



Estudios lingüísticos de jóvenes investigadores

Pilar Morales Herrera
Pilar Peinado Expósito
Yoana Ponsoda Alcázar (Coord.)

174 colección
estudios

**ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE JÓVENES
INVESTIGADORES**

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE JÓVENES INVESTIGADORES

Coordinadoras:

Pilar Morales Herrera

Pilar Peinado Expósito

Yoana Ponsoda Alcázar



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

- © de los textos e ilustraciones: sus autores.
- © de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección ESTUDIOS n.º 174

Materia: Lingüística histórica y comparada.

Thema: CFF



UNIÓN DE
EDITORIALES
UNIVERSITARIAS
ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Este libro ha sido sometido a evaluación externa y aprobado por la Comisión de Publicaciones de acuerdo con el Reglamento del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ISSN: 2255-2618

I.S.B.N.: 978-84-9044-482-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/estudios_2021.174.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

COMITÉ CIENTÍFICO

- Carme Bach Martorell
(Universitat Pompeu Fabra)
- María Jesús Barros García
(Northwestern University)
- Carlota de Benito Moreno
(University of Zurich)
- Bruno Camus Bergareche
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Ángeles Carrasco Gutiérrez
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Nicole Delbecq
(Katholieke Universiteit Leuven)
- Antonio Fábregas
(Universitetet i Tromsø)
- Raquel Fornieles Sánchez
(Universidad Autónoma de Madrid)
- Mar Garachana Camarero
(Universidad Autónoma de Barcelona)
- Fernando García Andrea
(Universidad de La Rioja)
- José María García Martín
(Universidad de Cádiz)
- Sara Gómez Seibane
(Universidad de La Rioja)
- Jacinto González Cobas
(Universidad Autónoma de Madrid)
- Edita Gutiérrez Rodríguez
(Universidad Complutense de Madrid)
- Silvia Gumiel Molina
(Universidad de Alcalá de Henares)
- M.^a del Carmen Horno Chéliz
(Universidad de Zaragoza)
- Brenda Laca Luque
(Universidad de la República)
- Alicia Mellado Prado
(Investigadora independiente)
- M.^a del Carmen Moral del Hoyo
(Universidad de Cantabria)
- Aroa Orrequia Barea
(Universidad de Jaén)
- Pilar Pérez Ocón
(Universidad de Alcalá de Henares)
- Rogelio Ponce de León Romeo
(Universidade do Porto)
- Margarita Porroche Ballesteros
(Universidad de Zaragoza)
- Santiago del Rey Quesada
(Universidad de Sevilla)
- Graça Rio-Torto
(Universidade de Coimbra)
- José Javier Rodríguez Toro
(Universidad de Sevilla)
- Ángeles Romero Cambrón
(Universidad de Castilla-La Mancha)
- Begoña Sanromán Vilas
(University of Helsinki)
- Ana Serradilla Castaño
(Universidad Autónoma de Madrid)
- David Serrano Dolader
(Universidad de Zaragoza)
- María Jesús Torrens Álvarez
(ILLA-CSIC)
- Alina Villalva
(Universidade de Lisboa)
- Margot Vivanco Gefaell
(Universidad de Castilla-La Mancha)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. ESTUDIOS DE FONÉTICA, GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA	15
Testing the role of language familiarity in aural perceptual recognition: a pilot study	17
<i>José Vicente Benavent Cháfer</i>	
Estrategias pragmáticas de atenuación empleadas en rechazos a invitaciones y propuestas en mensajes de WhatsApp de adolescentes	31
<i>Àngela Magraner Mifsud</i>	
Ser posible/probable que + indicativo. El uso inesperado del indicativo con los predicados de posibilidad y de probabilidad	47
<i>Bora Choi</i>	
Algunas notas sobre el modo de acción de los verbos psicológicos reflexivos	59
<i>Pilar Morales Herrera</i>	
El uso pseudo-copulativo del verbo <i>salir</i> : coacción y reinterpretación	73
<i>Linghan Xiong</i>	
CAPÍTULO 2. SOCIOLINGÜÍSTICA	85
Speaker legitimacy in contexts of minority language revitalization: a case study of attitudinal responses towards varieties of basque	87
<i>Karolin Breda</i>	

