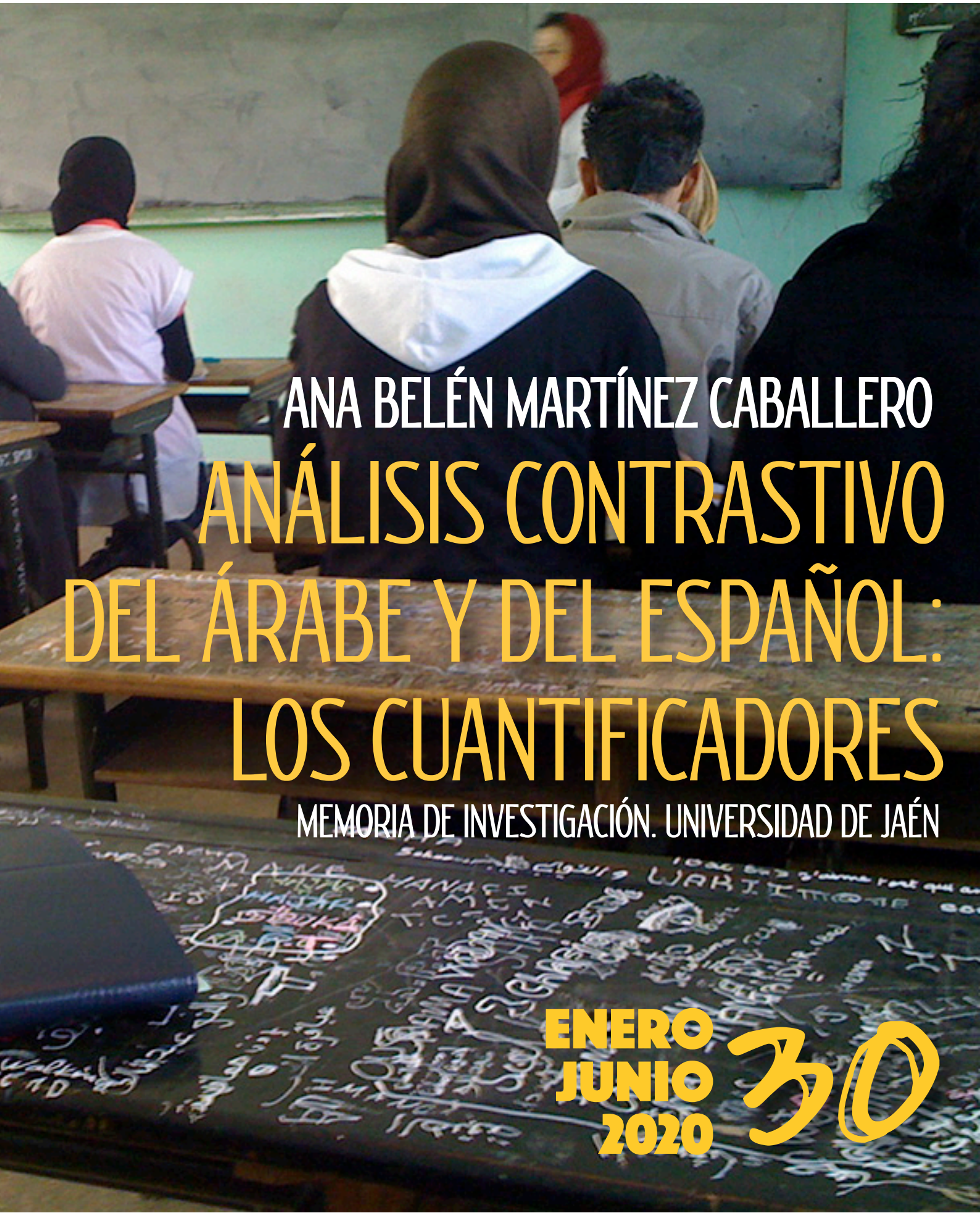
marcoELE
REVISTA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA



ANA BELÉN MARTÍNEZ CABALLERO

ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL ÁRABE Y DEL ESPAÑOL: LOS CUANTIFICADORES

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN. UNIVERSIDAD DE JAÉN

ENERO
JUNIO
2020
30

ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL ÁRABE Y DEL ESPAÑOL: LOS CUANTIFICADORES

PROGRAMA DE DOCTORADO:
Estudios Superiores de Lingüística y Literatura (Código: 534)
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Lingüística Aplicada (Código: 58216)
TUTOR:
Dr. Ventura Salazar García
ALUMNA:
Ana Belén Martínez Caballero
CONVOCATORIA:
2010
BECA:
Formación de Personal Investigador (FPI) (Resolución del 2 de octubre de 2008, BOJA núm. 116)
DEPARTAMENTO:
Filología Española
ÁREA:
Lingüística General
GRUPO DE INVESTIGACIÓN:
Análisis Lingüístico: Teoría y Aplicaciones (ALTYA) (Código: HUM834)
UNIVERSIDAD DE JAÉN

UNIVERSIDAD DE JAÉN

© ANA BELÉN MARTÍNEZ CABALLERO

A mis abuelos, aunque ya no estén,
a mis abuelas, que por suerte están,
a mis padres y a David,
porque son un pilar imprescindible en mi vida

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a las personas que han hecho posible que este trabajo salga adelante.

A mi familia, a la que he robado un tiempo que le pertenecía por dedicarme a estos menesteres; por su comprensión y su apoyo, su ánimo y su aliento. Gracias por regalarme tantos ratos y domingos (y los que quedan por venir).

A David, por su paciencia, por aguantar los malos momentos sin quejarse.

A mis padres, Pepe y Juani, por educarme en el sacrificio y en la perseverancia, valores que me han sido de gran ayuda.

A mi familia saharaui, gracias a ella inicié mi camino hacia la lengua árabe.

A Estela, por tantos favores, por su disponibilidad sin condiciones, por los momentos compartidos en Alicante.

A Montse, por los largos ratos al otro lado del teléfono, por entenderme de primera mano y acompañarme en esta experiencia desde Teruel.

A Marta Torres, por sus palabras de aliento, por comprenderme y animarme, por ser mi 'Pepito Grillo' particular.

A Ana Marco, por sacrificar tardes de café para reflexionar conmigo sobre los entresijos de la lengua árabe, por su cercanía.

A Fernando Ramos, por atenderme siempre amablemente, por sus consejos y sus sabias respuestas, por guiarme en los aspectos del árabe que todavía se me escapan.

A Carmen Medio, por orientarme en los primeros momentos y brindarme su apoyo.

A Manata, mi hermana saharaui, y a Aysha, por aclararme tantas dudas, proporcionarme tantos ejemplos y ofrecerme interesantes comentarios sobre su lengua materna.

A mis profesores de la Universidad de Alicante y de la Escuela Oficial de Idiomas, por transmitirme sus conocimientos con tanta maestría.

A mis profesores del primer año de doctorado, por proporcionarme las herramientas que me han permitido realizar este trabajo.

Y, muy especialmente, a Ventura, por introducirme en la labor investigadora. Por tantas revisiones, aclaraciones, lecturas y relecturas de este trabajo. Por sus minuciosos, exhaustivos y siempre inteligentes comentarios. Por apoyarme siempre. Gracias por ser la luz de este proyecto.

