



Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España

Mohamed El-Madkouri Maataoui

Universidad Autónoma de Madrid

el-madkouri@uam.es

Beatriz Soto Aranda

CES Felipe II (UCM)

bsoto@cesfelipesecondo.com

Este trabajo tiene como objetivo realizar una aproximación tanto teórica como empírica al papel que desempeña la variable “influencia interlingüística” en el proceso de adquisición de una L2. Así, la propuesta que presentamos se centra en las transferencias interlingüísticas observadas en algunos estadios de desarrollo de la Interlengua en aprendices marroquíes de E/ LA (español como lengua de acogida) cuya L1 es el dialecto árabe marroquí. Los datos objeto de análisis se obtuvieron mediante la grabación de interacciones comunicativas informales entre aprendices marroquíes, adultos y niños, e interlocutores nativos, tanto en contextos naturales de adquisición como en contextos mixtos (académicos) de aprendizaje.

Se entiende que la L1 no sólo es una fuente de errores sino un elemento indispensable para el desarrollo de toda L2. Como Krashen (1981) señala, los resultados de las investigaciones que se han realizado en los últimos cuarenta años en el ámbito de los estudios de SLA sobre errores cometidos por estudiantes de L2 permiten sostener que muchos de ellos no vienen determinados por la L1, sino que son comunes en todos los aprendices de L2s independientemente de su L1. El modo en el que las transferencias lingüísticas se producen estaría, así, relacionado con los diversos estadios de desarrollo de una interlingua.

Partimos de la hipótesis de que tanto la L1 como el bagaje lingüístico del aprendiz influye en el proceso de adquisición lingüística (Sharwood 1994), pero éste debe ponerse en relación con otras variables externas e internas que tendrían diferente grado de influencia en cada aprendiz. Destacamos algunas de ellas como las características del contexto de adquisición lingüística, un contexto no equitativo en palabras de Norton (2000). Otras variables analizadas son el género, la edad o el grado de alfabetización de los aprendices.

Para la exposición teórica tomamos como referencia trabajos previos en los que hemos analizado el concepto de lengua segunda como lengua de acogida (Soto Aranda y El-Madkouri 2002; El-Madkouri y Soto Aranda 2005), la incidencia de variables en el desarrollo de la competencia comunicativa en una L2 (Soto Aranda 1999, 2002, 2003), el apoyo a L1 en el sistema educativo español (El-Madkouri y Soto Aranda 2004). La parte empírica se fundamenta en los datos obtenidos en diversos trabajos de campo (Soto Aranda 2002, 2003)

CROSS-LINGUISTIC INFLUENCE FROM A MULTIDIMENSIONAL APPROACH: THE ACQUISITION OF SPANISH AS TARGET LANGUAGE IN MOROCCAN IMMIGRANT LEARNERS

The aim of this paper is to discuss a theoretical approach to describe the cross-linguistic influence on the acquisition process of an L2. It focuses on the interlinguistic transfer processes to be found within some development stages of L2 Interlingua in Moroccan learners of Spanish whose first language (L1) is a dialect of Moroccan Arabic. It is based on some previous empirical case studies placed in the context of a migratory linguistic environment. The data were obtained from conversational non-embedded situations among immigrants adults and Some Spanish interlocutors, as well as immigrant children, in both natural migratory linguistic environments and in formal (academic) settings.

L1 is not only proposed as a source of errors, but also as an indispensable source for the development of L2. As Krashen (1981) points out, research results carried out in studies concerning errors

made by second language students implemented in SLA all over the last forty years allow us to accept that many errors are not traceable to the structure of L1, but are common to the second language performers of different linguistic backgrounds. The way in which interlinguistic transfers occur is said to be interrelated with the L2 developmental stages concerned. In this sense, we accept the hypothesis that L1 and subsequently the whole linguistic learner's background is involved in the L2 acquisition process (Sherwood 1994), but it must be correlated with other internal and external factors that are said to have a different degree of influence on each learner. We shall pay special attention to some of them, such as the features of the acquisition context, a non-equal environment according to Norton's point of view (2000). Other related factors are the learners' gender, age and literacy background.

Concerning the theoretical fundamentals of this paper, in some previous studies we have analysed the concept of second language (L2) as a target language (Soto Aranda & El-Madkouri 2002; El-Madkouri & Soto Aranda 2005), the incidence of different factors in the development of an L2 communicative competence (Soto Aranda 1999, 2002, 2003), and the support to L1 teaching to immigrant students within the Spanish Educational System (El-Madkouri & Soto Aranda 2004). The empirical section is supported by the data obtained in various researches (Soto Aranda 2002, 2003).



1 Sobre errores, transferencias e influencias interlingüísticas

Uno de los campos de investigación de mayor proyección en el ámbito de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas (en adelante SLAS) es el de los estudios de interlengua. Para los precursores del movimiento contrastivo (Lado, 1957), las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua que se traducen en errores estaban causadas por la interferencia de los hábitos de la lengua materna (L1) en la lengua meta (L2). Pero a partir de Corder (1967) se entiende por error una desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma estándar de la lengua meta. Así, se entiende que el error es positivo e inevitable y evidencia que el proceso de aprendizaje se está produciendo.

A partir de las investigaciones realizadas por Slinker (1974) el aprendizaje de la L2 se concibe como un proceso continuo durante el cual el individuo produce un tipo de lengua denominada interlengua. Para Santos (1993) la interlengua, definida en términos de dialecto idiosincrásico por Corder (1980), se caracteriza por ser:

- a) Un sistema lingüístico distinto de la L1 y la L2;
- b) Un sistema internamente estructurado;
- c) Un sistema correcto en su propia idiosincrasia y
- d) Un sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo.

Giacobbe (1992)¹ trata de explicar las razones que llevan al sujeto a recurrir a su L1 para construir la interlengua y para producir su discurso. A partir del análisis de las producciones de aprendices de español franceses propone que el recurso del aprendiz a su lengua primera se sitúa en una encrucijada.

"D'une part les possibilités de saisie des formes de la langue cible; de l'autre la possibilité de faire intervenir le système de la langue source. Ces deux volets subissant une influence réciproque, la possibilité de déduire des hypothèses du système de la langue cible n'en se actualise qu'à l'intérieur de ces rapports dialectiques » (Giacobbe 1992: 246).

Para Giacobbe, el conflicto principal del aprendiz durante el período de adquisición consiste en lograr introducir un cierto grado de estabilidad en un sistema de transformación constante. Frente a este sistema en construcción, inestable y parcialmente contradictorio, la lengua primera se presenta como un sistema estable y en principio no contradictorio.

En el caso de la adquisición formal del español en adultos, Fernández (1990) centra su estudio en el análisis de errores de aprendices cuyas L1 son el alemán, el árabe, el francés y el japonés. La autora concluye que todas las estrategias son universales y no propias de un determinado grupo de lengua materna, aunque a veces se pueda acentuar alguna de ellas, por existir un mayor grado de proximidad de la L1 con la lengua meta.

Errores relacionados con la L2	Errores relacionados con la L1	Errores de metodología
<ul style="list-style-type: none">• Ante una estructura nueva;• Por la polisemia funcional, diacrítica y diafásica de un elemento;• Por las restricciones a la regla;• Por la diversidad y variabilidad de realizaciones para una función	<ul style="list-style-type: none">• Ante una oposición que no funciona en la LM;• Ante una posición que sí funciona en la LM, pero con distribución diferente, total o parcial, a la del español.	<ul style="list-style-type: none">• Por una metodología inadecuada

¹ Para un análisis pormenorizado del Proyecto EFS en el marco del cual Giacobbe realiza su investigación véase Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2005): "Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático", *Tonos digital*, 10, pp. 1-26

Cuadro 2. Tipología de errores. Adaptado de Fernández (1990: 247)

Estadio inicial	Estadios intermedios	Estadios avanzados
Ante una dificultad generadora de error, la producción refleja fácilmente la estructura de la LM, coincidente o no con la L2.	Aparece de nuevo la interferencia de la LM – sobre todo si las reglas de la LM son más constantes, menos marcadas, cuando el aprendiz comienza a percibir restricciones a las reglas, lo que genera inestabilidad.	Se trata de errores fosilizables, cuando la lengua meta presenta un elemento muy marcado y en la LM, por el contrario, la estructura equivalente es más constante, simple y universal. Interferencias resistentes, como las de tipo fonético, que aparecen en momentos en que el control es más bajo.

Cuadro 3. Recurso a la L1 en el desarrollo de la interlengua. Adaptado de Fernández (1990: 247)

No obstante, el factor L1 también puede ser de signo positivo como muestra la investigación llevada a cabo por Jansen, Lalleman y Muyksen (en Larsen-Freeman y Long, 1994) en la que estudiaron el desarrollo del orden de palabras del holandés L2 en trabajadores inmigrantes turcos y marroquíes en Holanda, observando que en ambos casos había una marcada tendencia a utilizar estructuras con verbo al final en los primeros estadios de desarrollo de la interlengua de los aprendices. Este hecho era de esperar en aprendices turcos debido al orden SOV del turco, aunque no en el caso de los aprendices marroquíes cuya L1 era el árabe marroquí, al ser ésta una lengua que no coloca el verbo al final de la frase. Como señala Zobl (1982), tanto en holandés como en alemán la secuencia del desarrollo es la del verbo en medio y no al final de la frase. Así, el orden SVO del árabe permite superar antes esta etapa mientras que el orden OV del turco sería la causa de que los aprendices de holandés con esa L1 emplearan más tiempo en superar los primeros estadios de aprendizaje y se extendiera su uso en etapas posteriores. Estudios posteriores, en las mismas latitudes, abordan el tema de la adquisición de la lengua de acogida desde las perspectivas estilística y retórica. En este caso el grado de dominio de la lengua no es medible solamente por el dominio de su vocabulario y estructuras gramaticales, sino por su adecuación y estandarización según los contextos de uso, Jaspers (2006).

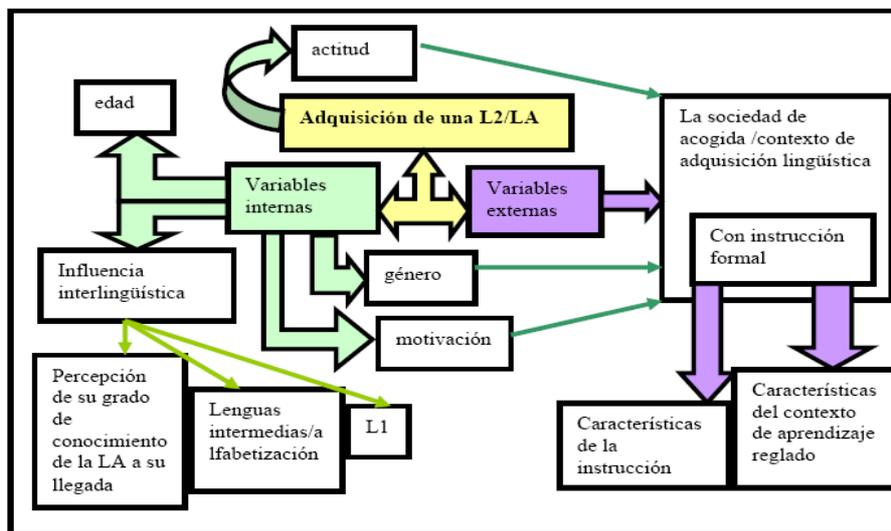
Autores como Ellis (1985) o Bley-Vroman (1989) defienden la hipótesis de que la ruptura total con la lengua materna no existe. Dentro de este planteamiento la L1 actuaría como filtro de la L2, como instrumento a partir del cual el aprendiz reorganiza la experiencia de dicha L2. Así, mientras la L1 se produce paralelamente al desarrollo cognitivo, la adquisición de la L2 parece incluirse, dentro de un aprendizaje general, de ahí que el aprendiz necesite recurrir a su L1 para interiorizar las nuevas destrezas. Además, el aprendiz de la L1 cuenta con medios específicos – la GU (Gramática Universal) y el LAD (*Language Acquisition Device*), que no se hayan disponibles en el aprendizaje de la L2, por lo que el aprendiz

debe sustituir los principios innatos de la GU por el conocimiento de su L1. Como señala Ellis (1981), la L1 es una fuente de conocimiento que los aprendices pueden usar bien consciente o inconscientemente para extraer los datos de la L2 del *input* y desarrollar al máximo la L2.

