

**ERRORES E INTERLENGUA EN EL APRENDIZAJE
DEL ÁRABE EN LOS CENTROS DOCENTES
ESPAÑOLES EN MARRUECOS**
**Error and interlanguage in learning Arabic in the
Spanish schools in Morocco**

Abdelmajid AMEHDAR
aamehdar@yahoo.es
Universidad de Casablanca

BIBLID [0544-408X]. (2017) 66; 3-29

Resumen: En este artículo se estudia la interlengua de los alumnos de la ESO que aprenden el árabe en los centros educativos españoles en Marruecos basándose en un corpus bien definido. El objetivo de esta investigación es analizar los errores que se comenten intentando explicarlos a partir de las teorías existentes en la enseñanza de las segundas lenguas, lo que nos permite detectar las barreras que dificultan el aprendizaje de la lengua objeto.

Abstract: Studies a well defined corpus of the interlanguage of ESO students learning Arabic in the Spanish schools in Morocco, analyzing errors and trying to explain them under current theories in the teaching of second languages. This analysis will allow us the detection of some of the barriers that hinder the acquisition of the target language.

Palabras clave: Interlengua. Error. Árabe estándar. Lengua objeto.

Key words: Interlanguage. Error. Standard Arabic. Target language.

Recibido: 20/04/2016 **Aceptado:** 05/07/2016

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo vamos a reflexionar sobre la interlengua (IL) de los alumnos de la ESO que aprenden el árabe como asignatura obligatoria en los centros educativos españoles en Marruecos. Para ello, se estudiarán longitudinalmente los errores identificados en cada nivel escolar y se explicarán estas desviaciones a partir de las teorías existentes sobre la enseñanza de segundas lenguas. En cualquier caso, este procedimiento nos permitirá detectar cuáles son los errores más frecuentes en el aprendizaje de la lengua objeto y percatarnos de las etapas evolutivas de la adquisición de las estructuras gramaticales en la IL de los usuarios destacando las dificultades que tienen para asimilarlas y producirlas.

2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El corpus de datos del que nos hemos valido para analizar la IL de los alumnos consiste en un total de 114 composiciones con varios errores de diversa índole.

le. Se han recopilado de 12 pruebas escritas¹ realizadas equitativamente por alumnos de árabe del Instituto Español Juan Ramón Jiménez de Casablanca y del Colegio Español de Rabat. Precisamente, los alumnos pertenecen a distintos niveles de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (1º ESO, 2º ESO, 3º ESO y 4º ESO), lo que nos permitirá observar cada uno de los estadios sucesivos por los que pasan los escolares en su proceso de aprendizaje de la lengua meta. Se trata de un estudio longitudinal relativamente nuevo² en el campo de la interlengua de los aprendientes de árabe, en cuanto que pretende poner de manifiesto las estructuras gramaticales en las que se sitúan los errores de un grupo de alumnos heterogéneo. Por lo tanto, la tipología tratada combina el criterio lingüístico y el etiológico.

3. CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES

El análisis de los 205 errores encontrados en el corpus destaca diez categorías principales que podemos clasificar según el orden de frecuencia como sigue:

1. Errores de concordancia (19,02%).
2. Errores de adición (16,58%).
3. Errores de omisión (14,16%).
4. Errores ortográficos (10,73%).
5. Errores fonéticos (10,24%).
6. Errores en el uso de las partículas (8,78%).
7. Dialectismos marroquíes (8,78%).
8. Errores de selección falsa (4,87%).
9. Hispanismos y galicismos (3,41%).
10. Errores de falsa colocación (3,41%).

1. Los textos consisten en redacciones, resúmenes y comentarios de temas estudiados a lo largo del curso escolar 2011-2012.

2. Son muy pocos los estudios que se han hecho en español acerca del análisis de los errores que cometen los aprendientes de árabe como segunda lengua. El único trabajo de investigación que hemos podido consultar al respecto es la tesis de Kinda Kharman. *Análisis de errores de los estudiantes españoles de árabe como lengua extranjera*. Tesis doctoral (Inédita). Universidad Autónoma de Madrid, 1995. En cambio, en inglés se han publicado diversas obras que tratan este tema. Para más información consúltese: Dola Algady. *The acquisition of relative clauses: how do second language learners of Arabic do it?*. The University of Wisconsin-Milwaukee, Pro Quest Dissertations Publishing, 2013; Ghassan T. A. Husseinali. *Processability and development of syntax and agreement in the interlanguage of learners of Arabic as a foreign language*. Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences (DAIA) 2007 Aug; 68 (2):547. U of Texas, Austin, 2006.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Errores de concordancia

De las 39 desviaciones de concordancia³ halladas en el corpus, la mayoría de ellas (43,58%) son errores de concordancia entre el verbo y el sujeto. Luego, vienen los que se dan entre el sustantivo y el adjetivo (20,51%) y los que afectan a la relación entre el pronombre complemento y el sustantivo (15,38%). Igualmente, se ve que los errores originados por la desproporción entre el sustantivo y el pronombre numeral tienen el mismo porcentaje de fallos que los provocados por falta de correspondencia entre el dual y el sustantivo (10,25% cada uno), y por eso ocupan el mismo rango clasificatorio. Justamente, los errores más comunes en 1° de la ESO son las faltas de concordancia entre el sujeto y el verbo (3, 4, 5, 7, 9, 10) en comparación con los causados por la disconcordancia entre el sustantivo y el adjetivo (1, 6, 10'). En contraste con lo anterior, son muy pocas las desviaciones encontradas entre el nombre y el pronombre numeral, por una parte (2, 3'), y entre el dual y el sustantivo, por otra parte (8). Los contextos de producción escrita donde se encuentran estas equivocaciones son los siguientes:

- 1- التراث الجزائري هو الذي أخذت منه هذه الحكاية. (الجزائري)
Del patrimonio argelino es de donde se sacó esta historia.
- 2- في النص توجد أربعة شخصيات. (أربع)
En el texto hay cuatro personajes.
- 3- يوجد مختارات في فهرس الكتاب عدده (3') أربعة أجزاء. (توجد... عددها)
Hay una antología de cuatro partes en el índice del libro.
- 4- لم يأكل البنت السمك. (تأكل)
La chica no comió el pescado.
- 5- لم يتوقف المرأة عن قراءة كتابها. (تتوقف)
La mujer no paró de leer su libro.
- 6- أنت ولد زرقاء العينين. (أزرق)
[Tú] eres un chico de ojos azules.
- 7- تركض الرجل. (يركض)
El hombre corre.
- 8- فقال العميان الرابع الذي لمس نابا من نابي الفيل: إنه طويل وقوي. (الأعمى)
El cuarto ciego que tocó uno de los colmillos del elefante dijo: es alto y fuerte.
- 9- أنا يسكن في مدينة الدار البيضاء. (أسكن)
Yo vivo en Casablanca.
- 10- كرستيانو رونالضو تلعب كرة القدم، هو طويل وعينه أسمران (10'). (... يلعب... وعينه سمراوان.)
Cristiano Ronaldo juega al fútbol, es alto y tiene los [dos] ojos marrones.

Análogamente, en 2° de la ESO predominan los errores de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo (12, 14, 14', 17) en relación con los que afectan a la relación entre el sujeto y el verbo (15, 18). Hay que mencionar, además que, en este

3. En árabe, la concordancia presenta concordancias nominales, verbales y en los determinantes tiene más concordancias que el español, así por ejemplo el sujeto y el verbo pueden concordar también en género algo que no sucede en español. Cfr. https://es.wikipedia.org/wiki/Concordancia_gramatical.

nivel escolar surgen más errores de concordancia entre el sustantivo y el pronombre numeral (13, 16, 16') que en el primer nivel. En relación con las faltas del dual/ sustantivo (11), sigue saliendo el mismo número de errores encontrado en el primer nivel. Las faltas de concordancia producidas en este nivel educativo se manifiestan en estas oraciones:

- 11- غرفة النوم مطلتان على منظر جميل. (مطلّة).
 12- لن تكون الرحلة متعبة جداً، بل ستكون جيد جداً. (جيدة)
 El viaje no será muy cansado, sino muy bueno.
 13 - تأخرت بداية المباراة عشرين دقائق. (دقيقة)
 El inicio del partido se retrasó veinte minutos.
 14- أتذكر أشياء جميل ومؤلم (14'). (جميلة و مؤلمة).
 Recuerdo cosas bonitas y dolorosas.
 15- الأولاد ينتظرون هذه الاحتفالات بفارغ الصبر. (ينتظرون)
 Los niños esperan estas fiestas con mucha paciencia.
 16- دخل القسم أربع تلاميذ وستة (16') تلميذات. (أربعة تلاميذ وستة تلميذات).
 Entraron a clase 4 alumnos y 6 alumnas.
 17- أظن أنها كانت من أجمل مرحلة حياتي. (مراحل)
 Creo que era una de las etapas más bonitas de mi vida.
 18- منذ زمن كانوا الناس ينتظرون رؤية ما يقع في البلدان الأخرى. (كان)
 Hace tiempo que la gente esperaba ver lo que pasa en otros países.

