Psicología*, XXXIV(1), 53-79.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, XVI(1-2), 1-20.
- Kecskes, I. (1998). The state of L1 knowledge in foreign language learners. *Word*, XLIX(3), 321-340.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. En C. Levy, & E. Ransdell, *The Science of Writing* (págs. 57-71). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kharma, N. (1981). Analysis of Error Committed by Arab University Students in the Use of the English Definite/Indefinite Articles. *Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XIX(4), 333-345.
- Khuwaileh, A. A., & Al-Shoumali, A. (2000). Writing Errors: a Study of the Writing Ability of Arab Learners of Academic English and Arabic at University. *Language, Culture and Curriculum*, II(13), 174-183.
- Kramersch, C. (2007). Ecological perspectives on foreign language education. *Berkelye Language center of the University of California*, (págs. 389-408). Berkeley.
- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroll, B. (1998). Assessing Writing Abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*(18), 219-240.
- Lacámara, P. (1990). El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita. *Actas del I Congreso Internacional ASELE*, (págs. 175-187).
- Lamíquiz, V. (1994). *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Lantolf, J. P. (2001). Introducing Sociocultural Theory. En J. P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leki, I. (1995). Good Writing: I Know it When I See it. En Belcher, & G. Braine, *Academic Writing in a Second Language* (págs. 23-46). Norwood, NJ: Ablex.
- Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex: SIL International.
- Ma, G., & Wen, Q. (1999). Factors affecting English writing of Chinese university students. *Foreign Language Teaching and Research*(4), 34-39.
- Mahmoud, A. (2000). Modern Standard Arabic vs Non-standard Arabic: Where Do Arab Students of EFL Transfer from? *Language, Culture and Curriculum*, XIII(2), 126-136.
- Manchón, R. M. (2004). La escritura en lengua extranjera: reflexiones sobre los comentarios y correcciones del profesor. En M. d. Ciencia, *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (págs. 67-90). Madrid: Secretaría general técnica MEC.
- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2009). The Temporal Dimension and Problem-Solving Nature of Foreign Language Composition Processes. 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.
- Martin, J. R. (2001). Cohesion and Texture. En D. Schiffrin, D. Tamen, & H. E. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis* (págs. 35-53). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K., & Warschauer, M. (2003). Changing Currents in Second Language Writing Research: A Colloquium. *Journal of Second Language Writing*, XII, 151-179.
- Mauaren, A. (1993). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*(12), 3-22.
- Mehiri, A. (2003). The Arabic Language: its Linguistics and Philology. En E. Ibsanglu, *The Different Aspects of Islamic Culture: Culture and Learning in Islam* (págs. 33-48). Beirut: UNESCO Publishing.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Mirzaii, M., & Aliabadi, R. B. (2013). Direct and Indirect Written Corrective Feedback in the Context of Genre-Based Instruction on Job Application Letter Writing. *Journal of Writing Research, V(2)*, 191-213.
- Mohamed-Sayidina, A. (2010). Transfer of L1 Cohesive Devices and Transition Words into L2 Academic Texts: the Case of Arab Students. *RELC Journal, XLI(3)*, 253-266.
- Noor, H. H. (2007). Competency in First Language: Does it Affect the Quality of Second Language Writing? *Dirasat, XXXIV(2)*, 412-424.
- North, B., & Schneider, G. (1998). Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. *Language Testing, II(15)*, 217-263.
- Nystrand, M. (1986). *The Structure of Written Communication*. Orlando: Academic Press.
- Nystrand, M. (2008). The Social and Historical Context for Writing Research. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Olshain, 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.
- Paltridge, B. (2001). Genre, Text Type and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. En A. M. Johns, *Genre in the Classroom* (págs. 69-88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2001). Second Language Learning as Participation and (Re)Construction of Selves. En J. P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Perelman, L. (2012). Construct Validity, Length, Score, and Time in Holistically Graded Writing Assessments: the Case against Automated Essay Scoring (AES). En C. E. Bazerman,

- International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad. *Zer*, 21, 11-22. Recuperado de www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer21-01-pindado.pdf.
- Polio, C. G. (1997). Measures of Linguistic Accuracy in Second Language Writing Research. *Language Learning*, 1(47), 101-143.
- Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). "If I only had more time" ESL Learner's Changes in Linguistic Accuracy on Essay Revisions. *Journal of Second Language Writing*, VII(1), 43-68.
- Prior, P. (2008). A Sociocultural Theory of Writing. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Raimes, A. (1985). What Unskilled ESL Students Do as They Write> A Classroom Study of ESL College Student Writers. *TESOL Quarterly*, XVIII, 229-258.
- Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*(18), 142-167.
- Rijlaarsdam, G., & Van den Berght, H. (2008). Writing process theory: a functional dynamic approach. En C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research* (págs. 41-53). New York: Guilford Press.
- Rivera, V. (2009). Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna. *Tonos digital*(17).
- Roca de Larios, J., Manchón, R. M., & Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en LM y LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, XX, 159-183.
- Rodríguez, Á. (2008). Fundamentos para una teoría de la eficacia comunicativa. *Congresso Brasileiro de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 31è*, (págs. 1-16). Natal.
- Rodríguez, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de los aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Salamanca.
- Sa'adeddin, M. A. (1989). Text Development and Arabic-English Negative Interference. *Applied Linguistics*, X(1), 36-51.

- Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita* (Vol. II). Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Saorín, A. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: Implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía*. Barcelona: Universitat Jaume I. Departamento de Filología Inglesa y Románica.
- Sapir, E. (1966). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. México D.F: Fonde de Cultura Económica.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: an Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje, LVIII*, 43-64.
- 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.
- Scott, M. S., & Tucker, G. R. (1974). Error Analysis and English-Language Strategies of Arab Students. *Language Learning, XXIV*(1), 69-97.
- Shaughnessy, M. (1977). *Errors and Expectations*. London: Oxford University Press.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and Student Perceptions of Collaborative Writing in L2. *Journal of Second Language Writing*(20), 286-305.
- Shohamy, E., Gordon, C. M., & Kraemer, R. (1992). The Effect of Raters' Background and Training on the Reliability of Direct Writing Tests. *The Modern Language Journal*(76), 27-33.
- 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.
- Spack, R. (1997). The Rhetorical Construction of Multilingual Students. *TESOL Quaterly, XXXI*(4), 765-774.
- Stalker, J. W., & Stalker, J. C. (1988). A Comparison of Pragmatic Accommodation of Nonnative and Native Speakers in Written English. *World Englishes, VII*(2), 119-128.

- Stern, H. (1978). The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification. *5th AILA Congress*. Montreal: Mimeo.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tahaineh, Y. (2010). Arab EFL University Students' Errors in the Use of Prepositions. *MJAL*, 1(2), 76-112.
- Tahaineh, Y. (2014). A Review of EFL Arab Learners' Language: Pitfalls and Pedagogical Implications. *International Journal of English Linguistics*, IV(1), 84-102.
- The Lebanese Constitution. (1995).
- Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second and third language learning. En R. Harris, *Cognitive Processing in Bilinguals* (págs. 531-545). Amsterdam: North Holland.
- Trujillo, F. (2000). *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español*. Granada: Universidad de Granada.
- Trujillo, F. (2001). Escritura y cultura: la retórica contrastiva. *Pragmalingüística*(8-9), 313-330.
- 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*, XII(2), 18-31.
- Valdes, G., Dvorak, T. R., & Hannum, H. P. (1989). *Composición: proceso y síntesis*. US: McGraw-Hill.
- Valdés, G., Haro, P., & Echevarriarza, M. P. (1992). The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 Writing. *The Modern Language Journal*, LXXVI(3), 333-352.
- van Weijen, D., van der Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 Use during L2 Writing: An Empirical Study of a Complex Phenomenon. *Journal of Second Language Writing*(18), 235-250.
- Versteegh, K. (2001). *The Arabic Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Vicente, Á. (2003). Fuentes para el estudio de los dialectos árabes. *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*(7), 173-195.

- Vicente, Á. (2011). La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación. *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos, LX*, 353-370.
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Wallace, D. L. (1996). From Intentions to Text: Articulating Initial Intentions for Writing. *Research in the Teaching of English, XXX(2)*, 182-219.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- 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.
- Whalen, K., & Ménard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing. *Language Learning, XLV(3)*, 381-418.
- White, E. M. (1995). An Apologia for the Timed Impromptu Essay Test. *College Composition and Communication(46)*, 30-45.
- Widdowson, H. G. (1984). *Exploration in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Yule, G., Powers, M., & Macdonald, D. (1992). The Variable Effects of some Task-Based Learning Procedures on L2 Communicative Effectiveness. *Language Learning, XLII(2)*, 249-277.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE(5)*.

ANEXOS

ANEXOS

<i>Anexo I – Estímulo de la tarea</i>	325
<i>Anexo II – Instrucciones de la tarea para la obtención de datos</i>	327
<i>Anexo III – Hoja de respuesta de los informantes</i>	329
<i>Anexo IV – Escala de análisis de la composición</i>	330
<i>Anexo V – Hoja de evaluación de los textos</i>	331
<i>Anexo VI – Escala de análisis cualitativo</i>	332
<i>Anexo VII – Permiso para la recogida de datos de la USJ</i>	334
<i>Anexo VIII – Textos de las informantes</i>	335

Anexo I – Estímulo de la tarea





ساحة النجمة

سرات تَهْدَمَتْ، وابتلع بعضها البحر، وكل مرة كانت تنهض من موتها، حية بأجمل مما كانت، وقزيد على طابعها ملامح جديدة تضفي عليها سحراً خاصاً يزيد تعلقاً هذا المرزج فيها بين الشرق والغرب.