Variación sociolingüística y morfosintáctica: actitudes lingüísticas en el español de La Mancha	101
<i>Pilar Peinado Expósito</i>	
Shaping sociolinguistic practices in congo-brazzaville	115
<i>Jean Mathieu Tsoumou</i>	
CAPÍTULO 3. HISTORIA DE LA LENGUA Y ESTUDIOS CLÁSICOS	129
Algunos problemas sobre el cambio de la F latina desde el punto de vista de la lingüística románica	131
<i>Yohei Mishima</i>	
Contribución al estudio de los usos de la puntuación en la <i>General estoria</i> . .	145
<i>Miguel Las Heras Calvo</i>	
Distribución de las formas posesivas de tercera persona en el castellano medieval de los siglos XII-XIII	159
<i>Yoana Ponsoda Alcázar</i>	
<i>La verdad es hija del tiempo</i> : un recorrido histórico por las denominaciones de la verdad en español	177
<i>Ana María Romera Manzanares</i>	
Explotación sociolingüística del <i>Léxico</i> de Hesiquio	189
<i>Sandra Pérez Ródenas</i>	
CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y OTROS IDIOMAS COMO LENGUA EXTRANJERA	201
Didáctica de las preposiciones desde un enfoque semántico-cognitivo	203
<i>Jordina Frago Cañellas</i>	
El cortometraje como recurso didáctico en el aula de ELE/L2 para enseñar el español oral coloquial a estudiantes erasmus	217
<i>Alba Rodrigo Martín de Lucía</i>	
Aprendizaje y adquisición de la lengua española para el alumnado arabófono: interferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales.	231
<i>Rosa Salgado Suárez</i>	
La variación lingüística en la literatura sobre la enseñanza/aprendizaje del portugués brasileño	245
<i>Miley Antonia Almeida Guimarães</i>	

APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA PARA EL ALUMNADO ARABÓFONO: INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS, PRAGMÁTICAS Y CULTURALES

ROSA SALGADO SUÁREZ*
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español a aprendices arabófonos tiene un interesante relieve tanto en los países árabes como en España, no solo porque el español sigue disputándose con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto entre los idiomas más estudiados, sino también porque las relaciones hispano-árabes a lo largo de la historia han fomentado el estudio del español en el mundo árabe.

En muchos países árabes, el español como lengua extranjera (ELE) se enseña en centros de enseñanza primaria, media y/o superior, así como también se difunde desde la diversa red de centros españoles dependientes de la Conserjería de Educación y de los catorce Institutos Cervantes repartidos por el norte de África y Oriente Próximo. Sirva de ejemplo la convocatoria que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) oferta cada año para cubrir plazas de lectores de español en diversos departamentos de universidades árabes.

En España, la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a aprendices arabófonos se desarrolla en centros públicos o privados y ONGS que ofrecen cursos

* rsalgado@us.es

de español para inmigrantes, especialmente de origen marroquí, la comunidad arábófona más importante que vive en nuestro país¹. Sirvan de ejemplo los cursos de español online que la Universidad Nacional a Distancia (UNED) ofrece a refugiados e inmigrantes o los cursos que la Fundación Tres Culturas del Mediterráneo imparte al alumnado de origen marroquí residente en Lepe (Huelva) con el objeto de aprender o reforzar el español como L2. Pero, también, hay que destacar la peculiar situación que se vive en Ceuta donde el 42% de la población española es, sin embargo, arábófona.

En estos contextos que acabamos de señalar, profesores e investigadores relacionados con la enseñanza del ELE/L2 han podido observar en el aula cómo los aprendices arábófonos ponen en marcha una serie de estrategias de aprendizaje que, unidos a otros factores personales como pueden ser la motivación, las aptitudes o la experiencia acumulada, les ayudan en su proceso de adquisición del español, si bien pueden ser la causa de algunos errores en la interlengua (Fernández 1997) por interferencia de la lengua y la cultura propia de estos aprendices, es decir, de la lengua árabe y la cultura arabo-islámica (Instituto Cervantes 2019: s. v *interferencias*). Estas estrategias pueden ser de distinto tipo: estrategias cognitivas, aquellas mediante las cuales el alumnado arábfono establece comparaciones entre una estructura del español y su equivalente en la lengua propia; estrategias comunicativas, aquellas que permiten al alumnado arábfono continuar la comunicación en vez de abandonarla recurriendo, por ejemplo, a su lengua propia, y estrategias socio-afectivas, aquellas que comprenden decisiones y comportamientos propios de la cultura del alumnado arábfono para reforzar la influencia favorable de factores personales y sociales en el aprendizaje, así el alumnado arábfono puede desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales que se dan entre la lengua de la cultura propia y la cultura de la lengua española (Instituto Cervantes 2019: s.v *estrategias*).

Los estudios sobre la interlengua de aprendices arábófonos de ELE/L2 en distintos contextos (Rodríguez 2005, Benyaya 2006, El-Madkouri y Soto 2009) nos ayudan a conocer las interferencias lingüísticas más usuales que tienen su origen en la lengua árabe, si bien no siempre se tiene en cuenta la situación de diglosia que se vive en los países arábófonos y menos frecuente ha sido el estudio de las interferencias extralingüísticas que tienen su origen en la cultura arabo-islámica (Vicente y Horno 2016:141-163).

El objetivo, pues, de este artículo es describir los hábitos no solo lingüísticos sino también pragmáticos y culturales que originan los procesos de interferencia en la interlengua de aprendices arábófonos así como ofrecer ejemplos ilustrativos de los errores más usuales de este grupo meta a partir de producciones escritas realizadas por aprendices arábófonos de origen marroquí.