Acerca de los errores cometidos en el tercer nivel (3º ESO), aparecen las desviaciones de concordancia entre el verbo y el sujeto (20, 22, 24, 27) de tal forma que los fallos expresados entre el sujeto y el adjetivo van desapareciendo aunque siempre pueden manifestarse (19). También, en esta etapa escolar desaparecen los errores de concordancia entre el sustantivo y el pronombre numeral dando lugar a incorrecciones provocadas por falta de correspondencia entre el sustantivo y el pronombre complemento (21, 26) y a los fallos originados al concordar inadecuadamente el dual con el sustantivo (23, 25). Baste, como muestra los enunciados que siguen:

- 19- الصحف الفرنسي تطرقت إلى الحدث. (الفرنسية)
 La prensa francesa habló del evento.
 20- وواجبنا أن يحمي وطننا. (نحمي).
 Y nuestro deber es proteger nuestra patria.
 21- كان يذهب إلى مكناس ليشتري بضائع ويبيعهم في القرية. (يبيعها)
 Iba a Meknes para comprar mercancías y venderlas en el pueblo.
 22- تتمكن التجار من عقد صفقات ممتازة. (تمكن)
 Los comerciantes han podido firmar buenos contratos.
 23- كانوا يرفعون عينيهم إلى السماء. (عيونهم).
 Levantaban los ojos al cielo.
 24- قرر الفرنسيون أن يقتل حسين. (يقتلوا).
 Los franceses decidieron matar a Hussein.

- 25- لن تهاجرا إلى المدينة ولن تولما والديكما. (والديكما).
 No vais a emigrar a la ciudad y no vais a angustiar a vuestro padre.
 26- كانت تحمل كل ليلة مصباحا في يدها لأنه كانت تزور الجرحى. (لأنها)
 Cada noche llevaba una lámpara en la mano porque visitaba a los heridos.
 27- قامت بواجبها كما يجب. (يجب).
 Cumplió con su deber como se debe.

En lo que concierne a los errores producidos en el último nivel (4º ESO), es de observar la desaparición de la disconcordancia entre el sustantivo y el adjetivo y las equivocaciones relacionadas con el dual/ sustantivo, lo que nos parece un índice de progreso. Pero, en este nivel se nota también un estancamiento en el número de errores al discordar el verbo y el sujeto (28, 30, 31, 33), de un lado, y el sustantivo y el pronombre numeral (29, 32), por otro lado. Así, por ejemplo, tenemos las siguientes desviaciones:

- 28- الشخصية الثانية تدرسان في نيويورك، ولدت في القدس ولها ثلاث إخوان. (...تدرس...ثلاثة إخوة).
 El segundo personaje estudia en Nueva York, nació en Jerusalén y tiene tres hermanos.
 29- كل إنسان له حقوق متساوية بصرف النظر عن أصلهم الثقافي أو الاجتماعي أو التاريخي. (أصله)
 Cada persona tiene los mismos derechos independientemente de su origen cultural, social o histórico.
 30- عندما يتحول التسامح إلى تساهل زائد، فالمرهق يتعود على ذلك، فيظن أن ذلك من حقه وينتظر من الآخرين أن يسامحه. (يسامحه)
 Cuando la tolerancia se convierte en indulgencia exagerada, el adolescente se acostumbra a ello y cree que tiene derecho a aquello y espera que los demás le perdonen.
 31- المراهق المدلل يحتاج دائما إلى والديه لكي يحمونه ويتركونه يفعل ما يريد. (يحموه ويتركوه)
 El adolescente mimado siempre necesita a sus padres para que lo protejan y lo dejen hacer lo que quiera.
 32- هذا هو السؤال الذي طرحوا العلماء على الحكومات يوم أمس في الولايات المتحدة. (طرحه)
 Esta es la pregunta que plantearon, ayer, los científicos a los gobiernos en EEUU.
 33- عليكم أن تطعمون الفقراء (تطعموا).
 Tenéis que dar de comer a los pobres.

De ello, resulta claro que la falta de concordancia en el género y número es una de las dificultades más frecuentes en la ESO. Estas incorrecciones no se pueden atribuir a una sola causa. Errores como **al-Turāt al-ŷazā'iriyya* (*El patrimonio argelina) (1) o **al-Šuḥuf al-faransī* (*La prensa francés) (19), por ejemplo,

en los que el adjetivo no concuerda con el sustantivo muestran que el aprendiz tiene problemas para determinar el género en estos casos. Los ejemplos del tipo **al-Šajšiyya al-tāniyya tadrusāni* (*El segundo personaje estudiáis [los dos]) (28) o **al-Awlādu yantaẓirāni* (*Los niños [los dos] están esperando) (15) son claras sobre generalizaciones de las reglas del dual, de lo que carecen las lenguas neolatinas, pero indican lógicamente un cierto progreso en el aprendizaje del árabe.

Lo dicho hasta aquí supone que este avance puede apreciarse también en ultracorrecciones como **kānū yarfa'ūna 'aynay-him ilà l-samā'i* (23) (levantaban los[dos] ojos al cielo) puesto que el alumno ha aprendido a formar el dual del sustantivo 'ayn (ojo) con el adjetivo posesivo him (sus) que concuerda en género y número con el nombre, regla que, de forma errónea, generaliza al plural 'uyūn (ojos) que exige el adjetivo posesivo hum (sus): *kānū yarfa'ūna 'uyūna-hum ilà l-samā'i* (levantaban los ojos al cielo). En este sentido, se producen ciertos casos de hipergeneralización de reglas del dual como en **'aynā-hu asmarāni* (*sus [dos] ojos morenos) (10) optando por el adjetivo dual masculino *asmarāni* en vez del adjetivo dual femenino *samrawāni* ya que el sustantivo 'ayn^{fm} (un ojo) es femenino en árabe mientras que en español y francés es masculino. Este tipo de errores se atribuye más bien a dificultades propias de la lengua meta que tiene su propia forma de estructurar las marcas de género y número. Aun así, existe todavía una gran cantidad de errores cometidos en el último nivel, lo que muestra que los usuarios no avanzan rápidamente en su aprendizaje como se debe.

Fuera lo que fuera, hay que admitir que este crecimiento es un signo positivo de progreso en la asignatura. En cierta medida, no hay que olvidar que al principio los resultados indican que el número de errores de concordancia gramatical va disminuyendo, pero lentamente (de 30,76% en 1º de la ESO a 20,51% en 4º de la ESO). Particularmente, si queremos dar una explicación a estas equivocaciones, tenemos que indicar varios factores. El primero es la falta en la L1 (francés) o L2 (español) de un sistema parecido a la lengua meta. A esto hay que añadir la insuficiente automatización y práctica de la gramática árabe fuera del aula lo que conlleva la elaboración de secuencias escritas con varios errores de concordancia.

4.2. Errores de adición

La adición consiste en añadir grafemas consonánticos y vocálicos, partículas, verbos, pronombres o incluso sílabas a las palabras. De hecho, de los 34 errores de adición detectados en el corpus, el 17,64% de ellos se cometen al introducir elementos superfluos en cierto número de proposiciones. Igualmente, los escolares producen el mismo número de desviaciones (17,64%) cuando incorporan la /ī/ a determinadas palabras. Las equivocaciones consistentes en agregar el artículo /al/ de determinación y la vocal larga /ā/ a palabras vienen después con el 14,70%

(cada uno) de los usos anómalos. Luego, se destacan los errores generados por la /ū/ (11,76%), y el uso redundante de los pronombres en la misma proporción (11,76%). Del mismo modo, se produce una cantidad considerable de faltas relacionadas con la adición de verbos (05,88%). Al final, los fallos por adición de la /n/ en la posición final de la palabra y la escritura de la nunación ocupan el último rango con el 02,94% cada uno. De manera semejante, en el primer nivel (1° ESO), se cometen más errores al añadir las partículas sobrantes a las frases (3, 5, 7). Es el caso de *mundu* (desde), *min* (de) y *fī* (en). También, en este nivel los alumnos suelen integrar la /ā/ al verbo (4') y al pronombre demostrativo (8). En el primer caso se trata de la añadidura del *alif al-maqṣūra*, mientras que el segundo caso consiste en la escritura del *alif* fónico. Paralelamente, se producen varias faltas por agregación de la /ī/ al verbo (1), la nunación (2), el pronombre personal *anā* (yo) (4), y la /ū/ al sustantivo plural (6) por confundir los dos plurales fractos *ṣuhūr* y *aṣhur* (meses):

- 1- كان يحبني الدراسة. (يحب). Le gustaba estudiar.
- 2- كانت أمي مشغولة أجدًا. (مشغولة). Mi madre estaba muy ocupada.
- 3- لكنني منذ دائما كنت مولعا بالرياضة وخصوصا كرة القدم. (لكنني كنت دائما مولعا...).
Pero, desde siempre soy aficionado al deporte y sobre todo el fútbol.
- 4- أدرس في هذه المدرسة منذ السنة الثالثة وأنا لم تبقى (4') إلا سنوات معدودة للحصول على البكالوريا. (لم تبق)
Estoy estudiando en esta escuela desde el tercer curso y sólo me quedan pocos años para obtener el Bachillerato.
- 5- في المدرسة الاسبانية عشت من أحسن اللحظات في حياتي. (عشت أحسن اللحظات...)
En el colegio español he pasado los mejores momentos de mi vida.
- 6- بعد ستة أشهر من الولادة تبدأ أسنان الطفل بالظهور. (أشهر)
Los dientes del niño empiezan a aparecer seis meses después del nacimiento.
- 7- و في خلال السنوات الأولى من حياته يكون عدد أسنانه عشرين سنًا رضاعة. (وخلال السنوات...)
Durante los primeros años de su vida, el número de los dientes de leche son veinte.
- 8- عندي أصدقاء رائعون في هاذة المدرسة. (هذه)
Tengo amigos maravillosos en esta escuela.