A la Universidad de Jaén, por concederme la beca que me ha permitido dedicarme de lleno a la elaboración de esta memoria y a los miembros del grupo de investigación ALTYA, por su acogida.

A la Biblioteca General de la Universidad de Alicante y a la Biblioteca de la Universidad de Jaén, por facilitarme buena parte del material bibliográfico.

A todos ellos, GRACIAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN
1. OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA 6
2. SISTEMAS DE TRANSCRIPCIÓN 7
3. GLOSAS Y ABREVIATURAS 8

CAPÍTULO I: LA LINGÜÍSTICA APLICADA
1. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN 9
2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN 10

CAPÍTULO II: LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS
1. ANÁLISIS CONTRASTIVO 12
1.1. Introducción 12
1.1.1. Bases teóricas 13
1.2. Hipótesis del Análisis Contrastivo 14
1.2.1. Versión fuerte 14
1.2.1.1. Implicaciones didácticas 15
1.2.1.2. Trabajos y proyectos 15
1.2.1.3. Críticas y nuevas orientaciones 17
1.2.2. Versión débil 21
2. ANÁLISIS DE ERRORES 23
2.1. Introducción 23
2.2. Trabajos empíricos: análisis de errores y taxonomías 26
2.2.1. Implicaciones didácticas 30
2.3. Críticas 31
3. ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA 32
3.1. Introducción 32
3.2. Caracterización de la Interlengua 35
3.3. Orientaciones aplicadas 41
3.3.1. Análisis de la Actuación 41
3.3.2. Análisis del Discurso 42
4. RECAPITULACIÓN 43

CAPÍTULO III: CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL ÁRABE Y DEL ESPAÑOL
1. INTRODUCCIÓN 45
2. CONTEXTUALIZACIÓN 45
3. ORTOGRAFÍA 46
4. PLANO FÓNICO 47
5. PLANO MORFOLÓGICO 51
5.1. El nombre 53
5.2. El verbo 54
5.3. Las partículas 58
6. PLANO SINTÁCTICO 58
7. PLANO LÉXICO 63

CAPÍTULO IV: ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS CUANTIFICADORES EN ÁRABE Y EN ESPAÑOL
1. MARCO TEÓRICO 71
2. LOS CUANTIFICADORES 73
2.1. Introducción 73
2.2. Pequeña cantidad *(poco)* 74
2.3. Gran cantidad *(mucho)* 78
2.4. Cantidad excesiva *(demasiado)* 83

2.5. Cantidad imprecisa *(varios)* 84
2.6. Entidades indefinidas *(alguien-algo)* 87
2.7. Cuantificación indefinida *(algún)* 89
2.8. Recapitulación 92

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES 95

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 99

INTRODUCCIÓN

1. OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer un análisis contrastivo de los principales elementos cuantificadores en árabe y en español a la luz de la teoría de sistemas de partes de la oración *(modelo de Amsterdam).* Se estructura en cinco bloques que sintetizamos a continuación.

El primer capítulo, *La lingüística aplicada,* pretende servir de contextualización general a nuestro estudio. En él revisamos de manera sucinta las iniciales andaduras de esta disciplina que se reconoce como tal a mediados del siglo XX y cuyos principales rasgos identificativos son el carácter práctico y la interdisciplinariedad. Asimismo, comentamos sus ámbitos de actuación más importantes, entre los que se incluye el aprendizaje de idiomas, objeto de estudio del apartado que le sigue.

El segundo capítulo, que aparece bajo el epígrafe *La adquisición de segundas lenguas,* ofrece un recorrido por los principales tipos de análisis que se han llevado a cabo en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Comenzamos repasando los principales postulados del Análisis Contrastivo (AC) de la mano de sus precursores —Charles C. Fries, Robert Lado y Uriel Weinreich—, quienes estipulaban que la lengua materna era la única fuente generadora de los errores que cometían los estudiantes de idiomas y proponían llevar a cabo análisis contrastivos entre ésta y la lengua meta[1] con el fin de predecir las áreas de dificultad a la que se enfrentarían los aprendices. A continuación, exponemos cómo desde el Análisis de Errores (AE) se amplía la nómina de posibles causas de las incorrecciones cometidas por los estudiantes y cómo se revaloriza el concepto de error, que pasa a considerarse un síntoma evidente de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo y se convierte en el protagonista de múltiples investigaciones y taxonomías. Finalmente, comentamos las ideas más significativas del Análisis de la Interlengua (IL), que aboga por contemplar las producciones de los alumnos desde una perspectiva global, mediante el análisis no sólo de las manifestaciones erróneas, sino también de las acertadas, ideas que se materializarán en distintos trabajos sobre análisis de la actuación y análisis del discurso.

El capítulo tercero, *Caracterización general del árabe y del español,* está pensado para ilustrar los rasgos más relevantes de ambas lenguas. Iniciamos este repaso con unos breves apuntes históricos y tipológicos para profundizar más adelante en los distintos niveles lingüísticos; en el plano fónico, exponemos una descripción de los fonemas consonánticos y vocálicos del árabe y del español; en el plano morfológico, revisamos las características más importantes de ambas lenguas en general y de sus principales categorías gramaticales en particular; en el plano léxico, atendemos a los

[1] A lo largo de nuestro trabajo usamos indistintamente los términos *segunda lengua, lengua extranjera, lengua meta* y *lengua objeto* según convenga al discurso, pero sin considerar los contextos de adquisición que los diferencian.

procesos de contacto lingüístico del árabe y del español y comparamos los distintos mecanismos de creación léxica que ambas lenguas llevan a cabo.

En el capítulo cuarto, que lleva por título *Estudio descriptivo de los cuantificadores en árabe y en español,* plasmamos un análisis contrastivo de los principales elementos de cuantificación en ambas lenguas a la luz de la teoría de sistemas de partes de la oración, bien entendido que este modelo ha sido asumido críticamente de acuerdo con los argumentos de Salazar (2007, 2008). Este estudio se circunscribe a los contenidos de grado más relevantes y se basa en las funciones prototípicas que se emplean en los trabajos de sistemas de partes de la oración.

En el capítulo quinto, sintetizamos las principales *conclusiones* que hemos obtenido mediante esta investigación. Cerramos el trabajo con un apartado de *Referencias bibliográficas* en el que compilamos las fuentes empleadas para la elaboración del mismo.

Respecto de la metodología, creemos oportuno comentar que durante la elaboración de los apartados más prácticos (capítulos III y IV), hemos recurrido a la consulta de manuales, guías y gramáticas tanto del árabe como del español. Asimismo, hemos realizado múltiples búsquedas en Internet con el fin de localizar muestras que ilustraran nuestra exposición. No obstante, para confirmar ciertas hipótesis y corroborar ejemplos en aras de su gramaticalidad, ha sido fundamental el apoyo de dos informantes nativas, Manata y Aysha, y de D. Fernando Ramos, profesor de árabe de la Universidad de Alicante. También han resultado indispensables los continuos comentarios y observaciones trasladadas por mi tutor, Ventura Salazar, a lo largo de la redacción de estas páginas. Aprovecho para reiterar desde aquí mi gratitud hacia todos ellos.

