

DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LOS ALUMNOS QUE TIENEN EL ÁRABE CEUTÍ COMO LENGUA MATERNA

Verónica Rivera Reyes
(Asesora del Ámbito Socio-Lingüístico
Centro de Profesores y Recursos (Ceuta))

Resumen:

En los centros escolares ceutíes de titularidad pública, el 65% de los alumnos matriculados en el primer curso de Educación Infantil no posee el español como lengua materna, sino el *árabe ceutí* o *dariya*, un dialecto del árabe que procede de la región marroquí del *Jbāla* y que se caracteriza por su origen rural, así como por el elevado número de hispanismos que contiene.

Puesto que la mayoría de los estudiantes ceutíes accede a la etapa escolar con desconocimiento o carencias en la adquisición y el uso del español –hecho que puede incidir en un posterior fracaso escolar–, los docentes se encuentran ante alumnos con ciertas dificultades en el manejo de la lengua oral que, en numerosas ocasiones, se hacen patentes en los usos gráficos.

En este artículo se analizan los principales errores gráficos y orales cometidos por los estudiantes arabófonos, con la finalidad de sistematizarlos para que el docente dirija sus actividades de refuerzo hacia este tipo de dificultades.

Finalmente, una vez realizada la descripción y el análisis de errores, se ofrece una breve guía metodológica para conseguir que las dificultades mencionadas se reduzcan o desaparezcan y que todo ello revierta en la mejora de los resultados académicos del alumnado.

Palabras clave: *Ceuta – árabe ceutí (dariya) – errores – español como segunda lengua – enseñanza pública.*

Abstract:

Nowadays, 65% of students taking the First Year of Infant Education in Ceuta State Schools, don't speak Spanish as a mother tongue. In fact, they speak an Arabic dialect widely used in Ceuta called *dariya*. This dialect comes from a Moroccan area known as *Jbāla* and is characterized by simple grammatical structures and also by the usage of lexical items borrowed from Spanish.

Most students from Ceuta don't have a sound knowledge of Spanish or have lacks and problems in Spanish language acquisition and use. This can actually turn into academic failure, a fact pointed out by teachers, who usually spot out difficulties related to oral and/or writing language acquisition among their pupils.

In this work, I mainly analyse basics oral and writing mistakes made by Arabic students from Ceuta with the purpose to systematise them so that teachers can schedule classroom activities in relation to this type of problems.

Being these mistakes catalogued and described, I provide a brief methodological guide with which the afore-mentioned linguistic difficulties can be partially or completely reduced.

Eventually, the general aim of this work is having a positive influence on students's academic results.

Key words: *Ceuta – Arabic from Ceuta (dariya) – mistakes – Spanish as a second language – State Education.*

1.- Punto de partida.

En los centros escolares ceutíes de titularidad pública, el 65% de los alumnos matriculados en el primer curso de Ed. Infantil (EI) no posee el español como lengua materna, sino el *árabe ceutí* (o *dariya*), un dialecto del árabe que procede del Yebbala o *Jbāla*, región al norte de Marruecos que incluye, entre otras, las poblaciones de Tánger, Larache y Tetuán, ciudad esta última donde el dialecto puede ser considerado como un tipo de koiné septentrional. Este es, por lo tanto, un dialecto del árabe de origen fundamentalmente rural y cuyas características actuales son el fruto de numerosas influencias (Vicente, 2008:545).

Se trata de una lengua minoritaria cuyo uso es eminentemente oral, por lo que carece de la estabilidad y normalización que aporta la existencia de un código escrito, un dato importante de cara a afrontar la enseñanza de la escritura en lengua española, puesto que la ausencia de un input escrito habrá de ser respetada y tomada en consideración respecto a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

Debido a la gran cantidad de estudiantes españoles arabófonos que cursan la enseñanza obligatoria, surge la necesidad del estudio y tratamiento de las principales dificultades que pueden tener su origen en la lengua materna del alumno. Puesto que el árabe ceutí o *dariya* comparte numerosas características con los dialectos del norte de Marruecos, los

errores que aquí se analizan pueden extrapolarse a cualquier hablante de origen marroquí y viceversa¹.

1. a.- La expresión oral y escrita de los alumnos/as bilingües².

Uno de los aspectos que más preocupan tanto a los docentes como a las autoridades educativas es la adquisición por parte del alumnado de una buena competencia comunicativa en lengua española. Así pues, en este trabajo trato de recoger y sistematizar los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes, para después arbitrar mecanismos de solución a estas dificultades, ya que sería más exitoso que los docentes canalizaran sus actividades, al menos en los niveles iniciales de la escolarización, hacia la subsanación de estos errores³, en línea con la idea que ya subrayó Herrero Muñoz-Cobo (1998:445):

El profesor de español a arabófonos debe conocer pues, los *puntos débiles* de su alumnado y hacer hincapié en las asimetrías que existen entre ambas lenguas para evitar las tan comunes interferencias o trasposiciones erróneas.