En el segundo nivel (2° ESO), los errores más comunes son los generados por adición de la /ī/ (9, 11') y la /ū/ (12, 12'). Después, se destacan equivocaciones por anexión del pronombre (9"), la /ā/ (11), la /n/ (10) y el verbo (9') con el mismo número de errores cada uno:

- 9- في المغرب يوجد كثير من الناس الذين يحبونه كثيرا ولكن يوجد (9) البعض منهم الذين (9) يريدون الذهاب إلى أوروبا. (... يحبونه كثيرا ولكن البعض منهم ...)
- En Marruecos hay mucha gente que lo quiere, pero hay algunos que quieren irse a Europa.
- 10- متى أمكنكم أن تحدثونه عن الرحلة؟ (تحدثوه) ¿Cuándo podéis hablarle del viaje?
- 11- هذه المنطقة هي (11) أبرد منطقة في العالم. (هذه ... هي ...)
- Esta es la zona más fría del mundo.
- 12- إن تركيا بلد غالي جدا مقارنة بدول آسيا التي يوسافر (12) إليها السياح العرب. (مقارنة... يسافر)
- Turquía es un país muy caro en comparación con los países de Asia a los que viajan los turistas árabes.

De manera similar, en el tercer nivel (3° ESO), los escolares vuelven a cometer más errores al introducir partículas innecesarias en las oraciones (14, 16', 17). Otro rasgo de la adición se da cuando los usuarios añaden la /ī/ (15, 18), la /ū/ (13), el verbo defectivo *kāna* (16), el pronombre sufijado /hu/ de tercera persona (18') y el artículo /al/ de determinación (19):

- 13- العبارة التي تدل على أن النص حكاية هي أن الحكاية تبدأ بـ " في يوم من الأيام ". (تبدأ بـ.)
La expresión que indica que el texto es un cuento es que la historia empieza con "Érase una vez".
- 14- بعد ذلك، أراد الفرنسيون أن قتل حسين لكنه هرب إلى طنجة. (أراد الفرنسيون قتل حسين ...)
- Después, los franceses querían matar a Hussein pero éste se escapó a Tánger.
- 15- لا تريد الزواج، بل تريد أن تكون ممرضة. (ممرضة)
No quiere casarse sino ser enfermera.
- 16- ما كاد ينتهي من الأكل حتى كان قد (16') اتخذ قراره. (حتى اتخذ قراره.)
Apenas terminó de comer, tomó la decisión.
- 17- أحست تريزا بالسعادة لأنها أدت بواجبها. (واجبها.)
Teresa se sintió feliz porque cumplió con su deber.
- 18- الوطن هو أكثر ما يجب أن نحبه (18'). (يجب أن نحبه.)
Es la nación lo que más debemos querer.
- 19- لا يجب التفضيل وطن آخر على وطننا. (لا يجب تفضيل أي وطن على وطننا.)
No hay que preferir ninguna nación a la nuestra.

En lo referente al último nivel (4° ESO), primero es de observar que los alumnos producen más errores por añadidura del artículo /al/ (21', 23, 25, 20') en comparación con los provocados al añadir la /ā/ (20, 22), la /ī/ (21) o el pronombre personal (24):

- 20- إن التلوث من أخطار المشاكل في الحياة (20') الإنسان. (أخطر... حياة)

- La contaminación es uno de los problemas más graves en la vida del ser humano.
 21- يجب أن نحافظ على حقوقنا وعلى الحقوق (21) الآخرين. (يجب... حقوق).
 Debemos proteger nuestros derechos y los de los demás.
 22- في هذا العصر يجب على الإنسان أن يكون في أحسن الحالات الجسدية من أجل العمل.
 (هذا)
 Actualmente, el ser humano debe estar en la mejor condición física para trabajar.
 23- الانترنت مفتاح العالم المعرفة. (عالم المعرفة).
 Internet es la llave del saber.
 24- الانترنت هو مهم لأنها تعلمنا أشياء كثيرة. (الانترنت مهم...)
 Internet es importante porque nos enseña muchas cosas.
 25- التساهل الزائد يؤدي إلى إعاقة النمو السلوك الاستقلالي لدى المراهق. (نمو)
 La indulgencia excesiva impide el desarrollo del comportamiento autónomo del adolescente.

El elevado número de errores por adición puede achacarse a dificultades propias del sistema lingüístico del idioma árabe. Por lo que se refiere al número de errores cometidos en este apartado, los resultados indican que hay un vaivén de cifras que oscila entre 26,47% y 23,52% a medida que los usuarios superan un curso, lo que refleja que éstos no progresan adecuadamente en árabe.

4.3. Errores de omisión

La omisión se da al omitir letras, sílabas, partículas, verbos, pronombres, o cualquier otra palabra funcional. Por lo tanto, de las 29 equivocaciones de omisión subrayadas en el corpus, la mayoría de ellas (27,58%) se produce al omitir la /ā/ y el 20,68% surgen cuando los escolares eliminan el artículo *al-* de determinación. Paralelamente, se destacan las faltas generadas al excluir gráficamente la /ī/ (13,79%). Todavía cabe señalar que los aprendientes cometen el 10,34% de los errores al dejar de escribir la *tā' al-marbūṭa* (ة). De igual modo, cometen la misma cantidad de incorrecciones por omisión de partículas de enlace. De esta forma, las distorsiones por descuido del *alif* mudo ocupan el sexto lugar con 08,89% justamente antes de los fallos causados por la eliminación de la /ū/, el verbo y el pronombre con 03,44% cada uno.

En el primer nivel (1º ESO), se nota que los alumnos producen más errores debidos, en primer lugar, al olvido de la /ā/ (6, 7, 8) y luego al olvido de la /ī/ (2,3), el *alif* mudo (1), la *tā' al-marbūṭa* (4) y el artículo *al-* de determinación (5):

- 1- اذهب وطلبها من البقال. (اطلبها).
 Ve y pídesela al tendero.
- 2- ألا تريد أن أوصلك عند خالتك؟ (تريدين) ¿Quieres que te lleve a casa de tu tía?
- 3- تجري أحداث هذه القصة في قرية بعيدة منعزلة. (بعيدة)
 Esta historia transcurre en un pueblo lejos y aislado.

- 4- عدد العميان الذين زاروا الملك هو ثلاث. (ثلاثة)
Las personas ciegas que habían visitado al rey eran tres.
5- الرجال منهم ونساء. (النساء).
Tanto hombres como mujeres.
6- طلب سكان القرية من العميان الذين زاروا الملك الرحيل. (زاروا)
Los campesinos pidieron a los ciegos que visitaron al rey que se marchasen.
7- إن الزرافة حيوان طويل وعشب. (عاشب).
La jirafa es un animal alto y herbívoro.
8- أسنان أخر ترافق الطفل حتى الشيخوخة. (أخرى)
Otros dientes que acompañan al niño hasta la vejez.

En el segundo nivel (2° ESO), los errores más cometidos son la supresión de la /ī/ (11, 14), la partícula subordinante *anna* (que) (9, 12), el artículo *al-* de determinación (10), el pronombre sufijado *-hu* (9'), y la /ū/ (13):

- 9- أتذكر Ø (9') في يوم من الأيام كنا نلعب في الحديقة... (أنه)
Recuerdo que un día estuvimos jugando en el jardín...
10- بنسبة لي، المغرب بلد جميل. (بالنسبة لي...)
Para mí, Marruecos es un país bonito.
11- أنا شخصيا أحب مدنتي ووطني. (مدينتي)
Personalmente, me gusta mi ciudad y mi país.
12- أحب Ø أذهب إلى الهند حتى أن أتمكن من رؤية تاج محل. (أحب أن أذهب...)
Quiero ir a la India para ver Taj Mahal.
13- عدت الأسبوع الماضي من إجازة لن أنساها أبدا. (الأسبوع)
La semana pasada volví de unas vacaciones inolvidables.
14- تم إقاف متهم في 26 من عمره في ميناء طنجة. (إقاف)
Detuvieron a un joven sospechoso de 26 años de edad en el puerto de Tánger.

En el tercer nivel (3° ESO), los usuarios suelen descartar más la /ā/ (17, 18, 20), el artículo *al-* (15, 15') y la *tā' al-marbūṭa* (16, 19):

- 15- مكان وزمان (15') الذي تدور فيه القصة. (المكان والزمان...)
El lugar y el tiempo donde se desarrolla la historia.
16- ثلاث عشر طائرا يخلقون في السماء. (ثلاثة عشر).
Trece pájaros vuelan por el cielo.
17- هذه الفتاة عمرها اثن عشر سنة. (اثنا عشر سنة).
Esta chica tiene doce años.
18- واحمرت عيناها. (عينها).
Y sus ojos se enrojecieron.
19- تتكلم بطريقة محترمة وبكل ثق. (ثقة)
[Ella] habla de manera respetuosa y con confianza total.
20- أكملت درستها الجامعية وتشتغل الآن كمعلمة في الرباط. (دراستها)
Terminó sus estudios universitarios y ahora es maestra de escuela en Rabat.

