

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la
Enseñanza de Lenguas

ISSN 1699 - 6569



Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

Número 2

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Editora responsable

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

María de los Ángeles Suárez

Edición digital

Cristina de Tovar

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)
Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)
Neide González (Universidade de São Paulo)
José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)
Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)
Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Juana M. Liceras (University of Ottawa)
Michael H. Long (University of Maryland)
Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)
Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)
Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)
Jenaro Ortega (Universidad de Granada)
Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)
Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)
Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)
Sonsoles Fernández (EEOOII)

Artículos de referencia

[La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fónicos, gramaticales y léxicos](#)

Zineb Benyaya - Universidad de Granada (Facultad de Filosofía y Letras)

3

Comentario

[Comentario al artículo: "La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos, fónicos, gramaticales y léxicos: Inserte aquí un subtítulo](#)

Mostafa Ammadi - Universidad Hassan II - Casablanca-Marruecos

64

[A propósito del artículo de Zineb Benyaya](#)

M^a Begoña López de la Riva - Profesora de Lengua y Literatura española en Instituto de Secundaria

67

Discusión

[El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español](#)

Mohamed El-Madkouri Maataoui – UAM

71

Al día

[Al día](#)

Cecilia Ainciburu - Universidad Antodio de Nebrija

80

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA SECUNDARIA MARROQUÍ: ASPECTOS FÓNICOS, GRAMATICALES Y LÉXICOS.¹

Zineb Benyaya
Universidad de Granada
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Lengua Española

Descriptores: Interlengua, ELE, Inmigración, Lingüística Aplicada

Resumen:

El artículo describe los aspectos lingüísticos del español más difíciles de adquirir para un alumno marroquí escolarizado en la secundaria de su país. Revisa los aspectos fonológicos, los morfosintácticos y léxico-semánticos, comparándolos con las respectivas estructuras del árabe.

Abstract

This article describes the most difficult to acquire linguistic aspects of Spanish by a secondary Moroccan student. It gives account phonological, grammatical and lexical-semantic features, by comparing them with respective structures in Arab.

1. Introducción

Marruecos, como es el caso en todos los países del mundo árabe, vive una situación de diglosia, en que una lengua culta utilizada en las situaciones formales, coexiste con una variante vulgar o dialectal, con una repartición de funciones claramente delimitada entre ambas. El árabe clásico, impartido en las escuelas constituye la lengua de los medios de comunicación, de la administración y de la literatura, además de ser el medio de la comunicación interdialectal. Mientras que los dialectos, con notables diferencias de una región a otra, -pero sin llegar a ser mutuamente ininteligibles- constituyen la lengua materna del hablante marroquí y el medio de comunicación en las situaciones familiares y cotidianas². Además del árabe clásico y dialectal, en determinadas zonas de Marruecos se habla también el beréber -con sus correspondientes dialectos- lengua de la rama afroasiática, propia de los oriundos de Marruecos que poblaron el país antes de la conquista árabe y que constituye una familia lingüística independiente, pero que al no tener un estándar establecido, y por razones netamente políticas es considerado un dialecto más³. No obstante, los beréberes de Marruecos son casi unánimemente bilingües y dominan el

¹ Este artículo aparece publicado también en la revista RedEle.

² Para un estudio específico sobre la situación lingüística en Marruecos véase Herrero Muñoz (1996).

³ En los últimos años se han llevado a cabo muchos intentos que han tenido resultados positivos lográndose la publicación de una gramática del beréber, pero todavía se sigue luchando por la introducción del beréber en los programas escolares.

dialectal marroquí derivado del árabe clásico. Por otra parte, e independientemente de las variedades dialectales y regionales, todos los marroquíes escolarizados adquieren el árabe clásico. Con lo cual constituye ésta una base común a todos los alumnos que estudian español en el seno del sistema educativo marroquí, aunque la diversidad sociolingüística no deja de ser un elemento distintivo a la hora de adquirir el español en la secundaria marroquí, siendo la procedencia de los alumnos un factor determinante.

El español no es la primera lengua extranjera a la que se enfrenta el alumno marroquí, sino que cuando tiene que afrontar este reto ya cuenta con la referencia del francés, que, muchas veces, se hace ineluctable. Este aspecto ha sido resaltado en muchas ocasiones y vituperado en muchas otras, partiendo del argumento de que la enseñanza del español no tiene por qué pasar por la del francés⁴. No obstante, esta influencia no es del todo negativa, siempre que no se trate de asimilar el aprendizaje del español al del francés, y que la metodología del español no se convierta en un mero simulacro de la de este idioma. De hecho, debido a este aprendizaje previo del idioma francés, el alfabeto latino por ejemplo, aunque muy diferente del alifato árabe, no constituye ninguna traba especial. No obstante, este punto no contribuye a soslayar los problemas que manifiestan los alumnos marroquíes en la pronunciación de algunos sonidos exclusivos del español que se hace conflictiva en ocasiones, y en los cuales éstos necesitan especial énfasis para poder solventarlos satisfactoriamente.

Por otra parte, y más allá de la norma, las modificaciones que realiza automáticamente un nativo en su pronunciación tales como las elisiones, las simplificaciones, las variaciones de timbre en las vocales, o las diferencias en la entonación⁵, juegan un papel decisivo en este sentido, y merecen especial atención a la hora de enseñar la pronunciación del español a estos alumnos, puesto que son estos elementos los que delatan la condición no nativa de la persona que en su producción lingüística los realiza diferentemente y que, a pesar de procurarse una pronunciación fonéticamente correcta, “peca” de tener un “acento extranjero”⁶.

La gramática, aunque en menor medida, es otro elemento influenciado por la lengua francesa, pero es en el nivel léxico donde mayormente se producen préstamos del francés, debido a la evidente semejanza existente entre ambos idiomas, además de la influencia del árabe dialectal que también se hace perceptible pese al abismo que separa las dos lenguas. En este sentido, quizá sea de un gran valor didáctico, el aprovechamiento de los arabismos existentes en español, y de los hispanismos que forman parte integrante del habla local de algunas zonas en Marruecos.

Objetivos y metodología:

Uno de los principales objetivos de este estudio es el de rastrear las dificultades que encuentra el alumno marroquí de habla árabe, a la hora de emprender el aprendizaje del español dentro del aula, donde comúnmente se le brinda el primer contacto con este idioma, teniendo como base el árabe con su doble vertiente -clásica y dialectal-, y la segunda lengua que es el francés -de carácter obligatorio en el sistema educativo marroquí-, como habitual y, muchas veces, inevitable marco de referencia.

⁴Programme d'espagnole (1996: 6).

⁵ T. Navarro Tomás (1989: 210) señala que “muchas diferencias de pronunciación entre castellanos, andaluces, aragoneses, argentinos, mejicanos, etc., son principalmente diferencias de entonación”.

⁶D. Poch Olivé/ B. Harmegnies (1994:107).

Para este objetivo, procedimos a una recopilación selectiva de datos, teniendo en cuenta básicamente muestras auditivas y escritas con la producción lingüística de los alumnos, para, a partir de ahí, poder detectar y analizar los errores más comunes y subrayar algunos de los obstáculos más frecuentes en su producción, en primer lugar, en el nivel fónico, acto seguido en el morfosintáctico y finalmente, en el léxico.

Para la elaboración del corpus, procedimos a la realización de varias grabaciones en distintos institutos públicos ubicados en distintas ciudades y regiones de Marruecos⁷ con alumnos de edades comprendidas entre 16 y 18 años, pertenecientes a tres diferentes niveles, a saber, el elemental, el medio y el avanzado, correspondientes al Ciclo de Cualificación (Tronco Común), y a primero y segundo de Bachillerato, respectivamente), a partir de diversas pruebas: de conversación espontánea, de lecturas controladas, a partir de una selección de textos elaborados *ex profeso* para dar cuenta de ciertos fenómenos característicos del habla de estos alumnos, una prueba de dictado, amén de una amplia recopilación de exámenes realizados por estos mismos alumnos a lo largo del curso 2004-2005, en calidad de controles continuos evaluables, de acuerdo con lo que estipula la normativa por la que se rige la secundaria marroquí, y que constan de un bloque de preguntas de comprensión, de un bloque de gramática, y finalmente de una prueba de redacción.

Teniendo como marco de referencia este variado y extenso corpus, nos hemos podido proveer de los materiales necesarios, susceptibles de esclarecer los problemas que el alumno constantemente afronta en este proceso, y de arrojar la luz sobre lo idiosincrásico o específicamente inherente a este proceso de aprendizaje.

Antecedentes de la cuestión

Llama la atención el hecho de que, frente a la abundancia de materiales específicos dedicados a la enseñanza del español a extranjeros, en su mayoría concebidos para anglófonos, que en lo que se refiere a métodos de la enseñanza del español a alumnos de habla árabe se produzca una gran laguna. Los estudios -hasta el momento- disponibles sobre este asunto son relativamente escasos, y, cabe mencionar que los datos que proporcionan son insuficientes, puesto que sólo abordan esta cuestión de forma somera y parcial. Por otra parte, los estudios que enfocan este tema -y a los que hemos podido tener acceso-, lo hacen dentro de una situación de inmersión, en que las condiciones de aprendizaje cambian ostensiblemente. En esta línea hay que mencionar el trabajo de M^a Sonsoles Fernández⁸, *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE*, de carácter longitudinal, que analiza los errores en el aprendizaje del español, en cuatro grupos de lengua materna diferentes, entre los que figura un grupo de arabófonos. Especial mención, también, merece el estudio de Aram Hamparzoumian⁹, que analiza la interlengua de los niños marroquíes, hijos de inmigrantes, escolarizados en la escuela española y describe los

⁷ En Tetuán (Instituto Hasan II), Tánger (Liceo Ibn al-Jatib), Asila (Liceo Wad ad-Dahab), Rabat (Liceo Omar Khayyam) y Casablanca (Liceo al-Khansa).

⁸ Fernández López, M^a Sonsoles (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE*, Univ. Complutense, Madrid, Col. Tesis.

⁹ Hamparzoumian, Aram (coord.) (2000)

Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes, Proyecto de Investigación Educativa, Boja núm. 2 de 8-I-2000. Ref.55/00.

problemas de carácter lingüístico, metodológico y cultural que caracterizan este aprendizaje. Otro documento de interés, al que hemos podido tener acceso, es la tesis de al-Gailani¹⁰, que consiste en un estudio descriptivo del español hablado en el norte de Marruecos, independientemente de cómo se haya producido su adquisición, aunque, sobre todo, teniendo como punto de referencia a hablantes que no lo habían aprendido de forma sistemática, sino porque tuvieron contacto con ese idioma de forma natural, cuando el norte de Marruecos estaba todavía bajo el Protectorado español.

Nuestro propósito, sin embargo, es el de indagar exhaustivamente en este campo, con el fin de poder proporcionar un documento informativo sobre el estado de la cuestión, que sirva de punto de referencia para desarrollar un elenco de propuestas prácticas para la enseñanza del español dentro de este panorama y posibles alternativas que pudieran contribuir a una enseñanza más eficiente. Sin embargo, cabe puntualizar que no se trata de ningún estudio dialectológico concerniente al habla española de los marroquíes, sino que se trata, antes bien, de averiguar qué aspectos o elementos son los que afectan la producción de los alumnos de español, y cómo estos elementos inciden en su proceso de aprendizaje. Las valoraciones realizadas parten de un enfoque estrictamente descriptivo, puesto que nuestro proceder a lo largo de este estudio se ha circunscrito al del mero observador de los hechos, excediendo esta tarea, en cierta ocasión, a la de dar premisas, consejos o sugerencias didácticas. A continuación procedemos al análisis de cada nivel lingüístico en particular.

2. Plano fonológico

El árabe clásico posee un sistema fonológico de una gran riqueza y que comprende una gama de sonidos consonánticos -sobre todo- muy amplia, lo cual constituye una ventaja para el nativo árabe, constituyendo una base útil que hace que un sistema fonológico como el español sea fácilmente asimilable. Incluso los sonidos propios del español y que no existen en el árabe clásico¹¹ como [p], [g] o [ç] se encuentran en el dialectal marroquí, y no le suponen ninguna dificultad al alumno que maneja a la perfección ambas variantes del árabe, por lo que -salvo excepciones- no constituyen un punto conflictivo. En cambio para los árabes orientales, algunos sonidos sí constituyen un punto problemático, concretamente el fonema bilabial sordo /p/, que les supone un serio problema a la hora de discernirlo de su homólogo sonoro /b/, al carecer su dialecto del primero. No obstante, uno de los fenómenos que se pueden observar en la pronunciación de los alumnos marroquíes es la arabización de ciertos fonemas españoles que adquieren, de alguna forma, el modo de articulación árabe, como el palatal [y] que se asimila al constrictivo prepalatal árabe ﻲ [y] -correspondiente al fonema español [i] semiconsonante o semivocal, o el caso del palatal /ʎ/ que se descompone asimilándose a un diptongo, realizándose como [enje], al ser el mencionado fonema inexistente en árabe. Pero quizá uno de los rasgos sintomáticos que hace más fácilmente identificable el habla de un marroquí es la confusión de las vocales españolas que aunque son las mismas que componen el sistema vocálico árabe, tienen diferente distribución o funcionan distintamente en la base articulatoria de su propia lengua, distinguiéndose entre sí sólo tres

¹⁰ Ghailani, Abdellatif (1997): El español hablado en el norte de Marruecos, Tesis doctoral, Universidad de Granada (Inédita).

¹¹ Para la transcripción fonética utilizamos el sistema propuesto por Lapesa (1984: 9-12).

de las vocales existentes en español, que son [a] [i] [u], mientras que las dos restantes [e] y [o] funcionan como alófonos sin valor distintivo, lo cual da lugar a constantes confusiones a la hora de pronunciar las vocales españolas, produciéndose este fenómeno de forma sistemática y prácticamente en todos los niveles. Una exploración minuciosa del sistema fonológico árabe cotejándolo con el español se nos antoja una vía válida para poder contemplar estos fenómenos de cerca y examinar de forma exhaustiva estos problemas, para dar así cuenta de los motivos que los producen.

2.1. El sistema vocálico

Aunque desde el punto de vista fonológico¹² el árabe sólo incorpora tres vocales breves, /a/, /i/, /u/ y tres largas /a:/ /i:/ /u:/, estos fonemas no se pronuncian exactamente igual en todas las situaciones, siendo determinante el contexto silábico e interconsonántico, los hábitos del hablante, su procedencia además de otros factores¹³. Sin embargo, estos alófonos fácilmente perceptibles para el oído, no son fonológicamente pertinentes, de ahí la dificultad de su discriminación en el español, haciéndose problemática sobre todo la distinción entre la /e/ y /i/ y en menor medida entre /o/ y /u/¹⁴. Este fenómeno queda muy bien reflejado en las producciones de los alumnos, en que el uso de las vocales altas por las medias y viceversa se produce constantemente:

[o sía]	(por o sea)
[me vésto]	(por me visto)
[mídjo]	(por medio)
[me mádre]	(por mi madre)
[síno]	(por ceno)
[més amégos]	(por mis amigos)
[dispwés]	(por después)
[[mirindár]	(por merendar)
[méro]	(por miro)
[momíntos]	(por momentos)
[mantíka]	(por manteca)
[véste]	(por viste)
[simána]	(por semana)
[me dispjérto]	(por me despierto)
[kafitsírja]	(por cafetería)
[inférmo]	(por enfermo)
[dibóxo]	(por dibujo)
[čéko]	(por chico)
[móvel]	(por móvil)
[prdoná mí]	(por perdóname)
[očínta]	(por ochenta)
[estóríko]	(por histórico)
[diséo]	(por deseo)
[[bibjó]	(por bebió)
[móčas]	(por muchas)
[torízmo]	(por turismo)

¹² Para la transcripción fonológica utilizamos el sistema propuesto por Corriente (1996: 19-25)

¹³ Corriente (1996: 27).

¹⁴ Fernández López (1991: 807) refiriéndose a la oposición e/i señala lo siguiente: “la neutralización de esta oposición es persistente en el grupo árabe y ciertamente se trata de un problema fosilizable, al menos en su realización oral.”. Y añade más adelante (1991:809) que la oposición o/u también es característica de este grupo, ya que se trata de oposiciones que no funcionan en su lengua materna.

[agústó]	(por agosto)
[kúsas]	(por cosas)
[púko]	(por poco)
[asókar]	(por azúcar)
[róbja]	(por rubia)
[eskóča]	(por escucha)
[urór]	(por horror)
[fondamentál]	(por fundamental)

En las palabras que incorporan vocales altas y medias, hay una tendencia a homogeneizar los sonidos vocálicos, y es normalmente la pronunciación de la primera vocal la que contagia las siguientes, y así por analogía, se producen todas igual pronunciándose por ejemplo:

Voluntad como	[volontád] o [vuluntád]
Sin embargo como	[senembárgo] o [sinimbárgo]
desayuno como	[desajóno]

Lo mismo sucede con las vocales e/i cuando aparecen en la misma palabra, incluso quizá con más frecuencia que con las posteriores o/u:

Medicina	[midíθína] o [medeθéna]
Femenino	[fiminíno] o [femenéno]
Dinero	[denéro] o [diníro]
Después	[dispwís]
Peligrosa	[pelegrósa]
Marinero	[marenéro]
América	[amiríka]
Elige	[eléxe]
Necesito	[nisisíto] o [neθeséto]

En árabe, las vocales en contacto con las consonantes faríngeas y uvulares se ven influenciadas por éstas abriéndose, como es el caso del fonema [a] que suele realizarse como [æ], e incluso como [e]¹⁵. Éste es el origen de la confusión entre las vocales españolas *a* y *e*. Y teniendo en cuenta que en muchos casos, ésta es la única marca morfológica pertinente para expresar el modo en español, este problema puede llegar a ser muy peliagudo:

[averigwáís]	(por averigüéis)
[sáís]	(por seis)
[bendéra]	(por bandera ¹⁶)
[balánsja]	(por Valencia)
[delaitár]	(por deleitar)

El problema de la confusión vocálica debe contemplarse desde el primer momento y desde los niveles iniciales, haciendo énfasis en este aspecto con ejercicios de discriminación auditiva, con pares de palabras en que esta diferencia vocálica es semánticamente decisiva:

¹⁵ García-Miguel (2001).

¹⁶ Aunque aquí es una clara influencia del dialectal árabe en que la palabra persiste como hispanismo y se realiza en él de esta manera.

queso/ quiso
peso/piso
harina/ arena
misa/ mesa
mero/ miro
mural/ moral
chico/ checo
comáis/ coméis
vais/ veis

Además, aunque aquí sólo citemos ejemplos descontextualizados, insistimos en que hay que trabajar con palabras contextualizadas, en frases que puedan interesar desde el punto de vista comunicativo y motivar al alumno, tratando de mejorar su competencia comunicativa y fomentar el uso real de la lengua.

Uno de los fenómenos que presenta el dialectal marroquí -en oposición a los dialectos orientales que parecen ser más ortodoxos en este sentido y permanecer más fieles al paradigma del árabe clásico- es la reducción de la vocalización al máximo, hasta llegar a producirse las vocales muy breves o incluso, a veces, tender a desaparecer por completo hasta el punto de que las palabras parezcan consistentes únicamente de consonantes. Este fenómeno es a menudo trasladado a la pronunciación del español, sobre todo en palabras largas o difíciles de pronunciar como por ejemplo:

Vergüenza [brwén̩a]
Perspectiva [prspktíva]
Mediterráneo [miditrán̩jo]

2.1.1. Diptongos

La combinación de las vocales españolas en diptongos también le plantea problemas al alumno marroquí, que a la hora de su pronunciación, presenta unos rasgos específicos tendiendo, a menudo, a simplificarlos o a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas.

El diptongo -como unión de dos vocales en una sílaba- no existe como tal en árabe¹⁷. Sin embargo, las consonantes “ و ” y “ ي ” -/waw/ y /yae/ respectivamente- que poseen, a la vez, el carácter de semiconsonantes, vocalizadas, resultan fonológicamente muy similares a los diptongos en español:

وَ	[wa]	يَ	[ja]
وُ	[wu]	يِ	[ju]
وِ	[wi]	يِ	[je]

No obstante, este fenómeno -la unión de una semiconsonante y una vocal con un efecto fónico similar al de un diptongo- que se produce en la lengua materna del alumno, al ser inherente a un solo grafema, hace que un diptongo en español sea difícilmente perceptible para el alumno arabófono, que inconscientemente, tiende con frecuencia a reducirlo a una vocal simple. Este problema añadido al de la indiscriminación vocálica, hace que el alumno experimente especial dificultad, sobre todo frente a determinadas combinaciones vocálicas. Hemos detectado por ejemplo:

¹⁷ Caubet (1993: 26)

Europa [óroppa]¹⁸

Sobre todo hay una tendencia general a reducir el diptongo creciente [je] eliminando en la mayoría de las veces la semiconsonante [j]:

[empésan] (por empiezan)
[empiθa] (por empieza)
[fésta] (por fiesta)
[éro] (por hierro)
[bíne] (por viene)
[pédra] (por piedra)
[síte] (por siete)
[sigínte] (por siguiente)
[me despérto] (por me despierto)
[ké kóre] (por qué quiere)
[me divérto] (por me divierto)
[kéro] (por quiero)
[almúrso] (por almuerzo)
[vélvo] (por vuelvo)
[mónstro] (por monstruo)

También se reducen los hiatos:

[mástro] (por maestro)
[dekwérdo] (por de acuerdo)
[prekópes] (por preocupes)

El caso contrario a la reducción de un diptongo es la descomposición de una vocal simple diptongándola, pero es un fenómeno mucho menos frecuente, y de los tres escasos ejemplos que hemos obtenido de las muestras, dos delatan una más que probable influencia francesa, mientras que el tercero una falta de competencia lingüística:

[manjéra] (por manera¹⁹)
“autravec” y “autra bez²⁰” (por otra vez)
[almwerθár] (por almorzar)

A veces, los alumnos invierten el orden de las vocales

[vélvo] (por vuelvo)
[néuve] (por nueve)
[déurmo] (por duermo)
[sjés] (por seis)
[mjerénda] (por merienda)

Incluso detectamos casos en que las dos vocales del diptongo son sustituidas por una simple distinta, pero este fenómeno más que deberse a la dificultad de pronunciar un diptongo, en los dos casos concretos que tenemos, -únicos además- es debido a la impericia en la conjugación de un verbo irregular conservando su estructura en el infinitivo:

[enkóntro] (por encuentro)
[kólga] (por cuelga)

¹⁸ aquí se trata de otro hispanismo.

¹⁹ En francés *manière*.

²⁰ Estos dos ejemplos aparecen en las muestras escritas.

La confusión vocálica puede dar lugar a fenómenos como la pronunciación de un hiato en diptongo, o justamente al proceso inverso, es decir, a la ruptura de un diptongo convirtiéndolo en hiato. En el primer caso, la primera vocal suele ser la *e* seguida de una vocal media o *o a*.

[airopwérto] (por aeropuerto)
[rjalidád] (por realidad)
[boθjár] (por bucear)
[miditránjo] (por mediterráneo)

En el segundo caso, se produce el fenómeno contrario y se rompe el diptongo:

[viína] (por Viena)
[báele] (por baile)
[tráego] (por traigo)
[indivído] (por individuo)

2.2. Las consonantes

El sistema consonántico árabe -como ya señalamos anteriormente- abarca una gama de sonidos muy extensa, lo cual no deja de ser un factor determinante que dota al alumno de una herramienta útil y una base sólida que permite obviar muchas dificultades a la hora de adquirir el español. No obstante, es evidente que existen puntos conflictivos y que hay consonantes españolas cuya pronunciación resulta problemática para el nativo árabe.

El árabe cuenta con veintiocho sonidos consonánticos, muchos de los cuales comparte con el español, aunque se singulariza con algunos como el uvulo-velar ق /q/ o los faringales ح /h/ o ع /‘ /, que a un oído español le resultan especialmente peculiares. Los sonidos que, en cambio, le son exclusivos al español son los que le suelen plantear alguna dificultad al alumno marroquí, adquiriendo en su pronunciación un timbre local, o dejándose contagiar por la pronunciación correspondiente a la misma grafía que lo representa en francés.

Un repaso de las consonantes españolas da perfectamente cuenta de las peculiaridades características de la producción de estos alumnos en lo que se refiere a estas consonantes, las cuales, afortunadamente, no abundan, ya que el problema se circunscribe a unas cuantas en concreto que se manifiestan problemáticas, y que son las que pasamos a continuación a comentar:

La oposición b/p no plantea casi nunca problemas, debido a que la oclusiva sonora existe también en árabe, mientras que la sorda, aunque inexistente en el árabe clásico, es conocida gracias a que es precedentemente adquirida por el alumno con la adquisición previa del francés, o bien porque se encuentra en el dialectal gracias a palabras que son préstamo del español o del francés y que persisten en el habla local marroquí. Sin embargo, como rasgo idiomático, cabe señalar que hemos podido advertir que este sonido es reproducido en muchas ocasiones con una especie de reduplicación, quizá fruto precisamente de esta influencia dialectal, realizándose por ejemplo:

“Pepe” como [péppe]
“Pepino” como [peppíno]
“Policía” como [ppolíθía]
“Partido” como [ppartído]
“El público” como [el ppúbliko]
“Opinar” como [oppinár]

“Sopa” como [sóppa]

El fonema [b], en cambio, es siempre pronunciado como oclusivo, incluso en las situaciones en las que se fricativiza, debido a que en árabe se produce siempre como oclusivo y nunca como fricativo²¹:

[elbárko] [labaréra] [íba] [mirába] [los boráços] [abril]

Sin embargo, cuando el fonema [b] es representado por el grafema *v*, aunque en situación de oclusión, es pronunciado como el fricativo labiodental francés [v] trasladando así al español esta distinción existente entre los dos sonidos en francés:

[un váso] [invadí] [valjénte] [véthes] [venir] [vjáxe] [váka]

Esta pronunciación, aunque incorrecta, tiene por otra parte una ventaja para el alumno contribuyendo a evitar problemas ortográficos en su producción escrita. Por otra parte, al no conllevar cambios semánticos ni dificultades comunicativas, no supone ningún problema de envergadura o susceptible de condicionar el aprendizaje del alumno. No obstante, hay que explicarle que en español *b* y *v* son distintas grafías que representan el mismo fonema [b], el cual se pronuncia oclusivo o fricativo según el contexto en que aparezca y la posición que ocupe en la palabra.

Con la *d* hemos podido advertir el mismo fenómeno, es decir, el de la realización de este sonido siempre como oclusivo:

[dédo] [ládo] [miráda] [eládo] [dárdo]

Cabe señalar, aquí, que en árabe existen cuatro representaciones distintas de este fonema, que además no son simples alófonos, sino fonemas independientes con valor distintivo:

- oclusivo dental sonoro: [dali:l] دليل (prueba)
- oclusivo dental sonoro enfático: [dali:l] ضليل (perdido)
- fricativo alveolar sonoro: [dali:l] ذليل (humillado)
- fricativo alveolar sonoro velarizado: [zali:l] ظليل (sombreado)

Así pues, cuando en árabe a cada sonido le corresponde una grafía diferente, en español aparece una sola que las engloba todas, y además como simples variantes sin valor pertinente, lo cual contribuye a que, para un alumno marroquí, este matiz en la pronunciación sea imperceptible, puesto que a esta variedad fónica no corresponde una variedad gráfica. Pero, siempre se puede considerar éste un problema menor que se puede resolver indicándole al alumno que la *d* se pronuncia oclusiva sólo en posición inicial, o precedida de la nasal *n* o la alveolar *l*.

La consonante *t* se produce igualmente oclusiva, aunque cabe advertir que a este sonido en árabe corresponden dos fonemas diferentes que son /t/ “ط” y /ts/ “ت”, oclusivo dental sordo, y alveolodental africado, respectivamente. Pero no es ésta, sin embargo, la causa de que este sonido oclusivo dental sordo se produzca a veces como constrictivo, sobre todo en la zona centro y sur de Marruecos, puesto que la referencia aquí es otra vez el francés en que este sonido seguido de la vocal *i* o *u* se pronuncia con

²¹ Corriente (1996: 21).

cierto arrastre, realizándose como africado. Este fenómeno es trasladado a la pronunciación de la *t* española en la misma posición, articulando por ejemplo:

[adxitsívo] [komunikatsívo] [festsivál] [tsío] [konstsitsusjón] [tsú] [tsitsúlo] [enstsítsúto]

El oclusivo velar sordo [k] no presenta ninguna peculiaridad en lo que se refiere a su pronunciación, sin embargo sí en cuanto a su representación gráfica, que es una de las más conflictivas en el alumno marroquí²². Y en lo que se refiere a su homólogo sonoro [g], a pesar de ser inexistente en el sistema consonántico árabe, el sonido no es en absoluto problemático, por las mismas razones que ya señalamos para el oclusivo [p], y una vez más, pudimos advertir que su realización, independientemente de su entorno, es siempre oclusiva:

[el garáxe] [gargánta] [amégos] [malága] [álgo].

