

**Análisis de la interlengua en el proceso aprendizaje y adquisición del
español como lengua extranjera: el caso de aprendices arabófonos**



Tesis de Maestría

Presentada por:

MAHMOUD SOLIMAN

Dirigida por:

Dra. ÁNGELA CAMARGO URIBE

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Bogotá, 2018

Agradecimientos

En primer lugar, quiero manifestar mis agradecimientos a mi directora de tesis, Dra. Ángela Camargo Uribe por su gran colaboración y tiempo para poder llevar a cabo este presente estudio.

Al mismo tiempo, es imprescindible agradecer a todos los participantes en esta investigación (a los dos grupos en Egipto y Colombia). El tiempo que dedicaron fue la base fundamental de este trabajo.

Por otro lado, quiero agradecer a todos los profesores del programa de la Maestría en la UPN. Por dejar sus huellas en nuestro desarrollo en nuestra práctica docente y, sobre todo, en nuestro pensamiento.

Por último, si bien no menos importante, quiero dar mi agradecimiento a mis compañeros de la Maestría por la gran oportunidad que me han dado de reflexionar, comentar y discutir.

Resumen


El presente trabajo busca brindar un acercamiento a la interlengua de los hablantes arabófonos a través de un análisis de error en su producción escrita. El concepto de la interlengua tiene que ver con la relación entre la lengua materna (LM) y otra lengua que se denomina objeto (LO). Esta mezcla entre la LM y la LO genera lo que llamamos transferencia lingüística, la cual a su vez es llamada interferencia cuando los aprendices usan reglas o sonidos de su LM en la LO de manera incorrecta. Las interferencias negativas siempre están presentes en el proceso de apropiación de un idioma y son un obstáculo para los aprendices. El objetivo de este trabajo es caracterizar la interlengua de los arabófonos en dos contextos diferentes, con el propósito de identificar aquellas interferencias que cometen. De hecho, la investigación lleva a cabo un análisis comparativo entre la interlengua formada a través de un proceso formal de aprendizaje y otro proceso informal de adquisición. De esta manera, la idea es comparar la producción escrita de un grupo de estudiantes del español como lengua extranjera (ELE) que viven en Egipto, y otro grupo de inmigrantes que viven en un país de habla española (Colombia). Para lograr ese objetivo hemos implementado como metodología para este estudio la lingüística del corpus (LC). La base metodológica de la LC, se enfoca en el análisis de un fenómeno lingüístico en el uso real de la lengua. Según los resultados del análisis del corpus se ha evidenciado que la LM influye en ambos procesos generando interferencias negativas. Por otro lado, hemos identificado aquellas interferencias en los dos contextos y en qué nivel lingüístico ocurren con mayor frecuencia.

Palabras claves: interlengua, análisis de error, interferencias negativas, producción escrita, arabófonos, lingüística del corpus.

Abstract

This study seeks to provide an approach to the interlanguage of Arabic speakers, through an error analysis in written production. The concept of interlanguage related to the nature relation between the mother tongue (L1) and the target language (TL). This combination between the L1 and the TL causes what we call linguistic transfers. The linguistic transfers also called negative interference when the learners use rules or sounds from their L1 and apply them in the TL incorrectly. Negative interferences are always present in the learning process of any language. Those interferences make an obstacle for the learners. Therefore, the objective of this work is to characterize the interlanguage of the Arabic speakers in two different contexts, carrying on the purpose of identifying the interferences that they commit. In fact, the research carries out a comparative analysis between the interlanguage formed through a formal learning process and another informal acquisition process. In this way, the idea is to compare the written production of students of Spanish as a foreign language (SFL) living in Egypt, and another group of immigrants living in a Spanish-speaking country (Colombia). To achieve this objective we have implemented corpus linguistics (CL) as a methodology for this study. The methodological basis of the CL focuses on the analysis of a linguistic phenomenon in the real use of the language. The results of the analysis shows that the L1 influences in both processes causing negative interferences. On the other hand, we have identified those interferences in both contexts to figure out in which linguistic level does it occur more frequently.

Key words: interlanguage, negative interferences, error analysis, written production, Arabic speakers, corpus linguistics.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 116	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría en investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Análisis de la interlengua en el proceso aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera: el caso de aprendices arabófonos.
Autor(es)	Soliman, Mahmoud Soliman Kamel
Director	Camargo Uribe, Ángela
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 108 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	INTERLENGUA; ANÁLISIS DE ERROR; INTERFERENCIAS NEGATIVAS; PRODUCCIÓN ESCRITA; ARABÓFONOS; LINGÜÍSTICA DEL CORPUS.

2. Descripción
<p>El presente trabajo busca brindar un acercamiento a la interlengua de los hablantes arabófonos a través de un análisis de error en su producción escrita. El concepto de la interlengua tiene que ver con la relación entre la lengua materna (LM) y otra lengua que se denomina objeto (LO). Esta mezcla entre la LM y la LO genera lo que llamamos transferencia lingüística, la cual a su vez es llamada interferencia cuando los aprendices usan reglas o sonidos de su LM en la LO de manera incorrecta. Las interferencias negativas siempre están presentes en el proceso de apropiación de un idioma y son un obstáculo para los aprendices. El objetivo de este trabajo es caracterizar la interlengua de los arabófonos en dos contextos diferentes, con el propósito de identificar aquellas interferencias que cometen. De hecho, la investigación lleva a cabo un análisis comparativo entre la interlengua formada a través de un proceso formal de aprendizaje y otro proceso informal de adquisición. De esta manera, la idea es comparar la producción escrita de un grupo de estudiantes</p>

del español como lengua extranjera (ELE) que viven en Egipto, y otro grupo de inmigrantes que viven en un país de habla española (Colombia). Para lograr ese objetivo hemos implementado como metodología para este estudio la lingüística del corpus (LC). La base metodológica de la LC, se enfoca en el análisis de un fenómeno lingüístico en el uso real de la lengua. Según los resultados del análisis del corpus se ha evidenciado que la LM influye en ambos procesos generando interferencias negativas. Por otro lado, hemos identificado aquellas interferencias en los dos contextos y en qué nivel lingüístico ocurren con mayor frecuencia.

3. Fuentes

- Abisamra, N. (2003). *An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writings*. (Tesis doctoral). American University of Beirut, Líbano. Recuperado de <http://abisamra03.tripod.com/nada/languageacq-erroranalysis.html>
- Alexopoulou, A. (2010). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b40943d088.pdf
- Alexopoulou, A. (2011). Errores interlingüales e intralingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. El papel de la transferencia en la construcción de la interlengua. En J. F. Botrel (Presidente), *XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. doi: 10.13140/2.1.3112.6086.
- Al-Zawam, K. O. (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10407>
- Arcos, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Balbuena, Y. y Peña, A. (2005). *Enseñanza de español como segunda lengua: una perspectiva basada en el error como referente del proceso interlingual*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Recuperado de <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/balbuena.pdf>
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

- Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826438>
- Belda, M. (2015). *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Valencia, España.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and linguistic computing*, 8(4), 243-257.
- Cáceres (2013). La transferencia lingüística del español en el desarrollo de la escritura del inglés. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Casbas, A. (2006). La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo. En F.J. Cantero (Dir.), *Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/08_interlengua_fonica.pdf
- Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. The Hague: Mouton.
- Cobb, T. (2003). Analyzing Late Interlanguage with Learner Corpora: Québec Replications of Three European Studies. *The Canadian Modern Language Review*, 59(3), 393-423.
- Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics*. Londres: John Wiley & Sons.
- Domínguez, M. (2001). En tono al concepto de interferencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 5. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Doquin de Saint Preux, A. y Saez, P. (2014). Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ele de nivel superior. *Marcoele. Revista de Didáctica ELE*, 19. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/19/doquin-saez_errores_francofonos.pdf
- El Gebaly, M. (2005). Interlengua y niveles de desempeño gramatical en la escritura en idioma extranjero. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, Colombia.
- Elbes, Y. A. H. (1998). *La "lengua escalera" un mecanismo didáctico para la adquisición de las lenguas extranjeras*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

- Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. New Jersey: Rider University.
- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus. (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 39-77). Madrid, España. Síntesis.
- Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53208bd5042d9.pdf
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Fernández, S. (2000). Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 106-112. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.12.pdf>
- Fernández, S. (2002). Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. En *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En P. Benítez (Coord.), *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes (pp. 191-201).
- Ferreira, A., Elejalde, J. y Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 4 (86), 385-411. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157032730003>
- Férriz, M. C. (2001). *Fonología contrastiva del Portugués y el Castellano*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning. English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gargallo, S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Earlbaum.
- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: current status and future prospects. *Language and Computers*, 52, 123-146.

- Kellermann, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 58-145.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Krashen, S. (1977). Some Issues Relating to the Monitor Model. En H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *TESOL 1977*, pp. 144-158. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1991). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Other Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez, P. (1999). *Lingüística contrastiva y análisis de errores: (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen.
- Millán, A. T. (2008). Metodología de la investigación. Investigación cualitativa. *Prospects. Language and computers*, 52(1), 123-145.
- Nemser, W. (1991). Language Contact and Foreign Language Acquisition. En V. Ivir y D. Kalogjera (Eds.), *Languages in Contact and Contrast* (pp. 345-364). New York, Estados Unidos: Mouton de Gruyter.
- Níkleva, G. (2014). Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos inmigrantes en educación primaria. *Diacrítica [online]*. 28 (1), 219-241. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0807-89672014000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Papalía, D., Wendkos, S. y Oskin, R. (1993). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Rodríguez, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. (Tesis de Maestría). Universidad de Salamanca, España.
- Schwartz, B. D. (1993). On Explicit and Negative Data Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Thomson.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Solís, I. y León, M. (2017). La adquisición de las respuestas afirmativas en ELE por parte de aprendices italianos. *Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 1 (24). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92154321016/html/index.html>
- Torras, M. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941378.pdf>
- Valerija, M. & Snuviškienė, G. (2005). Error analysis of scientific papers written by non-native speakers of English. *Vilnius Gediminas Technical University*, 20(6), 274-279.
- Wali, F. (2017). *Process-oriented Writing and Peer Reviewing in the Bahraini English as a Second Language Classroom: A case-study*. (Tesis doctoral). Dublin City University, Irlanda.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: findings and problems*. New York: N.Y. Linguistic Circle.
- Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (14). Recuperado de https://www.academia.edu/6473407/Zimny_A._2014_.Adquisici%C3%B3n_y_aprendizaje_del_art%C3%ADculo_espa%C3%B1ol_por_ni%C3%B1os_y_adultos_polacos_en_el_entorno_de_inmersi%C3%B3n._Revista_Nebrija_de_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Aplicada_8_14.

4. Contenidos

Esta investigación se ubica en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, concretamente el ELE. De igual forma, intenta describir el fenómeno de la interlengua de los aprendices arábfonos. En el contexto de este estudio, se articula los objetivos con la hipótesis de Krashen (1991) quien nos habla de la diferencia entre adquisición y aprendizaje. Según este autor, existen dos caminos distintos en el proceso de apropiación de una lengua extranjera: un camino natural e informal de adquisición y otro formal de aprendizaje. Según Zimny (2014), la adquisición y el aprendizaje de lenguas constituyen dos procesos cognitivos diferentes en los que influyen distintos factores como el contexto, el *input*, la motivación y la edad. Es importante destacar que el contexto se refiere al entorno donde el proceso ocurre, mientras que el *input* hace referencia a la lengua a la cual el aprendiz está expuesto en dicho contexto. Esto indica que la naturaleza del *input* es diferente en ambos procesos y, por lo tanto, la interlengua formada también será diferente. De igual forma, las producciones de los aprendices que adquieren la lengua subconscientemente (adquisición) y aquellos que reciben una enseñanza explícita de una lengua

(aprendizaje) también deberán diferir. Por lo anterior, el presente estudio plantea como hipótesis que la manera de adquirir o aprender una LO es un factor fundamental que caracteriza la formación de la interlengua de los aprendices. Ahora bien, para tener una comprensión más integral sobre la manera en que el sistema lingüístico de la lengua materna influye en el proceso de adquisición o aprendizaje de una L2, se hace imprescindible profundizar sobre el concepto de la interlengua.

5. Metodología

La Lingüística del Corpus (LC) surgió como una metodología en la búsqueda de un modelo para describir los fenómenos lingüísticos en el uso real de la lengua, concretamente para las investigaciones de la ASL. La LC se concentra en el estudio de la lengua en contextos reales para observar los fenómenos ocurrentes. Su base metodológica se sustenta en la utilización de corpus (físicos o electrónicos), la cual apoya la autenticidad de los datos obtenidos. Según Granger (2004) los corpus son materiales valiosos para la observación de fenómenos lingüísticos, puesto que la autenticidad de las muestras se presenta en la forma en que se obtienen los datos y ello permite la posibilidad de observar el estado y el uso real de la lengua. Se puede afirmar que el rigor metodológico de la LC ha apoyado la investigación lingüística, especialmente en el área de la adquisición de segundas lenguas.

6. Conclusiones

En relación a caracterizar la interlengua de los aprendices arabófonos. se procederá a destacar los aspectos fundamentales que caracterizan la interlengua de los aprendices en este trabajo. Lo que se busca resaltar aquí, son los tipos de errores que se han evidenciado en el análisis de manera frecuente:

- Manejo inadecuado de mayúsculas
- Confusión entre “p” y “b”
- Confusión entre “i” y “e”
- Uso incorrecto de los artículos según género y número
- Uso incorrecto de la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo
- Omisión del verbo copulativo “ser”
- Uso inadecuado de marcadores preposicionales
- Omisión de preposiciones.

Por otro lado, muchos profesores, investigadores y autores no distinguen entre un proceso de adquisición y otro de aprendizaje, argumentando que en un proceso formal de aprendizaje habrá la posibilidad de incluir otro proceso de adquisición. Es claro que un proceso de aprendizaje incluye unos momentos de adquisición, de hecho, nuestra investigación no va contra esta perspectiva. Este trabajo solo pretende distinguir entre la forma de apropiación de un idioma manifestada en la versión de la interlengua de los aprendices en los dos procesos (aprendizaje y adquisición). La separación entre los dos procesos posibilita más fácilmente la comprensión cuando se da el ejemplo de dos aprendices: un estudiante de lengua y un inmigrante, como en la hipótesis de Krashen (1977): “*The acquisition–learning hypothesis*”. Finalmente, podemos confirmar que la lengua materna está fuertemente presente en la interlengua de los aprendices, independientemente del contexto; dado que parece ser imposible evitar totalmente la influencia de la LM en cualquier proceso de apropiación de un idioma. En nuestro caso la influencia del árabe fue marcada en los aspectos mencionados anteriormente.

Elaborado por:	Soliman, Mahmoud Soliman Kamel
-----------------------	--------------------------------

Revisado por:	Camargo Uribe, Ángela
----------------------	-----------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	3	12	2018
--	---	----	------

Tabla de contenido

Tabla de contenido	13
2. Introducción	18
2.1 Conceptualización del estudio	18
2.2 Planteamiento del problema.....	24
2.3 Justificación	25
2.4 Hipótesis del trabajo	29
3. Marco teórico	31
3.1 Introducción	31
3.2 Hipótesis sobre la apropiación de L2 o LE.....	31
3.3 La hipótesis de aprendizaje vs. adquisición.....	33
3.4 La hipótesis de la interlengua	36
3.5 Transferencia e interferencia lingüística.....	38
3.6 Interferencia, error y equivocación	40
3.7 Fossilización.....	41
3.8 El modelo investigativo de la interlengua.....	42
3.9 Antecedentes en el marco del análisis de error.....	45
4. Marco metodológico	51
4.1 Esquema metodológico	51
4.2 La Lingüística de Corpus (LC)	52
4.3 Descripción del instrumento.....	53
4.4 Descripción de la muestra (informantes)	55
4.5 Procedimiento para la creación del corpus	57
4.5.1 Organizar los datos.....	57
4.5.2 Codificación	58
4.5.3 Categorización.....	58
4.5.4 Categorías para el análisis	60
5. La lengua árabe	64
5.1 Introducción a la lengua árabe	64
5.2 El nivel morfo-léxico de la lengua árabe	65
5.3 El nivel sintáctico de la lengua árabe.....	66

5.4 El sistema gráfico en la lengua árabe.....	67
6. Análisis y resultados	69
6.1 Descripción general de los errores	69
6.2 Margen de error en el corpus	71
6.3 Margen de error por subgrupo (contextos A y B).....	72
6.4 Errores a nivel lingüístico	73
6.4.1 Errores sintácticos	73
6.4.2 Errores morfo-léxicos.....	75
6.4.3 Errores ortográficos.....	76
6.4.4 Comparación entre contexto A y B	77
6.5 Conclusiones sobre los errores según el nivel lingüístico.....	78
6.5.3 El tipo de error más frecuente	81
6.5.4 La influencia de la escritura árabe	81
6.5.5 Las interferencias negativas	82
6.5.12 Comparación entre contexto A y B	90
6.6 Conclusiones sobre las interferencias del árabe.....	91
6.6.1 Los errores fosilizados	92
6.7 Errores principiantes	94
7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones	96
7.1 Conclusiones finales	96
7.2 Implicaciones	98
7.3 Limitaciones.....	100
8. Referencias.....	102
9. Anexos	109

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de los errores-----	43
Tabla 2. Categorías de los listados de errores -----	44
Tabla 3. Listado de los errores del subgrupo en el contexto B (Colombia)-----	47
Tabla 4. El alfabeto de la lengua árabe-----	52

Lista de figuras

Figura 1. Listado de errores-----	42
Figura 2. Categorías del listado -----	43
Figura 3. Margen de error-----	55

Figura 4. Margen de error por subgrupo -----	57
Figura 5. Los errores a nivel lingüístico -----	63
Figura 6. Errores de adición u omisión de mayúscula -----	66
Figura 7. Interferencia del contexto A-----	68
Figure 8. Interferencia del contexto B-----	68

Lista de anexos

Anexo 1 Cuestionario del contexto A -----	109
Anexo 2 Cuestionario del contexto B -----	112
Anexo 3 Listado de errores contexto A -----	115
Anexo 4 Listado de errores contexto B-----	116

Presentación

El presente documento consigna los resultados de un proyecto de investigación de maestría, que busca contribuir a la comprensión de la interlengua español-árabe de aprendices arabófonos. Además de avanzar en la caracterización de esta forma de interlengua (mediante un proceso de análisis de corpus) el trabajo explora las similitudes y diferencias entre dos contextos de desarrollo del español como lengua extranjera: un contexto de aprendizaje, con hablantes egipcios estudiantes de español de una universidad en el Cairo y un contexto de adquisición, con hablantes egipcios inmigrantes viviendo y trabajando en Bogotá.

El capítulo primero ubica el tema del estudio en el campo de los estudios de lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas, para contextualizar el problema de investigación y sus objetivos.

El segundo capítulo desarrolla el marco conceptual de la investigación desde el punto de vista de las categorías teóricas más relevantes y los estudios de interlengua español-árabe que se han realizado en los últimos años.

El tercer capítulo constituye el encuadre metodológico del estudio, presentando el tipo de investigación realizada, los participantes, los instrumentos y el corpus base y las categorías para el análisis.

El capítulo cuarto expone de manera general las principales características de la lengua árabe que son relevantes para el análisis de los errores encontrados.

El quinto capítulo presenta los resultados de este análisis en las dos muestras de corpus, desde el punto de vista de las categorías identificadas para su estudio.

Finalmente, el capítulo sexto presenta las conclusiones del estudio, sus implicaciones y sus limitaciones.

Se espera que este trabajo contribuya a la Maestría en Enseñanza de las Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, en lo referente a la descripción de categorías y fenómenos relevantes para la construcción de propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

2. Introducción

2.1 Conceptualización del estudio

El presente trabajo busca brindar un acercamiento a la interlengua de los hablantes arabófonos a través de un análisis de error. Su objetivo, por tanto, es caracterizar la interlengua de los aprendices arabófonos de español. Adicionalmente, esta investigación lleva a cabo un análisis comparativo entre la interlengua construida a través de un proceso formal de aprendizaje y otro proceso informal de adquisición. La idea es comparar la producción escrita de un grupo de estudiantes del español como lengua extranjera (ELE) que viven en Egipto, y otro grupo de inmigrantes que viven en un país de habla española (Colombia).

Frente a este planteamiento y antes de hablar de los objetivos de este estudio, es muy importante conceptualizar cómo surgió el término de la interlengua y los estudios del análisis de error.

A la luz de las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL), desde la mitad del siglo XX hasta el momento, es evidente que ha ocurrido una revolución de conceptos durante los últimos años. Concretamente, el desarrollo de los conceptos relacionados con la adquisición del lenguaje. En correspondencia, este desarrollo ha generado muchas preguntas al respecto, específicamente sobre el proceso de la adquisición de una segunda lengua (L2). Por ejemplo; ¿Cuál es la diferencia entre los niños o los adultos en el proceso de la adquisición de L2?, ¿Qué diferencia hay entre la adquisición de la lengua materna y la segunda? y ¿Cuáles son los factores que juegan un papel importante en el proceso de la adquisición?

Durante las últimas décadas, las teorías de ASL han buscado explicar los procesos psicolingüísticos que ocurren en un estudiante en su proceso hacia la apropiación de una segunda lengua. En relación con ello, han surgido muchas teorías que explican este proceso. En primer lugar, aparecieron los postulados conductistas de Skinner (1957), donde defendía

el proceso de adquisición como una pura imitación del adulto en el entorno infantil, así de simple.

En oposición, surge el famoso trabajo de Chomsky (1964) - LAD (*Language Acquisition Device*) - en el cual apuntaba la imposibilidad de que alguien fuera capaz de producir o entender nuevos enunciados, solo mediante la imitación, ya que la simple imitación solo permite réplicas, no enunciados originales. Chomsky planteó un nuevo concepto llamado Gramática Universal, argumentando que existe un dispositivo mental innato "LAD" que permite a todos los seres humanos adquirir un nuevo lenguaje de manera natural. Según Chomsky, gracias a este dispositivo, un niño puede percibir y entender todas las reglas de la lengua en el entorno donde se encuentra.