En la actualidad se ha dado un paso más desde el marco teórico con el desarrollo del concepto de influencia interlingüística (*Cross-linguistic influence*), en la medida en la que este término "covers all kinds of external linguistic influence including situations where learners fight shy of making connections between different languages they know because they feel such links to be unlikely" (Sharwood, 1994: 13). El aprendiz recurre a cualquier tipo de conocimiento lingüístico almacenado independientemente del grado de desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua dada.

2 La influencia interlingüística y su relación con otras variables estudiadas

Si consideramos el desarrollo de la interlengua de una lengua dada como un proceso en cuyo desarrollo intervienen múltiples factores, cada uno de ellos podrá ser analizado de forma independiente, aunque también debe ser estudiado en relación con el resto de variables señaladas y esa es la perspectiva que adoptamos en el presente estudio. En el caso de la adquisición del E/LA en población marroquí elaboramos una propuesta de incidencia de variables que puede articularse en el siguiente cuadro:



Cuadro 1. Incidencia de variables en la adquisición de una L2 /LA (adaptado de Soto Aranda 2003)

En ella se incluyen tanto variables externas como variables internas encontradas en los procesos de adquisición de LAs. Las variables internas son aquellas que aporta el aprendiz (la edad de inicio, el género, el tiempo de residencia en España; así como el bagaje lingüístico y cultural). Las variables externas están formadas por la sociedad de acogida, y el contexto y de la instrucción en el caso de mediar un proceso de aprendizaje formal. El marco lingüístico y cultural en el que se produce la adquisición de una L2, en este caso la sociedad de acogida, es una variable fundamental e influirá en función de si es un contexto natural o un contexto mixto de adquisición².

Contextos de aprendizaje	Factores que influyen en el proceso de adquisición de una L2/LA
Natural (La sociedad de acogida)	La interacción del aprendiz con hablantes (nativos y no nativos de la L2).
	La observación por parte del aprendiz de la interacción entre hablantes de una L2 en distintas situaciones sociales.
Mixto (Contexto reglado + contexto Natural)	Características de la instrucción
	La interacción del aprendiz con hablantes (nativos y no nativos de la L2).
	La observación por parte del aprendiz de la interacción entre hablantes de una L2 en distintas situaciones sociales

Cuadro 4. Tipología de contextos de aprendizaje para población inmigrada. Elaboración propia a partir de Cenoz y Perales 2000: 110).

En países occidentales el análisis de contextos de adquisición naturales exclusivamente suele tratarse en investigaciones sobre la adquisición de LA en adultos, ya que no en todos los casos se tiene acceso a sistemas formales de aprendizaje. El desarrollo de la interlengua de LA en aprendices niños/adolescentes se trata en el ámbito de contextos mixtos de adquisición, particularmente por lo que a países occidentales se refiere ya que por ley suele establecerse una período de educación obligatoria (en España de 6 a 16 años; en otros países hasta los 18) ya sea en el sistema educativo oficial o a través de los cursos de garantía social³. En caso de estudios sobre población adulta hay que tener en cuenta el elevado

² Para un estudio sobre la cuestión de la sociedad de acogida como contexto de adquisición lingüística véase Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2002): “La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma”, en *E.L.U.A.*, 16, pp. 103-119

³ Para un análisis de la situación europea véase Siguán, M. 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador. Para un análisis de la situación española puede consultarse, entre otros, El-Madkouri, M. y Soto Aranda, B. 2004. “Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del Plurilingüismo”, en Valero, C. Y Mancho, G. (Eds.), *Discursos (dis)con/cortantes: Modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá: U. de Alcalá – Servicio de Publicaciones, pp. 35-49

número de aprendices analfabetos o analfabetos funcionales del mismo modo que el grado de familiarización con la lengua de acogida antes de iniciarse el proceso migratorio. En el caso de Marruecos, el francés está muy presente en el sistema educativo desde los estadios iniciales del sistema educativo. Está igualmente presente en la administración, en los medios de comunicación y en el cine. En este sentido hay que estudiar el grado de alfabetización y las características del registro oral de la LAs.

En el caso de la población inmigrada que no recibe ningún tipo de instrucción, su interlengua tiende a fosilizarse en los estadios iniciales de aprendizaje. Así, Perdue (1993) y Fernández (1990) sostienen que el estancamiento en la etapa inicial de aprendizaje se produce cuando los aprendices han logrado un nivel mínimo para comunicarse, produciéndose a la vez dos tendencias:

- a) El recurso a las estructuras sintácticas de la L1 por desconocimiento de la L2;
- b) El recurso a frases hechas, a reducciones de marcas prescindibles para una comunicación funcional y al uso de formas más usuales.

A estas dos tendencias habría que añadir las condiciones de aprendizaje: que se haga de forma oral y que sólo en ocasiones tenga el respaldo del lenguaje escrito.

"La utilización de esta estrategia [el recurso a ritmos para recordar palabras en aprendices analfabetos] entre estudiantes que no cuentan con el apoyo de medios escritos, puede dar lugar en ocasiones a confusiones léxicas, fruto de una deficiente segmentación acústica." (Villalba y Hernández, 1999: 141).

En este sentido Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991) consideran que un aprendizaje en estas condiciones siempre será deficitario al no ser sistemático.

Lin (Lin 1995; Lin y Lobera 1994, 1999 y Lin y Kedgcock 1996), por ejemplo, estudió la fosilización en un sujeto que llevaba 22 años en España y cuya L1 es el chino. La recogida de datos, para la que se optó por la grabación de entrevistas orales, duró desde octubre de 1991 hasta abril de 1993, periodo durante el cual el informante fue grabado dos veces para facilitar la comparación del estado de su interlengua de forma longitudinal, con una duración de cada entrevista de treinta minutos. Como características de su interlengua, Lin señala:

- El recurso al orden de palabras de su L1 en la construcción de muchas de sus frases en español;
- Ausencia de empleo estructuras "sofisticadas" como el subjuntivo, frases subordinadas o condicionales y
- Su mensaje resulta sumamente redundante y con frecuencia no completa el discurso y por lo tanto no desarrolla las distintas ideas.

En ambas grabaciones se observa la reiteración de una tipología de errores:

- La ausencia de distinción entre plural y singular;
- El uso del presente por el pasado y
- La falta de concordancia sujeto/verbo.

Habría que añadir, además, otros factores como el género. En esta aproximación el concepto de "género" es adoptado desde una perspectiva postestructuralista siguiendo a autoras como Block 2000 y Norton 2001. Para ellas, el género debe pasar de ser abordado en tanto que diferencias sexuales generales a ser analizado en el marco de prácticas sociales y lingüísticas contextualizadas⁴. A este factor aluden diversos autores (Ramírez, 1993; Aparicio 1998) sosteniendo que en la medida en que en el marco de la inmigración se reproducen estructuras familiares de la sociedad de origen, donde la esposa se queda en casa al cuidado del hogar mientras el esposo y los hijos trabajan fuera, la posibilidad de interacción con la sociedad de acogida y, por tanto, el aprendizaje del idioma se vería dificultado. Cabe señalar al respecto que el fenómeno migratorio marroquí se caracteriza por un proceso de feminización, lo que hace que no sólo lleguen mujeres mediante procesos de reagrupación familiar sino que se embarquen en proyectos migratorios independientes. Es decir, que llegan solas.

La adquisición del español dependerá también de las posibilidades reales de interacción con la sociedad de acogida (tipos de trabajos desempeñados (El-Madkouri, 1996), residencia en grades o pequeños núcleos urbanos o en zonas marginales, formar un núcleo familiar monoparental o incorporarse a un núcleo familiar donde el padre y los hijos llevan residiendo en España desde hace tiempo,...). El nivel educativo es, a nuestro entender, una cuestión clave en el nivel de proficiencia de la lengua meta, con independencia del tipo de proyecto migratorio. Así, entre las mujeres de procedencia urbana se da en general un nivel de estudios más alto y un conocimiento mayor de una L2 como el francés. Estos elementos pueden facilitar el contacto con otros registros del español como el escrito. En todo caso todavía nos faltan estudios que comparen la adquisición del español (con datos empíricos reales) en población femenina de origen marroquí, comparando el nivel lingüístico de los inmigrantes llegadas solas y las que han llegado mediante un proceso de reagrupación.

En el caso de los niños y adolescentes debemos tener en cuenta que en el ámbito de la SLA se habla de un período crítico de aprendizaje⁵. Para Lennenberg (1967)

⁴ Para una aproximación a la adquisición de una LA desde una perspectiva de género, véase Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2005): "Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático", *Tonos digital*, 10, pp. 1-26

⁵ El periodo crítico de base biológica o cognitiva y su correlación con otras variables en la adquisición de LA en contextos académicos es analizada en Soto Aranda. 2003. "Variables en la adquisición de una Lengua Segunda (L2) como lengua en contextos académicos", en Reyzábal, V. et al. *Perspectivas teóricas y metodológicas*:

la adquisición natural de una L2 queda bloqueada después de la pubertad por la "pérdida de plasticidad", resultado de la culminación del dominio cerebral a través de la lateralización de la función lingüística. Para otros autores (Krashen 1981; Felix 1981) a partir de una determinada edad, que oscilaría entre los 7 y los 12 años, una L2 se adquiere por una ruta distinta a la L1, de ahí que la habilidad para elaborar hipótesis abstractas inhiba la posibilidad de aprender la lengua de forma natural. De ahí que en esta propuesta distingamos entre niños nacidos en España o que se incorporan al Sistema Educativo Español antes de los 6 años, de los que llegan con una edad posterior. La adquisición de una L2 en el primer grupo debería estudiarse en el marco de estudios de bilingüismo. En el segundo caso la sociedad de acogida funciona como un contexto mixto de aprendizaje y para su evaluación habrá que tener en cuenta las características de un contexto natural de aprendizaje así como las del contexto de instrucción y de la instrucción misma⁶.

Es importante señalar que en los centros educativos, el aprendizaje de la lengua no se enfoca sólo desde la perspectiva de la adquisición de la competencia comunicativa sino que la lengua se convierte en vehículo para la adquisición de conocimientos formativos de cuya asimilación dependerá, en parte, el éxito escolar del alumnado y las posibilidades de inserción laboral en ámbitos económicos diferentes al que están adscritos sus padres⁷. Es decir, que la finalidad última de la adquisición de la lengua no es sólo para comunicarse, sino para que sea utilizada para la adquisición de otros conocimientos formales. Junto al nivel inicial de alfabetización y de escolarización, así como la adecuación o no del tipo de instrucción a las características y necesidades de los aprendices inmigrantes escolarizados, podemos señalar otros factores expuestos por Gardner (1983) en su modelo socioeducativo, como son el grado de integratividad (las actitudes hacia la comunidad de la L2 así como hacia otros grupos; actitud hacia la situación de aprendizaje (evaluación del curso y del profesorado); la motivación (el esfuerzo desplegado en el aprendizaje de una L2, deseo de aprender la L2 y las actitudes hacia

lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid: Consejería de Educación-Comunidad de Madrid, pp. 393-411.