De modo semejante, en el cuarto nivel (4º ESO), los fallos más comunes son la falta del artículo *al-* (22', 23), la /ā/ (25, 25'), el *alif* mudo (21), la partícula '*alā* (sobre) (24) y el verbo *ḥāfaza/ yuḥāfiẓu* (conservar) (22):

- 21- لقد تقدمنا وقمنا باختراع شيء جيد وجديد. (باختراع)
Hemos avanzado y hemos inventado algo nuevo y bueno.
- 22- أعترف بأن الموظفين على وقت (22'). (أعترف بأن الموظفين يحافظون على الوقت).
Reconozco que los empleados son puntuales.
- 23- الدستور يضمن التفكير حر للناس جميعا. (الحر)
La constitución garantiza la libertad de pensamiento a todos los ciudadanos.
- 24- إذا لم نعبر عن أفكارنا، ففكرنا سيختنق. (إذا لم نعبر عن أفكارنا،...)
Si no expresamos nuestras ideas, nuestro pensamiento se asfixiará.
- 25- حقوق الإنسان هي ملك أساسي لكل الناس بصرف النظر عن أصلهم الاجتماعي (25').
(أساسي... الاجتماعي)
Los derechos humanos es una propiedad [moral] fundamental para todos los seres humanos independientemente de su procedencia social.

En lo que atañe al progreso logrado a medida que pasan los cursos, es de observar un decrecimiento lento en los errores cometidos a partir del segundo nivel (de 27,58% a 24,13%). Sin embargo, en los demás niveles hay un estancamiento de las cifras, lo que indica que los escolares no avanzan como se espera en la adquisición de las reglas gramaticales de la lengua meta. En fin, creemos que tanto los errores de adición como de omisión se producen por descuido y falta de precisión gramatical.

4.4. Errores ortográficos

El 36,36% de los errores ortográficos subrayados en este capítulo están relacionados con la escritura del signo *hamza* (الهمزة) que tiene seis formas según la posición que adopta en la palabra (أ- إ- ئ- ؤ- ة- ء). Por lo que sigue, la escritura de la oclusiva glotal sorda /ʔ/ es muy difícil para los escolares. Se debe agregar que son muchos (22,72%) los aprendientes que tienen dificultades para escribir la *ta' al-marbūṭa* (ة) en comparación con la *ta' al-mabsūṭa* (ت) (18,18%). Por lo tanto, es frecuente que los usuarios confundan ambos grafemas sobre todo al final de las palabras. De igual modo, les resulta más difícil escribir correctamente el *alif al-maqṣūra* (ى) (18,18%) que el *alif al-mamdūda* (ا) aunque los dos grafemas ocupan una posición final de sílaba.

Al final, conviene destacar que hay pocos alumnos que marcan la nunación añadiendo una /n/ al final de la palabra (04,54%). Evidentemente, la mitad de los errores de ortografía cometidos en 1º de la ESO son faltas producidas a la hora de

escribir la *hamza* (1, 2, 5). Luego vienen las desviaciones generadas al producir la *ta' al-marbūta* (3,6), y al final, figuran las equivocaciones que afectan al *alif al-maqṣūra* (4). En este ejemplo vale la pena decir que el usuario sustituye el *alif al-maqṣūra* por una *ta' al-marbūta* que no se pronuncia normalmente sin nunación:

- 1- عندها ثلاثة أخوة وأخت. (إخوة). Tiene tres hermanos y una hermana.
- 2- جأ القط وأكل السمك. (جاء). Vino el gato y comió el pescado.
- 3- طاب المكان رائحتا. (رائحة). El lugar huele a perfume.
- 4- بدون جدوة. (بدون جدوى). En vano.
- 5- أسنان الرضاعة مهينة لأن تتساقط بعد فترة معينة. (مهياة). Los dientes de leche están preparados para caerse después de un período de tiempo determinado.
- 6- هناك أسنان أخرى ترافق الطفل حتى عمر الشيخوخة. (الشيخوخة). Hay otros dientes que acompañan al niño hasta la vejez.

Del mismo modo, en 2° de la ESO, el porcentaje de errores disminuye notablemente (de 27,27% a 18,18%): las faltas de la *hamza* (7) bajan considerablemente pero los de la *ta' al-mabsūta* señalados aumentan (8, 9, 10):

- 7- أنا متأكدة بأنه في يوم من الأيام سأتزوج وسأبقى معه حتى آخر يوم في حياتي. (متأكدة). Estoy segura de que algún día me casaré con él y me quedaré con él hasta el último día.
- 8- وقد فكرت في إعطاء عدة إرشادات للقيام برحلة إلى هذا البلد. (إرشادات). Y he pensado en dar varias instrucciones para viajar a este país.
- 9- هناك إمكانية لخفض الأسعار. (إمكانيات). Hay posibilidades de bajar los precios.
- 10- إن أهم البناية في هذا العصر هو مسجد الكتبية في مراكش. (البنايات). Uno de los edificios más importantes en esta época es la Mezquita Alkutubiyya en Marrakech.

No obstante, en 3° de la ESO los escolares vuelven a cometer más errores de ortografía dando lugar a más faltas de la *hamza* (11, 14, 15), mientras que las desviaciones originadas por la confusión del *alif al-mamdūda* y el *alif al-maqṣūra* (13, 13') son menos frecuentes. Más aún, en este nivel téngase en cuenta que el alumno produce ocasionalmente la *ta' al-marbūta* (12) de una forma distorsionada al escribir la *ta' al-mabsūta* seguida del *alif al-mamdūda* en vez de la *ta' al-marbūta*:

- 11- من خلال قراءة الجملة الأولى و الأخيرة. (قراءة). Al leer la primera y la última frase
- 12- أصبح الرجل أكثر صرامة صرامتا. (صرامة). El señor se volvió más estricto.
- 13- لما انتهى من العمل تعشا (13') في مطعم قريب من داره. (لما انتهى... تعشى...).

Después de terminar el trabajo, cenó en un restaurante cerca de su casa.

14- قام حسين بشيئا لتكون الحرية في البلاد. (بشيئ)

Hussein ha hecho algo para que haya libertad en el país.

15- أهتمت بكل ما يتعلق بالطعام والنظافة والاعتناء بالجرحى. (اهتمت)

Se preocupó de todo lo que concierne a la comida, la limpieza y el cuidado de los heridos.

El siguiente punto trata de los errores producidos en 4° de la ESO. Así pues, en este nivel se observa un estancamiento en el número de palabras erróneamente escritas, de tal forma que se cometen varios errores ortográficos igual que en el 1° de la ESO: los ocasionados por confusión de la *ta' al-marbūṭa* y la *ta' al-mabsūṭa* (16, 17, 19), el *alif al-maqṣūra* y el *alif al-mamdūda* (18). Por último, hay que subrayar la escritura de la /n/ de nunación en vez del *alif al-mamdūda* (20) y la *hamza* sobre el *alif* que sirve de soporte (أ) (21) en lugar de la *hamza* medial (ة):

16- الأزبال تجلب الحشرات الضارة. (الضارة)
La basura atrae insectos perjudiciales.

17- البيئة السليمة تمنحنا الحياة. (الحياة)
El medio ambiente sano nos da la vida.

18- يجب أن نحافظ عليها [البيئة] لأنها أغلا ما عندنا. (أغلى)

Tenemos que preservarlo (el medio ambiente) porque es lo más precioso que tenemos.

19- الذباب ينقل المكروبة. (الميكروبات)
Las moscas transportan microbios.

20- إن الفلاح نادم على قتل العصافير، وبات متمنين عودتها لتحمي حقوله من خطر الحشرات الضارة. (متمنيا)

El agricultor lamenta haber matado a los pájaros deseando que vuelvan para proteger sus campos de los insectos dañinos.

21- يجب علينا أن لا نلوث بيئتنا. (بيئتنا)
No debemos contaminar el medio ambiente.

Habría que decir también que el número de errores ortográficos encontrados en estos niveles sigue igual a pesar de haber estudiado algunas reglas y principios que regulan el uso de estos grafemas. En otras palabras, los resultados indican que los alumnos no avanzan en la adquisición de las reglas ortográficas que les permiten subsanar los errores fosilizados puesto que la adquisición de la ortografía es un proceso de construcción.

4.5. Errores fonéticos

De los 21 errores cometidos en el corpus, la mayoría (33,32%) se dan entre la consonante fricativa alveolar sorda no enfática /s/ y la fricativa alveolar sorda enfática /s̤/ y viceversa. Luego, son más comunes los errores que se producen al confundir la consonante oclusiva dental sonora enfática /d/ y la fricativa interdental

tal sonora enfática /z/ (28,57%) en comparación con las desviaciones originadas por la confusión de la oclusiva dental sonora no enfática /d/ y la oclusiva dental sonora enfática /ḏ/ y viceversa (19,04%). Por último, los pocos errores causados por el cambio de /ḏ/ por /z/, /z/ por /ḏ/, /ḏ/ por /ḏ/ y /t/ por /t/ ocupan simultáneamente la misma posición con el 04,76% cada uno. Tal como podemos comprobar seguidamente, es en el primer nivel (1° ESO) donde los alumnos producen más errores relacionados con los fonemas similares (33,33%), de tal forma que confunden /ḏ/ y /z/ (4,5), /s/ y /ṣ/ (2, 6,7), /t/ y /ṭ/ (3), /d/ y /ḏ/ (1). Pongamos por caso las frases que siguen.

- 1-دربه المعلم. (ضربه المعلم). El maestro le pegó.
- 2-قميصه أبيض. (قميصه). Su camisa es blanca.
- 3-ربطة عنقه جميلة. (ربطة). Su corbata es bonita.
- 4-هو يتغذى في الظهر. (الظهر). [Él] Almuerza a mediodía.
- 5-تنظيف أمي البيت (تنظيف). Mi madre limpia la casa.
- 6- الفك الأعلى والفك الأسفل. (الأسفل). La mandíbula superior e inferior.
- 7-الشخصيات الموجودة في النص هي النملة والديك والراوي. (الشخصيات). Los personajes del texto son la hormiga, el gallo y el narrador.

