



Artículo de Investigación

## El desarrollo de la efectividad comunicativa escrita en ELE: las arabófonas a examen

The development of written communicative effectiveness in SFL: the Arabic speakers under consideration

**Recibido:** Marzo 2020 **Aceptado:** Mayo 2020 **Publicado:** Diciembre 2020

**Mari Mar Boillos Pereira**

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko  
Unibertsitatea, España  
[mariadelmar.boillos@ehu.eus](mailto:mariadelmar.boillos@ehu.eus)

**Resumen:** La efectividad comunicativa en la escritura de una lengua extranjera (LE) se refiere al dominio de un sistema multidimensional que abarca conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Este trabajo se centra en medir la eficacia de la escritura de las alumnas de español del Líbano cuya lengua materna es el árabe a lo largo de diferentes etapas de adquisición de la LE. Con dicho objetivo se ha aplicado una escala de medición de la eficacia comunicativa en los textos escritos por 57 estudiantes universitarias. Los resultados atestiguan una incidencia del nivel en el dominio de la gramática, mientras que este parece no repercutir en la estructura del texto, el reconocimiento de la situación retórica o la selección de las ideas.

**Palabras clave:** escritura - lengua extranjera - español - efectividad comunicativa - árabe

---

**Citación:** Boillos Pereira, M. M. (2020). El desarrollo de la efectividad comunicativa escrita en ELE: las arabófonas a examen. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 30(2), 268-280. doi.org/10.15443/RL3021

**Dirección Postal:** Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Facultad de Educación de Bilbao, Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa (Bizkaia-España)



**Abstract:** Communicative effectiveness in foreign language writing refers to the ability to dominate a multidimensional system that includes linguistic, sociolinguistic, and pragmatic knowledge. This work focuses on measuring the efficacy in Lebanese Spanish students' writing throughout different stages. All students' mother tongue is Arabic. For this purpose, a scale of measurement of communicative effectiveness has been applied in the texts written by 57 university students. The results attest an incidence of the level in the grammar domain, whereas this one does not seem to have an impact on the structure of the text, the recognition of the rhetorical situation or the selection of the ideas.

**Keywords:** writing - foreign language - Spanish - communicative effectiveness - Arabic

## 1. Introducción

El MCER (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) afirma que el reto fundamental al que debe enfrentarse un aprendiz de una LE<sup>1</sup> es el de lograr comportarse de manera eficaz en las diferentes situaciones comunicativas que se llevan a cabo en la realidad de esa lengua. Esto implica, además de dominar cuestiones de tipo lingüístico, identificar la situación retórica en la que se produce la comunicación, gestionar los recursos necesarios para que tenga lugar el flujo de los mensajes o identificar los papeles de aquellos que participan en el acto comunicativo, entre otros. En definitiva, se trata de controlar las diferentes subcompetencias que configuran la competencia comunicativa (en adelante, CC) –la lingüística, la sociolingüística y la pragmática– en las diferentes actividades de uso de la lengua, entre ellas, la escritura.

La escritura en una LE debe entenderse como una actividad social y culturalmente determinada que es empleada por los hablantes para dar respuesta a nuestras necesidades de comunicación. Aprender a escribir supone aprender a interactuar por medio de textos escritos de acuerdo con unas convenciones y unas particularidades lingüístico-discursivas de las que dependerá el éxito con el que se produzca la comunicación.

Conscientes de la importancia de alcanzar un dominio eficaz de la escritura en la LE, este trabajo tiene como objetivo conocer la eficacia con la que estudiantes arabófonas dan respuesta, por medio de un texto escrito, a una situación de comunicación concreta en español. Este objetivo principal está dividido en los siguientes subobjetivos:

- Caracterizar la producción escrita de las informantes con relación a su efectividad o eficacia comunicativa (en adelante, EC).
- Medir la incidencia del nivel de dominio en la EC y en los rasgos que la caracterizan.