Aunque ha quedado clara la importancia del árabe en el aprendizaje del español, conviene recordar que existen otros elementos –no exactamente lingüísticos- que limitan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y las transferencias que se producen en él. Entre los factores que imponen restricciones se encuentran el subsistema o nivel de lengua, los factores sociolingüísticos, la marca, la distancia lingüística y los factores de desarrollo (Martín Martín, 2000:118 y ss.).

En esta línea, Ortí Teruel (2004) se plantea dar respuesta a la pregunta ¿qué hacer cuando el modelo comunicativo cultural del profesor –

¹ Los trabajos de El-Madkouri y Pastor (2009) pueden resultar muy útiles a los docentes.

² El bilingüismo en Ceuta se circunscribe exclusivamente –salvo contadísimas excepciones- a la población arabófona.

³ No estoy negando el interés por conocer los contextos de uso de *b* y *v* o *g* y *j*, por ejemplo, pero veo más provechoso abundar –al menos en los primeros niveles- en *s* y *z*, o *e/i*, por citar un par de dificultades muy extendidas en el alumnado arabófono.

que encarna gran parte de los valores de la cultura meta- entra en conflicto con el modelo comunicativo cultural del alumno, pudiendo surgir prejuicios y estereotipos negativos sobre la cultura meta que condicionan negativamente el aprendizaje? También analiza las situaciones en las que los oyentes hispanohablantes malinterpretan el modelo comunicativo-cultural de los arabohablantes y sistematiza dichos contextos del siguiente modo:

- Expresiones que relativizan el punto de vista del emisor árabe (“depende”, “es posible”, “más o menos”) y que puede inducir al castellano hablante a pensar que se le está ocultando información.
- Se sobrevalora el nivel lingüístico de los arabófonos.
- La sonrisa no siempre va asociada a una relación de simpatía entre los interlocutores, en muchas ocasiones aparece [...] cuando se produce una incomprensión lingüística⁴ (Ortí Teruel, 2004).

2.- El error y su tratamiento.

Un error se produce cuando un estudiante o aprendiz de una lengua transgrede las normas que rigen la misma de manera involuntaria.

El error ha sido tratado desde varios puntos de vista que reflejan la concepción de la enseñanza que subyace en el comportamiento del profesorado⁵. Así, el profesor puede considerar el error como algo intolerable –concepción propia del *análisis contrastivo*-, o bien como parte ineludible del proceso de aprendizaje de la lengua –*análisis de errores*.

⁴ En Ceuta, algunos malentendidos entre profesores y alumnos con bajo nivel de español pueden deberse a que la sonrisa es entendida por aquéllos como muestra de desafío a la autoridad.

En referencia a la disparidad de gestos y malentendidos entre las culturas occidental y musulmana, véase Herrero Muñoz-Cobo (1996:214-216) y (2007:704-706).

⁵ Fernández López (1995:205,206) menciona el análisis contrastivo y el conductismo como principales hitos en la forma de tratar el error y de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

Respecto a la importancia de la lengua materna (LM) en la producción de errores, es interesante partir de la siguiente afirmación de Weinreich (1974:18):

mientras más grande sea la diferencia entre los sistemas, es decir, mientras más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivos en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia.

De todos modos, continúa el autor, los mecanismos de interferencia, abstraídos de la cantidad en la que ésta se produzca, serán semejantes, con independencia de la distancia lingüística que haya entre los diferentes códigos. Según la opinión de Fernández López (1995:206) "la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices", pero queda clara su participación en la producción de los mismos.

La línea de investigación denominada *análisis de errores*, al contrario que el *análisis contrastivo*, no se centra en la comparación entre las lenguas, sino que parte de las producciones concretas de los estudiantes o aprendices de la lengua⁶. Teniendo en cuenta esas producciones, Corder (1981:14-26) estableció los siguientes pasos:

- 1.- Identificación de los 'errores' en su contexto.
- 2.- Clasificación y descripción.
- 3.- Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna como una estrategia más).
- 4.- Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

Esta nueva concepción del error como mecanismo activo, signo de progreso y elemento consustancial al aprendizaje de las lenguas, ha llevado a perder el miedo al mismo y a considerar las transgresiones involuntarias

⁶ En Baralo (2004:35-44) puede verse una útil y básica aproximación a estos modelos de investigación.

de la norma como algo "necesario". De hecho, Baralo (2004:45) considera que "los hablantes que tienen mayor cantidad de errores no son los que tienen mayor dificultad en la L2 o los que la dominan menos".

En el contexto educativo que refleja la presente investigación, en el que el profesor aún no tiene, en general, una conciencia clara de que sus alumnos están, en numerosas ocasiones, escuchando la lengua española por vez primera, sería interesante tener siempre presente que los errores son necesarios, y que igual que éstos se le permiten a un niño que está aprendiendo a hablar, se deberían considerar normales en los alumnos que acuden a las aulas de Educación Infantil y Primaria (EIP) con una LM diferente al español. No se trata, en ningún caso, de obviar o no corregir los errores que se produzcan en el proceso de aprendizaje de la lengua española, sino de tratarlos como algo necesario.