2. SISTEMAS DE TRANSCRIPCIÓN

Los ejemplos que se incluyen en el presente trabajo se han transcrito siguiendo el sistema empleado por Ryding (2005). Aunque somos conscientes de que no es el modelo que suele seguirse en el ámbito hispánico, nos inclinamos por esta opción para evitar los signos diacríticos propios de la propuesta española. Mostramos a continuación una tabla con las correspondencias de cada fonema.

ا - aa	س - s	ل - l
ب - b	ش - sh	م - m
ت - t	ص - S	ن - n
ث - th	ض - D	ه - h
ج - j	ط - T	ء - ’
ح - H	ظ - Z	و - w
خ - x	ع - ‘	ي - y
د - d	غ - gh	َ - a
ذ - dh	ف - f	ِ - i
ر - r	ق - q	ُ - u
ز - z	ك - k	

Figura 1. Sistema de transcripción (Ryding, 2005).

Cuando tratamos aspectos concretos de fonética, seguimos el Alfabeto Fonético Internacional (AFI); en este caso, creemos que se trata de la opción más adecuada para comparar los sonidos del español y del árabe, ya que el alfabeto que propone la *Revista de Filología Española* (RFE), aunque podría servirnos para ejemplificar los sonidos del español, resultaría insuficiente para los del árabe.

3. GLOSAS Y ABREVIATURAS

Respecto de las características morfosintácticas de los ejemplos que aparecen en nuestro trabajo, conviene precisar que se exponen a lo largo del texto explicativo así como por medio de las glosas. En cuanto a estas últimas, debemos aclarar que se inspiran en las directrices formuladas conjuntamente por el Instituto Max Planck de Antropología Evolutiva y por el Departamento de Lingüística de la Universidad de Leipzig[2]. Pretenden ser exhaustivas y claras a la vez, por lo que ofrecemos los rasgos morfosintácticos más importantes, pero obviamos otros que pueden considerarse secundarios y que no condicionan la comprensión de las estructuras analizadas. Así, por ejemplo, prescindimos de forma generalizada de la marcación de caso y únicamente la incluimos cuando la estimemos relevante desde un punto de vista estructural. Las abreviaturas que hemos empleado en las glosas se recogen en la siguiente figura.

1 = primera persona	M = masculino
2 = segunda persona	NEG = partícula negativa
3 = tercera persona	NOM = nominativo
AC = acusativo	PL = plural
ART = artículo	PR = presente
C = conjunción	PRN = pronombre
CNT = cuantificador	PRP = preposición
COMP = comparativo	PRT = partícula
DEM = demostrativo	PS = pasado
F = femenino	REL = relativo
GEN = genitivo	SG = singular

Figura 2. Abreviaturas empleadas en las glosas.

[2] La última revisión de esta propuesta es de febrero de 2008 y se recoge en un documento que lleva por título *The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses,* y que está disponible en Internet.

CAPÍTULO I: LA LINGÜÍSTICA APLICADA

1. NACIMIENTO Y EVOLUCIÓN

La *lingüística aplicada* es una rama de la lingüística que tiene como objetivo la resolución de problemas de distinta índole en los que se ve implicado el uso de la lengua. Su carácter eminentemente *práctico*, sin embargo, no nos debe hacer pensar en esta disciplina como la aplicación de la lingüística teórica, puesto que dispone, a su vez, de planteamientos teóricos propios de las materias de las que se encarga. Por ello, para establecer una clara delimitación entre lingüística teórica y aplicada, Milagros Fernández 1996: 27) alude al criterio de la finalidad de las disciplinas, más que al propio objeto de estudio; o expresado en palabras de Pastor (2004: 28):

> En realidad, lo que distinguiría ciertamente a la lingüística aplicada no sería ya la falta de teorización, cuanto la finalidad de la misma, que no persigue la mera adquisición de conocimientos, sino que relaciona éstos con sus posibles aplicaciones para resolver aspectos conflictivos relativos a la interacción social y lingüística.

La autora añade que esta disciplina se caracteriza por considerar el lenguaje desde la perspectiva de su contexto social, político y económico y no como un sistema alejado de su uso real. Además, si consideramos que los ámbitos en los que entra en juego el uso lingüístico son múltiples, no es de extrañar que la lingüística aplicada interactúe con diversas ramas del saber; la *interdisciplinariedad,* de hecho, es su principal rasgo definidor junto con su carácter práctico.

A pesar de que esta disciplina se encarga de cuestiones que gozan de gran tradición como la traducción o la enseñanza de lenguas, habrá que esperar hasta la segunda mitad de la década de los cuarenta para que se empiece a hablar propiamente de la lingüística aplicada como disciplina independiente. Concretamente, en 1946 fue reconocida como tal por la Universidad de Michigan y en 1948 aparece por primera vez subtitulando una revista especializada: *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Ya en la década de los sesenta, coadyuvaron a su consolidación la fundación de revistas como *Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)* —que surge del Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada (1964)— *International review of applied linguistics (IRAL)* (1968) o la creación del *Centro de Lingüística Aplicada* de Washington D. C.

Durante sus primeros años de vida, el principal campo de actuación de la lingüística aplicada fue la enseñanza de idiomas, lo que hizo que en un primer momento la disciplina se viera vinculada sistemáticamente a dicha línea de trabajo. Prueba de ello es la definición que de la misma se da en varios diccionarios especializados (entre ellos, Dubois, 1973), en los que se cita la enseñanza de lenguas prácticamente como la única vía de aplicación. No obstante, en la actualidad se reconoce la heterogeneidad de las posibles aplicaciones lingüísticas.

2. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Para clasificar las principales áreas temáticas en las que actúa la lingüística aplicada, podemos distinguir entre aquellas que se consideran tradicionales en la historia de la lingüística y aquéllas de aparición más reciente; en palabras de Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988: 29) «caminos viejos» y «caminos nuevos» de la lingüística aplicada. En el primer grupo se encontrarían campos como el estudio de la lengua materna y de la segunda lengua, la traducción y la interpretación o la lexicografía. En el segundo, esferas temáticas como la terminología, la lingüística clínica, la planificación lingüística o la lingüística informática.

Basándonos en Pastor (2004: 28-55) hemos elaborado una síntesis de los principales ámbitos de actuación con el objeto de mencionar, de manera sucinta, los objetivos que persiguen y las principales ramas del saber con las que se vinculan.

a) *La lengua materna*. Estas investigaciones se preocupan por el proceso de adquisición de la primera lengua con el fin de establecer, por ejemplo, las distintas fases que atraviesa el niño en este proceso. Para ello, resulta indispensable el apoyo de ciertas áreas como la psicolingüística. Al mismo tiempo, se centran en la enseñanza de la primera lengua —en aspectos tales como la alfabetización—, apoyándose para ello en áreas como la pedagogía y la didáctica.

b) *La segunda lengua*. Como ya hemos mencionado, el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera es uno de los principales objetivos de la lingüística aplicada. Al igual que en el caso anterior, las ramas del saber sobre las que se apoyan estos trabajos son la psicolingüística, la pedagogía y la didáctica. Además, su relación con la informática es cada vez más estrecha; Marcos Marín (2005: 29) concreta en tres los soportes técnicos más importantes que participan en los procesos de aprendizaje de lenguas, a saber: la red, las aplicaciones en CD-ROM y la comunicación basada en redes, como el correo electrónico.