Por lo que se refiere al segundo nivel (2° ESO), la columna de errores va disminuyendo, pero lentamente (de 33,33% a 28,57%). No obstante, en este nivel los errores encontrados reflejan que los aprendientes tienen todavía serios problemas para distinguir los fonemas afines como /d/ y /ḏ/ (9, 10), /ḏ/ y /z/ (11), /s/ y /ṣ/ (8,12), /z/ y /ḏ/ (8'):

- 8- السيدة الأولى درست في القدس، أبوها مهندس، تتذكر (8') طفولتها الجميلة. (القدس...تتذكر). La primera mujer cursó sus estudios en Jerusalén, su padre es ingeniero, recuerda su hermosa infancia.
- 9-قديت في تركيا خمسة عشر يوماً. (قضيت). Pasé quince días en Turquía.
- 10- لا يعجبني البرد القارس. (البرد). No me gusta el frío que pela.
- 11-ضل القمر منيراً. (ظل). La luna permaneció iluminada.
- 12- أتذكر أيضاً كيف كنا نلعب ونرقس في ساحة المدرسة. (نرقص). Recuerdo también cómo jugábamos y bailábamos en el patio de la escuela.

Sobre los errores generados en el tercer nivel (3° ESO), hace falta notar que el número de errores producidos en esta etapa escolar sigue bajando ligeramente (de 28,57% a 23,80%), lo que demuestra que los usuarios aún confunden los fonemas enfáticos con los no enfáticos. Por lo tanto, siguen cambiando /d/ por /ḏ/ (13), /ḏ/ por /z/ (16'), y /ḏ/ por /z/ (14, 16):

- 13- علينا أن لا نغادر قريتنا وأن لا نترك أراضينا. (أراضينا)
No debemos dejar el pueblo y abandonar nuestras tierras.
- 14- تقاعد مبكراً من وظيفته. (وظيفته).
Se jubiló pronto.
- 15- يزعم أنه الوحيد في المدينة الذي يتقن شؤون الكهرباء. (الذي)
Pretende ser el único que domina los asuntos de la electricidad en la ciudad.
- 16- في عهد المرابطين بدأ الفن المعماري المغربي العظيم بالدهور. (16) (العظيم بالظهور).
En la época de los Almorávides empezó a aparecer el impresionante arte arquitectónico marroquí.

De lo contrario, en el último nivel (4º ESO), se observa un notable descenso del porcentaje de las desviaciones fonéticas encontradas (14,28%) en este nivel. Se trata pues de la confusión de /s/ y /ʃ/ (17,19), /d/ y /z/ (18):

- 17- الانترنت نستعملها لتواصل مع الناس في العالم والبحث عن المعلومات. (للتواصل)
Usamos internet para comunicarnos con la gente y buscar informaciones.
- 18- يجب أن نحافظ على حقوقنا. (نحافظ).
Debemos proteger nuestros derechos.
- 19- لا يسوغ لأي سلطة أن تهددها. (سلطة).
Ningún poder tiene derecho a amenazarlos.

Un dato a tener en cuenta es que a medida que pasan a cursos superiores los usuarios van diferenciando paulatinamente los fonemas afines, lo que nos parece una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo de la LO. Sin embargo, la pregunta que se plantea es por qué los escolares tienen tantas dificultades para adquirir rápidamente los fonemas muy parecidos en rasgos ([+ enfático] y [- enfático]), y que llevan a la confusión como hemos visto anteriormente.

A nuestro entender, estos errores se deben a la influencia de la LM y L1, sobre todo en el primer nivel. Pero, conforme se avanza en el aprendizaje de la lengua árabe el sistema fonético se va independizando de la LM y L1 y se aproxima al de la lengua objeto gracias a la exposición a este idioma, lo que permite a los alumnos asimilar y producir los fonemas afines que son más difíciles de procesar y realizar que los fonemas diferentes según la teoría de Wode⁴.

4.6. Errores en el empleo de las partículas

Estas unidades lingüísticas plantean varios problemas a los escolares por ser partículas⁵ de enlace entre sintagmas pertenecientes a una misma frase o entre

4. Apud Agustín Iruela. *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. U. Barcelona, 2004, pp. 82-83.

5. Entendemos por partículas (الحروف/الأدوات) estas partes invariables de la oración, normalmente de poco cuerpo fonético, y que pueden ir aisladas o como prefijos de una palabra compuesta. Se dividen en preposiciones, conjunciones e interjecciones. En general, el régimen preposicional del árabe no se corresponde con el español ni con el francés dado que en árabe no existe ninguna preposición cuyo

oraciones como unidades textuales. Por lo que sigue, en el primer nivel (1° ESO), se cometen cinco incorrecciones relacionadas con el mal uso de algunas preposiciones. De esta forma, en el primer ejemplo el alumno emplea *li* (a) en lugar de *min* (de, desde, a) por influencia del español o del francés puesto que en dichos idiomas el verbo *pedir* y *demander* rigen la preposición “a” delante del complemento directo, mientras que en árabe el verbo *ṭalaba* (pedir) exige en este contexto la preposición *min* y no *li* (1). Más aún, en el segundo ejemplo, la preposición errónea se produce (2) cuando el usuario opta por *fī* (en) en vez de *ilā* (a) ya que en árabe, al igual que en español (ir a) y en francés (*aller à*) el verbo *ḍahaba* (ir) exige la preposición “a” para indicar la dirección o destino.

Esta realización de la preposición *fī* delante del verbo *ḍahaba* tiene su explicación en una probable interferencia intraestructural del sintagma preposicional *fī l-sūqi* (en el mercado). En el tercer ejemplo, en vez de emplear la partícula negativa *la* con el verbo *arāda/yurīdu* (querer) en imperfectivo *la yurīdu* (no quiere), o la partícula *lam* con el mismo verbo en perfectivo *lam yurid* (no quería), el aprendiente utiliza *lam* (4) con el verbo *arāda* en imperfectivo para negar una frase en pasado: **lam yurīdu*.

Este tipo de equivocaciones es el resultado de la falta de precisión gramatical en el uso de las partículas negativas. Simultáneamente, en el cuarto ejemplo, se produce otro error distinto (5) al optar por la preposición *bi* (con, por, medio de, por razón de) en lugar de *ma‘a* (con) exigida por el verbo *takallama* (hablar). El verdadero motivo de esta equivocación estriba en la interferencia de la LO, lo que nos hace pensar en el impacto de otras estructuras como *iltaqat bi-l-riyāli* (encontró a hombres) o *tataṣabba-hu bi-l-riyāli* (intenta parecerse a los hombres). En el quinto ejemplo, el alumno se equivoca otra vez cuando descarta la partícula *‘alā* (a, sobre) exigida por el verbo *ta‘arrafa* (conocer a) utilizando inadecuadamente la preposición *‘an* (de, por). En este caso, es probable que el aprendiente se deje llevar por la locución árabe *tabḥatu ‘an* (busca a). De este modo, se generan distintos errores por transferencia intralingual (2, 3, 4, 5) y por interferencia de otras lenguas aprendidas (1):

1- نرى الديك يطلب أكلًا للنملة. (من النملة).

Vemos que el gallo pide comida a la hormiga.

2- تذهب في السوق كل يوم. (إلى) [Ella] va al mercado cada día.

3- وقفت سامية محتارة لأنها لم تريد الذهاب إلى بيت خالتها. (لم ترد/ لا تريد)

Samia se detuvo perpleja porque no quería ir a casa de su tía.

significado coincida plenamente con su correlato en español o en francés. A modo de ejemplo, citamos la preposición árabe *fī* (في) que puede significar “en” (lugar y tiempo) y también puede usarse como “dentro”, “a”, “sobre” y “entre”.

- 4- تذكرت أن أمها نهيتها ألا تتكلم بالرجال الغرباء. (مع)
Recordó que su madre le advirtió que no hablase con los hombres desconocidos.
5- تعرفت عن شخص غريب (على).
Conoció a una persona desconocida.

A su vez, en el segundo nivel (2° ESO), todos los errores encontrados se producen por interferencia de la LO. De esta manera, el aprendiente utiliza *ilà* (a, hacia) en lugar del *fī* (en) que rige el complemento circunstancial de lugar “en casa de mis abuelos” (6). Quizá por influencia de la locución *ya’judūnānī ilà* (me llevaban a). De igual manera, se comete el mismo error al emplear la preposición *ilà* (7) con el verbo *iltahaqa* (acceder) en lugar de *bi* (a). En este sentido, es bastante posible que el usuario esté fuertemente influenciado por la locución árabe *dahaba ilà* (ir a) que exige la preposición “a” como es el caso en francés (*aller à*) y en español (ir a). En este ejemplo, se puede hablar de la hipergeneralización de *ilà* (a) delante de los verbos que denotan desplazamiento. También, en este nivel el aprendiente sigue confundiendo las partículas negativas *la* y *lam* (8) como en el tercer ejemplo. En este caso, se usa *la* con el verbo *wayāda* (encontrar) en perfecto en vez de *lam* que sirve para expresar la negación en pasado. Igualmente, se utiliza la preposición *bi* (con) delante del complemento circunstancial de medio en lugar de *’alà* (en) (9). De esta forma, es posible que este fallo sea producido por efecto de la estructura árabe *daraba-hu bi-ra’ si-hi* (Lit. Le golpeó con la cabeza/Le dio un cabezazo):

- 6- كانوا يتركونني إلى بيت جدي. (في)
Me dejaban en casa de mi abuelo.
7- وعندما بلغت أربع سنوات التحقت إلى المدرسة الاسبانية. (بي)
Y cuando cumplí cuatro años fui al colegio español.
8- في يوم من الأيام كنت ألعب مع ملاك في الرمال و قالت لي: إذا أكلت الرمل سوف نجد كنزا عظيما. أكلت الرمل ولا نجد شيئا. (لم)
Un día estaba jugando con Malak en la arena y me dijo: «si comes arena encontraremos un gran tesoro». Comí la arena y no hemos encontrado nada.
9- ضربت أحد أصدقائي بحجرة برأسه. (على)
Le di un golpe a un amigo con una piedra en la cabeza.