Los errores, considerados como "índices del proceso de aprendizaje" (Fernández López, 1995:209), no disminuyen con su constante corrección, al contrario, pueden llegar a inhibir al alumno, ralentizando aún más su aprendizaje⁷.

3.- Principales errores y problemas detectados.

Teniendo en cuenta los pasos que se siguen en el modelo de *análisis de errores*, identifico, clasifico y describo, a continuación, los principales errores que cometen los alumnos arabófonos, para explicar posteriormente el posible origen de aquéllos.

Tomando en consideración las producciones escritas de alumnos de centros escolares de EIP y Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), en total se han revisado 300 documentos, entre exámenes, dictados y redacciones. Un 85% de ellos han sido escritos por alumnos que se encuentran matriculados en centros educativos públicos de mayoría musulmana.

Respecto a la producción oral, en ella se observan prácticamente las mismas características que posee la lengua escrita, exceptuando fenómenos como la reiteración de conjunciones en el desarrollo del discurso y la modificación acentual.

⁷ Sobre la corrección de errores, véase Ribas y d'Aquino (2004:31 y ss.).

3. a.- Vocalismo.

- **Confusión entre las grafías e/i y o/u.**

Puesto que el árabe posee un sistema fonético-fonológico de sonidos mayoritariamente consonánticos, son habituales las confusiones propias de la adaptación a la fonética española. En el árabe las vocales se transforman en meros apoyos silábicos y su brevedad hace que en numerosas ocasiones apenas puedan distinguirse. Esto ocurre en casos como *loga l'ar[a]bia* ('la lengua árabe').

En el caso de los fonemas /e/ y /o/, el *dariya* cuenta con unos sonidos muy parecidos a éstos, pero se trata de alófonos de /i/ y /u/ y, por lo tanto, carecen de la capacidad distintiva de un fonema, como sí ocurre en español. Así pues, si para un hablante arabófono /i/-/e/ y /o/-/u/ son tan diferentes como para un español la pronunciación de las dos /d/ en [dáðo], no debería extrañarnos que los estudiantes no sean conscientes de la magnitud de los errores que cometen al confundirlas⁸.

Del corpus manejado se han extraído los siguientes ejemplos:

(a) *ensoltar* ('insultar')

(b) *empportante* ('importante')

(c) *companiro* ('compañeros')

(d) *punemo* ('ponemos')

(e) *se la vida mi dara* un deseo desearia volver a conocerte.

Teniendo en cuenta los errores descritos, considero muy importante que en la enseñanza de la lengua española se desarrollen actividades que favorezcan el uso de vocales en posición postónica y pretónica, que muestren los cambios de significado que comporta el uso erróneo de las vocales en el sistema del español. De este modo el alumno tomará conciencia de las diferencias en la consideración de estos sonidos vocálicos en las dos lenguas.

⁸ Algunos estudiantes reaccionan con extrañeza ante la actitud de los profesores, que dan "demasiada importancia" a algo que, para ellos, no llega ni a la categoría de error.

3. b.- Consonantismo.

- **La controvertida ñ.**

El sistema consonántico del árabe carece del fonema palatal africado sonoro nasal y por este motivo es elevado el número de bilingües que no lo realizan -ejemplos: [panwélo], [pan'wélo], [nínjo], [manjána].

No es tan frecuente, sin embargo, encontrar errores ortográficos relacionados con la ausencia del fonema /ɲ/⁹, aunque en el corpus escrito utilizado he hallado expresiones como *los companiro* ('los compañeros') o *demoños* ('demonios'), que además de ser un vulgarismo muy extendido en español refleja una hipercorrección por analogía con formas como [karínjo]. El hablante, acostumbrado a escribir con ñ lo que pronuncia como [ni], también lo hace en el término *demonio*.

Respecto a este fonema, incluso los hablantes que poseen un alto grado de dominio de la lengua española no lo realizan o –según expresan los propios informantes- les cuesta pronunciarlo y únicamente lo hacen en determinados contextos formales y/o ante monolingües. Esta dificultad se hace patente en la práctica gráfica de los arabohablantes.

Esta peculiaridad del árabe hace que se produzcan errores al intentar trasladar a la escritura¹⁰ un sonido inexistente, como ocurre en los siguientes ejemplos:

- (a) *companiro* ('compañeros')
- (b) *pequino* ('pequeño')
- (c) *senorita / seniorita* ('señorita')
- (d) *carinio* ('cariño')
- (e) *panuelo* ('pañuelo')¹¹

- **Confusión entre /p/ y /b/.**

En el sistema consonántico árabe no existe la consonante bilabial oclusiva sorda, sólo su par sonoro. Esto hace que se produzcan errores

⁹ En el caso de las producciones analizadas, a partir del tercer ciclo de la EP disminuye la frecuencia de aparición de errores relacionados con la ñ.