c) *Traducción e interpretación*. El multilingüismo y las necesidades comunicativas entre pueblos y culturas convierten a esta actividad en una de las más antiguas no sólo en la historia de la lingüística, sino en la propia historia de la humanidad. La lingüística aplicada entiende este procedimiento desde su perspectiva comunicativa, lingüística y cultural, por lo que necesita los aportes que le ofrecen la lingüística contrastiva, la semiótica, la pragmática, la etnografía de la comunicación y, actualmente, resulta indispensable también el apoyo de las TICs.

d) *Lexicografía*[3]. La elaboración de diccionarios es otra de las actividades más tradicionales. Desde sus inicios, se relaciona con la semántica y la lexicología. No obstante, se le fueron sumando otras áreas como la terminología, que se encarga del léxico de especialidad, la pedagogía, relacionada con la enseñanza de idiomas o las TICs, que ofrecen desde procesadores de texto hasta soportes informatizados para los diccionarios.

e) *Terminología*. Emparentada directamente con la lexicología y la lexicografía, se ocupa de las designaciones propias de las distintas áreas de especialidad. Nuevamente debemos destacar el importante papel de las TICs y, más concretamente, de las aplicaciones que proporciona la informática.

f) *Lingüística clínica*. Estudia las patologías del lenguaje en general y los procesos de pérdida total o parcial de la capacidad lingüística en particular, con el objeto de encontrar los correspondientes tratamientos y aplicaciones terapéuticas. En este caso, son indispensables las contribuciones de la neurolingüística, la medicina, la psicología o la pedagogía.

g) *Planificación lingüística*. Normalmente estos estudios se encargan de la planificación del corpus de la lengua y de su estatus con el objeto de favorecer o disminuir, e incluso evitar, un determinado proceso de sustitución lingüística. Política, derecho y sociolingüística son los principales campos del saber vinculados a este terreno.

h) *Lingüística informática*. La impronta de las TICs se deja ver en nuestras acciones cotidianas y las vinculadas al uso lingüístico no suponen una excepción; así, el manejo de un diccionario electrónico, la edición y la corrección de textos, el empleo de materiales multimedia o el seguimiento de un curso de idiomas a través de Internet constituyen buenos ejemplos de actividades que se han beneficiado notablemente de los nuevos avances tecnológicos.

[3] «Conviene aclarar que, mientras en el mundo anglosajón, el lexicógrafo es tradicionalmente un profesional que desarrolla su labor dentro de un campo de actuación propio, perfectamente diferenciado del de filólogos y lingüistas, en el mundo románico, por lo general, no existe tal separación "gremial". Por eso, al ser la lingüística aplicada un producto inicial y predominantemente anglosajón, permaneció apartada durante mucho tiempo de lo relacionado con los diccionarios» (Marcos Marín, 2005: 27).

CAPÍTULO II: LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

1. ANÁLISIS CONTRASTIVO

1.1. Introducción

En un sentido amplio, podemos afirmar que la preocupación por la diversidad de lenguas y la comparación entre las mismas son asuntos que han preocupado desde muy antiguo, pues ya en el siglo XVI encontramos incipientes indagaciones en este sentido. Será a partir del siglo XIX cuando se mejore el método comparativo con el fin de conocer las relaciones históricas de diversos idiomas. No obstante, la *lingüística contrastiva* como disciplina nace a mediados del siglo XX, con unas preocupaciones y unos intereses sensiblemente diferentes a los que regían estos antecedentes históricos que acabamos de mencionar.

En los años cuarenta y cincuenta, lingüistas como Charles C. Fries, Robert Lado o Uriel Weinreich se centraron especialmente en ciertos fenómenos de contacto de lenguas como el bilingüismo o el aprendizaje de lenguas extranjeras. La obra *Languages in contact* (Weinreich, 1953), una de las pioneras en el marco de la sociolingüística, aunque no está orientada específicamente hacia la enseñanza de segundas lenguas, contiene algunos planteamientos acerca del contacto lingüístico que sirvieron de fundamento teórico para el desarrollo del método del *Análisis Contrastivo*. En este contexto, Lado publica su libro *Linguistics Across Cultures* (1957), considerado uno de los pioneros de esta nueva línea de investigación. Ya en su introducción, el autor aclara cuáles van a ser los pilares en los que se apoyará el nuevo método (Lado, 1957: xix):

> Es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán, comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se están aprendiendo con la lengua y culturas del estudiante.

De las palabras del autor se desprende la idea de que mediante la comparación sistemática de dos lenguas —la lengua materna y la lengua meta— se podrán prever las áreas que presumiblemente presentarán más dificultades en el proceso de aprendizaje; debemos atender, por tanto, a la *distancia interlingüística* de las mismas; es decir, al grado de semejanza y divergencia existente entre la lengua nativa y la lengua que se desea aprender. Para los defensores del modelo de AC, cuanto mayor sea esa distancia lingüística, mayor dificultad tendrá el estudiante en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Por expresarlo en palabras de Lado (1957: 2-3):

> El estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles.

Weinreich (1953: 18), aunque se refiere concretamente a casos de bilingüismo, expresa esta misma idea en los siguientes términos:

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

Si consideramos esta hipótesis, existiría «una relación directamente proporcional entre la distancia lingüística y la dificultad de aprendizaje» (Pastor, 2004: 101).

En cuanto a la metodología, Fries (1945) asevera que «los materiales más efectivos son los que se basan en una descripción científica de la lengua que ha de estudiarse, comparada cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua del estudiante» (citado por Lado, 1957: 1).

Los planteamientos de estos autores suscitaron gran interés por parte de muchos investigadores, quienes comenzaron a elaborar una serie de estudios contrastivos que ponían en relación dos o más lenguas con el fin de establecer las semejanzas y las diferencias entre las mismas para determinar así la distancia interlingüística entre ellas en cuanto a su estructura y funcionamiento, y predecir las áreas de dificultad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.1.1. BASES TEÓRICAS

Para contextualizar estos iniciales estudios contrastivos, debemos tener en cuenta las corrientes lingüísticas, psicológicas y pedagógicas del momento, pues significaron un gran apoyo teórico para estos trabajos.

En el ámbito de la lingüística, en este periodo impera el *estructuralismo*, lo que hace entender la lengua como una estructura en la que los constituyentes de cada plano (fónico, morfológico, sintáctico, etc.) están organizados de manera estable y sistemática. Según esta hipótesis, el concepto de distancia interlingüística deberá interpretarse en virtud de las semejanzas y las diferencias estructurales.

En el campo de la psicología, destaca el *conductismo*, corriente que explica el comportamiento de los individuos en función de estímulos y respuestas. Si aplicamos esta idea al ámbito del aprendizaje de idiomas, entenderemos este proceso como un mecanismo de mímesis. Así, aprender una lengua consistiría en cambiar una conducta (la de la lengua materna) por otra (la de la lengua meta), para lo cual será indispensable que tanto los profesores como los materiales didácticos proporcionen al aprendiz muestras de conducta de la segunda lengua para que actúen como estímulos.

En cuanto a los planteamientos pedagógicos imperantes en el momento, conviene hacer referencia a la *enseñanza planificada* basada en el denominado currículo racional. Este modelo está compuesto por cuatro módulos relativamente autónomos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Respecto de la metodología, se da preponderancia a la función del docente, mientras que el

proceso de aprendizaje desarrollado por el alumno queda relegado a un segundo plano, donde el aprendiz tiene un papel meramente pasivo y mimético[4].