En relación con el tercer nivel (3° ESO), aún los escolares no distinguen entre la partícula negativa *lam* y *la* (10), de tal forma que se usa *lam* con el verbo *arāda* (querer) en perfecto **lam yurīdu* (no quiere) en lugar de *la yurīdu* (no quiere) como en el tercer ejemplo (3). Del mismo modo, el aprendiente confunde el uso de las partículas negativas *laysa* (no) y *la* (No). *Laysa* puede ser una partícula negativa o un verbo defectivo similar a *kāna*. En el primer caso introduce generalmente una ON para negar su contenido. Por ejemplo, *Laysa Jālidun muqaṣṣiran*

(Jalid no es negligente.). También puede introducir una OV encabezada por un verbo en imperfectivo como en *Laysa yanfa‘u annadamu* (No vale la pena el arrepentimiento). En el segundo caso, *laysa* (no ser/estar) es un verbo especial que se usa para la negación, aunque se conjuga sólo en perfectivo su significado es sólo en tiempo presente. Para usarlo en pasado se usa con el verbo *kāna*. Por lo tanto, deja de emplear *la* exigida forzosamente por el verbo *fahima* (comprender) en imperfectivo: **laysa yafhamu-hā* (que no entendía) (11). En efecto, para negar en pasado opta por *laysa* delante del pronombre relativo *al-latī* (que) que introduce una subordinada adjetiva en vez de *la*. Esta estructura desacertada **al-kalimāt al-latī laysa yafhamu-hā* (palabras que no comprendía) podría ser el resultado de una interferencia de la lengua meta. En este sentido, es posible que el alumno se deje llevar por la siguiente oración nominal: *kalimāt laysat mafhūma* (palabras incomprensibles). En el mismo sentido, el usuario se equivoca (12) otra vez al emplear la preposición *ma‘a* (con) con el verbo *wāfaqa* (estar de acuerdo con) que rige la preposición *‘alā* (con, sobre) por interferencia del francés (*être d'accord avec*) o del español (estar de acuerdo con). Por otro lado, se produce otra desviación (13) cuando el alumno deja de utilizar una de las preposiciones causales *mina* y *bi* (por) que introducen el complemento agente en las oraciones pasivas o la preposición *fī* (en) que indica en qué lugar, tiempo, o modo se determina la acción del verbo a que se refiere. En vez de ello, usa la preposición *‘an* (de, por), quizá por interferencia de la LO. A lo mejor, es posible que el aprendiente esté influenciado por la estructura *mātā ‘an ‘umrin yunāhizu* (murieron a los):

10- مزق حسين جواز سفره لأنه لم يريد الذهاب إلى بلد آخر . (لا)

Hussein destruyó su pasaporte porque no quería ir a otro país.

11- كان يكتب الكلمات التي ليس يفهمها . (لا)

Escribía las palabras que no entendía. (لا)

12- وافقها والداها مع قولها. (على)

Sus padres estuvieron de acuerdo con sus palabras. (على)

13- كان حسين يعيش مع عمه لأن والده ووالدته ماتا عن الوباء. (ماتا من / بالوباء/ في الوباء)

Hussein vivía con su tío porque sus padres murieron por /de epidemia.

Por otra parte, en el cuarto nivel (4º ESO), los escolares siguen cometiendo distintos errores preposicionales. Por lo tanto, el usuario utiliza la preposición *‘an* (de) para conectar el verbo *taṭarraqa* (hablar de) con su objeto en vez de *ilā* exigida por dicho verbo. Este error viene claramente de una posible interferencia del verbo *taḥaddaṭa ‘an* (habalar de) y *taṭarraqa ilā* (tratar un tema) dada la proximidad de significado entre los dos verbos en este tipo de construcción (14). También, por transferencia intralingual el aprendiente usa la preposición *fī* (en) en lugar de *bi* (con) puesto que el verbo *imtazāya* (mezclarse) suele llevar la partícula preposicional *bi* (15) igual que en español (El humo se mezcla con el vapor del

agua) y en francés (*La fumée se mélange avec la vapeur d'eau*). En este caso, convendría decir que el alumno se desvía de la norma por influencia del complemento circunstancial de lugar *fī l-mā'i* (en el agua). El aprendiente sustituye también la preposición 'an (de, por) por *ilà* (a, hacia). Se trata de un error ya que el nombre deverbal (المصدر) *natīya* (producto) deriva del verbo *nataya* (producir) que exige la preposición 'an y no *ilà*. En este caso, se puede hablar de un lapsus construccional originado por el sintagma preposicional *ilà l-maṣāni'i* (a las fábricas). En este aspecto, el alumno comete otro error (16') por no tener automatizado el uso de las partículas preposicionales del árabe. Incidentalmente, usa *fī* (en) delante del verbo intransitivo *tasarraba* (filtrarse) que exige automáticamente la preposición *ilà* (a) por interferencia del español (filtrarse en) o del francés (*s'infiltrer dans*). Al final surge otra desviación relacionada con el mal uso de las partículas árabes. En vez de utilizar la preposición 'alà (sobre) que normalmente se utiliza con el verbo *rašša* (rociar, salpicar), el usuario emplea la partícula *li* (para, a) (17) por analogía con este tipo de estructuras: *li-ḥimāyati maḥāṣīli-him* (para proteger sus cosechas):

14- أضن أن النص يتطرق عن إختراع التلفاز. (إلى)

Creo que el texto habla de la invención de la tele.

15- الدخان يمتزج في بخار الماء. (ب)

16- وإذا لم يتم التخلص من النفايات الناتجة إلى المصانع ستتسرب في (16) الأنهار. (عن...إلى...)

Y si [la gente] no se deshace de los residuos producidos por las fábricas, éstos se filtrarán en los ríos.

17- بعض المزارعين يرشون المواد الكيميائية لمحاصيلهم. (على محاصيلهم).

Algunos agricultores rocían productos químicos en sus cosechas.

Parece claro que los aprendientes desconocen parcialmente el sistema preposicional de estos verbos y adjetivos. En lo que se refiere a la evolución de la adquisición de las partículas preposicionales a lo largo de la ESO, es de subrayar que el número de errores encontrados en el último nivel es igual que el hallado en el primer nivel (27,77% cada uno). De este modo, sólo hay un ligero cambio en los porcentajes registrados en segundo y tercer nivel (22,22% cada uno). Se trata, pues, de errores que permanecen, y por lo tanto son fosilizables. Estos resultados revelan también que los alumnos tienen serias dificultades para asimilar y producir adecuadamente estas unidades lingüísticas. Sin embargo, hay que señalar que los escolares producen más errores intralingüales (83,33%) que interlingüales (16,66%). Por lo tanto, podemos afirmar que esta influencia intralingüal refleja un avance considerable en el aprendizaje de la LO.

4.7. *Dialectismos marroquíes*

Se trata de vocablos o giros propios del árabe marroquí (AM) y empleados en el árabe estándar (AE) a nivel escrito. En 1º de la ESO, se han detectado seis errores de este tipo. En las tres primeras frases se usan tres verbos del AM en perfectivo: *šrāt* ([ella] compró) (1) en vez de *ištarat, klā* ([él] comió) (2) en lugar de *akala* y *bqu* ([ellos] se quedaron) (3) como alternativa a la forma *baqiyya*. Con todo, en la cuarta frase el usuario emplea la locución adverbial *fī sā'a* (de modo fugaz) propia del AM (4) descartando así la construcción *wa-bi-sur'a* (rápidamente) del AE. En lo que concierne a la penúltima frase, se nota que el alumno incorpora la forma dialectal *žām'* (mezquita) al AE (5) dejando de usar los términos habituales *yāmi'* o *masyid* (mezquita). De igual modo, en la última frase (6) el usuario prefiere emplear el pronombre demostrativo *hadī* (esta) en vez de *hādīhi* (esta) propia del AE. Los ejemplos que corresponden a estos usos son:

- 1- أمي ذهبت إلى السوق وشراة السمك. (اشترت)
Mi madre fue al mercado y compró pescado.
- 2 - جاء القط و كلى السمك. (أكل)
Vino el gato y comió el pescado
- 3- بقوا الأولاد في بيت أبيهم. (بقي)
Los niños se quedaron en casa [de los padres]
- 4- بدأت تشك في الرجل، في ساعة تذكرت... (و بسرعة)
[Ella] empezó a dudar del hombre y de repente recordó que
- 5 - ذهبت إلى جمع الحسن الثاني. (جامع)
Fui a la Mezquita Hassan II
- 6 - هدي هي القصة... (هذه)
Esta es la historia...