Estas mismas reglas son las que le permiten al niño comprender y construir nuevos enunciados. Siguiendo a Chomsky, podemos decir que la adquisición de la L1 es un proceso innato y sencillo; en cambio, en la adquisición de L2 surgen varias diferencias dependiendo de la naturaleza de L1 y L2. En otras palabras, mientras la adquisición de la primera lengua es tan sencilla como la de cualquier actividad natural, la adquisición de una segunda lengua se considera una tarea muy difícil y necesita mucho esfuerzo en la mayoría de los casos. Cabe mencionar, que lo que más nos interesa en este trabajo es cómo es el proceso de apropiación de L2 y cuáles son los factores que influyen en el mismo.

Es evidente que los factores que intervienen y contribuyen en ambos procesos (adquisición de la L1 y la L2) no son iguales, pero tampoco existe una línea clara de separación entre los dos. Tal como señala Klein (1986): "(...) *No sharp dividing line can be drawn between first and second language acquisition for the simple reason that the latter is frequently initiated before the former one has come to close*" (Klein, 1986, p.15). Desde

entonces, las investigaciones, concretamente los estudios sobre la interlengua, intentan explicar esta relación entre la L1 y L2.

En la búsqueda de comprender esta relación, nació una nueva rama de la lingüística aplicada llamada lingüística contrastiva. Según Ferreira (2005), hay dos versiones de esta última, la versión teórica y la versión práctica. La autora señala a Gargallo (1993), afirmando que la diferencia fundamental entre ambas versiones se manifiesta en el objetivo final de la investigación. La versión teórica busca consecuencias en el ámbito de los universales lingüísticos y generalmente compara más de dos lenguas; mientras la versión práctica busca tanto las diferencias como las semejanzas entre pares de lenguas, con el propósito de aplicar sus resultados al proceso de enseñanza/aprendizaje de L2.

Según Ferreira (2005), en la versión práctica surgieron tres modelos que intentan explicar esta relación entre L1 y L2: el modelo de análisis contrastivo (AC), el modelo de análisis de errores (AE) y el modelo de interlengua (IL).

El modelo del AC surgió a la luz de los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957). Este último fue concebido para comparar los dos sistemas lingüísticos involucrados L1 y L2. Según Balbuena y Peña (2005), el objetivo del modelo AC partió de dos propósitos; por un lado, predecir cuáles eran las estructuras que presentaban dificultades y qué tipos de errores podrían considerarse potenciales. Por otro lado, determinar cuáles eran las estructuras similares a la lengua materna, que no deberían presentar ningún tipo de dificultad al aprendiz. Como señalaba Lado (1957. Citado en Fernández, 2002).

Suponemos que el estudiante que se enfrenta con el idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán

fáciles y por el contrario los que le sean diferentes le serán difíciles (Lado, 1957, p. 2-3).

Según Fernández (1997), Gargallo (1993) y Lado (1957), el modelo del AC se concretó en dos ideas principales. La primera: el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de automatización y todos los errores se pueden predecir y explicar a partir de la interferencia de la L1. La segunda: el error se concibe como algo negativo y los errores se pueden predecir mediante la comparación sistemática de dos lenguas.

La primera idea se ha rebatido con los resultados de las investigaciones que han planteado el modelo del AC como enfoque investigativo. Es el caso de Fernández (1997), quien argumenta que no todos los errores son explicables por causa de una interferencia negativa de la L1. Como apuntaba Alexopoulou: “Los resultados de las investigaciones han puesto de manifiesto que los errores debidos a interferencias de la LM alcanzan como máximo un promedio del 33% del total de los errores producidos por los aprendices” (Alexopoulou, 2011, p. 2).

La segunda idea es la concepción negativa del error, la cual se ha cambiado gracias a Corder (1967) y su trabajo revolucionario “*The Significance of Learners’ Errors*”. El mismo autor logró cambiar la concepción del error y nos dio una nueva visión más integradora, donde el error es considerado como un factor inevitable en el proceso de adquisición de la L2 o Lengua extranjera (LE). Para Corder (1967. Citado en Fernández, 1997), el error es un indicador de que el aprendiz se encuentra en un proceso de apropiación (aprendizaje o adquisición) de una nueva lengua.

Hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La “corrección” de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto

correctos. Por consiguiente, una mejor descripción de las oraciones idiosincráticas contribuye directamente a una explicación de lo que el alumno conoce y no conoce en un momento dado de su aprendizaje, y en último término debería capacitar al profesor no solo para suministrarle la información de que su hipótesis está equivocada, sino también el tipo correcto de información o los datos para que el alumno se forme un concepto más adecuado de una regla de la lengua objeto (Corder, 1967, p. 75-76).

Dicho lo anterior, el gran aporte de Corder (1967) fue lograr despenalizar el error considerándolo como indicador del proceso de aprendizaje y como un factor fundamental en el proceso de apropiación de L2.

Belda (2015), en su tesis doctoral, nos habla de este cambio de perspectiva frente al error. La autora afirma que este cambio condujo a un replanteamiento del tipo de análisis que se llevaba a cabo con el modelo AC. El mismo Corder plantea la necesidad de crear un modelo nuevo que no solo busque analizar las producciones erróneas, sino también las acertadas; lo anterior dado que el modelo del AC adoptaba una perspectiva limitada sobre los errores, de modo que este último mostró insuficiencia para lograr una descripción integradora de la relación entre la L1 y la lengua objeto (LO).

Según Fernández (1997), a finales de la década de los sesenta nació el modelo de investigación llamado Análisis de Errores (AE) partiendo del AC y precediendo a los estudios de interlengua. Esta nueva corriente de investigación aplicada a la adquisición de L2s o LE, buscaba abrir nuevas puertas en la comprensión del proceso de apropiación de L2 a través del estudio del error.

Crystal (2003) argumenta que el análisis de errores es una técnica para interpretar los errores de los aprendices, “*technique for identifying, classifying and systematically*

interpreting the unacceptable forms produced by someone learning a foreign language, using any of the principles and procedures provided by linguistics” (Crystal, 2003, p. 165).

La base teórica de este modelo fue planteada por Corder en su trabajo revolucionario ya mencionado. Más adelante, Balbuena y Peña (2005) dicen que el análisis de interlengua se convirtió en método de investigación lingüística a partir del año 1972. En dicho año, Selinker (1972) tomó los resultados de los estudios anteriores y logró diseñar un modelo sustentado en su teoría, en la que el aprendiz de una nueva lengua construye su propio sistema lingüístico con elementos de la L1 y L2, pero de forma individual. De modo que el aprendiz crea en su mente una lengua no real intermedia, que es la combinación de su LM y la lengua que pretende aprender LO, y con base en ese sistema, opera cuando pretende expresarse en la L2.

Balbuena y Peña (2005), hablando sobre el propósito del AE, afirman que “Se propone analizar y explicar los errores de los estudiantes a fin de descubrir sus causas e identificar los procesos psicolingüísticos que muestran estrategias universales de aprendizaje” (Balbuena y Peña, 2005, p. 2). Y aseguran que los estudios de interlengua han demostrado que el aprendiz de una nueva lengua pone en práctica una serie de estrategias a la hora de expresarse en la LO, ya que sea de forma escrita u oral. Estas estrategias son universales, es decir cualquier aprendiz las aplica, puede ser de manera consciente o no. Entre ellas podemos destacar, por ejemplo: la simplificación, la sobre-generalización, la fosilización y la transferencia.

La transferencia ocurre cuando el aprendiz usa un conocimiento previo (reglas o sonidos fonéticos) de su L1 y lo aplica en la lengua objeto. Normalmente las transferencias ocurren a nivel subconsciente o inconsciente en el momento en que el aprendiz usa la LO de forma escrita u oral. Las transferencias pueden formar un obstáculo frente al aprendiz, cuando las manifiesta de forma negativa.

2.2 Planteamiento del problema

En la enseñanza global del español es muy común que el mismo currículo sea utilizado para enseñar español, ya que sea como L2 o LE, en contextos muy diferentes entre sí. Es el caso, por ejemplo, de instituciones como el Instituto Cervantes, que emplean los mismos programas académicos y materiales de enseñanza independientemente del país en que se esté enseñando el español. En estos casos, los profesores o instructores no tienen en cuenta la particularidad de la interlengua de sus aprendices. Así que, para ellos existe un proceso universal único de la apropiación del español como LO. Esta realidad, nos hace preguntarnos si dos estudiantes: uno japonés y otro egipcio, aprenderán el español de la misma manera, tendrán las mismas dificultades y si cometerán los mismos errores en el proceso de apropiación.

De acuerdo con los estudios de Selinker (1972) y su planteamiento del término de la interlengua, es evidente que definitivamente la respuesta es no. Puesto que a la luz de este concepto la lengua materna, el contexto y la naturaleza del *input* -entre otros factores- intervienen en el proceso de la construcción de la interlengua del aprendiz. Así que la interlengua es un producto nuevo, o mejor, un sistema lingüístico nuevo que se puede considerar como una mezcla entre la L1 y LO.

Por ello, como consecuencia de esta combinación entre L1 y LO, los aprendices producen dos tipos de transferencias: positiva y negativa. La interferencia negativa es un obstáculo para que el aprendiz logre la fluidez en la LO. El problema real en este sentido, es que la mayoría - si no todos- los currículos académicos, estrategias didácticas y hasta los mismos profesores que enseñan lenguas alrededor del mundo, no tienen en cuenta la manera en que los aprendices perciben la LO y como construyen su interlengua de manera individual. La evidencia a esto es observable en los currículos universales y los materiales didácticos

estandarizados que usan aquellas instituciones internacionales de idiomas alrededor del mundo.

Por ello, el presente trabajo se planteó las siguientes preguntas: ¿Cómo es la interlengua de los aprendices arabófonos?, ¿Qué rasgos la caracterizan?, ¿A qué tipo de dificultades se enfrentan?, ¿Cuáles son las interferencias que realizan con mayor frecuencia? y ¿Qué tanto influye el contexto en la construcción de su interlengua?

De esta manera, los arabófonos forman la población en este estudio. Para lograr los objetivos de este trabajo, la muestra se concreta en dos grupos: un grupo de estudiantes universitarios del ELE en El Cairo, Egipto, en un proceso formal de aprendizaje; y otro grupo de inmigrantes egipcios que viven en Colombia, en un proceso de adquisición no formal del español. Posteriormente se describirá la población con mayor detalle.

2.3 Justificación

La importancia de la enseñanza del español sigue creciendo cada día más por diversas razones. Entre ellas que es el idioma oficial en 21 países, cuenta con 500 millones de hablantes nativos y 9 millones que lo tienen como segunda lengua. Si miramos el ejemplo de la enseñanza del inglés, un país como Inglaterra se beneficia en 1.2 billones de libras esterlinas cada año por la enseñanza del inglés. En el caso del Instituto Cervantes es la única institución de la enseñanza del español a nivel internacional. Aquí la pregunta sería ¿Cuánto podría beneficiarse un país como Colombia si invirtiese en la enseñanza del español?

Si comparamos los estudios y las investigaciones que han sido realizadas en el marco de la ELE, entre dos países de habla española como España y Colombia, nos daremos cuenta de que en el contexto colombiano se han realizados muchos estudios, pero aún hace falta realizar muchos más al respecto, dada la importancia del tema.

De igual manera, si comparamos el número de estudiantes en los últimos dos años en el programa de la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es evidente que los estudiantes en el énfasis de ELE son la minoría, en comparación con los otros énfasis de inglés o francés. Por ello, si las universidades colombianas en general, o la UPN en particular, buscan beneficiarse del tema de la ELE, habrá la necesidad de promover más estudios en esa área.

Ahora bien, en relación con la importancia del árabe y específicamente los aprendices arabófonos se pueden citar varios hechos. En primer lugar, el árabe es la lengua oficial en 22 países con más de 400 millones de hablantes nativos. El español es la tercera lengua más estudiada en el mundo árabe, después del inglés y el francés. Según Europapress¹, entre los idiomas más estudiados a nivel mundial, el francés es el primer o segundo idioma más estudiado en el 58% de los países analizados, mientras que el español lo es en el 46%. Sin embargo, en número total de hablantes, el español es superior ya que es estudiado por un 17% de los usuarios y el francés por un 11%. El español se sitúa en el tercer puesto como idioma más estudiado a nivel mundial, aunque en 35 países se sitúa en el primer puesto como es el caso de Estados Unidos, Reino Unido, Noruega, Finlandia, entre otros.

Históricamente es evidente que la influencia del árabe en la lengua española ha sido significativa, especialmente en el nivel léxico, debido a la prolongada presencia arabófona en la Península Ibérica (España y Portugal) entre los años 711 y 1609, por casi 800 años. Según Real Academia Española (RAE), es tal la influencia, que hoy en día más de 10 mil palabras en lengua escrita del español y más de 4 mil palabras en la lengua hablada son de origen árabe.

¹ Una plataforma que se enfoca en proveer informaciones sobre turismo, viajes, lenguas y etc.
Leer más: <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-son-idiomas-mas-estudiados-cada-pais-mundo-20160509120804.html>

Agregando a lo anterior -respecto al incremento global de la enseñanza del ELE incluyendo al mundo árabe-, vemos que en la actualidad existen muchas universidades en el mundo árabe que implementan la lengua española entre sus programas académicos. Al mismo tiempo, algunos colegios tienen el español como una electiva en los últimos años del bachillerato. Esto indica que existe un gran número de estudiantes arabófonos que se encuentran interesados en estudiar el español y hacer sus prácticas.

Por otro lado, el número de los inmigrantes árabes en todo el mundo ha aumentado en los últimos años por factores políticos y económicos, y Colombia no ha sido ajena a este hecho. Aquellos inmigrantes que llegan a Colombia buscan ser parte de la comunidad colombiana. Esta realidad refleja la importancia de los estudios que analizan la particularidad de la interlengua, estos últimos mejoran la práctica docente y enriquecen la enseñanza del español.

A nivel personal, el interés y la motivación de este trabajo ha surgido de la experiencia del investigador del presente estudio, quien tuvo la oportunidad de trabajar y observar este fenómeno en varios países. Es el caso de una organización internacional que tiene convenio con el British Council para proveer materiales didácticos, planes de aula y syllabus en un programa de enseñanza del inglés en casi 25 países alrededor del mundo como China, India, Rusia, Tailandia, Filipinas, Rumania, Turquía, Brasil e incluso Colombia, entre otros. Los syllabus en este programa son estandarizados a nivel universal, dado que una clase en China es la misma que en Turquía y también en Colombia.

Lo que puede destacar al respecto como una afirmación, es la evidencia de que hay una perspectiva en el mundo de la enseñanza de lenguas que ignora o no toma en cuenta los estudios de la interlengua. Ello a pesar de los resultados de aquellos estudios en la ASL que afirman que existen muchos factores que intervienen en el proceso de la apropiación de una L2, lo cual indica que las dificultades y necesidades son factores variables dependiendo del

contexto. Por ello, no tiene sentido implementar los mismos syllabus en dos contextos diferentes y mucho menos prescindir de estos estudios en la formación de los profesores.

Es evidente para todos los profesores de lenguas alrededor del mundo, que no es común encontrar materiales didácticos (MD), planes de aula, estrategias didácticas (ED) o syllabus, que fueron hechos para que sean implementados en solo un contexto en particular. Al mismo tiempo, es muy común que instituciones como el *British Council Cambridge* en el caso de la enseñanza del inglés o el Instituto Cervantes en el caso del ELE, usen los MD y *syllabus* de manera estandarizada a nivel universal. Esta realidad exige que la tarea fundamental para los profesores sea indagar más en la particularidad de sus estudiantes con el fin de llegar a comprender mejor el proceso de la apropiación de la LO teniendo en cuenta la versión de la interlengua de sus aprendices.

Según Eliason (1994), las teorías de ASL y la concepción metodológica de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, de manera u otra deben articularse para intentar explicar los procesos psicolingüísticos que ocurren en un aprendiz en su proceso hacia la competencia en una L2.

Las investigaciones de la ASL tienen una gran importancia para el campo de la enseñanza, y a lo mejor contribuyan con útiles teorías para la enseñanza [...] Por su parte, el campo de la enseñanza tiene que hacer sus propias investigaciones para identificar los objetivos apropiados según su comunidad, y llevar a cabo aquellas prácticas pedagógicas más eficaces para alcanzarlos (Eliason, 1994, p. 167).

De este modo, las investigaciones de ASL apoyan y forman una base metodológica para crear MD y ED. En este orden de ideas, el estudio de la interlengua es parte fundamental para tener una descripción integradora sobre cómo un grupo en particular adquiere una L2. Esta

descripción demuestra las dificultades y las similitudes entre la L1 y LO, así como qué tipo de interferencias producen los aprendices y qué características tiene su interlengua.

En el campo de las investigaciones de ASL, se hace evidente la carencia de los estudios sobre la interlengua, que podrían mejorar la práctica docente de los profesores de español. La razón mencionada anteriormente, es que son muchos los factores variables que deben ser estudiados al respecto. Entre aquellos factores, está la relación entre la L1 y LO. Esto indica que es necesario tener estudios suficientes entre dos lenguas en particular para poder crear dicha base metodológica. Durante los últimos años se vienen realizando muchos estudios sobre la interlengua en el caso de la enseñanza del español, como Doquin de Saint Preux y Saez (2014) sobre francófonos, Ferriz (2001) sobre el portugués, Casbas (2006) sobre el holandés, Solís y León (2017) sobre aprendices italianos, entre otros.

Pero desafortunadamente, son pocos los estudios que intentan describir el fenómeno de la interlengua entre el español y otras lenguas consideradas lenguas lejanas, como el caso del árabe.

2.4 Hipótesis del trabajo

Este trabajo plantea un análisis de la interlengua de aprendices arabófonos, a la luz del planteamiento de Selinker (1972) que busca analizar el proceso de construcción de la interlengua por medio de un modelo del AE. Así que el análisis se concreta en dos hipótesis principales:

- a) Se encontrarán errores resultado de la interferencia del árabe sobre el español en los niveles ortográfico, morfo-léxico, sintáctico y pragmático en la interlengua de hablantes arabófonos en proceso de aprender o adquirir el ELE.

- b) Habrá diferencias entre la interlengua español-árabe de un aprendiz que ha pasado por un proceso formal de aprendizaje y la interlengua de un aprendiz que ha pasado por un proceso informal de adquisición.

2.5 Objetivo general

A la luz de estas hipótesis, la investigación se plantea como objetivo general analizar un *corpus* de producción escrita mediante un modelo de AE, con el propósito de caracterizar la interlengua de los aprendices arabófonos del ELE. El análisis busca lograr los siguientes objetivos específicos:

2.6 Objetivos específicos

- a) Identificar los errores frecuentes en los procesos, tanto de adquisición como de aprendizaje en la producción escrita de los arabófonos.
- b) Determinar el margen de error en cada contexto y definir el nivel lingüístico en que ocurren los errores con mayor frecuencia.
- c) Identificar las interferencias negativas y analizar la influencia de la lengua materna en los dos contextos.
- d) Determinar las diferencias fundamentales entre la interlengua formada a través de un proceso formal de aprendizaje y otra a través de un proceso informal de adquisición.

En resumen, los objetivos de este trabajo buscan determinar los factores que juegan un papel importante en la construcción de la interlengua de los aprendices. Específicamente, el factor de la influencia de la lengua materna (el árabe) y la diferencia de contexto (aprendizaje o adquisición) en la apropiación de una lengua extranjera.

3. Marco teórico

3.1 Introducción

Desde nuestra perspectiva, es muy importante que en todo estudio relacionado con la lingüística aplicada, se haga un recorrido por las nociones y términos para conceptualizar los objetivos de la investigación con las teorías. Esta investigación se ubica en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, concretamente el ELE. De igual forma, intenta describir el fenómeno de la interlengua de los aprendices arabófonos; así que se hace imprescindible, en primer lugar, acercarnos a algunos términos generales con el fin de articularlos con otros conceptos más detallados que nos acompañarán a lo largo de esta investigación.

3.2 Hipótesis sobre la apropiación de L2 o LE

En las últimas décadas, varias teorías han intentado explicar la razón por la que un gran número de aprendices de lenguas no alcanzan una competencia lingüística similar a la de un hablante nativo. De acuerdo con Escobar y Bernaus (2001) esto se manifiesta en el trabajo de Selinker (1972), quien nos dice que un gran número de aprendices - aproximadamente un 95%- nunca alcanza un dominio total de la L2 o LE como sí lo haría un nativo. Esta realidad está presente en el propósito de aquellas teorías de ASL, que pretenden analizar las condiciones y factores que influyen en la adquisición de la lengua. La tarea fundamental de ellas es llegar a una comprensión integradora sobre el proceso de apropiación de una L2 o LE. Sin embargo, no es posible llegar a dicha comprensión, sin antes analizar y entender el proceso de la adquisición de la lengua materna. Con respecto a lo anterior, Elbes en su tesis doctoral (1998) nos dice que han surgido tres teorías que intentan dar cuenta del proceso de adquisición de la lengua materna, basándose en diferentes aspectos.

En un primer momento, surgió la visión conductista sobre dicho proceso, que apareció en la segunda mitad del siglo XX. La idea de esta corriente se enfoca principalmente en que el

aprendizaje está basado en los hábitos de imitación, afirmando que el niño calca y repite hasta que logra adquirir su lengua materna. Por lo tanto, según el autor, uno de los factores fundamentales es el *input* que el niño recibe durante los primeros años de su vida, el cual viene acompañado por la ayuda del adulto mediante la respuesta que proporciona.