La palatal central fricativa o africada sonora /y/ se asimila en la pronunciación marroquí a la *yim* árabe, que se produce como fricativa prepalatal o post-alveolar sonora [ʒ]²³:

[žésó] [žogúr]

o bien a la constrictiva prepalatal ي [y] correspondiente al fonema español [i] semiconsonante o semivocal:

[jésó] [jogúr] [jó]

Y es éste otro de los rasgos característicos que hacen fácilmente identificable el habla de un alumno marroquí.

La palatal lateral sonora no existe en árabe, pero recibe el mismo trato que la palatal central, asimilándose en la pronunciación marroquí a la *yim* -[ʒ] fricativa prepalatal o post-alveolar sonora- o *yae* -constrictiva prepalatal- árabes:

[káže] [žáve] [žorár] [ževár]

o bien como:

[kájje] [jáve] [jorár] [jevár]

También hemos podido recoger en las muestras escritas las siguientes realizaciones: “bombía” por “bombilla”, “ornía” por “hornilla”, “apiedo” por “apellido” y un curioso “cafeterilla” por “cafetería”, lo cual nos induce a pensar que quizá este sonido para algún que otro oído extranjero se haga imperceptible y reciba el trato en ocasiones de una *h* muda, que se escribe pero no se pronuncia. Por otra parte, también pudimos percibir realizaciones en que este sonido se produce igual que la palatal central sonora, fenómeno comúnmente extendido en España y admitido por la Real Academia que se conoce con el nombre de “yeísmo”. Con lo cual, el problema en este caso, más que el de una pronunciación que se desvía de la ortodoxa, se presenta en el nivel ortográfico, donde cabe distinguir entre la central y la lateral. Pero es un problema que se evitaría simplemente aplicando cualquier técnica didáctica de la que se utiliza con los niños nativos, con pares de

²² Retomamos el tema en el apartado de la ortografía.

²³ Según el *Alphabet phonétique international*: <http://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Prononciation>

palabras en que la diferencia semántica se debe al cambio de un sonido por otro, hasta que se consiga distinguir ambos sonidos:

rallo/ rayo
yanta/ llanta
yaga/ llaga
vaya/ valla
poyo/ pollo
cayó/ calló.

La palatal nasal /ŋ/, al ser desconocida en árabe, el alumno sólo le encuentra referencia en la analogía, descomponiendo el sonido y realizándolo como la nasal n+i, porque es la pronunciación que más se acerca a su percepción del sonido.

[nénjo] (por niño)
[manjána] (por mañana)
[monjóθ] (por Muñoz)
[anjadér] (por añadir)
[ánjo] (por año)
[ónjas] (por uñas)

Sin embargo, los riesgos que pueda entrañar esta confusión desde el punto de vista comunicativo son más bien escasos, por lo que no debe ser objeto de preocupación por parte del docente. Además, curiosamente, es una confusión que, en comparación con las demás, sólo raras veces se ve reflejada en el plano ortográfico, como por ejemplo en los siguientes casos:

“companía” por “compañía”.
“panoelo” por “pañuelo”

El fonema palatal africado sordo [č], a pesar de no figurar entre las consonantes del árabe clásico, es perfectamente conocido por el hablante marroquí, ya que se encuentra en el habla dialectal, por tanto es reproducido con toda fidelidad y no sufre ninguna modificación.

La vibrante alveolar [r] tiene su correspondiente en árabe tanto en su versión simple como en la múltiple, gracias a que en árabe todas las consonantes admiten geminación, fenómeno que se representa en la escritura mediante un diacrítico.

La /r/ española simple, cuando es reproducida por los alumnos marroquíes, no presenta ninguna singularidad, y la múltiple en posición central es igualmente reproducida de forma correcta, puesto que la reduplicación se refleja en la ortografía. Sin embargo, cuando ésta se encuentra en posición inicial de palabra, la [r] es reproducida como simple, pero ésta es la única anomalía que pudimos percibir, probablemente causada por su representación ortográfica. Sin embargo, creemos que sería fácilmente salvable, simplemente con advertirles a los alumnos que este sonido, en posición inicial, se pronuncia múltiple.

La silbante alveolar sorda [s] es generalmente correctamente reproducida, salvo contadas ocasiones, y en alumnos muy afrancesados, en que se deja traslucir esta influencia francesa, sonorizando el sonido cuando se encuentra en situación intervocálica, o precedido de la nasal *m*:

[izabél] [oazís] [realízmo] [mízmo] [uzár] [kazablánka]

La fricativa alveolar sorda /θ/ tiene su equivalente en árabe. No obstante, en la pronunciación de estos alumnos a veces este sonido se produce como silbante, lo que da lugar al fenómeno que se conoce en España con el nombre de seseo, pero en este caso, no es debido a un estrato social, sino a una confusión entre ambos sonidos, ya que la fricativa alveolar sorda /θ/ sólo se encuentra en la pronunciación ortodoxa del árabe, habiéndose perdido en el dialectal, y quizá este fenómeno es el que da lugar a realizaciones como:

[asér] (por hacer)
[enséma] (por encima)
[servésjo] (por servicio)
[asúl] (por azul)
[sapáto] (por zapato)
[saragósa] (por Zaragoza)

Las consonantes restantes no plantean ningún problema desde el punto de vista fonológico, aunque sí desde el ortográfico. Muchas de estas dificultades son las que puede afrontar cualquier nativo que se inicia en la alfabetización. No obstante, no cabe duda de que hay errores ortográficos que son inducidos directamente por la lengua materna del alumno.

2.3. La silabización

El árabe clásico no admite muchas combinaciones silábicas²⁴. El dialectal, en cambio, cuenta con una estructura silábica mucho más flexible permitiendo una gama mucho más amplia²⁵. Así pues, dada esta variedad de combinaciones en la lengua materna del alumno, la silabización en español no le entraña excesiva dificultad, salvo escasos grupos consonánticos muy específicos cuya pronunciación resulta dificultosa a los extranjeros en general, como el grupo "sc" en palabras como:

escena, ascender, piscina, prescindible

que dan lugar en su pronunciación a la simplificación de este grupo y a neutralizar uno de los dos sonidos que se suceden realizándose :

[esséna] [assendér] [pissína] [pressindíble]

o bien:

[eθθéna] [aθθendér] [piθθína] [preθθindíble]

y en el grupo "xc" a la simplificación de [ks] dando lugar a [k] realizándose por ejemplo:

excelente, exceso como [ekθelénte] y [ekθéso] respectivamente.

2.4. Entonación y acentuación

Además de los fonemas segmentales que se distinguen específicamente por los rasgos que le son inherentes al sonido, el árabe posee otros rasgos suprasegmentales como

²⁴ Para los tipos de sílaba en el árabe clásico véase Corriente (1996:35).

²⁵ Para los tipos de sílaba en el árabe dialectal consúltese Caubet (1993: 28)

es la cantidad que permite la distinción entre las vocales breves y largas. No obstante, en el uso dialectal del árabe, es posible la percepción de un acento tónico -aunque, en este caso, no distintivo- cuya posición es determinada por la cantidad de sílabas que componen una palabra, siendo la tendencia, y casi la norma en algunos sitios, la de acentuar la penúltima sílaba²⁶. Y así lo señala Herrero Muñoz²⁷ refiriéndose, en este caso, al dialectal marroquí en concreto, apuntando que la tendencia prosódica general en él es la de trasladar el acento a la penúltima sílaba.

Este fenómeno es quizá el que se halla, en parte, detrás de la supresión en la pronunciación marroquí de algunas vocales pre o postónicas como en el caso de:

[termómtro] (termómetro)
[plíkula] (película)
[paspórtē] (pasaporte)
[sustúye] (sustituye)
[prjodíko] (periódico)
[almáno²⁸] (alemán)

El cambio de la sílaba tónica dentro de la palabra es también muy frecuente, debido a la dificultad que experimenta el alumno para percibir de oído el acento tónico en español:

[sikológo] (por sicólogo)
[medíko] (por médico)
[sabána] (por sábana)

Aunque también nos encontramos con ejemplos como:

[prófesor] (por profesor)
[gránada] (por Granada)

El problema aquí es similar al de la confusión vocálica que se produce sistemáticamente, a pesar de que en árabe existen las mismas vocales que en el español, debido a que en árabe, la diferencia entre e/i y o/u no tiene valor distintivo. En la prosodia del árabe, asimismo, se puede percibir un acento tónico de bastante intensidad, sin embargo no posee ninguna función pertinente, a diferencia del español en que éste sí tiene una función distintiva, lo cual da lugar a constantes tropiezos, sobre todo en palabras en que la única diferencia la marca la posición del acento dentro de la palabra. Así pues, cabe insistir sobre este asunto y abordar el problema desde un punto de vista práctico, haciendo hincapié en este aspecto con ejercicios que incluyan palabras de este tipo, con una explicación de la diferencia semántica que conlleva el cambio de la posición del acento dentro de la palabra:

Ejm.: de^{jo}/ de^{jó}
domino/ dominó
mama/ mamá
cántara/ cantara/ cantar^á.

Otro de los fenómenos identificables que se pueden apreciar en el habla de estos alumnos es la homogeneización de un gran número de palabras españolas polisílabas que comienzan por vocal, generalmente /a/ o /e/, reduciéndolas, las más de las veces, a trisílabas llanas, con la supresión de la vocal inicial o incluso, a veces, de toda la sílaba correspondiente,

²⁶ Corriente (1996: 36).

²⁷ Herrero (1998:27).

²⁸ Esta palabra se dice igual en el dialectal norteño.

aunque por otra parte, cabe señalar que se trata, en general, de palabras preexistentes en el dialectal marroquí, en forma de hispanismos adaptados al habla local, y que el alumno reproduce desde este trasfondo, es decir tal y como se pronuncian en su dialecto:

[baníko]	(por abanico)
[konsexár]	(por aconsejar)
[bolánsja]	(por ambulancia)
[moráxja]	(por hemorragia)
[licoptéro]	(por helicóptero)
[márjo]	(por armario)
[fisína]	(por oficina)
[mirikána]	(por americana)
[taljáno]	(por italiano)
[kípo]	(por equipo)
[pidémja]	(por epidemia)
[diwána]	(por aduana)
[provečár]	(por aprovechar)
[me kwéstoj]	(por me acuesto)

Esta influencia dialectal se deja traslucir también en otro tipo de palabras que se asimilan en su pronunciación al habla local, que ha adoptado y transformado un número nada desdeñable de hispanismos “marroquinizados”, concretamente en la zona norte²⁹, tales como:

[bendíra]	(por bandera)
[patído]	(por batido)
[mandalína]	(por mandarina o magdalena)
[skwíla]	(por escuela)

Influencia que decrece significativamente, conforme estos alumnos avanzan en la adquisición del español, y en cuanto readquieren estas palabras dentro de un marco formal, como es el del instituto.

Sin embargo, todas estas dificultades se ven reflejadas en la ortografía de un alumno con una competencia lingüística todavía vacilante y con una interlengua todavía en proceso de construcción.

2.5. La ortografía

Los problemas ortográficos más comunes se originan, mayormente, a la hora de transcribir un mismo sonido con diferentes representaciones gráficas, o de sonidos inexistentes en el alifato árabe, o que incluso existiendo en él, tienen distinta distribución, como es el caso de las vocales. Sin embargo, frente a estos errores que vienen inducidos por la lengua materna del alumno, cabe señalar que un porcentaje bastante importante de éstos viene inducido por la influencia del francés cuya ortografía imita el alumno con bastante frecuencia.

La confusión vocálica, obviamente, se refleja con mucha frecuencia en la ortografía de estos alumnos:

“enformática” (por informática)

²⁹ Ghailani (1997), en su trabajo de tesis, realiza un estudio específico sobre el habla española de la zona norte y destaca la influencia que tienen los hispanismos que impregnan el habla local norteña en su realización del español.

“disirte”	(por decirte)
“Amirica”	(por América)
“Urrible”	(por horrible)
“Oniversida”	(por universidad)
“quireda”	(por querida)

El acento gráfico, a su vez, supone una importante traba, ya no sólo por el desconocimiento de las reglas de acentuación, sino que el alumno, al tener dificultades para percibir auditivamente la carga fonética, y por tanto, para localizar la posición del acento tónico dentro de la palabra, a la hora de escribir, lo plasma -o no- de forma aleatoria, sin aplicar más criterio que el de la simple intuición:

“¿como estas?”	(por ¿cómo estás?)
“nécisitaba”	(por necesitaba)
“necesario”	(por necesario)
“Pepé”	(por Pepe)
“gramatica”	(por gramática)
“proximas”	(por próximas)
“título”	(por título)
“bebío”	(por bebí)
“priodico”	(por periódico)
“magico”	(por mágico)
“tú amigo”	(por tu amigo)
“epoca”	(por época)
semana	(por semana)

Los sonidos que cuentan con más de una representación gráfica también son muy conflictivos. Es el caso de la letra *ç* cuya ambivalencia para representar a la vez el sonido [k] y [θ] da lugar a muchas confusiones, y las muestras denotan una falta de instrucción sobre este aspecto dada la impericia de estos alumnos para dar con la grafía adecuada a la hora de transcribir un sonido u otro:

“una vec”	(por una vez)
“Felic”	(por feliz)
“almuerco”	(por almuerzo)

El fonema [k] a veces es transcrito con una *ç* independientemente de su contexto vocálico:

“cero disir”	(por quiero decir)
“cuerido”	(por querido)
“fantastice”	(por fantástico)
“poceto”	(por poquito)

Otras, dejándose el alumno guiar por la ortografía francesa, con “q”:

“Fantastiquo”	(por fantástico)
“La merique”	(por América)

La confusión entre *s*, *ç* y *ç* es también muy frecuente:

“seno”	(por ceno)
“profecion”	(por profesión)
“difisil”	(por difícil)
“nesicito”	(por necesito)
“comprencion”	(por comprensión)

“almuerzo”	(por almuerzo)
“vaco”	(por vaso)
“asotea”	(por azotea)
“onze”	(por once)
“cabeza”	(por cabeza)
“realisar”	(por realizar)

La “h” al ser una letra muda, no constituye un problema específico de los alumnos marroquíes, sino que es común a todos los extranjeros, e incluso a los nativos que se inician en la alfabetización, así que en este caso, cualquier técnica didáctica de las empleadas con los niños podría ser aquí válida:

“aser”	(por hacer)
“ambre”	(por hambre)
“ablar”	(por hablar)
“su eja”	(por su hija)
“asta luego”	(por hasta luego)
“te hecho de menos”	(por te echo de menos)

La “ll” y la “y” también presentan un importante índice de errores, siendo el error más común el de la supresión, sobre todo de “ll” que muchas veces pasa desapercibida para un oído marroquí, y otras veces es transcrita con una “y”, sobre todo en posición inicial:

“cae”	(por calle)
“miamo”	(por me llamo)
“bea”	(por bella)
“chicía”	(por chiquilla)
“yegó”	(por llegó)
“yobia”	(por lluvia)

Cabe pues, insistir sobre este aspecto, con ejercicios ilustrativos en que la diferencia entre las dos letras sea semánticamente discriminadora.

La “ñ” es la única letra que aun no teniendo correspondencia en árabe, no presenta muchos problemas ortográficos, si bien sí hallamos algunos errores aislados como:

“manana”	(por mañana)
“companero”	(por compañero)
“compañía”	(por compañía)

La “r” apenas si le plantea dificultad al alumno, sin embargo también las muestras delatan ciertas equivocaciones a la hora de escribirlo, aunque en los casos que detectamos en concreto, los errores parecen obedecer, en principio, a una influencia del árabe dialectal y del francés respectivamente:

“cucharra”	(por cuchara)
“maroco”	(por Marruecos)

Aunque desde el punto de vista fonológico la diferencia entre “b” y “v” es inexistente, los alumnos marroquíes, que manifiestan una tendencia general a distinguir las en su pronunciación, no suelen cometer errores a la hora de escribirlas. Sin embargo, siempre hay casos en que esta distinción no se produce, o en que el alumno percibe una palabra con una realización oclusiva del sonido [b], a la que corresponde una representación gráfica con “v”, y es cuando más frecuentemente se da lugar a una falta ortográfica:

“bale” (por vale)
“en bez” (por en vez)

Los encabalgamientos consonánticos no constituyen una dificultad señalada, salvo el caso aislado de ciertas combinaciones que son difíciles de apreciar para un alumno con un oído todavía poco adiestrado, como el grupo “xc” o “nm”:

“excelente” (por excelente)
“comigo” (por conmigo)

Por otra parte, la influencia francesa se halla omnipresente, ya que constituye una referencia constante para el alumno, cuya ortografía manifiesta con insistencia rasgos franceses, siendo los más sistemáticos:

1. La incorporación de una *e* final que en francés no se pronuncia y que el alumno escribe, suponiendo que en español tampoco se deba leer:

“Dispuese” (por después)
“sale” (por sala)
“controle” (por control)
“viajare” (por viajar)
“quiene” (por quien)
“a diose” (por adiós)
“dificile” (por difícil)
“seise” (por seis)
“tambiene” (por también)
“ciudade” (por ciudad)
“tale” (tal)

2. La adopción de la combinación vocálica “ou” que en francés es pronunciada como “u”:

“Marrouicos” (por Marruecos)
“Louis” (por Luis)
“moucho” (por mucho)

3. Terminaciones en -tion en las palabras españolas que terminan en -ción:

“invitation” (por invitación)
“manifestation” (manifestación)
“occupation” (ocupación)

4. La adopción del artículo francés “l’” utilizado en este idioma en las palabras que empiezan por vocal, elidiendo la vocal correspondiente al artículo cuando lo llevan y sustituyéndolo por un apóstrofo:

L’instituto (por el instituto)
L’examen (por el examen)

5. El calco de la ortografía de las palabras francesas que guardan parecido con otras en español:

forma calcada	en francés	en español
marqua	marque	marca
fantastiquo	fantastique	fantástico
sympatica	sympatique	simpático
lyceo	lycée	liceo
idée	idée	idea
et	et	y
ou	ou	o
diex	dix	diez
autra ocasión	autre ocasión	otra ocasión
Colegue	collège	colegio
quatro	quatre	cuatro
la télé	la télé	la tele

Registramos, además, un alto número de errores debidos al mal uso de la puntuación, la cual no se incorporó a la ortografía árabe sino tardíamente, y de hecho, su uso en el árabe actual, no tiene mayor relevancia³⁰, de ahí que haya una clara tendencia entre los alumnos a descuidar este aspecto, que da lugar a un uso indiscriminado y casi fortuito de los signos, con una marcada y sistemática anulación de los signos de interrogación y exclamación al principio de la frase. El uso de las minúsculas y mayúsculas - a propósito, inexistente en árabe-, revela, asimismo, el mismo índice de descuido, ya que pudimos hallar en las muestras escritas varias mayúsculas en medio de un discurso, e inversamente, de minúsculas al principio de una frase o después de un punto. No obstante, estos aspectos ortográficos, pese a la importancia que adquieren en el código escrito, y sin desdeñar en absoluto la función que cumplen, estimamos que desde el punto de vista comunicativo, no constituyen un motivo de inquietud, ya que los errores a los que puedan inducir son más bien escasos, y principalmente, se circunscriben a la expresión escrita de estos alumnos sin trascenderla a la oral.

3. Plano morfosintáctico

3.1. Morfosintaxis nominal

Las enormes dificultades que experimenta el alumno en las primeras fases de su aprendizaje debido a la escasa competencia lingüística con la que cuenta y al todavía escaso dominio del idioma, se palpan perfectamente en su producción lingüística que da cuenta de una morfosintaxis defectuosa y vacilante, que se caracteriza por la manifestación de errores de diversa índole, algunos de desarrollo o propios de la interlengua, generalmente transitorios y con tendencia a desaparecer en etapas posteriores, frente a otros permanentes o fosilizables, tendentes a reaparecer asiduamente en sucesivas etapas y que ofrecen especial resistencia a la instrucción³¹. La etiología, sin embargo, es muy diversa y en ningún momento unifactorial, puesto que suelen conjugarse varios agentes para dar lugar a los diferentes errores, algunos de los cuales debidos a la lengua objeto, otros inducidos por la lengua materna del alumno y un número nada desdeñable fruto de la influencia de la segunda lengua que conoce que es, en este caso, el francés, siendo numerosas las ocasiones en que el alumno se deja guiar por sus estructuras estableciendo analogías improcedentes

³⁰ Bermejo Fernández / Solano Lucas (2002: 22).

³¹ S. Fernández (1996: 147).

entre un idioma y otro, cuando no son varias las causas que se imbrican para originar un mismo error.

La flexión le permite al nombre en árabe, expresar las categorías lógico-gramaticales de determinación, caso, género y número³². No obstante, no porque se cuente con esas categorías en la lengua propia, el proceso de adquisición de las mismas en español es carente de complejidad, puesto que morfológicamente, estas categorías, como es obvio, se comportan de diferente forma en un idioma y otro.

3.1.1. El artículo

Morfológicamente, el árabe cuenta con una forma única e invariable que es el artículo *al*, para expresar la determinación, cuya mera ausencia es la que expresa, por otra parte, la indeterminación, si bien en el dialectal marroquí, en algunos usos, el numeral *uno* (*wahd*) cobra el valor de un artículo indeterminado.

No obstante, cabe señalar que la determinación puede expresarse, igualmente, mediante un procedimiento sintáctico, llamado *al-ida:fa* -literalmente, adición-, equivalente en español al adyacente del nombre. Esta estructura consiste en la unión de dos sustantivos sin preposición, donde el primero va morfológicamente indeterminado, puesto que, en este caso, va determinado por el segundo nombre, que funciona como adyacente y que sí incorpora un artículo. Asimismo, cabe señalar que los nombres poseídos son gramaticalmente determinados, y los adjetivos que los modifican concuerdan con ellos, entre otras cosas, en determinación³³.

En las producciones de los alumnos marroquíes, las cinco formas determinadas (el, la, los, las, lo) y las cuatro indeterminadas (un, una, unos, unas) equivalentes al artículo en español, presentan muchos desajustes y discordancias tanto en género como en número, debido a la impericia inicial para dar con la forma apropiada para cada caso en particular, siendo la causa del error, la mayoría de las veces, el desconocimiento del género de la palabra a la que acompaña el artículo, y otras la simple inatención a la concordancia³⁴:

- “Raquel escribe esta carta porque tiene **una** problema *en* (con) el examen”
- “Raquel escribe la carta por **la** problema”
- “te *petece* (apetece) un café con **un** leche”
- “tiene problema *en* (con) **el** exámenes”
- “toma **la** zumo”
- “el domingo, voy a **la** cyber”
- “me gusta ir a **la** campo”
- “Raquel tiene el problema de **la** exámenes”
- “Raquel escribe la carta por **El** problemas de exámenes”
- “han salido a **la** once”
- “son **la** doce”
- “desayuna a **la** diez”
- “yo voy **al** mezquita para rezar”
- “yo voy **al** clase (por) (la) tarde *tambiené*”
- “mi gusta *pasar a* (por) **los** calles de (la) ciudad”

³² Corriente (1996: 55).

³³ García-Miguel (2001): <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>.

³⁴ Reproducimos en cursiva los elementos erróneos -sea ortográficos, morfosintácticos o léxicos-, en negrita los elementos inadecuadamente empleados y que constituyen el objeto de nuestro comentario u observación, y entre paréntesis las correspondientes correcciones, o en su caso, los elementos elididos por el alumno.

Muchas veces, el género de la palabra se decide a partir del de su equivalente en árabe, en función del cual se elige una de las formas del artículo en español:

- “vamos a **la** jardín *por comer merindina*”
- “voy a **la** jardín de *animales*”
- “¿*como* prefiere **la** café?”

Los hispanismos marroquinizados, al ir determinados, como el resto de las palabras en el dialectal marroquí, adoptan la forma contracta **l** procedente de la forma clásica **al**, y que funciona como artículo determinado. Este fenómeno influye en la elección del artículo en español, puesto que estas palabras, trasladadas fielmente, tienen como resultado, casi siempre, la forma singular masculina **el** que es la que más se asemeja a la dialectal:

- “(por) la tarde, voy (a) **el** *cafeteria*”
- “voy **al** *farmacia*”
- “en el verano, vamos **al** *pissina*”
- “tenemos *ovos* (huevos) y leche en **el** *nibira* (la nevera)”

Aparece, asimismo, alguna que otra influencia francesa:

- “¿tú irás a **l’instituto**?”
- “no contesta bien en **l’examen**”
- “**les** amigos *se citión* (se citaron)”

Y en cuanto a la forma neutra, podemos afirmar que padece total ausencia, fenómeno explicable quizá por la inexistencia del neutro en la lengua materna del alumno, y cuando debe aparecer, es sustituida por la forma singular masculina o femenina:

- “A **la** (lo) *mijor dice mintira* (miente)”
- “aquí es **el** (lo) normal”
- “yo *quedaba* (quedé) bastante tiempo comiendo **el** (lo) mismo”

El problema de la concordancia -puede aducirse que- es común a todos los alumnos principiantes que se inician en el español, y afortunadamente, uno de los que la práctica y la instrucción solventan bastante bien. No obstante, las producciones de los alumnos delatan otro problema que quizá obedece menos a estos factores y que acusa desconocimiento en el uso del artículo y desacierto a la hora de colocarlo o no en un determinado contexto, lo cual, probablemente, implicaría mayores problemas comunicativos, que los que acarrearía la simple discordancia.

La colocación del artículo en el español, en ocasiones, viene claramente regida por las estructuras de la lengua materna, aunque en otras, hay que advertir que son varios factores los que intervienen o se conjugan para decidir una determinada elección dando lugar, en todo caso, a dos fenómenos opuestos: el de la supresión del artículo en situaciones que lo requieren y el de su adición en contextos innecesarios o incorrectos. Para el primer caso, hemos recogido las siguientes muestras:

- “Raquel escribe a (l) señor *director*”
- “Mercedes desayuna en (una) *pastelería*”
- “voy a (la) casa (de) *me* amigo”
- “me gusta pasear en (la) *ciudad*”

- “*me amega* también va *para* (a la) *excursión*”
- “Me gusta (el) español”
- “*en* (a) *la* ocho de (la) noche, *vuelve* (vuelvo) a *la* mi casa”
- “estudio aquí, en (el) *lyceo*”

El fenómeno contrario da lugar a la incorporación de un artículo donde contextualmente no procede. Los siguientes usos parecen inducidos directamente del árabe, donde por ejemplo, “Casablanca” en el primer ejemplo, y “marroco” en el siguiente llevan artículo, porque así lo llevan en árabe, “café con un leche”, “pocadello del jamón” parecen responder a un calco de una estructura árabe, en que el segundo término de la *idafa* (el adyacente) va determinado, y “los flores los rojos” parece respetar la norma árabe que exige la concordancia del adjetivo con el nombre, no sólo en género y en número, sino también en determinación:

- “fui a **la** Casablanca muchas *vizes* (veces)”
- “la comida de **l** *marroco* es como la comida de *españá*”
- “te *petece* (apetece) un café con **un** leche”
- “prefiero (un) *pocadello* (bocadillo) **del** jamón”
- “*mi gusta* los flores **los** rojos de *la campos*”
- “tienes **la** razón, *ana*”

En los ejemplos restantes, sin embargo, no alcanzamos a adivinar la causa de la incorporación del artículo:

- “Mercedes ha paseado por **la** todo el parque”
- “Me ha contado que **tiene** (tenía) *muchas* problemas en **la** su casa”
- “*vuelve* (vuelvo) a **la** mi casa”
- “no tenemos **un** té en **la** casa”
- “no *mi gusta* (pedir) *permiso* siempre, *porque* como si *la vida no era la* mía” (como si mi vida no fuera mía)
- “He salido de **la** casa temprano”
- “es **un** otra actriz”

No obstante, este fenómeno sólo puede llegar a ser preocupante, en casos en que la comunicación se pueda ver obstaculizada o el mensaje distorsionado, como ocurre en los ejemplos que siguen donde el mensaje correcto sólo se adivina a través del contexto, y que, de trasladarlos a una situación real, darían lugar, sin duda, a algún que otro malentendido:

- “Raquel: un té?
Ana: sí, pero *pour* favor **un poco** de *azucar* (con poco azúcar)
Raquel: *¿pour*que poco de *azucar*?
Ana: *para* (porque el) *azucar* *En gordo* (engorda).”
- “juego (un) poco con mi amigo”
- “voy a la biblioteca para *leo* (un) poco del *libros*”

3.1.2. Género y número

El género y el número constituyen dos de los rasgos más idiosincrásicos de un idioma cuyas marcas cada lengua fija o estructura de una forma particularizada, aunque también de forma convencional y “caprichosa”, reflejándose esta impronta propia especialmente en aquellas palabras que designan conceptos abstractos u objetos

asexuados³⁵. No ha de extrañar, pues, que la lengua materna del alumno, esté, en ocasiones, detrás de la elección del género en la interlengua del aprendiz.

