

La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios.

Dra. MAURICIA ALARCÓN MORENO^(*)
INSTITUTO CERVANTES DE
CASABLANCA
maurialarconmoreno@yahoo.co.uk

Resumen

El extenso análisis de 465 muestras provenientes de estudiantes sirios que aprendían el español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Damasco y en la Universidad de Damasco (2011-2012), constituye el corpus principal de la siguiente tesis doctoral: “Análisis de errores en la Interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera”.

A lo largo de este estudio, se puede observar como el aprendiente sirio va adquiriendo una serie de estrategias cognitivas para aprender el español. Una de las mayores contribuciones del Análisis de Errores es el reconocimiento de que las causas del error pueden ir más allá de la interferencia con la lengua materna (LM) o la primera lengua (L1) del aprendiente. Por lo tanto, rechaza la utilización de la transferencia como único principio para la explicación de los mecanismos psicolingüísticos que llevan a la producción del error. Sin embargo, en este artículo concretamente, nos centraremos en resaltar los errores causados por la transferencia bien sea positiva o negativa del árabe, bien se trate del dialecto sirio, del árabe culto o de ambas indistintamente.

A través de este análisis comprobaremos como a veces, en una in-

^(*) Licenciada en Filología Semítica (especializada en Árabe e Islamología) por la Universidad Complutense de Madrid (1992) y Doctora en Filología por la Universidad Autónoma de Madrid (2013), con la tesis doctoral: “Análisis de errores en la Interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera”. Ha enseñado español como lengua extranjera en los Institutos Cervantes de El Cairo, Londres, Damasco y (actualmente) Casablanca. Posee estudios de Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del *Español como Lengua Extranjera* en la Universidad *Nebrija*, Madrid (2005). Desde 2001 hasta el 2009, ha realizado la tutorización de trabajos de investigación sobre ELE en Goldsmiths College y el Instituto Cervantes de Londres y hasta la actualidad es ponente en actividades sobre ELE como asimismo, Redele (Responsable de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera).

terferencia podemos evidenciar su origen (LM/L1 del aprendiente sirio) pero en la mayoría de los casos se difuminan ambos registros. Hoy día, la lengua media utilizada es próxima al árabe culto o *fushā*, y más cercana a su vez al dialecto sirio. Por tanto, en el subconsciente del aprendiz sirio no existe una dicotomía tan marcada entre *fushā* / ‘ammiya, ambas variedades lingüísticas están muy cercanas. No obstante, no debemos olvidar que los procesos de aprendizaje son diferentes: El coloquial -‘ammiya- se adquiere. El culto -*fushā*- se aprende.

En concreto, analizaremos los errores interlinguales, que son los que el aprendiente realiza al aprender el E/LE respecto de la LM o L1 y como se observará, las interferencias lingüísticas de la LM de los aprendientes sirios a menudo podrán solaparse, procediendo bien del árabe culto o del dialecto sirio ya que ambos códigos a veces llegan a asemejarse sobre todo en estadios superiores.

Realizaremos una clasificación de estos errores basados en una categoría gramatical, estableciendo la siguiente tipología: errores fonológicos, ortográficos, léxico-morfológicos, semánticos, sintácticos-gramaticales y pragmáticos.

Finalmente, proponemos algunas técnicas de corrección de errores, especialmente centradas en la expresión escrita al igual que actividades que puedan favorecer la comunicación e interacción oral entre los alumnos.

Palabras Clave: Análisis de errores, interlengua, estrategias cognitivas, transferencia lingüística

The interference of the Arabic language in learning Spanish as a foreign language in Syrian students

Dra. MAURICIA ALARCÓN MORENO
INSTITUTO CERVANTES DE
CASABLANCA
maurialarconmoreno@yahoo.co.uk

Abstract

The extensive analysis of 465 samples works, submitted by Syrian students learning Spanish as a foreign language at the Cervantes Institute of Damascus and at the University of Damascus (2011-2012), constitutes the main corpus of the following dissertation: “Analysis of errors in the Interlanguage of Syrians learners of Spanish as a foreign language”.

Throughout this study, the reader is called upon to appreciate how the Syrian learner acquires a series of cognitive strategies in the learning of Spanish. One of the major contributions from the “Analysis of errors in the Interlanguage of Syrians learners of Spanish a foreign language” is the recognition that the causes of errors may go beyond interference with the mother tongue (LM) or first language (L1) of the learner. It, therefore, rejects the use of ‘transfer’ as the only principle or strategy for the explanation of the psycholinguistic mechanisms that lead to the production of the error on the part of the learner. However, in this article specifically, we will focus on highlighting the errors caused by transfer, be it positive or negative, from the Arabic language, and whether it be based on the Syrian dialect, literary Arabic or both indiscriminately.

Further through this analysis, we will find out how, sometimes, in the case of a linguistic interference, we can reveal its origin (the Syrian learner’s LM/L1), mindful nevertheless that in most cases, both records are both language registers could be indistinguishable. Today, the language medium used is next to the literary Arabic (*fushā*), and closer in its turn to the Syrian dialect (‘*ammiya*). Therefore, in the subconsciousness of the Syrian learner there does not exist a so marked dichotomy between *fushā* / ‘*ammiya*; both linguistic varieties are very close. However, we must not forget that learning processes are different: the colloquial -‘*ammiya* is acquired while the literary Arabic (*fushā*) is studied.

In particular, we will analyse the interlingual errors, which are what the learner makes in learning Spanish as a foreign language with

respect to the LM or L1 and as can be observed, linguistic interferences caused by the LM of Syrian learners may sometimes overlap, originating from both the literary Arabic or the Syrian dialect since both codes sometimes can resemble each other mostly in upper categories.

We will carry out a classification of these errors based on a grammatical category, by setting the following typology: errors of phonology, spelling, lexical-morphology, semantic, syntactic-grammatical and pragmatics.

Finally, we propose some error correction techniques, especially focusing on writing as well as activities that can promote communication and oral interaction among students.

Keywords: Analysis of errors, interlanguage, cognitive strategies, linguistic transfer

1. La Enseñanza del Español en Siria

El español se fue introduciendo paulatinamente en Siria como lengua objeto de estudio en los centros de lenguas de diversas universidades. Ya en 2010, se impartía en las universidades de Damasco, Alepo y Lataquia y, en un futuro próximo, se esperaba la docencia en la Universidad de Homs. Ello iba a permitir el acceso a cursos de español a personas interesadas por esta lengua que, por razones geográficas, no podían acceder a su estudio. Igualmente, el gobierno sirio, anterior al estallido de la guerra civil (2011) tenía como objetivo a medio o largo plazo, la introducción del español en la enseñanza secundaria.

A través del Convenio Marco de Cooperación Científica, Técnica, Cultural y Educativa que tuvo lugar entre España y la República Árabe Siria, firmado en Madrid el 17 de mayo de 1995 y ratificado en 1997, se llevó a cabo un acuerdo con el deseo de fortalecer los lazos de amistad tradicionales que unen a ambos países, haciendo hincapié en la cooperación en los campos de la cultura, la educación, la ciencia y la técnica para ampliar sus relaciones bilaterales.

A partir de dicho convenio surgió la creación del departamento de Hispánicas en la Universidad de Damasco en el año 2007. Fue el primero, y único hasta ahora (2013), en todo el país.