1 Datos del Instituto Nacional de Estadística 2018

2. PERFIL LINGÜÍSTICO Y CULTURAL DE LOS APRENDICES ARABÓFONOS

Cuando hablamos de alumnado arabófono (Salgado Suárez 2016), hablamos de una comunidad de hablantes originaria de alguno de los veinte países arabófonos que existen en la actualidad. Estos países pueden dividirse en cuatro zonas geográficas: la primera es el Magreb, que comprende países como Mauritania, Marruecos, Túnez, Argelia y Libia; la segunda es la Cuenca del Nilo, que incluye Egipto y Sudán; la tercera zona es el Cuerno de África, que comprende Djibouti y, por último, la zona del Machriq, que incluye Arabia Saudí, Kuwait, Bahrein, Qatar, Emiratos Arabes, Omán, Yemen, Jordania, Siria, Irak, Líbano y Palestina. No obstante, también hemos de considerar que existen importantes comunidades arabófonas en otros países de América y Europa debido a los movimientos migratorios que se han ido produciendo en época contemporánea.

El alumnado originario de alguno de los países que acabamos de enumerar, presenta una serie de rasgos que le caracteriza y que están relacionados con la lengua árabe y la cultura arabo-islámica. En efecto, desde el punto de vista lingüístico, el alumnado arabófono tiene como lengua propia la lengua árabe, si bien este término hace referencia a las dos variedades en situación de diglosia que existen en la actualidad. Además, el alumnado arabófono, debido a la situación de bilingüismo que caracteriza a los países árabes, puede hablar al menos una lengua extranjera relevante en su país de origen (Salgado Suárez 2016: 609-622). Desde el punto de vista cultural, el alumnado arabófono es originario de países donde el islam es la religión mayoritaria, si bien, existen otras minorías religiosas relevantes. De este modo, cuando el alumnado arabófono entra en conflicto con el español puede recurrir a los conocimientos que posee de la lengua árabe o de la cultura arabo-islámica para conseguir comunicarse, pudiéndose producir entonces errores en la interlengua.

2.1. El alumnado arabófono y la lengua árabe

Como ya se ha señalado, la lengua propia del alumnado arabófono es la lengua árabe (Ferrando 2001: 167-182). No obstante, el término lengua árabe es muy complejo y no hace referencia a una única lengua común para todo el mundo arabófono para hablar y escribir, sino que, más concretamente, hace referencia a las dos variedades de árabe en situación de diglosia que existen en la actualidad y que tienen usos y funciones diferentes: las variedades vernáculas árabes (L1), diferentes en cada país arabófono y de uso mayoritario para la comunicación cotidiana y el árabe moderno (L2), variedad estandarizada y codificada de uso en todo el mundo árabe, si bien, es una lengua que solo domina el arabófono que la

haya aprendido mediante el estudio formal. De este modo, puede ocurrir que un aprendiz arabófono solo tenga conocimientos de su variedad vernácula (L1) o que posea, además, conocimientos de árabe moderno (L2) si ha sido alfabetizado. De hecho, aquellos arabófonos que dominan ambos registros dan lugar a un *continuum* lingüístico entre la L1 y la L2.

2.1.1. Las variedades vernáculas árabes (L1)

Las distintas variedades vernáculas de árabe que existen en la actualidad (Vicente 2011:359-362) son el resultado del proceso de arabización que las tropas árabo-islámicas llevaron a cabo durante los primeros siglos islámicos fuera de la Península Arábiga por Oriente y Occidente. Así, por ejemplo, cuando las tropas arabófonas llegaron a Egipto, sus variedades vernáculas preislámicas interactuaron con el sustrato copto dando lugar a la génesis del árabe egipcio y cuando llegaron a Marruecos interactuaron con el sustrato bereber, dando origen al árabe marroquí.

En adelante, y en función del devenir histórico de cada uno de los países donde se consolidó el proceso de arabización, las variedades vernáculas árabes recibirían la influencia del adstrato lingüístico de otros colonizadores. De este modo, la llegada del Imperio Turco a Egipto dejaría una huella importante del turco en el árabe egipcio y la llegada de los franceses o españoles a países del norte de África, como Marruecos, dejaría un buen número de préstamos lingüísticos del francés y del español en variedades vernáculas occidentales como el árabe marroquí.

Tras la independencia de los países árabes en el transcurso del siglo XX, la vuelta a una arabización promovió la instauración del árabe moderno como la lengua oficial, de la educación, de la administración o de los medios de comunicación. Esto ha dado lugar a la influencia del superestrato del árabe moderno (L2) en las variedades vernáculas árabes.

Las distintas variedades vernáculas árabes no están estandarizadas ni codificadas oficialmente ni gozan del prestigio que tiene el árabe moderno (L2), sin embargo, funcionan como L1 para el hablante arabófono y como lengua de comunicación mayoritaria en los países árabes (Vicente 2011: 353-370). Estas variedades, cada vez más, ocupan un lugar destacado en contextos que, hasta no hace mucho tiempo, eran más propios del árabe moderno (L2).