⁶ Para un análisis sobre las características de la instrucción en niños y adolescentes puede consultarse Soto Aranda, B. (2003): *Escuela e Inmigración: La adquisición del español como segunda lengua*. Tesis Doctoral (Inédita). UAM. Para un análisis sobre los sistemas de enseñanza reglada de español a inmigrantes adultos véase Soto Aranda, B. 2002. "La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España. Marco de análisis y perspectivas", *Quaderns Digitals*, 25, art. 8. y Soto Aranda, B. 2003. "La enseñanza del español para fines específicos. Nuevos ámbitos de actuación", en Durán, P. Et al. (Eds). *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid: U. Politécnica, pp. 629-637.

⁷ Para un análisis del papel de la escuela puede consultarse El-Madkouri, M. y Soto Aranda, B. 2004. "Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del Plurilingüismo", en Valero, C. Y Mancho, G. (Eds.), *Discursos (dis)con/cortantes: Modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá: U. de Alcalá – Servicio de Publicaciones, pp. 35-49.

el aprendizaje de la L2). Estos dos últimos factores están todavía poco desarrollados en la investigación sobre la adquisición del español en población inmigrada marroquí. Gardner defiende el hecho de que altos niveles de motivación integradora serán responsables de que el aprendiz busque situaciones que le permitan desarrollar su L2, aunque otros autores sostienen que son las actitudes de la sociedad meta las que favorecen un acercamiento del aprendiz inmigrante a la L2. Ambos fenómenos son, sin embargo, determinantes en la adquisición de la L2 en poblaciones que se consideran estigmatizadas.

Desde otros modelos como el *Modelo Dinámico de Multilingüismo*, (Herdina y Jessner 2002) el desarrollo de una L2 viene determinado por la percepción que los hablantes tienen de sus necesidades comunicativas y las necesidades reales que exigen los intercambios comunicativos en los que estos intervienen. La forma en que el individuo percibe las necesidades comunicativas permite introducir cambios en un sistema lingüístico o resistir el impulso del cambio. En este último caso se observa que el hablante resiste a los requerimientos de su entorno comunicativo en función de una decisión implícita de no desarrollar un grado determinado de conocimiento de la L2. Este no constituye un parámetro inmutable sino que viene determinado por diversos factores como el estilo de vida, el estatus social y los intereses económicos.

Por último, desde el enfoque cognitivo-lingüístico se señala que cada contexto requiere el acceso a un tipo específico de registro lingüístico para desenvolverse adecuadamente en él (Cummins 1981; Heath 1983). El contexto escolar lleva implícito la alfabetización y la adquisición de las materias del currículum.

“Estando de acuerdo en que la lengua es comunicación habremos de consentir en que la lengua oral y la escrita “comunican” de distinta manera, obedeciendo a finalidades comunicativas distintas y utilizando para ellos medios expresivos también diferentes” (Bordas 1991: 88).

Para Cummins (1981, 1984) la competencia lingüística incluye igualmente una competencia conceptual más profunda, que permite el desarrollo de la alfabetización y de competencias académicas. Dicha competencia conceptual está constituida por tres habilidades básicas:

- a) Conocimiento conceptual del vocabulario (Becker, 1977) específicamente la comprensión de los conceptos incluidos en las palabras;
- b) Habilidades metalingüísticas: La toma de conciencia de que la escritura es significativa, imprescindible para motivar al aprendiz hacia la lectura y el lenguaje escrito es diferente del lenguaje hablado;
- c) La habilidad para descontextualizar el lenguaje, que dependerá en gran medida de experiencias previas

3 La influencia interlingüística en aprendices marroquíes de español.

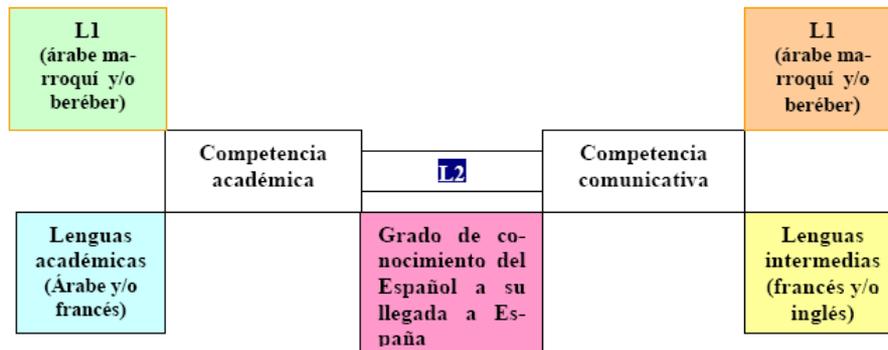


Gráfico 5. Mapa de la influencia interlingüística en sujetos inmigrados de origen marroquí

Cabe distinguir para sujetos marroquíes dos posibles L1, el árabe dialectal marroquí y el beréber⁸. Este elemento es importante porque por lo que a trabajos en el ámbito del estudio del fenómeno migratorio árabe se refiere, la tendencia general es exponer la gramática del árabe fusha, moderno estándar o clásico como referencia a la hora de analizar procesos de transferencias lingüísticas. Pero ésta no puede tomarse como referencia sino para el análisis en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

"La llengua que pretenem explicar en aquest estudi no és l'àrab clàssic ni els dialectes, sinó l'àrab estàndar modern, que és el registre més prestigiós i comparteix característiques de l'àrab clàssic i dels dialectes. (Sanchez 2003, 2).

La gramática de referencia no será para la casi totalidad de los arabófonos el árabe moderno estándar ni el árabe clásico, sino la de la variante dialectal que haya adquirido como L1, más si cabe todavía en población marroquí con un alto porcentaje de analfabetismo y, por lo tanto, sin acceso efectivo a las lenguas de instrucción académica. Las variantes a que se refiere la cita anterior lo son y por

⁸ Para una aproximación al dialecto marroquí puede consultarse El-Madkouri (2003)

tanto quedan descartadas como las fuentes de transferencias lingüísticas en este segmento de la población. Por ello, en sujetos analfabetos no hemos encontrado ejemplos de estructuras orales en las que el verbo se coloque en primer lugar, cuestión que aunque infrecuente sí se puede dar en sujetos escolarizados con conocimientos previos de ASM., o de dislocación en la contabilización de numerales, lo que sí se produce cuando los números son escritos.

3.1 Transferencias de la L1 – árabe dialectal marroquí

En Marruecos no sólo se habla el dariya. Existe otra lengua que nada tiene que ver con el árabe que es el beréber, una especie de protolengua que reúne tres variantes distintas. Para situarla en un contexto español, es como si habláramos del eusquera con respecto al castellano. Si el dariya puede considerarse como una lengua neoárabe, o dialecto según muchos, el beréber es una lengua completamente distinta de las dos anteriores y sus tres variantes —tarifit, tamazight y tachelhit— son usuales y se hablan en Marruecos junto con el dariya. En este caso, podemos hablar de un bilingüismo que se da tanto en los individuos como en la sociedad. ¿Quién habla el beréber?

En Marruecos, el beréber es la lengua de los primeros residentes de este país norteafricano. Los beréberes llaman a su lengua, tamazight. Los hablantes de tamazight han continuado hablando su lengua, tolerada, aunque no apoyada por los árabes cuya prioridad ha sido siempre la islamización, pero nunca la arabización contrariamente a lo que sostienen no la mayoría de los investigadores que se intertextualizan unos a otros. La arabización es el resultado de la islamización y no viceversa. La prueba es que todos son prácticamente musulmanos, pero no todos han sido arabizados. Es decir que existen todavía beréberes, musulmanes, que no entienden ni hablan árabe. Hay que mencionar también la realidad de que muchos árabes se han bereberizado, pasando a hablar alguna de las variedades del beréber. Los relativos problemas surgidos entre árabes y beréberes coinciden con el pasado colonial del norte de África y, posteriormente, con el surgimiento del clima universal propicio a la ecología cultural y lingüística. Pero frente al dariya, hassaniya, tarifit, tamazight, tachelhit, existen las lenguas “formales” y de prestigio social: árabe clásico, francés y, parcialmente, en algunas zonas del norte y sur de Marruecos, el español. La mayoría de los estudios realizados sobre las transferencias en España, se han centrado sin embargo en el árabe clásico, Fusha. Frente a ello, la mayoría de los datos disponibles evidencian una notable presencia de casos de transferencias no entre el árabe escrito, sino entre la Dariya marroquí (L1) y el español. En otros casos hasta hemos rastreado influencias del beréber, pero no tanto del Fusha.

3.1.1 Transferencias en el plano fonético

El estudio de las influencias de la L1 en la adquisición del plano fonético de una L2 es una cuestión recurrente en investigaciones sobre la adquisición de una L2 ya se

trate de entornos naturales o institucionales. Lleó (1997) considera, a partir de su análisis de la adquisición del alemán en población inmigrante española que:

"si bien en la sintaxis, en la morfología y en el léxico se puede ir progresando y experimentando un acercamiento paulatino a la gramática de la lengua objeto, en la fonología el progreso suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia nativa" (Lleó 1997: 43).

Otros autores como Ellis (1985) también se manifiestan en este sentido:

"the influence of the L1 is likely to be most evident in L2 phonology - the "foreign" accent is ubiquitous-but it will occur in all aspects of the L2" (Ellis, 1985: 40).

Habría que hacer una distinción entre inferencias propias del aprendizaje como una inadecuada segmentación acústica. Archibald (1998), en este sentido, dice que:

"We can distinguish between segmental and prosodic phonology. Segmental phonology has to do with the characteristics of phonological segments, like consonants and vowels. Prosodic phonology, on the other hand, has to do with phonological phenomena that affect more than a single segment (e.g. syllables and stress)" (Archibald, 1998: 511)

Partiendo de los datos obtenidos en Soto (2003) consideramos el estudio por separado de procesos fonéticos que afectan a la adquisición y producción de las vocales del español en informantes cuya L1 es el árabe marroquí de aquellos que afectan a las consonantes. En dicho estudio sobre el papel de la lectura en la adquisición de vocabulario y sintaxis del español en estudiantes marroquíes, observamos que en árabe (en todas las variantes existentes) el valor semántico se manifiesta en las raíces consonánticas, lo que presenta una mayor fluctuación en la correcta producción de las vocales en español L2, lengua tipológicamente distinta. Desde el punto de vista semántico, el valor de las raíces consonánticas no tiene la misma carga funcional entre el español y las lenguas árabes.

Otros datos que se precisa tener en cuenta consisten en que aunque el árabe fusha (lengua escrita) se caracteriza por la presencia de seis sonidos vocálicos /a/, /i/, /u/ y sus correspondientes alargamientos /ā/, /ī/, /ū/, en la práctica oral podemos constatar la presencia de las cinco realizaciones vocálicas del castellano, aunque las de apertura media carecen de valor distintivo (Ghaliani, 1997). Es decir que la oposición e/i y o/u no es relevante en árabe. Sin embargo, esta cuestión no suele tener tantas consecuencias en la comprensión pero sí en la expresión oral a la hora de hablar en español (Mahyoub, 2000). Eso quiere decir que los arabohablantes las pueden pronunciar perfectamente aunque a veces las

confundan porque sus lenguas primeras no establecen diferencias fonológicas entre la e/i y la o/u. No existen palabras de tipo peso/piso y poso/puso cuyo sentido cambia por alteración vocálica. Dependiendo de los contextos un árabe podría pronunciar, por ejemplo, peso por piso y viceversa.