Por otro lado, y en oposición al conductismo, surge la Teoría Innatista a finales de los años cincuenta. Al respecto, Chomsky (1964) explica que el niño nace biológicamente programado para adquirir el lenguaje. Es decir, la habilidad lingüística se desarrolla al igual que cualquier otra capacidad innata a partir de un modelo cognitivo. En relación con esto, Papalia y colegas (1993) se refieren a esta programación innata de esta manera:

El cerebro humano está específicamente construido para aprender el lenguaje mediante una habilidad llamada dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). El DAL permite a los niños analizar la lengua que escuchan y extraer las reglas gramaticales que les permiten crear oraciones absolutamente nuevas (...). El DAL programa al cerebro para extraer estas reglas; todo lo que se necesita son las experiencias básicas para activarlas (Papalia y colaboradores, 1993, p. 227).

En respuesta a ello, según Elbes (1998) surgieron los postulados interaccionistas que criticaban el modelo innato de Chomsky. Para los interaccionistas, la programación innata del cerebro no es suficiente para llevar a cabo la adquisición de la lengua, ya que existen otros factores influyen en este proceso. La teoría interaccionista se basa tanto en la importancia de la programación innata del niño para adquirir una lengua, como en la importancia del contexto lingüístico.

En conclusión, a la luz de la comprensión de estas tres teorías, podemos reflexionar sobre cómo se lleva a cabo la adquisición de una segunda lengua, teniendo en cuenta las similitudes y las diferencias entre la adquisición de esta y de la lengua materna. Dicha comparación se

concreta en los factores que influyen en cada proceso. De esta manera, el aspecto a resaltar es que el aprendiz a la hora de empezar a adquirir o aprender una LO ya tiene un conocimiento lingüístico previo manifestado a través de su lengua materna.

A pesar de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua está condicionado por diferentes factores, como los aspectos psicolingüísticos y sociolingüísticos, es imprescindible destacar la importancia de la naturaleza entre los dos sistemas lingüísticos involucrados (L1 y LO). Esto se debe a que estos últimos se constituyen como los componentes fundamentales en el desarrollo de la LO, más específicamente en la interlengua.

Ahora bien, antes de indagar sobre la relación entre la L1 y LO, es imprescindible primero distinguir entre un proceso de aprendizaje de LO y un proceso de adquisición.

3.3 La hipótesis de aprendizaje vs. adquisición

En el contexto de este estudio, es importante articular lo anterior con la hipótesis de Krashen (1991) quien nos habla de la diferencia entre adquisición y aprendizaje. Según este autor, existen dos caminos distintos en el proceso de apropiación de una lengua extranjera: un camino natural e informal de adquisición y otro formal de aprendizaje.

La adquisición es un proceso automático que se desarrolla en el nivel subconsciente del aprendiz, como en el caso de los inmigrantes, quienes adquieren nueva lengua debido a la necesidad que tienen de comunicarse. Por otro lado, está el aprendizaje que es considerado como un proceso consciente y resultado del conocimiento formal sobre la lengua; tal como sucede en el caso de estudiantes de una institución educativa, que se dedican a aprender una LO a la luz de un currículo de formación.

Según Zimny (2014), la adquisición y el aprendizaje de lenguas constituyen dos procesos cognitivos diferentes en los que influyen distintos factores como el contexto, el *input*, la

motivación y la edad. Es importante destacar que el contexto se refiere al entorno donde el proceso ocurre, mientras que el *input* hace referencia a la lengua a la cual el aprendiz está expuesto en dicho contexto.

Según Wong (2005), el *input* es todo lo que escucha, lee o ve el aprendiz durante su proceso de apropiación de la LO. Por otro lado, Schwartz (1993) describe este factor como los datos lingüísticos primarios que contienen: la fonética, la gramática, el léxico y todos los otros datos necesarios para el proceso mental de apropiación de una lengua.

El *input* es fundamental en los procesos de aprendizaje y adquisición, ya que el proceso de apropiación de una LO es complejo e involucra la creación de un sistema lingüístico implícito, abstracto y subconsciente llamado *la interlengua*. Según Fernández (2013), este sistema es equivalente al sistema lingüístico materno y como tal necesita un *input*, que se convierte en un componente esencial para su creación y desarrollo; es decir, como soporte en el proceso de apropiación. Según la autora, el *input* provee la evidencia lingüística necesaria para que, en los procesos mentales de adquisición, se empiecen a formular hipótesis sobre el funcionamiento de la L2.

Hoy en día, la gran mayoría de las teorías en el campo de la ASL reconocen el papel fundamental del *input*. De hecho, Gass (1997) nos dice que “el concepto del *input* es quizás el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de *input*” (Gass, 1997, p. 1). En otras palabras, en el proceso de apropiación de una lengua, sin la presencia de un *input* el aprendiz jamás logrará adquirir o aprender esa lengua.

Por ello, la naturaleza del *input* es una parte fundamental en la creación del nuevo sistema lingüístico o interlengua. Articulando lo anterior con la hipótesis de Krashen (1985) es importante tener en cuenta que, de acuerdo con la naturaleza del *input*, en un proceso de

adquisición no habrá lugar a una enseñanza explícita de la gramática, por oposición a la enseñanza explícita que surge en un proceso formal de aprendizaje. Esto indica que la naturaleza del *input* es diferente en ambos procesos y, por lo tanto, la interlengua formada también será diferente. De igual forma, las producciones de los aprendices que adquieren la lengua subconscientemente (adquisición) y aquellos que reciben una enseñanza explícita de una lengua (aprendizaje) también deberán diferir.

Al respecto, Arcos (2009) y Belda (2015) afirman que la hipótesis del modelo de Motorización de Krashen (1985) fue una de las teorías con mayor impacto en la década de los setenta y comienzos de los ochenta. Esto debido a que indicaba la presencia de dos sistemas de conocimiento independientes en la actuación de una L2. Estos sistemas eran:

- a) El sistema adquirido, en el que aplicó a los aprendices las mismas estrategias de aprendizaje lingüístico que utilizaban los niños. Es decir, la manera en que una persona desarrolla su primera lengua o lengua materna, de forma natural y que no incluye la reflexión sobre las reglas gramaticales de la misma.
- b) El sistema aprendido como consecuencia de una enseñanza formal y que desarrolla un conocimiento consciente de reglas gramaticales. Para acceder a este sistema de aprendizaje se deben cumplir tres condiciones: el estudiante debe contar con el tiempo suficiente, además debe ser consciente y reflexionar sobre la forma de la lengua; por ejemplo, en una prueba gramatical, lo que conlleva a que el aprendiz deba conocer la regla.

Por lo anterior, el presente estudio plantea como hipótesis que la manera de adquirir o aprender una LO es un factor fundamental que caracteriza la formación de la interlengua de los aprendices. Ahora bien, para tener una comprensión más integral sobre la manera en que el sistema lingüístico de la lengua materna influye en el proceso de adquisición o aprendizaje de una L2, se hace imprescindible profundizar sobre el concepto de la interlengua.

3.4 La hipótesis de la interlengua

El concepto de la interlengua (IL), según Larsen-Freeman y Long (1991/1994. Citados en Alexopoulou, 2010), apareció por primera vez en la tesis de maestría “*Language and Dialect in Hawaii*” realizada por Reinecke en 1935. Sin embargo, el término fue desarrollado por Selinker (1972), quien presenta la interlengua como un sistema lingüístico que activa el aprendizaje de una L2 o LE, el cual perfila sus propias reglas; las cuales no se encuentran ni en la LM, ni en la lengua que se está aprendiendo, es decir LO.

Este modelo no busca acabar o generar una ruptura con los anteriores, respecto a su funcionamiento, sino que más bien pretende crear un modelo para interpretar la relación entre el sistema lingüístico de la LM y de la LO. Según Torras (1994) y Arcos (2009) el aporte del concepto de interlengua respecto al planteamiento de Corder en el AE, es sobre todo una versión que implica un mayor campo de trabajo. Allí se considera que no solo los errores forman parte de la IL, sino que ahí también se incluyen estructuras correctas, a partir de las cuales se podría describir la evolución en el sistema lingüístico mental del aprendiz.

A la luz del trabajo de Torras (1994), este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2; que contiene características propias y de ambas lenguas, y que al mismo tiempo refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz. En relación con esto, la autora Baralo (1999) describe la relación entre el sistema lingüístico de la L1 y la LO, y allí nos muestra su definición de la interlengua como:

Un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la

LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico (Baralo, 1999, p. 373).

En consecuencia, según Selinker (1991. Citado por Alexopoulou, 2010), hay cinco procesos básicos de la psicología cognitiva que influyen en la apropiación de una L2 y por tanto en la evolución de la IL:

- 1) Transferencia lingüística: es el resultado del traspaso desde la L1 u otras lenguas conocidas por el aprendiz y puede ser positiva si facilita el proceso de aprendizaje o negativa si produce errores.
- 2) Transferencia de práctica o de instrucción: hace referencia a procedimientos empleados durante la práctica de nuevas estructuras que puede producir el estudiante, en el aprendizaje de usos no apropiados o correctos.
- 3) Estrategias de aprendizaje: el aprendiz, al enfrentarse a la complejidad de la segunda lengua, la reduce a un modelo más simple que le permita esquivar todo aquello que no puede producir correctamente pero que no le impida la comunicación.
- 4) Estrategias de comunicación: este proceso se refiere a los mecanismos que el aprendiz desarrolla para solucionar los problemas que puedan surgir durante su comunicación. Entre las mismas podemos incluir: evasión del tema, abandono de la comunicación, generalización, parafraseo o sustitución semántica.
- 5) Hipergeneralización de la gramática de la lengua materna: este proceso se refiere a la generalización incorrecta por analogía, de las reglas de la segunda lengua.

Por ende, según Arcos (2009) el proceso de interlengua en la adquisición de una LO se produce cuando el individuo percibe una lengua que no es la materna, la cual automáticamente tiende a asociar con sus conocimientos o estructura cognitiva; y es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, usos, entre otros. De este modo, el aprendiz posteriormente pone en práctica esa información al hablar o escuchar la LO. Esta combinación entre ambos sistemas lingüísticos genera lo que se conoce como transferencia lingüística, cuando el aprendiz se expresa de manera oral o escrita en la LO.

3.5 Transferencia e interferencia lingüística

La Transferencia como fenómeno lingüístico fue cuestionada en investigación, desde los años cincuenta hasta la actualidad. Sin embargo, sigue siendo tema de debate, especialmente en los estudios de la adquisición de segundas lenguas. El concepto de transferencia según Lado (1957), es la estructura gramatical de la L1 transferida a la L2, de modo que esta estructura determina la dificultad y facilidad a la que se enfrenta una persona para aprender una L2.

El término de interferencia tiene una acepción más negativa, ya que es la forma negativa de la transferencia. Al respecto Weinreich (1953) dice que el fenómeno de la interferencia es el resultado de una combinación de más de un idioma, dado que ocurre en el discurso del hablante bilingüe o multilingüe:

Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e., as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena (Weinreich, 1953. Citado en Nemser, 1991, p. 346).

Históricamente, las investigaciones hacen referencia al término de interferencia lingüística utilizando varias definiciones. Domínguez (2001) ha utilizado el término de interferencia lingüística en un sentido amplio de cambio lingüístico, lo cual equivale a una innovación, una

pérdida o una substitución entre dos lenguas. El concepto ha sido modificado por Kellerman (1977) quien agregó la noción de “Influencia Interlingüística” (IIL). El autor define este término como neutro en el marco de las teorías y permite incluir términos como interferencia, omisión, préstamo, entre otros.

En resumen, varios autores han utilizado diferentes etiquetas para hacer referencia al mismo concepto de la interferencia o la transferencia negativa. Sin embargo, en nuestro estudio, el término se refiere al momento en el que el hablante no nativo usa conocimientos o reglas de su LM y los aplica en la LO de manera incorrecta.

Por otro lado, Valerija y Snuiškienė (2005) nos hablan de otra dimensión de la interferencia:

The interference of the native language implies that it prevents the speakers of a particular language from using a foreign language correctly by transferring the rules and standards of their native language to that foreign language. [...] The theory of linguistic relativity, in its turn, can explain why the interference of the native language takes place [...] Therefore, nationally-specific and international patterns of nomination exist, with the former presenting the main difficulties to speakers of other languages, causing mistakes and misunderstanding (Valerija y Snuiškienė, 2005, p. 275).

La autora argumenta que las reglas y patrones sólidos de la lengua materna parecen ser la causa principal de los fenómenos de interferencia entre LM y LO. Esto se debe a que los patrones culturales y sociológicos son los primeros factores que pueden causar errores y malentendidos al momento de comunicarse en la LO.

3.6 Interferencia, error y equivocación

Según la tesis doctoral de Martínez (1999) la interferencia es observable en el análisis de los errores de los hablantes y tiene como características el ser inconsciente, sincrónica y dinámica; además se presenta por falta de conocimiento de la lengua y hace parte de la palabra. Según los resultados de las investigaciones en este marco, las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que están en contacto. Ahora bien, en este sentido es necesario articular el concepto de la interferencia con el concepto del error.

Según Alexopoulou (2010), hay dos tipos de errores: los errores interlinguales, que son causados por una interferencia desde la lengua materna sobre la lengua objeto; y los errores intralinguales, los cuales ocurren dentro del mismo sistema de la lengua objeto, como la sobregeneralización de las reglas. Al respecto cabe mencionar que uno de los objetivos de este estudio es determinar aquellos errores considerados como interferencias cometidos por aprendices arabófonos y determinar en qué nivel lingüístico ocurren.

Dicho esto, es importante señalar algunos conceptos que podrían generar confusión. Primero, la diferencia entre un error y una equivocación “*error & mistake*” ya que son dos términos que pese a parecer ser similares, hacen referencia a conceptos diferentes. En el ya mencionado trabajo de Corder (1967) se nos habla sobre las características de estas nociones. Según este autor, una equivocación se refiere a un uso incorrecto del lenguaje en el nivel de rendimiento o “*performance*”. Por ello, una equivocación es casual, espontánea, permite autocorrección y no es frecuente. En contraste, un error se refiere a un mal uso del lenguaje causado por una configuración incorrecta en el nivel de competencia; por lo tanto, es frecuente y no da lugar a autocorrecciones.

3.7 Fossilización

El concepto de fossilización está estrictamente relacionado con el planteamiento de la interlengua de Selinker (1972) y está presente de forma significativa en los estudios de ASL, pues la fossilización ha constituido un serio problema en los procesos de apropiación de L2s. Las investigaciones en este campo usan el término fossilización para hacer referencia a las reglas, esquemas o sonidos que se encuentran presentes en el uso constante de la lengua objeto. Tal como lo plantea Baralo (2004) quien lo define como “un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a su lengua objeto dada” (Baralo, 2004, p. 378). Sin embargo, existen otras posturas para dicho concepto, como la de Gisbert (2006. Citado en Arcos, 2009) quien la define en los siguientes términos:

La fossilización tiene que ver con rasgos lingüísticos que se estabilizan (es decir, permanecen invariables) en la interlengua de grupos de aprendices que comparten una misma lengua materna con independencia de su edad y de la calidad y cantidad de instrucción que reciban (Arcos, 2009, p. 59).

Según Arcos (2009) a lo largo de todos los estudios realizados en los últimos años, se ha podido observar que la fossilización es uno de los elementos más destacados, especialmente en las investigaciones de ASL, aunque la mayoría de estos trabajos han sido de naturaleza teórica y no empírica. Según el autor, esto se justifica por algunas cuestiones como el explicar por qué y de qué manera los estudiantes se detienen en el proceso de apropiación de la LO.

Así mismo, este aumento del número de estudios sobre dicho fenómeno ha abierto la puerta para indagar más sobre el tema, realizando investigaciones empíricas que buscan estudiar la fossilización en el uso real de la lengua. Así como señala Iglesias (2006. Citado en

Arcos, 2009): “Es la identificación de causas lo que hace de la fosilización un fenómeno especialmente interesante para los investigadores” (Arcos, 2009, p. 13).

Como hemos mencionado, la fosilización es un fenómeno lingüístico recurrente que se ha constituido en un serio problema para cualquier persona que busca tener un nivel de dominio avanzado en la LO. Esto se debe a que los errores fosilizados son aquellos errores que no desaparecen con el tiempo o con la práctica, sino que continúan presentes, incluso en los niveles avanzados de una lengua. Estos errores considerados como permanentes, se convierten en una grave problemática para cualquier persona bilingüe o multilingüe.

Según el mismo Iglesias (Citado en Arcos, 2009) se dice que “(...) Los elementos fosilizados se han adquirido exactamente según los mismos procedimientos que los elementos no fosilizados (correctos)” (Arcos, 2009, p. 35). Por ello, no es sencillo predecir o determinar las causas que pueden provocar la fosilización, ya que esta última ocurre a lo largo del proceso de apropiación de un idioma. Así que no es fácil determinar su causa, pero si es posible determinar cuáles son los errores fosilizados de los aprendices.

3.8 El modelo investigativo de la interlengua

Según Alexopoulou (2011) el gran aporte del AE al campo de estudios de segundas lenguas se concreta en el cambio de la concepción negativa del error. Este cambio abrió la puerta a nuevas investigaciones y trabajos que confirman el planteamiento de Corder (1967) según el cual los errores son indicadores de un proceso de apropiación de una nueva lengua, el cual se pone en funcionamiento por parte del aprendiz.

Desde finales del siglo XX hasta la actualidad, se ha incrementado el número de lingüistas que deciden investigar sobre la interlengua en varios idiomas. El caso del español como L2 o LE no ha sido excepción, ya que cada vez son más extranjeros los que aprenden el español por interés personal y por la necesidad de desarrollar competencias profesionales en esta

lengua. Otra posible razón es que el español es la tercera² lengua estudiada como L2 o LE alrededor del mundo (algunas fuentes indican que es la segunda) después del inglés y el francés.

Los trabajos de la interlengua en el caso del español, abordan el proceso de apropiación por hablantes italianos, brasileños, griegos, finlandeses, holandeses, árabes, entre otras poblaciones. Dichos estudios además llevan a cabo análisis desde diferentes aspectos de la interlengua.

En este orden de ideas, es importante tener en cuenta que los estudios de la interlengua parten desde varias perspectivas. Entre ellas podemos destacar el resumen de estos aspectos que efectúa Alexopoulou (2010) en su trabajo, pues nos habla de tres términos que abordan el fenómeno del sistema lingüístico no nativo (interlengua) desde tres enfoques distintos, los cuales reflejan las características más representativas de dicho sistema:

- a. Nemser (1971) hace énfasis en la perspectiva lingüística y caracteriza la lengua propia del aprendiz como “desviante”. Su punto de vista está dirigido hacia la lengua meta, a la cual se van aproximando gracias a los sucesivos estadios que atraviesa el estudiante.
- b. Corder (1967) hace énfasis en la perspectiva sociolingüística, resaltando el carácter inestable y transicional del sistema no nativo. De ahí que lo denomine “dialecto transicional”.
- c. Selinker (1972) quien se orienta hacia la perspectiva psicolingüística, subrayando su estatus de sistema intermedio, entre los códigos de la lengua materna y los de la lengua meta.

² Más información en: <https://infotra.wordpress.com/2016/05/17/cuales-son-los-idiomas-mas-estudiados-en-el-mundo/>

Según la autora, una de las diferencias entre los tres enfoques se centra en que el concepto de interlengua puede ser percibido desde dos puntos de vista aparentemente opuestos: como un *continuum* interlingüístico (en el caso de Corder y Nemsler) y como un estadio dado del desarrollo del aprendizaje (Selinker). No obstante, este último planteamiento sigue siendo el más elaborado. De hecho, la propuesta de Selinker es el planteamiento que adoptaremos para la presente investigación, debido a que se concreta en la naturaleza del perfil lingüístico del aprendiz, la influencia de la L1 y los factores que intervienen en el proceso de la apropiación.

Así que, a la luz de este modelo, los estudios pretenden caracterizar la interlengua de los aprendices que poseen lenguas diferentes. Al mismo tiempo, los trabajos buscan responder a ciertas preguntas como: ¿Cuáles son las dificultades y las semejanzas entre dos lenguas en particular (L1 y LO)? y ¿Qué tipo de errores cometen los aprendices con mayor frecuencia? Por otro lado, también buscan determinar los factores que intervienen en el proceso de la construcción de la interlengua preguntándose: ¿Qué tanto influye el contexto, el perfil lingüístico o la naturaleza del *input* en dicho proceso?

Según Ferreira, Elejalde y Vine (2014), “Si bien la teoría del AE ha sido ampliamente discutida y criticada, hoy en día ha tomado una nueva posición frente a la rigurosidad metodológica de su análisis (Dagneaux, Denness y Granger, 1998; Alba Quiñones, 2009a; Vázquez, 2009; Reppen, 2010)” (Ferreira, Elejalde y Vine, 2014, p. 387). En este último trabajo, las autoras ponen de manifiesto el cambio significativo en esta línea de investigación, generado por los avances tecnológicos. De esta manera, las nuevas aplicaciones en la investigación lingüística han favorecido el desarrollo de herramientas metodológicas y computacionales para el estudio de la lengua en uso. Gracias a estas aplicaciones puede

mencionarse la evolución de los métodos y técnicas para la recolección y tratamiento de textos en la Lingüística de Corpus³.

3.9 Antecedentes en el marco del análisis de error

En esta sección haremos un recorrido por las investigaciones en el marco de este último modelo, así que se han seleccionado aquellos estudios que resulten significativos para nuestra investigación. Todo esto con el fin de validar la importancia de los objetivos; y por otro lado, para tener un soporte que permita identificar la diferencia que existe entre este trabajo y los anteriores, además de saber cómo puede contribuir al mundo de la enseñanza del ELE.

La primera investigación realizada por Níkleva (2014) titulada “*Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos inmigrantes en educación primaria*”. Dicho estudio pretende reforzar el conocimiento sobre la utilidad de los errores en la enseñanza de una segunda lengua, con el fin de poder programar las adaptaciones curriculares individuales de los alumnos inmigrantes en la asignatura de lengua española. La autora afirma que es necesario analizar los errores que cometen los aprendices y la frecuencia de cada tipo de error, además de determinar las interferencias de la LM y las características de la interlengua de cada estudiante.