فراستها أن وجدها منزعجة كقوس الغمام، لها رجة صاعب وآخر هادئ. رجة أنيق وآخر مزدهم، فعلى ناصية كل شارع مشهد مغاير.

لا يمكن لرائر بيروت أن يظل حيادياً أمام مقارقاتها ففي الشارع الواحد بأصغر جوانون يدفعون عرباتهم تحت شمس محرقة، يفرون أمام محال فخمة جداً تعرض في واجهاتها ألوان البضائع الأجنبية. وفي شارع آخر، تتجاوز الأبنية القرائية المرممة مع ناطحات سحاب عصرية مزينة بالمرابح، كما لتنعكس عليها تضائلات الحاضر والسابق. ولا تزال في شوارع بيروت أحياء فارغة، إلا من أشباح هي آخر شهود الحرب، وعلى نواصي الشوارع نفسها شوارع أخرى تكتظ بالمطاعم والمقاهي وعلب الليل مما يجعل بيروت مدينة لا تقام.

وتزدهي بيروت اليوم بوسط تجاري ما زال يشهد ترميماً عمرانياً حديثاً وعصرياً، طاول أحياناً مباني قديمة نبذت خارجة من إحدى حكايات ألف ليلة وليلة. حولها شوارع للمشاة دقيقة الهندسة غالباً ما يشهد لينها زواراً مختلفون إلى نشاط فني أو ثقافي. وفي هذا الوسط بقايا حمامات رومانية يطل عليها السراي الكبير (بناه العثمانيون عام ١٨٤٩ وقد انتهى ترميمه وظهرت معالمه المهيبة).



بيروت منظر عام



وعلى خصر بيروت كورنيشُ المنارة الممتدُ نحو كيلومترين، والمعجوقُ دائماً بالمتنزهين وهواة المشي والركض، يتغلغلون بين باعة الكعك والقهوة، وبين عشاق حالمين أداروا وجوههم إلى الأفق، يتأملون غياب الشمس خلف صخر الروشة قوساً غرر مرساته في بحر بيروت.

إلى كلِّ هذا، تبرزُ مركزاً تجارياً مهماً في الشرق، تتجاوز فيه المصارف والمؤسسات الدولية، غانمةً من التسهيلات المالية في النظام الاقتصادي اللبناني الذي أخذت معه بيروت تستردُّ دورها الريادي مفصلاً مهماً في الشرق الأوسط.



Anexo II – Instrucciones de la tarea para la obtención de datos

Lee este folleto de la oficina de turismo de Beirut en el que encontrarás informaciones útiles sobre la ciudad.

Ahora, escribe un correo electrónico a un estudiante de árabe de Madrid (España). Va a estar en Beirut una semana y quiere conocer algo más de la ciudad. Ayúdale con la información del folleto que has leído:

- ¿qué es interesante de esta ciudad?
- ¿qué hace diferente a esta ciudad?
- ¿qué lugares se recomiendan visitar?
- ¿cómo es el centro de la ciudad?
- ¿cómo es la gente de Beirut?

Escribe un email de aproximadamente una página. Tardarás unos 50 minutos.

--

Please read this small tourist leaflet about Beirut that contains useful information about the city.

Once you've done that, write an email to a student of Arabic from Madrid, Spain. He/she will be in the city of Beirut for a week and he/she wants to know more about the city. Try your best to help him/her with the information you have read in the brochure. Your email must be about a page in length. You will probably need about 50 minutes to finish this task.

Example include:

- What is interesting about the city of Beirut?
- What makes it different?
- Which are the recommended places to visit?
- How is the city center?
- How are the people from Beirut?

--

لديك في قراءة هذه الكتيب السياحي عن بيروت بعض المعلومات المفيدة عن المدينة. الآن، عليك كتابة رسالة بريد إلكتروني لطالب يدرس اللغة العربية في مدريد (إسبانيا). سيكون في مدينة بيروت لمدة اسبوع واحد ويريد أن يعرف شيئاً عن المدينة. ساعده من خلال المعلومات الموجودة في الكتيب التي قرأت:

ما هو الشيء الملفت للانتباه في هذه المدينة؟

ما هي الأشياء التي تجعل المدينة مختلف عن غيرها؟

ما هي الأماكن التي يُنصح بزيارتها؟

كيف يمكن وصف وسط المدينة؟

كيف يمكن وصف سكان بيروت؟

اكتب رسالة بريد إلكتروني فيما لا يقل عن صفحة. لديك من الوقت ٥٠ دقيقة

Anexo IV – Escala de análisis de la composición

Ideas/contenido	30-27	Excelente- Muy bueno	Bien documentado; información significativa, desarrollo completo de la tesis; pertinente respecto al tema asignado.
	26-22	Bueno - adecuado	Muestra un conocimiento adecuado del tema; alcance de contenidos adecuado; el desarrollo temático está limitado; las ideas están en general ligadas al tema (son relevantes), pero carece de detalles.
	21-17	Aceptable- insuficiente	Conocimiento limitado del tema; contenido limitado; desarrollo temático pobre
	16-13	Muy insuficiente	Se muestra poco o ausencia de conocimientos del tema; cantidad inadecuada; no relevante o no se constatan datos suficientes para evaluar.

Organización	20-18	Excelente- Muy bueno	Expresión fluida; expresión clara de las ideas; uso de apoyos sólidos; organización clara; secuenciación lógica y cohesionada.
	17-14	Bueno - adecuado	Fluidez adecuada; la mayoría de las ideas están claras aunque organizadas en líneas generales; los materiales para el apoyo de las ideas está limitado; secuenciación lógica pero incompleta.
	13-10	Aceptable - Insuficiente	Fluidez pobre, las ideas no están bien conectadas; falta de secuenciación lógica y de desarrollo de las ideas.
	9-7	Muy insuficiente	Las ideas no están conectadas entre sí; falta de organización o no se constatan datos suficientes para evaluar.

Gramática	25-22	Excelente- Muy bueno	Uso preciso de estructuras relativamente complejas; escasos errores de concordancia, número, tiempo, orden de los elementos, artículos, pronombres o preposiciones.
	21-18	Bueno - adecuado	Empleo efectivo de construcciones simples; algunos problemas en el empleo de construcciones complejas; errores de concordancia, número, tiempo, orden de los elementos, artículos, pronombres o preposiciones.
	17-11	Aceptable - Insuficiente	Defectos significativos en el uso de construcciones complejas; errores frecuentes de concordancia, número, tiempo, negación, orden de los elementos, artículos, pronombres, preposiciones; elipsis; falta de precisión que interfiere en el significado.
	10-5	Muy insuficiente	No dominio de las construcciones simples; texto dominado por errores; no comunica o no se constatan datos suficientes para evaluar.

Vocabulario	20-18	Excelente- Muy bueno	Variedad compleja; selección precisa de palabras/expresiones; dominio de las formas de las palabras; registro adecuado.
	17-14	Bueno - adecuado	Variedad adecuada; errores en la selección de palabras/expresiones; transmisión efectiva del significado.
	13-10	Aceptable - Insuficiente	Variedad limitada; errores frecuentes en la selección de palabras/expresiones; uso o selección inapropiada; el significado no está comunicado de manera efectiva.
	9-7	Muy insuficiente	Errores basados en la traducción; poco conocimiento del vocabulario de la lengua meta o no se constatan datos suficientes para evaluar.

Ortografía	5	Excelente- Muy bueno	Dominio de las convenciones de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, etc.
	4	Bueno - adecuado	Errores ocasionales de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, etc. que no interfieren en la comprensión.
	3	Aceptable - Insuficiente	Errores frecuentes de ortografía, puntuación, uso de mayúsculas; la comprensión se ve afectada por los problemas formales.
	2	Muy insuficiente	No dominio de las convenciones que se constata por la frecuencia de errores no se constatan datos suficientes para evaluar.

Hedcock & Lefkowitz, 1992: 275-276.

Anexo V – Hoja de evaluación de los textos

Código de la prueba

--	--	--

	Muy insuficiente					Aceptable - insuficiente					Bueno - adecuado					Excelente – Muy bueno					
Ideas-Contenido	3	1 4	1 5	1 6	1	7	1 8	1 9	1 0	2 1	2	2	3	4	5	6	7	1 8	1 9	0	2
Organización	7	8	9	0	1	1	2	3	4	1 5	1 6	1 7	1	8	1 9	0	2				
Gramática					0	1	2	3	4	5	6	7	8	1 9	2 0	2 1	2	1 3	4	5	
Vocabulario	7	8	9	0	1	1	2	3	4	1 5	1 6	1 7	1	8	1 9	0	2				
Ortografía	2					3					4					5					
Total																					

Código de la prueba

--	--	--

	Muy insuficiente					Aceptable - insuficiente					Bueno - adecuado					Excelente – Muy bueno					
Ideas-Contenido	3	1 4	1 5	1 6	1	7	1 8	1 9	1 0	2 1	2	2	3	4	5	6	7	1 8	1 9	0	2
Organización	7	8	9	0	1	1	2	3	4	1 5	1 6	1 7	1	8	1 9	0	2				
Gramática					0	1	2	3	4	5	6	7	8	1 9	2 0	2 1	2	1 3	4	5	
Vocabulario	7	8	9	0	1	1	2	3	4	1 5	1 6	1 7	1	8	1 9	0	2				
Ortografía	2					3					4					5					
Total																					

Anexo VI – Escala de análisis cualitativo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Criterios
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	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay dominio del uso de la presencia/ausencia de los artículos determinantes?
	Pronombres	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Reflejan los pronombres la persona, el género y el número apropiados?
	Preposiciones	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay una selección adecuada de las preposiciones? - ¿Se constata un dominio de uso de las preposiciones?
Ortografía	Deletreo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Están las palabras deletreadas correctamente?
	Acentuación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se siguen correctamente las normas de acentuación?
	Puntuación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay un empleo adecuado de los signos de puntuación?
	Mayúsculas-minúsculas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se emplean las mayúsculas cuando es necesario y apropiado? ¿y las minúsculas?