En cuanto al centro de enseñanza no reglada de mayor reconocimiento en Siria es el Instituto Cervantes (hoy día clausurado temporalmente desde 2012 por la inestabilidad del país). Centrándonos en la trayectoria del Instituto Cervantes de Damasco, aunque la enseñanza del español se inició en Siria con la apertura, a finales de los años cincuenta, del Centro Cultural Hispánico, dependiente de la Embajada Española, no cobró mayor importancia hasta que dicho centro pasó a ser lo que hoy día es la sede del Instituto Cervantes de Damasco (15 junio de 1994). Así pues, la sede el Instituto Cervantes es heredero de las instalaciones de un Centro Cultural Español que existió desde 1956.

Si analizamos la evolución del volumen de la actividad docente de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Damasco, realizada desde la creación de dicho centro hasta el año 2012, con su respectivo número de inscritos DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), cabe mencionar que fue notorio el auge de la demanda de la enseñanza del español en los últimos 15 años hasta la actualidad, aunque siendo afectado por la inestabilidad política y social del país a partir del año académico 2010-2011. Pero aun así, a pesar de las vicisitudes por la que el país empezó a resentirse a partir de marzo de 2011, es digno de recordar la considerable actividad académica que se mantuvo a lo largo de ese año.

Finalmente, por medidas de seguridad el cierre del Instituto Cervantes de Damasco se produjo el 7 de marzo de 2012 dada la inestabilidad política del país. No obstante, el departamento de español de la Universidad de Damasco continúa su actividad académica gracias a la colaboración de docentes de otros países de habla latina, especialmente de Cuba.

2. El Perfil Lingüístico de los Alumnos Árabes Sirios

Para constatar el perfil lingüístico de nuestros alumnos árabes sirios, se tomaron como referencia los siguientes trabajos: la memoria “Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos”, realizada por nuestra compañera Santos de la Rosa en el Instituto Cervantes de Damasco (2011) y la tesis doctoral “Análisis de errores en la Interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera” (2013), realizada por la presente con alumnos sirios que cursaban español asimismo, en el Instituto Cervantes de Damasco y en la Universidad de Damasco.

En dicha investigación, de entre los encuestados únicamente uno declaró tener una sola lengua en su portfolio lingüístico (que era el sirio), mientras que el resto poseía de dos a cuatro lenguas.

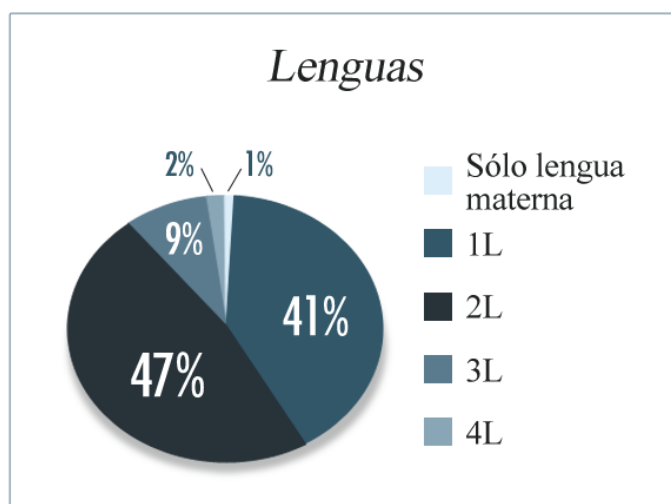


Fig. 1. Número de lenguas que hablan los alumnos árabes sirios que cursan español en el Instituto Cervantes de Damasco. Gráfico de Santos de la Rosa, I. Universidad de Sevilla. (2011)

Tiene lógica que la mayoría de los alumnos árabes sirios posean al menos dos lenguas como se puede observar en el gráfico puesto que el alumno árabe sirio desde sus primeros años comparte varios re-

gistros y/o lenguas: el dialecto sirio (que suele ser la lengua materna -LM- y aunque no la consideren una lengua, sin embargo actúa como tal pues es la que se utiliza oralmente e incluso, a veces, escrita de manera informal); el árabe culto (considerada su lengua primera -L1- por ser la que utilizan en el sistema educativo sirio desde primaria hasta estudios superiores); aquellos sirios que provengan de familias que no son sirias originalmente como es el caso de los kurdos o los armenios, o bien, una lengua que suele estudiarse en el sistema educativo como lengua extranjera: generalmente, el inglés o el francés.

La mayoría de los alumnos confirmaron poseer un buen dominio del inglés (nivel C) y en menor medida, de francés, sin embargo, a la hora de impartir la lengua objeto, en nuestro caso el español, nuestra experiencia nos demuestra que el alumno árabe sirio en general no tiene un dominio suficiente del inglés o del francés en lo que a nivel escrito u oral se refiere, a no ser que hayan estudiado en el extranjero y por consiguiente, cursen estudios de filología inglesa o francesa, o bien, estudios superiores en universidades de Damasco como: *Arab International University*, *Syrian Virtual University* y *Yarmouk Private University* donde utilizan el inglés de manera reglada.

Por tanto, podemos decir que aunque Siria haya sido protagonista de colonialismos, sin embargo, en lo que a términos lingüísticos se refiere, no han dejado huella al contrario de otros países como es el ejemplo de Marruecos donde todos aquellos que cuentan con una educación mínima son bilingües (dominan tanto el marroquí como el francés). Así pues, tras este análisis se puede afirmar que la lengua materna (el árabe y/o el dialecto sirio) serán el modelo lingüístico que más les sirva a nuestros alumnos árabes sirios como referencia cuando aprendan otra lengua extranjera, en este caso, el español.

Ahora bien, cuando hablamos de lengua materna como bien se cuestiona Rodríguez Paniagua (2001: 11) “¿a qué código se hace referencia cuando se habla de su lengua?”. A menudo se remite a la lengua materna, en cuyo caso deberíamos entender que la transferencia se podría producir por:

La lengua estándar, que en su papel de L1, le sirviese de modelo a los aprendices.

Cada uno de los diferentes dialectos en los que pudiera estar en contacto.

Indistintamente a su LM (que sería el dialecto sirio) y a su L1 (es decir, el árabe clásico).

Alguna lengua extranjera que le sirviera de enlace intermediario para adquirir la hipotética L3.

A lo largo de nuestro estudio, hemos comprobado que los errores evidencian y caracterizan un sistema de lengua que no es el de la

lengua nativa ni el de la que se está aprendiendo, y son sistemáticos. Asimismo, caracterizan la interlengua del estudiante: un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas. Este “dialecto idiosincrásico” suele presentar las siguientes características:

Es un sistema lingüístico con una gramática propia; es poco estable pues está en continuo cambio; puede ser descrito a través de un conjunto de reglas que es un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta; a veces las oraciones no es que sean erróneas, simplemente idiosincrásicas; es un sistema peculiar de un estudiante individual o de un grupo de estudiantes con la misma formación académica.

Así pues como afirma Corder (1967:166), “... el estudiante está usando un sistema finito de lengua en cada punto del proceso, aunque no es (...) el de la segunda lengua (...) los errores del estudiante son evidencia de este sistema y son en sí mismos sistemáticos.”