Para ello, en primer lugar, se ofrecerá una definición detallada de qué se entiende por EC en la escritura de lenguas extranjeras. Posteriormente, se describirán los aspectos metodológicos de este estudio, a saber, las preguntas de investigación, el perfil de los informantes y el diseño y aplicación de la herramienta de datos. Finalmente, se desgranarán los resultados obtenidos a partir de un estudio cuantitativo que permitirá dar luz a las preguntas previamente expuestas.

## 2. Marco teórico

No cabe duda de que el *MCER* vino a reforzar la importancia otorgada a la *CC* que ya se había venido fraguando desde el nacimiento de este concepto en los años 60. Este concepto se basa, fundamentalmente, en la idea de que adquirir una *LE* exige adquirir toda una serie de dominios para dar respuesta a las necesidades sociales y a las diferentes experiencias comunicativas a las que se verá expuesto el hablante no nativo en esa nueva realidad lingüística.

Sin ánimo de profundizar en las diferentes reflexiones que se han llevado a cabo en torno a este concepto y en los diferentes modelos que se han generado sobre él, sí que parece de interés detenerse en lo indicado en el *MCER* en el que la *CC* quedó dividida en tres subcompetencias compuestas por todo un entramado de conocimientos cuyo grado de dominio irá incrementándose en los diferentes niveles de aprovechamiento:

- Lingüística: léxico, gramática, semántica, fonología, ortografía y ortoépica.
- Sociolingüística: aspectos culturales, convenciones sociales, funcionamientos internos de la comunidad...
- Pragmática: el discurso, lo funcional y lo organizativo.

La *EC* podría definirse, por tanto, como el éxito con el que el usuario no nativo pone en funcionamiento todos esos conocimientos para dar respuesta a las diferentes actividades de uso de la lengua: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, tanto orales como escritas.

### 2.1 La *EC* escrita

Ya en el plano de la escritura, es necesario indagar en la naturaleza de esta actividad para poder conocer qué es aquello que permitirá valorar si un texto es o no eficaz. Así, a continuación, se presentarán las particularidades a nivel lingüístico, sociolingüístico y pragmático que deberán tenerse en cuenta.

Desde el punto de vista de la subcompetencia lingüística, es necesario que el aprendiz interiorice las convenciones de todos los niveles que se agrupan bajo esta etiqueta: desde lo léxico-semántico, hasta lo fonético-gramatical. Así, el dominio se reflejará en una denominada corrección o exactitud que, según Turner y Upshur (1995), se alcanza a través de un proceso lento que atraviesa diferentes fases hacia la adquisición del conocimiento.

Es, asimismo, un conocimiento que no es central en el desarrollo de la fluidez. De hecho, salvo en aspectos puntuales en los que el error puede derivar en un bloqueo del flujo de la comunicación, es posible transmitir un mensaje pese a haya un dominio deficiente de este nivel. Baralo (2012) 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. Su principal relevancia reside en que es un nivel intrínsecamente vinculado al resto de competencias. Por ejemplo, el registro afecta en la selección de un tipo de léxico, un tipo de estructuras sintácticas, etc. (Saorín, 2003).

El nivel sociolingüístico atiende a todas las cuestiones relacionadas con la dimensión social de la escritura. No cabe duda de que la escritura ya no puede concebirse como un proceso que desarrolle el individuo de manera aislada, sino que se trata de una actividad humana que va coconstruyéndose gracias a la interacción entre los hablantes (Kramsch, 2007; Nishino & Atkinson, 2015). La escritura se convierte, así, en un sistema flexible, dinámico y diverso para el que es necesario tener en cuenta el contexto de comunicación concreto en el que tiene lugar el texto, el propósito con el que se escribe y el destinatario a quien va dirigido el mensaje (Cushing, 2002).

Es especialmente relevante la figura del receptor en tanto que será quien marcará toda una serie de

determinaciones que tendrá que adoptar el escritor antes de producir el mensaje (Rodríguez, 2008). Es necesario tomar decisiones en torno al registro, a los objetivos, la perspectiva desde la que se va a abordar el texto o la posición social que se adopta como emisor, entre otros (Carrillo, 2005). Es por él también por quien se otorga a la escritura una naturaleza dialógica, y es que es necesario que exista un receptor del texto con quien no es necesario compartir ni el tiempo, ni el espacio (Harklau, 2002).