1.2. Hipótesis del análisis contrastivo

1.2.1. VERSIÓN FUERTE

Los primeros trabajos de lingüística contrastiva partían de la denominada *hipótesis del análisis contrastivo*, también conocida como *versión fuerte* dado su excesivo carácter taxativo. En líneas generales, esta hipótesis sostiene que en el proceso de aprendizaje, «un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura así como la distribución de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjeras» (Lado, 1957: 2). Entendido así, dicho proceso tendrá éxito en aquellas áreas en las que ambas lenguas presenten semejanzas estructurales, dado que se producirá una *transferencia positiva*. Por el contrario, cuando las divergencias sean notables en una parcela determinada de las lenguas, se originarán *interferencias lingüísticas* que influirán de modo negativo en el aprendizaje[5]. De este modo, la lengua materna es vista como fuente de errores, que son interpretados como conductas desviadas.

El hecho de que la lengua materna de los estudiantes se perciba como la única causa de los errores, hace que se confíe en los estudios contrastivos como la mejor terapia para atajarlos. De hecho, estos trabajos se orientan a menudo hacia su vertiente didáctica; así, por ejemplo, Lado (1957) expresa que el profesor puede emplear los resultados obtenidos en estos estudios para la corrección de la programación, la evaluación y creación de materiales didácticos, la elaboración de pruebas y exámenes o la mejora de las técnicas de instrucción.

La confianza en la aplicabilidad didáctica de los estudios contrastivos también se pone de manifiesto en los trabajos de Banathy, Trager y Waddle (1966: 43). En el marco de esta versión fuerte del AC, los autores citados reparten de la siguiente manera las tareas a los principales sujetos vinculados al proceso de aprendizaje: afirman que la función del lingüista, del antropólogo cultural y del sociólogo es identificar las diferencias existentes entre la lengua materna de los aprendices y la lengua meta; los encargados de desarrollar los programas curriculares deberán elaborar materiales que se basen en la descripción de esas diferencias; los profesores tendrán que enseñarlas y los alumnos, aprenderlas.

[4] Stenhouse explica este modelo en el capítulo V de su libro *Investigación y desarrollo del currículum* a través de los trabajos de Tyler y Taba. En su opinión, "el primero es quien ofrece la exposición más clara de los principios básicos implicados y TABA ofrece la mejor exposición de la relación existente de aquellos principios, con el estudio de la educación y con la práctica del desarrollo del C." (Stenhouse, 1984: 91).

[5] Weinreich también emplea el término *interferencia,* pero se refiere a las incorrecciones cometidas por hablantes bilingües: «Los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados fenómenos de *interferencia*» (Weinreich, 1953: 17).

Otros autores como Stockwell, Bowen y Martin (1965: 292) intentaron establecer un *orden lógico* en la planificación didáctica de los distintos contenidos lingüísticos atendiendo al grado de correspondencia entre la lengua materna y la lengua meta; proponen que la instrucción comience por los elementos más difíciles (distinción) para ir avanzando paulatinamente hasta los más fáciles (correspondencia). La postura de Politzer (1972: 60) al respecto es análoga; tras experimentar con estudiantes principiantes de español y francés, defiende que las estructuras diferentes se enseñen en primer lugar.

A pesar de que hoy día estas ideas resultan inaceptables, nos parece interesante la explicación de Salazar (2009: 146), quien apunta que la percepción excesivamente negativa que se tenía entonces del error provoca que en la instrucción se prioricen las fuentes más probables de aparición de estructuras erróneas, con el fin de atajarlas cuanto antes.

1.2.1.1. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Las conclusiones del AC sobre cómo se aprendía una lengua extranjera y esa concepción negativa del error determinaron en cierta medida las tendencias pedagógicas del momento. Pastor (2004: 102) señala como ejemplo el *método audio-oral* de enseñanza de lenguas, que apoyado en las consideraciones negativas sobre la lengua materna que se desprenden de los estudios contrastivos, se muestra reticente al uso de la misma en la clase de idiomas. También se observa el énfasis en la expresión oral, la imitación, la repetición y la memorización como práctica constante, la presentación de las estructuras gradualmente y en forma de diálogo, los ejercicios de anulación de viejos hábitos y refuerzo de los nuevos, así como la predisposición a clasificar los errores según su dificultad y a insistir en los más frecuentes. En palabras de Larsen-Freeman y Long (1991: 58): «el objetivo era trascender el aprendizaje hasta hacerlo automático».

Santos Gargallo (1993: 60) también trae a colación el método de *traducción* como ejemplo de aplicación didáctica de las premisas del AC. Autores como Di Pietro (1971: 60), basándose en los argumentos de los análisis contrastivos, defienden el uso de este método, pues estiman que el mecanismo de traslación entre la lengua materna y la lengua extranjera es inevitable en las estructuras que son semejantes en ambas lenguas. Aunque hoy en día existe un rechazo casi generalizado al método de la traducción para aprender un idioma, otros trabajos posteriores lo recuperaron como una actividad adecuada para favorecer dicho proceso de aprendizaje. Concretamente, Hurtado (1988: 61) propone la traducción pedagógica como ejercicio práctico en el marco de una metodología comunicativa.

1.2.1.2. TRABAJOS Y PROYECTOS

Así las cosas, en los años sesenta comienzan a aparecer numerosos trabajos que se proponen contrastar diferentes lenguas, sobre todo europeas, con el objeto de determinar los aspectos de convergencia y divergencia entre las mismas, para predecir las áreas que teóricamente presentarán mayores complicaciones y las posibles fuentes de error en el proceso de aprendizaje.

Una de las aportaciones de orientación didáctica más significativas de estos estudios es la configuración de *jerarquías de dificultad*, las cuales organizan los errores en una gradación de mayor a menor dificultad. Entre las más conocidas, conviene destacar la de Stockwell, Bowen y Martin (1965: 282-291), recogida en numerosos manuales y monografías (Larsen-Freeman y Long, 1991: 57; Fernández González, 1995: 6-7; Salazar, 2000: 370-371, entre otros), que relaciona las estructuras del inglés y las del español. Según estos autores, la secuencia de mayor a menor dificultad seguiría el siguiente orden[6]:

a) **Desdoblamiento**. Se produce cuando a un elemento de la L1 le corresponden dos formas en la L2.

I. La preposición *for* inglesa se asocia a dos preposiciones españolas, *por* y *para*.

II. El pronombre personal de segunda persona del singular inglés *you* se reparte en español entre los pronombres *tú* y *usted*.

b) **Forma nueva**. Un elemento de la L2 no aparece en la L1.

I. La distinción del género gramatical en inglés tiene un alcance más limitado que en español, pues nombres, adjetivos y artículos no disponen de la oposición entre masculino y femenino.

c) **Forma ausente**. Un elemento de la L1 no aparece en la L2.

I. Los verbos en español no necesitan auxiliares como la forma *do* en inglés para formar oraciones negativas e interrogativas.

d) **Forma coalescente**. Dos elementos de la L1 coinciden en un solo componente de la L2.

I. La distinción de género en los determinantes posesivos de tercera persona en inglés no existe en español; las formas *her / his* confluyen en un único posesivo español, *su*.

e) **Correspondencia**. Se produce una equivalencia estructural entre la L1 y la L2.