La gramática árabe cuenta con dos géneros -masculino y femenino- y tres números -singular, dual y plural-, por lo que el concepto en sí, en principio, no entraña ninguna dificultad para el alumno. Los errores de concordancia, sin embargo, tanto en género como en número, son muy frecuentes, aunque las causas son diversas e imbricadas:

A veces es la influencia negativa de la lengua materna la que incide en la elección del género de la palabra en español teniendo en cuenta el género de su homóloga en árabe:

- “vamos a **la** jardín *por comer merindina* (a merendar)”
- “mi gusta **la** café”
- “hay **muchas** animales”

No obstante, en este campo, no es la principal causa del error. El fenómeno de la inversión del género de las palabras que se produce constantemente, tiene lugar por desconocimiento o descuido:

- “gracias *para* (por) **esta llamado teléfono** (llamada telefónica)”
- “va a **la** restaurante a **la desayuna** (desayunar)”
- “*la* otra *bez tomara* (tomaré) **un tazó** (una taza) de café en su casa”
- “*boy* (doy) **un vuelto** por *El* mercado”
- “visitamos el festival donde hay muchos **artistos**”
- “*me* ciudad está llena de **turistos** en el verano”
- “(...) porque en España *tomar* (toman) **la** vino”
- “se come **la** pescado”
- “va a **la** mercado a *midia dia* (mediodía)”
- “Aquí (hay) **mucho** más mezcla”
- “(...) son como **el** gasolina para **la** coche”
- “voy a **la** *lecio* (liceo) a *las* una”
- “voy a **la** *coligio* a las ocho”
- “espera **un** hora”
- “el domingo *va* (voy) a **la** cine”
- “*vulve* (vuelve) a **la** trabajo a las dos de la tarde”
- “tengo clase *a* (desde) las ocho de la mañana *asta* **el** doce”
- “voy **a** *biblioteca* (librería) *por compro* (para comprar) *la* libros”
- “Luis es un estudiante de **informático**”

o incluso a veces, porque entre los elementos concordantes se establece una distancia considerable que hace pasar por alto la necesidad de establecer una concordancia, o de hacerlo, no establecerla con el término adecuado:

- “la primera comida, como en *españa*, es **el** mas importante”
- “la vida en el campo es muy **duro**”
- “no puede pasar la noche en el hotel *cleopatra qui* (porque) es muy **cara**”

Otras es la naturaleza de la propia palabra en español que al no expresar morfológicamente una marca específica de género, presta a confusión, sobre todo, aquellas palabras que, para un aprendiz todavía en ciernes, son desconocidas o poco familiares:

- “como la mayoría de**l** gente en el *Marrueco*”

³⁵ Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2000: 56).

- “*el* gente *maroci* (marroquí) come *el* galletas y café”
- “se puede *conoce* (conocer) a gente *nuevo*”
- “el domingo voy *a* la calle”
- “desayunan en *una* parque”
- “*este* situación de frío no creo *va* (que vaya) a seguir”
- “tenía *un* nariz rojo”
- “hay mucho turismo de todos *los* partes de Marruecos”
- “yo *prefiere* (prefiero) *me* ciudad en el verano o en *otros* estaciones”
- “él necesitaba *el* vacaciones”
- “*buenos* tardes”
- “(...) porque *el* habitación es muy cara”
- “(...) como *todas las* país del *mideterraño* (Mediterráneo)”
- “A *mi* me gusta *un* *semanas* en *el* ciudad”
- “es una mujer joven y *nervioso*”
- “¿conoces (a) *un* actriz que se llama Natalia?”
- “Andrés toma *un* foto”
- “es *un buen* relación, porque es una buena amistad”
- “*esta* personaje termina *de* (el) trabajo a las ocho”
- “tengo clase *a* (desde) las ocho de la mañana *asta* *el* doce”

Los alumnos, además, cuando la palabra no especifica una marca de masculino o femenino la improvisan:

- “(...) *ser* (soy) más *libro* (que) cuando *viaje* (viajo) con mi familia”
- “se toma de comida *arozo* (arroz)”
- “voy a *la* jardín de *animales*”
- “es *maroquí*”
- “ha muerto *pobria* (la pobre)”
- “(...) porque *el Marrueco* (es) un país *musulmano*”
- “la gente *tomar* (toma) *thé* con *pano* (pan)”
- “el paseo Hassan II es la *mejora* *placa* (plaza)”
- “están en una *calla* de *madrid*”
- “*había* (habían) mantenido una buena *amistada*”
- “en el *virano* *me* ciudad (la) visitan *mocho* *turistas* *alimanos*”

Además de este tipo de errores, podemos pensar también que se producen algunos casos de interferencia con la segunda lengua que conoce el alumno, en este caso el francés:

- “me gusta la *music classic*”
- “vienen muchos famosos, *artistes*”

así como casos de sobregeneralización de la regla básica de la que parte el alumno, según la cual son femeninas aquellas palabras que terminan en -a y masculinas aquellas que lo hacen en -o, cuando la excepción comprende un número nada desdeñable de palabras que no obedecen a esta regla y que son una constante fuente de yerros y tropiezos:

- “*quino* está llorando en *una* *sofá*”
- “*el* *lieva* (lleva) *una* pijama”
- “yo prefiero *me* ciudad Asilah por (el) clima *buena*”
- “Me ha contado que *tiene* (tenía) *muchas* problemas en *la* su casa”
- “como *está* *la* clima de la ciudad?”
- “en *el* *primer* foto se levanta de la cama”
- “hola, *buenas* días”

En cuanto al número, podemos afirmar igualmente que los usos de los alumnos manifiestan muchas discordancias:

- “con este **titulos** *el* que vamos a tener**la** (...)”
- “le *gusta* **la** canciones árabes”
- “voy a *la* **jardín** de**l** *animales*”
- “voy a la *ciudade* de juegos *porque* (para) ver **la** juegos”
- “(a) *mercedes* (le) *gusta* **muchisimo** los **domingo**”
- “después hace **la** ejercicios”
- “yo hago **me** ejercicios”
- “**mucho** gracias”
- “tiene (un) problema *en* **el** exámenes”
- “el profesor explica **la** *Exámenes*”
- “los dos años *abí* (fueron) muy **dificil**”
- “hay **mucho** turistas”
- “yo voy (pero) no *juega* (juego), sólo *vegelar* a **me** *ermanos*”
- “tengo **mucho** *marquas* (marcas)”
- “quiero saber *explicación* (el significado) de **este** palabras”
- “yo leo **mi** libros”
- “los dos son **antiguo** *compañero* de trabajo”
- “voy a *la* **lecio** (liceo) a **las** una”
- “la especialidad de cada uno **eran** *diferentes*”
- “*ago* **mi** deberes”
- “*empiesan* **la** *estudios* (empieza la clase) a las doce”
- “yo tengo ganas de ir a **un** *vacacion* (de vacaciones)”
- “lavo *me* cara y **me** *dient* (mis dientes)”

Asimismo, los alumnos establecen concordancias inadecuadas, al desconocer qué elementos son los que concuerdan en una oración:

- “es una comida **hacias** las seis”
- “(a) las **ochos** de la noche yo ceno”
- “(...) entre las **nueves** y *la* diez de la noche”

Los nombres colectivos son una trampa muy común, y presentan gran inestabilidad en la producción de los alumnos:

- “la gente **toman** café”
- “el *mondo es* (está) lleno de *la* gente **malos**”
- “me levanto a las 9h con **mis** familia”

En ocasiones, la terminación de un singular en *s* puede inducir al alumno a pensar que ya está utilizando un plural:

- “(...) como *todas las* **país** del *mideterraño* (Mediterráneo)”
- “en el *virano me* ciudad (la) visitan *mocho* *turistos* *alimanos* **ingles francise**”

El proceso de asimilación de las reglas de concordancia se manifiesta bastante lento en el alumno marroquí, puesto que aún en tercero, el número de los errores correspondiente al género y al número sigue siendo alto, aunque decrece mucho con respecto al del primer curso, si bien las dificultades se centran mayormente en palabras

“trampa” que no expresan claramente una marca de género, o la expresan más bien de forma engañosa, dando a entender el género opuesto, como ocurre en palabras como “problema” “clima” o “día”. El problema requiere mucha paciencia por parte del docente, quien, por otra parte, debe ser consciente de esos puntos conflictivos para saber darles la solución didáctica adecuada³⁶, y buen tino por parte del alumno, así como insistencia en el ejercicio por parte de los dos, aunque para el destino de la comunicación, sigue siendo un problema sin mayor relevancia.

3.1.3. Las preposiciones

Las preposiciones, como elementos nexuales que son, tienen la doble propiedad de ser habitualmente multivalentes, puesto que, por una parte, tienen cabida en más de un contexto, ya que debido a su polisemia, suelen expresar más de una función relacional, y por otra, comparten rasgos semánticos con otras diferentes con las que pueden coincidir en algún uso, lo cual las convierte en uno de los aspectos más conflictivos para el alumno marroquí, a pesar de que en su lengua materna sucede lo mismo, puesto que en árabe, al igual que en el español, las preposiciones tienen diferentes acepciones, y algunas, del mismo modo, coinciden en alguna que otra función. No obstante, como es obvio, las funciones cambian, con lo cual, una preposición en árabe no cubre los mismos campos semánticos que en español.

Cabe señalar que, en este campo, se produce una fuerte interferencia negativa de la lengua materna que se refleja en traducciones literales o calcos exactos de los distintos usos que las preposiciones tienen en árabe:

- “*esta* personaje termina **de** (el) trabajo a las ocho” (en árabe *min*)
- “vuelvo a casa **en** (por la) tarde para comer” (en árabe en *fi*)
- “llama mi (llámame) **en** (por) *el telephono*” (en árabe en *fi*)
- “**en** (a) la ocho de (la) noche, *vuelve* (vuelvo) a la mi casa” (en árabe en *fi*)
- “**En** (por) la noche, *haco* (hago) la ejercicios” (en árabe en *fi*)
- “tingo *me* (el) *sugundo* (segundo) año **en** (de) *la bacaloria* (el Bachillerato)” (en árabe en *fi*)
- “ha cambiado la casa **con** (por) la otra” (en árabe *bi*)
- “me (lo) ha dicho **con** (de) *una manera mala* (mala manera)” (en árabe *bi*)
- “voy à (la) casa (de) *me* amigo”
- “¿comes *pocadello* (de) queso?”³⁷

Por lo tanto, el procedimiento didáctico que se venía siguiendo en la tradición docente, y que adoptaba la memorización de la lista de preposiciones con sus correspondientes traducciones, resulta, cuando menos, anticuado³⁸, puesto que favorece enormemente este aspecto.

Asimismo, aprender los diferentes usos sin asociarlos a un contexto real resultaría sin duda un trabajo poco eficiente³⁹. Por eso, creemos que un procedimiento adecuado sería enseñar las preposiciones dentro de enunciados o usos idiomáticos asociados, no a una traducción, sino a un contexto, dándole así al alumno un margen de reflexión, para que pueda así deducir las posibles equivalencias con su lengua.

³⁶ Cuesta Estévez (1998: 269).

³⁷ Estos dos últimos ejemplos responden a un calco inexacto de la estructura árabe llamada *al-idafa* en que se yuxtaponen dos sustantivos - indeterminado el primero y determinado el segundo - sin la intermediación de una preposición para expresar así la adyacencia.

³⁸ Hampazoumian y Barquín Ruiz (2000: 61).

³⁹ Fernández López (1994: 51).

Además de la interferencia de la lengua materna, en la producción del alumno marroquí se manifiesta la insoslayable influencia francesa:

- “tiene un dolor fuerte **d’el** (en el) vientre”
- “Yo ofrece (te ofrezco) un café **au lait** (con leche)”
- “voy **à** (la) casa (de) *me* amigo”

Aunque, otras veces, el error es fruto de una competencia lingüística todavía en desarrollo, característica de la interlengua del aprendiz, que da lugar a diferentes fenómenos, como la sustitución de una preposición por otra diferente o, incluso, por otro elemento distinto:

- “**está** (hasta) luego”
- “gracias **para** (por) esta *llamado teléfono* (llamada telefónica)”
- “tengo clase **a** (desde) las ocho de la mañana *asta el* doce”
- “Raquel escribe esta carta porque tiene *una* problema **en** (con) el examen”
- “mi gusta *pasar a* (por) *los* calles de (la) ciudad”
- “vuelvo a mi casa **para** (a las) cinco”
- “Yo *tiene un* dolor **a** (en) *me* boca”
- “está dividido **a** (en) tres pequeños pueblos”
- “Este problema lleva a los *jovenes* para (a) acabar **con** (en) la droga”

La expresión de la finalidad y de la causa registra un alto índice de errores en lo que se refiere al uso de las preposiciones, con la constante confusión entre las preposiciones *por* y *para*, cuya etiología hay que buscar, una vez más, en la influencia del francés, en que existe una sola partícula - *pour* - para expresar ambas funciones, y en parte, en el árabe clásico en que esta diferencia no siempre es muy clara, concretamente cuando las partículas *li’anna* (porque) y *likay* (para) se apocopan dando lugar las dos a la misma forma: *li*⁴⁰, y a pesar de que el dialectal establece inequívocamente esa diferencia reservando sendas partículas para la finalidad y la causa⁴¹, la confusión entre *por* y *para* en el alumno marroquí es muy frecuente, con una predilección por el uso de la primera, explicable quizá por su analogía con la preposición francesa *pour*:

- “voy *a* **la** biblioteca (librería) **por** *compro* (para comprar) *la* libros”
- “el domingo, voy a *la* campo **por** (para) pasear **en** *paceto* (un poquito)”
- “van al Palacio de Cristal **por** (para) dar de comer a las palomas”
- “voy (a la casa de mi) *la miga* **por** (para) *el leer* (estudiar)”
- “voy a (ver a) mis amigas **por** (para) *vamos* (ir) a la playa”
- “vamos a *la jardín* **por** (para) *como la merindina de café* (merendar)”
- “¿tiene tiempo **por** (para) tomar un café con nosotros?”
- “hay muchos trabajos **por** (para) los jóvenes”
- “*me amega* también va **para** (a la) *excursión*”

La escasa habilidad lingüística del alumno, además de ser la causa de las sustituciones erróneas, le induce a cometer otro tipo de errores, dando lugar al fenómeno de la adición de una preposición ahí donde sobra o no corresponde:

- “**en** la mañana es muy *tranquilla*”
- “estudio en el *leceo* **de** “Mohamed V”
- “a medio **de** día, *almuerzamos* (almorzamos)”

⁴⁰ Por ejemplo: rasaba **likasalihi** (suspendió **por** perezoso) ya ‘malu **lianyaha** (trabaja **para** tener éxito).

⁴¹ A saber, *baš* (para) y *hit* o *la qibal* (porque).

- “yo *sabe* (sé) **de** que tiene *un* dolor (...)”
- “hemos visitado **en** los *monomintos*”
- “no sabíamos **de** hablar”

o bien al fenómeno opuesto, es decir, a su omisión donde es necesaria, afectando la supresión especialmente, aunque no exclusivamente, a aquellas preposiciones que expresan destino o que se anteponen al complemento directo o indirecto :

- “va (al) *el* colegio temprano”
- “(por) la tarde yo voy (a) *el* *cafeteria* (para/a) beber *una* *café* y después (a) *la* *sale* de *juegar* (al salón de juegos)”
- “yo voy (a) la casa”
- “van al *palacio* de *crystal* *por* (para) *comen* (dar de comer) (a) las palomas”
- “(a) *mercedes* (le) *gusta* *muchísimo* los *domingo*”
- “¿conoces (a) *un* actriz que se llama Natalia?”
- “*escucha* (escucho) *bueno* (bien al) maestro”
- “el *director* manda (en) la escuela”
- “tengo que *empisar* (empezar) (a) estudiar”
- “(en) vacaciones hemos ido a la playa”
- “voy *à* (la) casa (de) *me* amigo”

Aunque también hallamos casos en que, por sobregeneralización de la regla, se antepone indebidamente la preposición *a* al complemento directo:

- “hago **a** mi trabajo”
- “quiero **a** un *mobil* barato”

Para un buen aprendizaje de las distintas preposiciones y para la consolidación de sus diferentes usos, Fernández⁴² propone una enseñanza gradual en que éstas se trabajen de forma aislada en una primera fase, en función de los errores más frecuentes, y que sólo más adelante, cuando su conocimiento esté relativamente consolidado, se incorporen todas juntas en los ejercicios. Además, llama la atención sobre la importancia de la repetición en la corrección de los errores.

3.1.4. Los pronombres

3.1.4.1. Personales

La función de todo pronombre es la sustitución de otros elementos en el discurso cuya repetición o mención explícita se pretende evitar con la mera referencia a ellos⁴³. Los personales, concretamente, hacen referencia a la noción de persona gramatical⁴⁴, y en el español tienen asignada una forma concreta para cada función gramatical que desempeñen en el enunciado, distinguiéndose dos tipos: clíticos y enclíticos.

El árabe, igualmente tiene dos formas de personales, una autónoma y otra sufijada⁴⁵ y como en español, cuando funcionan como sujeto gramatical, su presencia no es necesaria si no es a efectos de evitar la ambigüedad en casos confusos, y de producirse así, esta

⁴² Fernández (1994: 49).

⁴³ Corriente (1996: 101).

⁴⁴ Alarcos Llorach (1994: 85).

⁴⁵ Corriente (1996: 101).

redundancia se justifica simplemente por el valor enfático o expresivo de esos elementos⁴⁶, puesto que también el verbo árabe incluye un morfema de persona que la expresa explícitamente, sin la necesidad de que aparezca un pronombre personal.

Sin embargo, nos encontramos de nuevo con la influencia francesa en que la presencia del pronombre personal es absolutamente necesaria debido a que el verbo no expresa la persona con claridad, y así, detectamos varios casos en que el alumno repite insistentemente la persona ante el verbo:

- “yo entro a *la* clase, y **yo** después **yo** vuelvo a casa, después **yo** *merindo*”
- “yo me levanto a las siete y media. **yo** *prendo* (tomo) mi desayuno a *la* ocho. **yo** *esta* (estoy) en clase. **yo** salgo del colegio a las doce en punto a las doce y media **yo** voy *al* mezquita para rezar a las dos (y) media **yo** *velvo* (vuelvo) *al* clase para estudiar. **yo** salgo *al* colegio (...) (a) las nueve menos cuarto **yo** *prendo mi cino* (ceno)”

El orden en que se colocan los pronombres personales en función de complemento directo e indirecto también delata, una vez más, la inspiración del alumno en el francés:

- “para llegar temprano, Ernesto tiene que **lo** tomar”
- “**dejalome** (déjame) a ochenta *euro*”
- “yo te escribe esta carta para **te** invitar”

El alumno marroquí de secundaria también se equivoca en la identificación de la persona adecuada, muchas veces inducido por la naturaleza del verbo, sobre todo si es pronominal o seudopronominal:

- “**tu** te gusta café con leche”
- “a **mi** prefiero *me* ciudad”
- “en *la* vacaciones de verano quiero pasearse **se** en mi ciudad”
- “voy a la playa para bañarse”
- “Omar *quere* proponer **te** un viaje a Luis”

Incapaz de dar con la forma adecuada para cada función, el alumno realiza usos incorrectos de los pronombres, muchas veces con formas improvisadas:

- “claro, yo voy con **tú**”
- “él siempre *criticar* **comego** (me critica)”
- “**mia** (yo) *come del almuerzo* (almuerzo)”
- “**me** (yo) *cino a la* nueve de la noche”
- “yo voy **con te** (a) *l'amerique*”
- “yo estoy bien, y **te**”
- “yo *habla* **con tú** otra vez”
- “El profesor (nos) ha dicho **a nos** que *vayamos* (fuéramos) a la *exursión* con **ello** (él)”
- “Pepe es un hombre seguro de **su** mismo”
- “Raquel no contesta bien porque todo **se** (le) sale mal”
- “Julio **el** (lo) conduce”

Esta impericia se manifiesta también a la hora de ubicar pronombres personales en

⁴⁶ Véase Alarcos Llorach (1994: 89).

enunciados en que éstos prácticamente sobran:

- “Me parece que la gramática española es bastante difícil **para mí**”
- “vamos a comer**nos**”
- “**mi** gusta (gustaría) **me** aprendo (aprender) *el karate*”
- “**me** hago el *ejercicio*”
- “**se** cogió *un enfermedad pelegroso*”
- “todo *este* (eso) **se** cambia *en* (con) el tiempo”

o de omitirlos en situaciones en que son necesarios:

- “la gente *van* a la playa para *devertir* (se)”
- “es una ciudad marina (en) que hay *muchas torista* que (la) adoran por su clima”
- “Julio (se) despierta a las *onze*”
- “Hola. *yo* (te) invito para *la* vacaciones”
- “yo (me) levanto a las siete”
- “*bale*, amigo, voy a duchar (me) y *salir* (salimos) *juntos*”
- “yo (te) *ofrece* (ofrezco) un café”
- “yo no sé *porqué* él (se) ha hecho novio *con* (de) ella”
- “(se) han reunido *juntos*”

3.1.4.2. Posesivos

El alumno marroquí principiante comete asiduamente errores de concordancia, debido a que las reglas de concordancia propias de su lengua difieren considerablemente de las del español. En árabe, los posesivos, a diferencia de los españoles, indican el género y el número, no de lo poseído, sino del poseedor⁴⁷. De ahí que el alumno cometa constantemente este tipo de error:

- “yo hago **me** ejercicios”
- “yo leo **mi** libros”
- “**ago** **mi** deberes”
- “*raquel sonrei* (sonríe) a **su** *profesoris*”
- “yo *tambien* pienso (pasar) **me** vacaciones *contendo* (contigo)”
- “te *enveto* a la casa de **mia** *por* (a) *toma* (tomar) *una* café”
- “te escribo para invitarte a pasar un par de *semana* de **tu** vacaciones *con migo*”
- “el domingo *jugo* (juego) (con) **me** amigos (un) partido de fútbol”

Asimismo, comete errores de redundancia:

- “*vuelve* (vuelvo) a **la mi** casa”
- “Me ha contado que *tiene* (tenía) *muchas* problemas en **la su** casa”
- “(...) cuando (el torero) *corte* (corta) **sus** *orijas del toro, se acabó* (se acaba)”

La posposición del posesivo es otro fenómeno cuyo origen hay que buscar, de nuevo, en el árabe, esta vez dialectal, el cual para expresar la posesión, cuenta con un procedimiento que consiste en posponer el sufijo *dyal* -en español “de”- a la cosa poseída, especificando siempre un poseedor:

Ejm.: *e-dda:r dya:li:*

La estructura vertida literalmente al español correspondería a “la casa de mí” y es este

⁴⁷ Corriente (1996: 104).

procedimiento el que adopta el alumno a la hora de expresarse en español:

- “te *enveto* a la casa de **mía** por (a) tomar *una* café”
- “¿me *deja* el libro de **tu**, *pour* favor?”
- “*me* hermana *ha comió* (comió) el *pastele* de **ella** y de **mi** (su pastel y el mío)”
- “los profesores **de ella** piensan *dicen* que *he* (ha) estudiado”
- “la opinión de **me** (es que) la droga es *peligroso*”
- “en *su* (mi) ciudad hay muchas ventajas (...) y las desventajas **de ella** es (que) no *hay* calma”

Y una vez más en este campo, el francés se vislumbra como una referencia ineludible:

- “¿porque *tu rechaza* **ma** (mi) *envetation*?”
- “yo prefiero **ma** ciudad”
- “**ton** (tu) amigo, Pepe”
- “voy a (la casa de) mi amiga para *léimos* (leer) **nos** lecciones”

3.1.4.3. Demostrativos

Los demostrativos hacen referencia a la distancia a que se encuentran otros elementos en el discurso⁴⁸, y frente a las tres distancias de deixis que admiten en español y a los tres géneros, el árabe en cambio, sólo concibe dos grados de deixis: una próxima y otra alejada, con dos géneros: masculino y femenino. El uso, pues, de la distancia intermedia crea incertidumbre en el alumno y vacilación en su uso al no saber éste por qué deíctico debe optar:

- “**esa** (ésta) es *me* madre”
- “**eso** (éste) sabe cantar”
- “**este** (eso) es *marrueco*”
- “**este** (eso) no importa”
- “**eso** (éste) (es) mi horario de un *dia*”

Asimismo, el neutro -que no tiene una referencia en la lengua del alumno- suele adquirir en su producción el valor de un masculino, y el masculino, por otra parte, aparecer donde debe ir un neutro:

- “**esto** es Pepe”
- “yo voy con **eso** (éste) a *la* *cinéma* (al cine)”
- “**eso** (éste) sabe cantar”
- “(...) *para* (a) mí (me) *disen* moro, y se nota **éste** (eso)”
- “todo **este** (eso) *se* cambia *en* (con) el tiempo”
- “(...) **ese** (eso) *de* (por) una parte”

3.1.5. El adverbio

El uso del adverbio también registra ciertas anomalías en la producción de los alumnos, y los que tienen un valor deíctico, reflejan la misma problemática de los demostrativos, porque al no haber en árabe más que dos campos deícticos, frente a tres en español, el alumno tiene dificultades para seleccionar el deíctico adecuado a la distancia que quiere referir:

⁴⁸ Corriente (1996: 111).

- “los dos años **ahí** (allí) (fueron) muy *difícil*”
- “**ahí** (allí) es normal **te dicen** (que te digan) moro”
- “Francia (es) muy bonita, y la gente **ahí** (allí) (es) *bien* (buena)”
- “(...) porque en Francia *están* muchos extranjeros *viven ahí*”

Asimismo, debido a su escaso manejo del idioma, el alumno suele confundir algunos adverbios con otras palabras afines, pero que pertenecen a otras categorías lingüísticas:

- “el *profesor* (...) explica **bueno** (bien) *leccionas* (las lecciones)”
- “*escucha* (escucho) **bueno** (bien al) maestro”
- “Francia (es) muy bonita, y la gente *ahí* (allí) (es) **bien** (buena)”
- “*hemos comido* (comimos) en un restaurante muy **bien** (bueno)”
- “Raquel no contesta **pero** (porque) tiene *una* problema en *el* exámenes”
- “hasta **hora** (ahora)”
- “**para** (porque el) *azucar* *En gordo* (engorda).”

3.1.6. Coordinación y subordinación

La sintaxis del alumno, en plena gestación y todavía fluctuante, debido a la fase en que se encuentra su interlengua, manifiesta muchas inestabilidades y da lugar a estructuras erróneas y a malogradas construcciones que en español resultan inapropiadas, puesto que éste no dispone todavía de una base sólida como para poder construir correctamente un discurso. La sintaxis se manifiesta caótica y el discurso elemental o rudimentario, aunque mejora en la medida en que el alumno adquiere mayor destreza con el idioma.

En lo que se refiere a la coordinación, cabe señalar que el alumno manifiesta una especial predilección por las copulativas con *y*, al ser la forma más sencilla de unir dos oraciones:

- “Cuando no *estudias* (estudio) el domingo me gusta pasear en ciudad **y voy** (ir) al cine”
- “luego yo *prefiero me* ejercicios **y** veo la tele **y yo** juego un poco con mi amigo **y yo** duermo”
- “yo me levanto (...) **y** desayuno **y** salgo a las ocho **y core** (corro) (...)”
- “El domingo, me gusta *la mira a* (ver) la *television* **y** (ir) voy a la cyber **y** (ir) voy a la playa”

Advertimos, asimismo, cómo en las enumeraciones, el alumno repite la conjunción tras cada elemento enumerado, por analogía al árabe que usa de este procedimiento:

- “en el almuerzo se come *una tajen*⁴⁹ **y** *salades* (ensaladas) **y** postre”
- “la gente *se comen la* pescado **y** verduras **y** las legumbres”
- “(en) el desayuno (la) gente *comer thé* **y** *pain* **y** *croisan*”

En las oraciones subordinadas, la mayor dificultad a la que se enfrenta el alumno es la de encontrar el nexos adecuado, con una tendencia a simplificar todas las formas en **que**, y en ocasiones, a prescindir completamente del nexos:

- “hacen una fiesta **que** *maten* (en que matan) *el* (al) toro”
- “yo espero con este *titulos* **el que** vamos a tener *la yo espero el mejora en vida* (mejor vida)”
- “la única cosa **que creo en ella** (en que creo) es *la* mentira”
- “*yo molista* (a mí me molesta) la manera **que** (como) me (lo) ha dicho”

⁴⁹ Por *tayin*, plato típico marroquí.