Una vez descrito el perfil de los estudiante árabes sirios se mostrará una lista de errores cometidos por éstos tras realizar pruebas escritas relacionadas con exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) al igual que otros exámenes o pruebas de nivel del Instituto Cervantes de Damasco con niveles variados (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), basándonos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes que a su vez sigue las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL).

El análisis de los errores nos ofrecerá los indicios de cómo es la lengua que usan nuestros alumnos sirios, siendo el objetivo último de nuestra investigación: identificar, analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes de éstos, de forma que podamos determinar cuáles son las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje del español.

3. Clasificación de Errores

La clasificación se basará en la categoría gramatical estableciendo la siguiente tipología:

Errores fonológicos

Errores ortográficos

Errores léxico-morfológicos

Errores semánticos

Errores sintáctico-gramaticales

Errores pragmáticos

a) Errores Fonológicos

Una de las principales dificultades de los árabes sirios es la discriminación de los fonemas vocálicos /e-/i/, y /o-/u/, estos dos últimos en menor medida. Ello se debe indudablemente a la influencia de la lengua árabe y a su vez, al dialecto sirio. En árabe clásico existen seis vocales, tres largas (a, i, u) que actúan también como semiconsonantes, y tres cortas (a, i, u). Sin embargo, en el dialecto sirio la vocal /i/ tiende a abrirse de manera que se pronuncia como una /e/. Como consecuencia al estudiante árabe sirio le es difícil diferenciarlas llevándole a confundirlas tanto al pronunciar como al escribir, aunque con mayor frecuencia dichos errores aparecen en muestras escritas. Algunas palabras recogidas de nuestros alumnos sirios que revelan dicha dificultad con los fonemas vocálicos /e-/i/, y /o-/u, son las siguientes: “*engles*”, “*eligir*”, “*industriales*”, “*comeda*”, “*minterosas*”, “*sempatica*”, “*empizar*”, “*cumplitar*”, “*puđi*”, etc.

Por otro lado, en árabe no existe el diptongo /ie/. Por interferencia lingüística de su LM, a menudo el aprendiente sirio suele representarlo como un fonema único, bien /e/ como en los siguientes casos: “*sempre*”, “*mercoles*”, “*concerto*”, “*penso*”, “*deserto*”, etc., o como el fonema /i/ como en los siguientes ejemplos: “*timpo*”, “*orintales*”, “*tinda*”, etc.

El mismo fenómeno sucede con el diptongo /ue/ que no existe en árabe. Así, por interferencia lingüística de su LM, detectamos que en lugar de dicho diptongo, el aprendiente tiende regularmente a representarlo, bien con el fonema /u / u /o/ indistintamente, como se observa a continuación: “*me acostu*”, “*juves*”, “*runion*”, “*ruñion*”, “*escula*”, etc.

Para resolver dicha dificultad, conviene realizar ejercicios de discriminación vocálica donde se trabaje, especialmente la diptongación que es otro problema añadido, sobre todo en niveles iniciales.

Un problema similar ocurre con los fonemas /p/ implosivo y /b/ bilabial. El aprendiente sirio no suele ser capaz de diferenciarlos. El alfabeto árabe carece del sonido /p/ y cuando el docente lo pronuncia lo reconocen como una /b/. Encontramos palabras de nuestros alumnos en estadios muy tempranos en el aprendizaje del español en el que revelan la dificultad descrita, especialmente cuando no recuerdan como se escribe el vocablo en sí pero sin embargo, sí que recuerdan haberlo oído y como tal lo plasman en los textos escritos: “*belo*” por “*pelo*”, “*boco*” por “*poco*”, “*guabo*” por “*guapo*”, “*to*”

paco” por “tabaco” “*apierta*” por abierta”, “*sabato*” por “zapato”, “*bronto*” por “pronto”, etc.

Para solventar este problema conviene hacer lecturas, identificar el deletreo de la palabra, como asimismo memorizar la grafía de los vocablos que creen mayor dificultad, hasta que paulatinamente el alumno sirio sea capaz de discriminar de forma natural dicho fonema.

Asimismo, se constata una cierta dificultad en la producción del fonema fricativo sordo interdental /z/. Aunque existe en el árabe clásico, sin embargo, los sirios lo pronuncian a veces como una /t/ o como una /s/ según la palabra. Así pues, el sirio se siente más cómodo con el seseo, es decir, el estudiante sirio a menudo considera que los fonemas representados por las grafías “c” (ante “e” o “i”), “z” y “s” se vuelven equivalentes, asimilándose a la consonante fricativa alveolar sorda /s/. No obstante, a veces puede pasar lo contrario, es decir, por un exceso de corrección hay estudiantes que tienden a cecear (una gran minoría) y ello se debe a que no saben realmente distinguir entre la /s/ y la consonante fricativa dental sorda /θ/. El hecho de que “seseen” o “ceceen” no implica un grave error para nuestros alumnos sirios pues dichos fenómenos se producen especialmente en el suroeste de Andalucía hasta incluso la zona del poniente almeriense así como en países de habla latina. Sin embargo, a menudo ello les induce a cometer errores ortográficos escribiendo palabras como: “sapato”, “valorisan”, “bellesa”, “jusgar”, “cosina”, “conoser”, etc. En cuanto al ceceo hemos encontrado casos como: “lizo”, “plazma”, “veintiseiz”, “universidad”, “servicios”, “necesidad”, “admición”, “conclusion”, etc.

También, se detecta una dificultad para reconocer los fonemas consonánticos v/p o b/p por influencia lingüística de su LM. En árabe el fonema bilabial implosivo /p/ no existe. Por tanto, para el aprendiente le es difícil distinguir dicho fonema con el fonema /b/p/b o p/v como se observa en los siguientes ejemplos: *permuda*, *ejemblo*, *cabacidad*, *belota*, *guabo*, etc. Ahora bien, encontramos igualmente, que el aprendiente tiende a realizar una hipercorrección, utilizando el fonema /p/ de forma generalizada en la mayoría de los casos como en los siguientes ejemplos: “ponita”, “tampien”, “recipa”, “parco”, “tapaco”, “apierta”, “ponito”, etc.

Por último cabe destacar que a menudo el aprendiente sirio no distingue inicialmente, entre los sonidos –ni/y y –ñ/ por desconocimiento del uso del fonema palatal africado sonoro nasal /ɲ /ya que el árabe carece de éste. De ahí, que encontremos algunos ejemplos como: “pequenia”, “senior/a”, “reñon”, “madrelenia”, “enseniar”, “companía”, “maniana”, “espaniol”, etc. De la misma forma, por hipercorrección, detectamos el uso del fonema /ɲ / que pueden utilizarlo por un exceso de precaución o corrección, (aunque no se da

Dra. MAURICIA ALARCÓN MORENO

INSTITUTO CERVANTES DE
CASABLANCA

maurialarconmoreno@yahoo.co.uk

con frecuencia) incurriendo en el error como en los siguientes casos: “*ruñion*” (en lugar de “reunión”) o “*domiño*” (en lugar de “dominio”).