2.1.2. El árabe moderno (L2)

El árabe moderno es el resultado de la sistematización lingüística que los gramáticos abasíes llevaron a cabo en el siglo VIII para dotar al recién creado imperio islámico, donde las tribus árabes hablaban distintas variedades preislámicas, de una única lengua oficial que se conoció como árabe clásico o *fusha*. Esta lengua fun-

cionaría en la Península Arábiga y también en los nuevos territorios conquistados como lengua oficial para cuestiones religiosas, políticas y culturales.

A finales del siglo XVIII la llegada de Napoleón a Egipto, que simboliza el contacto entre Oriente y Occidente y la modernidad de los países árabes, sirvió de punto de partida de la llamada *Nahda* o renacimiento árabe. Entonces, el árabe clásico se adaptó a los nuevos tiempos aligerándose de ciertas estructuras anquilosadas y enriqueciéndose con nuevo vocabulario para adaptarse a la modernidad. Surgía así lo que pasó a denominarse el árabe moderno.

En la actualidad, el árabe moderno es la lengua oficial de los países arabófonos, así como también es la lengua de la administración, de los medios de comunicación, de la educación o de las relaciones internacionales. Se usa en un registro elevado para hablar y para escribir. No obstante, el árabe moderno no es la lengua materna de ningún arabófono, sino una lengua que se adquiere mediante el aprendizaje formal. Dado que las tasas de analfabetismo, según los actuales informes de la UNESCO, siguen siendo todavía altas, hay que considerar que si bien todos los arabófonos hablan árabe (L1) no todos tienen por qué dominar el árabe moderno (L2).

2.2. El alumnado arabófono y la cultura arabo-islámica

Cuando hablamos de alumnado arabófono hacemos referencia, también, a aprendices mayoritariamente musulmanes, término este último que hace referencia a las personas que profesan el islam. En este sentido, los países árabes son de mayoría musulmana y su comunidad se caracteriza por tener una cultura distinta a la nuestra (Segura 2002), lo que supone la tenencia de patrones de conducta o creencias que difieren de los nuestros y que pueden repercutir en la interlengua (Villalba y Hernández 1995: 425-432).

2.2.1. El islam y su proyección

El islam (Gómez García 2009: *s. v. islam*), nacido en la Península Arábiga en el siglo VII, es hoy la segunda religión del mundo, por detrás del cristianismo, con unos 1200 millones de fieles musulmanes presentes sobre todo en Asia y África. Los musulmanes, hombres y mujeres de cualquier origen étnico, social y cultural que voluntariamente profesan el islam deben seguir el camino marcado por Dios, *Allah*, que ha quedado establecido en el Corán. El islam se convierte así en el camino correcto que lleva a los musulmanes a la salvación. Los actos de los creyentes en la vida terrenal serán los que demuestren su fe a Dios, y así podrán conseguir ganarse el paso a la Vida Eterna. Como bien expresa Gómez García (2009: 161), creencia y actuación son inseparables en el islam y he aquí la explicación de que el

islam sea perceptible no solo en las actuaciones de carácter religioso, sino también en las de carácter social, político, ideológico o comunicativo.

Los musulmanes arabófonos, así como todos los musulmanes del mundo, comparten una serie de códigos que conviene destacar. Desde el punto de vista religioso, los musulmanes reconocen a un Dios único y realizan las obligaciones de culto establecidas en los cinco pilares del islam: la profesión de fe, la oración, la limosna, el ayuno del mes de Ramadán y la peregrinación a la Meca. En el plano socio-cultural, los musulmanes comparten algunas prácticas que los caracterizan como la vestimenta, la prohibición de algunos alimentos o el uso del calendario islámico. En el plano político, el islam no separa entre pensamiento religioso y político, ejemplo de ello, lo encontramos en la ley islámica (*charía*), fundamentada en fuentes como el Corán y la *Sunna*, que constituye el conjunto de prescripciones divinas que regulan los actos de los musulmanes en el plano religioso, moral, administrativo o político tal como ocurre en países como Arabia Saudí y, en menor medida, en países como Marruecos. En el plano ideológico, el islam también ha influido en distintas corrientes de carácter espiritualista como el sufismo, conjunto de creencias o rituales de carácter místico, o de carácter político como el islamismo, conjunto de proyectos ideológicos que se legitiman a partir del islam. Y en el plano comunicativo, el islam ha dejado huella en un buen número de expresiones de invocación a Dios de uso frecuente que tienen una importante utilidad funcional.

3. INTERFERENCIAS DE LA LENGUA ÁRABE Y LA CULTURA ÁRABO-ISLÁMICA

Los distintos hábitos lingüísticos, pragmáticos y culturales de los aprendices arabófonos pueden dar lugar a interferencias lingüísticas (fonético-fonológicas y ortoépicas; morfo-sintácticas y léxico-semánticas) y extralingüísticas (comunicativo-pragmáticas y socio-culturales) especialmente observables en la interlengua de aprendices que tienen un nivel inicial o intermedio de español (A1, A2, B1). A continuación, se ofrecen algunos ejemplos ilustrativos de las interferencias más usuales de los aprendices arabófonos, extraídas de producciones escritas de estudiantes de primer curso de Estudios Hispánicos de la Universidad Mohammed-V de Rabat (Marruecos)² y que, en buena medida, tienen su origen en elementos compartidos entre el árabe marroquí (L1) y el árabe moderno (L2) y en códigos propios de la cultura arabo-islámica.

