



La gramática en la adquisición del español/lengua extranjera por arabófonos: análisis de dificultades*

Grammar in the Acquisition of Spanish/Foreign Language by Arabic Speakers: Analysis of Difficulties

Mari Mar BOILLOS PEREIRA

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: Ser competente en una lengua extranjera exige, entre otras habilidades, dominar el aspecto gramatical. Este estudio parte de esa premisa y tiene como finalidad indagar en cuáles son las dificultades gramaticales de los estudiantes arabófonos de diferentes niveles de dominio del español. Para ello, se han analizado los textos producidos por estudiantes universitarias libanesas en diferentes estadios de la adquisición de la lengua española. Los resultados atestiguan que, si bien las estudiantes parecen solventar los escollos relativos a la construcción y el orden de las oraciones, la concordancia se mantiene como un reto que superar desde niveles iniciales. Otras cuestiones como el tiempo y el modo verbal parecen entrañar mayor dificultad en niveles avanzados. Se discuten, por último, las implicaciones de estos resultados en el aula.

Palabras clave: adquisición de lenguas; arabófonos; español/lengua extranjera; gramática.

Abstract: Being competent in a foreign language requires, among other skills, mastering the grammar level. This study emerges from that premise and aims to investigate the grammatical difficulties of Arabic-speaking students of different levels of domain of Spanish language. For this, the texts produced by Lebanese university students at different stages of language acquisition have been analyzed. The results testify that, although the students seem to solve the pitfalls related to the construction and the order of the sentences, the agreement remains a challenge to overcome from initial levels. Other issues such as time and verbal mode seem to be more difficult at advanced levels. Finally, the implications of these results in the classroom are discussed.

Keywords: Language Acquisition; Arabic Speakers; Spanish/Foreign Language; Grammar.

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



Introducción

El número de estudiantes de español en países de habla árabe ha crecido exponencialmente en los últimos años. Se trata de un crecimiento que ya se ha venido atestiguando desde principios de siglo (Ounane, 2005). Como consecuencia, en este territorio que abarca desde el Magreb hasta Iraq surge la necesidad de indagar en la naturaleza del aprendizaje de español por parte de estos estudiantes. Si bien el objetivo final es el dominio de la competencia comunicativa, resulta de interés conocer los diferentes aspectos que la constituyen, entre los cuales se encuentra la competencia lingüística.

Esto ha dado lugar a la necesidad de indagar en cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes arabófonos a la hora de aprender el español en lo relativo al nivel gramatical. Así, el objetivo de esta investigación es doble: por un lado, conocer cuáles son las dificultades gramaticales concretas que afrontan en los diferentes niveles de dominio del español y, por otro lado, observar si se produce una evolución en esas dificultades. La persecución de ambos objetivos permitirá llevar a cabo reflexiones acerca de las implicaciones didácticas para la mejora de la enseñanza. Para ello, se ha llevado a cabo el análisis cualitativo de los textos producidos por las estudiantes de español de una universidad libanesa.

En este estudio, en primer lugar se llevará a cabo una revisión del estado de la cuestión en torno al tema, es decir, un análisis de cuáles han sido las dificultades que se han diagnosticado hasta el momento en torno a la adquisición de la gramática por parte de arabófonos. En segundo lugar se expondrá la metodología del estudio, con una descripción detallada de los participantes y del procedimiento para la recogida y el análisis de los datos. Por último, se expondrán y discutirán los resultados obtenidos en relación con las dificultades gramaticales en los diferentes niveles de dominio.

1. Los arabófonos y la gramática del español

Los estudios en torno al aprendizaje del español como lengua materna por estudiantes arabófonos han puesto su foco, fundamentalmente, en aspectos de índole lingüística. En este trabajo se va a prestar atención a aquellos que se han realizado en las últimas dos décadas y se van a revisar los resultados obtenidos con relación al nivel gramatical.

Uno de los primeros estudios, la memoria de máster de Rodríguez (2001), analiza las pruebas escritas (cartas y narraciones) producidas en el marco del "Diploma básico de español" de nivel avanzado-bajo. El análisis de los errores de la interlengua a nivel gramatical indica que existe un abuso de estructuras polisindéticas y una tendencia al empleo de marcas explicativas. También se producen errores a la hora de seleccionar las conjunciones en las oraciones coordinadas. Destaca, a su vez, la omisión de la preposición *a* en los complementos directos y las dificultades en la selección de los tiempos verbales. El autor considera que estos errores podrían deberse a razones de índole intralingual.

Al-Zawam (2004) coincide con estos resultados y, a partir de un estudio de los errores lingüísticos de estudiantes universitarios egipcios y jordanos, añade que

hay una predilección por el uso de *y* con valor de sucesión temporal o consecutiva que viene heredado de la conjunción del árabe *ف*. Este error es uno más dentro de la pluralidad de errores asociados al uso de las conjunciones que podría venir condicionado por la falta de dicha categoría en árabe. En la lengua materna de los informantes los *حروف المعنى* (“las letras del significado”) comprenden las preposiciones, conjunciones, interjecciones y adverbios. Otros errores frecuentes serían la falta de concordancia de género y los problemas en la selección entre las preposiciones *en* y *de*.