Anexo VII – Permiso para la recogida de datos de la USJ



FACULTÉ DES LANGUES


 Université Saint-Joseph - Beyrouth
 جامعة القديس يوسف - بيروت


 كلية اللغات


A QUI DE DROIT

La Faculté des Langues de l'Université Saint-Joseph a accueilli Mlle María del Mar Boillos de l'Université de Deusto, dans le cadre de ses recherches pour sa thèse doctorale « La adquisición de la composición escrita en español por araboparlantes » le 5 décembre 2012.

C'est avec la Chef de la section de langue espagnole qu'elle a visité les cours durant lesquelles les étudiants ont participé à une expression écrite.

En foi de quoi lui a été délivrée cette attestation.

Beyrouth le 26 février 2015


 Noura EL SAYED RODRÍGUEZ
 Chef de la Section d'Espagnol, d'Italien,
 d'Allemand et de Russe


 Henri AWAISS
 Doyen de la FdL

www.usj.edu.lb

Campus des sciences humaines, rue de Damas
 B.P. 17-5208 Mar Mikhaél, Beyrouth 1104 2020
 Tél : 01-421552, Fax : 01-421509
 Email : fdl@usj.edu.lb

Bureau administratif de l'USJ
 42, rue de Grenelle, 75343 Paris Cedex 07
 Tél : 33-1-45491211, Fax : 33-1-45499877

حرم العلوم الإنسانية، طريق الشام
 ص.ب. 17-5208، مار مخايل بيروت، 1104 2020 - لبنان
 هاتف: 01-421509، فاكس: 01-421509

Anexo VIII – Textos de las informantes

2.01

¡Hola amigo!

¿Qué tal?

Yo quiero a escrito un poco de la ciudad de Beirut; sitios a visitar, un descripción de la gente...

Beirut es una ciudad que es constricto muchas veces después séismo. Yo puedo ver una relación con el oriente y occidente. Tiene tiendas, restaurantes, discotecas, sitios arcéologios, playa actividades cultaras, puede hacer el deporte (bicicleta,...) El centro de la ciudad tiene mucha gente, mucha construcción contemporanio y nuevo. En el barrios tiene muchas tiendas de ropas extranjero de Europa que es muy cara. Y además tiene antiguos barrios o barrios que no busca gento porque despues la guerre. El habitante de Beirut les gustan la vida en ella porque hay todo necesidad por un vida.

Beirut hay un vida economica, cultura, restaurantes, bancos....

Yo espero tu veo en el próxima semana.

Adios

Bisos

2.02

Hola! Sé que llegará al libano para una semana, para obtener más información sobre la ciudad. Realmente, Libano es un pais hermoso, tiene muchas lugares y además, qué es interesante de esta ciudad es qué está una ciudad rico qué tiene muchas lugares turisticos como Saida, Tyr, Trípoli etc... Además, qué hace diferente a es cuidad, es qué el clima es diferente de otros paises. Tiene una clima muy agradable. Supongo que usted visité la ciudad de Saida, Trípoli y Tyr por qué som muy interesante. Para conocer, el centro de la ciudad es muy bueno y tiene muchas restaurantes. Finalmente La gente de Beirut som muy bien y me gusta mucho esta ciudad. Esta cuidad es muy buena.

2.03

¡Hola XXXX! ¿Qué tal?

Beirut es una ciudad muy interesante.

Esta ciudad ha vivido muchos problemas, pero todo el tiempo olvidar sus problemas y es siempre una ciudad muy bonita y turística... Tiene muchos restaurantes, plazas, supermercados, tiendas para hacer y ir de compras. Y por la noche, Beirut es una ciudad muy divertida. Hay muchos bares y el turista puede ir de copas.

También tiene en esta ciudad, barrios antiguos y nuevos.

Puede ir a visitar muchos sitios turísticos y arqueológicos por ejemplo el palacio del gobernador; o puede ir a ver el mar.

Beirut es turístico y también es el centro del país para todas las personas que trabajan. La gente de Beirut es muy simpática y generosa y normalmente habla árabe, francés, inglés y un poco de español!

Hasta la semana próxima en Beirut!

XXXXXXXX

2.04

Hola!

BEIRUT es una ciudad muy interesante porque puedes visitar cada sitio. Es una ciudad única porque hay muchas cosas para visitar por ejemplo "Ramshe" y que puedes hacer deporte o tomar un café. En el centro, hace muchas fiestas, y festivales. Además, hay un centro comercial, y banco, universidades, escuelas, y otra. La gente es generosa y amable. Hoy, Beirut es una ciudad donde hay muchas fiestas. Todo el mundo disfrutarse en Beirut porque hoy muchos restaurantes y además, puedes visitar los sitios romanos en el centro de la ciudad. Tus momentos inolvidables en Beirut porque tú puedes hacer muchos cosas específicamente en el centro porque es atractivo, y la gente quiere promenar en el centro.

Adios, un abrazo,

XXXXX

2.05

Beirut es interesante porque tiene una grande playa y para su cultura, y civilización y su turismo. y es una ciudad que no clarmar.

Beirut es mas diferente porque tiene una importante comercial, civilizacion impartante (El sareil Kbir) y hace la cornicha para practicar el deporte; tomar el café; comunicar y para (verer) ver la playa. El turismo en esta ciudad es mucha atractiva porque los túrismas van a visitar muchas importante places. Trúsimo vay a visitar el Cornishe “Manara”, el centro de comercial para hacer la compra, vay a ir a la playa de Beirut y a muchas restaurantes y cafés por la noche.

(Esta ciudad hay) totuearlemente esta ciudad es calme y hay mucho trafico. Beirut no duerme porque hay muchas restaurentas y café y muchas personas van a ir por la noche. Esta ciudad es moderna y tiene importa civilizacion y cultura. Suspailacion en su ciudad le gusta mucho ir a la cornishe “baucha” y hacer uno relaxo tiempo!

2.06

Querido XXXXX:

¡Hola! ¿Qué tál tus días en Madrid? Te escribo este correo para describir una ciudad muy bonita en el Líbano. Esta ciudad es Beirút. Beirút ha sido destruida muchas veces pero despues se leva y parece más bonita y esplandida.

Además lo que distingue esta ciudad es que tiene dos imágenes contradictorias entre lo que es antiguo y lo que es moderno.

Si quieres visitar Beirút, debes ir para ver los sitios históricos que datan del año 149 por ejemplo. También debes ir a la playa. A puedes caminar y ver la mar muy tranquila.

En cuando al centro de la ciudad, es un centro que tiene dos aspectos también: un antiguo y un moderno. Podemos ver edificios muy modernos que tienen muchas cosas caras pero también podemos ver edificios antiguos que contan la historia de un país.

La gente de Beirút es muy divertida y a ella, le gusta salir por la noche. Hay muchos restaurantes y bares en Beirút.

La vida en esta ciudad es como una historia de una pelicula que no puedes olvidar nada.

2.07

Querida XXXXXX:

¡Hola! ¿Cómo estas? Espero que estes bien. Si quieres visitar Beirut tienes que conocer más informaciones osbre la ciudad.

Primero, Beirut es una ciudad muy dinámica: hay mucha gente, trafico y centros culturales muy bonitos e importantes. Beirut tiene muchos restaurantes, bares y centros comerciales muy divertidos. En la noche y en el día, Beirut no duerme. En el centro de la ciudad, hay monumentos historicos y centros comerciales: Beirut es una ciudad antigua pero moderna tambien.

Segundo, lo más importante es que Beirut es la ciudad del arte y de la cultura. Hay muchos museos y galerías de artes que deberías visitar.

Tercero, la gente en Beirut es muy amable y buenisima. La verdad es que los libaneses son muy sociable.

Finalmente, no puedo decir que existe una ciudad en el mundo más divertida e interesante que Beirut.

Espero tus noticias.

Besos

2.08

Querida XXXXXX,

Espero que estés bien,

¿Qué quieres que te diga? Yo sé que estás esperando un gran cantidad de información sobre Beirut. Bien, Beirut es una ciudad grande y ruidosa. Tiene valores historicos y cuando Tu la visitas, vas a encantarla. En Beirut, hay muchos lugares de interes como: el barrio del Hamra y el centro de la ciudad y las afueras también. En esta ciudad, los edificios han subido muchos modificaciones después la guerra. Pero, todavía es bella y ruidosa. La gente de Beirut son muy amable y generosos y quieren la vida de la noche; el centro de la ciudad es muy ruidoso y activo y hay muchas discotecas y tiendas y hoteles. Toda la gente quiere esta ciudad, y me recomiendo de visitarla.

Espero tu respuesta

XXXXXXX

2.09

Querida XXXXXX

Como estas? Todo va bien con tus cursos? En esta carta voy a describir Beirut. Gye, Beirut es la capital de Libano. Esta grande y cerca del mar. El interesante de esta ciudad es que sus calles y edificios son una comibeson entre el Este y el Weste. En el centro tiene muchas tiendas, discotecas, restaurantes... Ademas de estas cosas, tiene edificios modunos y antiguos que son muy bonito durante la noche. Te recomendo visitar este centro (centro de la ciudad) porque todo la gente va par salir por la noche o comen en los restaurantes o bailan en las discotecas. Esta es una ciudad buena y aburrida mucho.