Asimismo, será necesario tener en cuenta que los textos propios de cada comunidad reflejan los propósitos y valores de dicha comunidad y son herencia de una tradición cultural (comportamientos socioculturales, organización social, constructos del conocimiento, etc.) (Hinkel, 2012; Ghorbani, 2012). No atender a estas cuestiones, que pueden, en algunos casos, parecer irrelevantes, pueden conllevar una ruptura de la comunicación. Entre los factores que pueden interrumpir la comunicación se encuentran, entre otros, la asunción de patrones sociales, la distancia ideológica o las relaciones que se establecen entre emisor y receptor (Scollon & Scollon, 2001).

En definitiva, el afirmar que un escritor domina la dimensión sociolingüística de la escritura supone que este 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 él. Todo sin olvidar las relaciones intrínsecas entre cultura, lenguas, escritura y comunidad.

Ya en el nivel de la competencia pragmática, cabe indicar que la efectividad reside en la habilidad que tiene el estudiante para desenvolverse a nivel discursivo, funcional y pragmático. El aprendizaje de la LE se verá expuesto a la construcción de géneros, es decir, familias textuales que dependen de un mismo marco social y que tienen unos rasgos que agrupan a los textos que forman parte de ellos (Hyland, 2007). Estas formas, históricamente variables, se diferencian según la aparición de secuencias textuales, el uso de marcas discursivas o según sus extensiones prototípicas, entre otros. Ser capaz de escribir dichos textos será condición indispensable para que el escritor no nativo domine la dimensión pragmática y, por ende, poder formar parte de la comunidad discursiva en la que se producen.

Entre los conocimientos necesarios para el dominio de estas formas textuales existen dos que adquieren una importancia destacada. Por una parte, está la cohesión que es la que permite al hablante construir, a partir de recursos expresivos y sociales, relaciones entre las ideas que van más allá de lo puramente gramatical (Fernández, 2010). Por otra, se encontraría la coherencia, que se centra la composición del discurso, la progresión temática, el sentido global, la distribución de las ideas, etc.

No hay que olvidar, tampoco, que el éxito en la producción escrita en una LE está condicionado por el conocimiento que ya se posee de esta actividad en las lenguas que ya se dominan. El aprendiz se enfrenta a la tarea de escribir con toda una serie de saberes y estrategias que sirven de base para este nuevo proceso de producción. Esta transferencia de conocimientos se produce, según autores como Cummins (2010) o Noor (2007), cuando el estudiante dispone de un dominio avanzado de esa habilidad en la lengua materna (en adelante, LM) ya que, de no ser así, el aprendiz no será capaz de percibir las diferencias existentes entre los códigos y los procesos de las lenguas. Asimismo, un escritor más competente en la LM sabrá qué elementos discursivos-retóricos otorgarán más efectividad al texto y los podrá emplear de manera estratégica (Rincón, 2014).

Ciertos estudios muestran que hay tareas que posibilitan más o menos que se produzca dicha transferencia. La percepción de desconocimiento de la tarea, la distancia psicológica con respecto al tema o la situación pueden favorecer la inhibición. Otros factores como la naturaleza de las instrucciones, el género, el contexto, las fuentes... pueden crear una percepción individual de familiaridad y hacer que tenga lugar la transferencia (James, 2008). En palabras de Fessi (2013), la distancia lingüística, el nivel de competencia, el uso de la lengua, el orden de adquisición y

la formalidad del contexto, entre otras, son variables de las que dependerá que se dé o no una transferencia positiva. Villacañas (2016), por su parte, habla de la incidencia de la calidad y la naturaleza de la exposición a la LE como factor sustancial para que esta tenga lugar.

Otros autores no relacionan la transferencia con el dominio de la escritura en la LM, sino en la LE. Se considera que el traspaso de estrategias no puede tener lugar salvo que el alumno ya haya alcanzado un nivel umbral de dominio (Ito, 2009). Para Roca de Larios, Manchón y Murphy (2007), existen una serie de procesos básicos, recursivos y no lineales asociados a la tarea de escribir que se desarrollan independientemente de la lengua y cuya transferencia puede venir determinada por el grado de dominio en la LE. No obstante, añaden, en ocasiones no es el nivel de dominio el que inhibe esa transferencia, sino las demandas cognitivas implicadas en el procesamiento de la LE.