El estudio realizado por Benyaya (2006) se centra en los errores lingüísticos en la etapa de educación secundaria en Marruecos. A nivel gramatical percibe una preferencia por las oraciones copulativas que, a diferencia de Rodríguez (2001), no vincula con la incidencia de la lengua materna, sino con una predilección por la *y* como conjunción por ser esta la más simple. Ello también se atestigua en la simplicidad de las estructuras sintácticas. Por último, coincide con los anteriores estudios al afirmar que existen dificultades relacionadas con el uso de los artículos, los tiempos verbales y la concordancia. Dos años después, Domenech (2008) estudia el aprendizaje de arabófonos en inmersión y se encuentra con errores similares a los ya mencionados: tendencia al polisíndeton, sintaxis simple y problemas de coordinación, entre otros. No obstante, también observa casos frecuentes de estructuras asindéticas.

El análisis pormenorizado de las producciones de estudiantes ceutíes (Rivera, 2009) da como resultado la identificación de un problema de concordancia que viene determinado por la falta de reconocimiento del género de los sustantivos. También se detecta una confusión entre adjetivos y pronombres posesivos. Esta autora subraya los problemas con el uso de los verbos *ser* y *estar*, verbos que en árabe se omiten en presente. Este fenómeno se ha estudiado con mayor detenimiento en la tesis de Eliwey (2012). Asimismo, Rivera (2009) identifica el régimen preposicional como una de las tareas pendientes entre los estudiantes y se atestiguan errores provocados tanto por la omisión como por la alteración de las preposiciones. Por último, la autora destaca la importancia de intervenir didácticamente ante estos errores durante el período crítico por el alto riesgo de fosilización que conllevan.

Los trabajos de la segunda década de este siglo han venido a refrendar lo que ya apuntaban los citados estudios, pero han puesto el foco en aspectos o perfiles de hablantes diferentes. Santos de la Rosa (2014), por ejemplo, realiza un análisis de errores que corrobora las dificultades con el verbo *ser*, la errónea colocación de los pronombres o el abuso de la partícula *y* en lugar de la coma, entre otros. Todos ellos los asocia a calcos de la lengua materna. Esta misma autora, en un trabajo posterior (Santos de la Rosa, 2018) vuelve a destacar estas mismas dificultades como recurrentes.

Cruz (2014), por su parte, se centra en el estudio de la interlengua de aprendices egipcios y un análisis de producciones escritas y orales le lleva a identificar los errores hasta ahora mencionados. Añade, eso sí, que los errores con el binomio *ser/estar* son más frecuentes con el verbo *ser*, que hay confusión con el pronombre posesivo tras el sustantivo y que abundan las alternancias erróneas entre pretérito imperfecto e indefinido. También destacan los problemas con las preposiciones,

aspecto en el que centró su atención Boudali (2017), pero, en esta ocasión, con informantes tunecinos en educación secundaria. De nuevo, se considera que todos estos errores son resultado de una falta de correspondencia entre los esquemas de una lengua y la otra.

En el 2018 dos trabajos, el de Hamudi y el de Soliman, pusieron el foco en los aprendices de dos orígenes diferentes, Iraq y Egipto, respectivamente. Ambos, además de volver a encontrar los errores que ya se han mencionado, quisieron destacar que la mayoría de los errores se debían a una influencia negativa de la lengua materna. A este respecto parece interesante recordar los planteamientos de Salgado (2016) quien, a pesar de considerar la incidencia de la lengua materna árabe en el desarrollo del español, destacaba la necesidad de tener en cuenta la identidad lingüística plural de los arabófonos. Ser hablante de árabe no consiste en dominar una única lengua, sino que supone conocer la lengua clásica, la estándar, la variedad lingüística diatópica y la lengua extranjera dominante, ya sea el inglés o el francés.

En suma, esta revisión ha permitido comprobar que, si bien hay otros aspectos relacionados con la adquisición del español por arabófonos que han despertado el interés de los investigadores —la alfabetización (Fernández, 2013), los movimientos discursivos (García y Rosado, 2013) o la competencia intercultural (Ramajo, 2014), entre otros—, el nivel lingüístico ha sido objeto de numerosas investigaciones que han arrojado unos resultados parejos, independientemente de que se hayan estudiado diversos niveles educativos, situaciones de instrucción o casos de inmersión/no inmersión. Sin embargo, parece que aún está pendiente un estudio de cuál es la evolución, si es que la hay, de esas dificultades que se han constatado a lo largo de los diferentes niveles de dominio de la lengua española.

2. Metodología

En este apartado se presentan las preguntas de investigación sobre las que se ha construido este estudio, se describe el perfil de los participantes y, por último, se explica cuál ha sido el procedimiento para la recogida y el análisis de los datos.

3.1. Preguntas de investigación

El objetivo de investigación de este estudio, a saber, conocer cuáles son las características gramaticales de los textos escritos por arabófonos en español, ha dado lugar a las siguientes tres preguntas de investigación:

- ¿Qué dificultades se aprecian a nivel gramatical en los textos producidos por las estudiantes en los diferentes niveles de dominio?
- ¿Resulta determinante el nivel de dominio a la hora de establecer la tipología de dificultades de los participantes?
- ¿Qué implicaciones didácticas tienen los resultados obtenidos?