I. La marca de gerundio *–ing* en inglés se corresponde con la forma *–ndo* del español.

Otra de las aplicaciones prácticas más relevantes del AC, ya en la década de los setenta, fue la de Schachter (1974). La autora analiza el uso de las oraciones relativas en inglés a través de cinco grupos de estudiantes con lenguas maternas diferentes (persa, árabe, chino, japonés e inglés americano) y llega a la conclusión de que los aprendices elaboran las hipótesis sobre la lengua que se está aprendiendo basándose en el conocimiento que tienen de su lengua nativa.

[6] Los autores dedican el capítulo 11 de su libro a la exposición de esta jerarquía e incluyen un total de 82 ejemplos que tienen en cuenta variables como la obligatoriedad o la opcionalidad de las estructuras. En nuestro caso, incluimos algunas muestras a título ilustrativo.

En el marco de estos trabajos contrastivos, pensamos que merece la pena mantener la distinción que propone Santos Gargallo (1993: 43) entre los estudios llevados a cabo en EE. UU. y los de Europa, pues la autora aprecia que cuando la lingüística contrastiva decae en EE. UU., debido en gran medida a las duras críticas que recibe, resurge la actividad en Europa.

Santos Gargallo (1993: 43-45; 51-59) comenta diversos estudios y proyectos tanto estadounidenses como europeos; la mayoría son trabajos teórico-prácticos centrados en la comparación entre el inglés y otra lengua. Aunque la autora no lo cita, nos parece oportuno añadir a esta recopilación el proyecto de la Universidad de Chicago en el que se inserta el libro de Stockwell, Bowen y Martin (1965) al que ya hemos aludido y que supuso un referente obligado en su momento. En opinión de Salazar (2004: 235), merece la pena resaltar el rigor en la descripción de las estructuras gramaticales, la claridad en la exposición y la gran cantidad de ejemplos que introducen.

1.2.1.3. CRÍTICAS Y NUEVAS ORIENTACIONES

La proliferación de estas investigaciones demuestra la confianza inicial en la utilidad del AC. Durante los años sesenta y principios de los setenta, se multiplicaron los análisis contrastivos; Fernández González (1995: 5) cita, apelando a otras fuentes, más de 500 trabajos referidos a unas 84 lenguas. No obstante, el hecho de que muchos alcanzaran predicciones acertadas no impidió que comenzaran a surgir voces discordantes que ponían en tela de juicio la efectividad del método. Como recuerda Santos Gargallo (1993: 66), en 1968 dos encuentros cuestionaron el valor y la aplicabilidad del AC atacando tanto la perspectiva teórica como la práctica; uno fue la *conferencia de Georgetown* que se centró en el AC y sus aplicaciones pedagógicas, otro fue el *congreso FIPLV* celebrado en Zagreb.

Según Newmeyer y Weinberger (1988: 5), la decadencia del AC se debió a la confluencia de deficiencias de índole práctica con incoherencias teóricas y dificultades metodológicas. En cuanto a los fundamentos teóricos, Fernández González (1995: 6) menciona los problemas derivados del carácter universalista de la *gramática generativa*[7]. Por un lado, opina que «el complejo aparato formal resultaba difícilmente accesible y con frecuencia poco aprovechable para los profesores de lenguas»; por otro, comparte con otros especialistas la idea de que la inestabilidad del generativismo y sus discrepancias internas proporcionaban una base poco firme para construir sobre ella cualquier proyecto de carácter práctico. No obstante, la mayoría de las críticas coincidieron en atacar la *inconsistencia* detectada

[7] Conviene precisar que aunque el estructuralismo fue la teoría lingüística que inspiró en mayor medida el AC, a finales de los años sesenta se aprecia un agotamiento de la lingüística estructuralista, que va siendo sustituida por otras corrientes, entre las que el generativismo es, sin duda, una de las más importantes. La crisis del estructuralismo hizo que se cuestionaran los trabajos contrastivos basados en él, por lo que algunos autores intentaron reconducir el AC desde una perspectiva generativista (el ejemplo paradigmático de ese intento es Di Pietro, 1971). No obstante, esos intentos también fracasaron, porque era sumamente difícil conjugar los presupuestos psicolingüísticos de partida: la gramática generativa rechaza taxativamente el conductismo y opta por planteamientos mentalistas ('universalista', en palabras de Fernández González, 1995: 6).

a menudo entre las predicciones de los estudios contrastivos y las evidencias empíricas, pues se demostró que muchos de los errores que pronosticaban las investigaciones no se corroboraban en la conducta verbal de los estudiantes. Asimismo, autores como Corder (1967), Lance (1969), George (1971), Brudhiprabha (1972), Hammarberg (1973) o Jain (1974) criticaron el carácter fragmentario del AC, pues observaron que un porcentaje considerable de los errores cometidos por los alumnos no se debían a la interferencia de la lengua materna (y por tanto no podían predecirse por medio de los análisis contrastivos), sino que estaban motivados por otras causas. Por su parte, Richards (1971: 146), tras elaborar una taxonomía de errores, comprobó que los causados por la lengua materna —a los que denominó *errores de interlengua*—eran una minoría comparados con los que se debían a factores estratégicos —*errores de intralengua*—.

Whitman y Jackson (1972: 59) también intentaron determinar en qué medida influía la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una L2. Para ello, confrontaron las predicciones de cuatro análisis contrastivos diferentes de inglés y japonés y estudiaron la actuación en inglés de 2.500 japoneses de escuela secundaria mediante diversos modelos de obtención de datos. Llegaron a la conclusión de que el AC no servía para predecir los problemas a los que se enfrentan los alumnos en el proceso de aprendizaje, ya que, a su juicio, la lengua nativa juega un papel pequeño en la actuación del aprendiz de una L2.

Salazar (2000: 371) añade que muchos investigadores pusieron de relieve la escasa rentabilidad del método, pues un análisis contrastivo requería demasiado esfuerzo por parte del investigador, si se comparaba con los limitados beneficios prácticos que podían aplicarse al campo de la didáctica. En este sentido, Sonsoles Fernández (1997: 16) comenta que los resultados obtenidos en el ámbito de la enseñanza no fueron los esperados, ya que los métodos didácticos que se basaron en el AC no consiguieron atajar los errores cometidos por los estudiantes. A ello debemos sumar la consideración de Wardhaugh (1970: 44) acerca de la versión fuerte del AC, a la que califica de poco realista, pues asegura que los lingüistas «serían capaces de llevar a cabo sus estudios contrastivos bastante alejados de los hablantes de las dos lenguas, incluso posiblemente sin conocer de éstas más que lo contenido en las gramáticas que utilizan». Otra de las cuestiones a las que se refiere Wardhaugh es el hecho de que hasta los trabajos que se insertan en la opción fuerte o predictiva del AC se dejen llevar por sus conocimientos previos o por la experiencia. En el caso concreto del trabajo de Stockwell, Bowen y Martin (1965) que comentamos anteriormente, apunta que «parece que estos autores utilizan su conocimiento lingüístico para explicar lo que ellos saben, a partir de la experiencia, que son los problemas que los hablantes de inglés tienen al aprender español». Incluso —asegura— la jerarquía de dificultad que ofrecen Stockwell y Bowen (1965) «se basa más en su experiencia e intuición que en una teoría explícita de predicción de dificultades» (Wardhaugh, 1970: 46).