² Esta investigación fue realizada con una beca de investigación MAEC-AECID en la Universidad Mohammed-V de Rabat (Marruecos) donde se realizó un estudio de los errores más frecuentes observados en producciones escritas de aprendices arabófonos de español de origen marroquí.

3.1. Interferencias lingüísticas

Ya se ha señalado que la interferencia lingüística es una de las estrategias que puede poner en marcha el alumnado arabófono para resolver un conflicto con la lengua española. Es entonces cuando el aprendiz considera que las reglas de su lengua propia, la lengua árabe, son universales, pudiendo esto dar lugar a errores en la interlengua (Santos de la Rosa, 2014:205-215). En este sentido, es interesante señalar que aunque existen divergencias entre las distintas variedades vernáculas árabes (L1) en todos los niveles de la lengua, sobre todo en el nivel léxico, debido a las distintas lenguas que han influido en su formación, existen también similitudes (Vicente 2008: 36-58). De igual modo, existen tantas semejanzas como diferencias entre las distintas variedades vernáculas (L1) y el árabe moderno (L2). No obstante, las interferencias de la lengua árabe más frecuentes en la interlengua de los arabófonos tienen su origen en elementos que están presentes tanto en la L1 como en la L2, al fin y al cabo, como bien expresa Giménez Reíllo (2019): «todo es árabe (aunque no siempre el mismo)».

3.1.1. Interferencias fonético-fonológicas y ortoépicas

El alumnado arabófono puede producir errores de tipo fonético-fonológico y ortoépico debido a una confusión vocálica entre e/i y o/u. La naturaleza de este error puede tener su origen en una interferencia de la lengua árabe dado que la coincidencia es parcial entre la L1, la L2 y el español. En el árabe moderno el sistema vocálico es más restringido existiendo solo tres vocales breves: a/i/u y tres largas â/î/û, en las variedades vernáculas árabes, como el marroquí, el sistema vocálico es más amplio y cuenta con alófonos o sonidos intermedios. De ahí que sea frecuente que se produzcan errores como *neveles*, *caracterestecas* o *Unión Oropea*.

También pueden aparecer errores ortoépicas debido al uso en español de grafías que no existen en el árabe vernáculo y/o moderno. Hablamos de la *p* y la *ñ*. De ahí errores como *montanias* o *esbaniul*. Igualmente, los arabófonos suelen producir otros errores derivados de la falta de puntuación y de mayúsculas en español. Como bien señalan Amador y Rodríguez (2001), en árabe las mayúsculas no existen y los signos de puntuación todavía en la actualidad continúan siendo aleatorios ya que su utilización no se extendió hasta bien entrado el siglo XIX por influencia de la colonización de las potencias europeas y la aparición de los primeros periódicos.

3.1.2. Interferencias morfo-sintáticas

El número: es habitual que en la interlengua de los aprendices arabófonos se observen interferencias de la palabra árabe *al-nās* (la gente) que en árabe se trata como un colectivo masculino plural. De ahí que se produzcan interferencias de la forma más usual de la L1 y la L2: *la gente de marruecos son muy amables / los*

marroquíes son gentes hospitalarios y quieren mucho a los españoles / la gente aquí respetan mucho los españoles.

El artículo: es habitual que el alumnado arabófono haga uso del artículo determinado en español en contextos donde este no es necesario. Esto se debe a una interferencia del artículo determinado árabe (*al-*) que equivale a *el, la, los, las* en español. El artículo determinado en árabe se utiliza con nombres comunes, es decir, con sustantivos de nombres concretos y con adjetivos sustantivados, así como también con nombres abstractos ya sean sustantivos o adjetivos. Cuando los nombres abstractos se usan en un sentido genérico siempre llevan artículo en árabe. La misma regla se aplica para los sustantivos que se usan en sentido general, como los nombres de los elementos naturales o materiales y el nombre de seres humanos y animales mencionados en sentido genérico que también llevan el artículo (Haywood 1992: 331-334). También es habitual observar el uso del artículo delante del topónimo Marruecos en árabe *al-Magreb* por imitación del término. De ahí errores como: *el Marruecos es un país muy bonito que tiene la paz, la libertad / el Marruecos (...) es el mejor país del mundo, en la que encontrarás lo que quieres: la civilización, la religión, la cultura, el buen clima.*

El demostrativo: la tricotomía *este/ese/aquel* en español no existen en la lengua árabe, que cuenta con un pronombre de proximidad (*hada*) equivalente a *este* y de lejanía (*dalika*) equivalente a *aquel* (Haywood 1992: 80-82). Sin embargo, a pesar de la existencia de estas dos formas para expresar la lejanía en el espacio y en el tiempo los arabófonos tienden a utilizar el demostrativo de proximidad siendo *este* el demostrativo que se utiliza en muchos contextos que en español necesitarían *ese/aquel*. Así se muestra en frases como: *yo me recuerdo muy bien de este día / voy a contar lo que pasó en este día, realicé mi sueño / nadie puede imaginar lo que me pasó en este día.*