Para evitar, dichos errores ortográficos se recomienda llevar a cabo ejercicios de pronunciación, lecturas hasta poder identificar la grafía de la palabra en sí y a posteriori, dictados para fijar la escritura.

b) Errores Ortográficos

Es importante mencionar que a menudo nos encontramos con alumnos sirios principiantes los cuales tienen una escritura o grafía casi ilegible pues no todos dominan una lengua extranjera indoeuropea y este aspecto se refleja claramente en la caligrafía de un estudiante que comienza a escribir una grafía latina casi por vez primera. Teniendo en cuenta este factor, el aprendiente sirio desconoce las reglas ortográficas como es el uso de la mayúscula y la minúscula, que son completamente inexistentes en árabe. De ahí, que el principiante tienda a combinar en una misma palabra de forma arbitraria las letras bien en mayúscula o en minúscula como se puede observar en los siguientes ejemplos extraídos de las muestras analizadas: “*oJos*”, “*LarGo*”, “*GorDa*”, “*quiero*”, “*eN*”, “*eSTA*”, “*ReSTAURANTEs*”, etc.

Este mismo desconocimiento de las reglas ortográficas, le va a llevar al estudiante sirio a un error inducido, es decir; a incurrir en errores básicos, debido a un problema de metodología del docente que da por sabido que éste debe conocer reglas tan básicas como el uso de la mayúscula en nombres propios (de personas, instituciones, ciudades, países, etc.). Sin embargo, la suposición del docente a veces puede ser incorrecta por éste mismo desconocer la inexistencia de dichas reglas en la lengua árabe, como se refleja en los siguientes casos: “*miguel*”, “*barcelona*”, “*madrid*”, “*granada*”, “*lopez*”, “*España*”, “*instituto cervantes*”, etc.

Otro aspecto observable en los estudiantes sirios ágrafos es a veces, la dificultad en fijar la grafía de las letras -d y -b, como asimismo la de las letras -p y -b, por una asociación cruzada debida a la confusión gráfica entre ambos fonemas. Al resultarles muy similares, a menudo pueden llegar a utilizarlas indistintamente o invertirlas como en los siguientes casos: “*delgabo*” en lugar de “delgado” o “*puebe*” en lugar de “puede”.

Igualmente observamos como una gran mayoría de los alumnos sirios comienzan sus cuadernos por el final por influencia absoluta del árabe, abriendo sus libros de derecha a izquierda, al contrario de Occidente. Así pues, es fundamental darle una gran importancia a

la lengua escrita y lo que todo ello implica, es decir; lograr que el alumno sirio tenga una caligrafía legible hasta llegar a adquirir una buena ortografía, aspectos discursivos pertinentes, etc.

Existen docentes que estiman que desde el punto de vista comunicativo, estos aspectos mencionados... “no constituyen un motivo de inquietud, ya que los errores a los que puedan inducir son más bien escasos, y principalmente, se circunscriben a la expresión escrita de estos alumnos sin trascenderla a la oral” (Benyaya 2007, 26. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Volumen 1, número 2). Sin embargo, somos de la opinión de que la lengua escrita también comunica y ha de ser una habilidad o destreza que se domine también como cualquier otra de las habilidades lingüísticas.

Otra dificultad ya mencionada en el apartado de los errores fonológicos es la relacionada con el uso del fonema palatal africado sonoro nasal /ñ/, por carecer el sistema consonántico árabe de dicho fonema. Ahora bien, el estudiante sirio posee una gran capacidad para imitar sonidos varios posiblemente al dominar la riqueza fonológica tan variada del árabe culto, lo que hará que éste logre en niveles intermedios y avanzados pronunciarlo sin problema. Así pues, la dificultad no se plantea en su pronunciación sino en la forma de escribir dicha letra. A través de nuestra experiencia docente hemos comprobado que el sirio aunque es capaz de imitar dicho sonido, sin embargo, en niveles intermedios sigue sin identificar o recordar la grafía escribiendo *nya* o *nia* en lugar de la letra -ñ. El hecho de que la lengua española no cuente con un vocabulario muy extenso donde aparezca dicha consonante no nos ayuda a encontrar muchos casos en el nivel intermedio, pero sin embargo, lo suelen hacer cuando usan un vocabulario tan sencillo y de uso tan frecuente como las siguientes palabras: “*maniana*” por “mañana”, “*montanio*” por “montaña” “*spaniol*” por “español” o bien, “*Espania*” o “*Espanya*” indistintamente por España”.

Un aspecto que llama la atención en las muestras analizadas de nuestros aprendientes sirios es la tendencia a omitir las vocales cuando escriben como en los siguientes casos: “*l*” en lugar de “el” o “la”, “*comprándolo*” (en lugar de “comparándolo”), “*arbe*” (en lugar de “árabe”), “*prque*” (en lugar de “porque”), “*fiscamente*” (en lugar de “físicamente”), “*bloncesto*” (en lugar de “baloncesto”), “*conces*” (en lugar de “conoces”), etc. Es muy posible que se trate de una interferencia lingüística de su LM, ya que en sirio se tiende a sustraer las vocales y por otro lado, en la lengua árabe se suele prescindir de la vocalización en la grafía escrita, (a excepción de textos litúrgicos como el Corán y/o textos/ literatura juvenil). De ahí que haya una tendencia a omitir las vocales como se ha observado anteriormente en los ejemplos.

Con respecto a los signos de interrogación y exclamación, en general, las muestras analizadas de nuestros estudiantes sirios se caracterizan por aparecer tan solo al final de la frase. Ello podría deberse a la lengua árabe ya que no se utilizan dichos signos al comienzo de clase, pero también a cualquier otra lengua indoeuropea, como el inglés o el francés que se realiza de la misma forma que en árabe.

Los signos de puntuación (puntos, comas, punto y comas, comillas, etc.) han de ser trabajados dentro y fuera del aula con profusión, ya que su uso es muy diferente en árabe, lengua en la que la colocación de muchos signos continúa siendo aleatoria. Hay que recordar, que la utilización de éstos signos de puntuación en la propia lengua árabe empezó a estandarizarse y no se extendió en profundidad hasta bien entrado el siglo XIX, con la llegada del renacimiento árabe “*la nahda*” y el uso de la imprenta.

Así pues, para evitar ese uso totalmente arbitrario o caótico de las reglas de ortografía, ya sea en relación con la grafía de las letras, los signos de puntuación, el uso de las minúsculas y mayúsculas, entre otros aspectos, proponemos por un lado, que se oferten cursos iniciales, con un contenido específico para ágrafos, de forma que se introduzcan la lectura y la escritura, de forma gradual. Por otro lado, será fundamental llevar a cabo tareas escritas que permitan al estudiante sirio lograr la cohesión interna de un texto y la secuenciación de un discurso.

c) Errores léxico-morfológicos.

En los errores morfológicos haremos mención de lo errores más frecuentes que se han detectado en las muestras analizadas de nuestros estudiantes sirios con respecto a la formación de palabra, al género y número, así como a la desinencia de la flexión verbal.

A menudo, suelen encontrar dificultades en diferenciar el género de los sustantivos de algunas palabras por corresponder a otro género en su propia lengua árabe. Como ejemplo de ello, hemos encontrado algunas palabras como: “*la coche*”, “*la problema*”, “*el calle*”, “*el situación*”, “*Damasco es bonita*” en lugar de “*Damasco es bonito*”, etc.

Asimismo, se han observado casos en los que el estudiante ha utilizado en una palabra determinada una desinencia del género masculino en lugar del femenino y a la inversa posiblemente por interferencia de la lengua árabe ya que el aprendiente toma como referencia su lengua como sucede en los siguientes casos: “*aspecta*”, “*baloncesta*”, “*ojas*”, “*sistemo*”, “*requisitas*”, “*equipa*”, “*Damasca*”, *mizquito*, etc.