¹⁰ Acerca de la escritura en contextos multilingües, cfr. Teberosky y Martínez i Olivé (2003).

¹¹ Estos ejemplos, aunque con una frecuencia menor, también han sido documentados en la Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato).

ortográficos, aunque de carácter esporádico, al confundirse los dos fonemas. Como ejemplos pueden citarse:

(a) *emparasada* ('embarazada')

(b) *bastela / pastela*¹²

(c) *rupio* ('rubio')

Teniendo en cuenta esta particularidad del sistema fonético árabe, convendría que los docentes, además de trabajar las diferencias ortográficas entre *b* y *v*, reforzaran las actividades en las que se trabajen las bilabiales oclusivas en español.

Un fenómeno parecido al que acabo de describir se observa en otros pares de oclusivas –ej. *diene* ('tiene'); *abrasanto* ('abrazando')–, sobre todo en /k/-/g/, que producen errores como:

(a) *recla* ('regla')

(b) *cuapa* ('guapa')

- **Dificultad para distinguir /s/ y /θ/.**

Debido a la ausencia en árabe del fonema interdental /θ/ son numerosas las confusiones¹³ de *s* por *z* y viceversa. En este sentido, los alumnos arabófonos se encuentran en la misma situación que sus compañeros monolingües que poseen una pronunciación seseante. Así pues, se han documentado errores en *s* y *z* tanto en estudiantes musulmanes como en el grupo que he denominado "otros" –donde la inmensa mayoría pertenece a la cultura cristiana monolingüe. En el plano puramente fonético, las diferencias en la pronunciación de /s/ sí separan a los dos grupos humanos mencionados, e incluso dentro del colectivo "otros" habría también que establecer diferencias de realización del fonema.

Tal vez el mayor número de errores, junto con la confusión *e/i*, corresponde a las grafías *s* y *z*, como puede comprobarse en estos ejemplos, en los que se observa una clara preferencia gráfica hacia la *s*:

(a) *presiosa* ('preciosa')

¹² El nombre de este plato típico marroquí suele aparecer escrito de las dos maneras, con *b* y con *p*.

¹³ El-Madkouri (1995:359), al acercarse a la relación entre la lengua española y los inmigrantes marroquíes, indica que la confusión de [s] y [θ] se debe exclusivamente a la influencia del francés. A esta explicación hay que añadir que los hablantes ceutíes conviven con hablantes monolingües seseantes, de modalidad lingüística andaluza.

(b) *atardeser* ('atardecer')

(c) *sereales* ('cereales')

(d) *dulse* ('dulces')

(e) *desendió* ('descendió')

En algunas ocasiones también se producen hipercorrecciones como ocurre en *televiscion*¹⁴ ('televisión') o *sabrozo* ('sabroso'), pero no tienen una incidencia significativa.

- **Vibrante simple / vibrante múltiple.**

El árabe de Ceuta, como otros dialectos procedentes del árabe, no posee en su repertorio fonético-fonológico un fonema lateral vibrante múltiple, como sí ocurre en español, donde además el rasgo +/- vibración es significativo. Aunque la confusión *r/rr* no se encuentra entre los errores más frecuentes cometidos por los hablantes arabófonos, sí es suficientemente relevante como para mencionarla aquí.

Las soluciones gráficas a la relajación -o vibración simple- pueden ser tanto la ausencia de grafía, como en el caso de *motadela* como la hipercorrección (*gueparrdos*¹⁵), amén de la ausencia de uno de los grafemas -que es la forma que más aparece. Ejemplos:

(a) *caros* ('carros')

(b) *corije* ('corrije')

(c) *derotarlo* ('derrotarlo')

(d) *caruaje* ('carruaje')

(e) *bariga* ('barriga')

(f) *marones* ('marrones')

En el plano fónico se observa que, de manera generalizada, la vibración de /r/ es más suave en la producción oral de los hablantes arabófonos que en la de los monolingües castellano hablantes.

- **Grupos consonánticos.**

¹⁴ También podría explicarse este error por la analogía con los sustantivos terminados en *-ción*.

¹⁵ Tanto este ejemplo como el siguiente (*caros*), aparecen en las respuestas a unos cuestionarios sobre disponibilidad léxica que realicé a alumnos de 4º curso de la ESO, es decir, a punto de finalizar el período educativo obligatorio, lo cual puede servir de orientación sobre la fosilización de este error.

Indican García y Guijarro (2005), en referencia fundamentalmente a los dialectos árabes orientales y, concretamente, al dialecto árabe de El Cairo, que

la estructura fonológica de tres consonantes seguidas es imposible, por lo que al pronunciar una palabra con esta estructura siempre se tiende a la introducción de una vocal, por muy breve que sea, para amoldar esa pronunciación a los esquemas de su lengua materna.