- “el *coligio que* (donde) estudiaba *allí* (es) muy *antecuo* (antiguo)”
- “*eso* (ésa) era (fue) una novela (que) me *gusta* (gustó) mucho”
- “hasta *hora*, no he visto ninguna novela (que) *merece* (mereciera) la pena”
- “(...) o algún tipo de amor (que) no existe”
- “(...) porque yo pensaba (que) yo *vengo* (venía) *aquí* al *paradiso* (paraíso)”
- “*este* situación de frío no creo (que) *va* (vaya) a seguir mucho”
- “quiero un *portable* (móvil) (que) es (sea) barato y moderna”
- “Finalmente, yo deseo (que) *me* ciudad siempre (esté) *buena* (bien)”

3.1.7. El discurso

La competencia discursiva forma parte de las cuatro subcompetencias que conforman la más ampliamente denominada “comunicativa”, y que implica el desarrollo de una serie de habilidades que han de facultar al alumno a hacer un uso adecuado de la lengua, entre ellas, la de utilizar diferentes registros y organizarlos apropiadamente observando los conceptos de coherencia y cohesión⁵⁰. Objetivo, sin duda, ambicioso e incluso utópico, si tenemos en cuenta las circunstancias que rodean el aprendizaje del español en las aulas marroquíes, los escasos recursos, y sobre todo, el limitado espacio y tiempo con que cuenta el alumno para adquirir esta destreza.

Las muestras dan cuenta de las enormes dificultades que experimentan los alumnos a la hora de producir un discurso, tanto oral como escrito: el alumno principiante se muestra generalmente reacio a participar en clase, y cuando lo hace, suele ser con intervenciones muy cortas, debido a la escasa competencia comunicativa característica de esta etapa, y en cuanto a las pruebas escritas, cabe señalar, que en esa primera fase, no suelen tener mayor éxito que las orales, y que incluso cuando tienen ese carácter de obligatoriedad, -como cuando se trata de una redacción que forma parte de una prueba evaluable- muchos alumnos evitan realizarlas dejando simplemente un espacio en blanco ahí donde corresponde una redacción. A las dificultades de expresión hay que añadir la apatía que puede sentir un alumno ante un tema de redacción que no sea especialmente motivador, como puede ser el habitual -y ya tópico- de contar unas vacaciones o el de describir lo que se hace en un día⁵¹. Sin embargo, y a pesar de esta impericia inicial a la hora de construir un discurso, el alumno, conforme avanza en su aprendizaje, y a lo largo de ese proceso, consigue superar muchas trabas iniciales, logrando un discurso bien organizado.

Un discurso, debe cumplir, ante todo, con los requisitos de coherencia y cohesión. La coherencia hace referencia a un orden jerárquico y lógico en el desarrollo de las ideas, en que la relación entre éstas quede claramente delimitada, mientras que la cohesión hace referencia a la forma en que se engarzan o enlazan entre sí estas ideas.

El alumno marroquí, en general, no incurre en graves infracciones de estas pautas, y salvando los errores morfosintácticos que, a veces, contribuyen a distorsionar el mensaje, su expresión da cuenta de un discurso bien organizado y bastante congruente. No obstante, no es así en todos los casos, y algunas muestras acusan graves desviaciones, incoherencias y un discurso, en definitiva, ininteligible:

- Omar: Hola Luis ¿Quit- al?
- Luis: muy bien ¿Qué quiere?
- Omar: yo tengo muchas ganas de ir viajar
- Luis: ¿A dónde va?

⁵⁰ Alonso Belmonte (2004:553).

⁵¹ Véase González Sáinz y Artuñedo (1996: 170).

- Omar: un estudia muy bonita “Hispanoamérica”
- Luis: ¡oh! bueno es estudia mucho trabaja
- Omar: Vale. Que- el tiempo viaje
- Luis: La mañana. esta luego”

“-Raquel: Hola Ana como estás bien?

- Ana: Muy Muy bien Gracias
- Raquel: Qué cofrese Ana
- Ana: café por favor
- Raquel: Qué hace le trabajar
- Ana: en el de muchos problemas
- Ana: bueno. Adios
- Raquel: Adios”

La sintaxis del alumno también delata calcos de estructuras del árabe culto, que corresponden a fórmulas hechas como en el ejemplo que sigue:

- “*en un día de los días* (un día), he llegado (llegué) *en retarde* (tarde)”

o bien a procedimientos cultos como el llamado en árabe *al-maf'u:l al-mutlaq* o complemento interno, que es una especie de complemento directo, con la particularidad de que el sustantivo que lo constituye es palabra derivada del mismo verbo empleado en la oración. Procedimiento que se utiliza, bien para enfatizar el discurso, o bien para permitir la introducción de cualquier extensión posible de sintagma nominal⁵², y que el alumno emplea con este mismo fin:

- “¡(me) he alegrado *una alegría* (mucho) *de* (con) la noticia!”
- “en mi campo te *recibo una recibida* muy buena (te recibiré muy bien)”

También se producen imitaciones de estructuras árabes en textos paradigmáticos que poseen una estructura propia como las cartas, en que el alumno reproduce fórmulas religiosas a modo de encabezamiento:

- “En nombre de Dios” (en árabe *bismi a-lla:hi*)⁵³

O imita el modo propio de abrir este documento en árabe empleando las mismas fórmulas o giros que sirven de preludeo:

- “*cariño* Pepe: como estás bien? y la familia bien? Gracias a Dios”

El uso de elementos anafóricos sin referente explícito contribuye a crear cierta ambigüedad en el discurso:

- “(...) porque en España *tomar* (toman) *la* vino”
- “la gente *se comen la* pescado”
- “no puede pasar la noche en el hotel Cleopatra *qui* (porque) es muy cara”

⁵² Corriente (1996: 199).

⁵³ Esta misma fórmula es empleada, por ejemplo, antes de empezar un examen junto con otras parecidas y que el alumno reproduce en árabe tales como: *wa a-lla:hu waliyyu a-ttawfi:q* (Dios es el que da el éxito).

El caso contrario, es decir, el incurrir en repeticiones innecesarias, no da lugar a la confusión, pero sí da cuenta de los escasos recursos discursivos del alumno, aunque también responde al afán de éste por esclarecer lo mejor que puede su discurso:

- “Pepe no **lo** tiene dinero”
- “(se) han reunido **juntos**”
- “*trabajaba* (trabajé) **en el trabajo** como seis meses”

En cuanto a la cohesión, y según se desprende de las distintas muestras del corpus, podemos afirmar que no es el fuerte del alumno marroquí, puesto que éste experimenta muchísimas dificultades a la hora de conectar las partes del discurso, el cual suele ser elemental y poco elaborado, en que el alumno, haciendo uso de los pocos recursos de que dispone, apenas enlaza oraciones, coordinándolas mediante la conjunción copulativa *y*, independientemente de si los elementos enlazados encajen o que éste sea el tipo de enlace más adecuado para el contexto:

- “yo me levanto a las siete de la mañana y desayuno *y* juego *me* amigos partido de fútbol *y* voy a *suké* (al mercado)”

Asimismo, el alumno procura otro tipo de enlaces, como puede ser el uso de algún que otro conector discursivo (luego, después, pues, entonces, finalmente), aunque, por otra parte, el alumno no siempre es muy afortunado en estos usos:

- “(…) almuerzo **pues** (después) voy *al* biblioteca (...) **pues** *veulvo* (vuelvo) a casa”

Si a esto añadimos un uso totalmente arbitrario de la puntuación, o a veces, incluso, la total ausencia de estos signos, además del uso indiscriminado de las mayúsculas y de las minúsculas en un texto, la sensación es de un caos absoluto. Detrás de este fenómeno, se esconde la escasa concienciación del alumno acerca de la importancia de estos elementos que son fundamentales para la cohesión interna de un texto y decisivos para la secuenciación del discurso.

3.2. Morfosintaxis verbal

3.2.1. El verbo

La concepción así como la expresión de la temporalidad es una de las cuestiones más subjetivas y que más inherentemente se ciñen a un idioma, de ahí que sea bien distinta en cada lengua. Esto justifica el que sea uno de los asuntos eternamente debatidos entre los lingüistas y uno de las más problemáticos a los que tiene que hacer frente el aprendiz de una lengua extranjera.

El verbo es quizá la categoría lingüística que mejor expresa la temporalidad, aunque no cabe circunscribir esta función únicamente a esta categoría, puesto que es perfectamente factible -y así lo ratifica la gramática universal- que otras, tales como el sustantivo o el adverbio desempeñen esta misma función⁵⁴ y que dependiendo de qué idioma se trate, se recurra con más frecuencia a un procedimiento o a otro.

Lo que sí es cierto es que, a veces, la norma que se impone en una lengua se queda “corta” ante el uso, el cual muchas veces la desplaza o “transgrede”, si entendemos por

⁵⁴ Santamaría (1993: 42).

norma aquella dictada por la gramática tradicional en términos preceptivos, así como las estructuras y usos que ésta, prescribe -o tolera- en cuanto que correctos. No obstante, la propia gramática tradicional reconoce que los usos estilísticos de las formas verbales pueden llegar a trascender el sistema verbal, o incluso a contraponérsele, de la misma manera que admite que la expresión de las acciones pasadas suele ser más amplia y compleja que la de las acciones presentes o venideras⁵⁵.

El árabe posee, presumiblemente, un sistema verbal simple y escueto, sin embargo, no carente, de dificultades, implicadas precisamente por tan escueto sistema aparentemente simple, puesto que dicha condición entraña la necesidad de que una misma forma soporte múltiples funciones y exprese, a la vez, distintos tiempos, siendo, las más de las veces, el contexto, tanto sintáctico -debido a la frecuente incorporación de marcas y modificadores internos que inciden directamente en el verbo- como semántico, lo que determina realmente el tiempo cronológico al que se refiere el verbo, independientemente del tiempo gramatical en que aparece conjugado éste.

Sin embargo, esta multiplicidad de funciones que poseen las formas verbales suele pasar desapercibida para el nativo árabe, que interioriza el sistema de conjugación y las formas verbales correspondientes a cada tiempo sin reflexionar mucho acerca de la polivalencia de sus valores, ya que desde su concepción las acciones con respecto al tiempo sólo se pueden ubicar en tres planos diferentes: un pasado, un presente o un futuro, distinguiéndose las acciones primordialmente por el hecho de si son acabadas o inacabadas. Por lo que, la forma verbal en árabe no expresa sino parcialmente la noción de tiempo, siendo lo más determinante el aspecto, según sea perfectivo o imperfectivo. El tiempo, por tanto, se deduce a partir del aspecto, correspondiendo una acción si es acabada al pasado (*al-mā:dī*), y al presente o a un pasado imperfecto (*al-mudā:ri'*) si es, por el contrario, inacabada⁵⁶. Aunque este esquema se ve a menudo modificado por marcadores o modificadores internos que cambian el sentido del tiempo al que se refiere el verbo, y así, *al-mudā:ri'*, precedido de ciertas partículas indicará futuro o pasado, e incluso subjuntivo⁵⁷. A propósito, refiere Corriente⁵⁸:

“las coordinadas aspecto-temporales, dentro de las cuales tiene lugar la predicación de las formas finitas del verbo árabe, reflejan básicamente una oposición de tiempo objetivo o aspecto, a diferencia del tiempo subjetivo de nuestra lengua, en que se toma como punto de referencia el momento en que se habla. Cuando un proceso se concibe en su totalidad, el verbo árabe utiliza el aspecto perfectivo, mientras que, si se concibe en curso o iterativamente, utiliza el aspecto imperfectivo. (...) Sin embargo, son muchísimos los usos del perfectivo en que funciona el primer sistema plenamente y no se expresa un pasado o perfecto”

El sistema español, en cambio, se articula básicamente en torno a los tiempos verbales. Por lo tanto, partir de un paradigma como es el del árabe para adquirir el español, resulta cuanto menos problemático. Es fácil, deducir, pues, que un alumno marroquí cuya expresión del tiempo es manifiestamente distinta de la de un español, haya de presentar serias dificultades a la hora de adquirir este nuevo sistema.

3.2.2. Tiempo, aspecto y modo

Frente a la amplísima variedad de tiempos existentes en español -un total de quince-, el alumno marroquí parte de un sistema verbal que consta únicamente de tres tiempos

⁵⁵ *Ibid.*: p.43.

⁵⁶ García-Miguel: <http://webs.uvigo.es/weba575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

⁵⁷ Riloba (1982: 113).

⁵⁸ Corriente (1996: 148).

gramaticales, que abarcan toda la complejidad del tiempo cronológico y que expresan, respectivamente, acciones pasadas (*al-mā:di*), presentes (*a-lmudā:ri*) y mandato o imperativo (*al-'amr*). Para expresar el futuro el árabe adopta la misma forma del *a-lmudā:ri* precedida de la partícula *sa* o *sawfa*, aunque cabe insistir en que las formas verbales, si bien aportan al tema del verbo la idea de tiempo, el árabe, para suplir las carencias que implica tan sucinto sistema verbal, a menudo recurre a procedimientos analíticos, añadiendo marcas temporales, adverbios o expresiones adverbiales, que con más o menos precisión sitúan la acción en el tiempo correspondiente⁵⁹, de ahí que el alumno marroquí, a menudo, experimente problemas para determinar, de forma inequívoca, el momento en que transcurre la acción, únicamente a través de la forma verbal⁶⁰. Si a ello añadimos el hecho de que el árabe desconoce la irregularidad, la inexistencia del subjuntivo o del condicional en el dialectal⁶¹ y su distinta expresión en el clásico, además de los diferentes valores que tienen asignados en él⁶², el problema se agrava ostensiblemente.

Los tiempos en árabe se articulan en torno a tres modos, todos imperfectivos: el indicativo, el subjuntivo y el apocopado⁶³, además del imperativo cuya realización sólo es posible en un futuro, y que posee el mismo valor semántico que en español, el de introducir un mandato o un ruego⁶⁴.

Morfológicamente, las formas del verbo árabe, como las del español, permiten distinguir en su flexión las categorías de persona, género, número, aspecto-tiempo, modo y voz⁶⁵. Sin embargo, hay ocasiones en que no son los morfemas de flexión, sino las partículas antepuestas al verbo, adverbios o incluso otro verbo -como es el modificador “*ka:nd*” que hace en ocasiones de auxiliar-, los que sitúan la acción verbal en el presente, pasado o futuro.

3.2.3. Los paradigmas verbales: problemas de interlengua

En los niveles iniciales, y debido al titubeo todavía en el conocimiento de los paradigmas verbales entre los alumnos, se da una constante confusión de las personas gramaticales, particularmente de la tercera persona por la primera del singular, sin la exclusión de otras que también dan lugar a ciertos equívocos entre los alumnos, aunque con menos reincidencia:

⁵⁹ Doggui (1989: 9)

⁶⁰ A. Hamparzoumian y Barquín Ruiz (2001: 59).

⁶¹ El dialectal se caracteriza por tener un sistema mucho más simplificado que el del clásico.

⁶² En árabe, existen unos procedimientos distintos, para expresar análogos conceptos en español: los llamados *a-lmudā:ri* *al-mansū:b* y *a-lmudā:ri* *al-mayzū:m*, si bien no cabe hablar de una correspondencia exacta, entre el árabe y el español, en lo que se refiere a su valor semántico. Doggui considera que debe conservarse en español la nomenclatura original correspondiente a al *a-lmudā:ri* “*al-mansū:b*” y *al-mayzū:m* respectivamente, que la mayoría de los lingüistas extranjeros denominan “subjuntivo” y “condicional”, ya que “estas dos variantes del *a-lmudā:ri* no corresponden a los modos mencionados más que parcialmente, y ni el subjuntivo español abarca la pluralidad de significados de *a-lmudā:ri* *al-mansū:b*, ni el condicional se ajusta a todos los valores del *a-lmudā:ri* *al-mayzū:m*. Por tanto, el camino más práctico consiste en llamar a cada forma verbal, española o árabe, por su nombre.” Véase Doggui (1989: 10). Riloba (1982: 265), en cambio, opta por la denominación de “imperfecto subjuntivo o nasbado” fusionando así las dos denominaciones, árabe y española.

⁶³ Este modo carece de un valor semántico-sintáctico uniforme, pues es requerido tras determinadas partículas de negación, tras las cuales cobra un valor perfectivo, puede tener un valor prohibitivo o yusivo o incluso puede utilizarse en estructuras condicionales. Véase Corriente (1996: 158).

⁶⁴ García-Miguel (2001), <http://webs.uvigo.es/web575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

⁶⁵ Corriente (1996: 147).

- “Yo (te) **invita** por tomar un café”⁶⁶
- “cuando termino a las seis de la tarde, vuelvo a *me* casa y **toma** cena (ceno)”
- “yo **tiene** un trabajo muy *portante* (importante), *despues* yo **vuelve**”
- “el martes yo me **levanta** a la siete”
- “Yo vuelvo a *la* casa y **empieza** la trabajo con *me* madre”
- “**cena** a la diez y me **acuesta** a las *onze* de la noche”
- “voy (al) *el* colegio *la hora ocho* (a las ocho), **escucha** *bueno* (bien al) maestro”
- “yo **come** a la una”
- “yo **habla** con *tú* otra vez”
- “yo **acepta** tu propuesta”
- “yo lo **compra**”
- “*mia* (yo) **come** del almuerzo, **hace** el ejercicios (...) y **come** a las siete de la noche”
- “(...) yo voy (y) no **juega**, sólo **vegetar** (vigilo) a *me ermanos*, ellos juegan y *desfrutan* y yo **juega** un **menuto** y (les) **mira** a ellos”
- “mis amigos **hablamos** (hablan) conmigo por teléfono”
- “¿porque *tu rechaza ma envetation?*”
- “¿Cómo **prefiero**, *amego?* (por ¿cómo prefiere el café?)
- *prefiero* (el) café con leche”
- “yo **fuieste** nacida en Ceuta” (yo nací en Ceuta)

En los verbos seudopronominales, el alumno experimenta más dificultades para dar con el sujeto de la oración, lo cual le induce ineludiblemente a una elección impropia de la persona gramatical del verbo, por tanto, los errores que conlleva el uso de este tipo de verbos son predecibles, así como asiduos y persistentes en el alumno, tendiéndose en muchas ocasiones a fosilizarse:

- “yo me **gusta** el *football?*”
- “En realidad, **yo** no me **gusta** el español mucho”
- “a *mi* y a *mis amigos* **encantamos** ver la tele” (a mis amigos y a mí nos encanta ver la tele)
- “a mi hermana le **gusta** (le gustan) las canciones árabes”
- “a *mi* me **encanta** (me encantan) (los) niños”

Frecuentemente, el alumno recurre a la simplificación de las formas verbales mediante el uso de infinitivos y gerundios:

- “luego yo **oír** (escucho) *la* música y **duermo**”
- “la vida para él **ser** (es) *fantastice?*”
- “yo siempre (a las) siete *et média*, **tomar** (tomo) un baño y **pone** (pongo) la ropa y **beber** (bebo) *un* leche”.
- “Yo **invetarse** (le invito) a tomar café”
- “él siempre **criticar** *comego* (me critica)”
- “Julio por la tarde **mirando** (mira) la tele o va al cine”
- “vuelvo a la casa. **merando** (y veo) la tele”
- “Pepe y Verónica **caminando** (caminan) hacia la plaza”

aunque, por otra parte, no faltan presentes por infinitivos:

- “vuelvo a la casa para comer y **descanso** (descansar)”
- “voy al estadio *por* **juego** (para jugar) con mis amigos”

⁶⁶ Reproducimos en cursiva los elementos erróneos -sea morfosintácticos, ortográficos o léxicos-, en negrita los verbos inadecuadamente empleados, y entre paréntesis las correspondientes correcciones o elementos elididos.

- “Adiós, amigo, yo tengo que **voy** (ir)”
- “quiero vivir una vida estable, **tengo** un niño... **tendré** (tener) un niño”

Asimismo, recurre a la regularización de formas irregulares, o incluso a su reemplazo por formas improvisadas inexistentes en español:

- “he **volvido** (vuelto) tarde”
- “no **ponas** (pongas) la cámara en marcha”
- “no **perdidemos** (perderemos) mucho tiempo”
- “un turista me pide que le **haíca** (haga) un retrato”
- “¡no **puene** (pongas) la cámara en marcha!”
- “Andrés y Manuel se **citió**n (se citaron)”

Todos ellos, errores característicos de la interlengua de cualquier extranjero, y en ningún momento inducidos por la lengua materna. No obstante, más que el aprendizaje de los paradigmas verbales, a largo plazo, el que persiste es el de su uso. Los alumnos, una vez dominados estos errores característicos de cualquier aprendiz principiante, consiguen dominar los paradigmas verbales sin conseguir dominar su uso, concentrándose sus errores, principalmente en la adecuación temporal y modal, siendo el uso de los tiempos del pasado y del modo subjuntivo los más problemáticos y reacios a la instrucción.

Al respecto, se nos antojan especialmente reveladoras las palabras de un alumno de tercero que afirmaba lo siguiente:

“Me parece que la gramática española es bastante difícil para mí, sobre todo este tiempo de “hubiese” y “hubieras” y cuándo se usa, y por ejemplo: “si fueras a Granada... ¡no! si fueras inteligente, no sé qué...” ¿qué tiene que o cómo se puede terminar esta frase?”

A continuación pasamos a analizar, más en detalle, los diferentes rasgos que caracterizan el proceso de apropiación del sistema verbal en estos alumnos, así como las particularidades de su uso.

3.2.4. Los tiempos verbales: problemas de uso

3.2.4.1. La expresión del pasado

Para un nativo árabe cuya lengua posee una única forma para referirse a acciones pasadas, se hace especialmente delicado concebir la distinción que se produce en español entre el pretérito perfecto (simple y compuesto) y el pretérito imperfecto, de ahí que la mayoría de los errores se concentren en la elección del pretérito adecuado. Incluso algunos, sobre todo, en los niveles iniciales, para sortear esta complicada elección, para referirse a acciones pasadas, utilizan el presente o bien formas impersonales que les resultarían más cómodas y menos comprometedoras:

- “esta mañana me **desperto** (me he despertado) a las ocho”
- “Luis **vía**jar (viajó) a *américa*”
- “yo no **venir** (venía) a clase porque trabajando (estaba trabajando o trabajaba)”

Más adelante, se produce un titubeo, y una alternancia de las formas del pasado con el uso del presente de indicativo

- “(...) A las 2h **empieza** (empezó) la clase *sobre* (de) historia, a las 4h **hemos hecho** (hicimos) *discusión* (un debate) sobre *lituratura* y al final a las 5h **teníamos** (tuvimos) (una) clase de español”

- “Cuando *empezé* (con) el español, *mi parece* (me pareció) muy *difísil*.

Una vez que el alumno desarrolla una competencia lingüística más aceptable y alcanza un mayor grado en el dominio de los paradigmas, comienza a manejar el pretérito sin miedo, pero quizá también sin mayor conciencia o discriminación en lo que se refiere a su uso, considerando, en un principio que los tiempos del pasado son intercambiables. Esto se debe, en primer lugar, a una laguna metodológica y a una falta de instrucción al respecto. El aprendizaje de los paradigmas no se produce paralelo al del uso que les corresponde, y así el estudiante de español, no recibe una explicación explícita acerca del uso de estos tiempos. Los ejercicios se centran en el dominio de los paradigmas y son del tipo “conjuga en el pretérito perfecto, indefinido o imperfecto” pero escasas veces, por ejemplo “conjuga en el tiempo adecuado” y así el alumno no tiene que reflexionar al respecto, ni preocuparse por la elección del tiempo adecuado.

En español, el perfecto, en oposición al imperfecto, expresa fundamentalmente una acción acabada o absoluta, mientras que éste hace referencia a acciones inacabadas o relativas. Por otra parte los dos perfectos, el simple y el compuesto, se distinguen entre sí en que el primero expresa acciones acabadas en un tiempo acabado, generalmente lejano, mientras que el perfecto compuesto designa acciones acabadas, pero hace referencia a un tiempo del que todavía no ha salido el hablante. Oposición inexistente en árabe, al poseer éste una sola forma temporal para expresar el pasado, y aunque existente en francés, no se mantiene viva en lo que concierne a los valores designados a los pretéritos perfectos, puesto que el perfecto simple en el uso se está relegando casi exclusivamente a los registros cultos y literarios⁶⁷, por lo que el alumno que busca una referencia en el francés para orientarse en su elección, casi nunca atina, y quizá esta influencia en parte, -además del orden de adquisición en que este tiempo es el primero que se aprende- sea la explicación de que entre los alumnos se advierta, por regla general, una especial predilección por el uso del perfecto compuesto, y una tendencia a la monoutilización de este tiempo, a modo de “comodín” al que recurre el alumno para referirse a cualquiera de los pretéritos, aunque no haga referencia precisamente a acciones acabadas, inmediata o recientemente acaecidas:

- “el año pasado, **he probado** (aprobé) en todo”.

- “En *el* primero **hemos tenido** (tuvimos) una profesora de Tánger muy buena”.

- “en su clase, yo **he participado** (participaba) siempre”.

- “Mi padre **ha muerto** (se murió). Aquel día, **he jurado** (juré) llevar *panoelo* (pañuelo) (para) siempre”.

- “En *las* vacaciones, **he viajado** (viajé) a Rabat y **he visitado** (visité) los *monimentos* famosos”

- “En *el campos* **he visto** (vi) *arboles* y flores y mucha *natura* (naturaleza)”.

- “Cuando *me* madre me **ha visto** (me vio) *nirviosa*, **ha preguntado** (me preguntó) *qui pasa* (qué pasaba)”.

- “me amiga Ana **ha hablado** (hablaba) *conmeigo* en español, pero no *la* **he entindido** (lo entendía) todo, porque **ha hablado** (hablaba) *rápida* (rápido)”.

- “Natalia **ha matado** (mató) a Verónica *porque* (por) celos”.

- “fuimos a la playa con mi familia y **hemos comido** (comimos) y **hemos divertido** (nos divertimos) mucho”.

- “Después de las vacaciones, **hemos vuelto** (volvimos) a casa tranquilamente”.

- “En la última clase **hemos leído** (leímos) un texto del libro y **hemos hablado** (hablamos) sobre algunas cosas del pasado”

⁶⁷ Fernández (1991: 506).

- “**trabajaba** (trabajé) *en el trabajo* como seis meses y lo **he terminado** (terminé)”.
- En el curso pasado, **he estudiado** (estudié) mucho y **sacaba** (saqué) una nota bastante *bien* (buena).
- cuando **he llegado** (llegué) aquí, lo que **me importaría** (me preocupaba) mucho (era) el liceo nuevo donde **voy** (iba) a estudiar, y la gente nueva **me importaría** (me preocupaba) muchísimo, pero todo **ha pasado** (pasó) sin *ninguna* problema. (Fue) *un momento* diferente a lo que **he hecho** (había hecho) antes.
- “**He tenido** (tenía) muchas actividades, **he hecho** (hacía) un curso de *enformatiqua*, y **he estudiado** (estudiaba) inglés y **he estudiado** (estudiaba) *mis estudios en el (al) mismo tiempo*”
- “Ayer, yo **he salido** (salí) *temprano* y *me* madre no **ha sabido** (sabía) donde **estoy** (estaba) y *me* madre **ha preocupado** (se preocupó) mucho”
- “**hemos comido** (comimos) en un restaurante muy *bien* (bueno), y su comida (estaba) muy buena”

Por otra parte, la distinción entre el indefinido y el imperfecto es una de las cuestiones que más complejidad supone a la hora de exponérsela al alumno, y atinar con el procedimiento adecuado para dilucidar este aspecto no es empresa fácil, sino antes bien lo contrario, ya que requiere un especial esfuerzo y sutileza por parte del profesor.