Las preposiciones: se aprecian numerosos errores relacionados con las preposiciones en las producciones escritas del alumnado arabófono ya que le resulta muy complicado elegir la preposición correcta, pues en árabe, al igual que ocurre en español, una sola preposición tiene muchos significados. Los errores más frecuentes derivan de la interferencia de la preposición *fī* (en) que se usa en árabe, por ejemplo, delante de expresiones temporales que expresan el lugar en el que se produce la acción o el tiempo en que se realiza la misma (Haywood 1992: 388-389). De ahí que se produzcan errores como: *en este año deseo que apruebe en todos los modolos / puedes venir a marruecos en este verano.* También es frecuente observar la omisión de la preposición *a* delante del complemento directo de personas en español ya que en árabe no aparece dicha preposición: *elegí () la chica más linda y la más inteligente del centro / amaban mucho () los españoles.*

El complemento del nombre: la *idafa* es una estructura árabe que expresa una relación genitival entre dos sustantivos de forma que el primero va determinado

por el segundo mediante el artículo o bien mediante otras formas de determinación del nombre. Esta estructura tan usual en la lengua árabe equivale en español a un complemento del nombre y da lugar a la interferencia del artículo determinado detrás de la preposición *de*. Así se refleja en frases como: *lo que más me ha gustado son los profesores y el clima del estudio / la manera del estudiar / España es la mejor país del europa.*

Los verbos: el subjuntivo es uno de los modos verbales que presenta mayor problema para el alumnado arábófono. En árabe existen dos tiempos verbales: el perfectivo, que expresa acciones acabadas y el imperfectivo, que expresa acciones inacabadas. Este último tiene a su vez tres modos: el indicativo, el subjuntivo y el condicional. Aunque el subjuntivo expresa en árabe deseo o intención tiene también usos y funciones que no se corresponden con el amplio abanico de posibilidades que ofrece el español (Haywood 1992: 114-115). De este modo, en caso de conflicto con el subjuntivo, los arábófonos tienden a utilizar el indicativo (presente o futuro) por ser la forma más usual en español. De ahí que, especialmente en las oraciones subordinadas sustantivas, se observen errores como *deseo que este día llega rápidamente / ojalá que seré en marruecos / esperan a que sus hijos tendrán buenas notas.*

La coordinación: en árabe se utiliza con mucha frecuencia la conjunción coordinada *wa* y *fa* (y), esta segunda solo para casos específicos. La conjunción coordinada sirve en árabe para unir frases, nombres o para establecer relación entre palabras aisladas, cuando en español solo estarían separadas por signos de puntuación como las comas. En árabe, además, no es extraño que las oraciones empiecen por *wa* o *fa*. Debido a la influencia de las lenguas europeas la conjunción *wa* y *fa* se utiliza con menos frecuencia, pero en los textos árabes llama la atención el uso continuado de *wa* (Haywood 1992: 405-407). Por tanto, se observa en las producciones, sobre todo escritas, de los arábófonos el uso del polisíndeton, no solo porque y es el nexo más recurrente para la unión de las frases en español sino también porque se produce una interferencia de *wa* y *fa*. De ahí errores como: *y espero obtener buenas notas y terminar para realizar mis objetivos y mis sueños y para vivir una vida buena / escribame una carta donde se hablas de España y los españoles y sus costumbres.*

La subordinación: las oraciones de relativo son parecidas en árabe y en español. Sin embargo, desde un punto de vista gramatical, hay una serie de diferencias que hacen que ciertos elementos usuales de la lengua árabe se transfieran a la lengua meta. En árabe existe el pronombre relativo masculino y femenino en singular, plural y dual. Siempre aparece detrás de un sustantivo determinado, y cuando el pronombre relativo hace referencia a un sujeto distinto al sujeto de la oración principal es necesario hacer referencia a este por medio de un pronombre afijado al verbo o a una preposición (generalmente un pronombre de tercera persona) (Haywood 1992: 265-267). De este modo, se observa la omisión del pronombre relativo cuando

el antecedente está indeterminado: *vi una chica tan bellísima () tenía una cara blanca*; o la omisión de preposición delante del relativo: *hay gentes () que gustan Marruecos*; así como también es frecuente observar la traducción del pronombre afijo cuando los sujetos de la oración principal y de relativo son distintos: *momentos extraordinarios que jamás los olvidaré*.

3.1.3. Interferencias léxico-semánticas

La confusión entre lexemas dependientes de una misma combinatoria sintáctica o pragmática, como *hay/estar/tener/ser/estar*, puede resultar un problema especialmente para el alumnado arábfono, pues el verbo *kana (ser)* no diferencia entre *ser/estar*, se omite en presente y también puede expresar *haber*, si bien el verbo *kana* no puede usarse como impersonal. Cabe añadir que el verbo *tener* existe en árabe aunque no suele utilizarse para expresar nuestro *tener* (Haywood, 1992: 76), por ello, la lengua árabe utiliza expresiones introducidas por partículas como *li o 'inda* más el pronombre afijo. De ahí la aparición de errores como: *estaba la chica más feliz de todo el mundo / por eso estuvimos miedo / tienes que bajar al sur donde hay el Sahara*.