En cuanto a los errores relacionados con el reconocimiento del nú-

mero tiene lugar a menudo, ya que tienen una tendencia a concretar los nombres abstractos, lo que los torna contables y a la inversa. Por ejemplo encontramos los siguientes casos: “*en el museo hay artes*” (en lugar de “en el museo hay arte”); “*como dijieron la gente*” (en lugar de “como dijo la gente”); o bien se producen puros calcos de la lengua árabe como se ofrece a continuación: “*vocacularios*” (en lugar de “vocabulario), “*estudio gramáticas*” (en lugar de “estudio gramática”), etc.

Encontramos en las muestras de nuestros aprendientes sirios una variedad de imprecisiones léxicas o vocablos que a veces pueden ser creados o inventados al realizar una transcripción de su LM, o bien al escribir dichas palabras como creen entenderlas, según su propia comprensión auditiva, asimismo influidos de nuevo por el árabe y el dialecto sirio como se refleja en las siguientes vocablos: “*Arak*” (traducción literal de la bebida alcohólica denominada Anís), “*arabia*” (traducción literal de la palabra “árabe” en femenino), “*Alep*” (traducción literal de la ciudad “Alepo”), “*Amui*” (traducción literal de la palabra “Omeya”), “*billo*” (transcripción de cómo escuchan la palabra “pelo”), *piluclas* (transcripción de su comprensión auditiva cuando oyen la palabra “películas”), etc.

Igualmente el aprendiente sirio tiene una tendencia a cambiar la vocal temática de la desinencia –e por una –i o a la inversa. Por ejemplo: “*despertí*” por “desperté” o “*corré*” por “corrí”. Ello se debe en parte a la dificultad que el árabe tiene para discriminar los fonemas vocálicos /e/-/i/, como se explica en el apartado de errores fonológicos, y por otro lado, también se debe a la confusión entre desinencias de tiempos distintos que son cercanos formalmente, como los que tiene lugar entre primeras y terceras personas del singular, encontrando casos como, : “*fui*” por “fue” (también a la inversa), “*hizo*” por “hice” (también a la inversa), etc.

A veces estos errores de género y número pueden ser inducidos por la lengua árabe o bien, por el desconocimiento de los sufijos o de las desinencias propias de cada género así como las reglas sobre el valor singular o plural de algunos vocablos o del uso del colectivo. Por ello, conviene ofrecer al alumno sirio actividades donde aparezcan este tipo de expresiones, como asimismo de palabras que suelen crear confusión (por no coincidir en género o número en árabe) o sean irregulares ya que en español podemos encontrarnos vocablos que se han normalizado en singular o en plural, frente a lo que ocurre de forma diferente en otras lenguas. Además, para solventar tales dificultades se propone afianzar el conocimiento morfológico de las palabras y trabajar con las familias y sus derivativos. Así pues, entramos dentro del campo semántico que se entrelaza con el léxico inevitablemente, donde se pueden realizar ejercicios relacionados

con la raíces de las palabras y sus afijos, ya sean prefijos o sufijos en función del tipo de palabra (sustantivo, adjetivo, adverbio, etc.) que estemos trabajando.

d) Errores Semánticos.

En estadios tempranos del aprendizaje del español, observamos como los alumnos sirios tienden a omitir el verbo “ser” y “estar”. Aunque en el árabe clásico existe un verbo similar *kana*, su uso está ciertamente restringido en la lengua hablada, omitiéndose en la mayoría de los casos en el uso de presente. De ahí, que por transferencia del dialecto y el árabe, respectivamente, los sirios en niveles iniciales, suelen suprimir el verbo “ser” y “estar” bien al hablar o al escribir en español. Como ejemplo de ello, encontramos las siguientes muestras pertenecientes a un nivel inicial (tras la realización de sesenta horas de clases de español): “*Damasco (...) una ciudad muy bonita*”; “... *Damasco (...) muy antigua ciudad*”; “... *Damasco (...) muy turista ciudad*”; “*mi hermano (...) alto*”, etc.

Ahora bien, también encontramos el fenómeno contrario, donde el estudiante sirio utiliza el verbo “ser” de forma innecesaria. Ello podría deberse a una transferencia lingüística tanto del dialecto sirio como del árabe ya que para expresar el pasado en su lengua se puede hacer conjugando el verbo “ser” (*kāna*) y el presente (*mudārī*). De ahí que hayamos encontrado muestras donde se refleja el uso de una estructura similar al árabe cuando se quiere expresar un pasado (bien imperfecto o pluscuamperfecto): “*Cuando era pequeño era estudiar en un escuela* (en lugar de “cuando era pequeño estudiaba en una escuela); “*los profesores eran no entienden nada* (en lugar de “los profesores no entendían nada); “*eramos jugar mucho*” (en lugar de “jugábamos mucho”), etc.

Estos tipos de errores suelen producir incompreensión en el mensaje bien sea al omitir el verbo “ser” o “estar” o bien, al usarlo cuando no es necesario. En cuanto a la omisión, suele ser un error transitorio, apareciendo solo en estadios tempranos del aprendizaje de nuestros alumnos sirios aunque a veces en el nivel intermedio por falta de atención y no por falta de conocimiento pueden llegar a incurrir de nuevo. En cuanto al uso innecesario del verbo “ser” en los tiempos pasados suele suceder incluso en niveles intermedios. Por tanto, es necesario realizar ejercicios que permitan fijar al alumno la morfología de diferentes tiempos verbales del pasado como asimismo el uso pertinente de cada uno de forma contextualizada.

Al margen de la omisión y/o uso innecesario del verbo “ser”/“estar”, la problemática que les genera el uso de los verbos “ser” y “estar” a los aprendientes sirios es la especificidad del español de poseer dos vocablos lingüísticos distintos donde el árabe solo cuenta con uno y

la alta frecuencia de estos dos verbos en el uso de la lengua española. Así por ejemplo, tenemos frases de nuestros alumnos sirios como: “*mi escuela era en Yabroud*”; “*el Instituto Cervantes es cerca de mi casa*”, etc.

Se ha encontrado una mayor resistencia cuando los verbos “ser” y “estar” van seguidos de atributo o predicativo. Así pues, teniendo en cuenta que la estructura de “ser” o “estar” + adjetivo crea más dificultad que las de uso predicativo de “ser” o “estar” para indicar lugar, convendría afianzar a nuestros alumnos el dominio del léxico en la categoría de los adjetivos, reconociendo cuáles indican una cualidad esencial e inherente o una cualidad adquirida o circunstancial.

Por otro lado, cabe resaltar la confusión de verbos que poseen un valor semántico próximo. Ello podría deberse a la analogía de verbos con un significado próximo lo que produce un cruce con otros verbos de la lengua meta como sucede con los verbos: vestirse/llevar/ponerse. Ahora bien, también podría tratarse de una interferencia lingüística del árabe ya que encontramos calcos como: *يلبس ملابس* (*yalbis malābis*) “*debes vestirme en vestidos adecuado*” (en lugar de “debes ponerte vestidos adecuados”).