La simplificación metodológica en la que se cae con frecuencia, a pesar de sus bondades y a pesar de que infunde en el alumno cierta seguridad al considerar éste que cuenta con una herramienta “segura” que le permite elegir el tiempo adecuado con bastante tino, y si bien surte efecto en un principio, a largo plazo origina muchos tropiezos y acarrea problemas de sobregeneralización que el alumno no consigue superar con facilidad, convirtiéndose esas reglas que son facilitadas *a priori* para simplificarle la cuestión, una vez interiorizadas, en una referencia ineluctable que nada fuera de ella es asimilado por el alumno, al menos no con tanta facilidad⁶⁸.

S. Fernández⁶⁹ advierte esta cuestión justamente, en diferentes grupos de alumnos extranjeros, de diferente procedencia, -un grupo de lengua materna árabe incluido-, que muestran dificultades para asimilar esta distinción entre el indefinido y el imperfecto, y subraya que esa impericia común a todos los alumnos extranjeros lo que delata es un fallo en la metodología empleada, concretamente en lo que se refiere a la transmisión el valor relativo-absoluto de estos tiempos que suele pasarse por alto tanto en las gramáticas para extranjeras como en las aulas:

*“En las gramáticas dirigidas a extranjeros, al intentar dar unas normas asequibles, se simplifica excesivamente el tema, se olvidan con frecuencia puntos clave y se propone un listado de valores, con ejemplos que ilustran claramente lo que se expone, pero que se invalidan muchas veces cuando el alumno intenta aplicarlos.”*⁷⁰

Efectivamente, las gramáticas dedicadas a extranjeros, y los profesores en el aula insisten en el valor durativo o reiterativo del imperfecto, sin insistir al mismo tiempo en su valor relativo o inacabado, de ahí que expresiones temporales que acompañan al verbo en la oración y que sugieren una acción que se prolonga en el tiempo, independientemente de que sea acabada, acarrea el uso del imperfecto, cuando no es el propio significado del verbo el que sugiere ese valor durativo.

Los ejemplos en que el uso del imperfecto es inducido por los marcadores temporales, que le sugieren al alumno una acción duradera, se dan con bastante frecuencia:

⁶⁸ Véase Torres González (1997:192).

⁶⁹ Fernández López (1991: 459).

⁷⁰ *Ibid.*: p. 459.

- “no había otra alternativa, y **empezaba** (empecé) a estudiar español”⁷¹.
- “**trabajaba** (trabajé) (durante) dos años en *deferentes* trabajos”.
- “vine aquí y **empezaba** (empecé) a estudiar la lengua española, **estudiaba** (estudié) tres meses en el *centro cervantes*”.
- “Ellos **cogían** (cogieron) grepe (durante) mucho tiempo por el frío, pero yo no **cogía** (la cogí) porque yo (tengo) *risistensia*”.

Otras veces, es el significado del verbo el que sugiere una acción prolongada en el tiempo, e incluso ambos factores pueden conjugarse para originar una elección fallida del tiempo empleado:

- “me levanté por la mañana, (...) *dispues* **camínaba** (caminé hacia) *al lyceo*”.
- “yo **esperaba** (esperé) (un) montón, casi un año para (obtener) el *pasaporte* y *visa* (el visado)”.
- “*dispuese* (de) la boda de *me* hermana, yo **dormía** (dormí) *mochas oras* mañanas” (muchas horas durante el día)

Para explicar la oposición indefinido/ imperfecto, la propuesta de Castañeda nos parece especialmente sugestiva a la vez que osada, en la medida en que rompe con la definición tópica que le atribuye al indefinido el carácter de “terminativo” o “perfectivo”, en oposición al imperfecto que expresaría acciones “no terminativas” o “inacabadas”. Castañeda, sin embargo, arguye que se trata de una concepción errónea, y que en esta oposición, lo que se produce es simplemente la ausencia de un rasgo o valor existente en el término marcado, que es el de la “terminación”, -correspondiente en este caso al indefinido-, lo cual no implica que el término no marcado -en este caso el imperfecto- exprese necesariamente “continuidad” o “no terminación”, aunque, al mismo tiempo, la posibilidad de que exprese continuidad es potencialmente factible y, de hecho, en el uso esa posibilidad es frecuente:

*“la oposición a la que nos referimos es privativa y no, como denota la concepción errónea mencionada, equipolente. Es decir, en ella, como en tantas otras, en el término ‘no marcado’ no está presente el rasgo en cuestión. Así, el imperfecto, a diferencia del indefinido, no informa sobre el ‘término’ de la predicación, lo que -conviene resaltarlo- no significa que exprese explícitamente su ‘continuidad’ o su ‘no término’ (...) con el imperfecto se sitúa una acción, un estado o un proceso en el pasado, pero, a diferencia del indefinido, con esta forma verbal no se sabe si dicha acción, estado o proceso se presenta como realidad concluida o no, por lo que su ‘cómputo discursivo’ -por decirlo de alguna manera- queda pendiente de más información”*⁷²

Y continúa explicando:

*“(...) con el imperfecto no sabemos, no disponemos de información para integrar el contenido verbal en la progresión narrativa del texto (...) Desde un punto de vista discursivo, por tanto, el imperfecto y su falta de especificidad crea una especie de suspensión informativa que requiere de resolución, de más datos. En cierto modo, el imperfecto es un tiempo con puntos suspensivos, un momento de espera en el avance del texto”*⁷³

Esta diferencia aspectual, es pues decisiva para que el alumno conciba la diferencia entre los dos pretéritos. Las marcas temporales y la concepción fuertemente arraigada en el alumno de que el imperfecto expresa una acción prolongada en el tiempo originan el uso inoportuno de esta forma, que aunque semánticamente es posible, sin embargo resulta

⁷¹ Se entiende que por mucho tiempo.

⁷² Castañeda (30- 32).

⁷³ *Ibid.*: p.37.

inespecífica respecto del carácter perfectivo o totalmente culminado de las acciones que viene a expresar y que, en este caso requieren el uso inapelable del indefinido.

La concordancia de los tiempos en las oraciones subordinadas y en el discurso referido, que implican el uso del pasado, son otra fuente de conflicto:

- “me dijo que **quiere** (quería) conocerme”
- “Me ha contado que **tiene** (tenía) *muchas* problemas en *la* su casa”
- “me preguntó si **soy** (era) de aquí”
- “El profesor (nos) ha dicho *a nos* que **vayamos** (fuéramos) a la *excursión* con *ello* (él)”

Sin embargo, la instrucción, en este caso, suele tener un efecto muy positivo en los alumnos, que mejoran notoriamente conforme van interiorizando las pautas que las regulan.

Santamaría⁷⁴ propone insistir en aquellas formas verbales del pasado que, por poseer múltiples rasgos funcionales o presentar sutiles matices estilísticos, son difíciles de apreciar por el alumno y originan un uso inadecuado de los tiempos. El profesor debe ser consciente de esas dificultades, para poder así centrar el trabajo en ellas, mediante las prácticas adecuadas, observando la gradación apropiada para cada nivel, aunque el fin último en una clase de lengua extranjera debe perseguir la competencia comunicativa, por encima de la lingüística o gramatical que preferiblemente se observaría en niveles más avanzados. No obstante, las prácticas deben enfocarse hacia el fomento del relato y de la narración donde el uso de las formas del pasado se produce de forma espontánea⁷⁵.

Quizá estas directrices sean útiles a la hora de iniciar a los alumnos en los tiempos verbales del pasado y de explicarles las principales diferencias entre uno y otro, ejemplificando siempre y haciendo hincapié en esos matices tan sutiles, y sin embargo tan decisivos en un idioma y tan determinantes para la suerte de su aprendizaje, y dando cuenta, además, de que la regla es útil, pero nunca inquebrantable, sino antes bien versátil y relativa, siendo siempre el uso el que la determina y establece.

3.2.4.2. El modo verbal: el uso del subjuntivo

El subjuntivo imperfectivo, llamado en árabe *a-lmudā:ri‘ al-mansū:b*, es requerido en las subordinadas a las que se antepone una de las marcas modificadoras, y sin subordinación, cuando va precedido de la partícula de negación “*lan*” tras la cual, además, cobra el valor de un futuro⁷⁶. En el dialectal, en cambio, el subjuntivo, en su proceso de separación del clásico, con la consecuente simplificación gramatical, se ha neutralizado.

No es de extrañar, pues que el alumno marroquí no asocie ni vincule estos usos con los que tiene el subjuntivo en español, puesto que -aun coincidiendo en algunos aspectos- son bien dispares uno y otro. En vista de ello, la propuesta de Doggui⁷⁷ -que aboga por una separación entre los dos conceptos con sus correspondientes valores en una lengua y otra- se nos antoja muy atinada, ya que apelar a comparaciones que, más que contribuir a esclarecer determinadas dudas, acabarían avivándolas, no nos parece beneficioso, ya que, este caso, no le estarían haciendo más que “un flaco favor” al alumno en un momento crítico de su aprendizaje.

No obstante, a nadie se le escapa que, aún adoptando esta medida, no resolvemos el dilema

⁷⁴ Santamaría (1993: 45).

⁷⁵ *Ibid.*: p. 47.

⁷⁶ Corriente (1996: 157).

⁷⁷ Doggui (1989: 10).

de afrontar el aprendizaje de un concepto ajeno al alumno, tratándose de uno de los contenidos que peor “se digieren” en una clase de español como lengua extranjera. Los distintos valores del subjuntivo, su polivalencia y sus correlaciones les resultan especialmente complejas a los alumnos extranjeros en general, y a los marroquíes en particular. Incluso, aquellos que cuentan con muchos años de instrucción y demuestran tener una aceptable fluidez en español, no consiguen, sin embargo, dominar todos los usos relacionados con este tiempo. Señalando esta polivalencia del subjuntivo, precisamente, A. Castañeda Castro⁷⁸ apunta que:

“No hay un único ámbito funcional, relativamente unitario y fácil de delimitar, al que se vincule (...) Ciertamente, si un aprendiz puede usar correcta y adecuadamente el subjuntivo (...) sin duda, tendrá no sólo una enorme capacidad lingüística, sino una muy considerable competencia discursiva y comunicativa en español”

La oposición entre el indicativo y el subjuntivo no es regida únicamente por circunstancias sintáctico-semánticas, sino que, en muchas ocasiones, el contexto da lugar a situaciones ambivalentes, en que únicamente el contexto discursivo es el que puede decidir un uso u otro. Incluso aquellos casos en que la norma impone una determinada opción sin posibilidad de elección, el amplio y enmarañado abanico de posibilidades discursivas puede justificar una elección infrecuente⁷⁹, lo cual constituye una dificultad añadida para el alumno que no puede moverse en este terreno sin exponerse a las inseguridades, e irremediablemente al error.

Para el alumno marroquí, el subjuntivo no es una realidad nueva, puesto que el francés también cuenta con este modo, pero también en francés es una fuente de dudas y problemas, ya que el alumno, con la referencia de su lengua materna en que el subjuntivo se articula de forma distinta y posee otros valores diferentes, no termina de asimilarlo. En árabe, el carácter de irrealidad o virtualidad que el modo subjuntivo expresa específicamente en español no es preponderante, de hecho, a veces, el uso de este modo es requerido por la simple aparición de una partícula, o en determinadas oraciones subordinadas precedidas de algún elemento modificador, mientras que en el dialectal esta distinción modal es inexistente, y la suposición, irrealidad o duda se expresan echando mano de otros recursos alternativos.

La ausencia, pues, de un referente específico en la lengua materna dificulta frecuentemente en español la elección entre las formas de indicativo y subjuntivo, siendo la opción predilecta, sobre todo en los niveles iniciales, el uso de la forma no marcada, que corresponde al indicativo, cuando se requiere un subjuntivo:

- “espero *qui tu **acceptas*** (acceptes) mi *invitar* (invitación)”.
- “me pasado (es) muy negro, espero que el futuro **es** (sea) muy blanco”.
- “Es *nisesario* que Pepe **coge** (coja) unas vacaciones”.
- “Omar tiene que *contistar rapido* para que *Louis **está*** (esté) *preparado*”.
- “(...) no creo que **hay** (haya) más *payses* (países)”.
- “Luis **conseja** (aconseja) a Omar que **estudia** (estudie) mucho para *probechar* (aprovechar) *mijor* el viaje”.
- “Juan dice al *taxi* (taxista) que lo **lleva** (lleve) al hotel”.
- “yo espero **vienes** (que vengas) a *venir* en este *májico mundo*”.
- “*ojalah* que me **lleva** (lleve) con ella”.
- “*necesita* el médico *por que* (para que) la **examina** (examine)”.
- “hasta *hora*, no he visto ninguna novela **merece** (que mereciera) la pena”.

⁷⁸ Castañeda Castro (1993: 61).

⁷⁹ *Ibid.*: p.67.

- “lo *juro* por Dios, *porque* (para que) no *mi dice* (me diga) que soy *mintiroso*”.
- “Esa gente no *mi gusta*, (es) como si no *existe* (existiera) para *mí*”.
- “*este* situación no creo *va a seguir* (que vaya a durar) *mucho*”.
- “El profesor da palabras en la clase para que tú *sacas* (saques/ emplees) *lo* (las) que *tú puedes* (puedas) *con hablar* (hablando)”.
- “(...) *si lo hiciera* (*hubiera hecho*), *debía* (debería) pagar el precio”.
- “A mí me *gusta* (gustaría) ser profesor de español, es mi plan. Si yo *soy* (fuera) profesor, daría *buenos puntos* (buena nota) a los alumnos”.
- Si yo *sería* (fuera) *journalista* (periodista), *demostro* (demostraría) la verdad a *la gente entera* (a todo el mundo)”.
- “Si la *sociedad es* (estuviera) bien, los *niños* no *sean* (estarían) en la calle”
- “llegué *minuta* (un minuto) antes de *cierran* (que cerraran) la puerta”
- “Cuando *llegas* (llegues), *llama mi* (llámame por) *en el telefonó*”
- “*abí* (allí) es normal *te dicen* (que te digan) *moro*”
- “el gobierno quiere *sospenden* (que suspendan) todos, porque trabajo *nada* (no hay) y (los) alumnos *dispues* de *estudian* (terminar los estudios), no *hay* (encuentran) trabajo”
- “*quiero* una casa bonita *tiene* (que tenga) *jardín*”

Aunque no escasean los casos en que, por hipercorrección o sobregeneralización, se da lugar al fenómeno inverso y aparecen usos injustificados del subjuntivo. Este tipo de error aparece generalmente -aunque no de forma exclusiva- más adelante, en un nivel más avanzado en que el alumno intenta poner en marcha todos sus dispositivos de aprendizaje, valiéndose de toda la información procesada:

- “buenos días, ¿cómo yo *ayude*?” (¿En qué le ayudo?, ¿En qué le puedo ayudar?)
- “yo *escriba* (escribo) la carta para proponerle un viaje”
- “se puede encontrar una vida tranquila en el campo, tú *hagas* (haces) lo que *quieras* (quieres), por lo menos *resperar* (respiras) *aere* limpio”
- “(...) pero al final cuando *salga* (salió) la cosa del tío ese, *Belladen* (Bin Laden), *ha fastidiado* (fastidió) *mocho* (a) la *ginte* aquí, y (por eso) en *oropa* (Europa) *odien* (odian) (a los) *musulmanos* y (les tienen) mucho miedo”.
- “hacen una fiesta *que maten* (en que matan) el toro, y cuando (el torero) *corte* (corta) *sus orijas del toro*, *se acabó* (se acaba)”.

Es evidente la necesidad de usar la regla para orientar al alumno en su elección, pero también es necesario presentarla supeditada a otros procesos que la hagan digerible y deducible desde la práctica. Los ejercicios comunicativos propician este modelo integrador y la excusa perfecta para incorporar la destreza gramatical -junto con otras-, presentándosela al alumno en un formato atractivo que es la tarea comunicativa, y que incluso es más eficaz para la adquisición de los mecanismos lingüísticos, que otros de índole estructural que adoptan la repetición como vehículo de automatización del input⁸⁰. Por otra parte, cabría, además de insistir en el valor temporal, llamar la atención sobre el valor semántico de cada caso a efectos de justificar la elección modal y dilucidar las diferencias que implica el uso de un modo u otro, para facilitar así su comprensión.

3.2.4.3. Ser y estar

El árabe, además de la oración predicativa con núcleo verbal, posee una estructura que consiste en la yuxtaposición de un sustantivo determinado -que realiza la función de sujeto- a un adjetivo o a otro sustantivo indeterminado que hace de predicado, sin la

⁸⁰ Castañeda (1993: 72).

intermediación de ningún núcleo verbal, formando así la denominada “oración nominal”⁸¹, equivalente grosso modo a la oración copulativa en español. Esta misma estructura puede verse alterada por una serie de modificadores -como es el auxiliar k:ana equivalente a “ser” en el pretérito-, que le aportan un matiz temporal o aspectual.

Esta estructura cuando es vertida al español, equivale a una oración copulativa en el presente de indicativo. Cuando, en cambio, es modificada por alguno de los auxiliares, la oración en español se traduce como una oración copulativa en el pasado o en el futuro, según el tiempo en que aparezca conjugado el verbo modificador en árabe⁸².

El alumno primerizo, que tiene interiorizada esa original estructura de su lengua, la traslada frecuentemente al español, deshaciéndose del verbo copulativo para producir sintagmas nominales sin ningún nexo verbal. Eso explica la constante omisión del verbo en las oraciones con “ser” y “estar” en el presente de indicativo, en que lo que se produce es sencillamente un calco de la estructura árabe:

- “el futuro (está) en manos de Dios”.
- “yo (soy) Omar, *qui* tal?”.
- “Verónica (es) colega de Natalia”.
- “el campo en *este estacion* (está) muy bonito”.
- “en el *enverno* hace mucho frío, pero (estoy) casi *costumbrado* a la *timpiratura* aquí”.
- “lo que me gusta sobre todo (es) la montaña”.
- “lo *que* más importante (es) la salud”.
- “también lo que me gusta mucho (es) la cultura *andalusa*”.
- “lo más importante (es) acabar los estudios, el trabajo no (es) problema”.
- “Francia (es) muy bonita, y la gente *ahí* (es) *bien* (buena)”.
- “*a mí* (Yo) prefiero ayudar (a la) *ginte*, (ser) *la fermira* (enfermera) o *medique* (médico)”.
- “(...) pero (está) *prohibido* la magia en el *qoraán* (Corán)”.

Esta elisión del verbo, sin embargo, no se produce -o se produce excepcionalmente- cuando la oración está en el pasado o en el futuro, debido a que en árabe, el verbo, en estos casos, sí se expresa.

No obstante, el alumno, con la instrucción, puede llegar a producir enunciados igual de erróneos, pero dando lugar al fenómeno inverso que es el de la adición, puesto que, aun consciente de que tiene que introducir un verbo para construir correctamente una oración en español, sigue sin concebir un verbo copulativo como un verbo propiamente dicho, y que como tal, es capaz de funcionar como núcleo del predicado de la oración, de ahí que llegue a incorporar en una sola oración dos núcleos verbales, uno copulativo y otro predicativo, quizá fruto todavía de esa interferencia del árabe en que no existen núcleos verbales copulativos, razón por la que el alumno no concibe como correcta una oración con un verbo copulativo como núcleo sin añadirle otro predicativo:

- “*tengo* mi familia *está* aquí”.
- “mi padre *es trabaja* comerciante”.
- “yo *crio* en la magia, porque algo *está existe*”.
- “(...) porque en Francia *están* muchos extranjeros *viven ahí*”.
- “*ernesto se siente está* muy cansado.”

Por otra parte, está la ineludible influencia francesa, que para el caso, cuenta con un solo verbo que es “être”, equivalente a las dos formas españolas “ser” y “estar” indistintamente:

⁸¹ Corriente (1996: 65).

⁸² Riloba (1982: 146).

“je suis professeur” (soy profesor)
“je suis content” (estoy contento)

El alumno que tiene muy presente esa referencia no puede discernir la diferencia existente entre las dos formas con sus correspondientes usos en español, lo cual contribuye a que aparezcan en sus producciones enunciados del tipo:

- “estaré profesor” (por “seré profesor”)
- “soy contento” (por “estoy contento”)

Afortunadamente, los alumnos marroquíes conforme van avanzando en su proceso de aprendizaje consiguen superar muchas trabas, y conforme van adquiriendo el español van accionando, con más o menos éxito, las normas que regulan el uso de *ser* y *estar* a pesar de que es una de las cuestiones más complejas, entre otras cosas, porque precisamente muchos de los usos se le escapan a la norma, y obedecen a factores de muy diversa índole, como puede ser el sicolingüístico, el sociolingüístico o el pragmático⁸³. Esto es así hasta el punto de que la única oposición viable es la que establece la semántica, ya que desde el punto de vista sintáctico, *ser* y *estar* se realizan prácticamente en los mismos contextos, siendo lo único que determina o restringe la aparición de una forma u otra es el sentido o el contexto semántico⁸⁴.

Las dificultades se desencadenan en el momento en que el alumno tiene afianzados ciertos parámetros distintivos en el uso de las dos formas, y de repente se encuentra con usos que le crean cierto desconcierto, una vez interiorizada la norma que le confería cierta seguridad, en la medida en que estos usos supuestamente la contradecirían, por lo menos desde su percepción subjetiva de las cosas, en que las oposiciones transitorio/ permanente o temporal/ intemporal por ejemplo -que se suelen enseñar al alumno como diferencias decisivas entre los dos verbos y que éste considera como la infalible “prueba del algodón”- se ponen en entredicho, ya que estos criterios pueden estar sujetos a la propia visión personal y subjetiva que fragua el alumno acerca de una determinada realidad, considerándola como temporal cuando no lo sea, o presentando cualidades y circunstancias no transitorias como transitorias y viceversa, influyendo esta percepción, sin duda, en la consecuente elección⁸⁵, como bien se puede advertir en las muestras que siguen:

- “espero que **seas** (estés) *in* contacto siempre *conmego*”.
- “**Es** (está) abierto todo el día”.
- “es muy difícil la *epoca* de niño, porque yo **estaba** (era) el mayor”.
- “Julio **está** (es) un hombre trabajador”.
- “Julio **es** (está) *continto* con su profesión”.
- “La vida para él **está** (es) fantástica”.
- “Luis **estaba** (era) un estudiante de *enformatica*”.
- “Omar **es** (está) muy ocupado con sus clases de español”.
- “yo **soy** (estoy) muy contento *por* (de) estar aquí”.
- “yo **soy** (estoy) muy bien, gracias”.
- “su trabajo **está** (es) peligroso, pero él **es** (está) a gusto”.
- “el parque **está** (es) un parque maravilloso”.
- “el *profisor* **está** (es) bueno porque explica *bueno* (bien) *lectionas* (las lecciones)”.

⁸³ Méndez Cea (1998: 561).

⁸⁴ Okab (1991: 27).

⁸⁵ Ruiz Ortiz (1993: 36).

- “**era** (estuvo) fatal *la discusión* (el debate)”.
- “Yo **estoy** (soy) capaz *para* (de) entender, pero *hablo* (hablar) (es) más difísil”.
- “como **es** (está) tu familia? ¿bien?”.
- “**estamos** (somos) *concientes* de la situación”
- “el mundo **es** (está) lleno de gente *malos*”
- “yo quiero un chico que **está** (sea) *sencero*”

Ruiz Ortiz⁸⁶ encuentra que la principal causa de los errores en que incurren frecuentemente los alumnos marroquíes de secundaria se halla, bien en una interpretación errónea de los contenidos gramaticales que se imparten en clase, bien en la propia naturaleza de los ejercicios en que generalmente hay que rellenar unos huecos con el correspondiente verbo, sin contextualizar el mensaje que se propone como ejercicio.

C. Méndez Cea⁸⁷ a su vez, insiste en la necesidad de contextualizar los enunciados, y plantea, asimismo, la sustitución de los contenidos gramaticales que pueden convertirse en una trampa para el alumno, por otros conceptos más genéricos, como es el de “esencia” frente al de “circunstancia” que resumen los valores de estos dos verbos.

J. F. Santos⁸⁸ defendiendo idéntico planteamiento, sostiene que la principal diferencia significativa existente entre estos dos verbos y que impone la elección de un verbo u otro, estriba en que:

“ser define al sujeto, es decir, señala una característica, sea ésta permanente o accidental -porque eso no importa-; ser identifica sujeto y atributo: Pedro es inteligente, mientras que estar señala cómo se encuentra en un momento determinado o siempre -eso no importa-, el sujeto: Pedro está cansado”

Planteamiento, que desde un punto de vista didáctico, nos resulta de un enorme interés sobre todo, -y ateniéndonos de nuevo a la propuesta de Méndez Cea⁸⁹- si es el propio alumno quien se expone a extraer o deducir esos principios básicos a través de la práctica comunicativa.

Pero no cabe duda de que el alumno deba también aprender a distanciarse de la norma - una vez interiorizada- y, en un momento dado, adaptarla al uso. Para ello, Méndez Cea⁹⁰ propone una serie de actividades con ejemplos ambiguos, en cuanto que admiten más de una interpretación y más de una elección gramaticalmente correcta, dependiendo de la intención del hablante, del contexto y demás factores que son, en definitiva, los que deciden una elección u otra dentro de los enunciados propuestos, los cuales hay que discutir, analizar y explicar en clase justificando, en cada caso, el porqué de la elección.

Este tipo de actividades puede resultar mucho más ameno y motivador para el alumno, y probablemente mucho más eficaz que los típicos ejercicios en que hay que rellenar huecos con el verbo adecuado, tarea que el alumno realiza, las más de las veces, mecánica y siempre desganadamente.

4. plano léxico- semántico

4.1. Introducción

⁸⁶ *Ibid.*: p.37.

⁸⁷ Méndez Cea (1998: 561).

⁸⁸ Santos (1990) citado por, Ruiz Ortiz (1993: 41).

⁸⁹ Méndez Cea (1998: 563).

⁹⁰ Méndez Cea (1998: 563-564).

A pesar de la discrepancia de los métodos propuestos para su consecución, la competencia léxico- semántica es un objetivo clave en la enseñanza de idiomas⁹¹, y sobre su demarcación se produce una avenencia unánime, concretamente en lo que se refiere al hecho de que ésta, más allá del almacenamiento de un listado de palabras o de su organización en campos semánticos, -concepto denominado genéricamente “léxico”, implica la ejercitación o la puesta en marcha de una habilidad innata que posee el hablante, -una especie de Gramática Universal de Conceptos- y que le permite a éste crear nuevas palabras a partir de las reglas de Buena Formación Conceptual-, concepto que recibe el nombre de “lexicón” y que frente al de “léxico”, de carácter estático, resulta enormemente dinámico y da perfecta cuenta de la capacidad creativa del lenguaje⁹².

Partiendo de esta concepción generativista, M. Baralo adopta la hipótesis de que la organización del lexicón tiene una base común o afín en todas las lenguas:

*“(...) la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento. Obviamente, en el caso de la apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de la LM y de las otras LE aprendidas, disponible para transferir sus bases léxicas, por diferentes mecanismos y estrategias.”*⁹³

Gómez Molina, a su vez, señala que al menos en las fases iniciales, y a medida que el alumno aprende a desarrollar unas redes autónomas, se produce una interconexión entre la lengua materna y la que está en proceso de aprehensión⁹⁴. Además, llama la atención sobre una realidad inherente a la adquisición de la competencia léxica, que es la trascendencia del componente cultural en la apropiación del léxico, arguyendo lo siguiente⁹⁵:

“Comprender una palabra no es sólo un proceso mental consistente en la captación de su significado o conocer su estructura; consiste también en saber cómo usarla. Podríamos concluir que el significado consta de dos ingredientes: uno interno (mente) y otro externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad). Siguiendo este razonamiento, es obvio que ninguna lengua puede eludir ser la expresión del modo de vida de la comunidad que la utiliza, y de ahí la importancia contrastiva entre las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el aprendiz y se ha producido su aprendizaje, y las de la lengua meta.”

Así pues, la tarea del alumno extranjero no debe circunscribirse a engrosar su repertorio léxico, sino que la debe trascender a otra más compleja, consistente en poder reconocer todas las variantes significativas que las unidades léxicas poseen, establecer relaciones asociativas entre ellas, y sobre todo, saber emplearlas adecuadamente en un contexto⁹⁶. Y para ello el alumno necesita contar con un caudal cultural importante, para poder enraizar sus conocimientos léxicos y enmarcarlos en el contexto cultural idóneo, para así poder comprenderlos y, a continuación, emplearlos adecuadamente. No es fortuito el que gran parte de los malentendidos o gazapos de los alumnos extranjeros vengan inducidos, no por errores lingüísticos precisamente, sino más bien por el desconocimiento de ciertas realidades culturales, y es en el plano léxico, donde más apremiantemente se manifiesta la necesidad de ese trasfondo cultural, puesto que la palabra no cobra realmente su valor significativo si no es dentro de un contexto cultural.