3.2. Participantes del estudio

En este estudio participaron, de manera voluntaria y previa firma de consentimiento, la totalidad de las estudiantes de español de la Facultad de Ciencias

Sociales y Humanas de la Universidad Saint Joseph en su Campus de Beirut (Líbano). Se trataba de un total de cincuenta y siete estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años y que acreditaban, todas ellas, un nivel avanzado en inglés, árabe y francés. Estas estudiantes se encontraban cursando los niveles A2, B1 y B2 según los criterios del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002). Quedaron fuera de este estudio las estudiantes de nivel A1.1 en tanto que su nivel de dominio no permitía realizar la prueba para la recogida de datos. Las estudiantes estaban cursando las clases de español de manera voluntaria, por lo que se asume que existía una motivación intrínseca para ello.

3.3. Herramienta y procedimiento para el análisis de los datos

La recogida de datos se realizó a través de una prueba de elicitación de un texto escrito. Esta fue la misma para las estudiantes de todos los niveles y se recogió en el mismo momento. La prueba consistía en una situación real de comunicación en la que, de manera contextualizada, tenían que escribir, en unos cincuenta minutos, una carta de una página de extensión en la que describirían su ciudad, Beirut. Se trataba de una situación informal y las estudiantes no tenían que fingir ningún rol. Se eligió este género discursivo y este tema en tanto que, según el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), se trabajan en todos los niveles que son objeto de estudio en esta investigación. Las directrices se facilitaron tanto en español como en árabe e inglés para que la dificultad de la tarea no residiese en la comprensión de las directrices. Además, se facilitó un folleto real con información turística sobre Beirut en árabe, de manera que la dificultad tampoco radicase en la falta de información.

Las cartas recabadas fueron informatizadas y procesadas con el programa Atlas.ti®. El sistema empleado para la codificación de los aspectos que son objeto de estudio tiene su origen en la escala para el análisis de la efectividad comunicativa de Jacobs *et al.* (1981). Esta escala analítica, que consta de cinco secciones compositivas (contenido, organización, gramática, plano léxico-semántico y ortografía), ha sido empleada posteriormente en numerosos estudios (Shehadeh, 2011; Mirzaii y Aliabadi, 2013; entre otros). En este estudio, se ha empleado la adaptación de esta escala a nivel cualitativo llevada a cabo por Boillos (2019) y se ha puesto el foco en el apartado relativo al nivel gramatical que consta de los criterios que se detallan en la tabla 1.

Complejidad sintáctica	¿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 hace un uso adecuado de las conjunciones, adverbios, pronombres relativos y puntuación? ¿Hay variedad en la tipología de oraciones empleadas y en su longitud?
Concordancia	¿Se siguen las relaciones de concordancia básicas (núcleo-adyacentes, sujeto-verbo...) tanto de género como de número?

Tiempo y modo verbal	¿Están los verbos en el tiempo verbal adecuado? ¿Hay una secuenciación lógica de los verbos? ¿Están los verbos en el modo verbal adecuado?
Orden	¿Están los elementos de la oración organizados siguiendo el orden lógico (o con el fin de conseguir enfatizar alguno de los elementos)?
Artículos	¿Hay dominio de uso de la presencia/ausencia de los artículos determinantes?
Pronombres	¿Reflejan los pronombres la persona, el género y el número apropiados?
Preposiciones	¿Hay una selección adecuada de las preposiciones? ¿Se constata un dominio de uso de las preposiciones?

Tabla 1. Subescala cualitativa para el análisis de los aspectos gramaticales.

Fuente: Boillos (2019).

3. Resultados obtenidos

A continuación se presentan de manera detallada los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo de los textos de este estudio. En primer lugar, se realizará una descripción de los resultados por niveles de acuerdo con las categorías de análisis, a saber, la complejidad sintáctica, la concordancia, el uso de tiempos y modos verbales, el orden de los elementos de la oración, los artículos, los pronombres y las preposiciones. Posteriormente, se presentará un análisis de tipo contrastivo que permitirá obtener conclusiones con relación a la incidencia del nivel de dominio en la tipología de errores.

3.1. Resultados del nivel A2

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:

1. “Beirut es una ciudad que es constricto muchas veces (...)” (inf. 2.01).
2. “Tiene valores históricos y cuándo Tu la visitas (...)” (inf. 2.08).

En cuanto a la tipología de oraciones empleadas, estas son, fundamentalmente, oraciones simples o coordinadas copulativas. A pesar de ello, también se recurre a oraciones coordinadas disyuntivas y adversativas:

3. “Puede ir a visitar muchas sitas (...) o puede ir a ver el mar” (inf. 2.03).
4. “Ha también otras cosas a hacer, muchas cosas pero te pido a venir (...)” (inf. 2.19).

Se emplean, también, oraciones interrogativas simples, aunque estas se sitúan con mayor frecuencia al inicio del texto, en el saludo:

5. “¿Qué tál tus días en Madrid?” (inf. 2.06).
6. “¿Cómo estás?” (inf. 2.11).

Las oraciones subordinadas no son por ello menos habituales. No obstante, en los casos en los que se emplean estas son prácticamente siempre de la misma tipología. Entre ellas destacan las causales en las que se aprecia un uso restringido de la conjunción *porque*:

7. “Beirut es interesante porque tiene una grande (...)” (inf. 2.05).