En la interlengua de los aprendices se producen otros procesos constatados como universales en diversas investigaciones (Andersen, 1987; Sato, 1984; Tarone, 1980) como los de elisión y sustitución:

Procesos	Observaciones
Elisión	Tendencia a la elisión de la /l/ del artículo det. masc. sing. >el<. Este fenómeno también se observa entre el árabe fusha y el árabe dialectal por lo que cabría la posibilidad de considerarlo como transferencia.
	Tendencia a elidir la vocal inicial cuando la estructura inicial de la palabra es VC, como en el caso de la palabra >España< pronunciada como [spania]. Este fenómeno no se da sólo en la realización del español, sino también en la pronunciación en Dariya de palabras tomadas del árabe fusha.
Sustitución	En el caso de las consonantes el fenómeno mejor constatado es el de la sustitución de unos fonemas por otros, aunque en este caso los aprendices marroquíes también presentan algunas particularidades respecto de aprendices cuya L1 es otro dialecto árabe como el egipcio, por ejemplo, particularmente en el caso de la pronunciación de la /p/. En este caso los aprendices no tienen problemas en pronunciarla aisladamente o en su repetición tras la emisión de un nativo. Esto sucede especialmente con los marroquíes procedentes del norte en cuya variantes regionales están presentes un número de hispanismos que han conservado el sonido /p/; observándose incluso en la fluctuación que se da en la pronunciación de determinadas palabras como [sabbat] en el centro y sur de Marruecos y [sappat] en el norte. En el caso del árabe marroquí, se presenta como alófono de /b/ y no con valor fonético independiente. En otras situaciones la /ŋ/ pasa a pronunciarse /n/ [spania] por [españa] fenómeno que también se observa en los hispanismos actuales en árabe marroquí como [banio] (barreño)
	La ausencia de /θ/ en árabe marroquí por lo que las palabras tienden a pronunciarse como /s/ o /ʃ/ enfática. [l'cusina]
	Otro caso lo constituyen palabras que han dado origen a hispanismos en árabe marroquí que tienden a pronunciarse como tales [l-mario] [r-risibo] [l'cusina]

Por último, la tendencia prosódica general del árabe marroquí es la colocación del acento en la penúltima sílaba de la palabra. Lo que hace que palabras agudas y esdrújulas se conviertan en la pronunciación de sujetos magrebíes, en general, en llanas. Así, muchos aprendices pronuncian [marróqui] por [marroquí]. Es decir, que un hablante marroquí convertiría, por regla general, las agudas y las esdrújulas en llanas. Sobre esta cuestión Mariscal sostiene que *“de hecho, una importante fuente de errores en los aprendices de la L2 es hablar dicha lengua*

haciendo uso, no sólo de los patrones de articulación, sino también de las pautas rítmicas y de entonación de la L1." (Mariscal, en López Ornat, 1994: 151).

3.1.2 Transferencias en el plano morfosintáctico

La interlengua de los aprendices marroquíes no presenta casos de estructuras dislocadas como las observadas por Lin en aprendices chinos. En general, el orden de las oraciones simples no suele presentar complicaciones. En este sentido, el árabe marroquí tolera estructuras S+V+O como V+s+O (Youssi, 1992). Una cuestión que llama la atención es el uso reiterado, tanto en estadios iniciales de aprendizaje como en aprendices con una interlengua claramente fosilizada, de pronombres con función de sujeto. En aprendices que usan una o varias formas verbales de modo polivalente yo comes...nosotros comes... podría entenderse como un recurso lingüístico que, unido a otras estrategias extralingüísticas de tipo gestual, serviría para facilitar la comprensión del mensaje por parte del interlocutor. Sin embargo, este fenómeno no parece que sea debido a una interferencia de la L1. Así pues, los pronombres en árabe pueden, al igual que ocurre en español, explicitarse u omitirse. Los pronombres tienen una marcada función enfatizadora cuando se utilizan.

Una de las cuestiones que suele presentar dificultades en el aprendizaje del español es el uso de ser/estar (Fernández, 1990). Este fenómeno exclusivo de los araboparlantes, sino de la mayoría de los extranjeros que aprenden español. El mismo fenómeno es observable en nativos franceses, ingleses y alemanes por citar sólo los ejemplos que podemos comprobar. En el caso de aprendices de árabe se da una tendencia a formar frases nominales en presente omitiendo el verbo, especialmente en aprendices trabajadores: La casa grande mucho [d-dar k'bira b'zzef] con el adverbio enclítico. En árabe ser/estar no tienen correspondencia en presente, pero sí el verbo haber.

En estos aprendices la tendencia es utilizar estrategias de simplificación sustitutiva al sustituir el futuro por la perífrasis de futuro *ir a+ infinitivo* y al usar el indefinido por el pretérito perfecto. Es cierto que ambos hechos no son exclusivos de aprendices marroquíes de español. Sin embargo, pensamos que en ellos se acentúa este fenómeno debido, probablemente, a la estructura de la L1. La razón de ello es que, por un lado, una forma verbal marroquí aglutina a varias españolas, y por otro, la forma *ir + forma verbal* existe también en árabe. En cuanto a la primera, una misma forma verbal como n-hdar, por ejemplo, puede indicar yo hablo, pero también yo hablaré si se anteponen las partículas gad o mashi (Herrero, 1998). *K'lt* puede significar también comí o he comido.

Sobre esta cuestión es interesante la opinión de López Ornat (1994) que a partir de los datos de producción obtenidos en niños que tienen el español como L1.

"Fernández nos sugiere que en cuanto al orden de aprendizaje de nuevos tiempos verbales se debería

empezar por el pretérito perfecto y la perífrasis de futuro "ir+infinitivo"; la morfología implicada en estos tiempos es la misma que la del presente más una forma invariante (participio en el caso del pretérito perfecto y "a+infinitivo" en el de la perífrasis"). (López Ornat, 1997: 147).

Como se observa en la investigación de la EFS, cuando los aprendices avanzan en el desarrollo de la interlengua se observan particularidades estructurales de la lengua origen, más aún cuando la adquisición no va acompañada de instrucción formal. En el caso de aprendices marroquíes esto se ha observado en el concepto de tiempo verbal y en la estructuración del discurso (Jaspers, 2006). Así, autores como Slobin (1993) sostienen que cada L1 prepara a sus hablantes para prestar diferentes tipos de atención a eventos y experiencias cuando se habla de ellos. Esta preparación tiene lugar en la infancia y resulta excepcionalmente resistente para transformarse en la adquisición de L2 en adultos. Las investigaciones evidencian que las influencias son particularmente relevantes con relación a un determinado tipo de dominios semánticos.

"The dimensions are universal; the categories may exist only for purposes of talking about situations in terms of such dimensions" (Slobin, 1993: 245).

Para El-Madkouri (1995: 360) las dificultades didácticas del tiempo para aprendices de español cuya L1 es el árabe marroquí se sintetizan en: a) la diferencia entre el punto de vista y el enfoque de la acción del verbo entre el árabe y el español; b) la diferencia entre la consideración del tiempo objetivo de la acción del verbo y la del momento del habla y c) la escasa coincidencia entre los condicionantes del modo entre el árabe y el español. El valor temporal del árabe (en todas sus modalidades) no es el morfológico sino el conceptual (e incluso contextual muchas veces) frente al tiempo morfológico del español.

3.1.3 Transferencias en la construcción del discurso en español

En este ámbito existen mayores posibilidades de permeabilidad tanto en la estructura del mensaje como en la codificación de elementos concretos, en aprendices sin apoyo de instrucción formal.

- Frases largas
- Falta de conectores internos (preposiciones, adverbios...)
- O la exageración en su utilización por causa del fenómeno de hipercorrección
- Uso reiterado de partículas como y (quizás por influencia de su uso en las lenguas árabes) o pues (utilizada como muletilla). Aparecen igualmente otros conectores sin su valor correcto.

Éstas pueden ponerse en relación con algunas observaciones en la interacción en el aula.

"En el grupo árabe, los fallos relacionados con la relación entre oraciones ocupan un lugar importante, por delante de los problemas léxicos y semánticos; esto se debe al mayor uso que hace este grupo de ese tipo de oraciones". (Fernández, 1990)

3.2 Transferencias de lenguas intermedias – académicas

El tema de la influencia de las lenguas intermedias (francés, inglés o, incluso en ocasiones, el árabe fusha) aún no se ha abordado en profundidad en la investigación española sobre la adquisición del español L2 o LA en población árabe.

3.2.1 Transferencias del árabe fusha

Las influencias más destacadas se darán en la adquisición de la lectoescritura. Así la tendencia en escribir de derecha a izquierda, la unión del artículo con la palabra y las dificultades en la discriminación de mayúsculas y minúsculas pueden interpretarse como transferencias del árabe fusha. Sin embargo, cabe hacer una importante observación a la hora de evaluar estos fenómenos de lectoescritura.

1. En edades iniciales los niños, nativos y no nativos, acusan la tendencia a no distinguir mayúsculas de minúsculas y a no segmentar bien los grafemas, pero cuando observamos que los nativos ya no lo hacen, pero sí los aprendices árabes, sólo entonces podemos pensar en la influencia del sustrato árabe.
2. Distinguir entre alumnos escolarizados y con ciertos conocimientos de la lectoescritura y los que no lo han sido.
3. Determinar si los alumnos escolarizados lo han sido en árabe o también en otra lengua con caracteres latinos, generalmente el francés.

Es muy habitual también que estos alumnos confundan 13 y 31... La razón no es la escritura pues los números se escriben de derecha a izquierda en árabe también, sino el hecho de que en árabe se indique primero la unidad y luego el decimal. Así es frecuente que pase con el veintiuno (uahid y ashrein, uno y veinte), pero no con el doce ya que se concibe como un sola unidad fonética tanto en fusha, Ithanaashar con en dialectal, tnash.

3.2.2 Transferencias del francés

Dos son las características lingüísticas que singularizan la sociedad de origen, la diglosia y el multilingüismo. El francés se considera en la actualidad como una de las lenguas marroquíes.

« Trois langues sont en présence: le berbère, l'arabe et le français. (...) le français non seulement reste la langue de la science et des technologies modernes

dans l'enseignement, mais constitue une deuxième ou troisième langue familiale dans les villes parmi la bourgeoisie y compris la petite bourgeoisie (...) un étranger peut se déplacer dans les villes du Maghreb en n'ou parlant que le français.» (Youssi, 1992: 149)

Cabe mencionar que, junto al árabe fusha, el francés ha desempeñado hasta el momento un destacado papel en el sistema educativo. Ruiz la denomina lengua "co-materna", al encontrarse presente en la enseñanza desde los primeros años de escolarización. En el informe de la Fundación Bosch y Gimpera (1990) sobre la situación del español en Marruecos se señala que aproximadamente el 40% de la población puede ser considerada francófona puesto que han recibido un mínimo de 800 horas de clase en francés al final del primer ciclo educativo (Sauvage, 1984). Pero también desempeña un papel desde el punto de vista social bajo la forma de alternancia de códigos en el habla dialectal. Este fenómeno que caracteriza al centro y sur de Marruecos, en especial las ciudades, tiene cierto correlato con el uso del español en el norte del país (Herrero, 1996). No obstante, se observa una diferencia significativa: mientras que el cambio de código árabe dialectal-francés es propio de las clases afrancesadas y de la juventud como autoafirmación de cierta progresía, dándose este fenómeno tanto fuera como dentro del ámbito familiar. Esta alternancia de códigos puede producirse en frases o partes del discurso, particularmente cuando hacen referencia a ámbitos y valores asociados con la modernidad o con temas que resultan "tabúes", o también en palabras o expresiones para enfatizarlas.