4.2 Errores léxicos: tipología y causas

⁹¹ Véase Galeote y Sáez (1994: 54).

⁹² Véase Baralo (2001: 22).

⁹³ *Ibid.*: p.7.

⁹⁴ Gómez Molina (2004:508).

⁹⁵ Gómez Molina (2004:493).

⁹⁶ *Ibid.*: p, 491.

El alumno marroquí, como es obvio, manifiesta deficiencias en el manejo y uso del léxico español. Aunque no es fácil establecer una taxonomía de los errores, debido a que, muchas veces las causas se imbrican y se hace difícil aseverar que se trata de una en concreto -y no de otra-, pero podemos observar que de los errores interlingüísticos o propios de la fase de aprendizaje en que se halla el alumno, algunos son intralingüales⁹⁷, como cuando se trata del uso inadecuado de algunas palabras, por confusión o analogía fonética con otras, de sobregeneralización semántica o del uso de palabras inexistentes en español, así como el de giros o perífrasis improcedentes, errores todos relacionados con la lengua meta, mientras que otros son idiosincrásicos, inducidos directamente por la lengua materna, o por la primera lengua extranjera que conoce el alumno, la cual, debido a la estrecha relación tipológica que guarda con el español, y a las afinidades léxicas que tienen ambos idiomas, es una constante fuente de interferencias, y que hacen de este terreno uno de los más -cuando no el más- susceptible a la influencia francesa. Asimismo, hemos podido constatar que, según el nivel de aprendizaje en que se halle el alumno, unas causas resultan más determinantes que otras en la generación del error, por lo que, además, se puede establecer una clasificación de estos errores en función de su grado de reincidencia o en función de su frecuencia de aparición en la producción del alumno. Así, pues, y según los datos del corpus, se desprende que los alumnos principiantes tienden a hacer uso de estrategias de asociación, recurriendo, en un porcentaje muy alto, a préstamos de la lengua materna o del francés. Estos alumnos, además, y en menor medida, por analogía fonética o semántica, confunden significantes existentes en español, con otros que poseen otro significado, o incluso con algunos que son fruto de un uso fallido de las reglas de derivación. Estas causas, sin desaparecer del todo, a medida que se avanza en el aprendizaje, van menguando, a favor de otras, que en el fondo, no son más que la evidente y sana señal de que el alumno está ensayando sus conocimientos o experimentando con la lengua, dando así rienda suelta a la inventiva, o a lo que es lo mismo, la vena creadora, dando lugar a palabras inventadas, a giros y a perífrasis y, en definitiva, a formas ingenieras para expresar lo que, a falta de una sólida base léxica, es incapaz de contar en un lenguaje más certero.

Tabla1: Frecuencia y tipología de errores léxicos en los alumnos de 1º

⁹⁷ Yoneyama y M. Sano, citados por Cuesta Estévez (1998: 266), establecen seis tipos de errores “intralingüales”: de generalización excesiva, de simplificación, de desarrollo, inducidos (por un diccionario o manual de texto), de evitación y de producción excesiva (repetir excesivamente una palabra o expresión).

Tipología del error	causa	Frecuencia de aparición
Idiosincrásico	Transferencia de la LM	35%
Idiosincrásico	Transferencia del francés	40%
Intralingual	Analogía fonética	5%
Intralingual	Analogía semántica	5%
Intralingual	Desconocimiento/ uso inadecuado de las reglas/ inadecuación del contexto	15%

Tabla2: Frecuencia y tipología de errores en los alumnos de 2º

Tipología del error	causa	Frecuencia de aparición
Idiosincrásico	Transferencia de la LM	30%
Idiosincrásico	Transferencia del francés	35%
Intralingual	Analogía fonética	10%
Intralingual	Analogía semántica	10%
Intralingual	Desconocimiento/ uso inadecuado de las reglas/ inadecuación del contexto	15%

Tabla3: Frecuencia y tipología de errores en los alumnos de 3º

Tipología del error	causa	Frecuencia de aparición
Idiosincrásico	Transferencia de la LM	15%
Idiosincrásico	Transferencia del francés	25%
Intralingual	Analogía fonética	20%
Intralingual	Analogía semántica	15%
Intralingual	Desconocimiento/ uso inadecuado de las reglas/ inadecuación del contexto	25%

4.2.1. Errores intralinguales

El alumno, en su proceso de aprendizaje y haciendo uso de unas estrategias *grosso modo* universales, a menudo comete errores propios de esa etapa⁹⁸, los cuales por otra parte refuerzan la teoría de que el proceso de adquisición del léxico es fundamentalmente un proceso de creación, que el alumno emprende a partir de los paradigmas propios de la lengua meta⁹⁹, y así, aprovechando los procedimientos propios de la morfología derivativa, el alumno puede llegar a generar significantes inexistentes en español, porque evidentemente, las posibles combinaciones que brindan las reglas de derivación y que conforman un bloque inagotable de palabras potencialmente posibles, no siempre coincide con el de las palabras reales, que el sistema de la lengua, en un momento dado y por razones totalmente arbitrarias, ha incorporado para formar ese conjunto llamado “léxico” y que en proporción, es mucho más reducido que el corpus potencial que proporcionan las reglas derivativas¹⁰⁰:

- “en mi campo te *recibo una recibida muy* buena (te recibiré muy bien)”
- “espero *qui tu acceptas* (acceptes) mi *invita* (invitación)”
- “*mi* gusta la *nadación*”
- “el *profisor* (le) ha hecho una *advertición* (una advertencia)”
- “(...) es *mucho* *tristez*”
- “la *vuelva* (vuelta) al *coligio* es (en) *septembre*”
- “mi vida es un sueño *indespertable* (sin despertar)”
- “Perdona por el *malentendimiento* (malentendido)”
- “porque el domingo *somos* en *la* casa siempre y tenemos *aburrición* (aburrimento/ nos aburrimos)”.

El alumno también, por la inhabilidad inicial, puede generar formas improvisadas, o bien modificar morfológicamente una palabra, al no percibirla originariamente de forma correcta y, consecuentemente, almacenarla de forma equívoca:

- “*me* ciudad se *destangue* (distingue) *de* (por su) gran playa”
- “yo *espiedo* (me despierto) a las ocho”
- “(...) *por compro la libros* (para comprar libros) de *lituratura* (literatura)
- “no, es muy caro. *obrigalo* (olvidalo)”
- “*cualto* (cuánto) vale?”
- “*desflutamos* (disfrutamos) con ellos”
- “toman dos platos *indeferentes* (diferentes)”
- “Hola Luis ¿*Quit- aP*”
- “el *coligio que* (donde) estudiaba *allí* (es) muy *antecuo* (antiguo)”
- “(por) la tarde yo voy (a) *el cafeteria* (para/a) beber *una café* y después (a) *la sale de jugar* (al salón de juegos)”
- “tingo *me* (el) *sugundo* (segundo) año”
- “te *petece* (apetece) un café con *un* leche”
- “el *profisor está* (es) bueno porque explica *bueno* (bien) *lectionas* (las lecciones)”.
- “En *las* vacaciones, *he viajado* (viajé) a Rabat y he *visitado* (visité) los *monimentos* (monumentos) famosos”
- “*había* (habían) mantenido una buena *amistada*”
- “va a *la* mercado a *midia día* (mediodía)”
- “*no* (lo) siento, no puedo *aciptar*”

⁹⁸ Baralo (2001: 27).

⁹⁹ Fernández (1991: 316)

¹⁰⁰ Baralo (2001: 9-10).

Asimismo, tiende a confundir significantes afines:

- “antes tenía la **atención** (intención) de estudiar *ingeniería*”
- “*tambien* en la comida *maroquia* hay **especies** (especies) y (en) *españa* (la española) no”
- “hasta **hora** (ahora)”
- “no sé si **acaba** (cabe) en la maleta o no”
- “es un precio **educado** (adecuado)”
- “**mi salud** (mis saludos) a toda la familia”

Los errores semánticos también son bastante frecuentes y delatan la impericia del alumno para dar con el término adecuado a la hora de expresar sus ideas, sobre todo en palabras que, aun compartiendo algunos rasgos semánticos, se individualizan con otros implicando así diferente carga significativa:

- “no, es muy cara. **regatear** (rebaja el precio) (un) poco por *favor*”
- “**era** (estuvo) fatal *la discusión* (el debate)”
- “mis padres son muy **comprensibles** (comprensivos)”
- “los **personajes** (las personas) trabajan”
- “aquí la gente es **complicada** (está acomplejada)”
- “he **obtenido** (tenido) una amiga *ahí*”
- “se come **pezes** (pescado)”
- “(...) como tengo mucho **papeleo** (muchos papeles)”
- “**el pueblo** (la gente) **comer** (toma) café con leche”
- “El domingo, me gusta **la mira a** (ver) *la television*”
- “entre nosotros hay un gran **límite** (distancia)”
- “los *neños* toman un **danone** (yogur)”¹⁰¹

Las dificultades del alumno no sólo acarrearán la deformación formal o semántica de una palabra, sino que, de la misma manera repercuten en el uso de las palabras, puesto que el alumno, muchas veces, es incapaz de dar con la expresión que más se adecua al contexto. El resultado suele ser un enunciado gramaticalmente correcto, pero contextualmente improcedente, o simplemente, desde el punto de vista de un nativo, impensable:

- “En el *campos* he visto (vi) *arboles* y flores y mucha **natura** (naturaleza)”.
- “(me) voy a duchar una **ducha pequeña**”
- “Gracias, por el **café precioso** amigo”
- “**yo rechazo** (yo no puedo aceptar) tu invitación”
- “(...) y ha caído **me reloj** en la *tierra* (suelo) **una caída tonta** y (ya) no *funciona* (funciona) más”
- “(...) no sé **dónde existe su importancia** (qué importancia puede tener)”

Esta habilidad es mucho más difícil de adquirir, puesto que depende en gran medida del grado de familiarización del alumno con la lengua que aprende y con la cultura en la que ésta se enraíza, a medida que incrementa su experiencia, o ensaya sus conocimientos en las más diversas situaciones de comunicación¹⁰².

El alumno para suplir estas carencias expresivas, a menudo recurre a estrategias como la sustitución de un término por otro u otros que lo explican, valiéndose, en ocasiones, de giros y perífrasis inadecuados, además de repeticiones innecesarias -que delatan cierta influencia árabe- y que el alumno emplea a modo de refuerzo:

¹⁰¹ Aquí además de ser un caso de sobregeneralización semántica, es un calco del dialectal marroquí.

¹⁰² Véase Barros (1999: 420).

- “vamos a *la jardín* **por** (para) **como la merindina de café** (merendar)”
- “**come de la cena** (ceno) a las nueve”
- “*encendo el telephisor* para *mirando la plecuala Documento* (un documental)”
- “A *la mijor* **dice mǐntira** (miente)”
- “**trabajo me deber estudianto** (hago mis deberes)”
- “**ser docha** (me ducho) a las nueve”
- “*recuerdo* (de acuerdo), pero no **hace un retarde** (tardes)”
- “*trabajaba* (trabajé) **en el trabajo** como seis meses
- “**he estudiado mis estudios** (estudiaba)”
- “cuando termino **viste mi vestido** (me visto)”

4.2.2. Errores idiosincrásicos

Como en el plano fonológico o en el morfosintáctico, en el léxico se manifiestan a menudo rasgos idiosincrásicos propios tanto de la lengua como de la cultura del aprendiz, y que, al mismo tiempo, son atribuibles a los escasos recursos léxicos del alumno, el cual debido a las carencias lingüísticas iniciales, encuentra en su lengua materna un punto de referencia, y así, a menudo, realiza calcos formales y semánticos del árabe:

- voy a **suk** (al mercado)”
- “a un **fuerzo** otra (en otra ocasión)”¹⁰³
- “María es *la* **secritera** (secretaria)”¹⁰⁴
- “a mí (Yo) prefiero ayudar (a la) *ginte*, (ser) *la* **fermira**¹⁰⁵ (enfermera) o *medique* (médico)”.
- “(...) y *preparando* (preparo) mi **maleta**¹⁰⁶ (mochila) y voy a la escuela”
- “puedes beber una **monada**¹⁰⁷ (gaseosa)”
- “voy al **campo de la pelota** (estadio)”¹⁰⁸
- “yo **lee** (me voy a estudiar) y yo *vuelve* a casa”
- “*demostro* (demostraría) la verdad **a la gente entera** (a todo el mundo)”.
- Si yo *soy* (fuera) profesor, daría **buenos puntos** (buena nota) a los alumnos”.

Mendoça de Lima¹⁰⁹ asevera que:

“*Cuando se aprende una lengua, se aprende también la manera de ver el mundo y las costumbres de la sociedad que la usa, es decir, la visión del mundo y el genio de la lengua*”

No obstante, en el caso que nos ocupa, al no llevarse a cabo el aprendizaje en una situación de inmersión, el plano cultural sale relativamente perjudicado o desatendido en detrimento de otros, aunque cabe señalar que la procedencia del alumno, según sea de la zona norte, de influencia española, o del sur, de predominio francófono, tiene mucho que ver con el nivel

¹⁰³ En árabe, “fursa”.

¹⁰⁴ A pesar de parecer un caso de deformación formal, aquí se trata de un caso de transferencia desde la LM, puesto que la palabra, tal y como aparece en el ejemplo, es un extranjerismo que adoptó el árabe y que el alumno calca fielmente.

¹⁰⁵ Esta palabra, de origen español, pertenece al dialectal marroquí.

¹⁰⁶ Esta palabra es otro hispanismo que se ha introducido en el dialectal marroquí, después de sufrir un ligero cambio semántico, adquiriendo además del significado que tiene en español, el de “mochila”, concretamente la que usa un colegial.

¹⁰⁷ Esta palabra es igualmente del dialectal, y procede de la palabra española “limonada”.

¹⁰⁸ En los últimos cuatro ejemplos, se trata de calcos semánticos.

¹⁰⁹ Mendoça de Lima (1999: 309)

de conocimientos culturales que tiene éste, revelando una evidente desventaja este último con respecto al alumno norteño, para quien la cultura española, por una serie de circunstancias históricas y geográficas, no es del todo ajena. No obstante, los alumnos, en general, desconocen algunos aspectos culturales, como puede ser el valor de la moneda:

“yo quiero comprar un movil moderno y barato
(...)
-Dame, es bonito, pero ¿cuál es *el* precio?
-ochenta pesetas
-es muy caro
-es un precio *educado* (adecuado)
- vale, dame”

“Quiero comprarme un *mobil*
-(...)
- Me gusta, pero ¿*cual* es su precio?
-siete euros
¡Qué barbaridad! Qué caro”

Asimismo, algunos muestran cierto recelo hacia los españoles, en la medida que los consideran portadores de ideologías racistas que los desdeñan o infravaloran:

- “(...) *para* (a) mí (me) *disen* moro, y se nota *éste* (eso)”
- “*abí* es normal (que) te *llaman* moro”

En la contrapartida, se dejan traslucir rasgos propios de la cultura marroquí, como el regateo:

“-me gusta pero *cual* es su precio
- 400 *euro*
- es muy cara
- 250 *euro*
- gracias”
“Quiero *a* Nokia. *cual* *precio*
-1200 pts
-no es muy cara. *regatear* poco por *favor*
-toma *a* 1000 pts
-*bale*, toma”

y de alguna manera, reafirmación en la creencia propia, unas veces mediante el uso de fórmulas religiosas antes de empezar un examen, y otras mencionando sus prácticas religiosas:

- “yo voy *al* mezquita para rezar”
- “(...) porque en España *tomar* (toman) *la* vino, y *el* *marrueco* no porque *ser* *pays* *islamique*”
- “no puedes acompañar las comidas con vino, porque *Maroco* (es) un país *musulman*. puedes beber una *monada* (gaseosa)”

En lo que se refiere a la influencia francesa, se hace más que patente que el léxico francés invade totalmente el campo del español. Baralo ya señalaba que cuando la distancia entre la lengua objeto y la o las lenguas conocidas por el alumno es cercana, éste, mediante la

transferencia es capaz de generar un gran caudal léxico¹¹⁰. De hecho, así se produce en este caso, y el léxico del alumno marroquí se ve completamente inundado por términos franceses, adoptados literalmente o adaptados ligeramente al español:

- “*oui, c’est* muchos gracias”
- “me gusta la *idée* (idea)”
- “tomas un poco de dulce *et* (y) un café”
- “*ton* (tu) amigo”
- “tomas café *ou* (o) té”
- “tú irás a *l’école* (colegio)”
- “un *seul* (solo) *terrones* (terrón) de *zôcar*”
- “quiero un *portable* (móvil) (que) es (sea) barato y moderna”
- “Yo ofrece (te ofrezco) un café *au lait* (con leche)”
- “yo voy con *eso* (éste) a *la cinéma* (al cine)”
- “(en) el desayuno (la) gente *comer thé y pain y croisan*”
- “en el almuerzo se come *una tajen*¹¹¹ y *salades* (ensaladas) y postre”
- “*prendo* (me tomo) el desayuno” (En francés “je prend le déjeuner”)
- “yo *fai* (hago) me ejercicios” (En francés “je fais”)
- “yo *fino* (termino) *mi estudia* (de estudiar) a la dos” (En francés “je finis”)
- “*pas* (no hay) problema” (En francés “pas de problème”)
- “el domingo voy *a me amiga*” (En francés “chez mon amie”)
- “yo te *attendre* (te esperaré) (En francés “je t’attendrais”)
- “comen algo *legero* como *omletas* (tortillas)” (En francés “omlettes”)
- Si yo *sería* (fuera) *journalista* (periodista), *demostro* (demostraría) la verdad a *la gente entera* (a todo el mundo)” (En francés “journaliste”)
- “no *fonctiona* (funciona) más” (en francés “fonctionne”)
- “vende *le sup* (sopa)” (En francés “la soupe”)
- “(...) porque yo pensaba (que) yo *vengo* (venía) *aquí* al *paradiso* (paraíso)” (En francés “paradis”)
- “*en un día de los días* (un día), he llegado (llegué) *en retarde* (tarde)” (En francés “en retard”)

Obviamente estos fenómenos que forman parte del natural proceso del aprendizaje, decrecen en la medida que el alumno adquiere una competencia léxica más sólida. Sin embargo, a la hora de abordar el análisis de las muestras, nos hemos percatado de la total ausencia de uno de los fenómenos léxicos más característicos del español coloquial: las unidades fraseológicas, que no se manifiestan ni siquiera en el nivel más avanzado. Esta carencia no puede ser atribuible si no a una falta de instrucción al respecto que, por otra parte, probablemente se produzca de forma deliberada, debido a la complejidad que entraña la explicación del comportamiento atípico de estas unidades, cuya estructura, las más de las veces, se construyen al margen de los paradigmas regulares¹¹².

4.3 Enseñar léxico: algunas propuestas

Frente a la tarea del alumno que consiste en aprender, cabe destacar la del profesor que ha de guiar convenientemente ese aprendizaje. En este campo se plantea una problemática, y es que no es tarea fácil delimitar qué léxico hay que enseñarle al alumno extranjero. De hecho, uno de los asuntos más debatidos y que mayor interés han suscitado en este ámbito ha sido precisamente éste. El debate ha dado lugar a diferentes propuestas, aunque hay bastante consenso en que, en los niveles iniciales, lo que se debe perseguir es

¹¹⁰ Baralo (2001: 27).

¹¹¹ Por *tajin*, plato típico marroquí.

¹¹² Véase García- Page (1996: 155).

que el alumno conozca aquellas formas con más frecuencia de uso¹¹³, puesto que en esa fase, según Salaberri, no se puede hablar de necesidades del alumno, sino más bien de intereses inmediatos¹¹⁴. Encauzar el aprendizaje del alumno hacia un fin determinado en función de sus necesidades, no se puede llevar a cabo sino en una fase adelantada, cuando el alumno ya tiene constituida una base.

De la Rosa se decanta por el mismo planteamiento, alegando lo siguiente:

“(...) el criterio de selección de los textos ha de venir determinado por el grado de importancia de los términos que en ellos aparecen y esta importancia ha de medirse por su grado de frecuencia y por la influencia del tema al que pertenecen.”¹¹⁵

No obstante, se produce una evidente disociación entre el léxico real que utilizan los hispanohablantes y el de los manuales, que obedece a unos criterios de selección subjetivos¹¹⁶, y muchas veces anticuados, debido a que no tienen en cuenta ni la gradación en el vocabulario ni los intereses del alumno¹¹⁷.

Otra de las cuestiones -de evidentes implicaciones socioculturales- que cabría contemplar, es la de no abordar el léxico fuera del universo social en que se crea, porque, evidentemente, el proceso de transmitir un significado, no termina en la traducción mecánica del concepto, entre otras cosas, porque un significado no sólo se da en un contexto lingüístico diferente, sino también dentro de un entramado social diferente¹¹⁸. La enseñanza del léxico, pues, debe observar esta circunstancia y convertir este proceso en una interacción cultural, contribuyendo a enriquecer los puntos de vista del aprendiz sobre la realidad que desconoce, permitiéndole matizar los contenidos que, expresados en su lengua, quizá adquirirían un matiz diferente¹¹⁹.

Es necesario, pues, tener en cuenta estos factores para un desarrollo adecuado de la competencia léxico-semántica, además de la integración de actividades que la trabajen específicamente en la unidad didáctica o en la tarea final.

Para los alumnos marroquíes en concreto, además de estas propuestas, quizá resultaría enormemente provechoso el aprovechamiento del legado léxico común entre el árabe y el español, es decir, tanto de los hispanismos que forman parte del árabe dialectal, como de los arabismos que aún abundan en el léxico español¹²⁰. Este ejercicio contribuiría en gran medida a fomentar la imaginación asociativa de los alumnos en tanto que estrategia mnemotécnica¹²¹, además de favorecer la corrección tanto de la pronunciación como de la grafía de estas palabras que, han sufrido deformaciones formales y semánticas en ambas lenguas.

Conclusiones

A la luz del análisis de las producciones de los alumnos, nos hemos percatado de una serie de fenómenos que se producen en el aprendizaje del alumno, algunos -como es

¹¹³ Benítez Pérez (1994: 12).

¹¹⁴ Salaberri (1990), citado por Benítez Pérez (1994:12).

¹¹⁵ De la Rosa (1997: 349).

¹¹⁶ Gómez Molina (2004: 789).

¹¹⁷ Véase Benítez Pérez (1994: 12). Retomaremos este tema, más en detalle, en la tercera parte que tiene por objeto el análisis de los manuales.

¹¹⁸ De Castro (1999: 68).

¹¹⁹ Para esta idea, véase Romero Gualda (1994: 179)

¹²⁰ Véase Dalila Fasla (1996: 141- 145) .

¹²¹ Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2000: 109).

lógico- específicamente inherentes a ese proceso, tratándose básicamente de errores interlingüísticos o de desarrollo, que son los que puede cometer cualquier aprendiz de una lengua extranjera, o de carácter idiosincrásico que se relacionan directamente con su lengua materna.

En el plano fonológico, esta influencia se manifiesta a la hora de confundir, por ejemplo, algunas vocales o neutralizar algunas consonantes, adaptándolas a la pronunciación árabe, o de no acertar con la ubicación del acento en una palabra.

En el plano morfosintáctico, esta interferencia se manifiesta en el calco de algunas estructuras sintácticas propias del árabe o en la dificultad que experimenta el alumno para aprehender el tan vasto sistema verbal español, en contraposición al árabe, mucho más escueto, particularmente, en lo que se refiere a los usos.

En lo que respecta al léxico, la influencia de la lengua materna no es menos patente, especialmente en las primeras fases de aprendizaje, en que el recurso a la lengua materna es la estrategia que el alumno utiliza por excelencia, y en este terreno, cabe mencionar un fenómeno que hemos podido observar, particularmente en los alumnos del norte de Marruecos, -ex zona de influencia española-, y es el del aprovechamiento de los hispanismos, que -por razones históricas evidentes- han pasado a formar parte del dialecto marroquí, aunque, obviamente, estas voces se reproducen tal y como se realizan en la variante dialectal, es decir, ligeramente deformadas o adaptadas a la prosodia del árabe.

La segunda lengua que conoce el alumno -en este caso, el francés- constituye, asimismo, una referencia ineludible y se manifiesta como una constante fuente de interferencias, constatada en los tres planos de la lengua: fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico, hábito que conviene corregir en el alumno, aprovechando, en su caso, las semejanzas, y llamando la atención sobre los “falsos amigos”, para que el alumno los conozca y sustituya por los términos apropiados, equivalentes en español.

Sin embargo, no escasean los errores multifactoriales, cuya etiología es diversa y en que varios agentes se conjugan para ocasionar el error. Asimismo, cabe precisar que, detrás de una importante parcela de errores que se antojan reacios a la instrucción, habitualmente, con tendencia a fosilizarse, se encuentran lagunas metodológicas, debido a que algunos procedimientos, en un afán inicial de simplificar la regla, tienden a generalizarla al máximo. Por otro lado, hay que subrayar el papel negativo que una ejercitación inadecuada puede desempeñar, contemplando únicamente la necesidad de consolidar la estructura independientemente de su uso, generalmente mediante ejercicios de conmutación en los que, a imitación de un modelo, hay que rellenar huecos. El caso de la dicotomía ser/ estar o de la oposición imperfecto/indefinido, aquí, es paradigmático.

En una primera impresión, al encarar el proceso de aprendizaje del español, la primera dificultad que pueda antojársele insoslayable al estudioso es la enorme separación y el abismo tan grande existente entre dos idiomas como son el árabe y el español. No obstante, no es ninguna diferencia que no se pueda sobrepasar, ya que lo mismo que se encuentran divergencias, se pueden encontrar analogías y puntos de conexión que amenizan el aprendizaje y sirven de puentes que contribuyen a acercar esta distancia, siempre que haya una actitud positiva y una disposición a realizar un esfuerzo de aculturación y a desarrollar destrezas para extraer lo mejor de la lengua y cultura extranjeras.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1997)
Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos.
- Alarcos LLorach, Emilio (1991)
Fonología española, Madrid, Gredos.
- Alcina Franch, J./ Blecua, J.M. (1998)
Gramática española, Barcelona, Ariel.
- Alonso Belmonte, I. (2004)
“La subcompetencia discursiva” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: pp. 553- 572.
- Amador López, Marta / M. Rodríguez, Javier
Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza del español a arabófonos, Cuadernos Cervantes de la Lengua Española.
http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html
- Castañeda Castro, A./ Ortega Olivares, J.
“Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE” en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.) *tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Estudios de Lingüística, Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, Anexo1, Edición electrónica: Espagrafic, I.S.S.N.: 0212-7636.
<http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica9.pdf>
- Castañeda Castro, A. (1993)
"El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE" en R. Alonso y otros (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua: pp. 61- 87.
- Corriente, Federico (1996)
Gramática árabe, Barcelona, Herder.
- Cuesta Estévez, Gaspar (1998)
“Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices del E/LE” en Moreno Fernández, F./ Gil Bürmann, M., *ELE: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, A. de Henares, Universidad de Alcalá de Henares: pp. 263- 270.
- Doggi, M. (1989)
Valor semántico y temporal de las formas verbales árabes y su equivalencia en español, Pliegos de Encuentro Islamo-cristiano, Madrid, Darek Nyumbra.
- Hamparzoomian, Aram (coord.) (2000)
Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes, Proyecto de Investigación Educativa, Boja núm. 2 de 8-I-2000. Ref.55/00.
- Fasla, Dalila (1996)
“Los arabismos en la enseñanza del español como LE. Contribución a la didáctica del vocabulario” en M. Rueda y otros (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León: pp.141- 145.
- Fernández López, Mª Sonsoles (1991)
Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE, Univ. Complutense, Madrid, Col. Tesis.
- Fernández López, Mª Sonsoles (1996)
“Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico” en Rueda, M. (ed.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. II Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León: pp. 147-154.
- Fernández, L. C. (1994)

“Uso de las preposiciones: propuesta de taller gramatical para profesores y alumnos de español” en *Aljamía*, nº 5, Rabat, Consejería de Educación: 47-50

Galeote, M./ Sáez, I. (1994)

“Algunos aspectos de la enseñanza del nivel léxico semántico en español” en *Aljamía*, nº 5, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 54- 59.

García-Miguel, José Mª (2001)

Esbozo de Gramática de la Lengua Árabe, Universidade de Vigo, Facultade de Filoloxía e Traducción, Vigo.
<http://webs.uvigo.es/web575/tipoloxia/linguas/arabe/arabe.htm>

Ghailani, Abdellatif (1997)

El español hablado en el norte de Marruecos, Tesis doctoral, Universidad de Granada (Inédita).