La gente es sympatica y muy sociable. Muy maja y le gusta la vida. Te recomendó visitar Libano es un buen pays.

Espero tus noticias.

Besos, XXXXXXXX.

2.10

Querida estudiante,

Beirut es una ciudad magnifica. Su historia es llena de desarollos que le han dado una diversidad cultural muy interesante. Es importante saber que Beirut ha sido destruyida y construyida siete veces. Muchas civilizaciones han pasado aquí, por eso la cultura libanesa es una mezcla muy especial de todas estas culturas variadas y ricas. Es una ciudad realmente unica y rara. En sus calles puede ver dependientes pobres que andan y gritan y del otro lado de la misma calle, ve unas tiendas de clientes ricos. Entre los edificios viejos marcados por la guerra de 1975 y los edificios modernos, Beirut representa una mezcla del pasado y del presente. Además, hay muchos restaurantes y bares siempre llenos de gente de todas las clases sociales que sirven comida de diferentes paises pero la comida libena es seguramente a aconsejar. Uno no puede visitar Beirut sin visitar sus discotecas. Beirut es la ciudad que nunca duerme, la Reina de la noche. No podemos olvidar su centro que es maravilloso la noche y en las fetas. Finalmente, lo más especial en Beirut es su gente. Los hombres creen que representan el prototipo del hombre oriental pero hacen el imposible para pareser a los occidentales. Y las

mujeres son muy guapas pero aficionadas de la cirugía estética. Sin embargo, la gente es gentil, amable, maja y muy servicial. Por eso, se desea una semana excepcional en Beirut y bienvenida a la ciudad de todas las contradicciones.

2.11

Querido estudiante:

¡Hola! ¿Cómo estás? He vivido en Beirut toda mi vida. Beirut está al lado del mar y es muy bonita. Es una ciudad con mucho ruido pero hay regiones tranquilas. Hay muchas cosas que puedes hacer, por ejemplo puedes hacer deporte en una región que se llama “el rawché”. También puedes visitar muchos edificios antiguos o otros con un amigo. Además, Hay muchas actividades culturales porque esta ciudad ofrece varias actividades.

El centro comercial es llena de bancos y otros Beirut está muy bien Comunicada. Hay muchos museos pero lo más importante es el museo nacional porque es muy famoso. Los edificios son altos y modernos. También la gente es muy simpática, honesta y a ella, le gusta mucho hablar. Tienes que visitar el museo nacional y la región que se llama “Rawche” porque son muy bonitos. También puedes visitar las discotecas pero debes saber donde ir porque hay discotecas divertidas y otras aburridas. Beirut es una ciudad moderna, bonita y ruidosa. Espero que vayas a visitar toda la ciudad.

¡Espero tus noticias!

¡un besote!

2.12

¡Hola amiga! Soy una estudiante de traducción en la universidad San José y vivo en Beirut todo el año.

¡Esta ciudad es magnífica! Me encanta especialmente la mara y la vida nocturna durante la noche.

Beirut esta cerca del mar y es un país soleado: Puedes hacer deporte al corniche, una región muy bonita de Beirut, y comer el “kaab”, un pan tradicional del país. En Beirut hay también muchos edificios tradicionales y edificios modernos, especialmente en el centro de la ciudad.

Beirut tiene muchas facetas. Puede estar pacífico y puede estar ruidosa. Está una muy dinámica.

La gente de Beirut es sociable. Los Libaneses le gustan la vida, y le gustan los turistas también.

Recomiendo las playas libaneses de Beirut, y las calles tradicionales de la ciudad porque tienen una importancia crucial en la historia del país.

Espero tu respuesta

XXXXXX

2.13

Querida XXXXXX:

¡Buenos días! ¡Espero que estás contenta porque vas a estar en Beirut!

Beirut es una ciudad muy bonita. En esta ciudad, puedes encontrar muchos lugares diferentes y hacer lo que quieras. Hay tiendas, restaurantes, museos... Beirut es conocida por su historia y las guerras que se han pasado en esta ciudad, la capital del Líbano.

¡Tienes que visitar el museo nacional y un restaurante típico del Líbano! Hay muchas cosas interesantes que puedes ver en el museo y los platos típicos del Líbano son muy buenos.

El centro de la ciudad es muy bonito. Tienes que verlo también. Hay tiendas y restaurantes muy importantes. Puedes ver la playa también. ¡Es una vista maravillosa!

La gente de Beirut es muy simpática. Vas a descubrir esto. Es muy amable y dinámica también. Especialmente con los extranjeros.

¡Espero que vas a querer Beirut!

XXXXXXXX

2.14

Beirut es una ciudad más pequeña que otras ciudades en el mundo, pero es la más interesante.

Beirut, la ciudad del amor, del sueño, de la belleza, y de la libertad.

Es verdad que esta ciudad ha pasado algunas veces en una destrucción fatal, pero después cada vez, Beirut ha tenido una reconstrucción magnífica. Beirut tiene una vida nocturna muy especial. Los turistas vienen para bailar y disfrutar de esta vida. Hay en Beirut varios estilos de

vida: las calles de los ricos con edificios bonitas y agradables, las calles de los pobres con casas antiguas que ayudan los turisticos a ver la arquitectura del pasado. Tambien hay calles con restaurantes de cocina italiana, Libanesa, española, francesa, y argentina. ¡Hay de todo en Beirut!

La gente es muy social, abable, y te ayuda todo el tiempo. Tienes que visitar “Al Roucha” que es un lugar original, la playa del “nejme” que es en el centro de la ciudad, y los museos como el museo de Beirut y el museo de Gebran. Aquí, vas a ver la parte artistica de Beirut. El centro de la ciudad es bonito. Hay un reloj gigante en el centro y puedes jugar, andar, correr, comer, comprar porque hay espacio para practicar los deportes, tiendas y restaurantes importantes. Beirut es la madre de la importación y exportación de vuestro mundo a nuestro.

Vas a amar Beirut mucho, y a pasar un tiempo maravilloso. ¡Buenas vacaciones!

2.15

Querido XXXXXX!

Hola! Qué tal tus días en Madrid? Cuanto tiempo sin saber de tú. Te extraño mucho! Yo quiero te hablar de Beirut.

Beirut es una ciudad muy interesante y agradable! Está es muy brillante y inolvidable.

Beirut contiene diferente monumento turístico.

También, ella contiene muchos cafés y restaurantes. Esta ciudad es diferente porque es ambos silenciosa y ruidosa. También, es silencioso y hay mycho gente.

La Corniche es agradable lugare porque la vista es agradable con el mar. La Corniche es una zona preciosa.

2.16

El Líbano es un país que ha conocido modificacioens en la historia, pero esa capital, Beirut, ha ido siempre una ciudad magnifica. Podemos ver que en esta ciudad, los aspectos modernos y viejos se encuentran. En una misma calle, los edificios grandes y nuevos son construidos al lado de los viejos edificios historicos. Además, no hay lugares por ricos y otros por pobres, pero todo el mundo puede frecuentar los mismos lugares. Luego, hay muchos centros comerciales que son repartidos en toda la ciudad y que puedes visitar. Hay un lugar que se llama “Corniche Al-

Manara” y que es muy divertido. Al noche, todo el mundo va a este lugar para andar o hacer deporte y en el verano, hay muchas actividades divertidas allí.

centro de Beirut, que es a diez minutos de Manara, hay muchos restaurantes buenos, hotels y tiendas por compras. Hay una plaza que se llama “plaza de la estrella” y, durante todo el año, los habitantes o los turistas van allí para andar y jugar con sus hijos.

Al final, quiero decirte que los libaneses son muy serviables y amables, especialmente con los extranjeros.

2.17

Beirut es una ciudad con dos aspectos. Puede encontrar el calmo cerca de la playa como puede disfrutar de sus noches inolvidables. Es una ciudad con un pasado triste y brillante en el mismo tiempo. Es una madre que ha dado mucho para sus niños sin esperar nada a cambio. Beirut ha subido muchas dificultades pero cada vez ha sido siempre fuerte.

La gente en Beirut es muy simpática y generoso. Tiene un gran capacidad de perdonar y siempre da ayuda a las personas que la neessita.

Cuando vienes a Beirut hay que visitar el museo nacional y el centro de la ciudad. En realidad, el centro de la ciudad es muy moderno y puede encontrar ahí todo lo que quiere.

2.18

Querida XXXXXXXX:

¡Hola amiga! ¿Comó estás? Espero que todo va bien en tu vida y con el árabe por supuesto. ¡Soy muy contenta que vas a estar en Beirut una semana! También soy segura que va a estar una semana demaravilla inolvidable. Entonces, voy a ayudarte con unos informaciones muy útiles sobre nuestra ciudad. Pues, todo es interesante en Beirut, te encuentras en cada esquina de esta ciudad, un edificio, una persona o un árbol que tiene un cosa especial unica en el mundo. Hay muchas calles y edificios antiguos que tienen una historia muy rica y muy regalos por sus habitantes pero hay también muchas calles modernas especialemte en el centro de la ciúdad que van, por supuesta a les gusta. Eso es la que hace diferente a esta ciudad, hay de todo allí, del antiguo, del moderno, del artísticó, ¡de todo! En cuenta a mí, te recomiendo visitar los museos de Beirut, sobre todo el museo de Sursok y el museo national, y te debes visitar el Corniche, esto es el lugar muy important que debes ver: un paseo queda al mar y a un vista maravillosa.