El caso de la adquisición del español en aprendices marroquíes es paradigmático en este sentido, en el que la influencia del francés no puede considerarse exclusivamente como un factor interno del aprendiz, sino que viene determinado por factores culturales de la sociedad de origen y de la sociedad de recepción. El conocimiento de una lengua como el francés conlleva el uso del alfabeto latino, cuando se ha aprendido de forma reglada, y el hecho de estar en relación con la cultura occidental, tiende a interpretarse como un elemento facilitador del aprendizaje del español. En este sentido la propiedad de la inteligibilidad que se da entre el francés y el español, al ser dos lenguas emparentadas genéticamente de forma directa, puede favorecer el aprendizaje del vocabulario, lo que se puede interpretar como potenciador del *input* comprensible (Moreno Cabrera, 1991).

Esta propiedad puede ayudar en mayor o menor medida a facilitar la contextualización de un mensaje, sobre todo si es escrito, pero eso no implica que automáticamente haya un conocimiento bilingüe de ambas lenguas. Como ejemplo de ello nos referimos al caso de una mujer marroquí recién llegada a España y que encontrándose sola en casa se sintió mal y sin tiempo de avisar a sus familiares tomó un taxi y se dirigió a un hospital de Madrid. La señora en cuestión no sabía ni una palabra de español, aunque estaba convencida de que con su perfecto francés -era profesora de primaria en excedencia- los médicos le entenderían "total, el

español es el francés cambiando la terminación de las palabras". En el hospital pudo constatar que de toda la plantilla de facultativos sólo había uno que decía hablar el francés, pero no la entendía, por lo que su comentario fue "penible". Desde luego la comprensión gestual resultó más efectiva que la interacción lingüística. Para muchos inmigrantes, el mero hecho de saber francés presupone la no necesidad de aprender el español de forma reglada. Cuando tienen que solicitar documentos en su país piden que se expidan en francés, ya que dan por descontado que el francés es tan parecido al español que no necesitan traducirlos. Considerar el español como el francés con algunos cambios, hace que muchos ni se planteen ir a clases de español. Y al intentar hablarlo hacen uso de la transferencia de estructuras sintácticas como *Me soy dicho que por he pensado que*. Así, la utilización de esta técnica al hablar no sólo supone un gran esfuerzo sino que algunas estructuras resultan difíciles de modificar, fosilizándose, particularmente el uso de los tiempos ser/estar, etc.

Además, como señala Del Castillo (1994) una lengua no pro-drop, como el francés, pone el énfasis en el sujeto mientras que el español como lengua pro-drop lo hace sobre el objeto. De ahí que más que una lengua VsO se la pueda considerar de orden Ovs. *"Las lenguas difieren estructuralmente en la organización semántica de las nociones espaciales de movimiento y que, por ello, puede ser que una estrategia tan utilizada como la traducción no sea, después de todo la más adecuada para el aprendizaje de la L2, dada la complejidad de las equivalencias semánticas"*. (Del Castillo, en López Ornat, 1994: 164)

En diversos estudios realizados por la asesoría lingüística de la Embajada de España en Marruecos sobre la adquisición del español en estudiantes marroquíes se han observado, y de forma ostensible en las zonas del centro y del sur del país, interferencias fonéticas, preposiciones, en usos de ser y estar y en el paradigma verbal, que coinciden con las referidas por Fernández (1990) a cerca de la influencia de la L1 en la adquisición del español en el grupo francés:

"Los que permanecen al final sobre el uso de los tiempos, preposiciones, cambios entre lexemas próximos y más raramente en el resto de los tipos, es posible que resulten más difíciles de eliminar, entre otras razones, porque apenas distorsionan la comunicación." (Fernández, 1990: 250).

En el caso del español, el francés puede interferir en la adquisición de la sintaxis o en uso de las preposiciones, lo que se aprecia de forma más clara en la expresión escrita. Este hecho también ha sido observado en aprendices adultos con cierta instrucción previa en Marruecos. Así, Mateo considera

"Sobre todo con el francés para los magrebíes, es preciso prever la posibilidad de que aparezcan interferencias entre ambas lenguas. Los niveles

gramatical y léxico fueron los dominios donde estas se manifestaron de manera más intensa entre nuestros estudiantes, permaneciendo la fonética prácticamente al margen de ningún tipo de influencia." (Mateo, 1995: 158).

La influencia del francés en el aprendizaje del español no es una cuestión novedosa en la relación de los marroquíes con la lengua española (sobre todo en la zona del ex protectorado francés), ni exclusiva de los inmigrantes. Ésta tiene que ver, en gran medida, con cuestiones relacionadas con la política cultural y lingüística llevada a cabo por Marruecos tras la independencia así como la política desarrollada por España en aquel país. Al respecto reproducimos un párrafo, cuyo original estaba en francés, extraído del *Programme d'Espagnol, instructions officiels*. Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, Septembre 1976, p6, tomado de Ghailani (1997: 25):

"La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera" (se refiere a la lengua española).

No hay que olvidar, por otro lado, que el hispanismo desarrollado en Marruecos, como en otros territorios colonizados por Francia (Marcos Marín, 1983), se ha realizado en buena medida merced a los franceses. Como afirma Moratinos (1992):

"(...) y el dato es simbólico, para la mayor parte de los hispanistas marroquíes cuyas tesis doctorales, muy a menudo, están dirigidas por profesores franceses". (Moratinos, 1992: 182)

Es interesante observar en este sentido como Levy (M. Chakor, 1996: 119) subraya el hecho de que muchos vocablos de origen no árabe en las hablas dialectales marroquíes se han relacionado durante largo tiempo con el latín directamente o con el francés cuando era mucho más fácil pensar en un trasvase directo del español. En este sentido, y tal y como señala el Informe de la Fundación Bosch i Gimpera (1990) acerca de la situación del español en el Marruecos postcolonial, la imagen de la cultura y la sociedad españolas se ha percibido a través de la óptica francesa (prensa, manuales de español confeccionados en Francia, etc.). Así, mientras se suprimía el español de la Administración y en el sistema educativo se estudiaba como lengua extranjera optativa a partir de los quince años, el francés ha continuado desempeñando un destacado papel a nivel social y cultural. Como señala El-Madkouri:

"De hecho los documentos de los ministerios exteriores de estos países (se refiere a los países árabes colonizados principalmente por Francia y Gran Bretaña) se elaboran en inglés o en francés, o en inglés o

francés más un texto árabe (no se sabe, como en el caso marroquí cuál de los dos textos es traducción del otro) (El-Madkouri. 1999b)

3.3 El grado de conocimiento del español al llegar a España

Diversos autores (López 1994, 1996; Colectivo Ioé, 1993) señalan la fecha de 1970 como separación entre dos situaciones migratorias bien diferentes:

- a) Antes de 1970 los inmigrantes procedentes de Marruecos son en su mayoría población judía. Como señala López (1996) -a partir de los datos consulares -:

"Pero se trata de asentamientos irregulares en número y con unas características específicas alejadas de las que definen la colonia actual: reducido número, migraciones judías (...) matrimonios mixtos de la época del Protectorado (...). (López, 1996: 68)

Estos inmigrantes no debieron encontrar dificultades con el español, salvo en el caso de la población procedente del Protectorado francés (Lisbona Martín, 1996: 75). Pero también hay población marroquí de cultura musulmana que llega a España por estas fechas. Rahma, una abogada barcelonesa comenta *"Mis padres llegaron en 1965 procedentes de Nador, donde trabajaban de jardineros en casa de unos españoles. Yo vine con cuatro años y estudié aquí. Mis padres hablaban español aunque no sabían escribir. Yo aprendí el catalán y me siento tan catalana como marroquí. Y como nosotros muchos se vinieron al principio a Cataluña."*

- b) A partir de 1970 la inmigración en España es, en palabras de López García, (1996: 68), esencialmente musulmana y laboral. Así, este autor (1996: 72) subdivide esta etapa en dos períodos: el primero hasta 1985, aproximadamente, donde el grueso de la población inmigrante procede de zonas -el Rif y Yebala- que constituyeron parte sustancial del Protectorado español. A ellos se les supone un conocimiento al menos oral del español, suficiente para desenvolverse en la sociedad española. Así hay personas que llegaron en esta época que dicen como Zohra: *"Caray, que cuando yo llegué aquí, a Madrid, todo el mundo me decía, pero Sara si tú hablas muy bien el español! Qué rápido lo has aprendido! ..Y resulta que yo lo sabía ya en Marruecos"*.

A partir de 1985 hasta la fecha, se observa una paulatina ampliación en las zonas de procedencia de la población inmigrante que tendrá implicaciones en el grado de conocimiento del español por lo que consideramos necesario establecer una tipología de los inmigrantes marroquíes con respecto al grado de conocimiento del español en el momento de su llegada a España.

Así, a su llegada a España el inmigrante marroquí puede encontrarse en diversas situaciones con respecto a la lengua castellana, tal y como se muestra en Morales

(1993). La región de procedencia, el nivel de estudios, la edad y, en algunos casos, el género son factores que condicionan esta relación.

3.3.1 Sin conocimientos de español

En esta situación se encuentran a) la mayor parte de la población que llega de la zona francófona (territorios sobre los que se desarrolló la ocupación colonial francesa); b) parte también de la población del norte de Marruecos, sobre todo la procedente de las zonas rurales, y más particularmente la oriunda del Rif. En el primer caso hay que tener en cuenta que en la última década se han ampliado las zonas de procedencia de la inmigración marroquí en España (López 1996). Junto a la zona norte, que en su día constituyó el Protectorado, se suma ahora la franja atlántica de Marruecos: ciudades como Rabat, Casablanca, Mohammedia (López, 1996) y zonas del interior, particularmente la región de Tadla y las ciudades de su entorno como Beni Mellal, Ued Zem o Khuribga (Berriane, 1996). El español no constituye en estas regiones una lengua vehículo de comunicación social (Fundación Bosch i Gimpera, 1990). En lo que respecta a las regiones rurales y montañosas del norte, no hay que olvidar que durante el Protectorado la población española se asentó fundamentalmente en los núcleos urbanos. Como ya hemos indicado, en determinadas zonas rurales y en las montañosas la población autóctona sólo podía tener cierto contacto con la lengua castellana, en el caso de vivir cerca de acuartelamientos o retenes del ejército, y sólo en el caso de tener un contacto directo con la población española, lo que solía ocurrir únicamente con la población masculina; en otros casos la presencia española era nula. Tras la independencia sólo quedó la posibilidad de los medios de comunicación y la escuela, y si bien es cierto que las cadenas españolas se pueden sintonizar sin necesidad de parabólica, el nivel de instrucción es más bajo que en la ciudad (un buen número de estudiantes no llegan a los quince años, edad en la que se puede estudiar español).

Por otra parte, hay que señalar que el proceso migratorio de la población marroquí no se da sólo hacia el exterior del país sino que el proceso migratorio interno está teniendo importantes repercusiones dentro de Marruecos, particularmente en ciudades como Tánger o Tetuán (Jiménez Álvarez, 1999), por lo que parte de la población urbana actual tampoco ha tenido contacto con la lengua castellana.