Una tercera visión considera que se produce una transferencia, pero que esta se da en los niveles iniciales. Ante la falta de dominio de la LE, se recurre a la LM de manera estratégica y como herramienta que le indica qué serie de decisiones tienen que tomarse para automatizar los procesos, planificar, etc. No obstante, según se incremente el nivel de dominio y, con él, la sensación de seguridad, el abandono de la LM como recurso será progresivo (Manchón, Roca de Larios, & Murphy, 2009). Esto ocurre, especialmente, cuando el dominio gramatical es escaso (Berman, 1994).

Frente a estas visiones positivas de la transferencia, hay quien afirma que los conocimientos previos en la LM pueden llevar a interferencias negativas que supongan incompreensión de la finalidad comunicativa o malentendidos de tipo cultural (Carson, 2001). Otros autores afirman que la transferencia podrá ser o no negativa en función de las dimensiones en las que esta se produzca y es que, en sus palabras, será más favorable cuando se produzca en el establecimiento de los objetivos, en la génesis de las ideas o en la estructuración; mientras que será negativa en las órdenes metacognitivas o en los metacomentarios durante la génesis del texto (van Weijen, van der Bergh, Rijlaarsdam, & Sanders, 2009).

### **3. Marco metodológico**

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que han guiado este estudio y se describe el perfil de las informantes de este estudio, así como el diseño de la herramienta de recogida de datos y su implementación.

#### *3.1 Preguntas de investigación*

Este trabajo se construye sobre tres preguntas de investigación que guiarán la lectura de los resultados obtenidos:

¿Qué grado de EC muestran las alumnas arabófonas en la producción de textos en los diferentes niveles de dominio de la LE?

¿Cómo se caracteriza la producción de las informantes de acuerdo con el contenido, la organización, el léxico, la gramática y la ortografía como indicadores de la EC de sus producciones escritas?

¿Cómo afecta la variable “nivel de dominio” en la EC y en los diferentes rasgos que la caracterizan?

#### *3.2 Participantes del estudio*

La muestra se recogió en la Universidad Saint Joseph, concretamente en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas del Campus de Beirut (Líbano). Este es un centro de estudios superiores cuya formación se imparte de manera trilingüe (inglés, árabe y francés) y que exige un dominio acreditado de dichas lenguas para poder acceder a él. La población de esta investigación está

conformada por 57 estudiantes, todas ellas mujeres y de edades comprendidas entre los 18 y los 22, que se corresponden con la totalidad de las estudiantes de lengua materna árabe que estaban realizando sus estudios de español en los niveles ofertados en dicho momento, a saber A2.2, B.1 y B.2. No se incluyeron a los estudiantes del nivel A1.1 al considerarse que las producciones escritas en dicho nivel de dominio no serían válidas para dar respuesta a las preguntas de investigación. Todas las participantes accedieron voluntariamente y bajo el permiso de la Facultad a la participación en este estudio. En todos los casos la selección de los cursos de español había sido de carácter opcional por lo que se asume una motivación intrínseca y común para el aprendizaje de esta lengua.

### 3.3 Diseño de la herramienta y recogida de datos

La prueba para la elicitación de los textos fue la misma para todas las estudiantes, independientemente de su nivel de dominio y se recogió en el mismo momento para que variables de tipo circunstancial no afectarían en los resultados obtenidos. Esta consistía en una tarea que emulaba una situación de comunicación real en la que las informantes, sin adoptar ningún rol, escribían un correo electrónico a un receptor desconocido de España que estudiaba árabe. En él, tenían que hablar de su ciudad, Beirut, ya que el desconocido viajaría a dicha ciudad próximamente. El código empleado era el español y la comunicación tenía lugar en un contexto informal. El tema se seleccionó de acuerdo con los temas que se manejan, según el *PCIC* y el *MCER* desde niveles iniciales de dominio en una LE. Se sugirió, asimismo, una extensión aproximada de una página para una tarea que duraría 50 minutos.