Al final, ¡la gente de Beirut es la cosa la más especial de este país! Somos un poco nerviosos pero crea me somos un pedazo de pan. Si quieres ayuda en alguna cosa, todo la gente va a ayudarte y si quieres salir de la noche, ¡vas a encontrar muchas personas que van a ayudarte con eso también!

2.19

Hola XXXXXXXX,

¿Qué tal? He oído que tu vas a estar en Beirut una semana, entonces te escribo este correo electrónico para ayudarte para tu viaje. Beirut es una ciudad interesante y diferente. En esta ciudad, puedes sentir las influencias orientales y occidentales y hay siempre algún para hacer. Dependamente de que quieres, hay lugares que puedo recomentarte. En primer lugar, el centro de la ciudad donde hay el “seray”, dónde es el gobierno. En el centro de la ciudad, puedes andar porque los coches no pueden circular. Además, hay el mercado “soula” de Beirut dónde puedes comprar lo que quieres. En secundo lugar, puedes andar tambien dos kilómetros sobre la “corniche” y ver el símbolo de Beirut y libano, el “rawche”. Si quieres comer, te recomendó la calle “Blin” donde puedes comer specialidades locales y también McDonalds o Burger King pero es triste no hay ningún restarante español. Hay también otras cosas a hacer, muchas cosas pero te pido a venir ser los con tus ojos.

Finalmente, puedo decirte que la gente de Beirut es amable y muy generosa.

Muchos besos

2.20

Querido estudiante,

He sabido que vas a visitar Beirut y para eso, voy a ayudarte un poco para saber cosas sobre esta ciudad y para decirte cuál lugares debes visitar. De primero, esta ciudad es interesante porque tiene un aspecto histórico y vas a descubrirlo en cada esquina de Beirut. Lo que hace diferente a esta ciudad es que es antigua y moderna en el mismo tiempo. Vas a ver modernos edificios al lado de cuál hay antiguas casa. Además, hay muchos lugares que debes visitar como el museo national, el museo de Sursok, la calle de Hamra, el calde de Gemayze, Achrafieh y sobre todo el centro de la ciudad. Este lugar es muy famoso porque ha unido las dos culturas, las dos

religiones mayores del Líbano. Finalmente, la gente de Beirut es muy simpática, dinámica, quiere los extranjeros, quiere la vida... vas a quererla mucho.

Esta ciudad es maravillosa mi querido estudiante, debes disfrutar de cada minuto en tu viaje.

Besos,

XXXXXX

2.21

Querida XXXXXX:

¡Hola! Cómo estás? ¡Cuánto tiempo sin saber de ti! En esta carta, quiero hablar de Beirut para ayudarte. Beirut es una ciudad muy dinámica. Es la ciudad del sueño. Beirut ha tenido muchos problemas en el pasado pero hoy es una ciudad maravillosa. Es a veces tranquila y a veces muy ruidosa especialmente cuando hay tráfico. Es una ciudad especial porque tiene de todo: centros comerciales, varios tipos de barrios, bancos, una playa que da a la costa mediterránea... Cuando estás en Beirut, intenta visitar los edificios antiguos, la plaza de "Manara", el museo nacional y el centro de la ciudad. En efecto, el centro está lleno de restaurantes, antiguos barrios... y es famoso por su vida nocturna. Además, la gente es un pedazo de pan. Es amable, generosa y muy servicial. Pero, es un poco charlatana. Los hombres son encantadores y las mujeres son guapísimas y divertidas. En el verano, el ambiente es increíble. Hay muchas actividades y muchos turísticos.

Finalmente, Beirut es una ciudad turística y muy interesante. Amí me encanta Beirut, y a ti?

Espero tu respuesta,

Un fortísimo abrazo,

XXXXXX

2.22

¡Hola amiga! Cuanto tiempo sin saber de ti, espero que estés bien. Estoy muy contenta de saber que quieres visitar mi querido país el Líbano. Ahora voy a te dar consejos sobre los lugares de interés y que un turista debe ver. Beirut es una ciudad magnífica y realmente pienso que deja una impresión sobre todos los turistas. En efecto, es una combinación de muchas culturas

que están en una relación con el tiempo del imperio Ottoman y también el imperio romano especialmente en la región de Baalbeck que tiene monumentos muy altos. Cuando visitas el Líbano es como tu viajes et tu das la vuelta al mundo porque esta diversidad en las culturas no existe en muchos países. Además, en Beirut tus vas a encontrar una arquitectura muy moderna en la estructura de los edificios y los hoteles que coexiste con la estructura y el arte antiguo. Hay muchas tiendas para todo para comprar recuerdos. No te preocupas la gente es muy simpática y generosa y le gusta salir de noche y hay fiestas todos los días de la semana exactamente como la gente en España!

Espero tu respuesta pronto.

Besos grandes

3.01

Beirut es una ciudad histórica, maravillosa y muy divertida. Esta ciudad es especial por su clima mediterránea pero un poco caliente en verano, sus playas, su situación geográfica cerca del mar, sus montañas en invierno, sus noches vida, sus restaurantes y cafés, su comida muy delicioso y variable. Beirut es una ciudad donde hay 18 diferentes religiones así culturas y maneras de vidas. No podemos olvidar que en Beirut la gente habla en mayoría 3 lenguas que son: el Árabe, el Francés y el Inglés. Hay en Beirut, en realidad, mucho tráfico pero hay también vastos lugares cerca de Beirut. Beirut es conocido en el mundo árabe por su gente abierta, divertido, simpático, generoso, educado y por su “shopping”. Lo que es mágico en Beirut es que tu ves la montaña y el mar en el mismo tiempo! Pues, los lugares que se recomiendan visitar son el centro de la ciudad que es un centro histórico “romano” pero reconstruido después de la guerra civil, el Achrafieh y sus históricas pequeñas calles, el “Raweh” donde hay olas grandes rocas en el mar, el Museo “Al Mathaf” que es cerca de Saint Joseph University pero también el “Hamra”, una ruidosa región en Beirut pero muy divertida (restaurantes, cafés, Pubs...) y mágica y los montañas, especialmente en Verano, como Bhamdown, Baaba...

3.02

Beirut es una ciudad muy interesante, porque tiene diferencias en sus calles, por ejemplo tiene calles más pobladas y ruidosas y otras más tranquilas... tiene casas modernas cerca de sitios históricos y ruinas... tiene tiendas baratas y otras caras... y es un centro comercial muy importante. Todas estas diferencias parecen como el arco iris de una ciudad con dos caracteres oriental y occidental. En Beirut recomiendo visitar el centro comercial y sus calles, ahora construido en moderno... ruinas de la época romana y otomana. El centro de Beirut es muy poblado y comercial, con calles de arquitectura especial.

La gente en Beirut es amable, le gusta hacer actividades culturales y caminar en el paseo cerca del mar.

Espero que te guste Beirut.

3.03

Hola amigo, ¿cómo estás? Yo sé que vas a estar en Beirut una semana por eso yo me voy a ayudarte a saber lo que es más interesante en Beirut.

De primero Beirut lo que más interesante de esta ciudad es su situación geográfica, que se puede reconstruir toda vez entonces de la guerra de una manera más bonita.

Por eso, esta ciudad es diferente de otro país, cada calle en Beirut tiene una historia especial. Yo te recomiendo visitar AL MANARA, porque es una zona tranquila, guapa y un gran nombre de personas van a hacer deporte en esta zona, y de más tú vas a ver varias personas enamoradas aquí.

Por el centro de la ciudad es rico, y es famoso por su gran centro económico y turístico.

La gente de Beirut es generosa, divertida, inteligente creo la vida de noche, que son muy amables y interesantes por salir con ellos.

¿Dígame cuánto te gustan!

3.04

¡Hola!

Me llamo XXXXXXXX, yo voy a tu describir lo ciudad Beirut porque yo conocó que tu quieres ir a visitar Beirut una semana et quieres conocer algo más de la ciudad. lo que mas interesante de Beirut es que Beirut es un ciudad muy pequeño y divertido, hay 18 religiones diferentes porque es diferente a esto ciudad, Te aconsejo de visitar el Locuche porque es un rock muy largo en el centro del mar y de visitar el centro de la ciudad porque hay restaurantes de todos el mondo hay cocinas Etaliano, Frances y Libanes.

La comida de Libano es muy bonita et divertido y la gente de Beirut son muy generoso, inteligente porque hablan tres lenguas Frances, engles y arabe, son muy sympatico y quieran ir la vida en la noche, son muy amable y nada abierto, descuidos no te visitar lo montagna porque hay varios paisajes muy bonita. Espero que va a pasar yo grandes momentos en Beirut.

3.05

¡Hola XXXXXX!

¿Qué tal? ¿Como va Madrid? Sube que quieres visitar Beirut. Vas a amar esta ciudad. Beirut es una ciudad muy especial. ES que Beirut conoció muchas guerras, pero siempre podría quedar fuerte. Es una ciudad demasiado mágica porque hay muchas variedades. Es tranquila y ruidosa, elegante y pobreza, moderna y antigua. Puedes hacer muchas actividades en Beirut. Por ejemplo, puedes ir a la playa por la mañana, pasear en sus calles, ir de compras. Puedes hacer bici o pasear en el cornisa de Raouché donde ves niños jugar, amorosos pasean, peronas hacen deporte y donde puedes observar el mar y la puesta de sol. Por la noche, tienes que traer la vida de noche en Beirut. Hay muchas calles como Gemayzé, Monot, Hamra donde puedes escuchar música, bailar y tomar copas. Cuando vienes a Beirut, tu vas ver que la gente es muy amable y agradable. La gente libanesa es conocida para su acogida caliente.