Asimismo, se pueden mencionar los cambios que se producen entre lexemas derivados de la misma raíz, por ejemplo, al seleccionar erróneamente un adjetivo por una sustantivo y/o viceversa u otras categorías gramaticales entre lexemas derivados de la misma raíz. A veces podría tratarse de una transferencia lingüística del árabe como en los siguientes ejemplos, ya que los consideramos puros calcos de su lengua: “*leer libros económicos*” = *الإقتصادية الكتب قراءة* (en lugar de “leer libros de economía”); “*No podía comunicación*” = *لا يستطيع التواصل* (en lugar de “no podía comunicarse”), etc.

Otro aspecto a destacar en el campo semántico, son las expresiones utilizadas que llegan a afectar al significado. Ello podría darse por desconocimiento del léxico y/o de estructuras pertinentes, Pero tampoco descartamos que se deban a transferencias lingüísticas del árabe al realizar traducciones literales como en los siguientes ejemplos: “*tu dirreccion del correo*” = *عنوانك البريدي* (en lugar de “la dirección de tu correo” o “tu correo electrónico”); “*tengo corto*” (en lugar de “soy baja”) usando el adjetivo incorrecto pues en árabe un mismo adjetivo *قصير* (*qaṣīr*), es decir; “corto” se utiliza para designar la altura de una persona, animal u objeto, mientras que en español se usa “bajo” o “corto” en función del contexto

e) Aspecto Sintáctico-gramatical.

De entre todos los errores detectados en el aspecto sintáctico-gramatical, nos centraremos en los errores de mayor frecuencia que se

han producido posiblemente por influencia lingüística del árabe o el dialecto sirio. De entre ellos, cabe destacar errores de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo. En árabe los objetos inanimados sean del género que sean en plural concuerdan con el adjetivo en femenino singular, por tanto podemos observar un calco del árabe en estructuras encontradas como: “*árboles alta*” u “*ojos morena*”.

Asimismo, se pueden detectar errores relacionados con la concordancia entre la persona gramatical con función de sujeto y el verbo. Ello podría ser porque en árabe la concordancia permite diferentes parámetros. Por ejemplo, en árabe si el verbo va al principio de la frase puede ir en singular y a continuación el sujeto en plural. Por ejemplo, uno de los errores que encontramos en nuestra investigación es: “*fui yo y mi hermano*” (en lugar de “fuimos mi hermano y yo”) lo cual sería posible en árabe por ir el verbo precedido del sujeto pero en español no sería aceptable.

En cuanto a los errores que el estudiante sirio comete ya sea por uso u omisión del artículo determinado o indeterminado, a menudo se debe a que realizan falsas analogías con estructuras propias del árabe. Por ejemplo, a menudo los principiantes suelen omitir el artículo indeterminado porque en árabe no existe una palabra para denotar el artículo indeterminado (“un”, “una”, “unos” y/o “unas”) sino que el mismo sustantivo o adjetivo indica la indeterminación (a través de la vocalización) sin necesidad de un artículo. Por tanto, encontramos ejemplos como: “*en barrio bueno*”, etc.

Ahora bien, igualmente podemos encontrarnos el uso innecesario del artículo por interferencia lingüística del árabe, ya que en esta lengua cuando el sustantivo va determinado por un artículo determinado, su adjetivo también lo acompaña. Por ello, nos encontramos estructuras como las siguientes: “*la música la classica*”, “*la musica el rock*”, “*la ciudad, la muy antigua*”, “*la cosa la más importante*”, etc.

Nuestros alumnos sirios en general evitan el uso de complementos directos e indirectos con pronombres átonos por ser una de las grandes dificultades que la sintaxis española les plantea. Cuando lo intentan suelen colocarlos al final del verbo, posiblemente por influencia de la lengua árabe o del dialecto sirio, ya que ambos se caracterizan por tener siempre los pronombres átonos de CD y CI sufijados al verbo.

Por ejemplo en árabe : كتبتها *katabat-hā*: literalmente diría “(ella) escribió-la”. De esa manera encontramos puros calcos del árabe en muestras de nuestros alumnos sirios, como el siguiente: “... visitaron nos por dos semanas” (en lugar de “...nos visitaron por dos semanas”).

Como se puede observar tanto en el árabe como en el dialecto sirio

la colocación de los complementos directo e indirecto varía del español. Ello significa que el estudiante sirio cuando empieza a asimilar el verbo con sus complementos (directo e indirecto), no lo hará de forma natural hasta haberlo automatizado e interiorizado, ya que el orden de complementos que se establece en la lengua española es completamente diferente a lo que es en su lengua.

Sin embargo, encontramos que el dialecto sirio coincide con el español en la colocación de los complementos átonos cuando se trata de la forma afirmativa del imperativo. Por ejemplo, en el dialecto sirio el imperativo con CD y CI se forma de la siguiente forma: *جلبلي يا* *ybil-i-yā*, siendo la traducción literal “traémelo” igual que en español. Por esta razón, nuestros aprendientes sirios en general no tienen problemas en crear dicha estructura, como resultado de la influencia de su lengua nativa, siendo en este caso una transferencia lingüística positiva ya que los elementos de su propia lengua interfieren en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos sirios haciéndolo más fácil y por tanto, ayudándoles a sistematizar sin dificultad el uso del imperativo afirmativo con sus respectivos complementos.

La omisión de la preposición “a” que rige al complemento directo (de persona o animal) suele presentarse en las muestras de nuestros alumnos sirios. Probablemente pueda deberse a una transferencia lingüística del árabe, pero tampoco se debe descartar por transferencia de otra lengua extranjera. En árabe, en inglés y en francés el complemento directo de persona no va acompañado de ninguna preposición. Asimismo, encontramos la imitación de una estructura árabe (y dialectal siria) como en siguiente ejemplo: “no he encontrado una” (en lugar de “no he encontrado a nadie”) *ما شفت حدا / ما التقيت بحدا*.

Para este tipo de errores se proponen ejercicios donde el alumno tenga que fijar la atención y la importancia de dicha preposición incluso cambiando la frase de orden. Por ejemplo, “Quiero a mi madre mucho” o “A mi madre la quiero mucho”. Al aparecer la preposición al principio de frase centrarán mucho más la atención en ésta y les ayudará a aprenderla más fácilmente.

El estudiante sirio suele colocar en la oración los pronombres personales de forma inversa. De nuevo vislumbramos que se debe al orden propio del árabe, de forma que nuestro alumno sirio suele hacer un calco del árabe (en dialecto sirio es igual). El estudiante sirio suele anteponer la primera persona a la segunda y a la tercera diciendo: “yo y mi padre”, en lugar de “mi padre y yo” que sería lo correcto en español para denotar cortesía y educación con el que se habla o del que se habla. Sin embargo, en árabe el orden es el siguiente: 1ª y 2ª, 1ª y 3ª, 2ª y 3ª.

Asimismo, el aprendiente sirio teniendo como referencia el árabe

culto tiene una tendencia a enumerar consecutivos elementos dentro de una oración a través de la partícula *wau*, que significa “y” en español. Así, podemos encontrarnos frases a menudo como la de esta alumna siria: “... *me gusta ... bailar salsa y argentina tango y hago deporte y gimnasia...*”. Por tanto, es necesario que el alumno sepa bien la puntuación sobre el uso de la coma como signo que señala una breve pausa así como su función de enumerar elementos dentro de una oración o para separar distintas oraciones y frases que se refieran al mismo tema, pero que engloben diferentes ideas o conceptos, todo ello como ya se ha mencionado en el apartado relacionado con la ortografía.