En 2º de la ESO, el número de errores encontrados se reduce a cuatro, lo que refleja una evolución positiva. Globalmente, estas desviaciones afectan al uso inadecuado de verbos, sustantivos, locuciones adverbiales y adjetivos. Es el caso de la falsa composición del verbo (7) *uḥammiqu* (enloquezco) elaborado a partir de la estructura coloquial *ka-nḥamqu* (lo enloquezco) y el uso impropio de *jidmātim* (trabajarlos) en vez de *'amali-him* (su trabajo) a causa de la influencia del AM(8). En este sentido, el aprendiente opta por la locución adverbial propia del egipcio *'alā-ṭūl* (durante) (9) en vez de la estructura *ṭiwāla* o *jilāla* (a lo largo de) del AE. De igual modo, en la última frase (10) se usa la construcción coloquial *mazāl ṣgīr* (todavía es pequeño) omitiendo la vocal larga /ā/ de la partícula negativa /mā/ (todavía) y la semiconsonante palatal /y/ del verbo defectivo *zāla* en imperfectivo sin marcar la nunación /-an/. Identifiquemos ahora estas desviaciones en sus contextos escritos:

- 7- فككل طفل كنت دائما أقوم بمصائب، أز عج جيرانى و أحقق والدي بالمصائب التي أقوم بها.
(...وأجعل والدي يحققُ جراء المصائب التي كنت أقوم بها.)

Como cualquier niño, hacía tonterías, molestaba a mis vecinos y enloquecía a mi padre.

8- عشت طفولتي بين منزلي ومنزل جدتي لأن أبي و أمي يذهبان إلى خدمتهم. (عملهم)

Viví mi infancia entre mi casa y la [casa] de mi abuela porque mis padres iban al trabajo.

9- أتذكر كذلك الرحلات التي قمنا بها على طول السنوات الماضية. (أتذكر كذلك الرحلات التي قمنا بها طوال السنوات الماضية.)

Recuerdo también los viajes que hemos hecho a lo largo de los años anteriores.

10 - إن أخي مزال صغير. (ما يزال صغيرا). Mi hermano es todavía pequeño.

En 3º de la ESO, se observa un estancamiento en los errores coloquiales que se mantiene del segundo al cuarto nivel. En esta etapa notamos que se opta equivocadamente por dos verbos propios del AM: *mšā* (se fue) (12) en vez de *dahaba* y *n'awnu* (ayudamos) (14) en lugar de *musā'idu* (ayudamos). También, se escoge el sustantivo coloquial *mra* para designar una mujer eliminando la oclusiva glotal sorda /ʔ/ en la posición inicial (13), y en otro caso, tenemos como error frecuente la sustitución de la locución adverbial propia del AE *ba'da dālīka* (depués) por la forma coloquial *mn ba'd* (Luego) (11). Éstos son los casos:

11- من بعد، الوطنيون لم يهربوا والفرنسيون عادوا إلى فرنسا. (بعد ذلك، لم يهرب الوطنيون وعاد الفرنسيون إلى فرنسا.)

Después, los nacionalistas no huyeron [del país] y los franceses regresaron a Francia.

12- عندما مشى إلى مكناس سمع كلمات غريبة مثل الاستعمار. (ذهب)

Cuando se fue a Meknès escuchó palabras raras como el colonialismo.

13 - امرأة من أسرة عربية عريقة. (امرأة). Una mujer de una antigua familia árabe.

14- يجب علينا أن نحترم وطننا ونعاونوا وطننا. (نساعد)

Tenemos que respetar y ayudar a nuestra patria.

En 4º de la ESO, surgen cuatro errores causados por interferencia del AM. Por lo tanto, la mayoría de las desviaciones de este grupo las constituyen formas y estructuras coloquiales como *al-mlayn [ø dyāl] d-drāhm* (millones de dirhams) (15) y *'ndna al-ḥaqq* (tenemos derecho a) (17) puesto que lo correcto en AE es *malāyīn al-darāhim* (millones de dirhams) y *ladaynā al-ḥaqq* (tenemos derecho a). En lo que concierne al tercer caso erróneo, el alumno usa el sustantivo *al-sa'y* (búsqueda de) por transferencia negativa del AM para hablar de la mendicidad y no *al-tasawwul* (mendicidad) que es la forma correcta en AE. De esta manera, el usuario se ha dejado llevar por el vocablo coloquial *al-sa'y* (el mendigo) optando por la palabra *al-sa'y* (ir en busca de algo) que exige la preposición

ilà (a) y no *fi* (en) (16). En este caso, se trata de falsos amigos. Otro préstamo detectado en este nivel se manifiesta en el uso de la palabra dialectal *al-dabbān* (las moscas) en vez de *al-dubābu* (las moscas) en la última frase (18):

15- الملايين الدر اهموهي بمثابة ضريبة يؤديها مجتمعنا للطرق. (ملايين الدراهم)
Millones de Dirhams que nuestra sociedad paga por las carreteras como impuestos.

16- ازدادت نسبة الأطفال المشردين في المدن المتطورة لأنه ليس لهم مأوى أو عمل وكل ما لديهم هو السعي في الشوارع (التسول).

El porcentaje de los niños abandonados ha aumentado en las ciudades desarrolladas porque no tienen hogar o trabajo y sólo saben mendigar por las calles.

17- عندنا الحق في التعبير. (لدينا الحق في التعبير).

18- الذبان مضر لأنه يعيش وسط القاذورات ويجلب الأمراض. (الذباب)

Las moscas son [insectos] perjudiciales porque viven de la basura y provocan enfermedades.

Estas equivocaciones revelan que los alumnos todavía tienen algunas dificultades para diferenciar completamente los distintos registros de la lengua árabe a nivel escrito. Asimismo, es de notar que estas interferencias del AM siguen manteniéndose en niveles relativamente altos a pesar del progreso notable alcanzado por los usuarios de la lengua meta. (Del 33,33% en 1° de la ESO al 22,22% en 4° de la ESO). En suma, los 18 errores de dialectismos marroquíes encontrados en el corpus reflejan la transferencia negativa de la lengua materna en las producciones de los escolares.

4.8. Errores de falsa colocación

Por influencia del francés y el español la mayoría de los alumnos sigue el orden sintáctico SVC en vez de la construcción VSC más frecuente y más característica del AE. Ahora bien, los aprendientes de esta lengua cometen muy pocos errores de falsa colocación (03,41%) de las categorías gramaticales debido a la libertad sintáctica de la cual goza la lengua árabe. Por consiguiente, en el primer nivel (1° ESO), por ejemplo, el usuario alterna el orden del complemento circunstancial de tiempo (CC) en la proposición que sigue (2):

1- أرسل إليك هذه الرسالة لأدعوك إلى بيتي في بوزنيقة نهاية الأسبوع العطللة المقبلة. (عطلة نهاية الأسبوع المقبل)

Te envío esta carta para invitarte a casa en Bouznika el próximo fin de semana.

En el segundo nivel (2º ESO), los alumnos cambian también el orden de la estructura siguiente (3):

2- كُنَّا نلعب جماعة و نرقص. (كنا نلعب و نرقص جماعة)
Jugábamos y bailábamos juntos.

De la misma forma, el aprendiente intercala el verbo defectivo *kāna* entre el sujeto y la oración temporal introducida por el adverbio relativo *'indamā* (cuando) en lugar de iniciar la oración con este verbo. Los anteriores conceptos se esclarecerán en lo que sigue:

3- الأسرة كانت عندما تعود إلى البيت تتفرج على التلفاز وتقوم بتغيير القنوات. (عندما تعود الأسرة إلى البيت كانت تتفرج على التلفاز وتقوم بتغيير القنوات).
Cuando la familia volvió a casa, veía la tele y zapeaba.

Similarmente, en el tercer nivel (3º ESO), además de poner el sujeto en la posición inicial de la oración (4), el alumno antepone el sujeto al verbo en la siguiente proposición:

4- حسين كان يريد أن يزاول عملا جديدا ولهذا عمه أعطاه النقود ليسافر. (كان حسين يريد أن يزاول عملا جديدا ولهذا أعطاه عمه النقود ليسافر).
Hussein quería ejercer un nuevo trabajo, y por lo tanto su tío le dio dinero para viajar.

De igual modo, el usuario modifica el orden de la siguiente estructura (5) al anteponer el CC de tiempo al verbo en la proposición subordinada adjetiva:

5- الأطفال الذين منذ صغرهم تلقوا اهتماما زائدا من آبائهم. (الأطفال الذين تلقوا اهتماما زائدا من آبائهم منذ صغرهم).
Los niños que han recibido desde pequeños mayor atención por parte de sus padres.

De igual manera, el alumno antepone el CC de lugar al complemento directo (6) en el siguiente enunciado:

6- أنصح أصدقائي بأن لا يرموا في الأرض الأزبال. (أنصح أصدقائي بأن لا يرموا الأزبال في الأرض).
Aconsejo a mis amigos que no echen la basura en el suelo.

De lo anteriormente estudiado se deduce que la mayoría de los errores ocasionados por falsa colocación son debidos al carácter secuencial de los enunciados. En lo que se refiere al progreso de la adquisición del orden sintáctico, es de sub-

rayar que conforme se pasa de un curso a otro se comete el mismo número de errores (28,57%) excepto en el tercer nivel donde las cifras bajan ligeramente (14,28%). Todo esto parece confirmar que el orden sintáctico del árabe no plantea muchas dificultades a los escolares gracias a su flexibilidad.

4.9. Hispanismos y galicismos

En este apartado, se dan cuatro galicismos y dos hispanismos. La mayoría de estos errores (42,85%) se comete en el primer nivel. Es el caso de *yīnz* (tejanos) < jeans (1), *yakīt* (chaqueta) < *jaquette* (1') y *madmuzīl* (señorita) < *mademoiselle* (2). A partir del segundo nivel la cantidad de errores recopilados va disminuyendo cada vez más para llegar prácticamente a 22,22%, lo que indica que los alumnos progresan favorablemente en el aprendizaje de la LO. De esta forma, tenemos solamente dos desviaciones en el segundo nivel: *infanṭil* (Educación infantil) < Infantil (3) y *bunwīl* (Papá Noel) < Papa Noël (3').