En el marco de los trabajos que intentaron demostrar que la lengua materna no es tan determinante en el proceso de aprendizaje como se postulaba en los estudios

contrastivos, destacan también las investigaciones sobre el *orden de adquisición de morfemas*, que en opinión de Salazar (2009: 146-147), fueron las que más duramente atacaron la hipótesis del AC. El autor recoge, entre otras, las aportaciones de Dulay y Burt (1974a), Bailey *et al.* (1974) y Krashen (1977a).

Dulay y Burt (1974a) estudiaron la secuencia de aprendizaje de niños hablantes de español y de chino que aprendían inglés en EE. UU. y comprobaron que la lengua materna no condicionaba su secuencia adquisicional. Los resultados obtenidos sirvieron para formular la hipótesis de la *construcción creativa*, según la cual el sistema de la L2 (no el de la L1) es el encargado de guiar el proceso de aprendizaje por medio de mecanismos cognitivos universales y los datos de la lengua objeto. Ello se manifestaba en la equivalencia que presentaban ambos grupos de informantes en la secuenciación de la adquisición de los once funtores propuestos, pese a las diferencias gramaticales de estos contenidos entre el chino y el español, por un lado, y entre ambas lenguas y el inglés, por otro. Asimismo, las autoras destacan el hecho de que apareciera la misma secuencia de adquisición en datos obtenidos con tres métodos diferentes. Bailey *et al.* (1974: 147), por su parte, llegaron a resultados análogos experimentando esta vez con adultos.

En el contexto de los estudios sobre secuencias de adquisición de morfemas, Krashen (1977a: 147) también propone un orden natural en la adquisición del inglés, concretamente el que se expone en la figura 3.

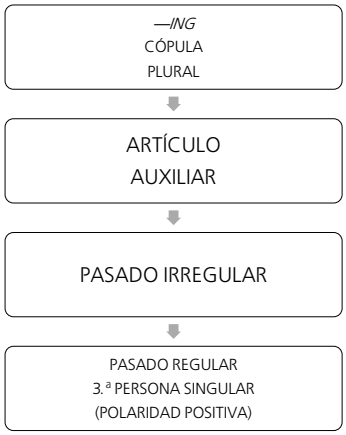


Figura 3. Orden natural de adquisición de algunos morfemas del inglés como L2 (Krashen, 1977a); tomado de Salazar (2009: 147).

Otra de las aportaciones más destacadas —pero a su vez más polémicas— de Krashen (1977b: 145) es la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje*. Para el autor, el primer proceso es natural e inconsciente, propio de los niños que aprehenden bien la lengua materna, bien otras. Se trataría de un proceso de construcción creativa que consiste en la aplicación de estrategias universales. El aprendizaje, por su parte, sería un proceso consciente propio de los adultos que se caracteriza por la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas. A juicio de Krashen (1977b: 150), «mientras que los niños *adquieren* inevitablemente la lengua, los adultos pueden *adquirirla* o *aprenderla*».

A partir de esta distinción, el autor elabora su *teoría de la monitorización*, que Salazar (2004: 135) resume de la siguiente manera:

> Según Krashen, el aprendizaje sólo puede formar parte de la actuación del sujeto por medio de un dispositivo mental específico (el monitor) que 'trasvasa' los contenidos aprendidos sobre el material procedente del sistema de adquisición. Ello afecta, a su entender, a la fluidez y eficacia de la expresión en aras de su 'gramaticalidad'.

Ello explicaría el hecho de que se produzcan los mismos errores y el mismo orden de adquisición de morfemas en la L2 de adultos que en la L1 de niños. No obstante, Salazar (2009: 148) opina que a pesar de que los datos obtenidos en estos trabajos presentan secuencias de adquisición semejantes a las de la L1, manifiestan diferencias notables en otros aspectos importantes. Añade también que los estudios de secuencias nunca demostraron que el proceso de adquisición de la L1 fuera idéntico al de la L2.

Un año más tarde a la aparición del trabajo de Krashen, Mc Laughlin (1978) publica un estudio en el que plantea una revisión de la teoría de la monitorización. A pesar de que reconoce alguna de sus contribuciones, como la propuesta pedagógica de que la instrucción se oriente más hacia la comunicación y menos hacia las reglas formales y la corrección de errores, apunta que una teoría del procesamiento del lenguaje no puede basarse en la distinción entre proceso inconsciente (adquisición) y consciente (aprendizaje). Así, propone un *replanteamiento* del modelo basándose en una teoría de procesamiento de la información que parte de la diferencia entre *procesos controlados* y *procesos automáticos*, por un lado, y *memoria a corto plazo* y *a largo plazo*, por otro. Según Mc Laughlin, en la L2 se producen primeramente los procesos controlados, que se irán convirtiendo paulatinamente en automáticos a medida que se vayan practicando y se vayan incorporando a la memoria a largo plazo.

Como ya hemos comentado, los estudios sobre las secuencias de adquisición de morfemas ponían en tela de juicio los postulados del AC, pues evidenciaron que realmente existe una *secuencia cronológica* en la adquisición que no depende de la lengua materna del aprendiz, su edad o su contexto de aprendizaje. Cabe recordar que estos trabajos se limitan al ámbito de la *gramática*, pues ni en el aprendizaje del vocabulario ni en el de contenidos pragmáticos o socioculturales se han detectado restricciones en este sentido (Salazar, 2009: 149).

Además de las críticas procedentes de los estudios de adquisición de morfemas, hubo quien señaló que los *factores sociológicos* también resultan determinantes en el proceso de aprendizaje de una L2. Schumann (1976), por ejemplo, a través de un estudio longitudinal de la interlengua de un adulto costarricense emigrante en los EE. UU., llegó a la conclusión de que en sus niveles iniciales, las lenguas segundas se asemejan a los *pidgin*, como demuestra su falta de morfología flexiva y de transformaciones, así como la tendencia a evitar la redundancia del sistema. Aunque estos rasgos tienden a desaparecer progresivamente en las etapas

siguientes, esto no se produjo en el caso de su informante; el investigador explica este estancamiento aludiendo a la distancia *social y psicológica* que separa al sujeto de la lengua meta, distancia que pese a no estar avalada por los resultados del cuestionario de motivación, quedó demostrada en algunos aspectos de su forma de vida, como el rechazo a mantener contacto con hablantes de inglés o su negativa a recibir instrucción formal. Con todo ello, Schumann (1976: 138-139) concluye que «la hipótesis de la *pidginización* predice que donde prevalece la distancia psicológica y social encontraremos *pidginización* persistente en el habla de los que aprenden una L2». También Richards (1972) insiste en la relevancia del contexto y los factores sociales para entender la naturaleza de la IL.

Todas estas críticas parciales al AC confluyeron en la apuesta por un *replanteamiento general del método*, apoyada en gran medida en las nuevas corrientes lingüísticas y psicológicas de finales de los sesenta y principios de los setenta. Ahora el aprendizaje ya no se explica como un acto de mímesis que obedece a estímulos externos, sino que se considera un proceso más *complejo* en el que intervienen diversos factores.