En las conclusiones, la autora confirma que el análisis de errores es de gran utilidad en la labor pedagógica y docente, ya que proporciona la información necesaria sobre el tipo de errores y su frecuencia, en función, no solo del nivel de competencia lingüística en español de los estudiantes inmigrantes en este caso, sino también en función de su interlengua y de las interferencias de la LM.

La autora argumenta que este estudio permite conocer las causas que provocan un determinado tipo de error y calcular la frecuencia de cada uno, con el fin de favorecer las modificaciones necesarias en la programación didáctica y elaborar adaptaciones curriculares

³ Este término se explicará con mayor detalle en el marco metodológico.

individuales. Es decir, diseñadas para el caso individual de cada contexto. De este modo, esta investigación en particular, justifica la relevancia de los objetivos del presente trabajo.

Igualmente destaca la importancia de los estudios sobre la interlengua en el mejoramiento de la práctica docente.

La segunda investigación es la tesis doctoral de Al-Zawam (2005) titulada “*Análisis de errores en el aprendizaje del español como LE de estudiantes universitarios árabes*”. El autor declara que esta investigación fue la primera a nivel académico que trata la adquisición del ELE en los países árabes. Según Al-Zawam, el objetivo principal fue dar inicio a investigaciones de este tipo para apoyar así otros trabajos futuros relacionados con la interlengua de los aprendices arabófonos.

De acuerdo con el autor, a la luz del análisis de 2.062 errores: los verbos ser y estar ocupan la categoría más frecuente manifestados en su omisión o la mala conjugación, de modo que podríamos decir que *ser* y *estar* se constituyen como una de las principales dificultades en los alumnos árabes. El autor confirma que el estudiante en su proceso de adquisición/aprendizaje, considera la adquisición del verbo *ser* como la más lenta y complicada.

Como conclusión, la evolución de este error es totalmente insatisfactoria, ya que las omisiones se duplican e incrementan en los cursos avanzados de manera significativa. Al mismo tiempo, el autor dice que la partícula “se” causa problemas a los estudiantes árabes, sobre todo en su relación con los verbos que no deben llevarla en determinado contexto. Frente a verbos que no incluyen “se” los estudiantes no avanzan en el desarrollo de su uso, de modo que los errores se multiplican en los últimos cursos, sin que se registre ninguna mejoría. Por lo tanto, su proceso de adquisición es negativo constituyendo a la vez, un grave proceso de fosilización.

En este sentido, según el autor, se puede concluir que los errores relacionados con los valores de “se” y los verbos “ser y estar” surgen más específicamente por el propio funcionamiento de la lengua española, al constituir un sistema gramatical diferente al de su lengua materna.

Este estudio resalta de una manera u otra las dificultades que enfrentan los aprendices arabófonos en su proceso de aprendizaje formal del ELE en algunas universidades del mundo árabe. Sin embargo, el autor no distingue entre un proceso de adquisición y uno de aprendizaje, así que, para él estos dos conceptos se integran en un solo un proceso. El autor manifiesta que los estudiantes después de recibir dos años de enseñanza explícita de la gramática, siguen enfrentando serios problemas en el uso de los verbos “ser” y “estar” y la partícula “se”.

De este modo, Al-Zawam (2005) considera que el objetivo principal que deben tener en cuenta, son los esfuerzos de trabajos como este y de otros futuros que buscan despertar las motivaciones hacia la adquisición de la LO a través de una enseñanza práctica y comunicativa de los aspectos gramaticales. El autor dice “el ideal sería lograr que el aprendiz se sintiera inclinado a buscarlos y reconocerlos en su propio conocimiento adquirido de las reglas gramaticales, para así poder usarlos con mayor habilidad comunicativa en situaciones reales de la lengua que está aprendiendo” (Al-Zawam, 2005, p. 397). En este sentido, nuestro interés es averiguar qué tanto están presentes estas serias dificultades en la interlengua de un aprendiz (un inmigrante) que nunca ha recibido una clase de gramática.

La tercera investigación es la tesis doctoral de Belda (2015) titulada “*Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado*”. Este estudio pretende realizar un análisis de error a la luz de la lingüística de corpus con su enfoque empirista. El objetivo de este trabajo es observar los errores de los estudiantes en un contexto informal y notablemente subjetivo. Esta investigación presenta diferentes modelos de

adquisición de segundas lenguas y se estudia el AC, el AE y la interlengua. Por un lado, este estudio busca analizar los factores individuales como la edad, aptitud, actitud, inteligencia y personalidad. Por otro lado, se analizan otros factores externos como el *input*, el *output* y la instrucción formal.

La investigación de esta autora recopila, analiza y proporciona los resultados a partir de las composiciones escritas en los blogs de los estudiantes. Afirma que han usado el blog como género simultáneo de escritura y que reflejan el carácter personal, informal y espontáneo de este género.

Belda (2015) afirma que el análisis del corpus muestra una visión cuantitativa representada por cifras absolutas y porcentajes, y un análisis cualitativo que ha permitido conocer qué errores son los más comunes y su posible clasificación y etiquetado. La autora plantea que el análisis del corpus proporciona evidencias sobre los errores y la repetición de los mismos para poder diseñar una taxonomía integradora. Por ende, los resultados obtenidos del corpus constituyen una buena base de datos para la investigación y, por lo tanto, para mejorar la práctica docente de los profesores del ELE.

En conclusión, esta investigación apoya nuestro estudio desde dos aspectos: Por un lado, confirma el aporte del análisis de la producción escrita de los aprendices en relación con el mejoramiento de la práctica docente. Por otra parte, muestra la relevancia de la lingüística del corpus como una metodología para analizar la interlengua de los aprendices en el uso real de la LO.

La cuarta investigación es de Fernández (2000) titulada “*Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua*”. Este trabajo pretende reflexionar sobre la necesidad de desarrollar metodologías que intenten evitar el gran número de interferencias que los aprendices de una segunda lengua cometen, cuando tienen que utilizarla para interactuar lingüísticamente. Según el autor, un mayor número de interferencias aparece en

aquellas situaciones en las que se tiene que usar la segunda lengua de forma creativa. Este trabajo propone una solución cognitivista a este problema mediante la utilización de las equivalencias entre la LM y la LO; como herramienta metodológicamente adecuada para promover el uso de la LO de manera creativa y sin verse afectado por las interferencias producidas por la LM.

En resumen, desde un punto de vista cognitivo no se concibe el rechazo de la LM en el proceso de enseñanza de una segunda lengua. Precisamente la carencia de este tipo de herramientas metodológicas puede ser considerada como uno de los factores responsables de la gran cantidad de interferencias que cometen los aprendices de una determinada segunda lengua. Según el autor, este aspecto se puede mejorar mediante el uso de las transferencias y equivalencias entre ambas lenguas. De esta forma se confirma que cuanto más se practique este proceso, más fácil será para los estudiantes fijarlo en su sistema de interlengua.

Aquí se resalta el rol de la interferencia como un obstáculo que enfrentan los aprendices de una LO para lograr la fluidez en dicha lengua. A pesar de que el presente trabajo busca construir herramientas metodológicas para evitar el problema de la interferencia, nuestro interés al respecto es determinar si habrá diferencia en la cantidad de las interferencias cometidas por un estudiante en un proceso formal de aprendizaje y otro aprendiz – inmigrante– en otro proceso de adquisición.

Para concluir, todos estos trabajos ponen de manifiesto dos aspectos importantes. En primer lugar, resaltan la importancia de los estudios de AE y la interlengua en el mundo de la enseñanza del ELE en general. Al mismo tiempo, denuncian la carencia de las investigaciones relacionadas con la interlengua en el campo de la apropiación del ELE. En segundo lugar, declaran la necesidad de realizar más estudios que incluyan todos los factores y variables que intervienen en dicho proceso. Esto debido a que es imprescindible tener una propuesta metodológica que apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje del español y que

tenga en cuenta la individualidad de la interlengua de los aprendices. Por ello, invitan a realizar más estudios al respecto.

4. Marco metodológico

4.1 Esquema metodológico

Esta investigación se enmarca dentro de los estudios de adquisición de segundas lenguas, concretamente en el análisis de error y los estudios de la interlengua teniendo en cuenta los errores como cifras para caracterizar la interlengua de los arabófonos; y de manera paralela mantiene una naturaleza de corte cualitativo. Por otro lado, el estudio se enfoca también en la descripción del fenómeno de la interlengua y en el análisis de las transferencias lingüísticas propias de la L1 durante el desarrollo de la competencia comunicativa de escritura en LE. Tal como lo apunta Millán (2008), una investigación de naturaleza cualitativa permite referirse a un fenómeno complejo para ser descrito en su totalidad, es decir, en su contexto natural y de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas.

A la luz del paradigma constructivista, el conocimiento se deriva de una construcción mental resultado de la actividad cognoscitiva del sujeto que aprende. Así es clara la coincidencia entre esta perspectiva y lo planteado por Selinker (1972) con respecto a la construcción de la interlengua. Es por ello que se ha enmarcado el presente proyecto en los postulados propuestos por el paradigma constructivista cuya guía orientó la metodología de esta investigación.

Desde esta perspectiva, la investigación busca estudiar a profundidad un fenómeno lingüístico emergente del uso real de la lengua. Por tanto, la investigación sugiere un trabajo exploratorio ya que actualmente no existen trabajos que indaguen la interlengua de los arabófonos de cara a un análisis comparativo entre un proceso de adquisición y aprendizaje. Por otro lado, el estudio da cuenta de un ejercicio descriptivo que se manifiesta en el intento por detallar la interlengua de los arabófonos en su totalidad, en especial la relacionada con en

el uso real del español. Como resultado, se ha planteado para ello el enfoque de la lingüística del corpus.

La Lingüística del Corpus surgió como una metodología en la búsqueda de un modelo para describir los fenómenos lingüísticos en el uso real de la lengua, concretamente para las investigaciones de la ASL. En los últimos años, este marco de investigaciones ha evolucionado significativamente gracias a los avances tecnológicos, manifestados en las aplicaciones y las herramientas digitales que ayudan a recopilar, analizar y estudiar los fenómenos lingüísticos en las producciones reales de los aprendices.

4.2 La Lingüística de Corpus (LC)

La Lingüística de Corpus se concentra en el estudio de la lengua en contextos reales para observar los fenómenos ocurrentes. Su base metodológica se sustenta en la utilización de corpus (físicos o electrónicos), la cual apoya la autenticidad de los datos obtenidos. Según Granger (2004) los corpus son materiales valiosos para la observación de fenómenos lingüísticos, puesto que la autenticidad de las muestras se presenta en la forma en que se obtienen los datos y ello permite la posibilidad de observar el estado y el uso real de la lengua. Se puede afirmar que el rigor metodológico de la LC ha apoyado la investigación lingüística, especialmente en el área de la adquisición de segundas lenguas.

Según Ferreira, Elejalde y Vine (2014), el análisis de corpus se ha constituido en una de las principales fuentes de investigación para la adquisición y enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o lenguas extranjeras, facilitando el proceso de observación e identificación de las transferencias lingüísticas y los errores más frecuentes de los aprendices. Algunos autores, de hecho, han confirmado que los resultados de dichos estudios han contribuido al diseño de modelos de tratamiento de los errores para el mejoramiento de la competencia lingüística; y así poder tener una mejor comprensión sobre los fenómenos lingüísticos.

En este orden de ideas, hemos planteado la utilización de un corpus digital de producción escrita de aprendices arabófonos, que contiene dos subgrupos; uno de estudiantes en un proceso formal de aprendizaje y otro de aprendices en un proceso informal de adquisición. Este corpus nos permite analizar el fenómeno de la interlengua en el uso real del español.

En este sentido, la LC exige ciertos criterios para la creación de un corpus, ya sea físico o digital. En primer lugar, los datos de los aprendices deben ser contextualizados, es decir, los datos son producciones reales en una situación contextualizada para garantizar una observación relevante del fenómeno lingüístico. Por otro lado, es necesario tener los datos de una fuente primaria para garantizar la autenticidad y evitar que estos mismos no sean de aprendices desconocidos que no se adaptan con los criterios que caracterizan la muestra del estudio. A la luz de los criterios expuestos, se delimitó nuestro instrumento para la creación del corpus y la recopilación de los datos.

4.3 Descripción del instrumento

Para la elaboración de este corpus se decidió implementar la técnica de la encuesta. Concretamente, el cuestionario como instrumento principal para recopilar los datos. La idea es crear un corpus de producción escrita del uso real del español en su contexto, para que sea auténtico y contextualizado. Así, el fin no es presentar a los aprendices textos descontextualizados de producción escrita tal y como lo denuncia Cobb (2003) sobre la confusión de la construcción de un corpus de producción escrita: *“It is a common misconception that corpus building means collecting lots of texts from the Internet and pasting them all together”* (Cobb, 2003, p. 396). En la propuesta del estudio, se ha usado el cuestionario como una unidad entera contextualizada para la recolección de datos y la elaboración del corpus.

El diseño del cuestionario permite obtener los datos de una fuente primaria de manera contextualizada. De hecho, Biber (1993) afirma que el diseño original o inicial garantiza la relevancia del texto. Es decir, solo en el contexto de la producción escrita se garantiza que el corpus contendrá todos los parámetros de diseño relevante: *“theoretical research should always precede the initial design and general compilation of texts”* (Biber, 1993, p. 256). Así que, el cuestionario como una unidad entera garantiza la relevancia de los párrafos para la creación del corpus.

En este orden de ideas, la estructura del cuestionario se concreta en dos tipos de preguntas: abiertas y cerradas (Anexos 1 y 2). En relación con ello, Sierra (2005) nos dice que las preguntas de identificación son aquellas que se refieren a las características básicas de las unidades de observación, conocidas como *“background”*, son fundamentales porque suelen constituir las variables independientes principales en una investigación. De este modo, en nuestro caso las preguntas cerradas garantizan los criterios para determinar la muestra y las preguntas abiertas aquellos referidos a la creación de nuestro corpus.

Además, el estudio contempló el uso de cuestionario por dos razones específicas. Primero, como un instrumento eficaz para definir las características de la población; tales como la edad, la forma del aprendizaje, la lengua materna y la duración del proceso de aprendizaje o adquisición, a partir de preguntas cerradas. Segundo, a través de estos instrumentos de facilita la recolección de la producción escrita de los aprendices a través de preguntas abiertas planteadas dentro del contexto de los mismos. Adicionalmente, permite a los encuestados escribir de manera espontánea y libre en forma de párrafos narrativos, los cuales se constituirán en el corpus de la producción escrita en esta investigación.

Por otro lado, los datos incluidos en la investigación fueron recolectados a través de un cuestionario digital en *Google Forms* como estrategia para minimizar el impacto que tiene la

distancia entre los dos contextos de esta investigación (El Cairo y Bogotá). Así mismo, los errores de los aprendices pueden no ser evidentes ya que el formato digital podría autocorregir algunas de las equivocaciones al momento de escribir; así que el párrafo final es probablemente lo que el aprendiz crea que es lo correcto. Por eso -como se ha mencionado anteriormente-, se cita a Corder (1967), quien afirma que un error es frecuente y no da lugar a autocorrecciones.

4.4 Descripción de la muestra (informantes)

Para determinar la población se han planteado dos criterios considerados en dos factores con relación a los objetivos. El primer factor fue el perfil lingüístico de los aprendices: el árabe como lengua materna (L1); el inglés como segunda lengua (L2) y el español como lengua extranjera (LE). Lo anterior dado que el inglés es la segunda lengua oficial en Egipto.

El segundo factor es la forma de la apropiación del español (aprendizaje o adquisición), para tener dos grupos de aprendices en dos procesos diferentes. Es decir, el aprendizaje como un proceso mediante una institución académica y la adquisición como un proceso no formal de apropiación de manera autónoma (autodidáctica).

Por ende, la población se concreta en dos grupos. Contexto A: 8 estudiantes universitarios recién graduados de la Facultad de Lenguas del Departamento de la Lengua Española en El Cairo; tienen un nivel de español entre intermedio a superior. Contexto B: son 9 inmigrantes egipcios que viven en Bogotá, ninguno de ellos ha recibido una enseñanza formal del español, su nivel de competencia está entre intermedio a superior.

En efecto, el investigador sugiere que hubiese sido favorable tener una muestra mayor, con un número superior de participantes. Sin embargo, lo que se buscó fue asegurar que la muestra mantuviera los mismos criterios específicos, es decir, que toda la población estuviera conformada por aprendices egipcios con la misma versión del árabe dado que esta lengua

tiene muchas versiones⁴; así que es necesario trabajar con hablantes del mismo dialecto para evitar cualquier intervención externa en el perfil lingüístico de los participantes. De hecho, aquellos 9 inmigrantes egipcios son la mayoría o casi todos los que viven permanentemente en Bogotá.

En el contexto A los participantes son estudiantes universitarios egipcios de una de las universidades privadas de El Cairo, específicamente en Giza. El programa de licenciatura en lenguas en tal universidad tiene una duración de 8 semestres, es decir, 4 años. Durante este tiempo los estudiantes reciben instrucción en dos lenguas simultáneamente. Nuestros estudiantes pertenecen al departamento de la lengua española con el inglés como segunda lengua quienes reciben una formación académica en: lingüística, fonética, literatura, cultura y civilizaciones principales. La enseñanza de la gramática se da solo durante los primeros dos años, cuando hablamos de español. Además, los estudiantes son del último año y recién graduados, ya que normalmente su nivel de español está entre intermedio y avanzado superior.

En el contexto B los aprendices son inmigrantes egipcios, todos son adultos entre 28 a 37 años. Todos tienen un estudio universitario, sin embargo, cada uno tiene una profesión distinta al otro, por ejemplo: ingeniero, periodista, administrador. La mayoría de ellos no tenían conocimiento de la lengua española antes de haber llegado a Bogotá. Uno de ellos tenía un nivel básico intermedio al momento de llegar a Colombia, por su trabajo en turismo en Egipto. Algunos de ellos han tomado un par de clases particulares durante periodos cortos de tiempo, en un caso durante 2 meses y en otro caso por 4 meses. Sin embargo, ninguno de ellos ha recibido una instrucción formal del español, solo el inglés como segundo idioma en toda la formación académica -desde la primaria hasta la universidad, la enseñanza del inglés

⁴ Se describirá con mayor detalle en el capítulo IV.

es obligatoria en Egipto-. Estos inmigrantes llegaron a Colombia después de haber terminado sus carreras universitarias en Egipto.

4.5 Procedimiento para la creación del corpus

El propósito es crear un corpus general que contenga dos subgrupos de producción escrita provenientes de los dos contextos. Así que los participantes además de responder las preguntas cerradas en dicho cuestionario⁵, han realizado entre 3 a 5 párrafos respondiendo las preguntas abiertas de opinión. Uno de los párrafos contiene aproximadamente de 20 a 50 palabras, dado que el corpus de cada contexto se ha formado por casi 1,125 palabras, y da como resultado un corpus general de 2,152 palabras.

A luz de los objetivos, nuestra propuesta es caracterizar la interlengua de los aprendices arabófonos. Así que, los datos fueron organizados y sistematizados de la siguiente manera:

4.5.1 Organizar los datos

En la primera fase se delimitaron dos subgrupos. Cada uno representa un contexto (A y B), y en cada uno de ellos se ha generado una lista de errores consignados en un formato que surgió con el propósito de servir como base para el análisis.

Listado de errores (Egipto)
Listado de errores (Colombia)

Figura 1. Listado de errores.
Fuente: elaboración propia.

⁵ El formato de cuestionario está en el Anexo 3.

4.5.2 Codificación

Cada uno de los listados contiene todos los errores de los aprendices del contexto correspondiente. Para facilitar el proceso de acceso al párrafo de donde surgió cada error, hemos delimitado dos códigos en el proceso de codificación de los datos previamente recolectados (los errores). El primer código corresponde al informante o aprendiz; el otro, corresponde al número de párrafo.

Listado de errores (Egipto)		Listado de errores (Colombia)	
No. Informante	No. Párrafo	No. Párrafo	No. Informante

Figura 2. Categorías del listado.

Fuente: elaboración propia.

Cada informante del contexto A (Egipto) recibe un número de 1 a 8 y cada informante del contexto B (Colombia) recibe un número de 1 a 9. El error se codifica también por el número de párrafo en el que aparece (1 a 5). Por ello, un código como [C3P2] significa que es el segundo párrafo del informante número 3 en Colombia. Otro código como [E2P1] significa el primer párrafo del informante número 2 en Egipto. Así que, al final frente a cada error aparece el código del aprendiz y el número de párrafo correspondiente.

4.5.3 Categorización

Los errores se dividen en 4 categorías según el tipo de error. Las categorías son: morfo-léxicos, sintácticos, ortográficos y pragmáticos. Cada categoría se marca en el corpus con un color diferente. Este esquema nos permite caracterizar la interlengua de los aprendices en el contexto de aprendizaje tal como en el contexto de adquisición.

Tabla 1. *Categorías de los errores*
Fuente: elaboración propia.

Errores	Morfo-léxicos	Sintácticos	Ortográficos
Tipos	Significado	Artículos	Tildes
		Verbos	
		Preposiciones	
		Concordancia	Puntuación
	Forma	Pronombres	Confusión de fonemas
		Paradigmas	
		Estructura de la oración	
		Concordancias	

De este modo, cada listado de errores contiene las siguientes informaciones: el código que presenta el aprendiz, el número del párrafo en el corpus, la duración de la exposición a la lengua español, el tipo de error, explicación del error (omisión, adición o incorrección), la posible causa del error y la categoría del mismo, así como aparece en la Tabla 2.

Tabla 2. *Categorías de los listados de errores*
Fuente: elaboración propia.

Listado de errores
No. Informante
No. Párrafo
Exposición a la lengua
Expresión errónea
Tipo de error
Explicación
Posible causa

Para determinar las interferencias en cada lista empezamos a interpretar la posible causa de cada error. Luego de que los errores fueron organizados, se determinaron las interferencias posiblemente causadas por la influencia de la LM.