También se emplean con frecuencia las oraciones subordinadas de relativo:

8. “Su historia es llena de desarrollos que le han dado una diversidad (...)” (inf. 2.10).

Y, por último, las subordinadas sustantivas de complemento directo, las condicionales y las de lugar que aparecen únicamente de manera puntual sin que parezca que exista un dominio de dichas formas:

9. “He sabido que vas a visitar Beirut (...)” (inf. 2.20).
10. “Si quieres ayuda en alguna cosa, (...)” (inf. 2.18).
11. “(...) hay el mercado ‘soula’ de Beirut dónde puedes comprar (...)” (inf. 2.19).

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:

12. “(...) y tiene muchas restaurantes” (inf. 2.02).
13. “Tiene muchas restaurantes, places, supermercados (...)” (inf. 2.02).
14. “(...) han subido muchos modificaciones después la guerra” (inf. 2.08).

Estos, además, se concentran en un número determinado de informantes.

Por otro lado, 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:

15. “Tambien puedes visitar muchas edificios antiguas o otros (...)” (inf. 2.11).
16. “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.

17. “Tu poses momentos inolvidable en Beirut porque (...)” (inf. 2.04).
18. “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:

19. "Tiene un gran capacidad de personar y siempre da ayuda a las personas que la necesita" (inf. 2.17).

En cuanto al tiempo y al 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.

20. "En secundo lugar, puedes andar tambien dos kilómetros sobre (...) Si quieres comer bien (...)" (inf. 2.19).
 21. "Cuando estás en Beirut, intenta visitar los edificios antiguos (...)" (inf. 2.21).

Sin embargo, esta predilección por el presente da lugar a usos erróneos en contextos en los que sería necesario el empleo de tiempos de pasado o futuro:

22. "Tu poses momentos inolvidable en Beirut porque tu puedes hace muchos cosos (...)" (inf. 2.04).
 23. "Espero que va a visitar toda la ciudad" (inf. 2.11).

Por tanto, aunque no sean abundantes las dificultades que muestran las alumnas para la selección de los tiempos verbales en este nivel de dominio, ni tampoco en la secuenciación de los acontecimientos, 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, este no es empleado en aquellos contextos en los que sería necesario. Se trata de una falta de uso predecible en tanto que este modo verbal no se trabaja hasta el nivel B1 (Instituto Cervantes, 2006).

24. "¡Espero que estás contenta porque vas a estar en Beirut!" (inf. 2.13).
 25. "No te preocupas la gente es muy simpática y generosa (...)" (inf. 2.22).

Con relación al 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:

26. "Tienes que lo ver también" (inf. 2.13).
 27. "Yo quiero te hablar de Beirut" (inf. 2.15).

Estas fórmulas recuerdan al orden de disposición del francés, lengua que dominan las estudiantes y que ha podido dar lugar a una interferencia. No son frecuentes, sin embargo, los ejemplos que se pueden localizar de adjetivos o adverbios en un orden distinto al que les corresponde:

28. "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:

29. "Podemos ver que en esta ciudad, los aspectos modernos y viejos se encuentran" (inf. 2.16).

En este nivel de dominio, el uso del artículo que parece entrañar una mayor complejidad es el del neutro *lo*:

30. “Además, qué hace diferente a es ciudad, es qué el clima (...)” (inf. 2.02).
 31. “El interesante de esta ciudad es (...)” (inf. 2.09).

Por el contrario, el uso del resto de artículos no parece generar más que problemas puntuales en los que se recurre a usos innecesarios:

32. “(...) puede hacer el deporte” (inf. 2.01).
 33. “(...) hace la cornicha para practicar el deporte; tomar el café (...)” (inf. 2.05).

Se observan casos —aunque, de nuevo, puntuales— de ausencia de artículo en contextos en los que sí sería necesario:

34. “Turisto vay a visitar el Cornishe ‘Manara’” (inf. 2.05).

Pero, como se ha mencionado, en términos generales existe un dominio relativo de la ausencia/presencia de este elemento lingüístico. A continuación, se expone un ejemplo significativo de este dominio de uso:

35. “El Líbano es un país que ha conocido modificaciones en la historia, pero esa capital, Beirut, ha sido siempre una ciudad magnífica” (inf. 2.16).

En este apartado resulta fundamental, también, fijarse en el uso de los pronombres. 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 su colocación:

36. “Yo quiero te hablar de Beirut” (inf. 2.15).
 37. “Somos un poco nerviosos pero crea me somos un pedazo de pan” (inf. 2.18).

En estos dos ejemplos se atestiguan comportamientos diferentes con respecto a la colocación de los pronombres. En contraposición, se puede afirmar 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.

Por último, 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 dan dentro de un mismo informante. Ejemplo de ello es el caso de estos usos irregulares de la preposición *de*:

38. “(...) muchos modificaciones después la guerra. (...) y me recomiendo de visitarla” (inf. 2.08).

O de la preposición *en*:

39. “Beirut hay un vida economica (...) Yo espero tu veo en el próxima semana” (inf. 2.01).

Tan solo se pone de manifiesto cierta regularidad en las dificultades vinculadas al uso de las preposiciones *por* y *para*:

40. “El habitante de Beirut les gustan la vida en ella porque hay todo necesidad por un vida” (inf. 2.01).
 41. “Además, no hay lugares por ricos y otros por pobres, (...)” (inf. 2.16).