Este error de aparición en estadios tempranos ha de evitarse lo antes posible pues no solo es un error que se engloba dentro del aspecto ortográfico por no conocer el uso de la coma sino que también es un error sintáctico ya que provoca un uso incorrecto de la coordinación al usar la conjunción copulativa “y” de forma repetitiva (polisíndeton) en oraciones afirmativas y/o “ni” en oraciones negativas.

El alumno sirio tiene cierta dificultad en identificar los diferentes usos de pretérito en el español y no sólo se trata de una cuestión morfológica o formal del tiempo sino también porque la idea árabe de entender el pasado es muy diferente a la nuestra. Por ejemplo, la frase árabe “*katabt(u) ar-risāla*” podría tener seis significados en español: “escribí/ he escrito/ había escrito/ hube escrito/ escribía la carta”. Así pues, para crear una frase que se aproxime a un tiempo verbal específico en español, en árabe se utilizará el pasado con partículas auxiliares (como el *kana*). Ante esta situación, el estudiante sirio encuentra enormes dificultades para diferenciar el uso de todos los pretéritos usándolos todos ellos forma arbitraria o incluso, evitándolos como es el caso del pluscuamperfecto. Pero además, es necesario señalar que sobre todo en el dialecto sirio se suele utilizar solo un pasado y esta reducción de pasados en su propia LM les hace optar inconscientemente por un sistema más simplificado también en la lengua meta.

Encontramos ejemplos de nuestros alumnos sirios como: “*esta mañana yo fui...*” cuando sería lo más correcto el uso del pretérito perfecto “he ido” teniendo en cuenta el marcador temporal que se utiliza; “*toqué la guitarra todas las noches*” cuando debería haber usado el pretérito imperfecto “tocaba” para describir hábito; “*el verano pasado era muy aburrido*”, preferentemente debería haber usado el pretérito indefinido “fue” para expresar una emoción sobre un suceso o evento que acontece en el pasado, etc.

Hemos detectado otro aspecto a considerar con respecto a las oraciones subordinadas temporales y sustantivas de complemento directo en las que tienden a omitir el nexa “que” (en éstas últimas) y a usar el indicativo en lugar del subjuntivo en ambas estructuras, respecti-

Dra. MAURICIA ALARCÓN MORENO

INSTITUTO CERVANTES DE

CASABLANCA

maurialarconmoreno@yahoo.co.uk

vamente. Ello podría darse por influencia lingüística de su LM u otra lengua. En árabe y en francés el verbo “esperar”, como asimismo, la partícula “cuando” con idea de expresar futuro rigen indicativo (o *mudārī*), siendo contrario en español, donde ambas estructuras rigen el subjuntivo. Así, podría tratarse de un calco sirio ejemplos como el siguiente: “*espero me dice*” (en lugar de “espero que me diga”), ya que en dialecto sirio el nexa suele omitirse (بتمنى يقول لي).

En cuanto a las oraciones subordinadas condicionales, podemos constatar que se produce de nuevo una transferencia lingüística de la lengua árabe, ya que en esta lengua este tipo de oraciones subordinadas, se forman con un tiempo en pasado, manteniendo un valor de presente. Por tanto, encontramos calcos como en las siguientes frases: “*Si todo era bueno en la otra vez voy a venir con...*” (en lugar de “Si todo es bueno la próxima vez voy a ir con...”); “*Si conocía alguien tenía un piso o habitación espero me dice* (en lugar de “Si conoce a alguien que tenga un piso o habitación espero que me lo diga”), etc.

Frente a estas dificultades para identificar diferentes usos verbales, proponemos al docente que al comienzo de explicar dichos tiempos refuerce el uso de cada tiempo verbal trabajando al mismo tiempo con sus marcadores temporales. Ello le servirá al alumno sirio a decodificar rápidamente que tiempo verbal ha de utilizar, al menos en los primeros estadios hasta que pueda sistematizarlos.

El concepto del uso del subjuntivo es otra dificultad añadida en el aprendizaje del español, puesto que su uso es muy rico y variado en comparación con el limitado uso que se le da en árabe y que por otro lado, es inexistente en el dialecto sirio. Especial atención requiere hacer comprender la distinción entre el uso del presente de subjuntivo y del presente de indicativo en frases que marcan deseo, así como el uso del imperfecto del subjuntivo en las hipótesis difíciles de realizar o el pluscuamperfecto del subjuntivo para las no realizables.

A continuación mostraremos ejemplos de algunos de nuestros alumnos sirios que cuentan con un nivel avanzado donde se observan ciertos errores al realizar oraciones de cierta complejidad, en concreto oraciones subordinadas condicionales irreales: “*Si puedo elegir mi propio físico cambiaré mis piernas...*” la pregunta a la que debía responder era “si pudieras cambiar algo de tu físico ¿qué cambiarías?”. Por tanto, podemos ver que el alumno evitó el uso de la condicional irreal; “*si me enamoro con una chica, me casaré con ella*” respondió un alumno a la pregunta: “si quisieras casarte y no conocieras a nadie ¿qué harías?”. De nuevo el alumno evitó la estructura de pasado del imperfecto + condicional simple; “*si habría un gran fortuna, quería darle para una fundación...*” fue la respuesta de un alumno ante la pregunta: “si heredaras una gran fortuna ¿qué harías?”. En este último caso, vemos como efectivamente el alumno se implicó

y se arriesgó a pesar de no escribir la frase correctamente, pues debería haber sido “si tuviera una gran fortuna, querría darla para una fundación...”.

Así podemos constatar que el alumno sirio, incluso cuando se halla en un estadio avanzado en el aprendizaje del español por miedo a incurrir en el error suele evitar estructuras complejas. Como docentes debemos animar a nuestros alumnos a que las formulen para que su español sea más rico y variado. Para ello, proponemos al docente que busque temas y tipo de actividades comunicativas que permitan al alumno ponerlas en práctica de forma natural, una vez que hayan quedado fijadas tanto las estructuras como asimismo los tiempos verbales necesarios.

Otra dificultad aparece en el uso de las preposiciones. A los sirios les resulta muy complicado elegir la preposición correcta, ya que tanto en el sirio como en la lengua árabe una sola preposición tiene muchos significados; sirva como ejemplo “*bi*” que cuenta con muchos significados como “en” (lugar, tiempo, transporte), “con” (compañía, modo, mezcla), “junto a”, “en medio”, “por” (pasiva, precio), “a” (cantidad, consecutivo), “de” (tiempo), “entre” (situación), etc. La diferencia entre “por” y “para”, asimismo crea problemas al sirio por no diferenciar bien el uso de estas preposiciones.

Encontramos ejemplos de estudiantes sirios que esbozan dichos errores como: “*es muy famosa para sus museos*”; “*he ido por hacer de skie*”; “*fue con mi amigo por ver las películas*”; “*voy a estudiar me clase de español con mi profesion*”; “*tiene muchas tiendas por comprar los recuerdos*”; etc.

También, se observa la omisión de la preposición “de”. Ello podría deberse a una estructura árabe denominada la *idafah* (إضافة), que economiza dicha preposición como sucede en los siguientes ejemplos: “*profesor inglés*” (en lugar de “profesor de inglés”); “*programa televisión*” (en lugar de “programa de televisión”); “*soy profesora el idioma Arabe*” (en lugar de “soy profesora de árabe”), etc.