Espero que tu vas divertirte.

¡Besos!

XXXXXX

3.06

Hola,

La ciudad de Beirut es interesante porque es muy divertida y también tranquila.

Podeís ver en un calle muchas tiendas impresionantes y vendedores que andán dentro del sol. En otro calle veís edificios de arquitecturas tradicional del Libáno. Los lugares para ir de compras son muy dinamicos y modernos. Podeís encontrar en Beirut lugares turísticos muy divertidos cómo el “centro de la ciudad”. hay muchas restaurantes y muchas animaciones allí, especialmente por la noche. Hay Catedrales y Mosques en el centro de la ciudad. Podeís tambien visitar en Beirut las calles de “Gemayze” o de “Hamra” dónde hacemos la fiesta y todas las discotecas son bastante dinámicas.

Beirut es una ciudad muy especial porque tiene una variedad de gente. Encontre gente de religiones diferentes o de culturales diferentes pero todas viven juntos. El pueblo es muy acogido. Viene a Beirut, te esperamos!

3.07

Beirut, el Miercoles 6 de diciembre de 2012

Hola,

Beirut es una ciudad muy interesante y especial. Es una ciudad que sufrió mucho con las guerras, tsunami.... Pero nacía cada vez más guapa que ántes. Y la historia de la ciudad es muy importante, había el empicio otóman, los phenicios....

Ademas, hay muchas cosas que hacen esta ciudad diferente. Primero, la cultura es muy rica y interesante y se representa en los edificios, los restaurantes libaneses, los sitios históricos y turísticos. Después, el tiempo es diferente de los otros países, es temporal, hace frío en invierno y calor en verano. Le recomiendo vivisar al Rawché, el museo nacional, Hamra, Jemayzé y el centro de la ciudad muy famoso y divertido dónde hay restaurantes y turistas de todas las nacionalidades que caminan. ¡Es genial!

Al fin, tiene que saber que la gente en Beirut son muy amables, divertidas, trabajadores y les gustan mucho los extranjeros.

¡Espero que va a pasar un tiempo inolvidable en Beirut!

Hasta luego,

XXXXXX

3.08

Hola XXXXXXX;

Me decimos que vas a estar en Beirut una semana y que quieres conocer algo más de la ciudad.

Primero, sabes hablar en árabe y es muy bien, es que la lengua es importante para la comunicación. Pero es importante de decir que mucho gente conocen español, y este es interesante de la ciudad. Puedes encontrar a muchas personas diferentes y visitar muchos lugares, restaurantes y discos, porque Beirut no sabe dormi nada. Kornich El Romano es un lugar muy único y muchos persones quieren ver el reflexión del sol detras de la "Rowehe".
Recomiendo que tu visitas este lugar.

Finalmente, la gente es muy sympatica y amable.

Espero te ver pronto.

XXXXXX

3.09

¡Hola! ¿Que tál, XXXXXXXX?

El ciudad de Beirut, es my famosa y interesante.

Tu puedes salir al mar y sentir el sol en la mañana despues salir a una discoteca por la noche y bailar con el chicas libanesas muy guapas y escuchar la musica antigua. Beirut es una cuidad que pasó a una phasa muy difficila. porque la situacion del país es instable. pero todos la gente son muy amable y agradable. Engeneral, la gente es ta muy loca.

En libáno la gente habla muchas lugares por ejemplo francés, arabe, inglés y español. muchas gente conocemos español.

El centró de la ciudad esta grandioso y puedes ver una película con mí.

La comida libanesa es deliciosa y el restauranets son divertidas. también puedes encontrar muchas lugares,

Espero te ver en beirut.

3.10

Hola, me llamo XXXXX y soy una estudiante libanesa de Beirut, de esta ciudad que es una mezcla de civilizaciones. Lo que es interesante de esta ciudad es que es una mezcla magica del sur y del norte, del pasado y del presente para tener un mejor futuro. Beirut es una ciudad divertida que puede ser ruidosa y silenciosa al mismo tiempo. Por eso, cuando vas a venir al Libano puedes visitar pueblos en Beirut que son conocidos por sus vidas nocturnas como Jemmayzeh por exemmplo. Ahi, hay una mezcla de lo que es antiguo y de lo que es moderno, de la vida dinámica y de la vida silenciosa. Tienes que ir también al Rawshe en Beirut donde encuentras el mar y en frente, edificios muy modernos y muy caros. En frente del mar debe de encontrar personas que hacen deporte, unas parejas que quieren estas solas y chicos que corren con el viento en sus pelos. Beirut, esta ciudad dinámica conocida por su vida nocturna conoció la guerra tambien y la gente lo vivió pero esta gente es optimista... somos optimistas, a nosotros nos gusta vivir en ese pequeño país dentro de la guerra y dentro de la paz. Esta paz que tenemos en nuestro alma y esta fuerza de la guerra que corre en nuestro sangre cuando sentimos que el peligroso es cerca de nuestra vida. Deseo encontrarte en Beirut o en una fiesta de Jemayze.

Te deseo el mejor

Besos

3.11

Holá XXXXXX!

¿Qué tal? Como quiero te ayduar para conocer algo más de Beirut, Te escribí este correo electrónico.

Beirut is una ciudad bastante pequeña pero es muy conocida por su acepto caotico, es una ciudad demasiado caotica y creo que este es lo que hace diferente de otras ciudades. La gente no respecta nada las reglas pero es muy amable y generosa. Además, Beirut es una ciudad touristica gracias a su historica muy famosa. En Beirut, encuentras todo: la arquitectura modera y el contrario la arquitectura antigua, la gente demasiado rica y la gente demasiado pobre. El centro de la ciudad es conocido por su tiendas internacionales y el bancos y el mosques, el catedrales... Es muy bonito! Las lugares que se recomieindan visitar son Gemmayze para ir de copas, Hamra para andar, El centro para ir de compras.

Hasta pronto!

XXXXXX

3.12

¡Ola XXXXXX!

Supe que vienes a Beirut pasar una semana. Beirut es una muy bonita ciudad en Líbano. Se construyo muchas veces con el tiempo. Beirut es muy divertida, puedes hacer muchas actividades (¡todo el tiempo!). Puedes correr, hacer turismo, o ir a los restaurantes... por el día y por la noche tambien. Vas a encantar ese país y especialmente esta ciudad. Quereras quedar aquí para vivir. No es una ciudad tranquila pero la gente esta muy agradable y simpatica. No olvidas de visitar el centro de Beirut porqué es muy bonito.

llamame cuando vienes

¡Ciao!

3.13

Querido amigo,

Beirtu es la ciudad que no “dormida”.

En la guerra, beirut estaba forte. Es una mescla del Oriente y el occidento cultura. En el mismo calle hay mesquitas y iglesias. La vida nocturna es tan bellisima que la vida en el dia. Hay restaurantes, bares, centros comerciales... Hay “batiments” desde la perioda del otomanes y del romanos tambien.

Manara es algo muy famoso en Beirut. La gente anida en ese location. Familias, amigos y todo el libaneses volviran al Manara. La mar es magnifica.

Beirut es una capital muy bonita.

Amigo, Libano y specialmente Beirut espara que tu vienes.

La mar, el climat, la gente son perfecto aí en Libano.

3.14

A mi querido XXXXX,

¡Hola! ¿Qué tal? Me faltas mucho.

Sabe que vas a estar en Beirut una semana y quieres conocer algo más de la ciudad.

Beirut tiene un importante historico porque hay guerras civiles y con otras países. Peor es una ciudad muy importante en la cultura. Tiene un museo, muchas iglesias y catedrales, mesquitas y centros culturales.

Tiene también embasadas que representan las relaciones diplomaticas con otros países. Además, hay un calle de bancos y institutos publico.

Beirut, es la capital del Libano y el centro del país.

Te recomiendo visitar el centro o “downtown” para sus restaurantes, discotecas y lugares artesanal y otras.

También, visitas un lugares formadable qué es “Zeituna Bay” donde hay restaurantes que da el mar. Puedes andar con tus amigos y ver el mar.

4.01

Beirut es una ciudad muy agradable que atrae a los turistas. Es una ciudad cosmopolita donde puedes encontrar todo lo que quieres. Hay hospitales, escuelas y universidades de un buen nivel, por eso las estudiantes del otros paises arabe y de todo el mundo estudian en Libano.

Beirut Es una ciudad animado y hay mucha contaminacion.

Te recomendas visitar el centro de la ciudad donde hay muchas tiendas y edificios moderna como puedes encontrar tambien el architecturo antiguo que es magnifico. El Roucha es un lugar muy agradable tabien que las turistas visitar para tomar un foto al lado de su famosa roca.

La gente de Beirut es muy amable y acojedora y sabe como vivir locamente.

4.02

Hóla,

¿Cómo estás? Me llamo XXXXX, estudio la traducción en una universidad en Beirut y mi profesor me ha dicho que vas a venir a Beirut y que quieres conocer algo más de la ciudad. Voy a ayudarte para que tu sabes cuál es interesante con Beirut, cuáles son los lugares más populares etc.

En primero lugar, las guerras han afectado mucho esa ciudad: destrucción de los edificios, pobreza etc. pero cada vez Beirut luchó y ahora es una ciudad bonita, agradable y muy dinamica con un aspeto antiguo. Cuando serás en Beirut, tendrás que visitar el centro de la ciudad. Allí podrás ver algunos edificios historicos y encontrarte con gente muy simpatica. Addemás, podrás tomar un café en sus restarantes y comprar ropa en las tiendas de marcas.