Pues bien, ciertos errores ortográficos cometidos por los alumnos ceutíes muestran el fenómeno descrito, aunque siempre con dos consonantes seguidas. Así puede verse en *la maestra falaca* ('la maestra es flaca'), donde además la ausencia del verbo ser muestra una estructura oracional nominal, como la del árabe, *magereb*, junto a *magreb* y *magrib*, y *pagerer*, frente a *bagrer*¹⁶.

De todos modos, este tipo de dificultad ortográfica no es habitual, por lo que no merecería la pena incidir globalmente en ella, sino poner especial énfasis en los alumnos que tuvieran problemas con la escritura de grupos consonánticos.

c) Nivel morfosintáctico.

- **Género de los sustantivos.**

Otro error que se produce con frecuencia en los alumnos que aprenden una nueva lengua consiste en mantener el género que la palabra tiene en su LM, fenómeno que puede comprobarse en las secuencias siguientes:

- (a) tiene *el naris pequeño*
- (b) el maestro me corije *el cartilla*
- (c) *la día* de lailatu l'Qadr ('el día de *la noche del destino*')
- (d) mi cara redonda, *mi naris pequino*

- **Los posesivos.**

¹⁶ *Pagrer* es un tipo de torta parecido a los crepes.

Aunque en árabe *fusha* el adjetivo posesivo se coloca detrás del nombre al que va referido. Ejemplo: *ktab-i* ('mi libro') o *raÿil-i* ('mi marido'), en los dialectos árabes está extendido el uso de partículas que indican posesión, como ocurre en *al-ktab dyal-ek* ('su libro', 'el libro suyo'). La excepción la constituyen los miembros de la familia y las partes del cuerpo, aunque es muy habitual también oír *raÿil dyal-i* ('mi marido').

Por este motivo, un error muy frecuente entre los escolares ceutíes es la confusión entre los adjetivos y los pronombres posesivos. Así, es habitual escuchar y escribir *el cuaderno mío*, en lugar de *mi cuaderno*. En el corpus manejado son habituales errores de este tipo:

- (a) *la familia mía* viene mañana de la Península
- (b) me ha quitado *el lápiz mío*

- **Oraciones nominales.**

En árabe se utiliza la oración nominal, omitiéndose el verbo *ser/estar* en presente. Por este motivo, no debe extrañar¹⁷ que se produzcan errores como:

- (a) *la maestra alta* ('la maestra es alta')
- (b) *maestro tiene pelo negro y alto* ('el maestro tiene el pelo negro y es alto')
- (c) *Maestra alta, sus orejas puntiagudas, su cara redonda, sus dientes blancos*¹⁸ ('la maestra es alta, sus orejas son puntiagudas, su cara es redonda, sus dientes son blancos')
- (d) *Redua gordo* ('Redua es gordo')

Estas confusiones se extrapolan a contextos que no rigen verbos *ser/estar*, como ocurre en *maestro barba* ('el maestro tiene barba') o se transforman en hipercorrecciones del tipo *la maestra es tiene falaca* ('la maestra es flaca').

¹⁷ Fernández López (1991, 1995) menciona en sus trabajos los mismos errores por parte de alumnos árabes de niveles iniciales de aprendizaje de ELE.

¹⁸ Otra de las diferencias entre el español y el árabe marroquí –y también otros idiomas, como el inglés– consiste en la utilización del adjetivo posesivo en lugar del artículo. Por eso no deben extrañarnos construcciones del tipo "lavo mis manos" en lugar de la española "me lavo las manos".

García y Guijarro (2005) hacen hincapié en la importancia de la erradicación de este tipo de errores, subrayando que la estructura "sujeto + adjetivo o complemento del nombre"

es calcada por muchos árabo-hablantes en los niveles iniciales de aprendizaje de español y si no se trabaja en la erradicación de este error puede provocar serios problemas de inadecuación al discurso y a veces de rechazo o de discriminación.

La ausencia de verbos –no sólo atributivos- puede también observarse en ejemplos como éste: "te amo como las flores, pero las flores por un día y tu para siempre"¹⁹.

- **Las preposiciones.**

Las confusiones en el régimen preposicional constituyen una dificultad bastante arraigada en los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), en general, y particularmente en los alumnos ceutíes que cursan la enseñanza primaria e incluso secundaria, ya que este error es uno de los más difíciles de erradicar debido a que el régimen preposicional árabe no se corresponde con el español. No existe ninguna preposición en árabe cuyo significado coincida plenamente con su correlato en español.

Por citar un ejemplo, la preposición árabe *fi*, *f-* o *fi-* puede significar *en* (lugar y tiempo) y también puede usarse como *dentro*, *a*, *sobre* y *entre* (Moscoso, 2007, s.v. *f-*, *fi*, *fi-*).