4.5.4 Categorías para el análisis

La última fase fue organizar los datos de cada subgrupo para dar inicio al proceso de análisis e interpretación. Los errores fueron identificados en su contexto, es decir, en los párrafos del cuestionario mencionado anteriormente. Cada categoría clasifica los errores de una manera determinada. A continuación, se presentan las categorías emergentes:

4.5.4.1 Tipos de errores

Omisiones: se omite una partícula ortográfica, léxica o gramatical.

Adiciones: se agrega una partícula ortográfica, léxica o gramatical

Incorrecciones: mal uso de alguna forma ortográfica léxica o gramatical.

4.5.4.2 Nivel de lengua involucrado

Morfo-léxicos: errores como forma incorrecta del verbo o confusión de significados.

Sintácticos: errores como omisión, adición o confusión de una partícula o concordancia incorrecta entre las palabras a nivel de oración.

Ortográficos: errores como omisión de mayúscula o confusión de letras.

4.5.4.3 Frecuencia del error

Errores de menor frecuencia: son los que menos se cometen entre todos los aprendices en cada contexto.

Errores de mayor frecuencia: son los que más se cometen entre todos los aprendices en cada contexto.

Para su determinación se identifica el porcentaje de errores respecto del total de palabras por subgrupo de hablantes. Así se llega a definir el margen de error de cada subgrupo. Una

vez hecho esto, se determina el tipo de error más frecuente identificando su porcentaje del total de errores por subgrupo.

4.5.4.4 Tipos de interferencias

Por confusión de género: las interferencias causadas por una confusión de género, puede ser en relación con el artículo o a nivel de palabra (sustantivo-adjetivo).

Por omisión del verbo: las interferencias causadas por una omisión del verbo. La posible razón es la ausencia del verbo en la LM.

Por adición de partícula: las interferencias causadas por una adición de un conector de manera innecesaria. La explicación posible es la diferencia en la estructura de frase a nivel sintáctico entre la LM y la LO.

Interferencias pragmáticas: las interferencias causadas por una forma incorrecta de los verbos preposicionales (un verbo + una preposición). Posiblemente se deba a que la misma forma incorrecta en español es, al mismo tiempo, una expresión correcta de la LM.

Las interferencias son errores que fueron posiblemente causados por la influencia del árabe. Esto sucede cuando el aprendiz comete un error aplicando la misma regla o sonido del árabe en el español. Como por ejemplo la palabra “carro” en la lengua árabe es una palabra femenina, así que el aprendiz puede cometer un error como “la carro”.

4.5.4.5 Nivel de fosilización

Errores fosilizados: aquellos que cometen los aprendices que tienen una exposición muy larga a la lengua. Concretamente, una profesora en el contexto A cuenta con 15 años en contacto con el español en Egipto. Por otro lado, una inmigrante quien vive en Colombia hace 10 años.

Errores principiantes: aquellos que cometen los aprendices con una exposición por poco tiempo, como el caso de un inmigrante de una estadía en Colombia de 2 años y medio.

Adicionalmente, se contabilizó el número de palabras por contexto (Egipto o Colombia) y el número de errores por el mismo. La última parte consiste en usar los datos destacados de este análisis, para caracterizar la interlengua en ambos contextos, teniendo en cuenta no solo los listados de errores sino también todo el cuerpo del corpus manifestado en el número total de las palabras.

De este modo, los dos subgrupos se visualizan con las informaciones mencionadas anteriormente y se concretan de la siguiente forma en la Tabla 3.

Tabla 3. Listado de los errores del subgrupo en el contexto B (Colombia)
Fuente: elaboración propia.

Listado de errores (Colombia)							
Informante	No. Párrafo	Exposición a la lengua	Expresión errónea	Tipo de error	Explicación	Posible causa	Categorías de los errores
Colombia 1	1	4 años	Es un país linda	morfo-sintáctico	mal uso del género	por interferencia	Errores léxicos
Colombia 1	1	4 años	para me gustó el mar	morfo-sintáctico	mal uso del preposición		Significado
Colombia 1	1	4 años	y montaña y naturaleza	morfo-sintáctico	omisión del artículo		Forma
Colombia 1	1	4 años	La gente en Colombia muy amable	lexico	omisión del verbo	por interferencia	Errores morfosintácticos
Colombia 1	1	4 años	la familia o trabajo	morfo-sintáctico	omisión del artículo		Artículos
Colombia 1	1	4 años	las mujeres tan lindas	lexico	omisión del verbo	por interferencia	Verbos
Colombia 1	1	4 años	el café la comida todo perfecto	gráfico	omisión de puntuación	por interferencia	Preposiciones
Colombia 1	1	4 años	Faltan poco seguridad	morfo-sintáctico	omisión del preposición		Subordinación y coordinación
Colombia 1	1	4 años	especial el moto	morfo-sintáctico	mal uso del artículo	por interferencia	Pronombres
Colombia 2	1	6 años	a favor del presidente de El-Sisi	morfo-sintáctico	mal uso del preposición		Paradigmas
Colombia 2	2	6 años	las conjugación verbales	morfo-sintáctico	falsa concordancia		Estructura de la oración
Colombia 3	1	4 años	soy egipcio ingeniero	morfo-sintáctico	falsa estructura	por interferencia	Concordancias
Colombia 3	1	4 años	en colombia	gráfico	omisión de mayúscula	por interferencia	Errores ortograficos
Colombia 3	1	4 años	En mis tiempos libre	morfo-sintáctico	falsa concordancia	por interferencia	Tildes
Colombia 3	2	4 años	La mas dicil	gráfico	omisión de letras		Puntuación
Colombia 3	2	4 años	es el gramático	morfo-sintáctico	falsa concordancia	por interferencia	Confusión de fonemas
Colombia 3	2	4 años	el masculino y la femenino	morfo-sintáctico	mal uso de artículo		Mayúscula y minúscula

En este orden de ideas, es muy importante antes de indagar más en el análisis, acercarnos en primer lugar a la lengua árabe para tener una idea general del origen, el funcionamiento y la escritura de la misma. De esta manera es posible articularlo con la forma en la cual los aprendices arabófonos construyen su interlengua. Tal vez en otros análisis no sea necesario extendernos en ello en el caso de que los dos idiomas sean similares o pertenezcan a la misma raíz lingüística; pero en nuestro caso es importante hacer estas consideraciones, ya que el árabe y el español son idiomas totalmente diferentes.

5. La lengua árabe

5.1 Introducción a la lengua árabe

El árabe es una lengua que pertenece al grupo de lenguas semíticas y una de las lenguas vivas más antiguas del mundo. Es la lengua oficial en más de 20 países y es el quinto idioma más hablado del mundo. Además, es una de las 6 lenguas oficiales en la Organización de Naciones Unidas (ONU). El árabe es un idioma famoso por su hermosa y muy artística caligrafía, su elocuencia, historia, antigüedad y gran complejidad poética.

Según los datos disponibles en Wikipedia⁶, respecto al origen del árabe, ya se encontraban registros de su presencia entre los siglos I a.C. y el III d.C. en un Estado Nabateo que alcanzaba el Sinaí en el occidente, el Hiyaz (en la actual Arabia Saudita) en el oriente y desde Mada'in Salih en el sur, a Damasco en el norte, teniendo a Petra (en la actual Jordania) como su capital. Según algunas fuentes digitales⁷, las tribus arabófonas de Palmira y los nabateos usaron el alfabeto arameo como sistema de escritura, pero la influencia del árabe está claramente atestiguada en inscripciones en las que se usan nombres propios y vocablos árabes.

A la luz de los libros de historia y literatura sobre el Oriente Medio, es evidente que en la antigüedad los árabes daban una importancia muy grande a la poesía y al uso de la lengua de manera elocuente y bella. La poesía de la época preislámica era conocida por su belleza, además fue una gran representación del idioma por su profundo y extenso vocabulario. Hoy en día, el árabe sigue siendo una lengua incomparable tanto en la poesía como en la música, la cual ha sido una parte bastante importante de la cultura árabe moderna y tiene su propio modelo musical.

⁶ https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_%C3%A1rabe.

https://ar.wikipedia.org/wiki/لهجات_عربية

https://ar.wikipedia.org/wiki/لغة_عربية

⁷ <http://www.arabespanol.org/cultura/origendelidioma.htm>

En los territorios árabes se pueden encontrar dialectos⁸ del idioma (o árabe coloquial) los cuales cambian de país a país, pero se encuentran agrupados en: Árabe del “Maghreb” (árabe occidental, que comprende especialmente los países del norte de África) y el árabe del “Mashreq” (árabe oriental, que comprende especialmente los países árabes de la Península Arábiga y del resto de Asia) y otras versión individuales como el caso del árabe en Egipto o en Sudán, entre otros. Sin embargo, estas variedades son diferentes en cada país e incluso cada uno tiene distintos dialectos en su territorio. El árabe clásico o el árabe formal moderno, es el idioma común entre todos los países arabófonos y la lengua “litúrgica” del islam.

Por ello, en esta investigación, uno de los criterios para determinar la población era que todos los participantes pertenecen a la misma versión del árabe, dado que el 100% del corpus de análisis fue construido por aprendices egipcios en ambos contextos (Egipto y Colombia).

5.2 El nivel morfo-léxico de la lengua árabe

Lo que queremos resaltar aquí es el contraste en el nivel morfo-léxico entre el árabe y el español. Específicamente, la ausencia de un verbo que equivale a los verbos (ser y estar) en español. En la lengua árabe existe el verbo (يكون) – *yakun* – pero este verbo casi no se usa en la lengua escrita y mucho menos en la lengua hablada. Así que en el discurso de los arabófonos no aparece este verbo.

- Yo soy estudiante - انا طالب - (yo estudiante)
- La calle está cerrada - الشارع مغلق - (la calle cerrada)

Estos dos ejemplos muestran la ausencia de los verbos (ser y estar) en la lengua árabe. Por ello, el uso de estos dos verbos en particular, a veces es muy confuso para los arabófonos. Este es el asunto más importante que queremos destacar en este sentido.

⁸ Leer más: https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%81rabe_dialectal

5.3 El nivel sintáctico de la lengua árabe

Es evidente que todos los niveles lingüísticos del árabe son totalmente diferentes al español. Por esto, solamente se destacarán los aspectos relacionados con nuestro análisis. A nivel sintáctico, podemos mencionar dos aspectos importantes: el concepto de género en relación con el artículo determinado y la relación entre el sustantivo-adjetivo.

En la lengua árabe no existe un artículo determinado para femenino y otro para masculino como el caso de la lengua española. Sino que existe solo un artículo neutro (al-ال) para ambos géneros. A pesar de eso existe el concepto de género en relación con los sustantivos y los adjetivos. Para acercarnos más a esta explicación, vamos a comparar el concepto de género entre 3 idiomas: árabe, inglés y español.

La casa blanca	the white house	البيت الابيض
El queso blanco	the white cheese	الجبنة البيضاء

Si miramos el ejemplo anterior podemos ver que en el español el artículo determinado tanto como el adjetivo variarían según el sustantivo de la frase, si es femenino o masculino. En el inglés, el concepto de género no existe en su totalidad; así que el artículo determinado y el adjetivo tienen una forma única. En cuanto al árabe, el concepto es diferente a los anteriores casos; aunque existe una forma única del artículo, los adjetivos tienen dos formas (masculino y femenino).

El artículo determinado en el árabe es siempre “al-ال” lo cual equivale a los artículos determinados (el, la, los, las), y se escribe unido a la palabra que determina:

El libro:	<i>al- kitâb</i>	الكتاب
Los libros:	<i>al-kutub</i>	الكتب
La escuela:	<i>al-madrasa</i>	المدرسة
La mujer:	<i>al-mar'a</i>	المرأة

En este sentido, la particularidad de la lengua árabe en relación con el concepto del artículo, genera una confusión para el aprendiz arabófono y causa muchas interferencias al respecto. Ejemplo de ello es que hemos encontrado errores como “la problema” ya que, en la lengua árabe, la palabra “problema” es una palabra femenina.

En conclusión, el hecho de que haya muchas palabras femeninas en español, pero masculinas en árabe -y al contrario- genera una confusión en dos niveles. Por un lado, confusión en el uso del artículo y, por otro lado, la confusión de género en la concordancia entre sustantivo y adjetivo. Así que después de los errores gráficos, podemos considerar que el concepto de género es una de las causas principales de las interferencias que hemos encontrado en ambos contextos.

5.4 El sistema gráfico en la lengua árabe

La escritura árabe es ligada -cursiva- por lo cual la forma de las letras puede cambiar dependiendo de la posición de cada una de ellas en la palabra. Se puede alargar el trazo de las letras en una palabra con el fin de darle un toque artístico, desde que no modifique la unión de las letras ni el significado de la palabra. Así que la escritura árabe dispone de un conjunto único de símbolos representativos de su sistema gráfico; por lo cual no tiene formas gráficas diferentes para letras mayúsculas y minúsculas, como sí ocurre en la lengua española.

No se pueden separar las palabras de un renglón a otro. El alfabeto árabe está compuesto por 28 letras, también hay otras letras que se han adoptado para representar sonidos extranjeros o que otros idiomas como el persa, el urdu y otros han adoptado para representar sonidos propios de las mismas. La escritura árabe es oficial en 29 países.

Las letras árabes tienen formas gráficas fluctuantes, dado el carácter cursivo obligatorio de la escritura, dependiendo de la posición de la letra al inicio de una palabra, en medio o al

final. En la siguiente tabla⁹ encontraremos el alfabeto árabe y el cambio de las letras dependiendo de su posición dentro de la palabra. Recordemos que el árabe se lee y escribe de derecha a izquierda.

Tabla 1. El alfabeto de la lengua árabe

Fuente: curso de árabe en la embajada de Palestina en Bogotá.

Nombre	Equivalencia	Forma final	Forma media	Forma inicial	Forma aislada	Nombre en árabe
alif	a	ا	ا	ا	ا	ألف
bâ'	b	ب	ب	ب	ب	باء
tâ'	t	ت	ت	ت	ت	تاء
thâ'	z	ث	ث	ث	ث	ثاء
ÿim	ÿ	ج	ج	ج	ج	جيم
hâ'	h	ح	ح	ح	ح	حاء
khâ'	j	خ	خ	خ	خ	خاء
dâl	d	د	د	د	د	دال
dzâl	dz	ذ	ذ	ذ	ذ	ذال
râ'	r	ر	ر	ر	ر	راء
zâi	z	ز	ز	ز	ز	زاي
sîn	s	س	س	س	س	سين
shîn	sh	ش	ش	ش	ش	شين
sâd	s	ص	ص	ص	ص	صاد
dâd	d	ض	ض	ض	ض	ضاد
tâ'	t	ط	ط	ط	ط	طاء
zâ'	z	ظ	ظ	ظ	ظ	ظاء
'âin	'	ع	ع	ع	ع	عَيْن
ghâin	gh	غ	غ	غ	غ	غَيْن
fâ'	f	ف	ف	ف	ف	فاء
qâf	q	ق	ق	ق	ق	قاف
kâf	k	ك	ك	ك	ك	كاف
lâm	l	ل	ل	ل	ل	لام
mîm	m	م	م	م	م	ميم
nûn	n	ن	ن	ن	ن	نون
hâ	h	ه	ه	ه	ه	هاء
wâw	û, w	و	و	و	و	واو
iâ'	î	ي	ي	ي	ي	ياء

⁹ La fuente de la tabla y algunos datos en este apartado, fueron extraídos de unos materiales que provee el curso de árabe en la Embajada de Palestina en Bogotá.

6. Análisis y resultados

6.1 Descripción general de los errores

En esta parte la idea es dar una descripción general sobre las tres categorías de errores involucrados. Se concretan unos ejemplos por cada categoría, con el propósito de dar inicio al análisis tanto a nivel lingüístico, así como para identificar las interferencias. Los errores que hemos encontrado a la luz de los resultados encajan en 3 categorías.

Las omisiones:

En esta categoría encajan todos los errores relacionados con una omisión de partícula o de palabra en los tres niveles lingüísticos involucrados en el análisis: morfo-léxico, sintáctico y ortográfico.

a. “*español como lengua extranjera ele*”: omisión de mayúscula, error a nivel ortográfico.

[E1P1]

b. “*Salgo cada jueves de semana solamente*”: omisión de artículo, error a nivel sintáctico.

[E8P3]

c. “*La gente en Colombia muy amable*”: omisión de verbo, error a nivel morfo-léxico.

[C1P1]

d. “*El mes Ramadan*”: omisión de preposición, error a nivel sintáctico. [C7P2]

e. “*Levanto a trabajar vuelvo almuzar*”: omisión de conector, error a nivel sintáctico.

[C6P3]

Las adiciones:

En esta categoría caben todos los errores relacionados con una adición de partícula o de palabra en los tres niveles lingüísticos involucrados: morfo-léxico, sintáctico y ortográfico.

Así como en los siguientes ejemplos:

f. “*voy Al gimnasio*”: adición de mayúscula, error a nivel ortográfico. [C7P3]

g. “*me levanto y me arreglo y me voy*”: adición de la partícula “Y”, error a nivel sintáctico. [C7P3]

h. “*obtuve a un certificado de Diploma*”: adición de preposición, error a nivel sintáctico. [E3P1]

Las incorrecciones:

En esta categoría se encuentran todos los errores relacionados con una confusión de género, por ejemplo: una concordancia o forma incorrecta de partícula en los tres niveles lingüísticos involucrados en el análisis: morfo-léxico, sintáctico y ortográfico.

i. “*me ayudan mucho en aprender el español*”: forma incorrecta de preposición, error a nivel sintáctico. [E6P1]

j. “*Las relaciones sociales es muy variable aqui*”: forma incorrecta del verbo, error a nivel morfo-léxico. [C3P3]

k. “*queremos la idioma de español*”: forma incorrecta del artículo, error a nivel sintáctico. [E8P1]

l. “*la gente Latinos*” falsa concordancia entre sustantivo y adjetivo, error a nivel sintáctico. [C7P4]

6.2 Margen de error en el corpus

En un primer momento se pretende tener una mirada en general de la relación entre el número de palabras producidas y el de los errores en cada contexto, para saber si hay diferencia entre los márgenes (tasa) de error en ambos contextos. El margen de errores en los estudios de la interlengua es un factor variable, así que no es común determinar un margen fijo que corresponda a todos los aprendices que comparten el mismo perfil lingüístico o la misma exposición a la lengua. Sin embargo, hay otros factores que intervienen para determinar este margen de errores. Lo que podemos destacar a la luz de los estudios anteriores en este campo, es que la mayoría de dichos trabajos confirman que este margen de errores aumenta en los niveles inferiores y disminuye en los niveles avanzados.

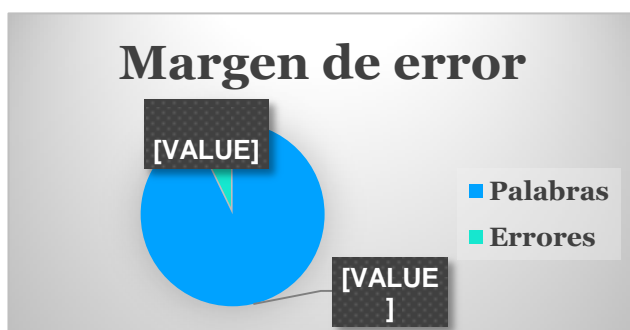


Figura 3. Margen de error. Fuente: elaboración propia.

Nuestro corpus contiene 2152 palabras incluyendo los dos subgrupos en ambos contextos. Después del análisis del corpus surgieron 157 errores, teniendo en cuenta que se trata de errores verdaderos y no se incluyen equivocaciones. Como hemos explicado anteriormente, en un corpus digital es menos frecuente encontrar equivocaciones por el hecho de que este formato— computador o celular — normalmente corrige la escritura, así que lo que ha escrito el informante en los párrafos es lo que él o ella cree que es lo correcto.

De este modo, el margen de error en el corpus general es del 7.2%. Si comparamos este porcentaje con otros estudios de análisis de error anteriores, es evidente que este porcentaje es inferior. Al respecto, podemos destacar una investigación titulada “*Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*” que fue realizada por

Rodríguez (2001), en la que se analiza un corpus de producción escrita de diferentes cursos que contiene 12.776 palabras; lo cual arroja 2.067 errores con un margen de 16.1%. Sin embargo, el autor confirma que este porcentaje se disminuye en los cursos superiores.

A la luz de este último resultado y si tenemos en cuenta dos factores importantes: por un lado, el nivel de los aprendices en este presente estudio, el cual es intermedio-avanzado y superior; y por otro lado, que el análisis del mismo no incluye las equivocaciones, se puede afirmar que el porcentaje hallado de este presente análisis es más representativo ya que -en contraste con el análisis de Rodríguez- solo tomamos en consideración los errores que se producen de manera sólida en hablantes con una suficiencia lingüística apreciable.

Por otro lado, El Gebaly (2005) confirma la misma idea en su investigación titulada *"Interlengua y niveles de desempeño gramatical en la escritura en idioma extranjero"*, en donde se analiza un corpus de producción escrita de estudiantes colombianos aprendiendo portugués en 5 niveles diferentes. El autor destaca la relación entre el nivel de desempeño manifestado en el tiempo de exposición a la lengua objeto y los errores gramaticales en las interferencias lingüísticas. De este modo, el autor confirma esta relación indirectamente proporcional entre el tiempo de exposición a la lengua objeto y el margen o tasa de errores producidos.

6.3 Margen de error por subgrupo (contextos A y B)

El interés en esta parte del análisis es comparar los aprendices de cada contexto que tengan el mismo tiempo de exposición a la lengua, tanto en un nivel intermedio-avanzado como en otro nivel superior.