Gómez Molina, J. R. (2004)

“la subcompetencia léxico- semántica” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 491- 510.

Gómez Molina, J. R. (2004)

“Los contenidos léxico- semánticos” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 789- 810.

González Sáinz, T./ Artuñedo, B. (1996)

“Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE” en Rueda, M. y Prado, E. (eds.) *Actuales tendencias en la enseñanza del ELE. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Univ. de León: pp. 169- 173.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (1996)

"la situación lingüística marroquí" en *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Madrid. UAM Ediciones.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (1998)

Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes, Univ. de Almería. Almería.

Lapesa, Rafael (1984)

Historia de la lengua española, Gredos, Madrid

Matte Bon, F. (2002)

Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea, Tomo1, Madrid, Edelsa.

Matte Bon, F. (2002)

Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua, Tomo2, Madrid, Edelsa.

Méndez Cea, Cecilia (1998)

"Ser y estar más allá de las normas" en F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares: pp.561- 567.

Mendoça de Lima, L. (1999)

“Los modismos en la enseñanza del ELE en Brasil” en J. M. Becerra y Barros (eds.), *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, Universidad de Granada: pp.309- 368

Quilis, Antonio (1993)

Tratado de fonología y fonética españolas, Madrid, Gredos.

Riloba, Fortunato (1982)

Gramática árabe-española con crestomatía de lecturas árabes, Madrid, Edi- 6.

Rosa (de la) Fernández, L. (1997)

“Sobre la enseñanza/ aprendizaje del léxico” en G.I.L.A. *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Universidad de Granada: pp. 343- 351.

Ruiz Ortiz, Reyes (1993)

“Una cuestión gramatical en el marco de la enseñanza secundaria marroquí: Los usos de ser y estar” en *Aljamía*, nº 4, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 36- 41.

Santamaría, E. (1993)

"Las formas del pasado del verbo español" en *Aljamía*, nº 4, Casablanca, Consejería de Educación de la Embajada de España: pp. 42- 48.

Tomás Navarro, Tomás (1989)

Manual de pronunciación española. CSIC. Madrid

Tomás Navarro, Tomás (1974)

Manual de entonación española, Guadarrama, Madrid,

Torres González, S. (1997)

"La elección entre el indefinido y el imperfecto: una actividad" en G.I.L.A., *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, Universidad de Granada: pp. 193- 200.

Comentario al artículo

**"La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos, fónicos, gramaticales y léxicos"
de Zineb Benyaya**

Mostafa Ammadi
Departamento de Hispánicas
Facultad de Letras Ain Chock
Universidad Hassan II - Casablanca-Marruecos

La avenencia y vocación de los marroquíes por la lengua española es una realidad social y cultural que trasciende las coyunturas históricas atravesadas por Marruecos y España. Este contexto de encuentro excepcional es bien conocido, de ahí las imágenes cruzadas que nos brindan las expresiones culturales a ambas orillas del Mediterráneo, teñidas de matices y contrastes por los constantes intercambios que han ido consolidando afectos individuales y colectivos durante siglos. En el terreno de la educación, las relaciones privilegiadas hispano-marroquíes se han traducido en un importante peso de la lengua española en todo el sistema educativo marroquí, desde la escuela primaria a la enseñanza superior universitaria, alcance que se acentúa con la presencia en Marruecos de una importante red de colegios españoles en los cuales realizan sus estudios en español miles de alumnos. En el mapa lingüístico-educativo marroquí, perfilado por la gran riqueza y complejidad de variantes lingüísticas y culturas de origen, el lugar del español es cada día más significativo.

El trabajo de la investigadora Benyaya profundiza en algunos de los aspectos más relevantes de la enseñanza del español a marroquíes, aquellos relativos a las dificultades específicas de estudiantes cuya lengua materna es el árabe dialectal. Este objetivo, bien definido desde el comienzo del artículo, se aborda a través del análisis de la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje del español de los alumnos de enseñanza secundaria del sistema educativo público de Marruecos. A lo largo de su análisis, la autora ofrece una descripción detallada de los errores más frecuentes en el plano fonológico, morfosintáctico y léxico, tomando principalmente como base elementos teóricos de la lingüística contrastiva y el análisis de errores. La opción metodológica de Zineb Benyaya es muy acertada, ya que la conexión entre la lengua materna y la lengua meta fuera del marco de las lenguas romances y anglosajonas es determinante. Asimismo, la autora considera que la fuerte implantación en Marruecos del francés tanto en el sistema administrativo como educativo impulsa a la lengua francesa, lengua románica como el español, a actuar como telón de fondo de muchas de las interferencias más frecuentes. Con todo, en estas páginas también se contempla que existe una gran variedad de caminos individuales en la actividad lingüística de los aprendices de una lengua extranjera, de ahí que la gran cantidad de ejemplos aportada (procedentes de la lengua escrita y oral) sirva como una sólida base argumentativa del extraordinario corpus sobre el que se construye el estudio.

Además de la variedad y extensión de los datos, este trabajo aporta una importante visión de conjunto que permite conocer mejor la interlengua de este tipo específico de aprendices (de 16 a 18 años, de nivel elemental, medio y avanzado), lo cual facilitará en el futuro la labor de muchos docentes y autores de materiales didácticos a la hora de abordar la enseñanza a arabófonos de las estructuras propias de la lengua española y sus contenidos. Por otra parte, no podemos olvidar el efecto positivo que ejerce sobre el estudiante de lenguas extranjeras la toma de conciencia de sus errores, ya que les permite asimilar las reglas gramaticales mediante un procedimiento general de ensayo y error mediante el cual los alumnos van verificando sus hipótesis. Esto quiere decir que a través de los ejemplos que nos ofrece el excelente trabajo de la investigadora Benyaya podemos apreciar con claridad que son los propios alumnos los que, en sus esfuerzos por apropiarse del nuevo sistema lingüístico correspondiente a la lengua que aprenden, descubren los aspectos difíciles de entender y aplicar.

Es especialmente destacable por su rigor expositivo y riqueza de datos la parte dedicada al plano fonológico. Como es bien conocido, la variabilidad fonológica del árabe dialectal marroquí o *dariya* se expresa a través de un sistema bastante rico y desarrollado, propio de una lengua oral no estandarizada. Como bien señala la autora, esto constituye una ventaja para el nativo árabe porque le sirve de base para asimilar con mayor facilidad el sistema fonológico del español. Las mayores divergencias entre el dialecto árabe marroquí y el español que se destacan en este artículo a propósito de los estudiantes de secundaria se corresponden a las que ya se conocen gracias a la bibliografía y estudios especializados en esta cuestión, son las mismas que las del sistema vocálico y consonántico del hablante general (las fluctuaciones de las vocales /o/-/u/ y /e/-/i/, y en el sistema consonántico las bilabiales /b/-/p/, las dentales /d/-/t/, y las dorsales /k/-/g/). No obstante, el gran mérito de este trabajo es sin duda que este análisis contrastivo fonológico se realiza a la luz de un enfoque comunicativo y también pedagógico, ya que para interpretar los errores fonéticos del corpus la autora entrecruza los datos con los del plano morfosintáctico y el léxico, lo cual le permite comprender los fenómenos bajo una óptica didáctica integradora que pretende que los estudiantes superen progresivamente y con el menor esfuerzo todas las dificultades surgidas a lo largo del aprendizaje con útiles actividades y ejercicios de comparación (de pares mínimos, de oposiciones fonológicas). También resulta de gran interés la comparación de aspectos prosódicos del español y del árabe dialectal a través de la detección de las tendencias de pronunciación de los estudiantes, así como su constatación escrita en los habituales problemas y dudas ortográficas.

Otro de los temas más sobresalientes del estudio de la autora es la aclaración de los frecuentes desajustes en el plano morfosintáctico, en concreto aquellos que afectan a la concordancia de género, número y persona, errores en los que los estudiantes persisten involuntariamente a lo largo todo el aprendizaje de la lengua. En efecto, alrededor de estas discordancias giran muchos errores gramaticales (concordancia en el sintagma nominal, verbal, de pronombres, de artículos...) que afectan principalmente a la relación e identificación léxica y sintáctica de las palabras concordantes.

En definitiva, estamos ante un estudio de referencia en el cual se otorga una importancia capital a la dimensión de uso de la lengua en la enseñanza de la norma gramatical en un contexto concreto de instrucción formal, la educación secundaria marroquí. La lectura de este trabajo, preciso y bien estructurado, aportará valiosas informaciones a todo aquel profesional de la enseñanza de idiomas interesado en la conexión de lenguas de diferente origen, aunque imbricadas por la estima y aprecio de sus hablantes.

A propósito del artículo de Zineb Benyaya

M^a Begoña López de la Riva
Profesora de Lengua y Literatura española en Instituto de Secundaria
Jefa de Estudios del mismo instituto.

Uno de los rasgos más acusados de la sociedad actual es la facilidad con la que las personas pueden desplazarse de un lugar a otro, de un continente a otro. Hace no muchos años, en España, la presencia de inmigrantes era un hecho casi imperceptible; hoy esa presencia se ha convertido en un fenómeno que ha revolucionado nuestra forma de pensar, de actuar y de educar. Uno de los pueblos que convive con nosotros, es, sin duda, el pueblo marroquí, con el que hemos mantenido fuertes lazos a lo largo de la historia.

Cada vez sabemos más de nuestros vecinos del sur y estamos más acostumbrados a escucharlos hablando español. Algunos de ellos aprenden el español en la enseñanza reglada, en los institutos de su propio país; otros lo hacen de forma independiente, por necesidad, aquí o allí; otros, finalmente, lo aprenden en España, como segunda lengua, en los colegios, institutos, en la educación de adultos. Hemos ido avanzando, por el contacto con los propios alumnos, en el conocimiento de qué rasgos y aspectos del español les resultan difíciles y hemos ido buscando la manera de solventarlos, pero hasta ahora no habíamos dispuesto de un estudio que compara las estructuras lingüísticas del español y del árabe con la finalidad de facilitar la enseñanza/aprendizaje del español a los estudiantes marroquíes, jóvenes o adultos.

Este es el valor fundamental del trabajo de Zineb Benyaya y su logro más importante. En primer lugar, y como él mismo apunta, no hay muchos estudios comparativos, generales o parciales, entre el español y el árabe. Su trabajo se inserta en una parcela de conocimiento todavía poco estudiada y eso siempre es necesario y meritorio. En segundo lugar, se trata de un análisis de interlengua, a partir de un corpus real y abundante producido por adolescentes marroquíes que estudian el español como lengua extranjera. Elegir este grupo de aprendices frente a los adultos es una apuesta arriesgada, pero muy necesaria, pues muchas de las investigaciones que se hacen sobre aprendizaje del español eligen muestras entre jóvenes adultos con diversos intereses profesionales o estudiantes universitarios, pocas con estudiantes de secundaria. Y, obviamente, el estudio del español de un joven profesional interesado en lenguas y el de un estudiante de bachillerato sin un excesivo interés por el español producen resultados diferentes. En tercer lugar, el estudio aporta una gran cantidad de material y un buen número de ejemplos, lo que resulta muy necesario para comprender los problemas de estos alumnos.

Finalmente, y aunque el objetivo final del estudio es servir de referente a los estudiantes y profesores marroquíes que estudian y enseñan español, la utilidad de este trabajo va más allá de este primer propósito, pues, como decíamos antes, dada la cantidad de marroquíes escolarizados en la primaria y secundaria españolas, los resultados de este estudio también les afectan a ellos: a los adolescentes inmigrados y a los docentes españoles que les dan clases y que a partir de los datos que ahí hallarán podrán ajustar mejor su aprendizaje del español.

Dicho esto, no podemos por menos que señalar ciertos aspectos del estudio de Benyaya que requieren mayor precisión y análisis.

Para empezar, nos sorprende la poca precisión del autor en la descripción de la muestra y del corpus utilizado. ¿Cuántos alumnos han estado implicados en el estudio? ¿Cuántos en cada nivel (Ciclo de Cualificación, primero y segundo de Bachillerato)? ¿Cómo se distribuían los alumnos en los diferentes institutos en los que se han pasado las prueba para la toma de datos? Estos datos, que el autor no parece considerar importantes para incluir en su artículo, sí lo son para nosotros, por cuanto Benyaya hace extensivos los resultados y conclusiones de su estudio a toda la población adolescente marroquí escolarizada, sin que lleguemos a saber si la muestra consiste en treinta alumnos o en doscientos ni cómo ha sido elegida.

De la misma manera, el desconocimiento en cuanto al número de alumnos principiantes, intermedios y avanzados integrados en el estudio relativiza los datos ofrecidos por el autor; algunas menciones suyas a los problemas de los principiantes o la fase de su interlengua nos lleva a pensar que la mayoría de los alumnos llevaban muy poco tiempo estudiando español, por lo que, quizá, algunos de las dificultades de aprendizaje mencionadas estén más en relación con la cantidad de años de estudio que con su procedencia lingüística y geográfica.

“La escasa habilidad lingüística del alumno, además de ser la causa de las sustituciones erróneas, le induce a cometer otro tipo de errores, dando lugar al fenómeno de la adición de una preposición ahí donde sobra o no corresponde” (Benyaya 2007, 38)

“La sintaxis del alumno, en plena gestación y todavía fluctuante, debido a la fase en que se encuentra su interlengua, manifiesta muchas inestabilidades y da lugar a estructuras erróneas y a malogradas construcciones que en español resultan inapropiadas, puesto que éste no dispone todavía de una base sólida como para poder construir correctamente un discurso.” (Benyaya 2007, 44-45)

Lo mismo podríamos decir en cuanto al corpus, pues aunque menciona determinadas pruebas pasadas a los alumnos, no tenemos ningún ejemplo de ellas y, por tanto, no podemos juzgar su conveniencia, dificultad, extensión o la influencia que han podido ejercer en los propios resultados.

Otro aspecto que creemos que debería haber investigado más a fondo es la influencia de la lengua materna de los alumnos en las dificultades de aprendizaje del español. Benyaya considera que la lengua materna es un factor determinante en esa adquisición, pero no pasa más allá de la simple mención.

Con lo cual constituye ésta (la lengua árabe) una base común a todos los alumnos que estudian español en el seno del sistema educativo marroquí, aunque la diversidad sociolingüística no deja de ser un elemento distintivo a la hora de adquirir el español en la secundaria marroquí, siendo la procedencia de los alumnos un factor determinante. (Benyaya 2007, 2)

Sin embargo, El-Madkouri Maataoui (2004) realiza una exposición pormenorizada sobre las diferentes lenguas que se hablan en Marruecos (el dariya, el bereber) los dialectos (djebli, arubi y bedui, procedentes del dariya, y el tarifit, el tamazight y el tachelhit, procedentes del bereber) y la relativa influencia que el árabe tiene en la adquisición del español frente a las otras lenguas marroquíes:

No pretendo negar con ello la influencia que el árabe clásico pueda llegar a tener en la adquisición del español como segunda lengua. Pero, siempre se trataría de una influencia de carácter secundario; algo parecido a la que ejerce una lengua adquirida sobre una tercera. En este caso, para el alumno marroquí, el árabe clásico es una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno. La única diferencia entre el árabe clásico y el francés y sus transferencias al español, son las resultantes de la tipología lingüística. (El-Madkouri Maataoui 2004, 216)

Comentábamos antes que los estudios comparativos entre el árabe y el español no abundan, pero ello no significa que no haya mucha bibliografía publicada sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Por ello, echamos de menos en el capítulo que Benyaya denomina “Antecedentes de la cuestión”, a lo largo del trabajo y en la propia bibliografía del artículo referencias a estudios y autores que han contribuido de manera definitiva a entender los procesos en el aprendizaje y adquisición de lenguas. Nombres como Corder, Selinker o Krashen no

se citan en absoluto en este artículo, aunque sí se utilizan algunas de sus contribuciones en este campo.

Por otro lado, las apreciaciones pedagógicas que se pueden encontrar a lo largo del artículo pecan de superficialidad o son tan obvias que no resultan interesantes:

“Pero, siempre se puede considerar éste un problema menor que se puede resolver indicándole al alumno que la *d* se pronuncia oclusiva sólo en posición inicial, o precedida de la nasal *n* o la alveolar *l*.” (Benyaya 2007, 14)

“Pero es un problema que se evitaría simplemente aplicando cualquier técnica didáctica de la que se utiliza con los niños nativos, con pares de palabras en que la diferencia semántica se debe al cambio de un sonido por otro, hasta que se consiga distinguir ambos sonidos” (Benyaya 2007, 16)

El análisis de interlengua que realiza Benyaya, como ya indicamos, pasa revista, siguiendo los pasos de Sonsoles Fernández (1991), a los aspectos fonéticos, morfosintácticos y léxicos del español. Del artículo se desprende que el autor concede una especial importancia a la parte fónica de la lengua debido a que es, según él, lo que diferencia a un nativo de un extranjero. No podemos negar esa realidad, pero creemos que hay en su estudio aspectos mucho más importantes que diferencian a un marroquí de un español o de otros extranjeros aprendices de español y que él mismo señala, pero sin otorgarles la misma relevancia que nosotros le damos. Nos referimos a los aspectos discursivos y a la lengua escrita.

“Si a esto añadimos un uso totalmente arbitrario de la puntuación, o a veces, incluso, la total ausencia de estos signos, además del uso indiscriminado de las mayúsculas y de las minúsculas en un texto, la sensación es de un caos absoluto. Detrás de este fenómeno, se esconde la escasa concienciación del alumno acerca de la importancia de estos elementos que son fundamentales para la cohesión interna de un texto y decisivos para la secuenciación del discurso.” (Benyaya 2007, 49-50)

El autor se decanta claramente por una enseñanza comunicativa, lo cual nos parece bien, pero creemos que olvida que la lengua escrita también es comunicativa y que su aprendizaje es igualmente necesario, aunque sea posterior al de la lengua oral.

“Registramos, además, un alto número de errores debidos al mal uso de la puntuación, la cual no se incorporó a la ortografía árabe sino tardíamente, y de hecho, su uso en el árabe actual, no tiene mayor relevancia¹, de ahí que haya una clara tendencia entre los alumnos a descuidar este aspecto, que da lugar a un uso indiscriminado y casi fortuito de los signos, con una marcada y sistemática anulación de los signos de interrogación y exclamación al principio de la frase. El uso de las minúsculas y mayúsculas -a propósito, inexistente en árabe-, revela, asimismo, el mismo índice de descuido, ya que pudimos hallar en las muestras escritas varias mayúsculas en medio de un discurso, e inversamente, de minúsculas al principio de una frase o después de un punto. No obstante, estos aspectos ortográficos, pese a la importancia que adquieren en el código escrito, y sin desdeñar en absoluto la función que cumplen, estimamos que desde el punto de vista comunicativo, no constituyen un motivo de inquietud, ya que los errores a los que puedan inducir son más bien escasos, y principalmente, se circunscriben a la expresión escrita de estos alumnos sin trascenderla a la oral” (Benyaya 2007, 26)

Una de las mayores diferencias que encontramos en los marroquíes que estudian en España es, precisamente esa, la imposibilidad de confeccionar un discurso escrito respetando las convenciones de puntuación, ortográficas y de cohesión necesarias para la comprensión del

¹ Bermejo Fernández / Solano Lucas (2002: 22).

mensaje. Y esta dificultad extrema no la demuestran otros colectivos de inmigrantes residentes en España. Es evidente que a ello puede contribuir la deficiente escolarización previa del alumno en su país de origen, pero, reconociendo este factor como uno de los posibles, observamos que aún en los casos de escolarización regular antes de la emigración, los problemas discursivos se producen con características muy similares. Y tal y como nos confirma Benyaya este punto está más en relación con la estructura de su lengua materna que con el paso por la escuela. Por ello, nos hubiera gustado encontrar más comentarios sobre las posibles maneras de contrarrestar esta influencia, que el simple rechazo del problema por no afectar a la comunicación. Coincidimos con Mahyoub (2000) cuando afirma que el perfeccionamiento de la lengua no es posible sin el aprendizaje de su forma escrita.

“El aprendizaje del idioma español siempre ha sido por oído: en las calles, en el trabajo, de la televisión, de la radio, etc, lo que no permite un buen perfeccionamiento. Entonces se adaptan las palabras y las expresiones en muchos casos a su norma lingüística: fonológica y morfosintáctica.” (Mahyoub, 2000, citado en Soto Aranda)

En conclusión, nos ha interesado especialmente el artículo de Zineb Benyaya y encontramos en él datos importantes y comentarios muy acertados que sin duda ayudarán a los docentes que trabajan con alumnos marroquíes. Algunos aspectos de su trabajo están poco explicados y echamos en falta mayores explicaciones. De la misma manera, no estamos de acuerdo con algunas de sus afirmaciones, como ya ha quedado dicho, pues, aún cuando sabemos que su objetivo principal era la descripción de los aspectos del español difíciles de aprender para los marroquíes, vemos que no sólo describe sino que valora y en esa valoración de qué aspectos del español son más importantes disentimos parcialmente.

BIBLIOGRAFÍA:

- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros
- Fernández López, M^a Sonsoles (1991) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE*, Univ. Complutense, Madrid, Col. Tesis.
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed (2004): “El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción”, en Reyzábal Rodríguez, M^a Victoria (direct.) *Prespectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid
- Liceras, J.M. (comp.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.
- Makhyoub, K. (2000). "Los malentendidos ante el aprendizaje del español". Actas del II Congreso sobre la Inmigración en España. U. de Comillas- F. Ortega y Gasset. (CD-Rom).
- Zineb Benyaya (2007): “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos”, en *Revista Nebrija*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija,

El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español

Mohamed El-Madkouri Maataoui
UAM

El artículo de Zineb Benyaya es un interesante trabajo de investigación por varias razones:

1. Plantea un tema que sólo puede abordarse mediante el conocimiento de la realidad en cuestión y de la confluencia de las relaciones entre las lenguas que forman una realidad compleja como es la marroquí.
2. Es una verdadera mina de ejemplos y material empírico que se puede incluso reutilizar para futuras investigaciones.
3. Y por último, se ha abordado con originalidad, lo que permite la discusión e, incluso, el replanteamiento de algunas cuestiones.

De las cuestiones que se pueden replantear –para iniciar la discusión– me centraré en dos puntos:

1. La excesiva importancia otorgada en esta investigación como fuente casi exclusiva –junto con el francés– de las transferencias lingüísticas en estudiantes marroquíes.
2. La metodología de comparación exclusiva de pares árabe/español y francés/español

Relativización del árabe Fusha

Los cuatro fonemas dentales del árabe clásico (Fusha), mencionados por la investigadora: oclusivo dental sonoro, oclusivo dental sonoro enfático, fricativo alveolar sonoro y fricativo alveolar sonoro velarizado, tienen la mayoría, según mi punto de vista, poca sino nula incidencia en aprendices marroquíes de español. De hecho, la tendencia en marroquí es precisamente la simplificación de estas realizaciones. Ni siquiera los distinguen muchos de locutores de los medios de comunicación marroquíes. Existe un buen estudio sobre la simplificación de estos sonidos en Dariya y muy argumentado en un interesante libro sobre la dialectología marroquí (Laghaout, 1995). Además son ya numerosas las investigaciones que han relativizado la tenencia filológica al contraste entre el fusha y el español (Soto Aranda 2003, El-Madkouri 2005).

Las lenguas más influyentes en la adquisición del español en aprendices marroquíes son –además del Fusha en estudiantes escolarizados– los distintos dialectos del árabe marroquí, Djebli, Arubi, Bedui y hassani (LAGHAOUT 1995), y las tres modalidades del beréber: Tarifit, tamazight y tachelhit, y por supuesto el francés. En algunas grabaciones realizadas a estudiantes marroquíes escolarizados en España, se han recogido varias muestras de transferencias de Tarifit, lengua primera de los estudiantes (Soto Aranda, 2003).

El material grabado del cual disponemos y que ha registrado la producción en español de sujetos en una situación de inmersión evidencia también un claro sustrato del Dariya bajo sus distintas modalidades y de las lenguas beréberes. Los casos de imala, eso es la conversión de [a] en [e], se da más bien en sujetos hablantes del

Djebli (Tánger, Tetuán, Larache, Asilah) y no tanto en hablantes del resto de Marruecos, Beni Mellal, Rabat, Casablanca. Contrariamente a lo que afirma la Dra. Benyaya la lengua primera de los alumnos no es el árabe *Fusha*, sino que es su segunda y, en algunos casos, su tercera lengua. La autora misma percibe algunas particularidades lingüísticas atípicas, pero no alcanza evidenciar su razón de ser y contextualizarlas lingüísticamente:

“Cabe mencionar un fenómeno que hemos podido observar, particularmente en los alumnos del norte de Marruecos -ex zona de influencia española-, y es el del aprovechamiento de los hispanismos, que -por razones históricas evidentes- han pasado a formar parte del dialecto marroquí, aunque, obviamente, estas voces se reproducen tal y como se realizan en la variante dialectal, es decir, ligeramente deformadas o adaptadas la prosodia del árabe”.

La contextualización lingüística de este fenómeno, para nuestra discusión de las transferencias lingüísticas en alumnos marroquíes es la siguiente:

1. Los hispanismos no están en el árabe *Fusha* (clásico), sino en una variante del mismo o, incluso, otra lengua que es la marroquí, *Dariya*.
2. Dentro del *Dariya* estos hispanismos no son generalizados, sino que se suscriben a una región determinada, el Norte de Marruecos. Es decir, en la zona ocupada por el dialecto que Laghaout, 1995, denomina *Djebli*.
3. Por tanto, la lengua primera de estos alumnos no es el árabe *Fusha*, sino su segunda o tercera, dependiendo de si son beréberes o árabes, (El-Madkouri, 2005)

Zineb afirma igualmente que:

“La segunda lengua que conoce el alumno -en este caso, el francés- constituye, asimismo, una referencia ineludible...”

Consideramos que la lengua francesa ocupa para los marroquíes el tercer o cuarto rango en el proceso de adquisición aprendizaje de las lenguas:

1. Para los árabes.
 - a. Lengua I: La primera lengua es el *Dariya* (lengua marroquí), eminentemente oral, en una de sus modalidades dialectales mencionadas anteriormente.
 - b. Lengua II: La segunda lengua es el árabe *Fusha* (árabe clásico, escrito) que se adquiere de forma reglada en los centros docentes.
 - c. Lengua III: La tercera lengua es el francés que se adquiere también de forma reglada y en algunos casos (enseñanza privada) simultáneamente con el árabe *Fusha*.
2. Para los beréberes.
 - a. Lengua I: La primera lengua es el Tamazight (lengua no emparentada directamente con el árabe), en una de sus variantes lingüísticas: Tarifit (norte), Tamazight (centro) y Tashelhit (Sur)
 - b. Lengua II: La segunda lengua para este grupo es el *Dariya*, también en una de sus modalidades dialectales mencionadas anteriormente.
 - c. Lengua III: La tercera lengua es el árabe *Fusha*.
 - d. Lengua IV: La cuarta lengua es el francés.

En este último caso, el tratamiento de las transferencias ha de ser pluridimensional. Beatriz Soto (2003), ha recogido unas muestras lingüísticas en las cuales confluyen el árabe y el beréber en población rifeña asentada en el norte de Madrid:

1. ¿Qué desayunas por la mañana? (prof.) ... *Atei* y galletas (alumna)

Aunque era de esperar la transferencia en galletas y no en té, vemos lo contrario. Galletas ha sido reproducida correctamente, seguramente porque la niña en cuestión la ha aprendido en el colegio y la ha interiorizado con su pronunciación adecuada, en una situación de inmersión. Pero en el caso de *Atei* por té, se pueden barajar varias posibilidades que pueden confluír juntas. 1) La niña ya utiliza la palabra *Atei* de su lengua primera, y como *té* le suena igual, ha asimilado las dos palabras. 2) En una situación de inmersión como ésta se habla más de *tomar café*, *café* con leche, que de *té*. Los profesores, los trabajadores salen a *tomar café* o a *tomar algo*. *Salir a tomar té* no es frecuente. La niña, en su primer contacto con la sociedad española, oírás más *café* que *té*. 3) No es común en España que los niños desayunen *té con galletas*, pero sí *leche con galletas*, *colacao con galletas* o *café con leche y galletas*. Es decir, que la razón de la utilización de *Atei* la tenemos que buscar los hábitos culturales de la niña. En este caso funcionaría un proceso de traducción: *Atei* y *galletas*, podría ser *té* y los famosos dulces marroquíes que lo acompañan. 4) La niña ha aprendido a decir galletas y sabe lo que son. Ha entendido la pregunta y la ha contestado con las dos palabras que cree saber, una le ha salido en español y otra la ha salido en otra lengua (dariya o tarifit).