También se aprecia regularidad con relación a las dificultades con el binomio de las preposiciones *a* y *para*:

42. “(...) porque todo la gente va par salir por la noche (...)” (inf. 2.09).
 43. “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:

44. “Toda la gente quiere esta ciudad, (...)” (inf. 2.08).
 45. “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:

46. “Muchas civilizaciones han pasado aquí, por eso (...)” (inf. 2.10).

3.2. Resultados del nivel B1

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 da un uso adecuado de las conjunciones, los adverbios, los pronombres y la puntuación entre oraciones.

Sin embargo, surgen problemas al escribir ciertas conjunciones. De ahí que sea posible hallar acentuación innecesaria de conjunciones que no son interrogativas indirectas:

47. “(...) las calles de ‘Gemayze’ o de ‘Hamra’ dónde hacemos la fiesta (...)” (inf. 3.06).

También se aprecian dificultades en la escritura de la conjunción causal:

48. “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. Solo se atestigua un caso aislado en el que esta distinción no está clara, aun que este hecho puede deberse a un intento de giro poético:

49. “(...) 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:

50. “Las lugares que se recomieندان visitar son (...)” (inf. 3.11).

Y más frecuentemente a las subordinadas sustantivas de complemento directo:

51. “Supe que vienes a Beirut (...)” (inf. 3.12).
 52. “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:

53. “(...) yo voy a tu describir lo ciudad Beirut porque yo (...)” (inf. 3.04).

54. “Cuando vienes a Beirut, tu vas ver (...)” (inf. 3.05).
 55. “(...) lugares formadable qué es ‘Zeituna Bay’ donde hay resturantes (...)” (inf. 3.14).

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.

56. “Lo que es manificó en Beirut es que tu véis la montaña (...)” (inf. 3.01).
 57. “Yo sabe que tu vas a estar (...)” (inf. 3.03).

Especialmente, se percibe esa dificultad en la desinencia verbal cuando el sujeto es el sustantivo *gente*:

58. “(...) mucho gente conocen español, y este es interesante (...)” (inf. 3.08).
 59. “pero todos la gente son muy amable y agradable” (inf. 3.09).

Por otra parte, predominan las dificultades para aplicar la concordancia de género. En este nivel de dominio, los problemas aparecen en la relación tanto entre núcleo y adyacentes —en mayor medida— como entre núcleo y adjetivos. En este último grupo se incluyen, también, las relaciones sujeto-atributo. Se presenta, a continuación, un ejemplo de los dos fenómenos:

60. “(...) en el mundo arabe por su gente abierta, divertido, simpático, generoso, educado (...)” (inf. 3.01).
 61. “En libáno la gente habla muchas lugares (...)” (inf. 3.09).

No destacan, por el contrario, los errores de concordancia asociados al número. Estos son puntuales y similares en cuanto a la tipología:

62. “tiene casa modernas cerca de citios (...)” (inf. 3.02).
 63. “El centro de la ciudad es conocido por su tiendas (...)” (inf. 3.11).

En cuanto al tratamiento del paradigma verbal en los textos, las alumnas emplean con regularidad los tiempos de presente y de pasado, aunque estos últimos parecen entrañar cierta dificultad. De ahí que aparezcan casos en los que la aprendiz no opta por el tiempo pretérito adecuado:

64. “Es una ciudad que sufró mucho (...) Pero nacía cada vez más guapa que ántes” (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, bien porque hay un uso del pasado en un contexto en el que se requería el presente. He aquí dos ejemplos:

65. “Como quiero te ayduar (...) Te esrbé este correo electrónico” (inf. 3.11).
 66. “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.

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:

67. “Espero que va a pasar yo grandes momentos en Beirut” (inf. 3.04).

68. “Recomiendo que tu visitas este lugar” (inf. 3.08).

Por otra parte, 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 solo destaquen los errores, estos sí más habituales y aparentemente regulares, en la colocación del pronombre átono:

69. “(...) por eso yo me va te ayudo por saber lo que es más interesante (...)” (inf. 3.03).
70. “Espero te ver en beirut” (inf. 3.09).

El resto de las 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.

Tras el análisis de los textos del nivel B1, se puede afirmar que las alumnas dominan el uso de la presencia o ausencia de los artículos determinantes. De ahí que solo parezca relevante apuntar a una ausencia de ciertos artículos sin que esto, como ya se ha mencionado, sea un comportamiento extendido:

71. “(...) muchas gente conocemos español” (inf. 3.09).
72. “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*.

En este nivel de dominio, además, 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 estos:

73. “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:

74. “(...) yo voy a tu describir lo ciudad Beirut (...)” (inf. 3.04).
75. “(...) la gente en Beirut son muy amables (...) y les gustan mucho los extranjeros” (inf. 3.07).
76. “Vas a encantar ese país (...)” (inf. 3.12).

Las dificultades en el uso preposicional en este nivel de dominio se concentran en torno a tres aspectos concretos. La primera dificultad se asocia con el uso de la preposición *a*. Los errores relativos a esta preposición son variados: puede omitirse en contextos en los que es necesaria, emplearse en lugar de *por* o confundirse con la preposición *en*.