“La ciudad sufrió un fuerte incremento demográfico: de 190.180 habitantes en 1971 a 566.000 habitantes en 1998. Entre 1971 y 1981 este crecimiento demográfico aumentó en un 6’3%, del cual un 3’2% se debe al éxodo rural. Otras fuentes acercan la población al millón de habitantes (M. Jiménez, 1999: 169).

3.3.2 Con comprensión oral o escrita

Son diversos los autores (Bennani, 1995; Fundación Bosch i Gimpera, 1990; Herrero, 1996) que coinciden en señalar la exposición constante a los medios de comunicación españoles, en particular la televisión, los partidos de fútbol, las telenovelas, las películas... de la población del norte de Marruecos. Este fenómeno tiene una mayor repercusión si cabe en las ciudades (Tánger, Tetuán...) donde, además, hay población mayor de cuarenta años que habla español. Herrero (1996) señala al respecto:

"Existen otras vías que, en ocasiones de un modo más directo, desempeñan un papel decisivo en la influencia cultural española en la zona. Nos referimos a los medios de comunicación, la radio y la televisión fundamentalmente (en Tetuán se captan cinco canales de Televisión Española y la televisión marroquí emite también un informativo en español. (Herrero, 1996: 30)

Así, la población más joven está acostumbrada a escuchar el español, aunque parte de ella se siente más próxima al francés por relacionar esta lengua con la modernidad (Herrero, 1996). En este sentido, la población del norte disfruta de la posibilidad de alternar la programación de las cadenas estatales y semiestatales marroquíes con cadenas internacionales, sin necesidad de disponer de parabólica por su situación geográfica.

En las zonas rurales, por su parte, hay personas que han oído hablar en español a sus padres o a gente mayor. Los inmigrantes que han estado en estas situaciones están familiarizados con el español, los hay incluso que a su llegada manejan un vocabulario reducido de palabras y pueden entender en situaciones comunicativas específicas, pero en otras ocasiones este conocimiento reducido produce serios malentendidos. Es el caso de Ahmed, quien llegó a España sabiendo bastantes palabras de español. *"Estudió árabe en la escuela coránica hasta los diecinueve años. No había estudiado francés pero cuando era más joven jugaba con sus amigos que iban a otras escuelas y de esta forma aprendió el alfabeto latino. Más adelante se compró diccionarios árabe - francés y árabe - español, y gracias a la capacidad memorística desarrollada en la escuela logró memorizar un buen número de palabras. A su llegada a España entendía los letreros, e incluso se atrevía con los periódicos, pero apenas si lograba entender alguna frase"*, oral. Es decir que entiende un poco cuando lee, pero no cuando escucha. La situación inversa la encontramos en inmigrantes originarios del sur de Marruecos, de la zona de Sidi Ifni, Tarfaya... etc., los cuales entienden español en situaciones comunicativas específicas bien por haber tenido trato con población española residente en la zona bien por haber trabajado como guías turísticos (como en algunos ejemplos de Añadir).

Otra situación es la de aquellas personas que han trabajado en la pesca. Ciertamente no hablan español pero en su habla particular, tanto pescadores como

los que trabajan en el puerto hay una cantidad importante de hispanismos y de expresiones de origen español. Este fenómeno ha sido estudiado por Sabir (1993) y por Levy (1992), por ejemplo. Así, cuando una persona les oye hablar puede pensar que hablan mal español aunque en realidad hablan en un sociolecto del Dariya. Al llegar a España estas personas también intentan manejarse con este vocabulario, consideran que les es suficiente para hacerse entender lo que trae consigo, las más de las veces, malentendidos y confusiones.

Otros informantes como Hamid no hablaban español, pero al llegar a España sí entendían textos escritos en español. "En Marruecos estudiaba muy bien el francés, sabes, mis primos siempre cuando vienen a Marruecos me traen periódicos españoles o revistas... así aprendí yo a leer en español. Pero hablar no hablaba, entendía un poco de la gente, nada más". Comentario a parte merecen algunos casos que en el curso de este estudio hemos encontrado, como puede ser el de Ibrahim. Hay personas que se han aprendido de memoria preguntas y respuestas para poder desenvolverse en España una vez arribados a tierra, nos referimos, claro está, a personas llegadas en las tristemente famosas pateras. Frases del tipo ¿dónde está el tren? O ¿tiene cambio? ¿Puede decirme por donde se va a Cádiz?" .

"Ibrahim cuenta que estando en la estación de autobuses le dijo a una señora que quería coger el tren para Madrid. Ella le indicó que tenía que coger primero un autobús hasta Málaga y que una vez allí ya podría coger el tren. La señora le acompañó hasta la ciudad y una vez allí, y a través de preguntas previamente aprendidas, logró llegar a la estación de tren comprar el billete y viajar hasta Madrid. Ibrahim recuerda que la señora le preguntó que cuántos años llevaba en España porque tenía buen acento, y él se sorprendió tanto porque ese era el tipo de preguntas que esperaba de un policía no de una persona normal, que no fue capaz ni de darle la respuesta memorizada."

3.3.3 Con competencia comunicativa

Marruecos no ha sido considerado tradicionalmente como un país hispanohablante, en todo caso francófono (Calvet, 1981). Así, por ejemplo, en manuales de gramática histórica del español y en monografías se citan, como muestra del español extrapeninsular, el español en Filipinas (Alvar, 1977; Quilis, 1995) o el español en Guinea (Quilis, 1995), además del judeoespañol, sefardí, ladino o judezmo en su vertiente oriental, de los Balcanes e Israel, o en su vertiente magrebí, Ladino y Haikitía (Hassan 1968,1978, 1995; Lapesa, 1980) (I. S. Révah, 1961) (El-Madkouri, 2007)

Como nota anecdótica de este silencio baste recordar que la Agencia EFE convoca anualmente el premio Rey de España para el periodismo realizado en lengua castellana fuera de nuestras fronteras y al que, según las bases, además de los periodistas y medios de comunicación americanos podían presentarse aquellos que utilizaran el español en Filipinas. Sólo hace unos años se incluyó a Marruecos en las bases de la convocatoria, junto a Israel.

Sin embargo como muestran Ghailani (1997) y Herrero (1996), entre otros, el español no sólo se aprende como lengua extranjera LE sino que en algunos casos ha sido y sigue siendo adquirida como lengua segunda L2. A cerca del número de personas que hablan español hoy en día en Marruecos, Bennani (1996) ofrece la cifra de dos millones y medio o tres millones (más o menos el 10% de la población marroquí, aunque lo cierto es que no existen cifras oficiales al respecto).

Una parte de la población del norte de Marruecos, sobre todo la que vive en los núcleos urbanos y tiene más de cuarenta años, es en la práctica bilingüe (Ghailani 1997). De las personas que hablan español habrá que diferenciar aquellas que lo aprendieron por trato con los españoles durante el Protectorado o porque viven en zonas fronterizas con Ceuta y Melilla de aquellas otras que lo aprendieron así pero además lo utilizaron como lengua de instrucción, durante o después del Protectorado.

Hay inmigrantes que si bien son analfabetos, hablan español a su llegada a España. Entre los inmigrantes adultos destacan los que lo aprendieron de niños, en época del Protectorado. Es el caso de Abdelhalak, que de pequeño se encargaba de vender productos a los españoles; o de Amina, que se encargaba de la limpieza de un hospital en Tánger. Sin embargo, estos casos aunque interesantes desde el punto de vista de la investigación son irrelevantes estadísticamente.

Los inmigrantes más jóvenes que hablan español provienen de zonas fronterizas con las plazas de Ceuta y Melilla. Así poblaciones como Castillejos se pueden calificar de bilingües. Laila es de Castillejos y no recuerda cuando empezó a hablar en español. *"En casa "se saltaba del español al marroquí sin problemas" "hasta mi abuela hablaba español".*

Hay inmigrantes que estudiaron en centros españoles en época colonial y más recientemente. El español que emplean coincide con el español estándar peninsular, con escasa o nula influencia del dialecto marroquí. Rachid es dueño de una cafetería en Madrid y como él mismo señala: *"Al llegar a España no tenía acento y de no ser por mi nombre, mis suegros me hubieran confundido con un español".*

Así, Ghailani (1997) diferencia el español hablado en el norte de Marruecos, normalmente aprendido de forma oral, del que hablan los que han estudiado en esta lengua -que se asemeja e incluso se identifica con la variedad estándar peninsular- o el de los estudiantes que se encuentran en un estadio inicial de aprendizaje. En este sentido nuestros informantes que estudiaron español en las escuelas del protectorado lo hicieron en centros españoles donde los alumnos españoles eran mayoría, no recordando que se prestara una especial atención a la metodología de la enseñanza del español en tanto que L2.

Entre nuestros informantes hay también varias personas que se cambiaron a una institución española, en concreto el Colegio del Pilar, para proseguir sus estudios

de Bachillerato. Este traslado tuvo lugar porque en los centros marroquíes, y debido a sus notas en letras, no les daban opción a estudiar ciencias como era su deseo. Así, y tras realizar un curso puente, prosiguieron sus estudios en dicho centro. Conviene señalar que antes de entrar en esta institución no hablaban español. Como indica Pumares (1993), junto al prototipo de inmigrante sin instrucción en su país de origen, cobra mayor relevancia otro tipo de inmigrante con instrucción previa, más aún con estudios superiores. Esta doble situación no es nueva sino que las investigaciones sobre el fenómeno migratorio marroquí hacia España sitúan su inicio hacia 1984. Este autor señala, por ejemplo, que este tipo de inmigrantes sabe francés y otro idioma y que aprenden español con rapidez. Algunos de nuestros informantes corresponden en parte a este perfil, en lo que no coinciden es en la caracterización de su aprendizaje del español pues ellos ya hablaban español a su llegada a España.

Conviene señalar que en la década de los ochenta, por ejemplo, se impartía español en centros educativos de Agadir, Casablanca, Rabat, Taroudant, Sidi Kacem, Settat, Safi, Oudja, Ouarzazate, Azrou, Ifrane, Meknes, Marrakesh, Khuribga, Khemisset, Kenitra, Fes e Inezgane (todos ellos en la zona que corresponde mayoritariamente a la zona del Protectorado Francés).

Sin embargo, las investigaciones sobre el aprendizaje/enseñanza de idiomas han puesto de manifiesto la diferencia sustancial que existe entre un aprendizaje realizado en el país de origen y en el país de recepción, en una situación de inmersión social y lingüística (Marcos Marín y Sánchez Lobato 1991). Es una opinión unánime entre profesores españoles y marroquíes (Gil, 1982; Bennani, 1982; El Khoutabi, 1982) que cuando llegan a España los estudiantes marroquíes tienen un conocimiento "libresco" - en palabras de El-Madkouri - de la sociedad española. Rabia, licenciada en Filología Española, señala que al llegar a España: *"A pesar de venir con un amplio conocimiento de gramática y teoría de la literatura, en algunos casos mucho mayor que mis compañeros españoles, no era capaz de entender las conversaciones en el metro. De vuelta a casa siempre me pasaba una hora buscando en el diccionario palabras desconocidas para mí. Pero no te creas, que mi vecina española tampoco me entendía y me decía que yo hablaba como un político, muy rara"*

Así, de las opiniones de los propios inmigrantes se desprende que al llegar a España tenían dificultades con la competencia estratégica, discursiva pero sobre todo sociolingüística en español.