Figura 4. Margen de error por subgrupo. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 3, el margen de error en el contexto B es mayor que en el contexto A. Teniendo en cuenta que mientras los estudiantes que aprenden la lengua en un proceso formal de aprendizaje están más acostumbrados a corregir errores y realizar talleres gramaticales, los aprendices en un contexto informal de adquisición no son totalmente conscientes de las reglas gramaticales; es decir, no pueden explicar las reglas de manera explícita como sí lo hacen los estudiantes en el contexto formal.

Cabe añadir que todos los participantes comparten características similares, ya que todos son egipcios tienen el mismo perfil lingüístico: el árabe como lengua materna L1, el inglés como segunda lengua L2, y el español como lengua extranjera LE. Además, ambos grupos están conformados por adultos y tienen el mismo rango de exposición al español, aproximadamente 4 años con una excepción de dos casos -un caso en cada contexto de una exposición superior de 10 años-. En este sentido es muy importante tener en cuenta que la naturaleza del *input* en cada contexto es diferente, si bien es el mismo tiempo de exposición, no es de la misma intensidad. Esto porque la intensidad de exposición al español en un entorno hispanófono, es mucho mayor que en un entorno arabófono.

6.4 Errores a nivel lingüístico

A la luz de nuestros objetivos y para caracterizar la interlengua de nuestra población, es importante analizar los errores a nivel lingüístico. Así que hemos analizado los errores de los dos subgrupos. Lo anterior con el propósito de tener una mirada más profunda sobre la interlengua de los aprendices en ambos contextos A y B.

6.4.1 Errores sintácticos

A la luz del análisis, los errores a nivel sintáctico ocupan la categoría más alta en comparación con los otros dos niveles. Una posible razón de ello, es el hecho de que hay muchos tipos de errores que encajan en esta categoría. Observamos que con los aprendices en

el contexto A de aprendizaje, los errores sintácticos ocurren con una frecuencia de 49% en comparación con el número total de los errores de este subgrupo. Por otro lado, en el contexto B de adquisición, los errores sintácticos ocurren con una frecuencia de 37.7%.

Entendemos aquí por errores sintácticos los que afectan la estructura gramatical de la oración en términos de marcadores preposicionales y de concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo o entre artículo y sustantivo.

Los errores involucrados en este nivel son aquellos errores relacionados con las omisiones, adiciones o correcciones de marcadores preposicionales. Los errores relacionados con una incorrección en la concordancia en género o número entre sustantivo y adjetivo, o entre artículo y sustantivo.

En esta parte se destacan unos ejemplos de un error común, el cual es la omisión de preposición tanto en contexto A como en el contexto B:

- m. “*no hace falta convencer el otro con su opinion*”: omisión de preposición, error a nivel sintáctico. [E5P4]
- n. “*Faltan poco seguridad*”: omisión de preposición, error a nivel sintáctico. [C1P1]
- o. “*en la facultad de lenguas 4 años*”: omisión de preposición, error a nivel sintáctico. [E6P1]
- p. “*me llevo aprender el español*”: omisión de preposición, error a nivel sintáctico. [C4P1]

En esta segunda parte se destaca otros ejemplos de confusión de preposición en los dos contextos A y B:

- q. “*empecé a reírme con una manera loca*”: confusión de preposición, error a nivel sintáctico [E7P2]

r. “*voy al gimnasio dos días en la semana*”: confusión de preposición, error a nivel sintáctico [E7P3]

s. “*validar los descuentos aplicados por el cliente*”: confusión de preposición, error a nivel sintáctico [E2P1]

Articulando con lo anterior, en esta parte se destacan unos ejemplos de errores a nivel de palabra, incluyendo incorrecciones y falsa concordancia, en los dos contextos:

t. “*En mis tiempos libre*”: falsa concordancia entre sustantivo y adjetivo, error a nivel sintáctico. [C3P1]

u. “*queremos la idioma de español*”: falsa concordancia entre artículo y sustantivo, error a nivel sintáctico. [E8P1]

v. “*especial el moto*”: falsa concordancia entre artículo y sustantivo, error a nivel sintáctico. [C1P1]

w. “*cada persona tiene su especial opinión*”: falsa concordancia entre sustantivo y adjetivo, error a nivel sintáctico. [E5P4]

x. “*Salgo cada jueves de semana solamente*”: omisión de artículo, error a nivel sintáctico. [E5P4]

6.4.2 Errores morfo-léxicos

Según el análisis, los errores morfo-léxicos que se han encontrado se concretan en dos tipos. Por un lado, la omisión del verbo (por lo general, la cópula) y por otro lado, la forma incorrecta del verbo (su flexión). Los errores morfo-léxicos a veces se consideran más graves que los otros tipos de errores. Ello dado que un error a nivel morfo-léxico puede generar una confusión en la intención del informante y causar mal entendimiento general en todo el mensaje que quería transmitir el aprendiz.

En esta parte se van a resaltar unos ejemplos que se han encontrado en esta categoría. Como mencionamos anteriormente, la gran mayoría de los errores tanto en el contexto A como en el contexto B, están relacionados con una omisión de un verbo o con una forma incorrecta de un verbo.

y. “mi familia trabajando en el turismo”: incorrección en la forma del verbo, error a nivel morfo-léxico. [E8P1]

z. “*La gente en Colombia muy amable*”: omisión de verbo, error a nivel morfo-léxico. [C1P1]

aa. “empecé a golpearme con el chico”: incorrección en la forma del verbo, error a nivel morfo-léxico. [E7P2]

bb. “*Las relaciones sociales es*”: incorrección en la forma del verbo, error a nivel morfo-léxico. [C3P3]

cc. “*gradué de la facultad de idiomas*”: omisión de la partícula “me”, error a nivel morfo-léxico. [E3P1]

dd. “*Cultura buena*”: omisión de verbo, error a nivel morfo-léxico. [C6P4]

6.4.3 Errores ortográficos

El nivel ortográfico ocupa la segunda categoría de errores en el análisis general. La posible razón de ello es el hecho de que hay una gran diferencia entre el sistema gráfico de la lengua árabe y la española. En el contexto A, los errores ortográficos ocurren con una frecuencia de 26.3% en relación con el número total de los errores de este subgrupo; mientras que en el contexto B, los errores ortográficos ocurren con una frecuencia de 37.5% según el análisis.

Entre los errores de esta categoría el principal es el error relacionado con omisión o adición de mayúscula. Así que la gran mayoría de los errores que se han encontrado en este nivel son los errores relacionados con mayúscula o minúscula.

ee. “*Me llamo mohamed*”: omisión de mayúscula, error a nivel ortográfico. [E3P1]

ff. “*en colombia*”: omisión de mayúscula, error a nivel ortográfico. [C3P1]

gg. “*También he obtenido recintemente*”: omisión de letra “e”, error a nivel ortográfico. [E1P1]

hh. “*Yo aprende El Español*”: adición de mayúscula, error a nivel ortográfico. [C7P1]

ii. “*de antonio banderas*”: omisión de mayúscula, error a nivel ortográfico. [E8P2]

jj. “*estaba en brasil*”: omisión de mayúscula, error a nivel ortográfico. [C7P1]

Después de este recorrido que hemos hecho a los tres niveles lingüísticos, se hará una comparación entre los errores a nivel lingüístico en los dos contextos A y B. Con el objetivo de tener una mirada más profunda respecto a las similitudes y diferencias en la interlengua de los aprendices en los dos contextos.

6.4.4 Comparación entre contexto A y B

En un primer momento hay que decir que la categoría principal de los errores en los tres niveles en ambos contextos es la categoría del nivel sintáctico. Pero al mismo tiempo se han evidenciado diferencias y similitudes en los dos contextos.

Respecto al contexto A -de aprendizaje-, es importante destacar el gran número de errores morfo-léxicos que hemos encontrado. Como hemos mencionado, los aprendices en este contexto realizan talleres gramaticales de manera frecuente durante su proceso formal de aprendizaje, talleres que corresponden a aquellos niveles lingüísticos. Sin embargo, los

aprendices en este contexto han cometido una cantidad mayor de errores morfo-léxicos en comparación con los aprendices del otro contexto.

Al mismo tiempo, en el contexto B -de adquisición- es importante destacar que no se ha encontrado gran número de errores morfo-léxicos, y estos ocupan la última categoría en frecuencia en el contexto de adquisición.

De este modo, la siguiente gráfica muestra la frecuencia de los errores en los tres niveles involucrados en ambos contextos.

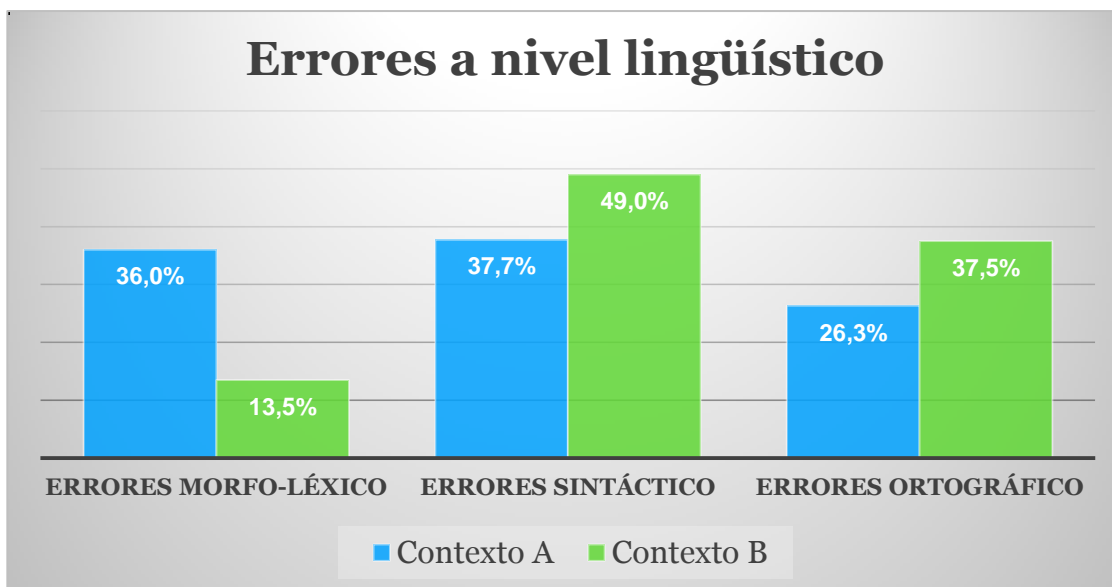


Figura 5. Los errores a nivel lingüístico.
Fuente: elaboración propia.

Los aprendices en el contexto B han cometido una cantidad mayor de errores en el número total de los errores, en comparación con los aprendices del otro contexto. Sin embargo, el hecho que la gran mayoría de aquellos errores ocurran a nivel sintáctico marca una diferencia en la interlengua de los dos subgrupos de aprendices.

6.5 Conclusiones sobre los errores según el nivel lingüístico

Para concluir el análisis en los niveles lingüísticos, vamos a observar primero unos rasgos similares y otros diferentes entre los dos contextos. De esta manera podemos acercarnos a nuestro propósito, el cual es caracterizar la interlengua de los aprendices en los dos procesos.

6.5.1 Rasgos similares

A la luz del análisis al nivel lingüístico involucrado, se evidencia la frecuencia de los errores ortográficos en ambos contextos. Esto puede deberse a que el árabe tiene un sistema de escritura totalmente distinto al español: en árabe no hay mayúscula y minúscula, y además el sistema de puntuación tiene rasgos diferentes al español.

Se puede concluir de este modo, que la posible causa de los errores de ortografía es por la interferencia de la lengua materna. Por otro lado, se han observado errores morfológicos respecto a la formación de palabras, ya sean errores de omisión de preposición, artículo o confusión de género en ambos contextos posiblemente causados por interferencia del árabe.

Como ya se ha enfatizado, en la lengua árabe existe el concepto de masculino y femenino, pero a nivel de palabras como los adjetivos y no a nivel de partícula como el caso del artículo. Así que en relación con el artículo determinado, solo existe un artículo neutro (al-), el cual se usa de manera general para ambos géneros. Por ello, se puede afirmar que la confusión en el uso del género relacionado con el artículo determinado o en relación con concordancia entre adjetivo y sustantivo, son probablemente causadas por la interferencia del árabe.

6.5.2 Rasgos diferentes

Respecto a las diferencias entre ambos contextos, se han observado varias tendencias. En el contexto de aprendizaje, se evidencian problemas de concordancia entre las palabras, además de la gran cantidad de errores a nivel léxico; lo que genera mal entendimiento, es decir, no es fácil de entender a primera vista. Sin embargo, no se observa la misma dificultad

al entender las frases en el otro contexto, a pesar de todos los errores en el contexto de adquisición. En este caso, la estructura de la oración permite entender la intención del informante con mayor claridad.

Al respecto, uno de los resultados que más nos sorprendió es el hecho de que los aprendices en el contexto A hayan cometido un gran número de errores en esta categoría. En el contexto A el porcentaje es 36%, y en el contexto B el porcentaje es 13.5%, esto da evidencia de la gran diferencia entre ambos contextos.

Por otro lado, en el contexto de adquisición, los aprendices cometieron pocos errores a nivel morfo-léxico; sin embargo, cometieron algunos errores de omisión de los verbos ser y estar, hecho que no se evidencia en el contexto de aprendizaje.

Si bien en el árabe existe un verbo equivalente a los verbos ser y estar en español, dicho verbo no se usa en la lengua árabe hablada. Por ello, se han observado algunos errores semánticos-sintácticos respecto a la omisión de los verbos ser o estar. Esto no lo hemos identificado en el otro contexto formal de aprendizaje.

Finalmente -al articular lo anterior con los objetivos de esta investigación-, a través del análisis a nivel lingüístico se ha observado evidencia que indica que la interlengua construida por medio de un proceso formal de aprendizaje -como el caso de los estudiantes universitarios en Egipto- es diferente a la misma de los inmigrantes que viven en Bogotá en un proceso informal de adquisición.

Cabe anotar que la lengua materna influye en ambos procesos. Por un lado, en los errores ortográficos, por el hecho de que la lengua árabe tiene otro sistema de escritura. Y al mismo tiempo por la confusión de género entre las palabras femeninas y masculinas. Se ha identificado muchos errores de esta clase, posiblemente causados por la influencia de la lengua materna en ambos procesos.

6.5.3 El tipo de error más frecuente

En este apartado queremos resaltar los errores más frecuentes que hemos encontrado en ambos contextos. Pasaremos a determinar qué tipo de error ocurre con mayor frecuencia y si el mismo tipo de error ocurre en cada contexto o hay diferencias. Según los resultados del análisis, la categoría número uno del tipo de error más frecuente son los errores relacionados con adición u omisión de mayúscula. La siguiente grafica (Figura 5) muestra el porcentaje de los errores relacionados a adición u omisión de mayúscula:

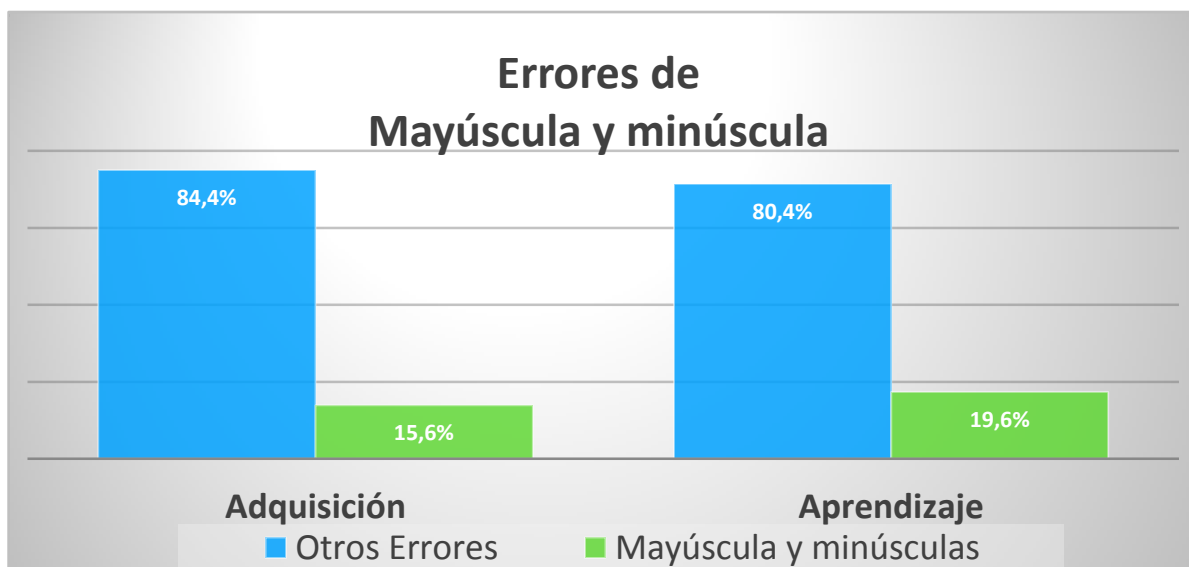


Figura 6. Errores de adición u omisión de mayúscula.

Fuente: elaboración propia.

De este modo, los errores de adición u omisión de mayúscula se relacionan ciertamente con la influencia del árabe como lengua materna, dado que la lengua árabe tiene otro sistema de escritura donde no existe el concepto de mayúscula y minúscula. En el próximo apartado nos acercaremos más al sistema de la escritura de lengua árabe para poder comprender mejor la comparación entre ambas lenguas.

6.5.4 La influencia de la escritura árabe

La confusión entre mayúsculas y minúsculas definitivamente es un aspecto problemático para los aprendices arabófonos. Esa confusión puede ser el resultado de que los arabófonos

no adquieren el concepto o la función de la mayúscula y minúscula en su proceso de adquirir el árabe como LM. Ya que el sistema gráfico del árabe no incluye esta función. Así que cuando el aprendiz enfrenta ese empleo en la nueva lengua puede resultarle ambiguo.

Dicho lo anterior, queremos resaltar que otros estudios de análisis de error que buscaron analizar la interlengua entre árabe e inglés, mostraron que el mismo problema está presente en la interlengua de los arabófonos. Como lo señala AbiSamra (2003) en su trabajo “*An Analysis of Errors in Arabic Speakers’ English Writings*”, uno de los errores frecuentes en la producción escrita de estudiantes arabófonos es la confusión entre mayúscula y minúscula.

Por otro lado, Wali (2017) en su tesis doctoral destaca el mismo tipo de error como la confusión (omisión y adición) de artículo. La posible causa de este tipo de error también es la interferencia del árabe.

De este modo, es fundamental para cualquier profesor de lenguas “occidentales” en general -o español en particular- tener en cuenta este aspecto sobre la naturaleza de la lengua árabe si se encuentra con aprendices arabófonos en su práctica docente. Como hemos mencionado antes, uno de los frutos de los estudios de interlengua, es ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas comprendiendo más el sistema lingüístico de la lengua materna de sus aprendices.

6.5.5 Las interferencias negativas

En esta parte es importante recordar que la interferencia es uno de los grandes problemas que enfrentan los aprendices arabófonos en sus prácticas y cuando se expresan en español -en forma escrita u oral-. La complejidad de este fenómeno se concreta en la función cognitiva en el sistema lingüístico que constituye el aprendiz. Es decir, según la perspectiva cognitiva de Lakoff (1987), Langacker, (1987) y a la luz del planteamiento de Selinker (1972), existe una

vinculación mutua entre el sistema lingüístico y el resto de las características cognitivas del ser humano.

De este modo, según Fernández (2000) esto supone una nueva concepción del lenguaje puesto que este deja de constituir un sistema autónomo e independiente, como han apuntado las escuelas de pensamiento lingüístico más formalistas y autonomistas. Dicha vinculación reside en la cara semántica o mental de las estructuras lingüísticas, en donde se ponen en contacto el sistema lingüístico y el sistema cognitivo.

Por ello, la interferencia es un fenómeno lingüístico muy complicado y se manifiesta en varias formas, especialmente en el uso creativo de -en este caso- el español. Nuestro interés en este sentido fue observar si hay diferencia en esa vinculación mencionada anteriormente entre un proceso formal de aprendizaje (contexto A) y otro de adquisición (contexto B).

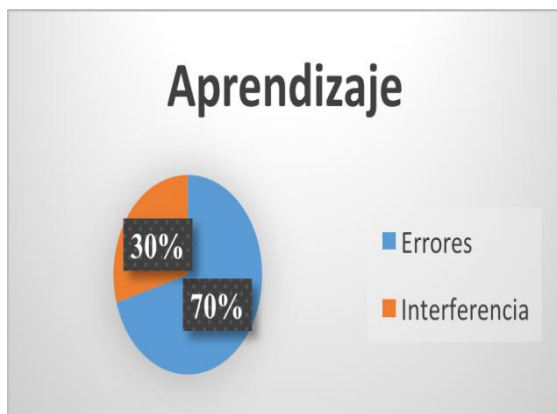


Figura 7. Interferencia del contexto A.
Fuente: elaboración propia.

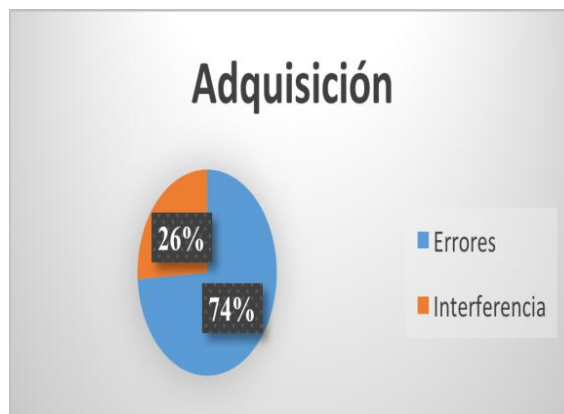


Figura 8. Interferencia del contexto B.
Fuente: elaboración propia.