77. “(...) un grande nombre de personas va a hacer deporte en esta región, (...)” (inf. 3.03).
78. “Beirut es una cuidad que pasó a una phasa muy difficila” (inf. 3.09).
79. “Supe que vienes a Beirut pasar una semana” (inf. 3.12).
80. “(...) donde hay restaurantes que da el mar” (inf. 3.14).

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:

81. “(...) por eso yo me va te ayudo por saber lo que es (...)” (inf. 3.03).
 82. “Ademas, hay muchas cosas que hacen esta ciudad diferente” (inf. 3.07).

El tercer aspecto, y el menos frecuente, está asociado a la dificultad que subyace al binomio que conforman las preposiciones *por* y *para*:

83. “(...) son muy amable y interesnate por sortir con ellos” (inf. 3.03).
 84. “la gente libanesa es conocida para su acogida caliente” (inf. 3.05).

3.3. Resultados del nivel B2

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 aprecia 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 en algunos casos existan intentos de construir oraciones más elaboradas, con conjunciones más complejas y la introducción de subordinadas dentro de otras subordinadas:

85. “Cada vez que algo de la ciudad es reconstruido, Beirut gana belleza (...)” (inf. 4.09).
 86. “(...) 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:

87. “y donde vayas, veré casa destruidas desde la guerra” (inf. 4.07).

Las subordinadas circunstanciales de tiempo:

88. “Estoy segura que vas a enamorarte de Beirut cuando vienes porque (...)” (inf. 4.06).

Las subordinadas circunstanciales finales:

89. “Escribo este correo para hablarte de Beirut, (...)” (inf. 4.07).

O las oraciones circunstanciales concesivas:

90. “Aunque Beirut se ha destruido muchas veces, esta ciudad se ha llevantado de nuevo (...)” (inf. 4.21).

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 ciertas alumnas y no sea así en otras. Por lo general, las dificultades que se presentan no están asociadas con la concordancia de número. De hecho, a este 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:

91. “(...) que sirven comidas tipicos, (...)” (inf. 4.18).

Como de los determinantes de diferentes categorías:

92. “(...) por eso voy a contarte un poco sobre ese ciudad (...)” (inf. 4.06).

Y, especialmente, en el uso del artículo neutro *lo*:

93. “(...) porque mezcla el antigua con el moderno” (inf. 4.09).

94. “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, se presentan ciertas dificultades que pueden estar asociadas al desconocimiento de las conjugaciones verbales:

95. “Si te gustan la historia y la cultura, veré algunas casas antiguas (...)” (inf. 4.07).

96. “Espero que te gustará mucho Beirut” (inf. 4.15).

Por último, hay que señalar que uno de los puntos de conflicto con relación a la concordancia de persona sigue siendo la relacionada con el sustantivo *gente*:

97. “El centro de la ciudad es lleno de gente todo el tiempo Son amable y agradable” (inf. 4.05).

98. “Ademas, gente de todo el mundo viven en esta (...)” (inf. 4.16).

En cuanto al tiempo y modo verbal, los textos de este nivel de dominio se caracterizan por una correcta y elaborada secuenciación de los acontecimientos.

99. “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. En este nivel de dominio están más asociadas al uso de las formas no personales:

100. “El Roucha es un lugar muy agradable tambien que las turistas visitar para tomar (...)” (inf. 4.01).

101. “(...) esta ruidoza pero tranquila en lo mismo tiempo, estar con estilo y tambien llena de gente” (inf. 4.05).

Y, fundamentalmente, esas dificultades están asociadas al empleo del modo subjuntivo —uso de este por el indicativo o del indicativo por el subjuntivo—, cuyo paradigma las informantes de este nivel parecen no dominar aún.

102. “Yo espero que tu vienes a Beirut y que tu vees (...)” (inf. 4.13).

103. “Me des alegro de que visite Beirut” (inf. 4.18).

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 las alumnas en organizar en el discurso los pronombres átonos. En ocasiones, la alteración en el orden puede suponer, incluso, una interrupción de la comunicación:

104. “(...) lo te asuro” (inf. 4.10).

105. “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 lograr un significado determinado. Este uso, sin embargo, no está extendido:

106. “(...) exista en el barrio mismo tiendas de marcas extranjeras y caras” (inf. 4.21).

En este nivel de dominio se muestra como rasgo característico y extendido entre las informantes el uso innecesario de los artículos:

107. “(...) hay bancos muy famosos e importantes del Oriente Medio” (inf. 4.05).

108. “Hay todos los tipos de lugares en Beirut (...)” (inf. 4.09).

Cabe destacar en este punto el dominio que presentan las informantes del nivel B2 en el tratamiento de los pronombres. Por una parte, se atestigua 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:

109. “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:

110. “La gente de Beirut es muy elegante, ella tiene (...)” (inf. 4.13).

111. “Beirut tiene una magica (...) Ella ha mirado (...)” (inf. 4.14).

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:

112. “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 puede ejemplificar un caso de uso incorrecto de *de* en lugar de *a*, un caso de uso innecesario de *de* y la omisión de esa preposición en contextos en los que su uso es necesario.