3.2. Interferencias extralingüísticas

Los conocimientos que el alumnado arábfono tiene sobre la cultura, las rutinas o las convenciones sociales relativas a la lengua española pueden verse alterados por el choque entre ambas culturas si el mundo compartido por la cultura arabo-islámica no coincide con el de la lengua meta (Instituto Cervantes 2019: s.v *conocimiento del mundo*). De este modo, algunos de los códigos de la comunidad musulmana pueden reflejarse en la interlengua cuando los aprendices tratan como universales comportamientos o creencias propios de la cultura arabo-islámica (Villalba y Hernández 1995: 429-430). Es habitual, por tanto, observar interferencias de frases jaculatorias o de invocación a Dios así como referencias a acontecimientos históricos del pasado o del presente arabo-islámico o sensibilidad ante ciertos códigos propios de la comunidad musulmana relacionados con algunos alimentos.

3.2.1. Interferencias comunicativo-pragmáticas

Los arábfonos musulmanes utilizan en sus conversaciones habituales una serie de expresiones breves y fervorosas de invocación a Dios (Moscoso 2004: 203-204), presentes tanto en la L1 como en la L2, que sirven para rezar, para saludar o para expresar gratitud (Del Brío 2019:5-6). Algunas de las expresiones jaculatorias más usuales a las que hacemos referencia son *Al-hamdulillah* (Gracias a Dios) o *Insha Allah* (Si Dios quiere), dos locuciones que, como bien señala Del Brío (2019: 6, 31-32), tienen un uso socialmente fijado, quedando su valor semántico en un segundo plano.

Al-hamdudillah es una expresión jaculatoria que los arabófonos utilizan en distintos contextos para responder ante un saludo, dar la bienvenida o expresar agradecimiento. Con frecuencia, los aprendices arabófonos traducen al español dicha locución cuando expresan agradecimiento en la interlengua: *gracias a dios, toda mi vida está llena de instantes / mi profesora de español me ha propuesto de hacer los estudios hispánicos, y gracias a Dios y a ella, también hoy estoy en la universidad con nuevos amigos.*

Insha Allah es otra de las expresiones que el alumnado arabófono emplea en distintas situaciones comunicativas para aceptar invitaciones, referirse a situaciones futuras, expresar incertidumbre o deseo. De ahí que sea frecuente la interferencia de esta expresión, ya sea en árabe o traducida al español, en oraciones que expresan deseo: *ojalá pueda viajar a España este año inchaallah / deseo mucho aprobar si dios quiere.*

3.2.2. Interferencias socio-culturales

Las relaciones entre España y los países árabe-islámicos, especialmente Marruecos, han sido constantes desde tiempos de los romanos a través del Estrecho de Gibraltar que ha funcionado como un nexo comunicante entre ambas culturas. Algunos acontecimientos históricos del pasado y del presente son parte del ideario de los arabófonos, especialmente marroquíes, siendo frecuente observar en su interlengua alusiones a los ocho siglos de historia hispano-árabe (711-1492) para justificar la vecindad hispano-marroquí: *Ya como sabes, España y Marruecos han tenido una historia común de ocho siglos; por supuesto hemos tenido unos conflictos y desacuerdos pero hemos llegado siempre a superar todo porque somos hermanos, somos vecinos y tenemos mucho en común, tenemos la historia, y esto no se puede olvidar;* también se observan referencias a la marroquinidad del Sáhara Occidental que estuvo bajo influencia española en vísperas de Protectorado (1912-1956) hasta 1976: *Marruecos es un país bonito con sus paisajes en el “sahara marroquí”, además de la naturaleza en primavera en el campo.* Y no menos interesantes son, también, las alusiones a la situación económica de Marruecos que impulsa a los marroquíes a emigrar a España: *como sabemos (...) en Marruecos hay problemas del paro y la pobreza a causa de estos problemas se trata el fenómeno de la emigración clandestina, por eso la mayoría de los emigrantes que habeis visto en España, que es el Dorado, son pobrecitos y alfabetos pero también hay una emigración de los jóvenes que tienen carreras y un alto nivel de estudios a causa del paro.*

A pesar de la cercanía entre España y algunos países árabes, como los que configuran el magreb, existen serias dificultades para que los ciudadanos obtengan un visado que les permita viajar a España. Muchos aprendices, por tanto, solo tienen

acceso a la sociedad y cultura española a través de los medios de comunicación, internet, libros o centros españoles, por ejemplo. Por ello, es habitual que los aprendices tengan ideas estereotipadas de la sociedad y la cultura española, que además, chocan con algunos de los códigos de la comunidad musulmana como el cerdo o el alcohol: *yo quiero decir que a través de la publicidad y las informaciones que veamos cada día en el telediario o en internet creo que España es un país moderna y desarrollada, además los españoles son gentes buenos y los marroquíes tenemos oportunidades laborales (...) la gente aquí piensa que a los españoles les gustan las fiestas, los bares y comidas prohibidas como el jamón.*

4. CONCLUSIONES

Los estudios de interlengua corroboran que las interferencias lingüísticas, pragmáticas y culturales de los aprendices arabófonos son una realidad cotidiana, comprensible y natural en el aula de ELE/L2, reflejando los esfuerzos que los aprendices realizan para comunicarse y para formular hipótesis sobre la lengua meta.