La razón que ha llevado a la selección de un texto del género epistolar es por tratarse de un género que es trabajado, según el *PCIC*, en todos los niveles de dominio de la lengua, aunque en diferentes grados de complejidad. Resulta interesante, además, realizar una prueba en la que se tiene que generar este tipo de textos ya que, siguiendo a Al-Khatib (2001), el género epistolar es 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 mide el procesamiento y el 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 (laxitud ortográfica, sintaxis libre, flexibilidad en la disposición textual...) (Pastor, 1999). Es, asimismo, un género en el que la reciprocidad, es decir, el generar un marco de comunicación compartido, adopta un alto nivel de importancia. No hay que olvidar, en este punto, que se trata de una de las herramientas de comunicación más empleadas en la actualidad, por lo que se favorece la transferencia de conocimientos previos que se hayan adquirido en las lenguas que se dominen (James, 2008).

La tarea estaba organizada en dos fases. En primer lugar, se proporciona a las informantes un folleto turístico real en su lengua materna, 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. En segundo lugar, se presentan las instrucciones de la tarea en tres lenguas: español, inglés y árabe. Además de evitar, así, una deficiente interpretación de la tarea, este hecho permite que el estudiante centre su atención en la construcción del discurso.

Para el análisis de los datos se empleó la escala de Jacobs et al. (1981) que, a su vez, ha sido empleada en numerosos trabajos posteriores dada su fiabilidad (Shehadeh, 2011; Mirzaii & Aliabadi, 2013; entre otros). Esta escala analítica, de corte transversal y experimental, tiene como objetivo medir el grado de EC en la producción de textos escritos. Para ello, no se aíslan los elementos que conforman el discurso, sino que se desgranar todos aquellos aspectos que contribuyen a la consideración de este desde su valor comunicativo. Esta idea va acorde al planteamiento de Al-Khasawneh (2010) para quien el dominio de las diferentes dimensiones que configuran la CC puede repercutir en el dominio total de la competencia escritora. A pesar de que la versión original era en inglés, para este estudio se ha empleado una escala en español

cuya traducción fue sometida a juicio de expertos.

La escala está organizada en cinco secciones compositivas puntuadas de 0 a 100 que abarcan las siguientes dimensiones:

- 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 las 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 en cuatro rangos: excelente – muy bueno, bueno – adecuado, justo – pobre, muy pobre.

En la evaluación, participaron de manera voluntaria cuatro estudiantes nativas de español de último curso del Grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Deusto – especialidad en lengua española-. Tras una fase de entrenamiento y de homogeneización de los criterios, las evaluadoras tuvieron que valorar de acuerdo con unas hojas de evaluación.

El nivel de significación obtenido en esta prueba, así como los resultados de los estadísticos de fiabilidad muestran un grado de acuerdo elevado entre las evaluadoras de esta investigación (ver Tabla 1). Se han obtenido en todas las variables, así como en la totalidad del resultado, unos valores promedio superiores a .88.

**Tabla 1.** Datos del coeficiente de correlación intraclase.

Total resultados			
VARIABLES	Valor promedio ( $\rho$ )	Intervalo confianza 95%	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )
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
* $p < .001$			

#### 4. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados de este estudio a partir de las preguntas de investigación establecidas.

##### 4.1 ¿Qué grado de EC muestran las alumnas arabófonas en la producción de textos de género epistolar en los diferentes niveles de dominio de la LE?

Los resultados obtenidos muestran que las producciones textuales de las informantes pueden considerarse efectivas en tanto que han sido valoradas dentro del rango de “adecuadas”

en todos los niveles de dominio. Dado ese resultado, se asume que disponen de los recursos necesarios para dar respuesta a una situación concreta de comunicación en la LE.