2. *Tamtot einag?*..... (alumana) ¿que si es señora? (prof.)

Tamtot einag es evidentemente una expresión bereber que significa literalmente *Tamtot* (mujer, la mujer, señora, la señora) *einag* (esta, esa). Aquí la transferencia léxica no se da entre el árabe clásico, ni siquiera entre el dariya, sino entre el beréber y el español. El mismo fenómeno caso se da en el ejemplo (3)

3. Yo gusta *bishiclet* (alumno)

La palabra *Bishiclet* es la que se utiliza en beréber y algunas variantes del Dariya marroquí para *bicicleta*. Y aunque existe en las dos lenguas, su pronunciación y entonación es distinta.

4. La farda es *aħmar*.. roja (alumna)

Aquí, sin embargo, la transferencia es del árabe clásico. Se trata de una alumna con escolarización de dos años en Marruecos, sin conocimiento del francés. En este ejemplo se produce un caso curioso: *aħmar* es un adjetivo masculino, mientras en *falda* es femenino tanto en español, en árabe fusha, en Dariya como en beréber. Estamos frente a un caso complejo de transferencia. La misma alumna rectifica y pone el adjetivo adecuando *roja*. ¿Por qué la alumna ha acudido a *aħmar*? ¿Qué tipo de asociaciones se han confluído para dicha transferencias?. Pensamos que. 1) Con *aħmar* señala el color más que la falda. El color es rojo, *aħmar*. 2) Ha asociado dos contextos formales de enseñanza: su escuela marroquí, antes de la llegada a España, y su nuevo colegio. Contesta en español del mismo modo que hubiese contestado en árabe en su escuela marroquí. 3) Puede que se deba también al resultado de un aprendizaje del léxico. *aħmar*, rojo, *Asfar*, amarillo, *abyad*, blanco. Cuando la niña vio el dibujo de una falda roja, le salió automáticamente el nombre del color.

Ahora bien, esta misma niña es la autora del siguiente ejemplo (4), con una palabra en beréber. Es decir que en este sujeto se registran transferencias del árabe Fusha y de su lengua primera, el beréber.

5. Esto es... si... *taganyaut*... (cuchara)

El nombre de la cuchara, le ha salido en este caso a la alumna en beréber, *taganyaut*.

Los araboparlantes y la fonética del español

El sistema fonológico vocálico es algo similar entre el fusha, el dariya y las lenguas beréberes. De ahí el acierto de los estudios contrastivos Fusha/español porque reproducen también los rasgos: Dariya/español y Beréber/español. Una transferencia vocálica de cualquiera de los pares sirve también para el otro.

Ahora bien, en el caso de la oposición e/i, los ejemplos presentados por Zineb muestran una tendencia –no explicada– al cambio del fonema. Es decir, cuando el fonema gramatical es /e/, la tendencia es convertirlo en /i/ en aprendices marroquíes, y viceversa. La lógica consiste en cambiar /e/ en /i/ por ser éste el fonema de las lenguas y dialectos árabes. La otra tendencia, la de cambiar /i/ en /e/ se daría solo en casos de hipercorrección. Es decir, cuando el aprendiz duda, convierte el fonema /i/ en /e/ por ser éste el fonema marcado en su interlengua. En todo caso se necesitaría un estudio de frecuencias.

Halando de los diptongos, la autora asegura que:

No obstante, este fenómeno –la unión de una semiconsonante y una vocal con un efecto fónico similar al de un diptongo –que se produce en la lengua materna del alumno, al ser inherente a un solo grafema, hace que un diptongo en español sea difícilmente perceptible para el alumno arabófono, que inconscientemente, tiende con frecuencia a reducirlo a una vocal simple.

Aunque el fenómeno es adecuadamente observado. Especialmente en lo que se refiere a cierta dificultad en la producción de los diptongos, contextualizada la mayoría de las veces, su descripción plantea ciertas dudas metodológicas.

1. Lo inherente a las lenguas es la oralidad tanto en la articulación y producción de los sonidos como en su recepción y discriminación. Es decir, que lo que funciona en la interacción lingüística es, simplificando, la boca y el oído. El sistema gráfico o de escritura es sólo auxiliar al sistema lingüístico, ya lo había dicho Saussure en 1916. El que exista un solo grafema en árabe y dos en español difícilmente podría explicar la particular pronunciación –en ocasiones– de los diptongos. La descripción adecuada de este fenómeno consiste –desde mi punto de vista– en ubicarla dentro de fenómeno general de la pronunciación de las vocales y su percepción auditiva y no desde la grafología contrastiva.
2. La explicación de las dudas en la pronunciación de los diptongos –existentes por supuesto tanto en las realizaciones del Fusha como del dariya– es factible desde la fonética y las transferencias fonológicas entre las lenguas árabes. Como es sabido, las lenguas neoárabes –el dariya incluido– tienden a la simplificación vocálica. De hecho, las vocales largas del árabe fusha, /ā/, /ī/, ū, han perdido su valor fonológico en Dariya. Y esto es lo que explica las alteraciones vocálicas de los aprendices de español, especialmente si se tiene en cuenta que lo que prima en sus lenguas nativas es el sonido consonántico más que el vocálico. De ahí la relevancia de las consonantes sobre las vocales al ser las primeras portadoras del valor semántico en las lenguas de origen.
3. Algunos ejemplos son explicables desde las transferencias entre el francés y el español. Los alumnos marroquíes, de 16 a 18 años, escolarizados tienden a aprender el español, a partir del francés. Existen muchos galicismos en la producción lingüística de estas edades. El [síte], por *siete* que Zineb atribuye al árabe, puede tener su explicación desde el francés. Es decir, desde *sept* con la correspondiente alteración vocálica e/i.

4. Algunos ejemplos como [empésan], [éro], [kéro], [kérés] y [almúrso] son más bien propios de edades adultas de marroquíes no escolarizados. Este tipo de ejemplos se registran con frecuencia en enseñanza de español a inmigrantes adultos no alfabetizados.

Sin embargo, la explicación de casos como [almwerθár] por una posible influencia del francés necesita comprobarse con un paradigma de ejemplos en que aparezca siempre el mismo fenómeno y que se vea evidente la influencia de dicha lengua. Pienso, a cambio, que la explicación de este caso es estructuralmente interna y corresponde al fenómeno, probablemente universal, de la formación de verbos a partir de los sustantivos: de *almuerzo* el estudiante ha formado *almuerzar*. Numerosos casos de este tipo se han dado también en la Hakitía.

Algunos fenómenos como p/b plantean ciertos problemas metodológicos al planteamiento de Zineb. La autora afirma que.

“la oposición b/p no plantea casi nunca problemas, debido a que la oclusiva sonora existe también en árabe, mientras que la sorda, aunque inexistente en el árabe clásico, es conocida gracias a que es perfectamente adquirida por el alumno con la adquisición previa del francés, o bien porque se encuentra en el dialectal gracias a las palabras que son préstamo del español o del francés...”

Pues bien.

1. Efectivamente la p no plantea problemas a los aprendices marroquíes.
2. Sin embargo, la explicación de su pronunciación por las exclusivas razones de la influencia francesa y de los hispanismos es discutible por las siguientes razones:
 - a. En oriente medio también se habla francés (Siria y Líbano) e inglés en los demás países. Ambas lenguas tienen el /p/, pero los árabes orientales la convierten, por lo general, en /b/. La colonización francesa de Marruecos no lo explica todo. Si fuera así se daría el mismo fenómeno en Siria y Líbano, que eran igualmente colonias francesas.
 - b. La pronunciación de la [p] en los hispanismos del marroquí es una consecuencia y no una causa. El que una [p] siga pronunciándose como tal en las palabras de origen español del Dariya es porque la pronunciación marroquí lo permite.

Ahora bien, creo que las transferencias del francés al español, en el caso marroquí, son tan importantes como las del árabe marroquí. Digo bien, las del árabe marroquí, porque las del árabe fusha sólo son contingenciales y afectan a la lectoescritura cuando los alumnos tienen poco dominio del francés y de su alfabeto, que no es el caso en jóvenes de 16 a 18 años. De hecho, Zineb señala un dato importante que debería reconducir un poco la investigación:

“Cuando el fonema [b] (sic.) es representado por el grafema *v*, aunque en situación de oclusión, es pronunciado como el fricativo labiodental francés [v] trasladando así al español esta distinción existente entre los sonidos en francés”

Pues bien, aquí se plantean una serie de cuestiones:

1. Si el árabe -cualquiera de sus modalidades- no tiene la fricativo labiodental era de esperar, vista la orientación general de la investigación, que se convirtiera o bien en [b] o bien en [f]. Si esto no ocurre es que el francés cobra cierta importancia -en algunos casos más que el árabe- en las transferencias lingüísticas en aprendices marroquíes y magrebíes en general.

2. La metodología de enseñanza/aprendizaje del español sigue, probablemente, basándose en el material escrito, con poca relevancia del material audiovisual. Es decir que el alumno lee → habla/escucha → escribe, y no escucha/ve (videos) → habla/lee → escribe. En vez de asociar grafemas a sonidos, parece ser que estos alumnos asocian los sonidos a unos grafemas. Y como resulta aquí que aproximan el francés del español, pues la tendencia es pronunciarlo con acento francés.

El tertium comparationis discriminatorio y las transferencias lingüísticas

También vemos necesario desde el punto de vista metodológico instaurar siempre un *tertium comparationis* para distinguir las transferencias determinadas por las lenguas nativas de los errores que se dan también en nativos de la misma edad, en aprendices de otras lenguas o que se pueden considerar casos aleatorios y fortuitos sin regularidad alguna. Un caso, en la investigación de Zineb, que se hubiese considerado de otro modo de aplicarse la comparación con los nativos españoles es el siguiente “[káje], [jáve] (sic.) [jorár] [jevár] (sic.)”. Pues estos casos (ll/y) se dan en hablantes españoles y no por eso podemos pensar en alguna influencia lingüística ajena al español.

Por eso, considero que para el estudio de las transferencias lingüísticas en estudiantes marroquíes se precisan al menos las siguientes comparaciones:

1. Comparar las producciones de estos sujetos con las producciones de sujetos de oriente medio. El caso de la [p] es evidente.
2. Comparar las producciones lingüísticas españolas de los marroquíes con las de los hablantes nativos de lengua francesa. La pronunciación de la [s], [z], [c], los calcos sintácticos y fraseológicos de los marroquíes pueden tener su explicación en las transferencias del francés más que en las del árabe, por ejemplo. *Maroco* por Marruecos corresponde al dicho estudiantil marroquí de que la lengua español es el francés más las terminaciones -o ó -a. En este caso Maroc + -o (morfema del masculino) = *Maroco*. Pues el mismo ejemplo lo he observado personalmente en estudiantes Erasmus de nacionalidad francesa. Casos morfosintácticos como “Raquel escribe esta carta porque tiene *una* problema en (con) el examen” se ha observado igualmente en aprendices franceses e ingleses. El error puede explicarse por la terminación -a del problema reforzado en los marroquíes, eso es cierto, por *Mushkila*, problema, que es femenino en árabe.

Muchas de las indecisiones sobre el artículo también pueden explicarse por las transferencias del francés como bien ha recogido Zineb: *Tu irás a l’instituto, noconstesta bien en l’examen, les amigos se citión (se citaron), aquí es el normal*. Otro tanto podemos afirmar en el caso de las preposiciones y de los pronombres.

3. Comparar las producciones españolas del grupo de referencia con las producciones de nativos españoles. En este caso se precisa contemplar las edades iniciales del aprendizaje. Es decir que pueden darse casos comunes que en el caso español observamos a la edad de 7-10 años, mientras que en el marroquí se dan a los 16-17 años, por ser su primer contacto con esta lengua. Los ejemplos que presenta Zineb, *bale* por “vale” o *en bez* por *en vez* se dan igualmente en escritos de estudiantes españoles, en este caso, de la misma edad también y en pruebas de Selectividad.
4. Comparar las producciones lingüísticas de los marroquíes con estudiantes extranjeros (de otras lenguas) en la misma situación. La fluctuaciones en el

uso de ser/estar no son exclusivas de nuestro grupo de referencia, sino que podemos encontrar los mismos errores en estudiantes franceses, ingleses, alemanes e italianos. Lo que sí podría considerarse estadísticamente relevante en el caso de los estudiantes magrebíes es la omisión de dichos verbos como los casos recogidos por la investigadora: *El futuro en manos de Dios, ¿Yo omar, qui tal?, Lo que me gusta sobre todo la montaña,...*

Conclusión

La mayoría de los estudios llevados a cabo, en los últimos diez años, sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español en inmigrantes de origen árabe se han centrado casi exclusivamente en el contraste entre el árabe clásico y la lengua española. No todos los escolares marroquíes son árabes, ni su lengua materna es el árabe clásico, ni el español es siempre su segunda lengua. Los marroquíes no hablan el árabe clásico, ni tampoco lo hablan los egipcios o sirios, por ejemplo. Ningún árabe habla naturalmente el árabe clásico. Es una lengua adquirida de forma reglada en una institución de enseñanza. Según algunos lingüistas marroquíes, la ventaja de esta lengua es la de «entablar unas relaciones privilegiadas con un extendido conjunto cultural (el mundo arabófono, y por extensión la *umma* islámica)» (Laghaout, 1995: 11). Es verdad que se ha detectado cierta rehabilitación de dicha lengua como vehículo de comunicación interárabe, especialmente en los medios de comunicación y en la producción editorial, pero todavía estamos lejos de poder hablar de su uso diario. Para hablar esta lengua, es preciso estudiarla. Un español hablará español por nacimiento; un árabe, con independencia de su nacionalidad, no habla árabe clásico como consecuencia de haber nacido en un país árabe. El árabe clásico no se usa en ninguna cafetería, calle o mercado del mundo árabe. Es una lengua formal. Ahora bien, se puede percibir una diferencia sustancial con respecto a la conciencia lingüística. Cualquier marroquí es consciente de que lo que habla no es árabe clásico, sino dariya; no obstante, en muchos países árabes, esta conciencia no existe. Un sirio no estaría hablando «su lengua» o dialecto, sino «árabe». En otros países como Egipto, esta conciencia es difusa e indeterminada: no todo el mundo es consciente de que lo que habla es *ammiya*. Desde el punto de vista lingüístico, y atendiendo a los parámetros de la sintaxis, fonología, morfología y, sobre todo, del léxico, podemos hablar de lenguas distintas. Sin embargo, la diferencia, aceptada socialmente, entre «dialecto» y «lengua» viene determinada por factores políticos más que por factores lingüísticos. El dariya y el árabe en Marruecos aunque tienen una relación filial el uno con respecto al otro, no son inteligibles entre sí. A un marroquí, monolingüe, que sólo habla dariya, le será difícil entender el árabe clásico. A un árabe del Golfo pérsico, sin contacto previo con marroquíes, le será imposible seguir un discurso en dariya, por muchas operaciones de reconversión que haga.

No se pretende con ello la influencia que el árabe clásico pueda llegar a tener en la adquisición del español como segunda lengua. Pero, siempre se trataría de una influencia de carácter secundario; algo parecido a la que ejerce una lengua adquirida sobre una tercera. En este caso, para el alumno marroquí, el árabe clásico es una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno. La única diferencia entre el árabe clásico y el francés y sus transferencias al español, son las resultantes de la tipología lingüística. El francés pertenece al mismo tipo que el español, y el

árabe «dialectal» al mismo tipo que el árabe clásico. Por ello, algunos aciertos observables en determinadas conclusiones acerca del contraste entre el árabe clásico y el español, por lo que se refiere a los niños marroquíes, no se deben a la bondad del planteamiento comparativo establecido, ni a las metodologías aplicadas, sino exclusivamente al mencionado parentesco tipológico. El dariya marroquí, llámese dialecto o no, es una lengua neoárabe que comparte muchos rasgos lingüísticos con el árabe clásico.

Bibliografía

- ASSOCIATION DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ AGADIR. (1990), *Actes de la troisième recontre*, Rabat, Editions Okad.
- BOUKOUS, A (1995): "Société, langues et cultures au Maroc, enjeux symboliques", Rabat, Essais et études, 8
- CHAKER, S. (1990), «Langue berbère: une planification linguistique extra-institutionnelle», *Linguistique au Maghreb*, Rabat, Okad.
- CORDER, S. (1967): "The Significance of Learners Errors", *IRAL*, 5, 161-170.
- DAHBI, M. (1989), «La sociolinguistique au Maroc: retrospective et perspective», *Langue et société au Maghreb*, Rabat, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (1995), «La lengua española y el inmigrante marroquí», *Didáctica*, 7, págs. 355-362, Madrid, servicio de publicaciones de la UCM.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (1999), «Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo». CERZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid, Talasa.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (2003) "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", en *Tonos Digita, Revista electrónica de estudios filológicos*, número 5. Universidad de Murcia,
- EL-MADKOURI, M. Y SOTO ARANDA, B.: "Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del Plurilingüismo", en Valero, C. Y Mancho, G. (eds.) *Discursos (dis) con/cordantes: modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- ENNAJI, M. (1998), *Langues et Linguistique, Languages and linguistics: Studies in Comparativs Linguistics*, Mohammedia, Imprimerie Fedala.
- JASPERS, J. (2006): "Stylizing Standard Dutch by Moroccan boys in Antwerp", *Linguistics and Education, An International Research Journal*. Volume 17, Number 2, 2006. pp. 131-156
- IBN EL FAROUK, A. (1992), *L'avenir des langues au Maroc*, Universidad Hassan II, Mohammedia.
- LAGHAOUT, M. (1995), «L'espace dialectal marocain, sa tructure actuelle et son evolution recente», *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*, Rabat, Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1999), «Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales», CERZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa.
- OUKHAZZAN SAHILI, M. (1990), *Imahassen*. Agadir, depósito legal 10000/99.
- SOTO ARANDA, B. (2000a). "El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística: la población marroquí escolarizada como ejemplo". En II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid, U. De Comillas y la Fundación Ortega y Gasset. CD-Rom. (http://sauce.pntic.mec.es/_smart4/ficheros/beatriz.soto.pdf/).

SOTO ARANDA, B. (2001). "La enseñanza de E/L2 para inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas para fines específicos", en MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, XIX Congreso Anual de AEASL. León: Universidad de León. Ed. CD-Rom

SOTO ARANDA, B. (2002a): "La enseñanza de español L2 como factor de análisis en la adquisición del español en población inmigrada en España: marco de análisis y perspectivas", *Quaderns Digitals*, Monográfico núm. 25 sobre enseñanza de segundas lenguas.

SOTO ARANDA, B. (2001b). "La lectura en el aprendizaje reglado del español: Los estudiantes marroquíes en el sistema educativo español", en MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, XIX Congreso Anual de AEASL. León: Universidad de León. Ed. CD-Rom

VERSTEEGH, K. (1977), *The Arabic Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

La sección “Al día” contiene una revisión de la bibliografía específica sobre el tema central del artículo que se presenta y se discute en la correspondiente edición de esta Revista. Además, intenta ilustrar los puntos relevantes del debate científico de los últimos cinco años por medio de otras secciones temáticas donde se señalan algunos artículos recientes que pueden interesar a los estudiosos de la lingüística aplicada al español como lengua extranjera.

En este apartado no se pretende recopilar una bibliografía completa sobre el tema, sino seleccionar artículos de interés para el investigador. Nuestros lectores pueden señalar otras referencias bibliográficas que puedan resultarles de interés, escribiendo a ainciburu@unisi.it.

Bibliografía de referencia sobre el Español de los alumnos nativos de lengua árabe

Al-Zawam Khaled, Omram (2004). *Análisis de errores en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral, departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.

- La tesis realiza un análisis de errores en el español de estudiantes universitarios de l Filología Española de las Universidades de El Cairo, Al Minia y Al-Azhar en Egipto y de Lengua Española para Traducción de la Universidad de Irbid-Yarmuk en Jordania. Deduce una serie de implicaciones didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera y da una propuesta metodológica para nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a estudiantes arabohablantes.

Hussein Nada, A. (2003). *Una propuesta de gramática pedagógica para aprendices de ELE árabo-parlantes basada en el análisis de errores del sistema verbal español*. Tesis Doctoral, departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada.

- Esta investigación parte de los modelos de análisis de errores y análisis contrastivo para desarrollar una gramática pedagógica del español para estudiantes arabo-parlantes. Analiza un corpus de textos escritos producido por estudiantes de español de nacionalidad iraquí y se centra en el estudio de los errores derivados del uso del modo, de usos dislocados y no dislocados de los tiempos verbales y de aspectos léxicos como el uso de ser-estar. Ofrece una propuesta de aplicación del modelo de “gramática operacional” para la enseñanza del sistema verbal del español; propuesta que el autor considera con mayores posibilidades respecto a las clásicas en el ámbito del mundo árabe.

Al-Hamouri Piras, A. M. (2003) *Localización del lenguaje en bilingües árabe-español, tempranos y tardíos*. Tesis Doctoral, departamento de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

- Esta tesis estudia los procesos de traducción del árabe (L1) al español (L2) y viceversa en seis bilingües tempranos y seis bilingües tardíos), utilizando la magnetoencefalografía (MEG). Los informantes realizaron actividades de traducción directa (árabe-español) y de traducción inversa (español-árabe). Los resultados interesan el patrón de activación para ambas lenguas, la edad de adquisición y el grado de participación de los dos hemisferios en la realización de la tarea de traducción.

Abd El Salam, A. M. (2002) *Estudio pseudo-longitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio*, Tesis Doctoral, departamento de Filología Española I, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.

- Analiza, en tres niveles diferentes de competencia, los errores léxicos que cometen los hablantes no nativos de español de origen egipcio; tanto en su producción escrita como oral. Asimismo, estudia cómo las estrategias de comunicación que utilizan pueden explicar los errores. Se considera también el papel que juegan en el proceso de aprendizaje el contexto cultural y pragmático propio de los destinatarios y las necesidades comunicativas, inclinaciones e intereses personales de los mismos.

El Hamdouni M'Hani, B. (2002). *Análisis de errores: las cláusulas relativas en la interlengua de los estudiantes universitarios marroquíes de ELE*. Tesis Doctoral, departamento de Lingüística, Lenguas Modernas Lógica y Filosofía de la Ciencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

- Esta investigación realiza una descripción de la Interlengua de alumnos universitarios marroquíes aprendices de español lengua extranjera agrupándolos en tres niveles lingüísticos: grafico-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Posteriormente se centra en el estudio de la formación de las cláusulas relativas en español, árabe clásico y dialectal marroquí y se analizan las producciones de los aprendices marroquíes de español lengua extranjera de acuerdo a las premisas teóricas expuestas.

Molina Martínez, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. Tesis Doctoral, departamento de Traducción, Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad Autónoma de Barcelona.

- El objetivo general que se plantea este estudio es investigar cómo se resuelve el tratamiento de los elementos culturales en la traducción de textos en el caso concreto de las culturas árabe e hispánica. Se realiza una revisión de las propuestas traductológicas centradas en los aspectos socioculturales de la traducción y se propone un modelo de análisis para la contextualización y caracterización de las traducciones. Se analiza posteriormente el funcionamiento de la transferencia cultural en un corpus de traducciones y se constata la variedad de soluciones traductivas posibles. La variedad de los resultados ofrecidos por los textos traducidos para el trasvase de los culturemas confirma la hipótesis general del trabajo, según la cual, la traducción de los culturemas es múltiple. Se plantea una serie de hipótesis de las variables que determinan esta multiplicidad.

Rodríguez Paniagua, L. R. (2001) *Análisis de errores e Interlengua de los aprendices árabes de Español como Lengua Extranjera*. Memoria de Master, Universidad de Salamanca. Dirección Internet: www.mec.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml

- Realiza un análisis de Interlengua sobre un corpus de composiciones escritas requeridas por el Diploma Básico de Español de los exámenes DELE efectuadas por treinta candidatos considerados aptos en Beirut y Argel. El trabajo contiene también una descripción de la realidad lingüística en la que viven los alumnos que actúan como informantes.

Hela, G. (1994) *El español no nativo de los hablantes de árabe*. Tesis Doctoral, departamento de Filología Española I, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.

- Analiza la Interlengua española de los hablantes de Túnez, nativos de árabe, que aprenden el español en contextos tanto formales como informales. Se centra sobre tres aspectos gramaticales: el sujeto nulo, las relativas especificativas y el foco informativo/contrastivo. Basa el análisis sobre el modelo de "principios y parámetros" de la teoría chomskyana.

La Interlengua los alumnos nativos árabes en otras lenguas europeas

▪ Inglés

Existe una base de referencia bibliográfica de gran envergadura sobre estudios contrastivos y de Interlengua que realiza el *International Journal of Arabic-English Studies* (IJAES) y la *Association of Professors of English and Translation at Arab Universities* (APETAU). Puede consultarse en: <http://www.ijaes.org/default.htm>

▪ Francés

Besse, A. S., Demont, E. Y J.E. Gombert (2007) Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie Française* 52 (1):89-105.

- Intenta determinar en qué modo la articulación fonética de los hablantes arabófonos y lusofonos influye sobre la pronunciación y sobre la comprensión del francés como lengua extranjera. Se centra sobre el estudio de las unidades sub-léxicas y sobre el efecto de la rima.

▪ Italiano

Al Olmari, A. (2006) *L'insegnamento dell'italiano a studenti arabofoni con L2 ebraico, sull'esempio dell'Istituto Italiano di Cultura di Haifa*. Tesis de Licenciatura. Consorzio universitario ICoN. Dirección Internet: <http://www.lingue.unige.it/personale/alomari/682.pdf>

- Realiza un breve análisis de Interlingua. Analiza con detalle las variedades dialectales que conviven en Haifa y estudia su influencia en el modo de aprender el italiano como lengua extranjera.

La enseñanza del español a inmigrantes árabes

Callero, C. M (2007) Dificultades del alumnado inmigrante árabe para el aprendizaje de la lengua española por influencia de su lengua materna. *Elenred*. Dirección Internet: <http://red.elenred.net/mcarmen/weblog/186.html>

- Realiza un análisis de los errores de los alumnos arabófonos en el plano fonético, morfológico, sintáctico y de escritura con un corte teórico estrictamente contrastivo. Una reseña crítica puede consultarse en la bitácora de *Planeta Educativo* (<http://ele.inicios.es/2007/05/24/revisitando-una-critica-2%0c2%ba-cvele-feliz-feliz-no-congreso>)

Reyes, E. (2005) Aprendizaje del castellano por un inmigrante marroquí. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* 10 (38):82-90

- Se describe una experiencia de aprendizaje del castellano de una inmigrante marroquí pobre y analfabeta. Se analizan los factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, las estrategias de aprendizaje que utiliza el sujeto de estudio para aprender esa lengua, así como la motivación y las actitudes que más potencian dicho aprendizaje.

Botton, L. de (2002) *Nuevas propuestas para la inclusión árabe en la comunidad*. Barcelona: Crea. Dirección Internet: publicrea@pub.ub.es

- Se analiza el fracaso escolar en la comunidad árabe. Se exponen varios motivos e interpretaciones educativas posibles como la secuencia: alumno extranjero-gueto-conflictos. Se supone el éxito o fracaso de la experiencia educativa depende tanto de las relaciones externas e internas que la comunidad inmigrante mantiene, como de los recursos humanos y materiales de que dispone la escuela y de cómo se utilizan. Se descarta como causa la cantidad de alumnos matriculados y la ubicación geográfica. Se valora la experiencia de ATIME (Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España) que brinda apoyo a la primera necesidad educativa, la lingüística.

La enseñanza institucional del español en países arabófonos

Instituto Cervantes (2006). *Enciclopedia del Español en el Mundo*. Madrid: Plaza Janés.

- Contiene un análisis detallado de los contextos de enseñanza del Español como Lengua extranjera en los países arabófonos. Proporciona información estadística sobre la enseñanza institucional del Español en los diferentes países.

Estudios de sociolingüística sobre el Español en Marruecos

Sayahi, L. (2005) Language and identity among speakers of Spanish in northern Morocco: Between ethnolinguistic vitality and acculturation. *Journal of Sociolinguistics* 9 (1), 95–107.

Sayahi, L. (2004) 'Aquí todo el mundo hablaba español': history of the Spanish language in Tangier. *The Journal of North African Studies* 9(1):36 – 48.

- Recoge entrevistas a personas que viven en Tánger e intenta relacionar aspectos de las dos culturas. Incluye un elenco de los legados del español a la variedad dialectal interesada.

Marley, L. (2004) Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy. *Language Policy* 3 (1):25-46.