Para solventar esta dificultad se precisará realizar en el aula numerosos ejercicios en todos los niveles para que el alumno sirio logre utilizar las preposiciones correctamente. Para este fin, sería conveniente clasificar, especialmente, aquellos verbos de uso frecuente que rigen preposiciones determinadas, si éstas varían o no y el porqué de ello. De forma racional se puede explicar el uso de muchas preposiciones sin necesidad de ser una labor casi imposible de alcanzar.

f) Errores Pragmáticos.

Entendiendo por error pragmático aquel que se comete, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales, podemos mencionar como a lo largo de nuestra experiencia docente hemos comprobado de qué manera el aprendiente sirio utiliza a veces unos códigos culturales intrínsecos de su propia lengua materna transfiriéndolos cuando habla español.

Veamos los siguientes ejemplos:

1. A menudo el estudiante sirio cuando ve a una persona a la que respeta y tiene cariño, por ejemplo a sus compañeros de clase o al profesor/a, su saludo suele ser: “*te echo de menos*”, es decir; hacen una traducción directa del sirio “*mushtalak*”. El alumno es capaz de producir un enunciado gramaticalmente correcto. Ahora bien, para la persona que desconoce el sirio, así como sus componentes socioculturales no entiende nada en absoluto. Es un saludo sirio que traducido al español puede tener un componente afectivo muy fuerte en español lo que podría dar a malentendidos, pues en español “*te echo de menos*” se le diría a una persona con la que se tiene un vínculo afectivo, bien sea a una pareja sentimental o a alguien con la que se tiene mucha confianza.

2. Cuando un interlocutor elogia a un alumno sirio, éste siempre suele responderle con la siguiente expresión: “*tus ojos*” haciendo una traducción directa de lo que dirían en sirio dialectal “*‘uyūnak*” (refiriéndose a los ojos de un hombre) o “*‘uyūnik*” (a los ojos de una mujer). Es una respuesta que en sirio sirve para agradecer el elogio de la persona que lo hace. Sin embargo, de nuevo un nativo español se quedaría completamente extrañado al no poder interpretar la fuerza elocutiva del enunciado y por consiguiente, podría llegar a un malentendido.

Existen otros ejemplos que podríamos enunciar, que suelen traducir de su lengua materna como: “*encima de mi cabeza*” para decir que están a nuestras órdenes o nuestra entera disposición, etc. Verdaderamente para aquella persona que esté ajena a la lengua árabe, esta expresión como tantas otras le pueden ser difíciles de descodificar.

Para ello, el docente debe insistir en que todas esas expresiones sirias han de ser adaptadas a lo que realmente diría un nativo de habla hispana. Por tanto, convendría realizar actividades en el aula donde se pueda trabajar los valores socioculturales de la lengua que estamos enseñando, en este caso del español como: aprender a saludar, despedirse, elogiar, mostrar gratitud, etc. Y por otro lado, analizar las semejanzas, similitudes o diferencias existentes entre dichos componentes socioculturales relacionados con la lengua meta (el español) y la lengua materna de los estudiantes (en este caso, el sirio)

Tras llevar a cabo esta clasificación de errores, observamos que el error de nuestros aprendices sirios surge:

Ante una estructura nueva (por ejemplo, las oraciones subordinadas condicionales irreales e hipotéticas).

Ante una oposición que no funciona, bien sea en el sirio o en el árabe. (Colocación diferente de pronombres átonos en árabe y en español).

Ante una oposición que quizás funciona en el sirio o en el árabe pero de forma parcial (por ejemplo, el español y el árabe tienen palabras que comparten el mismo género, sin embargo a veces no coincide).

Por la polisemia funcional de un elemento (como se observa en las preposiciones).

Por las restricciones a la regla (irregularidad del verbo en presente pero no en imperfecto, por ejemplo).

Por una metodología inadecuada (cuando se producen hipergeneralizaciones, es decir; regularizaciones de paradigmas o ignorancia de las reglas por una falta de entendimiento en la instrucción).

Como hemos advertido, a veces el estudiante sirio tiende a huir del problema, variando el contenido o la forma o bien, reduciendo, reestructurando o parafraseando todo lo que quiere expresar. Aunque se concibe como una estrategia típica de la interlengua de los aprendices no solamente sirios sino de todos aquellos que aprenden una lengua extranjera, el lado negativo de dicha estrategia es que el alumno puede empezar a limitar su repertorio lingüístico. Este “no avance” o fosilización a menudo puede ser generado por la falta de motivación, cuando se ha conseguido un nivel suficiente de comunicación y no existe un esfuerzo por parte del alumno.

Así pues, el cometido del docente es:

Proporcionar al aprendiz un contexto lingüístico rico, de forma que éste se vea en la necesidad de expresarse en la lengua meta para conseguir activar los mecanismos de formación de hipótesis sobre un punto concreto.

Proponerle modelos y pautas para que se puedan contrastar las hipótesis o enriquecerlas.

Favorecer la ejercitación interactiva para posibilitar el ensayo de todo aquello que se esté interiorizado.

Finalmente, proponemos algunas técnicas de corrección de errores, especialmente centradas en la expresión escrita:

El profesor elaborará una lista de frases incorrectas extraídas de composiciones de los alumnos y las explicará en el aula, de forma que

haga reflexionar a los estudiantes sobre el origen de estos errores.

El profesor podrá corregir las redacciones de sus alumnos señalando la categoría del error de manera que el propio alumno, consultando la gramática, descubra el error. A posteriori, será revisado por el profesor de nuevo.

Los alumnos elaborarán una lista de frases incorrectas y pedirán a sus compañeros que detecten el error. Dicha actividad ha de ser supervisada por el profesor.

El profesor seleccionará frases utilizando vocablos correctos aunque no los más adecuados y pedirá a los alumnos que busquen otros de significación más específica para el contexto dado, bien con la ayuda del diccionario o de los compañeros.

El profesor presentará un texto con abundantes casos de polisíndeton y les pedirá que lo corrijan o lo modifiquen en parejas. Se tomará como muestra el texto de un alumno cuya lengua materna sea el árabe. Así, los aprendices sirios se sentirán mayormente identificados con los errores y podrán ver cuáles son los que normalmente cometen.

Fecha de recepción: Octubre de 2013

Fecha de aceptación: Noviembre de 2013

DIVERSIDAD

DICIEMBRE 2013
#7, AÑO 4
ISSN 2250-5792

Dra. MAURICIA ALARCÓN MORENO
INSTITUTO CERVANTES DE
CASABLANCA
maurialarconmoreno@yahoo.co.uk

Alarcón Moreno, M. (2013): *Análisis de Errores en la Interlengua de aprendientes sirios en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

Fernández López, M^a Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de errores*. Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

Santos de la Rosa, Inmaculada (2012): *Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos*. Marcoe, Revista de didáctica ELE. 1885-2211. Número 14.

Santos Gargallo, Isabel (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis.

Liceras, J.M. (Comp.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.

Rodríguez Paniagua, Luis Roger (2001): *Análisis de errores de interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Universidad de Salamanca.

Zineb Benyaya (2007): “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos”, en *Revista Nebrija*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.