4 Conclusiones

La propuesta sobre análisis de variables que inciden en el aprendizaje del E/LA por inmigrantes marroquíes que presentamos se realiza desde la realidad que impone

el hecho mismo de la Inmigración: la de la adquisición de una L2 como lengua de acogida y en unas condiciones determinadas. Además, la heterogeneidad tanto en la experiencia de vida previa a la llegada a España como en el grado educativo y cultural de los padres son determinantes. Es esencial, pues, no perder de vista los factores siguientes:

La heterogeneidad lingüística obliga a multiplicar los esfuerzos y desmenuzar las estrategias educativas para garantizar la homogeneidad necesaria a la hora de emprender cualquier tarea de enseñanza de estas características.

El colectivo de niños inmigrantes varía desde hijos de padres sin escolarización hasta hijos de ingenieros y licenciados obligados, por una causa u otra, a instalarse en España.

La inestabilidad administrativa y el estado expectante en que vive el trabajador no le permite la tranquilidad y sosiego necesarios para poder pensar en un proyecto de estabilidad duradera en este país.

No obstante, tenemos que tener presente que los hijos de estos inmigrantes serán futuros ciudadanos españoles. Entenderlo de otro modo, es dinamitar el sistema y convertir los actuales retos en problemas para el futuro.

La inestabilidad laboral obliga al inmigrante a dedicarse a buscar trabajo más que a «preocuparse» por la enseñanza de sus hijos.

El trabajador de a pie, sobre todo en los sectores de la construcción y de agricultura y ganadería, no establece una relación directa entre el esfuerzo que debe hacer para que sus hijos aprendan y la futura utilidad de dicho aprendizaje.

La cultura social e institucional del marroquí, pero sobre todo el sentimiento de inferioridad, son también problemas para el progreso escolar. Pocos padres de origen marroquí acuden a la escuela para recibir orientación sobre el proceso educativo de sus hijos, como si los profesores fueran los únicos responsables de ello.

Bibliografía

- Archibald, J. (1998). "Second Language Acquisition", en O' Grady; Dobrovolsky y Katamba (eds.): *Contemporary Linguistics. An introduction*. Londres: Longman.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Beebe, L. (1985): "Input: choosig the right stuff", en Gass, S. y Madden, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Roeley Mass., Newbury House, págs. 404-414.
- Beebe, L. (ed.) (1988): *Issues in Second Language Acquisition*, Multiple perspectives. Rowley MA: Newbury House.
- Beebe, L. (1988): "Five Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition." En Beebe, L. (ed.): *Issues in Second Language Acquisition by Adult Immigrants*. New York: Newbury House.
- Bennani, A. (1996): "Relaciones culturales y cooperación científica hispano-marroquíes: un balance cuarenta años después de la independencia del Magreb", *Awraq*, XVII, 283-292.
- Blanc, M y Hamers, Jf (1987): Preface en Blanc M y Hamers J (Eds.) *Theoretical and methodological issues in the study of languages/dialects in contact on macro and micrological levels of analysis* (Report No B-160) Québec: international Center for Research on Bilingualism
- Bley-Vroman, R. (1989): "The logical problem of foreign language learning", *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bonmatí, J.F (1992): *Españoles en el Magreb*, Siglos XIX y XX. Madrid: Mapfre.
- Bos, P. (1995): *Les langues du Maroc. Aspects linguistiques dans un contexte minoritaire*. Tilburg Universitet
- Boukous, A (1995): "Société, langues et cultures au Maroc, enjeux symboliques", Rabat, *Essais et études*, 8
- Bourhis, R. (1990): "Social and individual factors in language acquisition: some models of bilingual proficiency", en Harley, B.; Allen P.; Cummins, J. y Swain, M. (eds.): *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 134-145.
- Calvet. J.L. (1981): *Lingüística y colonialismo, Breve tratado de glotofagia*. Madrid: Júcar.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000): "Los factores contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en Muñoz, C. (Ed.) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel, 109-125.
- Cervera, A (1997) "Se llama Zarek... es marroquí y está aprendiendo español", en *Ofrim/Suplementos*, diciembre, 129-137.
- Corder, S. (1967): "The Significance of Learners Errors", *IRAL*, 5, 161-170.
- Cummins J. (1981): *The reole of primary language development in promoting educational success for languge minority students. A California State Department of Education, Schooling and language minority sutdents: A Theoretic framework*. Los Ángeles: National Assessment and Dissemination Center.
- Cummins J. (1983): "Language proficiency and academic achievement", en Oller, J. W. (ed.) *Current Issues In Language Testing Research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins J Y Nakajima, K. (1987): "Age of arrival, length of residence and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students", en Harley, B.; Allen, P.;

- Cummins, J. Y Swain, M. (1987): *The development of bilingual proficiency: final report. Volume III: Social Context and age*. Toronto: Modern Language Centre. (O.I.S.E.) (ED 291248).
- Chambers, J.K. y Trudgill, P. (1980): *Dialectology*. Cambridge: C.U.P.
- Checa, JC y Arjona, A. (1999): "Los estudios sobre migraciones en España. Una aproximación", en Checa, F. y Soriano, E. (eds.) *Inmigrantes entre nosotros. Barcelona: Icaria – Antrazyt*, 33-55.
- Dahbi, M. (1989): "La sociolinguistique au Maroc: retrospective et perspective", en *Langue et société au Maghreb*. Rabat: Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- El Madjoubi, H. (1999). "Aproximación histórica al sistema educativo en Marruecos", *Aljamía*, 11, 35-40.
- EL-Madkouri, M. Y Soto Aranda, B.: "Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del Plurilingüismo", en Valero, C. Y Mancho, G. (eds.) *Discursos (dis) con/cordantes: modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Ellis, R. (1984) "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions by children" *Applied Linguistics*, 5, pp. 138-155.
- Ellis, R. (1984): *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1985). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1989): "Are Classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order" en *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 305-328
- Ellis, R (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell
- Ellis, R. (1991). (ed.) *Second Language Acquisition in Context*, Englewood Cliffs, (NJ) Prentice-Hall
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP
- Escalier, R. (1996): "Colonización y poblamiento europeo en Marruecos", en López, B. (dir.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid, UAM-Ministerio de Asuntos Sociales.
- Fase, W.; Jaspaert, K. Y Kroon, S. (Eds.) (1992): *Maintenance and loss of Minority Languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Ferguson, C.A. (1959): "Diglossia", *Word*, 15, 325-339.
- Ferguson, C. (1975). "Towards a characterization of English Foreigner Talk", *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.
- Fernández Suzor, C. (1993): "Los centros culturales y el I. C. en Marruecos", en Moratinos, F. (coord.) *La presencia cultural de España en Marruecos*. Mapfre: Madrid.
- Fernández, A. (1995): "La influencia de factores personales en la adquisición y metodología de segundas lenguas", *Didáctica*, 7, 445-453.
- Fernández, R. y Licerias, J.M. (2001). "El papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis del español como lengua materna y como lengua segunda". En Muñoz, C. (coord.). *Trabajos de lingüística aplicada*. Barcelona, AEASL.
- Fernández, S. (1994). *Análisis de errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Síntesis.
- Fernández, S. (1996a). "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico". En Rueda, M. et al. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. U. De León. 147-155.
- Fernández, S. (1996b): *Interlingua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, UCM (Col. Tesis Doctorales, Edelsa).

- Fernández, S. (1998): "Universalidad versus idiosincrasia en el aprendizaje del español como lengua extranjera" *VII Congreso de ASELE*, U. De Castilla la Mancha, 121-129.
- Fernando, J. (1998): "Resultados de una encuesta realizada entre la población marroquí de la provincia de Málaga". En Fernando, J. (coord.): *Otros emigrantes. Alteridad e inmigración. Estudios y ensayos*. Málaga: U. De Málaga. 197-238
- Fishman, J. (1971): *Sociolinguistics. A brief introduction*. Rowley: Newbury House.
- Fundación Bosch y Gimpera. (1991): *Informe sobre la situación del español en Marruecos*. Barcelona: U. de Barcelona.
- García, C. (1997): "España, País de Inmigración". En Panadero, M y García, C. (eds.): *Migraciones extranjeras en la Unión Europea*. U. de Castilla la Mancha.
- García, E.J. (1985) : "La adquisición del español como lengua extranjera", en Fernández, F. (ed.) *Actas del III Congreso Nacional de Lingüística aplicada*.
- García, I. (1998): *Situación de la inmigración extracomunitaria en Navarra*. Gobierno de Navarra.
- García, T. (1987): *España y su protectorado en Marruecos (1912-1956)* Madrid: CSIC - Instituto de Estudios Africanos.
- García, P. (1999): "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes", en *Carabela*, 45, 107-124.
- Gardner, R. (1979). "Social psychological aspects of learning acquisition", en H Giles y R St Clair (eds.) *Language and Social Psychology*, Oxford: Blackwell, 193-220.
- Gardner, R. (1981): "Second Language Learning." En Gardner y Kalin, R. A *Canadian Social Psychology of Ethnic Relations*. Toronto: Methuen.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitude and Motivation*. Londres, Edward Arnold.
- Ghailani, A. (1997). *El español hablado en el norte de Marruecos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Giacobbe, J. y Lucas, M. (1982): "Métalangue des apprenants et discours spontané connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols ser et estar", *Encarages. Acquisiton d'une langue étrangère*, Université Paris VII - Vincennes à Saint-Denis, Printemps, 8/9, 111-127.
- Giménez, C. (1996): "Marroquíes en España: un perfil sociocultural". En López, B. (dir.): *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid, UAM - Ministerio de Asuntos Sociales.
- Gimeno, F. (1993): "Sociolingüística y enseñanza de la lengua", *Lingüística Española Actual*, XV, 297-318.
- Gregorio, C. (1992). "La participación de las mujeres de América Latina y África en los movimientos migratorios a España: su problemática específica". En *La mujer en África y América Latina*. Rev. De SODEPAZ, 9, junio/sep.
- Gregorio, C. (1996) : "Familia y entorno social migratorio: Dos instancias socializadoras en conflicto", en López, B. (Dir.): *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid: UAM. 226-227.
- Guus, E. y Mittner, M. (eds.) (1984): "Studies in Second Language Acquisition by Adult Immigrants". Tilberg Studies in *Language and Literature*, 6. Tilberg: Tilberg University.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2000): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters, Ltd
- Hernández, C. y Morant, R. (1997): *Lenguaje y emigración*. Universidad de Valencia.

- Herrero, B. (1996^a). *El árabe marroquí. Aproximación sociolingüística*. Universidad de Almería.
- Herrero, B. (1998): *Gramática de Árabe marroquí para hispano-hablantes*. Universidad de Almería.
- Jaspers, J. (2006): "Stylizing Standard Dutch by Moroccan boys in Antwerp", *Linguistics and Education, An International Research Journal. Volume 17, Number 2, 2006*. pp. 131-156
- Jiménez Álvarez, M. (1999): "Los niños de la calle en la medina de Tánger y los menores inmigrantes marroquíes indocumentados en Andalucía", *OFRIM Suplementos*, junio, 165-183.
- Jiménez Catalán, R. (1997): "Panorama de los estudios de adquisición de L2", en Otal, J.L.; Fortanet, I. y Codina, V. (eds). *Estudios de lingüística aplicada*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 91-98.
- Jiménez, J.E. y Ortiz, M.R. (1995): *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Johnson, D.M. (1992): *Approaches in research in second language learning*. New York, Longman.
- Johnson, J. Newport, E. (1989): "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language", *Cognitive Psychology*, 21, 60-99
- Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.) (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press
- Khachani, M. (1999): "La emigración magrebí a Europa: las claves socioeconómicas", *OFRIM Suplementos*, Junio. 47-68.
- Krashen S. (1978): "The monitor model for second language acquisition" en Gringas, R. C. (ed.) *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Washington: Center for Applied Linguistics, pp. 1-26
- Krashen, S. (1977): "The monitor model for adult second language performance", en Burt, M. ; Dulay, H. Finocchiaro, M. (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*, Nueva York, Regents.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985): *The input Hypothesis: issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, Calif.: Alenant Press.
- Ladberg, G. (1994) : *Tala mánga språk*. Estocolmo : Carlson
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan.
- Laghaout, M. (1995): "L'espace dialectal marocain, sa structure actuelle et son evolution recente", en *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*. Rabat: Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York, Wiley
- Liang, W.F. y Llobera, M. (1999): "Estrategias de comunicación: los hablantes chinos de español". En De las Cuevas, J. y Fasila, D. (eds.). *Contribuciones al estudio de la lingüística Aplicada*. Logroño: U. De la Rioja.