Estas diferencias entre el sistema arábigo y el español hacen que se produzcan los siguientes enunciados:

- (a) salimos a dar un paseíto *en Ceuta*
- (b) *durante* la 7 horas *asta* las 8 horas
- (c) no estoy *obligado de* hacerlo
- (d) *de partir de* trece años
- (e) no se debe *mentir de* los amigos
- (f) hay varios *motivos en* los que no se hace
- (g) *hablar en* la gente

¹⁹ Nick de una chica de 4º curso de ESO.

Afortunadamente, son numerosos los métodos de enseñanza de español para extranjeros que contienen actividades de refuerzo en este aspecto de la gramática española, por lo que una opción interesante para los profesores es la de recurrir a estos manuales para reforzar el uso adecuado de las preposiciones en español.

- **Nivel morfosintáctico.**

El nivel morfosintáctico ofrece menos singularidades para caracterizar la modalidad lingüística andaluza y, por ende, el habla ceutí:

1.- Preposiciones.

Uso incorrecto o ausencia de preposiciones por parte de los hablantes musulmanes. Este fenómeno es propio de cualquier aprendiz de español o de un hispanohablante no materno con ciertas carencias.

Ejemplos:

(a) el ramadan es muy importante *de los musulmanes*

(b) el mes de ramadan es *sagrdo a los musulmanes*

(c) los padres rezan por la mañana o por la noche *a la mesquita*

(d) reso cada dia [] *la hora del magereb*

2.- Artículos.

Elisión de artículos, que diferencian la forma de expresarse de un colectivo y otro.

Ejemplos:

(a) Comemo *en [] cosina*

(b) yo voy a clase de árabe *en [] principe*

(c) cuando me levanté [] *sabado* por la mañana

(d) [] *Ramadan* termina [] *23 de octubre*

(e) no comer asta [] *atardeser*

3.- Pronombres.

Uso incorrecto o ausencia de los pronombres personales átonos.

Ejemplos:

a) cuando termina de cinar y [] *pone a leer un poco de Corán*

- b) he trabajado con tío y [] *he comportado muy bien*²⁰
- c) tienes que *ayunarse*
- d) No hay pas si [] *portemo mal*

4.- Construcciones autóctonas.

Construcciones gramaticales "ceutíes" propias de hablantes musulmanes, como son:

- a) El uso del verbo "**arreglar**" con el significado de 'preparar'.

Ejemplos:

- (a) Mi madre *me ha arreglado el bocadillo de queso*
- (b) Por la noche rezo, ceno y *arreglo los apuntes de derecho*
- (c) allí estaba la pastelería "La Argentina"... El hombre del obrador *arreglaba unos merengues riquísimos*

- b) La utilización del adverbio "**todavía**" con el significado de 'todavía no'.

Ejemplo:

- (a) ¿Has terminado de hacer el ejercicio? – *Todavía*

Vicente también se hace eco de esta particularidad del español ceutí y recoge los siguientes ejemplos de este calco semántico del árabe marroquí:

¿Has acabado? Todavía. (arabophone de Ceuta)
 ¿Has acabado? Todavía no. (español standard)
 kōmməɫʃi? bāqi. (árabe marroquí)
 (Vicente, 2005:190).

Este fenómeno no es exclusivo de personas con un conocimiento limitado de la lengua española, pero sí propio del hablante de lengua nativa árabe.

- c) En algunas ocasiones, la anteposición del pronombre personal "**yo**" en la coordinación de referentes personales.

Ejemplo:

- (a) *yo y mi prima*

²⁰ Fernández López (1991:447) analiza este tipo de errores en el apartado dedicado al "SE intransitivador".

Este hecho puede tener dos explicaciones: la primera, que sea un error propio de personas que no dominan suficientemente las estructuras gramaticales y sintácticas del idioma español, y la segunda, que la estructura sea un calco del árabe -“*ana w Sohora*” (‘yo y Sohora’).

d) El uso del adverbio de cantidad con sufijo “**un poquito**” con la calificación positiva de ‘un poquito mejor’.

Ejemplo:

(a) ¿Cómo está tu abuela? – *Un poquito* (‘un poquito mejor’)

5.- Fossilización de errores.

Una vez clasificados y descritos los principales errores²¹ que cometen los estudiantes que no poseen el español como LM, puede decirse que, en la mayoría de los casos, estamos ante hablantes en “estadios intermedios” y “estadios avanzados” del proceso de aprendizaje de la lengua española. Es precisamente en estos niveles donde puede aparecer la *fossilización* del error²².

El término “fossilización”, que es, además, un elemento fundamental en la *interlengua*, o paso intermedio entre la primera lengua y la lengua meta²³, fue definido por vez primera por Selinker (1972:215) como

linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular [native language] tend to keep in their [interlanguage] relative to a particular [target language], no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the [target language]²⁴.

La fossilización de los errores está relacionada con dos factores ligados al aprendizaje de lenguas. El primero es la *hipótesis del período crítico* o la

²¹ Cfr. Ellis (1998:17) sobre los tipos de errores.

²² Hay autores, como Sánchez Iglesias (2006:13), que prefieren la expresión *errores persistentes*.