En segundo lugar, Beirut es famosa por su vida nocturna. Por la noche, toda la gente sale, Beirut es una ciudad que no duerme y los ciudadanos son muy simpaticos y sociable entonces podrás conocer a muchas personas.

Hasta luego.

4.03

Querida amiga,

Estuve en el Líbano desde hace dos años y la ciudad de Beirut me gustó.

No cabe duda de que cada ciudad tiene lo bueno y lo malo. En el ejemplo de la ciudad de Beirut, vas a ver ciertas cosas nuevas que me parecen interesantes. Primero, hay diferencias entre una calle y otra. Encuentras calles cuajadas de edificios nuevos, de gente y de restaurantes y otras vacías, como consecuencia a la guerra civil de los años noventa. Segundo, lo unico de esta ciudad es su arquitectura. Esta llena de edificios rodeados de aceras y de sitios romanos contruídos por los otomanos en 1849. Tercero, yo sé que te gusta andar pro eso tienes que ir a Corniche Almanara, una calle ceca del mar de dos kilometros. Podrás disfrutar del paísaaje maravilloso al atardecer. A continuación, puedes ir a los cientos comerciales de Beirut para ir de compras. Por fín, esta ciudad esta destacada por su gente muy acogedora y te aconsejaría hablar con ella si tuvieras tiempo. De esta manera, podrías practicar el árabe con la gente libanesa. ¡No olvidaes comer platos libaneses!

¡Espero que te lo pases muy bien!

¡Adios, Cuidate!

4.04

¡Hola!

Antes de venir a Beirut, debes saber que Beirut es una ciudad muy bonita. En Beirut, hay mezcla de ambientes. Puedes ver edificios antiguos et calles tranquilas pero tambien puedes ver edficios muy nuevos y calles muy ruidosas. Además, en Beirut hay muchos monumentos turisticos muy bonitos. En el centro de Beirut puedes encontrar centros comerciales y muchas tiendas que venden firmas internacionales. Hay tambien muchos restaurantes y hoteles muy famosos. Beirut tiene fama de ciudad acogedora. Es caotico aunque muy cosmopolita. En Beirut hay muchas ofertas culturales y educativas. Además, Beirut tiene mucha marcha y tiene una vida nocturna. Es ruidosa puesto que es una ciudad muy famosa.

La gente de Beirut es muy solidaria y agradable. Le gusta mucho ir de compras. Los jovenes le gustan tambien ir de copas con sus amigos.

Espero que cuando vienes, te guste Beirut.

4.05

Beirut; una ciudad en la que encontramos muchas contradicciones; esta ruidoza pero tranquila en lo mismo tiempo, estar con estilo y tambien llena de gente y turistas. Lo que hace diferente a esta ciudad es que podemos ver tiendas que tienen cosas muy caros y vestidos de marcas de todo el mundo. Cera de estas tiendas hay muchos vendedores que pasen en la calle. Además, Beirut tiene rascacielos modernos y edificios de arquitectura antigua. Hay calles vacios y otras llena de gente, restaurantes y discotecas.

Es necesario que visitas el centro de esta ciudad donde hay restaurantes que sirven todos los typos de comida, hay tambien discotecas muy sympaticas y conocidas. Puedes encontrar tambien gente de todos los países del mundo que visitan el centro de Beirut para comprar vestidos de marcas famosas y otras cosas. El centro de la ciudad es lleno de gente todo el tiempo. Son amable y agradable. Cerca de Beirut puedes ver la mar, donde la gente pasean y hacen deportes. Para terminar, hay bancos muy famosos e importantes del Oriente Medio.

4.06

¡Hola!

Yo sé que estarás en Beirut una semana, por eso voy a contarte un poco sobre esa ciudad, sobre lo que es interesante, que puedes hacer y que puedes visitar. En primer lugar, Beirut es una ciudad maravillosa y bonita, que es ruidosa y tranquila al mismo tiempo. Esta llena de almacenas que sirven platos típicos o extranjeros y de centros comerciales. Además, hay muchas ofertas culturales, sociales y educativas... porque hay numerosas universidades, hospitales, escuelas, bancos y oportunidades de trabajo. También está cerca del mar donde puedes hacer muchas actividades. Por añadidura, tiene dos aspectos, antiguo porque puedes ver los grandes y antiguas casas y nuevo porque hay los rascacielos y las impresas... Beirut es famosa por su vida nocturna, es una ciudad que tiene mucha marcha y que está siempre despierta. La gente en Beirut es muy generosa y si quieres algo te ayuda. Estoy segura que vas a enamorarte de Beirut cuando vienes porque realmente, es una ciudad especial.

¡Bienvenida!

4.07

Querido Madrileño;

Escrito este correo para hablarte de Beirut, la ciudad donde vas a estar próximamente.

Beirut es una ciudad muy interesante porque puedes encontrar aquí una diversidad de aspectos, de actividades y de gente. Si te gustan la historia y la cultura, veré algunas casas antiguas y muy bonitas en las calles perdidas de Achrafieh o Gemmayzeh. Puedes también visitar el museo de Beirut y comer en restaurantes libaneses como Em Nazih en Saifi (¡La comida libanesa es buenisima!). y donde vayas, veré casas destruidas desde la guerra. Sin embargo, si te gustan el shopping y las fiestas, encontrarás en Beirut lo que quieres. Puedes beber una cerveza en un bar de hamra o ir a bailar en una discoteca en Mono. También hay un centro comercial en Achrafieh; se llama "ABC". El centro de la ciudad es muy nuevo y tiene muchos restaurantes libaneses y europeos y tiendas de marcas.

La gente es muy simpática y divertida; ¡le gusta salir, beber y comer mucho! Finalmente, estoy segura de que vas a pasar un tiempo buenisimo en Beirut. ¡Hasta luego!

4.08

Querida XXXXX,

¿Quel tal?

Estoy muy feliz que vengas a Líbano, especialmente a Beirut para pasar una semana maravillosa. Beirut es la capital de Líbano, es en mi opinion una de las más bonitas ciudades del mundo por varias razones. En primer lugar, Beirut es una mezcla entre el Oriente y el occidente por eso, tiene una belleza especial. Beirut es muy famosa por sus calles tradicionales donde hay monumentos historicos, pero al mismo tiempo encuentras lugares modernos y calles llenas de restaurantes, de bares,... La vida nocturna en Beirut tenga mucha marcha, es una ciudad que no duerme. Te aconsejo que vaya al centro de la ciudad que los libaneses llaman “Down Town”; donde puede ir a compras y aprovechar de las tiendas famosas de ropa. Además; tienes que visitar “Al- Manara”, un lugar cerca del mar donde la gente venga para hacer deporte o simplemente para relajarse. Por fin, no te préocupes, la gente aquí es muy amable y generosa. ¡Estoy segura que vas a encantar mi ciudad!

¡Hastá lunes!

4.09

Querido/a amigo/a,

Aunque Beirut sea una ciudad donde han ocurrido muchas guerras que la han destruida, tiene un lado mágico único. Cada vez que algo de la ciudad es reconstruido, Beirut gana belleza y se convierte en una ciudad muy acogedora llena de historia, cultura y diversidad porque mezcla el antigua con el moderno. Hay todos los tipos de lugares en Beirut: el Museo Nacional, las universidades, las tiendas, los restaurantes, las discotecas, y también los lugares sacros como las iglesias y las mezquitas. Si llegas a Libano, tienes que visitar Raoushe donde puedes pasear o hacer deporte mientras que la magia del mar te encanta. También, es obligatorio visitar el centro de la ciudad considerado como el corazón del país. Los libaneses son gente muy acogedora y si tienes preguntas sobre que visitar, estoy segura que te ayudaran a sentirte como si fuiste en España.

Espero tus noticias y que te guste Beirut.

4.10

Hóla, ¿Cómo estas?

En primo, Libano es un pais muy agradable, y muy bontio. Hay muchas edificios historicos para visitar como las ciudadelas de Byblos y de Baalback. Pero, una cosa más importante es que alfabeto nació de Byblos. Además, hay muchas playas bonitas y muchas dicotecas y café. Libano esta conocido por su vida de noche muy buena en Beirut (la capital). También, las calles de Libano y especialmente de Byblos son muy agredable y tienen muchas tiendas antiguas. La calle la más conocido se llama “La calle antigua de Byblos”.

Por el fin, la gente es muy amable y agradable y es muy acojedores con todos. Cuando vengas a Libano habrás pasado un momento muy bien lo te asuro.

4.11

Beirut es una ciudad cosmoólita, dónde se mezcla la historia con la modernidad, el Orinete con el Occidente. Guarda en sus edificios las huellas de las guerras que vivió pero muestra también en su arquitectura su capacidad a olvidar el pasado para vivir el presente y soñar con un futuro mejor. Beirut es una ciudad que tiene mucha marcha, hay muchos bres y restaurantes famosos en todo el mundo. Además, la mayoría de las tiendas internacionales han elegido esta ciudad para vender sus productos. Aquí encontrarás todo lo que necesitas, de lo más tradicional a lo más internacional. Podrás también visitar el museo de Beirut y los baños romanos o pasear por el Corniche y ver el atardecer detrás de la “Rouche”, la famosa roca del Líbano. La gente de Beirut es a la imagen de su ciudad, una mezcla. Una mezcla de las tradiciones árabes con un poco de la cultura del Occidente. Es muy acogedora y hará todo lo que pueda para que te sientas bien. Te aseguro que pasarás una semana inolvidable.