Es la otra preposición mencionada, la *a*, una de las que entraña una mayor complejidad. De ahí que destaque su ausencia en contextos en los que es necesaria:

113. “(...) las guerras han afectado mucho esa ciudad:” (inf. 4.02).

O se sustituya por *en* en contextos erróneos:

114. “(...) esta ruidoza pero tranquila en lo mismo tiempo (...)” (inf. 4.05).

O se emplee de forma innecesaria:

115. “Es una manera (...) para conoer a una cultura diferente” (inf. 4.21).

Además, aunque aquí solo se hayan mencionado estas dos preposiciones, este mismo panorama se aprecia con otras como la preposición *en* o *por*. No se aprecian, por el contrario, binomios que entrañen especial dificultad como sí ocurría en los niveles precedentes.

3.4. Estudio comparativo de los resultados obtenidos por niveles

El estudio contrastivo lleva a observar que ya desde niveles iniciales se emplean oraciones completas y bien formadas en las que se distinguen adecuadamente las oraciones principales y las subordinadas. Estas, además, cumplen las funciones que pretenden y los elementos de cohesión que las enlazan están bien localizados y secuenciados. Para ello, se recurre a una variedad de conjunciones, adverbios y pronombres relativos y a una puntuación adecuada. El nivel de dominio parece influir en el repertorio de conjunciones y adverbios empleados.

El nivel de dominio tiene mayor impacto en 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. Ese predominio se mantiene en el siguiente nivel de dominio hasta llegar al sobreempleo en el caso de algunas 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 las alumnas, 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 más elaborada de transmitir las ideas que se tienen en mente.

Por el contrario, se observa que, frente a todo pronóstico, el nivel de dominio afecta negativamente en lo relativo a la concordancia. A pesar de que desde el nivel inicial se constate 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. El análisis de los casos lleva a considerar que el incremento de dificultades puede venir determinado por un intento por crear estructuras más complejas.

También se va 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. No obstante, es importante matizar que no son generalizables a todos los estudiantes, sino que todos los errores los comenten las mismas estudiantes. Así, podría conjeturarse que son errores que se han fosilizado en el proceso de aprendizaje de esas participantes.

En cuanto al uso de tiempos y modos verbales, 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 inconsistencia y gran variedad de irregularidades en el uso del tiempo, dando lugar a 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 influye, sin embargo, cuando se trata del último de los niveles de dominio. En este 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.

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 tanto 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, estos solo tienen una presencia notable en el nivel A2. Incluso se constata 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.

Por lo que respecta 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.

El nivel de dominio tampoco 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 son los que conllevan mayor dificultad. Ya no solo por la colocación, sino también por el número o por su presencia/ausencia en contextos en los que no les 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 con 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.

Por último, a pesar de que el nivel de dominio no implique una reducción significativa del número de errores asociados a las preposiciones, el tipo de dificultades manifestadas por las informantes sí varía según el nivel. 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 en el nivel B2, en lugar de darse 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.

4. Discusión e implicaciones del estudio

El análisis de los resultados de este estudio ha permitido comprobar que no existen diferencias notorias con respecto a lo que ya apuntaban los estudios precedentes a los que se ha hecho mención en la exposición del estado de la cuestión de este trabajo. No obstante, sí conviene matizar que existen diferentes resultados que vienen determinados por el nivel de dominio que tienen las estudiantes. A modo de ejemplo, parece reseñable subrayar el dominio en la construcción de oraciones que se aprecia desde el nivel A2 o la pluralidad de conjunciones que se emplean en los textos. Además, se aprecia que, a medida que avanza el nivel de dominio, las estructuras son cada vez más complejas.

También parece más complejo el sistema verbal empleado. Si bien es cierto que, a medida que se incrementa el nivel, los errores con los subjuntivos o con los imperfectos tienen mayor presencia —errores que ya mencionaron Rodríguez (2001) y Cruz (2014) entre otros—, convendría reflexionar acerca del origen de dichos errores. Es previsible que los estudiantes, especialmente a partir del nivel B1, utilicen tiempos y modos verbales cada vez más complejos y que ello los lleve, irremediamente, a cometer errores que también son parte del proceso de interiorización de nuevos esquemas lingüísticos. En este caso, además, se trata de formas que ya se ha comprobado que entrañan dificultad para estudiantes con otras lenguas maternas, por lo que sería de interés estudiar si la dificultad se debe, además, a una cuestión de tipo intralingual. Este planteamiento se uniría al debate ya planteado por Salgado (2016) acerca de cuál es la lengua materna cuando se habla de lengua materna árabe.

En contraposición con los estudios precedentes, también se ha constatado que algunas de las dificultades desaparecen a medida que los estudiantes adquieren la lengua meta. Esto ocurre, por ejemplo, con los pronombres, partículas que Rivera (2009) y Santos de la Rosa (2014 y 2018) habían considerado como conflictivas. En este estudio se ha observado que, si bien al principio existen problemas con todos los pronombres, a medida que se avanza en el nivel de dominio la dificultad solo se mantiene en el caso de los pronombres átonos. Así, desde un punto de vista didáctico, convendría poner el foco en estas partículas.