**Tabla 2.** Datos relativos a la EC en los textos producidos en los diferentes niveles de dominio.

	A2	B1	B2
Media	69,3295	66,1786	72,810
Moda	78,50	78,00	72,00
Desviación Típica	10,60924	5,97143	7,49609
Asimetría	-,310	1,072	-,271

Tanto en el primer, como en el tercer nivel (ver Tabla 2), se observa una asimetría entre -1 y +1 por lo que se ajustarían a una distribución normal. Así, los resultados podrían considerarse tendencias generales dentro de un mismo nivel de dominio. Cabe añadir que, en el último nivel, las lectoras nativas valoraron las producciones dentro de un rango que se aproxima a la valoración de “bueno” dentro de la escala empleada.

El hecho de que la tarea encomendada en la recogida de datos estuviese definida en términos de la situación comunicativa ayuda a que las informantes hayan sido capaces de reconocer los recursos de los que tenían que echar mano para resolver la situación y hayan producido textos con un grado elevado de eficacia. Entre dichos recursos se encuentran los necesarios para establecer una apropiada relación entre emisor y receptor del texto (Rodríguez, 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 tanto en la organización, como en la fluidez o en la longitud, todos ellos rasgos que contribuyen a una mayor EC. Esto ocurre independientemente de que la instrucción sea en la LM o en la LE.

En este caso concreto, además, la tarea planteada, al ser familiar, favorece la transferencia de conocimiento y la automatización de las tareas que entrañan la escritura (James, 2008), así como el traspaso de estrategias y conocimientos de la LM a la LE. 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 familiar y al que se han visto expuestas tanto en su lengua materna, como en otras lenguas que dominan.

El traspaso de conocimientos 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 este tenga lugar (Ito, 2009). Es decir, ya disponían de recursos lingüísticos suficientes como para poder hacer uso estratégico de sus conocimientos previos.

Estos resultados llevan, por último, a considerar que las alumnas, como comunicadoras eficaces, 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 (Hinkel, 2012). Esto indica cierto grado de membresía con respecto a la nueva comunidad en la que se insertan.

*4.2 ¿Cómo se caracteriza la producción de las informantes de acuerdo con el contenido, la organización, el léxico, la gramática y la ortografía como indicadores de la EC de sus producciones escritas?*

Si asumimos que el dominio de las diferentes dimensiones que configuran la CC pueden repercutir en la EC total de las producciones escritas (Al-Khasawneh, 2010), parece necesario

observar cuáles son los resultados obtenidos en las diferentes categorías que conforman la escala. Para ello, nos basaremos en los resultados que se reflejan en las Tablas 3 y 4.

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, 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 consecuencia, parece que las informantes son capaces de definir la situación retórica sobre la que se construye la acción de escribir y el género que están componiendo (Hyland, 2007), pese a que no tengan por qué demostrar la misma madurez escritora que un escritor nativo. En este sentido, la naturaleza de la tarea parece haber sido un factor determinante; pero, no hay que olvidar, que la tarea reproduce una situación real de comunicación.

En cuanto a la ‘organización’, los resultados cuantitativos de esta investigación sitúan el dominio de la organización dentro de lo “aceptable”. Esto se observa en la fluidez en la expresión, la claridad en la exposición de las ideas, el uso de apoyos, la organización de las ideas, la secuenciación y el desarrollo de las ideas. Siguiendo a James (2008) podría ser la familiaridad la que favoreciese dicha transferencia.

**Tabla 3.** Datos de las puntuaciones obtenidas en las categorías ideas/contenidos y organización.

	Ideas/contenido			Organización		
	A2	B1	B2	A2	B1	B2
Media	22,44	21,76	23,29	13,69	12,85	13,66
DT	2,64	2,35	1,74	2,39	1,81	2,25

Con relación al ‘léxico’, parece que los resultados muestran una oscilación entre lo “aceptable” y “adecuado” según el nivel. En este sentido, parece que los resultados apuntan a que no hay factores de tipo cultural que han podido afectar negativamente en la selección léxica y en una consecuente ruptura de la comunicación (Scollon & Scollon, 2001).