En el caso de los aprendices arabófonos, las interferencias lingüísticas, son aquellas que tienen su origen en elementos no marcados de la lengua árabe, es decir, en los más usuales que están presentes tanto en las variedades vernáculas (L1) como en el árabe moderno (L2) y que se producen cuando una estructura en español no existe en la lengua árabe o si solo hay una coincidencia parcial entre ambas estructuras. En cuanto a las interferencias extralingüísticas, se observa el uso de frases jaculatorias de uso frecuente en situaciones y contextos de la vida cotidiana de la comunidad arabo-islámica, así como también se intercala el conocimiento del mundo que tienen los arabófonos sobre la cultura de la lengua española en función de las relaciones hispano-árabes o las percepciones de la comunidad arabo-islámica.

Conocer el perfil lingüístico y cultural de los aprendices arabófonos ayuda a los profesores de español a comprender los procesos que originan las interferencias que se producen en su interlengua y a adaptar o elaborar materiales didácticos acordes con las especificidades de este grupo meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADOR, Marta y Javier RODRÍGUEZ (2001): «Bosquejos de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos». *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 31, [en línea], disponible en <http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html> [consultado en marzo de 2019].
- BENYAYA, Zineb (2006): *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada:

- Universidad de Granada, [en línea], disponible en <<http://hera.ugr.es/tesisugr/15929449.pdf>> [consultado en febrero de 2020].
- DEL BRÍO NIETO, Alba (2019): *Aproximación al estudio de las jaculatorias en el marco de la enseñanza del árabe/L2 para hispanohablantes: estado de la cuestión, análisis y aportación preliminar*. Salamanca: Universidad de Salamanca, [en línea], disponible en <<http://hdl.handle.net/10366/140395>> [consultado en marzo de 2019].
- EL-MADKOURI, Mohamed y Beatriz, SOTO (2009): «Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: la adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España». *Revista Electrónica de Investigación y Didáctica*, 1, 2, 3-37, [en línea], disponible en <<http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php>> [consultado en febrero de 2020].
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERRANDO, Ignacio (2001): *Breve historia de la lengua árabe*. Zaragoza: Pórtico Librerías.
- GIMÉNEZ REILLO, Antonio (2019): «¿Qué es el árabe?», *Blog Anís del moro*, [en línea], disponible en <www.anisdelmoro.blogspot.com> [consultado en marzo de 2019].
- GÓMEZ GARCÍA, Luz (2009): *Diccionario de islam e islamismo*. Madrid: Espasa.
- HAYWOOD, John (1992): *Nueva gramática árabe*. Madrid: Coloquio.
- INSTITUTO CERVANTES (2019): *Diccionario de términos clave de ELE*, [en línea], disponible en <<https://cvc.cervantes.es>> [consultado en marzo de 2019].
- MOSCO GARCÍA, Francisco (2004): *Esbozo gramatical del árabe marroquí*. Cuenca: Ediciones de Castilla-La Mancha.
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, Luis Roger (2005): *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Madrid: Biblioteca virtual redELE, 4, [en línea], disponible en <<http://hdl.handle.net/11162/76246>> [consultado en febrero de 2020].
- SALGADO SUÁREZ, Rosa (2016): «La identidad lingüística de los aprendices arábfonos de español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arábfonos marroquíes». *Tonos Digital*, 31, [en línea], disponible en <<http://www.tonosdigital.es>> [consultado en marzo de 2019].
- SANTOS DE LA ROSA, Inmaculada (2014): «Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arábfonos para profesores de enseñanza del español», en Eva Bravo- García *et al.* (ed): *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Helsinki: Universidad de Sevilla, 189-220.
- SANTOS GALLARDO, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

- SEGURA I MAS, Antoni (2002): *Aproximación al mundo islámico*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- VICENTE, Ángeles (2008): «Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes», en Federico Corriente et al. *Manual de dialectología neoárabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y de Oriente Próximo, 19-67.
- VICENTE, Ángeles (2011): «La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación», *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección árabe- islam*, 60, 353-370, [en línea], disponible en <<http://digibug.ugr.es/handle/10481/18628>> [consultado en marzo de 2019].
- VICENTE MOLINERO, María del Carmen y María del Carmen HORNO CHÉLIZ (2016): «Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición del español peninsular. El ámbito de los saludos». *Dirâsât Hispânicas*, 3, 141-163.
- VILLALBA MARTÍNEZ, Feliz, y HERNÁNDEZ GARCÍA, María (1995): «Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados». *Didáctica*, 7, 425-432.