XXXXXXXX

4.12

Querido XXXXXX,

¡Hace mucho tiempo qe no me das de tus noticias! ¡Tengo muchas ganas de verte! Tienes que venir al Libano para aprofundir tu aprendizaje de la lengua arabe y conocer a estudiantes de las universidades Libanesas. Te enamorarías de la capital, Beirut, de su clima y de sus ciudadanos, eso te lo juro. Beirut es una ciudad histórica donde se mezcla el oriente con el occidente, el cristianismo con el islam, el modernismo con la cultura y las tradiciones. La vida nocturna en

esta ciudad tiene mucha marcha y sus discotecas son unas de las mejores en el mundo árabe y europeo. Las calles de Beirut cuentan la historia única del Líbano: sus guerras, sus luchas, sus desencuentros y sus éxitos. Además, la gente de Beirut es muy maja y educada, puedes hablar con ella fácilmente en tres lenguas, árabe, francés, o inglés. Es muy acogedora y siempre recibe a los turistas con brazos abiertos.

Te aconsejo que visites Líbano, será una experiencia inolvidable y llena de memorias!

4.13

Beirut es una ciudad muy agradable. La guerra, durante 30 años, no ha cambiado nada excepto los lugares que son ahora muy agradable y bonita. Lo que hace Beirut diferente de otra ciudad es que la gente sufrió mucho del atascos, del pobres,... pero tiene razón que todo es bien, y viviendo bien. Los lugares que se recomiendan visitar son: el centro de la ciudad porque tiene muchos restaurantes, típicos libaneses y otros, tiene las más importantes tiendas en el mundo y también puedo pasear y ver las abitaciones y casas antiguas. Puedo visitar la playa y los espacios verdes, que no son mucho, pero hay árboles que viven desde 20 años o más.

La gente de Beirut es muy elegante, ella tiene la senrina todos los días y yo no puede saber si son triste. La gente de Beirut habla muchas lenguas (árabes, frances, inglés....) por eso puede ayudarte si tiene unas dudas.

Yo espero que tu vienes a Beirut y que tu vees “la bonita de Beirut”.

4.14

Conocí que vais a estar en Beirut una semana, pues voy a ayudarte a conocer más sobre esta maravillosa ciudad. Aún las guerras que ha sabido Beirut, se queda muy fuerte. Beirut tiene una magia por sus lugares muy bonitos; la gente está muy buena. Ella ha mirado muchos problemas durante la historia: guerras, revueltas, manifestaciones, pero la bravura de la gente ha dejado esta ciudad la más bonita del mundo, donde podéis caminar en sus calles y barrios antiguos y nuevos, ir a la playa, practicar muchísimas actividades de diferentes niveles: ir al cine, ir de compras, salir por la noche, precisamente en Beirut donde podéis quedarse levantado hasta la mañana, mirar a los montañas cerca de la ciudad, también al mar,... Vos sugiero que visitéis los centros comerciales, la playa, la “Achrafieh”, “Al Rawshe” donde podéis hacer deporte, caminar,... El centro de ciudad es muy bueno también, hay muchos restaurantes internacionales y de todos los países, unos cafés, un calle para los artes... En esta ciudad, podéis en 30 minutos

ir a las montañas y a la playa. Líbano es un país maravilloso, tenéis que visitarlo y disfrutar de todos las oportunidades en él.

¡Espero que vaya a querer quedarse aquí!

Adiós.

4.15

¡Hola XXXXX!

Beirut es una ciudad localizada en la Mediteranea donde muchas religiones coexisten. Esta famosa por su clima agradable y su gastronomía rica. Esta ciudad tiene varios características, puedes encontrar calles con el sello historico y otras que estan modernas. Hay pobreza pero hay tambien riqueza. Te recomiendo visitar Batroum y Byblos que tienen playas maravillosas, tambien la ciudadela de Baalbek que es un sitio muy importante. Además, el centro de la ciudad fue renovado despúes de la guerra civil. Ahora, atrae a mucha gente que le gusta ir de compras o tomar un cafe de manera sofisticada.

La vida nocturna aquí tiene mucha marcha y la gente esta muy acogedora.

Espero que te gustaré mucho Beirut.

4.16

¡Hola!

Beirut es la capital de Libano. Una ciudad que se construía muchas veces antes del guerras. Entonces, cuando veniras a Beirut, vas a ver muchas diferencias entra los edificios. Por eso Beirut es muy interesante. Ademas, gente de todo el mundo viven en esta cuidad especialmente los estudiantes de otros países.

Por eso Beirut es diferente del otras ciudades de Libano. Si vas a estar en Beirut, es primordial de visitar el calle de hamra ¡En esta calle hay todo! Restaurantes que hacen la comida libanesa, “Pubs” que tienen un abiente cultural y otras para bailar y vever. El centro de Beirut es muy divertido, hay muchos restaurantes y calles. Ademas, la mayorilla de los libaneses van al centro para celebrar la noche del nuevo ao. La gente en Beirut son muy agradable y ayudar a todo tambien son muy generosas.

4.17

El interesante de esta ciudad es las diferentes presentan en Beirut. Puede ir al mar, pasear en las calles, y hacer muchas actividades. Lo más agradable es el centro de la ciudad que es rica en sus tiendas y restaurantes.

Puede visitar muchas cosas en libano en general y speciolmente en Beirut. el centro de Beirut tiene el Parlamiento y el Gobierno. Además, tiene muchas tiendes de ropa y pelicosos, restaurantes, caffé. Lo piú famoso en el centro de Beirut es la “hora” y la plaza de la estrella “Nejme”.

Quando tu eres en el centro de beirut, puedes ver el mar y por supuesto “Raouché”. En “Raouché” tu puedes hacer deporte y ver un agradable paysayes en lo mismo tiempo.

Tu puedes disfrutar con tus amigos, encontrar nuevos amigos y visitar la ciudad “Beirut” y specialementa el centro.

4.18

XXXXXX, Me des alegro de que visite Beirut. Mira amigo voy a te decir las cosas más importantes en Beirut. para mi, Beirut es una ciudad muy agradable y poblada donde hay muchas citios toristicos que puedes visitar pero el lugar que me gsuta a Rawghe. Tambien hay muchos lugares torristicós que marcaban la historia de Libano como Baalbeck. Beirut es diferente de todas las ciudades del Mundo porque es una ciudad dinamica. Por la mañana, Los Libaneses van a sus trabajos y por la tarde La mayoría salgan con sus amigos o familias. Beirut es famosa por muchas cosas. De primero, las restaurantes que sirven comidas tipicos, De segundo, Ella es famosa por las noches. Los Libansees visitan las discotecas par Celebrar, bailar, cantar... con sus amigos. Les populacón es muy actua. a los Libaneses le gustan que los extraños visitan sus país. Los campos no son poblado como la ciudad. Pero los libaneses visitan lo en verano para disfrutar de la naturaleza y de buen tiempo.

De verdad, Me encanta que visites Beirut porque es una ciudad Maravillosa. ¡Que te disfrutes que todo salga bien!

4.19

Hola XXXXXX, yo escribo esta letra porque tu tienes que saber muchas informaciones de Beirut. Es una ciudad magnifica, está muy pequeña pero su importancia es muy grande. Hay muchos edificios publicos. Tambien tiene restaurantes muy bonitas. Además, sus universidades son muy Famosas todo el mundo viene a Beirut para estudiar.

Aqui hay muchas luguares touristicos como el Down Town y el museo de Beirut. Este ciudad es muy famosa por su vida en lo noche. todo el mundo va al bar para bailar y cenar.

Lo que más importante es la gente de Libano, En primer lugar todos son muy generosos y quieren ayudar la gente que viene del extraño. Desafortunadamente hay muchas guerras aqui pero los libaneses no se preocupan y viven sin problemas porque ellos quieren Beirut y no les gustan Viajar.

Tu vas a estar en Beirut una semana que no puede la olvidar en tu vida.

4.20

¡Hola, XXXXXX! ¿Cómo estás?

Cuando me diga que quieres visitar Beirut, decidí te escribir un correo para te hablar de la ciudad.

Beirut es una ciudad muy interesante, y divertida. Tiene un parte calmo y otra parte ruido y divertido. La ciudad es un mezcla del antiguo y del moderno, tiene una larga diversidad de muchas cosas como los edificios, las calles, las tiendas, etc. Por eso, te recomiendo visitar el centro de Beirut, es lo mejor ejemplo de la diversidad de la ciudad. Te recomiendo tambien El Rawcheh par caminar con la gente. La gente en Beirut es muy agradable y sociable. A los libaneses les gusta hablar con los extranjeros y explicarlos los sitios historicos y la sociedad actual de Beirut y de Líbano en general.

¡Espero verte pronto!

XXXXXX

4.21

Hola amiga,

Beirut es una ciudad que ha vivido en guerra durante muchos años. Aunque Beirut se ha destruido muchas veces, esta ciudad se ha levantado de nuevo más bonita y agradable. Por eso, te recomiendo venir a Beirut y experimentar la vida cotidiana. Es una manera para practicar arábé, y para conocer a una cultura diferente.

Como los libaneses son muy simpáticos, te sentirá comfortable.

En Beirut, podemos destacar varios aspectos. Por ejemplo, lo que es extraño en esta ciudad es que un pobre mercante puede andar todo el día tratando de vender artículos baratos a la gente y en el mismo tiempo exista en el barrio mismo tiendas de marcas extranjeras y caras. Además, Beirut es un sitio turístico muy interesante. Hay el parlamento, hay muchos edificios históricos y otros modernos. Por la vida nocturna, Beirut es famosa por sus bares, sus discotecas y sus fiestas exóticas. Si pudieras venir a Beirut pronto, haríalo sin pensar. Beirut es la ciudad que no duerme y los libaneses son la gente que le gusta la vida!

Hasta muy pronto,

XXXXXXXX