Por lo que concierne a la ‘gramática’, si bien es cierto que es la categoría en la que el nivel de dominio parece tener mayor incidencia, como ya se mencionará en la siguiente pregunta, en términos generales se puede afirmar que las carencias que parecen observarse no han afectado directamente al flujo de la comunicación. Es decir, como afirmaban Turner y Upshur (1995) y Baralo (2012), un bajo nivel gramatical no ha supuesto que no se haya considerado el texto como efectivo desde el punto de vista de la comunicación. También puede llegar a considerarse que esto se debe a la naturaleza de los errores que se han producido. Esta misma naturaleza de errores parece manifestarse en el caso de la ‘ortografía’ en la que también se observan resultados “aceptables” desde el nivel inicial.

**Tabla 4.** Datos de las puntuaciones obtenidas en las categorías ideas/contenidos y organización.

	Vocabulario			Gramática			Ortografía		
	A2	B1	B2	A2	B1	B2	A2	B1	B2
Media	14,02	13,35	14,08	16,32	14,89	17,51	3,38	3,25	3,59
DT	2,01	1,48	1,85	3,52	2,54	2,57	,51	,37	,39

#### 4.3 ¿Cómo afecta la variable “nivel de dominio” en la EC y en los diferentes rasgos que la caracterizan?

Tras un cálculo de cinco series de ANOVAs correspondientes a los cinco aspectos, se ha observado que solo es significativa la relación entre nivel de dominio y dominio gramatical en la que se atestiguan unos valores  $F(2,56) = 3.2$ ,  $p = .046$ . Esto se debe a que en la prueba de rango Post-hoc se demostró que los textos del nivel B2 ( $M = 17.51$  y  $DT = 2.57$ ) puntuaron significativamente por encima de los del nivel B1 ( $M = 14.89$  y  $DT = 2.54$ ). En el caso de la ortografía y del vocabulario, la incidencia de la variable “nivel de dominio” obtenida es marginalmente significativa, con unos valores  $F(2,56) = 2.74$ ,  $p = .073$  y  $F(2,56) = 2.70$ ,  $p = .076$  respectivamente. Estos resultados se han obtenido dada la puntuación significativamente superior –aunque marginal– del nivel B2 frente al nivel B1. No se observa, tras la aplicación de estos mismos cálculos, que el nivel afecte de manera significativa a las categorías ideas/contenido y organización.

Por estos motivos, se puede afirmar que no hay un desarrollo paralelo y equivalente entre el nivel de dominio y el incremento que hay de la EC. Además, las pruebas de rango Post-hoc apuntan a que, en el caso de que haya una diferencia significativa, esta se da entre los niveles B1 y B2, y no así entre los niveles A2 y B1.

En el caso de la incidencia del nivel de dominio en la EC en toda su complejidad, la prueba de ANOVA ha mostrado que la diferencia, aunque marginal, sí es significativa ( $F(2,56) = 2.65$ ,  $P = .080$ ). En este caso, la prueba Post-hoc demostró que las informantes del nivel de dominio B2 ( $M = 72.88$  y  $DT = 7.49$ ) puntuaban significativamente por encima de las del nivel B1 ( $M = 66.17$  y  $DT = 5.97$ ). De nuevo, esa diferencia no se aprecia entre los niveles A2 y B1.

## 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten comprobar que los estudiantes muestran un grado adecuado de eficacia desde niveles de dominio iniciales que podría venir determinado por la transferencia de conocimiento de la situación retórica en las lenguas que ya se dominan. Sin embargo, el desarrollo de los diferentes aspectos que configuran esa eficacia es irregular en las diferentes etapas de adquisición de la LE. Mientras que el nivel de dominio parece afectar directamente en las capacidades gramaticales de las estudiantes, este parece no incidir de manera significativa en el establecimiento del marco retórico, en la selección de las ideas y en la disposición de estas. Por último, parece reseñable indicar que los comportamientos intragrupo aparentan ser ciertamente regulares pese a las individualidades que puedan darse en cuestiones más concretas y que requerirían de un estudio de tipo cualitativo.

La revisión bibliográfica lleva a considerar que el motivo principal para que esto ocurra es que la EC en la escritura, dada su complejidad, no es una entidad que dependa de un solo criterio. Como ya se ha indicado, 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. Entra en juego, además, el conocimiento que tienen ya de la escritura en las lenguas que ya dominan.