²³ Véase Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (coords.) (2006).

²⁴ Cito por Sánchez Iglesias (2006:14).

Véase también una actualización de sus planteamientos en Selinker (1992).

suposición de que una segunda lengua sólo se adquiere si se lleva a cabo en edades muy tempranas. En el contexto del que se ocupa el presente estudio, este factor no plantea problemas *per se*, puesto que casi el 100% de los aprendices de español tiene su primer contacto con la lengua española de los 0 a los 7 años.

El segundo factor está condicionado por la *interferencia de la LM*, que establecería una serie de restricciones en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Además, este factor propicia la fosilización de elementos como las preposiciones o el género de ciertos términos, como puede comprobarse en los ejemplos recogidos con anterioridad.

Junto con los *errores fosilizados*²⁵, que son los que ya se han fijado y resultan fácilmente detectables y corregibles –a menudo se deben al cansancio o la falta de cuidado transitoria del hablante–, se encuentran los *fosilizables*, que

son aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de contaminación (Fernández López, 1995:212).

Vázquez (1991:43), por su parte, realiza esta sencilla y útil aclaración de los diferentes tipos de error:

lo que diferencia al error fosilizable del fosilizado es que de este último te das cuenta apenas lo has cometido, por lo general es interlingual y nunca afecta a la claridad de lo que quieres decir. Por el contrario, los errores fosilizables te dan más trabajo, no los reconoces inmediatamente y, por más atención que pongas, siempre se te escapará alguno. Si te consuela saberlo, nunca son errores individuales (Vázquez, 1991:43).

²⁵ Fernández López (1995) prefiere denominarlos *fosilizables* y distingue entre *errores de desarrollo* o *transitorios*, frente a los *errores fosilizables* o *permanentes*.

En el caso de la producción oral y escrita de los arabófonos, la confusión de preposiciones o la dificultad para pronunciar /ŋ/ podrían calificarse como errores fosilizables, que están constantemente amenazando con su reaparición. En efecto, muchos errores fosilizables son también *errores colectivos*, puesto que son comunes a un grupo de personas que poseen una misma LM. En este sentido, la acción didáctica del profesor debe ir encaminada a proporcionar una solución a estos errores, más que a centrarse en un alumno de manera individual.

Desde un punto de vista práctico, las definiciones y consideraciones realizadas encuentran su razón de ser en la didáctica de la lengua, si bien no existen propuestas plenamente desarrolladas. Fernández López, M^a S. (1995:211) y Sánchez Iglesias (2006:41) corroboran esta impresión, afirmando que, siendo la fosilización un fenómeno especialmente interesante en el ámbito de la enseñanza de ELE –por las clarísimas implicaciones que conlleva tanto en la actividad docente como en el aula en sí-, no se ha llevado a cabo una aplicación realmente didáctica.

Sería deseable que el análisis de errores y su clasificación en fosilizados y fosilizables –o cualquier otra que resultara pertinente-, fuera un paso previo a la elaboración de las programaciones didácticas. En este sentido, la acción docente debe ir encaminada hacia los siguientes aspectos:

- Toma de conciencia del error.
- Análisis de las causas del mismo.
- Construcción de nuevas hipótesis o la reestructuración de las mismas.

En las producciones de los estudiantes ceutíes analizadas, los alumnos son conscientes, en muchos casos, del error, pero no suelen corregirlo –sobre todo en contextos arabófonos, donde la ausencia de palatalización nasal en /ŋ/, por ejemplo, puede verse como un signo de identidad.

En líneas generales, entre los errores fosilizables más frecuentes en contextos escolares, se hallan el uso de las preposiciones, las confusiones vocálicas y la mencionada ausencia de palatalización de /ŋ/, coincidiendo con los postulados de Fernández López:

También son campo abonado para los errores fosilizables, los puntos en que existe una fuerte polisemia, como en el de las preposiciones, o aquellos en que la interferencia de la LM es muy intensa, como en el caso de los problemas fonéticos (1995:212).

6.- Conclusiones. Posibles soluciones.

En los niveles iniciales de la enseñanza pública en Ceuta, el número de alumnos que no poseen el español como lengua materna supera con creces al de los que sí hablan habitualmente este idioma en casa. Por este motivo, considero que ciertos conocimientos básicos sobre la estructura o los rasgos fundamentales del principal código lingüístico materno de estos alumnos, conllevaría numerosos beneficios tanto para el docente como para la adquisición y el buen uso de la lengua por parte del estudiante.

En este artículo, además de describir y clasificar los principales errores cometidos por los estudiantes, y de intentar indagar en sus causas – para que el profesor dirija sus actividades hacia la subsanación de los mismos-, concluyo que una enseñanza basada en la metodología de segundas lenguas sería muy beneficiosa para nuestro contexto educativo.

En líneas generales, puede afirmarse que no existe una buena predisposición por parte del profesorado ceutí hacia la utilización de materiales didácticos de español como nueva lengua (ENL), E/L2 o ELE.