Normalmente en un proceso formal de enseñanza del español, la lengua materna está presente en todo el proceso, así que los aprendices arabófonos construyen unas relaciones directas entre las palabras del árabe y sus traducciones en español. Mientras tanto, los aprendices en el otro contexto van construyendo unas asociaciones mentales con el significado y las nuevas palabras del español. Sin embargo, esta asociación permite al aprendiz generar conexiones

entre el árabe y el español, pero de forma distinta al aprendiz en el contexto formal de aprendizaje.

Aunque no hay gran diferencia en el porcentaje de las interferencias en ambos contextos, es notable en nuestro caso que la lengua materna influye más sobre LO en el proceso formal de aprendizaje. A pesar de que los aprendices en el proceso de adquisición cometieron una cantidad mayor de errores en comparación con los aprendices en el otro contexto, aquellos errores debidos a interferencia de la LM siguen siendo menores comparándolos con el otro contexto.

6.5.6 Interferencias relacionadas con mayúscula y minúscula

Las interferencias relacionadas con omisión o adición de mayúscula, ocupan la primera categoría en comparación con los otros tipos de interferencias que hemos encontrado. En esta parte vamos a destacar unos ejemplos de las interferencias de esta categoría, tanto en el contexto A como en el contexto B, ya que hemos encontrado este tipo de interferencia en ambos subgrupos.

kk. “*las películas españolas y Mexicanas*”: interferencia por adición de mayúscula, a nivel ortográfico. [E5P1]

ll. “*español como lengua extranjera ele*”: interferencia por omisión de mayúscula, a nivel ortográfico. [E1P1]

mm. “*Yo aprende El Español en colombia*”: interferencia por omisión y adición de mayúscula, a nivel ortográfico [C7P1]

nn. “*un certificado de Diploma en*”: interferencia por adición de mayúscula, a nivel ortográfico. [E3P1]

oo. “*en la universidad del cairo*”: interferencia por omisión de mayúscula, a nivel ortográfico. [E4P1]

pp. “*estaba en brasil*”: interferencia por omisión de mayúscula, a nivel ortográfico. [C7P2]

En conclusión, este tipo de interferencia está marcado fuertemente en la interlengua de los aprendices en los dos contextos, con una frecuencia muy similar como lo hemos mencionado en el apartado del tipo del error más frecuente.

6.5.7 Interferencia por el género

Como se mencionó en el capítulo anterior, existen diferencias entre el árabe y el español en relación con el género. En esta parte se dan unos ejemplos de los tipos de interferencia causadas por confusión en el género, tanto a nivel de partícula (artículo) como a nivel de palabra (sustantivo o adjetivo). Este tipo de interferencia es muy común en la interlengua de los arabófonos, sobre todo en el contexto B -los aprendices de en adquisición-. Por ejemplo: qq. “*Es un país linda*”: una interferencia por confusión de género, en relación con el adjetivo. [C1P1]

rr. “*Un situación graciosa*”: una interferencia por confusión de género, en relación con el sustantivo. [C7P2]

En el ejemplo anterior “qq”, la palabra “país” es una palabra femenina en la lengua árabe, en lugar de en español es masculina. En el segundo ejemplo, la palabra “situación” es una palabra masculina en el árabe y femenina en español. Por tales razones, los aprendices arabófonos cometen estos tipos de interferencias.

Al mismo tiempo se han encontrado otros ejemplos de interferencias causadas por la confusión de género; pero a nivel de partícula en el uso del artículo, como en estos ejemplos: ss. “*especial el moto*”: un interferencia por confusión de género, en relación con el artículo. [C1P1]

tt. “*el masculino y la feminine*”: una interferencia por confusión de género, en relación con el artículo. [C3P2]

uu. “*diferente al egipcia*”: una interferencia por confusión de género, en relación con el artículo. [C3P3]

vv. “*pero falta el responsabilidad*”: una interferencia por confusión de género, en relación con el artículo. [C9P4]

Cabe mencionar aquí que además de que este tipo de interferencia se presenta en la producción escrita de los aprendices, al mismo tiempo es muy frecuente en el discurso oral que he tenido con los aprendices en ambos contextos. Errores como “el calle”, “el moto”, “el responsabilidad” o “el miel” son errores presentes en el discurso de los arabófonos por el hecho de que son palabras masculinas en el árabe. Así que, este tipo de errores debidos a la confusión de género son bastante comunes en la interlengua de los arabófonos.

6.5.8 Interferencias por omisión de verbo

Por otro lado, se ha identificado otro tipo de interferencias debido a la omisión del verbo “ser”; puesto que en la lengua árabe existe un verbo que equivale los verbos “ser y estar”, y sin embargo, no se usa en la lengua hablada. Hemos encontrado los siguientes ejemplos:

ww. “*La gente en Colombia muy amable*”: una interferencia por omisión del verbo “ser”. [C1P1]

xx. “*las mujeres tan lindas*”: una interferencia por omisión del verbo “ser”. [C1P1]

yy. “*La naturaleza muy chepre*”: una interferencia por omisión del verbo “ser”. [C9P5]

zz. “*la gente muy chistosos*”: una interferencia por omisión del verbo “ser”. [C9P5]

Esta categoría de interferencias es la más común después de las interferencias de confusión de género. Valga decir que este tipo de interferencia también está presente en la producción oral de los aprendices, a la luz de las conversaciones que hemos tenido con ellos.

Puesto que, la posible causa de esta interferencia es la ausencia de un verbo que equivale al verbo “ser” en la lengua árabe hablada.

6.5.9 Interferencia por adición de partícula

Este tipo de interferencia es la adición de conector “Y”, este último tiene que ver con la sintaxis del árabe, la cual permite usar más de un conector “و” dentro de la misma frase sin considerarlo como un error. Así que, es muy normal encontrar una frase como esta:

“الخيل و الليل و البيداء تعرفنى و السيف و الرمح و القرطاس و القلم”

En esta frase podemos ver que existen 6 conectores “و”, el cual equivale a “y” en español. De hecho, esta frase no es una frase coloquial o algo similar; es un fragmento de un poema muy conocido de Al-Mutanabbi¹⁰, un poeta árabe del siglo X. De este modo, vemos que en la escritura académica así como en la lengua hablada se evidencia el uso frecuente e ilimitado de este conector. Lo cual a su vez genera una interferencia a los aprendices arabófonos, como se puede observar en estos ejemplos:

aaa. “y después a trabajar y despues dormir” adición de conector, un error a nivel sintáctico.

[C6P3]

bbb. “me levanto y me arreglo y me voy”: adición de conector, un error a nivel sintáctico.

[C7P3]

ccc. “cada día y deo licciones de religión y enseñó idioma”: adición de conector, un error a nivel sintáctico. [C8P3]

ddd. “hago mi oración y tomo mis desayuno y ir a donde mi trabajo”: adición de conector, un error a nivel sintáctico. [C9P3]

¹⁰ Al-Mutanabbi (Kufa, 915 - Bagdad, 23 de septiembre de 965) fue un poeta del califato abasí del siglo X perteneciente a la corriente neoclásica, considerado como el mayor poeta árabe de todos los tiempos.

6.5.10 Interferencias sintácticas

En esta categoría se resaltan algunos ejemplos de interferencias causadas por la confusión en el uso de las preposiciones, o mejor, los verbos preposicionales; es decir un verbo + una preposición. Este tipo de interferencia está relacionado con el nivel sintáctico, así que intentaremos ilustrar cada ejemplo con la misma expresión en la lengua árabe:

eee. “siempre dedico mi tiempo en el trabajo”: una interferencia por confusión en uso de la preposición. [E5P3]

En el árabe se usa el verbo “dedicar en” en el mismo sentido de la frase anterior.

fff. “*he dejado de discutir en las temas políticas*”: una interferencia por confusión en uso de la preposición. [E5P4]

En la lengua árabe se usa la expresión “discutir en” en el mismo sentido de la frase anterior.

ggg. “*me ayudan mucho en aprender el español*”: una interferencia por confusión en uso de la preposición. [E6P1]

En el árabe se usa la expresión “en aprender” en el mismo sentido de la frase anterior.

hhh. “*empecé a reírme con una manera loca*”: una interferencia por confusión en uso de la preposición. [E7P2]

En la lengua árabe se usa la expresión “con una manera” en el mismo sentido de la frase anterior y en otros contextos también de la misma forma.

iii. “*Yo trabajo desde el lunes hasta el viernes*”: una interferencia por confusión en uso de la preposición. [E7P3]

En la lengua árabe es muy común decir toda la frase anterior, con el mismo orden y significado literal.

jjj. “voy al gimnasio dos días en la semana”: una interferencia por confusión en uso de la preposición. [E7P3]

En la lengua árabe se usa esta expresión “x días en la semana” el mismo sentido de la frase anterior y en otros contextos también. Se trata entonces de una interferencia en el uso de la preposición y, al mismo tiempo, hay un error a nivel sintáctico, ya que la combinación entre verbo (ir) y preposición (en) se usa calcando la forma árabe.

6.5.11 Interferencias particulares

Al mismo tiempo, se han identificado unas interferencias de tipo particular. Como en este ejemplo de una interferencia relacionada con falsa concordancia entre sustantivo y adjetivo.

eee. “En mis tiempos libre”: una interferencia por confusión de concordancia. [C3P1]

Este mismo error es una interferencia por el árabe, ya que en la lengua árabe para hacer una expresión equivalente a la palabra “libre”, la palabra no se cambia así sea la forma plural “tiempos” o la forma singular “tiempo”.

Tiempo libre	waqt faragh	وقت فراغ
Tiempos libres	awqat faragh	اوقات فراغ

Así que consideramos que la posible causa de este error es debido a la influencia de la LM, por el hecho de que en árabe la misma expresión tiene otra estructura.

En relación con lo anterior, se ha encontrado otro error a nivel sintáctico con posible causa de una interferencia. Pero en este caso, causado por una interferencia de la L2, es decir, el inglés.

fff. “*soy egipcio ingeniero*”: una interferencia por confusión de concordancia, interferencia por el inglés. [C3P1]

En este caso, si comparamos la sintaxis de la lengua árabe con la del español, vamos a encontrar que en el árabe el sustantivo va primero y después sigue el adjetivo igual que en el español. Y a pesar de la coincidencia de estructura de frase entre árabe y español, el estudiante ha cometido este error.

Por otro lado, si miramos la estructura de la frase en el caso de la lengua inglesa -como lo mencionamos anteriormente en la comparación entre las tres lenguas- es evidente que el orden entre sustantivo/adjetivo en el inglés, no coincide con el árabe o el español. Por tal razón, podemos considerar que la posible causa de ese error es por la interferencia del inglés (L2).

6.5.12 Comparación entre contexto A y B

En la comparación entre los dos contextos se pueden resaltar algunas diferencias y similitudes en la interlengua de los dos subgrupos. Hemos visto que a la luz de los resultados, el árabe influye en ambos procesos con algunas particularidades.

6.5.12.1 Similitudes

En primer lugar, hay que resaltar la confusión entre mayúscula y minúscula causada por la influencia del árabe. Está fuertemente marcada en la producción escrita de los aprendices arabófonos.

Al mismo tiempo, las interferencias por la confusión de género están fuertemente presentes en la interlengua de los arabófonos. Lo anterior sea en la producción escrita como muestra el análisis, o en la producción oral -desde el punto de vista del investigador- basada en las conversaciones secundarias que se han tenido con los aprendices.

6.5.12.2 Diferencias

La gran diferencia que podemos destacar en este sentido, es la interferencia de tipo omisión del verbo “ser”. Hemos encontrado varias interferencias de este tipo, pero todas fueron cometidas por los aprendices en el contexto B de adquisición por más de un hablante. Una posible razón para esto puede ser lo que confirma Al-Zawam (2005) en su tesis doctoral en el sentido en que para el aprendiz arabófono la adquisición del verbo “ser” suele ser la más lenta y dificultosa en su proceso de adquisición o aprendizaje.

Por otro lado, hay que destacar las interferencias sintácticas que hemos encontrado, las cuales fueron identificadas solamente en el contexto A de aprendizaje. Lo anterior debido a que aquellas formas incorrectas de los verbos preposicionales en el español, son formas correctas en la lengua árabe. Así que podemos decir que el aprendiz considera que aquellas formas son correctas asociándolas con la lengua árabe.

6.6 Conclusiones sobre las interferencias del árabe.

Según Fernández (2000), en definitiva podemos decir que -desde un punto de vista cognitivo- no es posible negar la influencia de la primera lengua en el proceso de enseñanza de una segunda lengua. Precisamente la carencia de este tipo de herramientas metodológicas puede ser considerada como uno de los factores responsables de la gran cantidad de interferencias que cometen los aprendices de una determinada segunda lengua. El autor confirma que este aspecto se puede corregir mediante el uso de las transferencias y equivalencias entre ambas lenguas. Cuanto más se practique este proceso, más fácil será para los aprendices fijarlo en su sistema mnémico. De esta forma, la enseñanza explícita de las equivalencias dará como resultado el uso implícito e inconsciente de la segunda lengua de una manera creativa y sin interferencias.

Por ello, podemos confirmar otra vez la importancia de los estudios de interlengua y análisis de error, que nos dan una mirada más integradora sobre la naturaleza de la relación entre la L1 y la LO. Podemos afirmar que estos estudios son la base fundamental para construir herramientas metodológicas que pueden ayudar a evitar las interferencias lingüísticas.

6.6.1 Los errores fosilizados

En esta parte vamos a comparar los errores de dos aprendices que tienen el nivel más avanzado entre todos los informantes. Como hemos mencionado, en el contexto de aprendizaje el informante es una profesora de español en una de las universidades en El Cairo -Egipto- con una exposición a la lengua española de 16 años. Por otro lado, el informante es un inmigrante que vive en Bogotá con una exposición a la lengua de 10 años.

6.6.1.1 Errores fosilizados en contexto A y B

En el contexto de aprendizaje el informante ha cometido 10 errores en total. Los cuales son 5 errores a nivel morfo-léxico, 4 errores a nivel ortográfico y 1 error a nivel sintáctico. Por otro lado, el aprendiz en el contexto B de adquisición ha cometido 6 errores, 5 de ellos son sintácticos y 1 ortográfico. Entre los errores morfo-léxicos se puede destacar el tipo de error relacionado con la falsa forma del verbo como en estos ejemplos:

ggg. “*Empiezo la enseñanza de forma voluntaria*”: incorrección de la forma del verbo, error a nivel morfo-léxico. [E1P1]

hhh. “*hasta tengo la experiencia para practicarlo*”: incorrección de la forma del verbo, error a nivel morfo-léxico. [E1P1]

Respecto a los errores ortográficos y sintácticos se han encontrado errores como omisión de mayúscula, omisión de letras, confusión de letras, omisión del artículo u omisión de preposición, como en estos ejemplos:

iii. “*español como lengua extranjera ele*”: omisión de mayúscula, error a nivel ortográfico. [E1P1]

jjj. “*me despierto llevo mis hijas al colegio*”: omisión de preposición, error a nivel sintáctico. [C4P3]

kkk. “*un ambiente divertido*”: confusión de letras, error a nivel ortográfico. [E1P2]

Entre los errores ortográficos, el error de confusión entre las letras (E y I), es uno de los errores fosilizados más frecuentes. Desafortunadamente no se han identificado muchos ejemplos en nuestro corpus; pero desde la perspectiva del investigador del presente estudio, este error está fuertemente presente en la interlengua de los aprendices arabófonos manifestada en la producción oral de los aprendices que hemos encuestado.

Este error probablemente fue causado por la interferencia del inglés, dado que existe una confusión fonética de estos dos sonidos entre el español y el inglés. Así como lo destaca también Cáceres (2013) en su tesis titulada “*La transferencia lingüística del español en el desarrollo de la escritura del inglés*”.

En la producción oral de los arabófonos es muy común encontrar una confusión de sonido entre las letras “E” e “I”, especialmente en las palabras que tienen una de estas letras de forma inicial; por ejemplo, los verbos “enviar” o “invitar”.

Debo decir que en mi caso personal, este tipo de confusión está entre los que se presentan en mi discurso. Por ello, podemos considerar que estos errores son fosilizados en la interlengua de los aprendices arabofónos.

6.7 Errores principiantes

En esta categoría se presentan los errores del informante que tiene el menor tiempo de exposición al español entre todos los aprendices, en el contexto de adquisición. Mientras que en el contexto de aprendizaje todos los estudiantes tienen el mismo tiempo de exposición al español, menos la profesora mencionada anteriormente.

En el caso del aprendiz del contexto B de adquisición, él ha cometido 24 errores. Entre ellos 5 morfosintácticos, 3 léxicos y 16 ortográficos, así que la gran mayoría de los errores principiantes son los errores ortográficos. Es evidente que los errores ortográficos son errores muy frecuentes en la interlengua de los arabófonos, tal como podemos ver a continuación:

lll. “*y ahora con la jente*”: confusión entre letras, error a nivel ortográfico [C9P1]

mmm. “*en un leccion pajena*”: confusión entre letras, error a nivel ortográfico [C9P2]

En los dos ejemplos anteriores, se puede ver la confusión de letras que realizó el aprendiz. La primera confusión entre la letra “J” y “G”, ya que las dos letras tienen el mismo sonido en el español -y teniendo en cuenta que el aprendiz ha adquirido la mayoría de su vocabulario de forma auditiva-. Por tal razón, él ha cometido ese tipo de error. Por otro lado, se puede ver también en el segundo ejemplo la confusión de letras entre “E” y “I”. Como se ha mencionado, es una confusión muy común en la interlengua de los arabófonos.

En cuanto a los errores morfo-léxicos, se concretan en la omisión del verbo “ser”. Según Al-Zawam (2005) -a la luz del análisis de 2062 errores- los verbos “ser” y “estar” ocupan la categoría más frecuente; manifestada en su omisión o mala conjugación. De modo que podríamos decir que dichos verbos causan serios problemas y dificultades a los alumnos árabes. Esto por el hecho de que en la lengua árabe casi no existen verbos que equivalgan a “ser” y “estar” en español. Como estos ejemplos de omisión del verbo “ser”:

nnn. “*la jente muy chistosas*”: omisión de verbo, error a nivel morfo-léxico.

[C9P5]

ooo. “*La naturaleza muy chepre*”: omisión de verbo, error a nivel morfo-léxico. [C9P5]

En nuestro caso, según el análisis en los dos contextos, este tipo de error está presente también en el proceso de adquisición. Sin embargo, solo se han identificado errores de este tipo en los aprendices que no tienen nivel avanzado, como en el caso del ejemplo anterior.

III. “leyendo bajena y no se q hay”: confusión entre letras, error a nivel ortográfico. [C9P2]

Cabe mencionar aquí -en relación con el segundo ejemplo anterior- que se observó otro tipo de confusión de letras: entre “P” y “B-V”. Este tipo de error es probablemente causado por la influencia del árabe, ya que en esta lengua solo existe una letra (پ) que representa los dos sonidos en español.

7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

7.1 Conclusiones finales

El presente trabajo busca brindar un acercamiento a la interlengua español-árabe de aprendices arabófonos. En este apartado, el objetivo es resaltar los aspectos fundamentales que se han evidenciado en los resultados del análisis, incluyendo los datos de los subgrupos que representan los dos contextos. De esta manera, se podrá articular todo lo anterior con los objetivos de la investigación. Como se recordará, nuestro objetivo general es caracterizar la interlengua de los aprendices arabófonos. Por ello, se procederá a destacar los aspectos fundamentales que caracterizan la interlengua de los aprendices en este trabajo.

7.1.1 ¿Cómo es la interlengua de los arabófonos?

La respuesta a esta pregunta ya fue dada a la luz del análisis y los resultados en el capítulo anterior. Lo que se busca resaltar aquí, son los tipos de errores que se han evidenciado en el análisis de manera frecuente.

- Manejo inadecuado de mayúsculas
- Confusión entre “p” y “b”
- Confusión entre “i” y “e”
- Uso incorrecto de los artículos según género y número
- Uso incorrecto de la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo
- Omisión del verbo copulativo “ser”
- Uso inadecuado de marcadores preposicionales
- Omisión de preposiciones.

7.1.2 ¿Habrá diferencia entre la interlengua formada a través de un proceso formal de aprendizaje y de un proceso de adquisición?

Muchos profesores, investigadores y autores no distinguen entre un proceso de adquisición y otro de aprendizaje, argumentando que en un proceso formal de aprendizaje habrá la posibilidad de incluir otro proceso de adquisición.

Es claro que un proceso de aprendizaje incluye unos momentos de adquisición, de hecho, nuestra investigación no va contra esta perspectiva. Este trabajo solo pretende distinguir entre la forma de apropiación de un idioma manifestada en la versión de la interlengua de los aprendices en los dos procesos (aprendizaje y adquisición). La separación entre los dos procesos posibilita más fácilmente la comprensión cuando se da el ejemplo de dos aprendices: un estudiante de lengua y un inmigrante, como en la hipótesis de Krashen (1977): “*The acquisition–learning hypothesis*”.

En el caso de este estudio, ambos tipos de aprendices buscan tener un dominio de otra lengua adicional a la materna, pero cada uno se encuentra en un camino diferente. Desde nuestra perspectiva, estos dos caminos son dos procesos diferentes de apropiación de una lengua: un proceso de adquisición y otro proceso de aprendizaje.

Por un lado, en un proceso formal de aprendizaje de una lengua, todo el contenido es estructurado y organizado en una jerarquía – supuestamente - desde lo más simple a lo más complejo, o abstracto de forma estandarizada. Mientras que en un proceso de adquisición, el aprendiz percibe todo el contenido de forma espontánea, de manera desorganizada y no hay orden jerárquico del contenido.

En un proceso formal de aprendizaje, normalmente el estudiante es consciente de las reglas gramaticales y las equivalencias de las palabras de su lengua materna en la lengua que está aprendiendo. En el otro caso, un aprendiz en un proceso de adquisición, normalmente no

es consciente de las reglas gramaticales y puede usar expresiones de la LO sin necesariamente saber el equivalente exacto de la expresión en su LM.