-
- Lin, Y.H. y Llobera, N. (1994): "Un análisis empírico de la estabilización/fosilización. La auto-corrección en unos residentes de larga estancia", en *Actas del XII Congreso de AEASL*. Barcelona
- López Ornat et al. (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López, B. (1993a). "Emigración, política y cultura española en Marruecos de 1956 a 1992". En Morales, V. (ed.) *Presencia cultural de España en el Magreb*. Madrid, Mapfre. 145-168.
- López, B. (1993b). *Inmigración magrebí en España: El retorno de los moriscos*. Madrid: Mapfre.
- López, B. (dir.) (1996). *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Madrid, UAM / Dirección General de Migraciones.
- López, B. (1998): "Niños marroquíes en la escuela española" en Franzé, A. (ed.) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, pp. 37-47.
- López, B. y Ramírez, A. (1997). "¿España es diferente? Balance de la inmigración magrebí en España", *Migraciones*, 1, pp.41-71.
- López, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna*. Madrid : Playor.
- Lleó, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Makhjoub, K. (2000): "Los malentendidos ante el aprendizaje del español". Comunicación presentada al *Congreso sobre la Inmigración en España*. U. de Comillas – F. Ortega y Gasset. (CD-Rom).
- Marcos Marín, F. (1983). "Aspectos de la acción cultural española en el exterior", *Arbor* CXV, Junio 51-61.
- Marcos Marín, F. Y Sánchez, J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid, Síntesis.
- Mateo, M.V. (1995): "Enseñanza del español a inmigrantes, datos empíricos y propuestas teóricas." *REALE*, 3, 117-127.
- Mc Laughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*, Londres, Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1984): *Second-Language Acquisition in Childhood : volume 1*. Preschool Children Second Edition. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McLaughlin, B. (1985) *Second –Language Acquisition in Childhood: Volume 2*. School-Age Children Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- McLaughlin, B. 1991 (1987). *Theories of second language learning (Second language acquisition)*. New York: Routledge Chapman and Hall.
- Mehlem, U. (1998): *Zeissprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland*. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag.
- Meyer-Ingwersen, J., Neumann, U. y Kummer, W. (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Laonberg : Scriptor
- Morales, V. (1993): *España y el Mundo árabe. Imágenes cruzadas*. Madrid: Mapfre.
- Moreno, J.C. (1991): *Curso de Lingüística General*. Madrid, Síntesis. (2 vol.)
- Moreno, J.C. (1995) : *Lingüística tipológica*. Madrid: Gredos.
- Moreno, J.C. (2000) : *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid, Síntesis.
- Muñoz López, B. (1999): "Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales", en Cerzal, F. (Ed.): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.
- Muñoz Sedano, A. (1995): "La educación intercultural, hoy", *Didáctica*, 7, 217-240.
- Muysken, P. (1980): "Attitudes and Experiences of Discrimination: The Speech of Moroccan Foreign Workers in the Netherlands", en Deprez, K. (ed.), *Proceedings of the 1980 Antwerp Sociolinguistics Symposium*. Ghent: Story Scientia.

- Oyama, S. (1976): "A sensitive period for the acquisition of nonnative phonological system", *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-284.
- Perdue, C. (ed.) (1984): *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. A Field Manual*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Perdue, C. (ed) (1986): "L'acquisition du français par des adultes immigrés", *Langages*, 84, diciembre.
- Perdue, C. (ed.) (1993a): *Adult Language Acquisition. Field methods. Vol I*. Cambridge: CUP.
- Perdue, C. (ed.) (1993b): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Volume II. The results*. Cambridge: CUP.
- Pereira, T. (1996): "Inmigración marroquí en Madrid a través de sus fuentes orales", *Awraq*, XVII, 257-292.
- Pica, T. (1983): "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure", *Language Learning*, 33, 465-497.
- Pica, T. y Doughty, C. (1985): "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities", en Gass, S. y Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 115-135.
- Pica, T.; Holliday, L.; Lewis, N. y Morhenthaler, L. (1989): "Comprehensible input as an outcome of linguistic demands on the learner", *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1), pp. 63-99.
- Pica, T; Young, R. y Doughty, C. (1987): "The impact of Interaction on Comprehension.", *TESOL Quarterly*, 24, 237-58.
- Pujol, M. (1997): "Identidades personales e identidades culturales. Construcción y reconstrucción de las identidades en los contactos inter-grupos lingüísticos", en Otaol, J.L. et al. (eds.): *Estudios de lingüística Aplicada*. Castellón: Universidad Jaume I – Col·lecció Summa. Filologia/ 8
- Pumares, P. (1993): "Problemática de la inmigración marroquí en España", *Política y Sociedad*, 12.
- Pumares, P. (1993b): "Inmigración marroquí en Madrid: el caso del poblado de Ricote (Peña Grande)", en López, B. (dir.). *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*. Madrid: Mapfre.
- Pumares, P. (1993c): "Inmigrantes extranjeros en Madrid", en Jiménez, C. (dir.), Madrid: CAM-UAM.
- Prujuner, A.; Deshaies, D; Hamers, J.; Blanc, M.; Clément, R y Landry, R (1984): *Variations du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact (Rapport No G-5)* Québec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.
- Quilis, A. (1995). "La lengua española en Filipinas y en Guinea Ecuatorial", en Seco, M. y Salvador, G. (coords.) *La lengua española, hoy*. Madrid, Fundación Juan March. 105-117.
- Ramírez, A. (1993): "Huríes sin paraíso: la emigración femenina marroquí a España", *Awraq*, XIV, 163-198.
- Ramírez, A. (1995): "Marroquíes en España: emigración y emancipación", en Martín, G. (comp.). *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- Ramírez, A. (1998): *Migraciones, Género e Islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid: AECEI.
- Ramt, A. (1988): *L'Appredimento Spontaneo di una Seconda Lingua*. Bologna: Il Mulino.

- Sabir, A. (1992): "Aproximación a una geografía de los hispanismos en el Magreb: El caso de Marruecos", en *España-Magreb siglo XXI: El porvenir de una vecindad*. Madrid: Mapfre.
- Seliger, H. (1988): "Psycholinguistic issues in second language acquisition", en Beebe, L. (ed.): *Issues in Second Language Acquisition, Multiple perspectives*. Rowley MA: Newbury House, 15-39.
- Seliger, H. y Long, M. (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 268-85.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1985-86): "Attempting Comprehensive and Comparative Empirical Research in Second Language Acquisition. A Review of Second Language Acquisition by Adult Immigrants.", primera parte en *Language Learning* 35, 567-84. Parte segunda en *Language Learning*, 36, 83-100.
- Selinker, L. Y Douglas, D. (1989): "Research methodology in contextually-based second language research", *Second Language Research* 5, 93-126.
- Sharwood Smith, M. (1994): *Second language learning: theoretical foundations Applied Linguistics*. London: Longman.
- Shibatani, M. y Bynon, T. (eds.) *Approaches to Language Typology*. Oxford: Clarendon Press.
- Slobin, D (1986): *The crosslinguistic study of language acquisition Volume II Theoretical issues*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D (1993): "Adult language acquisition: a view from child language study", en Perdue, C. (ed.): *Adult language acquisition. Field methods*. Vol I. Cambridge: CUP.
- Soto Aranda, B (2000b): "Enseñanza para los inmigrantes: La experiencia española", ponencia presentada en el *Seminario Educar para integrar: inmigrantes en España y en los Estados Unidos de América*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- Soto Aranda, B. (2000a). "El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística: la población marroquí escolarizada como ejemplo". En *II Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid, U. De Comillas y la Fundación Ortega y Gasset. CD-Rom. (<http://sauce.pntic.mec.es/~smart4/ficheros/beatriz.soto.pdf/>)
- Soto Aranda, B. (2000c): *Inmigrantes marroquíes y lengua española: estudio de factores que inciden en el proceso de adquisición de E/L2 en la sociedad de acogida*. Investigación realizada para la obtención del D.E.A. Departamento de Lingüística (U.A.M.) (inédita)
- Soto Aranda, B. (2001). "La enseñanza de E/L2 para inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas para fines específicos", en MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, XIX Congreso Anual de AEASL. León: Universidad de León. Ed. CD-Rom
- Soto Aranda, B. (2001b). "La lectura en el aprendizaje reglado del español: Los estudiantes marroquíes en el sistema educativo español", en MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*, XIX Congreso Anual de AEASL. León: Universidad de León. Ed. CD-Rom
- Soto Aranda, B. (2002a): "La enseñanza de español L2 como factor de análisis en la adquisición del español en población inmigrada en España: marco de análisis y perspectivas", *Quaderns Digitals*, Monográfico núm. 25 sobre enseñanza de segundas lenguas.

- Soto Aranda, B. (2002b): "Nuevos ámbitos de actuación para la ELFE en España", ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de AELFE*, celebrado en la U.P.M. de Madrid, del 25 al 28 de septiembre de 2002.
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2000). "Traducción e inmigración. La función de la traducción en las relaciones hispanomarroquíes postcoloniales". En *Actas del Congreso Últimas corrientes teóricas en Los Estudios de Traducción y sus aplicaciones* (en prensa).
- Versteegh, K. (1977): *The Arabic Language*. Edingburg: Edingburg University Press.
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (1995): "Las clases de lengua y cultura para inmigrantes", *Didáctica*, 7, 425-433.
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (1999): "La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos", *OFRIM Suplementos*, septiembre, 131-157.
- Vinikas, B. y Rea, H. (1993). "La politique des immigrés en Belgique", en Martinello, M. y De Boeck, M. (ed.): *Migration et minorités ethniques dans l'espace européen*. Bruxelles: U. De Bruxelles.
- Wode, H. (1981): *Learning a Second Language 1: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübinga: Gunter Narr.
- Yorio, C. (1985): "(Many) Questions and (Very Few) Answers About Fossilization in Adult L2 Learners.", *Plenary address, Applied Linguistics Winter Conference*, New York, January, 19.
- Youssi, A. (1989): "Changements socio-culturels et dynamique linguistique", en *Langue et société au Maghreb*. Rabat: Publications de la Faculté des Lettres, 101-118.
- Youssi, A. (1994): *Grammaire et lexique de l'arabe marocain moderne*. Casablanca: Wallada
- Ziroti, J.P. (1987): "L'école face aux jeunes issus de l'immigration", en Vermes, G. y Boutet, J (eds.): *France, pays multilingue*. Paris.
- Zobl, H. (1985): "Grammars in search of input and intake", en Gass, S. y Madden, C. (eds.) *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.