Entre las limitaciones de este estudio se ha encontrado el no haber podido contrastar estos resultados con el de otros centros de educación superior del país. En el momento de recogida de los datos la Universidad Saint Joseph era la única que ofertaba enseñanza de español hasta nivel avanzado por lo que se optó por comprobar el desarrollo de esta realidad en detenimiento. Cabría, no obstante, contrastar, en un futuro, esta realidad con la de otros centros para valorar cómo de extrapolables son los resultados. Sería de interés, asimismo, diseñar propuestas didácticas específicas para el tratamiento de la escritura con estudiantes arábfonos de acuerdo con estos resultados y medir la incidencia que estos tienen en el proceso de adquisición de la EC escrita en español.

### Agradecimientos y financiamiento

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

### Referencias bibliográficas

- Al-Khasawneh, F. M. (2010). Writing for Academic Purposes: Problems Faced by Arab Postgraduate Students of the College of Business, UUM. *ESP World*, 28 (2), 1-23.
- Al-Khatib, M. (2001). The Pragmatics of Letter-Writing. *World Englishes*, 20 (2), 179-200.
- 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.
- Berman, R. (1994). Learners' Transfer of Writing Skills Between Languages. *TESL Canada Journal*, 12 (1), 29-46.
- Carrillo, L. (2005). Actualización retórica de la lengua: el registro. *Tonos digital*, 9, 1-26.
- Carson, J. G. (2001). Second Language Writing and Second Language Acquisition. En T. Silva, & P. K. Matsuda, *On Second Language Writing* (pp.191-200). Routledge.
- 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* (pp.3-49). Los Ángeles: National Dissemination and Assessment Center.
- Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, S. (2010). La competencia discursiva. *marcoELE*, 11, 351-383.
- Fessi, I. (2014). Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español L3. *marcoELE*, 19.
- Ghorbani, Z. (2012). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *English Language Teaching*, 5 (3), 95-99.
- Harklau, L. (2002). The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, 11, 329-350.
- Hinkel, E. (2012). Learning to Write in a Second Language. En N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 882-885). London: Springer Science+Business Media, LLC.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Ito, F. (2009). Threshold to Transfer Writing Skills from L1 and L2. Symposium on Second Language Writing, (ERIC). Nagoya- Japan.
- 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*, 25 (1), 76-103.
- Kramsch, C. (2007). *Ecological Perspectives on Foreign Language Education*. Berkeley Language center of the University of California: Berkeley.
- 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* (pp.77-101). Canadá: Multilingual Matters.
- 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*, 5 (2), 191-213.
- Nishino, T., & Atkinson, D. (2015). Second language writing as a sociocognitive alignment. *Journal of Second Language Writing*, 27, 37-54.
- Noor, H. H. (2007). Competency in first language: Does it affect the quality of second language writing? *Dirasat*, 34 (2), 412-424.
- Pastor, S. (1999). Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: el intercambio de correo electrónico. *Carabela*, 46, 119-136.
- Rincón, A. (2014). Metacognición de la transferencia durante la producción oral de lenguas extranjeras. *Skopos*, 6, 173-88.
- 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. *RESLA*, 20, 159-183.
- Rodríguez, Á. (2008). Fundamentos para una teoría de la eficacia comunicativa. Congresso Brasileiro de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 31<sup>è</sup>. (pp.1-16) Natal.
- 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.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). Discourse and Intercultural Communication. En D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp.538-547). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and Student Perceptions of Collaborative Writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.
- Turner, C. E., & Upshur, J. A. (1995). Some Effects of Task Type on the Relation between Communicative Effectiveness and Grammatical Accuracy in Intensive ESL Classes. *TESL Canada Journal*, 12 (2), 18-31.
- 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.
- Villacañas, L. (2016). El giro pedagógico en la investigación sobre la transferencia interlingüística: repensando las hipótesis de interdependencia y del umbral lingüístico. *Tejuelo*, 23, 201-227.

### Notas

1. En este trabajo se empleará el concepto lengua extranjera (LE) para denominar a todo aprendizaje de una lengua que no sea la materna, independientemente de que se trate de un aprendizaje en inmersión o no y sea la L2, la L3 o Ln.