El estudiante en un proceso de aprendizaje normalmente no es consciente de la carga semántica de las palabras en su contexto real -si no ha viajado o usado la lengua en un contexto real-. En cambio, el aprendiz en un proceso de adquisición suele ser consciente del impacto del significado que puede generar cada palabra, debido a que de la misma forma el aprendiz ha adquirido el significado de la palabra (escuchándola y asociándola con el contexto donde fue dada).

Dicho lo anterior, los errores y las interferencias que cometen los dos aprendices son totalmente diferentes. Este es el principal hallazgo que hemos encontrado en nuestro análisis del corpus en los dos contextos.

7.1.3 ¿Qué tanto influye el árabe en el proceso de aprendizaje y adquisición del ELE?

La lengua materna está fuertemente presente en la interlengua de los aprendices, independientemente del contexto; dado que parece ser imposible evitar totalmente la influencia de la LM en cualquier proceso de apropiación de un idioma. En nuestro caso la influencia del árabe fue marcada en los aspectos mencionados anteriormente.

7.2 Implicaciones

Esta investigación lleva a cabo un objetivo fundamental, el cual es hacer una propuesta que podría ayudar a mejorar la práctica docente de los profesores del ELE enfocada, sobre todo, hacia los aprendices arabófonos. Por un lado, nuestro análisis logró dar una perspectiva sobre la interlengua de los arabófonos, brindando un panorama sobre las dificultades que podría tener un aprendiz árabe en su proceso de apropiación del español. Esta explicación se

basó en las características que tiene la interlengua de los arabófonos; la cual incluye los errores frecuentes, errores fosilizados y las interferencias del árabe como LM.

Por otra parte, se lograron identificar algunas diferencias entre dos contextos diferentes de desarrollo de la segunda lengua; asunto que tiene importantes implicaciones a la hora de construir propuestas para la enseñanza del español.

7.2.1 Para la enseñanza del español

Para los profesores de español en particular, es muy importante recordar que el aprendizaje de la gramática del español es bastante difícil para los aprendices, ya que es un asunto muy difícil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. El presente trabajo ha mostrado que los inmigrantes que no han recibido una enseñanza formal de la gramática, mostraron una eficacia comunicativa en su producción escrita.

En la comparación de errores entre ambos contextos -si eliminamos los errores ortográficos en ambos subgrupos- el margen de error será 4.5% en el contexto A (aprendizaje) y 5.1 % en el contexto B (adquisición). Este resultado refleja y confirma que los inmigrantes han adquirido la gran mayoría de las reglas gramáticas de forma natural sin necesidad de memorizarlas.

Como consecuencia de eso, no es justificable la exigencia de enfocar las clases en los aspectos gramaticales y plantear la gramática como el eje principal del proceso de enseñanza. Como profesor, con una experiencia laboral en contextos diferentes, puedo afirmar que la mayoría –si no todos– los planes de aula “*lesson plans*”, contenidos de enseñanza (virtuales o físicos), libros de manual, etc., se enfocan principalmente en los aspectos gramaticales.

Por ello, es imprescindible pensar en reemplazar el enfoque gramatical en las clases; puesto que la enseñanza de gramática sigue siendo protagonista en todo el proceso de enseñanza de un idioma desde, ya desde hace varios siglos.

La invitación es para reflexionar sobre las estrategias y materiales didácticos que toman en cuenta el concepto de la interlengua y la importancia de acercarse sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes en este sentido.

7.2.2 Para futuros estudios sobre la interlengua

Los estudios de interlengua buscan despejar el camino hacia un proceso relevante de enseñanza, donde la particularidad del estudiante sea tomada en cuenta por el profesor y se refleje en todo el proceso incluyendo: contenidos, materiales, estrategias y etc.

Esta investigación solo aborda una parte pequeña de la interlengua, ya que solo se enfoca en caracterizar unos aspectos particulares, generando una comparación entre dos procesos diferentes de apropiación del español. Se deja una tarea muy grande para futuros trabajos. Desafortunadamente, el patrimonio de los estudios de la interlengua a lo largo de la historia hasta el momento actual es prácticamente limitado en términos de cantidad.

En este sentido, la invitación fundamental es a indagar y analizar la interlengua de aprendices fuera de un proceso formal de enseñanza. El proceso de apropiación de una lengua para un inmigrante, por ejemplo, es un proceso natural. Esto nos permite observar y analizar el fenómeno de la interlengua desde una perspectiva diferente.

7.3 Limitaciones

Para la realización de esta investigación hemos enfrentado varias limitaciones. En primer lugar, está la distancia en las dos poblaciones que hemos tenido; ello dificultó la comunicación y la recopilación de los datos.

Al mismo tiempo, la limitación del corpus, específicamente en el contexto de adquisición. Definitivamente hubiera sido mucho mejor para el análisis, si el corpus fuera más grande.

Ello no fue posible ya que casi todos los egipcios que viven en Bogotá fueron los que participaron en la muestra.

Otro aspecto importante para tener en cuenta es que, en el caso de los aprendices que no pertenecen a ninguna institución académica, el proceso de recopilación de datos es un proceso complejo y lento; pero al mismo tiempo el corpus de ellos es un material muy valioso para cualquier estudio en este marco.

Por otro lado, encontramos la limitación del análisis. En los estudios de interlengua y análisis de error, es muy difícil involucrar en el mismo análisis dos corpus de naturaleza diferente; es decir, un corpus de producción escrita y otro de producción oral. El corpus oral en el análisis de error suele involucrar un proceso largo, dispendioso, pero muy necesario. Definitivamente el corpus oral es muy valioso en los estudios de interlengua.

Ya para concluir, cabe mencionar la limitación de los escasos estudios anteriores relacionados con nuestro tema. A pesar de la importancia de los estudios de interlengua y su contribución al campo de los estudios en la adquisición de segundas lenguas no existen muchos trabajos al contrario de lo que ocurre en otras áreas de investigación relacionadas.

8. Referencias

- Abisamra, N. (2003). *An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writings*. (Tesis doctoral). American University of Beirut, Líbano. Recuperado de <http://abisamra03.tripod.com/nada/languageacq-erroranalysis.html>
- Alexopoulou, A. (2010). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b40943d088.pdf
- Alexopoulou, A. (2011). Errores interlinguales e intralinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. El papel de la transferencia en la construcción de la interlengua. En J. F. Botrel (Presidente), *XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. doi: 10.13140/2.1.3112.6086.
- Al-Zawam, K. O. (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10407>
- Arcos, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Balbuena, Y. y Peña, A. (2005). *Enseñanza de español como segunda lengua: una perspectiva basada en el error como referente del proceso interlingual*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Recuperado de <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/balbuena.pdf>
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE.

RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 3. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826438>

Belda, M. (2015). *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Valencia, España.

Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and linguistic computing*, 8(4), 243-257.

Cáceres (2013). La transferencia lingüística del español en el desarrollo de la escritura del inglés. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.

Casbas, A. (2006). La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo. En F.J. Cantero (Dir.), *Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/08_interlengua_fonica.pdf

Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. The Hague: Mouton.

Cobb, T. (2003). Analyzing Late Interlanguage with Learner Corpora: Québec Replications of Three European Studies. *The Canadian Modern Language Review*, 59(3), 393-423.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics*. Londres: John Wiley & Sons.

- Domínguez, M. (2001). En tono al concepto de interferencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 5. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Doquin de Saint Preux, A. y Saez, P. (2014). Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ele de nivel superior. *Marcoele. Revista de Didáctica ELE*, 19. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/19/doquin-saez_errores_francofonos.pdf
- El Gebaly, M. (2005). Interlengua y niveles de desempeño gramatical en la escritura en idioma extranjero. Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, Colombia.
- Elbes, Y. A. H. (1998). *La "lengua escalera" un mecanismo didáctico para la adquisición de las lenguas extranjeras*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. New Jersey: Rider University.
- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus. (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 39-77). Madrid, España. Síntesis.
- Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53208bd5042d9.pdf
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

- Fernández, S. (2000). Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 106-112. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.12.pdf>
- Fernández, S. (2002). Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. En *XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En P. Benítez (Coord.), *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes (pp. 191-201).
- Ferreira, A., Elejalde, J. y Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 4 (86), 385-411. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157032730003>
- Férriz, M. C. (2001). *Fonología contrastiva del Portugués y el Castellano*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning. English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gargallo, S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Earlbaum.

- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: current status and future prospects. *Language and Computers*, 52, 123-146.
- Kellermann, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 58-145.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Krashen, S. (1977). Some Issues Relating to the Monitor Model. En H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *TESOL 1977*, pp. 144-158. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1991). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Other Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez, P. (1999). *Lingüística contrastiva y análisis de errores: (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen.
- Millán, A. T. (2008). Metodología de la investigación. Investigación cualitativa. *Prospects. Language and computers*, 52(1), 123-145.
- Nemser, W. (1991). Language Contact and Foreign Language Acquisition. En V. Ivir y D. Kalogjera (Eds.), *Languages in Contact and Contrast* (pp. 345-364). New York, Estados Unidos: Mouton de Gruyter.

- Níkleva, G. (2014). Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos inmigrantes en educación primaria. *Diacrítica [online]*. 28 (1), 219-241. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0807-89672014000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Papalia, D., Wendkos, S. y Oskin, R. (1993). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Rodríguez, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. (Tesis de Maestría). Universidad de Salamanca, España.
- Schwartz, B. D. (1993). On Explicit and Negative Data Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Thomson.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Solís, I. y León, M. (2017). La adquisición de las respuestas afirmativas en ELE por parte de aprendices italianos. *Marcoele. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 1 (24). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92154321016/html/index.html>
- Torras, M. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2941378.pdf>
- Valerija, M. & Snuviškienė, G. (2005). Error analysis of scientific papers written by non-native speakers of English. *Vilnius Gediminas Technical University*, 20(6), 274-279.

Wali, F. (2017). *Process-oriented Writing and Peer Reviewing in the Bahraini English as a Second Language Classroom: A case-study*. (Tesis doctoral). Dublin City University, Irlanda.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: findings and problems*. New York: N.Y. Linguistic Circle.

Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. New York: McGraw-Hill.

Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (14).

Recuperado de

https://www.academia.edu/6473407/Zimny_A._2014_.Adquisici%C3%B3n_y_aprendizaje_del_art%C3%ADculo_espa%C3%B1ol_por_ni%C3%B1os_y_adultos_polacos_en_el_entorno_de_inmersi%C3%B3n._Revista_Nebrija_de_Ling%C3%BC%C3%ADstica_Aplicada_8_14_

9. Anexos

Anexo 1. Cuestionario del contexto A.

El español en Egipto

Es importante que sepa que el contenido de sus respuestas, se utilizarán única y exclusivamente para fines académicos. Así que, puede sentirse libre para compartir sus ideas.

Para mayor información, no dude en comunicarse con nosotros.

E-mail: mahmoud.cobra@gmail.com

E-mail: msolimank@upn.edu.co

Teléfono: +57 3196908000

* Required

1. Nombre:

No es necesario escribir su nombre real

2. Edad: *

3. Lengua materna: *

Mark only one oval.

- Árabe
- Inglés
- Francés
- Other: _____

4. ¿Qué otras lenguas conoce además del español? *

Solo elija una lengua si su nivel en tal lengua es avanzado o superior

Check all that apply.

- Inglés
- Francés
- Alemán
- Ninguna
- Other: _____

5. ¿Donde ha estudiado español? *

En un/una

Mark only one oval.

- Universidad
- Colegio/Escuela
- Centro cultural/Centro de idiomas
- Other: _____

6. **¿Dónde se ubica la institución, donde ha estudiado español? ***

Mark only one oval.

- Egipto
- España
- Otro país de habla española
- Other: _____

7. **¿Durante cuánto tiempo (meses/ años) ha estudiado español? ***

8. **¿Cuántas horas estudia o estudiaba español por semana? ***

9. **¿Normalmente usa el español de manera frecuente (manera diaria)? ***

Mark only one oval.

- Sí
- No
- Tal vez

10. **Escriba un párrafo hablando de su historia con el español, porque ha decidido aprenderlo y como lo aprendió. ***

Intenta escribir libremente con el mayor detalle posible.

11. **Escriba un párrafo hablando de una situación graciosa que le había pasado en su vida, o si le gusta las películas escriba un resumen de su película favorita. ***

Intenta escribir libremente con el mayor detalle posible

12. Escriba un párrafo hablando de su rutina diaria durante toda la semana. *

Intenta escribir libremente con el mayor detalle posible

13. Escriba un párrafo hablando sobre cualquier tema que le parece interesante en Egipto (deportes, cultura, comida, política y etc). *

Intenta escribir libremente con el mayor detalle posible

14. Comentario sobre el cuestionario

si quiere dejamos algún comentario sobre el cuestionario

Anexo 2. Cuestionario del contexto B.

Español de arabófonos

Es importante que sepa que el contenido de sus respuestas, se utilizarán única y exclusivamente para fines académicos. Así que, puede sentirse libre para compartir sus ideas.

Para mayor información, no dude en comunicarse con nosotros.

E-mail: mahmoud.cobra@gmail.com

E-mail: msolimank@upn.edu.co

Teléfono: +57 3196908000

* Required

1. Nombre:

No es necesario escribir su nombre real.

2. Edad: *

3. Lengua materna: *

Mark only one oval.

Árabe

Inglés

Francés

Other: _____

4. ¿Qué otras lenguas conoce además del español? *

Solo elija una lengua si su nivel en tal lengua es avanzado o superior

Check all that apply.

Inglés

Francés

Ninguna

Other: _____

5. ¿Durante cuánto tiempo (meses/años) ha practicado español? *

Durante cuánto tiempo ha estado en contacto directo con el español

6. ¿Normalmente se da cuenta cuando comete errores en el español? *

Normalmente puede autocorregirse cuando habla en español.

Mark only one oval.

- Sí
- No
- A veces

7. ¿Normalmente lo corrigen cuando comete errores en el español? *

Normalmente las otras personas lo corrigen cuando comete errores hablando en español

Mark only one oval.

- Sí
- No
- A veces

8. Escriba un párrafo hablando de su historia con el español, porque ha decidido aprenderlo y como lo aprendió. *

Intente escribir libremente con el mayor detalle posible

9. Escriba un párrafo hablando de una situación graciosa que le había pasado en su vida, o si le gusta las películas escriba un resumen de su película favorita. *

Intente escribir libremente con el mayor detalle posible

10. Escriba un párrafo hablando de su rutina diaria durante toda la semana. *

Intente escribir libremente con el mayor detalle posible

11. ¿Qué opina sobre la cultura colombiana y las relaciones sociales? *

Escriba su opinión con el mayor detalle posible

12. Escriba un párrafo hablando sobre cualquier tema que le parece interesante en Colombia (deportes, cultura, comida, política y etc). *

Escriba su opinión con el mayor detalle posible

13. Comentario sobre el cuestionario

si quiere dejarnos algún comentario sobre el cuestionario

Anexo 3. Listado de errores contexto A.

Listado de errores (Egipto)								
No	Informante	No. Párrafo	Exposición a la lengua	Expresión errónea	Tipo de error	Explicación	Posible causa	Categorías de los errores
1	Egipto 1	1	16 años	español como lengua extranjera ele	gráfico	omisión de mayuscula	por interferencia	Errores morfo-léxicos
2	Egipto 1	1	16 años	Empiezo la enseñanza de forma voluntaria	morfo-léxico	falsa forma del verbo		Significado
3	Egipto 1	1	16 años	luego hago clases	morfo-léxico	falsa forma del verbo		Forma
4	Egipto 1	1	16 años	También he obtenido recientemente	gráfico	omisión de letras		Errores sintácticos
5	Egipto 1	1	16 años	hasta tengo la experiencia para practicarlo	morfo-léxico	falsa forma del verbo		Artículos
6	Egipto 1	1	16 años	en la lengua y cultura hispánicas	sintáctico	omisión del artículo		Verbos
7	Egipto 1	2	16 años	para se aprende bien	morfo-léxico	falsa forma del verbo		Preposiciones
8	Egipto 1	2	16 años	un ambiente divertido	gráfico	confusión de letras		Subordinación y coordina
9	Egipto 1	2	16 años	alguna de las etapas de mi enseñanza	gráfico	adición de letras		Pronombres
10	Egipto 1	2	16 años	necesita práctica de vez en cuando	morfo-léxico	confusión del significado		Paradigmas
11	Egipto 2	1	4 años	ademas de tomar cursos en el instituto	morfo-léxico	falsa forma del verbo		Estructura de la oración
12	Egipto 2	1	4 años	aplicados por el cliente	sintáctico	falsa forma del preposición	sobregeneralizacio	Concordancias
13	Egipto 2	2	4 años	no habia mas referencias como ahora	morfo-léxico	confusión del significado		Errores gráficos
14	Egipto 2	2	4 años	no tenia la gana de dedicarme	morfo-léxico	falsa forma del sustantivo		Tildes
15	Egipto 2	2	4 años	para hacer mucha practica del eapanol	sintáctico	falsa cordinación		Puntuación
16	Egipto 3	1	4 años	Me llamo mohamed	gráfico	omisión de mayuscula	por interferencia	Confusión de fonemas
17	Egipto 3	1	4 años	gradué de la facultad de idiomas	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
18	Egipto 3	1	4 años	obtuve a un certificado de Diploma	sintáctico	adición de preposición		
19	Egipto 3	1	4 años	un certificado de Diploma en	gráfico	adición de mayuscula	por interferencia	
20	Egipto 3	1	4 años	tambien puedo tratar con los instrucciones	morfo-léxico	confusión del significado		
21	Egipto 3	1	4 años	el deporte y especialmente el futbol	sintáctico	adición de conector		
22	Egipto 3	1	4 años	espero que sea traductor grande en el futuro	sintáctico	falsa cordinación		
23	Egipto 3	2	4 años	Para aprender el español y cualquier lengua	sintáctico	falsa forma del conector		
24	Egipto 3	2	4 años	tambien escucha videos españoles	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
25	Egipto 4	1	4 años	me gustaría ser fluido en el español	sintáctico	falsa cordinación del Adj		
26	Egipto 4	1	4 años	en la universidad del cairo	gráfico	omisión de mayuscula	por interferencia	
27	Egipto 4	1	4 años	me llamo Heba. vivo en Egipto	gráfico	adición de letras		
28	Egipto 4	1	4 años	para saber mucho sobre la cultura hispanica	morfo-léxico	falsa forma y cordinación		
29	Egipto 4	2	4 años	es muy rica ademas la civilizazon y la historia	sintáctico	omisión de preposición		
30	Egipto 5	1	4 años	He estudiado Español	gráfico	adición de mayuscula	por interferencia	
31	Egipto 5	1	4 años	decidi aprender Español	gráfico	adición de mayuscula	por interferencia	
32	Egipto 5	1	4 años	las peliculas españolas y Mexicanas	gráfico	adición de mayuscula	por interferencia	
33	Egipto 5	2	4 años	Aprender Español es poco dificil	gráfico	adición de mayuscula	por interferencia	
34	Egipto 5	2	4 años	por tener una complicada gramatica	morfo-léxico	falsa forma y cordinación		
35	Egipto 5	2	4 años	Lo mas facil en el Español es pronunciarlo	gráfico	adición de mayuscula	por interferencia	
36	Egipto 5	3	4 años	siempre dedico mi tiempo en el trabajo	sintáctico	falsa forma de preposición	por interferencia	
37	Egipto 5	3	4 años	y el resto tiempo lo paso durmiendo	morfo-léxico	falsa forma y cordinación		
38	Egipto 5	4	4 años	pero en esta di[C]el situacion en Egipto	sintáctico	falsa cordinación		
39	Egipto 5	4	4 años	he dejado de descutr en las temas politicas	sintáctico	adición de preposición	por interferencia	
40	Egipto 5	4	4 años	cada persona tiene su especial opinion	sintáctico	falsa cordinación		
41	Egipto 5	4	4 años	no hace falta convencer el otro con su opinion	sintáctico	omisión de preposición		
42	Egipto 6	1	4 años	en la facultad de lenguas 4 años	sintáctico	omisión de preposición		
43	Egipto 6	1	4 años	me ayudan mucho en aprender el español.	sintáctico	mal uso de preposición	por interferencia	
44	Egipto 6	3	4 años	y a veces salir con mis amigos despues del trabajo	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
45	Egipto 6	4	4 años	quienes tratar de imitarse a ellos	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
46	Egipto 7	1	4 años	a través de tomar cursos, escuchar mucho	sintáctico	omisión de conector		
47	Egipto 7	2	4 años	empecé a golpearme con el chico	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
48	Egipto 7	2	4 años	empecé a reirme con una manera loca	sintáctico	mal uso de preposición	por interferencia	
49	Egipto 7	3	4 años	Yo trabajo desde el lunes hasta el viernes	sintáctico	mal uso de preposición	por interferencia	
50	Egipto 7	3	4 años	voy al gimnasio dos dias en la semana	sintáctico	mal uso de preposición	por interferencia	
51	Egipto 7	4	4 años	está en un lugar donde está comida	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
52	Egipto 8	1	4 años	Cuando era niño todo mi familia	sintáctico	falsa cordinación		
53	Egipto 8	1	4 años	mi familia trabajando en el turismo	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
54	Egipto 8	1	4 años	queremos la idioma de español	sintáctico	mal uso de artículo		
55	Egipto 8	1	4 años	mucho gente en todo el mundo que hablas el español	morfo-léxico	falsa forma del verbo		
56	Egipto 8	1	4 años	como colombia spain argentina	sintáctico	omisión de conector		
57	Egipto 8	2	4 años	Me gusta todo peliculas	sintáctico	falsa cordinación		
58	Egipto 8	2	4 años	de antonio banderas	gráfico	omisión de mayuscula	por interferencia	
59	Egipto 8	2	4 años	salma hayek	gráfico	omisión de mayuscula	por interferencia	
60	Egipto 8	2	4 años	y penelope cruz	gráfico	omisión de mayuscula	por interferencia	
61	Egipto 8	3	4 años	Salgo cada jueves de semana solamente	sintáctico	omisión de artículo		