Sería interesante en este punto recordar la importancia que otorgó Rivera (2009) al período crítico. En este estudio se han apreciado otros dos problemas que parecen fosilizarse con el tiempo. Uno de ellos tiene que ver con las preposiciones, que parecen afianzarse como dificultad según avanza el nivel de dominio. El otro, el de la concordancia, también parece ser recurrente desde niveles iniciales y tiene una presencia destacada en niveles avanzados. En estos dos casos, especialmente, convendría realizar una intervención didáctica preventiva antes de que esos errores se conviertan en marca de la interlengua de los estudiantes.

Desde el prisma de lo formativo, es necesario ver qué cambios se producen en cada uno de los niveles para saber dónde habría que poner el foco de atención. No obstante, esto no supone que deban trabajarse los aspectos gramaticales de manera aislada o descontextualizada. Al contrario, con el fin de que los estudiantes puedan interiorizar el nivel lingüístico en situaciones de comunicación reales, sería preferible que el tratamiento de la gramática superase el nivel oracional. Así, estas cuestiones que se han analizado deben dejar de entenderse como rasgos que atañen

solo al nivel lingüístico, sino que son cuestiones que pueden afectar al éxito de la comunicación de manera general (Corvalán y Zenteno, 2009).

Los planteamientos que aquí se exponen 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 últimos supone entender la gramática con 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, de acuerdo con 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 y 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, de afrontar la gramática de manera que los recursos que esta ofrece trabajen en beneficio de la construcción del discurso.

Para llevar a cabo esta formación de una manera más satisfactoria, el profesorado habrá 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 opciones como estas:

- 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 con el cometido de la tarea.

Todo sin olvidar cuáles han sido las dificultades que aquí se han observado según los niveles de dominio. Quedaría, así, pendiente para futuras investigaciones llevar a cabo un estudio del impacto que esas intervenciones didácticas tienen en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Otra de las tareas pendientes, que no ha sido objetivo de esta investigación, sería comprobar si los problemas gramaticales observados pueden tener su origen en interferencias debidas a los conocimientos previos de otras lenguas por parte de los estudiantes, y especialmente de otra lengua romance, el francés.

Bibliografía

AL-ZAWAM, K. O. (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Alicante: Universidad de Alicante.

- BENYAYA, Z. (2006). *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- BOILLOS, M. M. (2019). "La comunicación escrita en español por arabófonos: estudio de la interlengua de estudiantes libanesas". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 77, 139-158 [<https://doi.org/10.5209/CLAC.63279>].
- BOUDALI, I. (2017). *Aprendizaje y uso de las preposiciones del español por alumnos tunecinos árabe-parlantes de educación secundaria. Implicaciones didácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya [disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>].
- CORVALÁN, P. y C. ZENTENO (2009). "La gramática textual: un paradigma en la enseñanza de la gramática del inglés como lengua extranjera". *Lenguas modernas*, 34: 97-116.
- CRUZ, M. L. (2013). "Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal". *RedELE*, 25.
- DOMENECH, A. (2008). *La conectividad en Español no nativo: un estudio sobre hablantes arabófonos*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Barcelona.
- ELIWEY, A. F. (2012). *Los verbos "ser" y "estar" en la interlengua de los universitarios arabófonos que aprenden español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- FERNÁNDEZ, P. (2013). "Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- GARCÍA, M. y ROSADO, E. (2013). "Elaboración de la información en textos expositivos. Un estudio sobre el español L2 de aprendices arabófonos". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- HAMUDI, A. T. E. (2018). "Los aprendices cuya lengua materna es el árabe. Los alumnos iraquíes como muestra". *Alustath Journal for Human and Social Sciences*, 226 (1): 131-152.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JACOBS, H. L., S. A. ZINKGRAF et al. (1981). *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. London: Newbury House Publishers.
- LACÁMARA, P. (1990). "El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita". En *Actas del I Congreso Internacional ASELE*, Málaga, 175-187.
- LAMÍQUIZ, V. (1994). *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*. Barcelona: Ariel.
- MIRZAIL, M., y R. B. ALIBADI (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 [<http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.2>].

- OUNANE, A. (2005). "El español en los países árabes". En *FIAPE I. Congreso Internacional: el español, lengua del futuro*. Toledo.
- RAMAJO, A. (2014). "Lengua y cultura en el aula de lengua. La adquisición de la competencia intercultural en aprendientes árabes de español". En N. M. CONTRERAS (ed.). *Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE*, 575-588.
- RIVERA, V. (2009). "Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna". *Tonos digital*, 17.
- RODRÍGUEZ, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de los aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Salamanca.
- SALGADO, R. (2016). "La identidad lingüística de los aprendices arabófonos de español como le/l2 y su reflejo en la interlengua: El caso de los arabófonos marroquíes". *Tonos digital*, 31.
- SANTOS DE LA ROSA, I. (2014). "Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español". En E. BRAVO-GARCIA, E. GALLARDO-SABORIDO et al. (eds.). *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Universidad de Sevilla, 189-220.
- (2018). "Guía para el profesor de alumnos arabófonos". *Revista Electrónica del Lenguaje*, 5: 1-20.
- SHEHADEH, A. (2011). "Effects and Student Perceptions of Collaborative Writing in L2". *Journal of Second Language Writing*, 20: 286-305 [<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>].
- SOLIMAN, M. (2018). *Análisis de la interlengua en el proceso aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera: el caso de aprendices arabófonos*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- WIDDOWSON, H. G. (2004). *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.