Entre las posibles causas de estas reticencias se encuentran:

- El desconocimiento de las herramientas pedagógicas y didácticas de ENL.
- La falta de formación del profesorado en estos temas²⁶.
- La ausencia de concienciación, por parte de los docentes, para trabajar el ENL (la idea de que el español es la lengua oficial y de que sólo puede/debería hablarse en este idioma en casa, en la calle, etc. subyace en estos planteamientos).

²⁶ No existe una formación inicial de carácter general en las Facultades de Educación (sólo asignaturas optativas) y las actividades de formación permanente del profesorado van dirigidas a un número limitado de docentes.

- La supremacía y el excesivo uso del lenguaje escrito que, tradicionalmente, ha regido la enseñanza de la lengua española.
- La ausencia de un enfoque comunicativo que guíe la enseñanza de la lengua española.
- La dificultad y el esfuerzo extraordinario que supone, sobre todo en los niveles iniciales del proceso educativo, trabajar el lenguaje oral (clave para mejorar la escritura y adquirir la competencia lingüística). Lo más sencillo para un docente es reforzar el lenguaje escrito, sin embargo, en la práctica oral se encuentra la solución a numerosos problemas que plantea la escritura.

7.- Bibliografía.

BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

BUSTOS GISBERT, J. M. y SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (coords.) (2006): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones, 1ª ed. 2004.

EL-MADKOURI, M. (1995): "La lengua española y el inmigrante marroquí", *Didáctica*, nº. 7, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 355-362.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Mª S. (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

----- (1995): "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Didáctica*, nº 7, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 203-216.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2007): "Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes", *redELE (Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera)*, nº 11, Octubre 2007, MEC, www.mepsyd.es/redele

GARCÍA, S. y GUIJARRO, D. (2005): "Dificultades comunes del árabo-parlante en el aprendizaje de español como segunda lengua", *Material*

Complementario del VI Ciclo de Conferencias sobre Adquisición y Uso de Segundas Lenguas, Sevilla, Universidad Pablo de Olavide.

HERRERO MUÑOZ-COBO, B., (1996): *El árabe marroquí: aproximación sociolingüística*, Almería, Universidad de Almería.

----- (1998): "La enseñanza del español a inmigrantes magrebíes: Transferencias erróneas entre la lengua de partida y la de llegada", *Homenaje al Profesor Carlos Posac Mon*, III, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 441-446.

----- (2007): "Silencio versus palabra. Dos paradigmas de cortesía: el árabe y el español", en Cortés Rodríguez et al., *Anejos de Oralia (3), Discurso y Oralidad. Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, II, Madrid, Arco Libros pp. 703-708.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2005): "El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos árabo-musulmanes", *IV Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*, Córdoba, 3-5 de octubre.

MAIMÓN, S. (2008): "El dariya como instrumento didáctico para el profesorado", en <http://www.cprceuta.es/ENL> (*I Jornadas de Español como Nueva Lengua en Ceuta*).

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

MOSCOSO GARCÍA, F. (2007): *Diccionario español-árabe marroquí/árabe marroquí-español*, Almería, Fundación Ibn Tufayl de Estudios Árabes.

ORTÍ TERUEL, R. (2004): "Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes", *Tonos digital*, nº 8, Universidad de Murcia.

PARDAL, C. (1991): *Juegos del lenguaje. Adaptación del Programa Bereiter*, Cádiz, Ediciones Nueva Escuela.

RIBAS MOLINÉ, R. y D'AQUINO HILT, A. (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa.

RIVERA REYES, V. (2006): "Importancia y valoración sociolingüística del darija en el contexto de la Educación Secundaria pública en Ceuta", *Tonos digital*, nº 12, Universidad de Murcia, <http://www.um.es/tonosdigital/znum12/index.htm>

ROA VENEGAS, J. M. (2006): "Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta", *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa, vol. 8, nº. 1,
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>

- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J.** (2006): "La fosilización: revisión conceptual", en Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (coords.) (2006), pp. 11-58.
- SELINKER, L.** (1992): *Rediscovering interlanguage*, London, Longman.
- TEBEROSKY, A. y MARTÍNEZ I OLIVÉ, C.** (2003): "Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe", en Teberosky y Soler (comp.), pp. 83-100.
- TEBEROSKY, A. y SOLER, M.** (comp.) (2003): *Contextos de alfabetización inicial*, Barcelona, Horsori.
- VÁZQUEZ, G.** (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- VICENTE, A.** (2008): *Ceuta: una ciudad entre dos lenguas*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- (2008): "La interacción de lenguas en Ceuta: formación y evolución del dialecto árabe ceutí", en Instituto de Estudios Ceutíes (2008), pp. 543-553.
- WEINREICH, U.** (1974): *Lenguas en contacto. Descubrimiento y problemas*, Venezuela, Ed. de la Biblioteca (Universidad Central de Venezuela), 1ª ed. 1953.