En contraposición, en el tercer nivel sólo aparece un hispanismo (4) *rusīṭa* (receta) < receta, igual que en el cuarto nivel donde figura el único galicismo generalizado *al-susyulūyīyā* (sociología) < *sociologie* (5). Lógicamente se puede tolerar este tipo de arabización de términos científicos y no considerarlos errores de lengua porque los especialistas justifican esto por la diferencia del referente de cada término en la cultura que lo ha producido. Los siguientes ejemplos sirven para ilustrar lo dicho anteriormente:

1- هو لبس جينز جديد وهي لبست جكيت.

Él lleva un nuevo pantalón vaquero y ella una cazadora.

2- تفضلي مدموزيل. (تفضلي يا آنسة.)

3- أتذكر عندما كنا في إنفانطيل وكان يأتي بن نويل (3') ويعطينا الهدايا. (الروض... بابا نويل.)

Recuerdo que cuando estábamos en Infantil venía papa Noel y nos daba regalos.

4- أنظر الرسيطة. (الوصفة.)

5- عنده ابنة درست السوسيوولوجيا كأبيها. (علم الاجتماع)

Tiene una hija que estudió sociología como su padre.

La presencia de hispanismos y galicismos en las producciones escritas de los aprendientes evidencia la existencia de una transferencia negativa de L1 (francés) o L2 (español) a la LO a pesar de la falta de proximidad interlingüística entre el árabe y las lenguas neolatinas, lo que hace que el resultado sea menor que el esperado. En definitiva, del análisis hecho hasta el momento se desprende la coexistencia de más de dos sistemas lingüísticos que interfieren entre sí: el AM, el fran-

cés y el español, ya establecidos, y el AE en proceso de adquisición, lo que corrobora la teoría de la permeabilidad⁶ de la IL sostenida por Adjemian⁷.

4.10. Errores provocados por falsa selección

Esta categoría de errores se produce principalmente por confusión de elementos de una misma categoría gramatical (errores intralingüales) o por interferencia de otras lenguas aprendidas (errores interlingüales). De ahí que en el primer nivel (1º ESO), el usuario utiliza el verbo defectivo *kāna* en imperfectivo (1ª persona) *akūnu* en vez del pronombre personal *anā* (yo) seguido del adjetivo *muta'akkid* (seguro) y la partícula subordinante *anna* (que) por influencia de la estructura española “Estoy seguro de que”:

1-أكون متأكد أنك لاتحبه . (أنا) . Estoy seguro de que no lo quieres.

Asimismo, el usuario confunde *rahīqa-hu* (su néctar) con *harīqa-hu* (su incendio) al preceder la /h/ a la /r/ por falsa analogía fonética, lo que da lugar a una inadecuación semántica:

2- يطوف النحل بين الأزهار ويمتص حريقه. (رحيقه)

Las abejas vuelan entre las flores chupando su néctar.

De igual modo, el alumno opta por el adjetivo *almusī'a* (ofensivas) en lugar del atributo *al-sayyi'a* (malas) por confusión de la misma categoría gramatical:

3- إنني أعدك بالإفلاق عن عاداتي المسيئة. (السينة). Te prometo dejar mis malos hábitos.

También, en el segundo nivel (2º ESO), el usuario utiliza el verbo defectivo *kāna* (4) seguido de la partícula *-li* unido al pronombre afijo /ī/ (Adjetivo posesivo, primera persona común) en vez del sustantivo *'umr* (edad) unido al pronombre afijo *-ī* (mi) por interferencia del español (Cuando tenía cinco años) o del francés (*Quand j'avais cinq ans*):

4- عندما كان لي خمس سنوات كنا نلعب في الساحة. (عمري)

Cuando tenía 5 años, jugábamos en el patio de recreo.

6. “La permeabilidad, siguiendo a Adjemian (1976, 1982), se define como una propiedad específica de las ILs que permite la penetración en ellas de reglas de la L1 y la sobre generalización de las de la L2”. Cfr. Juana Muñoz Licerias. “Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua”. *Actas del Congreso de la Lengua Española*. Sevilla, del 7 al 10 octubre, 1992. Madrid: Instituto Cervantes, 1994, pp. 472-496.

7. Cfr. C. Adjemian. “The transferability of lexical properties”. En S. Gass y L. Selinker (eds.). *Language transfer*. Rowley, Massachusetts: Newbury House. Newbury House, 1983, p. 249.

Al mismo tiempo, el aprendiente opta por el verbo *waṣala* (llegar) seguido de la preposición *ilā* (a) en vez del verbo *aṭamma* o sea *akmala* (cumplir):

5- عندما وصلت إلى ثلاث سنوات من العمر بدأت أذهب إلى المدرسة الإسبانية. (بلغت)
Lit. Cuando cumplí tres años, empecé a ir a la escuela española.

De manera igual, el alumno no distingue la palabra *dākira* (memoria) de *dikrā* (recuerdo) cuyo plural es *dikrayāt* (recuerdos) que debe emplear después del elativo *aḡmal* (uno de los más bonitos):

6- هذه السنوات كانت من أجمل ذاكرة طفولتي. (ذكريات)
Estos años constituían los recuerdos más bonitos de mi infancia.

Simultáneamente, en el tercer nivel (3° ESO), el usuario aún no considera separadamente el participio pasado *maktūb* (escrito) del verbo *kataba* (escribir) y la forma pasiva *kutiba* (ser/estar escrito) del mismo verbo por influencia del español (En el texto está escrito) y del francés (*Il est écrit dans le texte*):

7- في النص مكتوب: في ليل عاصف غزير المطر... (كتب)
En el texto está escrito: en una noche ventosa, lluviosa...

También, el usuario se equivoca al no percibir la diferencia entre el verbo *anḡaba* (dar luz a) y *anḡaza* (realizar) por falsa analogía fonética sustituyendo la oclusiva bilabial sonora no enfática /b/ por la fricativa alveolar sonora no enfática /z/, lo que afecta al significado lógico del enunciado:

8- هذه المرأة ازدادت في الأردن و درست في كلية الزراعة وتزوجت وأنجرت أربع بنات.
(أنجبت)

Esta mujer nació en Jordania, cursó sus estudios en la facultad de agricultura, se casó y dio a luz cuatro niñas.

Cosa parecida sucede también en el último nivel (4° ESO), donde los escolares siguen confundiendo el verbo *zanna* (creer) y el verbo *iftaraḡa* (suponer) por interferencia negativa del español (supongo que) y no del francés *je suppose que* ya que el usuario no presenta gráficamente el pronombre personal *anā* (yo) en la proposición que sigue:

9- أفترض أن هذا النص يتحدث عن... (أظن)...
Supongo que este texto habla de...

Específicamente, el aprendiente no distingue entre el adjetivo calificativo *āmin* (seguro) y *mu'taman* (digno de confianza) por falsa analogía semántica, lo que puede generar cierta incompreensión:

10- يجب التخلص من النفايات السامة بشكل مُؤْتَمَن. (آمن)

Hay que deshacerse de los residuos tóxicos de forma segura.

En lo que concierne al progreso de los errores producidos por imprecisión léxica, conviene subrayar que a tenor de los datos encontrados, los aprendientes progresan lentamente a medida que pasan de un curso a otro.

5. CONCLUSIÓN

Del corpus analizado anteriormente se deduce que los errores interlinguales por interferencia de la LM (AM), la L1 y la L2 son inferiores en número (16,09%) en comparación con los denominados errores intralinguales (83,90%). Por lo tanto, estos datos concuerdan perfectamente con la teoría de Chomsky⁸ que sostiene que las causas de los errores se fundamentan en la gramática universal innata a todo ser humano. De esta forma, la mayoría de los errores producidos no se debe solamente a la transferencia de la LM, L1 o L2 a la LO, sino a la transferencia en el proceso de enseñanza (sobre generalizaciones de reglas, ultracorrecciones, simplificaciones, sustituciones, omisiones, adiciones, etc.).

De este modo, los escolares suelen utilizar las estrategias que creen más convenientes, ya sea basadas en su LM, en otras lenguas aprendidas, o en similitudes o excepciones de la LO. Ahora bien, claro está que los errores resultan lógicamente de las estrategias de aprendizaje que utilizan los usuarios. En cierto modo, hay que subrayar que el elevado número de errores cometidos es grande a causa de la diferencia entre el sistema lingüístico del árabe y las lenguas neolatinas aprendidas precozmente. Por ende, es interesante tener en cuenta estos factores para subsanar los errores vistos anteriormente mediante actividades prácticas.

En definitiva, los escolares de la ESO producen diferentes tipos de errores susceptibles de ser explicados a partir de la teoría del contacto de lenguas en la que los términos interferencia y transferencia negativa cobran sentido. De esta manera, la enseñanza del árabe en una situación de plurilingüismo y diglosia no implica solamente una influencia interlingüística sino también intralingüística.

8. Ver Noam Chomsky. «Crítica de “Verbal Behavior” B.F Skinner». En: Ramón Bayés; Mac Croquodale Chomsky, y Richelle Premack. *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Breviarios de Conducta Humana n.º4. Barcelona: Editorial Fontanella, 1980, p. 58. Traducción del artículo de Chomsky “On Skinner’s Verbal Behavior” publicado por primera vez en *Lenguaje*, 1959, p.35 [pp.28-58])