Asimismo, muchos autores constataron que la competencia transitoria que desarrolla el estudiante durante el aprendizaje tenía características específicas que permitían hablar de un sistema relativamente autónomo. Observaron que este sistema independiente —conocido hoy día como *interlengua*— mantenía rasgos de la lengua materna y se dirigía hacia la lengua meta, pero contenía a su vez rasgos idiosincrásicos no asociables ni a una ni a otra.

En definitiva, estas críticas ponen de manifiesto que «la complejidad del proceso de aprendizaje y la diversidad de rasgos de la interlengua hacen necesario un procedimiento que aborde el estudio desde la observación directa de la producción lingüística del hablante no nativo» (Santos Gargallo, 2005: 395). Además, si antes el error se entendía como una conducta desviada que producía efectos negativos en el aprendizaje y que por tanto se debía evitar, ahora no sólo se considera ineludible, sino incluso *beneficioso*, pues evidencia que el proceso de aprendizaje está en marcha.

1.2.2. VERSIÓN DÉBIL

En el marco de estos cambios en los planteamientos teóricos, se empiezan a vislumbrar nuevos métodos de investigación orientados hacia el *Análisis de Errores* y el *Análisis de la Interlengua*. Este camino se inicia fundamentalmente en lo que se conoce como *versión débil* o explicativa del AC, una postura más moderada que la anterior, ya que prescinde de las predicciones en el plano de la abstracción para fundamentarse en las producciones reales de los aprendices. Los defensores de esta nueva opción ya no consideran que *todos* los errores cometidos por los aprendices sean el resultado de la interferencia de la lengua materna; así, quienes se adscriben a la versión débil del AC, aunque apuestan por el mantenimiento del método —pues lo siguen considerando un instrumento útil para determinar los errores que se deben a la lengua nativa— se muestran dispuestos a asumir en cierta medida las críticas y a realizar los reajustes pertinentes.

Una de las propuestas de revisión más relevantes fue la llevada a cabo por Eckman (1977), quien sostiene que la Hipótesis del Análisis Contrastivo es válida, pero no suficiente, ya que no puede dar cuenta de la *direccionalidad de la dificultad.* Asegura que si se incorpora el *marcado tipológico* a esta hipótesis, no sólo se podrán predecir las áreas de dificultad del alumno de una L2, sino también su grado relativo de dificultad. En opinión de Eckman, el grado de dificultad está relacionado con el marcado tipológico y define lo 'marcado' en los siguientes términos (Eckman, 1977: 214):

> Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A.

Partiendo de esta definición, elabora su *Hipótesis del Marcado Tipológico,* que materializa en los siguientes principios (Eckman, 1977: 215):

> a) Las áreas de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa y están más marcadas que la lengua nativa presentarán dificultad.
>
> b) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua objeto que están más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de marcado.
>
> c) Aquellas áreas de la lengua objeto diferentes de la lengua nativa pero que no están más marcadas que dicha lengua nativa no presentarán dificultades.

En definitiva, según el autor, el marcado tipológico puede usarse para determinar el grado de dificultad, dado que los errores dependerán de la lengua nativa, en la medida en que las diferencias entre ésta y la L2 sean marcadas.

A propósito de la versión débil del AC, Salazar (2000: 372) aclara que «no aspira ya a predecir apriorísticamente los errores que van a aparecer en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que se limita a ofrecer, *a posteriori*, posibles vías de explicación para una parte más o menos significativa de los errores constatados de modo efectivo en el comportamiento verbal de los aprendices».

Esta nueva orientación que adquiere la investigación del aprendizaje de lenguas es entendida por los detractores del AC como un abandono radical de esta línea de investigación. Por su parte, los defensores del mismo, sobre todo los que trabajaron en el marco de la versión débil, consideraban el Análisis de Errores y de la Interlengua nuevos desarrollos metodológicos dentro del AC[8]. En cualquier caso, el principal mérito del AC fue iniciar una línea de investigación centrada en el *alumno* y en el propio *proceso de aprendizaje*, algo insólito hasta aquel momento. Así, el propio desarrollo de las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas se

[8] Santos Gargallo (1993: 84), por ejemplo, considera que «la existencia de errores independientes de interferencias con L1 (M. P. Jain, 1974), la evidencia de algunos estudios empíricos (M. F. Buteau, 1970) o las restricciones del procedimiento metodológico (B. Hammarberg, 1973), no son argumentos suficientes para invalidar el modelo». Por ello, opina que es necesario considerar el AC como una primera etapa en la línea de investigación de lo que denomina *glosodidáctica del aprendizaje* (*sic*).

relaciona con la aprobación o el rechazo a los postulados del AC (Pastor, 2004: 103).

2. ANÁLISIS DE ERRORES

2.1. Introducción

Todas estas críticas a la versión fuerte del AC y también las nuevas aportaciones de su versión débil actuaron como terreno abonado para el surgimiento, a finales de los años sesenta, de un nuevo modelo de investigación en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, modelo que se ha dado en llamar *Análisis de Errores*. Como ya hemos avanzado, nos encontramos ante una nueva concepción del error, pues de considerarse un componente censurable que se debía evitar pasa a interpretarse como un síntoma evidente de que el proceso de *aprendizaje* se está llevando a cabo.

A ello hay que sumar la contribución de la teoría *chomskyana* (hipótesis innatista) sobre la adquisición de la lengua materna, teoría que no tardaría en extrapolarse al marco de la adquisición de lenguas extranjeras. De este modo, el AE entiende el aprendizaje como un proceso interiorizado de *formación de reglas*, en el que éstas se internalizan mediante un procedimiento de creación y comprobación de hipótesis. Nos encontramos por tanto ante una diferencia esencial con respecto al modelo anterior; según las teorías del AC, el éxito del aprendizaje estaba supeditado a la influencia de la lengua materna, por lo que el aprendiz disfrutaba de escaso margen para determinar este proceso. Ahora, por el contrario, desde el AE se le concibe como un sujeto *activo* capaz de generar las reglas que rigen la lengua meta.

No obstante, como indica Santos Gargallo (1993: 83-84), las actitudes de los investigadores ante estos dos modelos se pueden dividir en dos posturas bien diferenciadas. Por un lado, la de quienes consideran que el AC debe sustituirse por un AE explícito (Slama Cazacu, 1971; Zydatiss, 1974; entre otros). Por otro, la de quienes piensan que el AE y el AC son complementarios, pues el primero puede utilizarse como una importante fuente de corroboración de la información obtenida mediante las predicciones del AC (en esta línea se insertan autores como Duskova, 1969; Filipovic, 1985; Sajavaara, 1981; Söhrman, 2007, entre otros).

Corder (1967) fue uno de los precursores de este nuevo modelo (AE). En sus primeras formulaciones teóricas propone el estudio sistemático de los errores que aparecen en la interlengua de los aprendices de lenguas extranjeras a partir del análisis de sus *producciones reales*, tanto orales como escritas. Añade que estos elementos pueden ser útiles para los principales implicados en el proceso de aprendizaje. Con respecto al *profesor*, sostiene que el estudio sistemático de los errores cometidos por sus alumnos le permitirá determinar el progreso que se está llevando a cabo. En cuanto al *alumno*, asegura que cometer errores es, en sí mismo, una estrategia de aprendizaje. También destaca el enorme valor que tienen para los *investigadores,* pues evidencian las estrategias y procedimientos que emplea el aprendiz (Corder, 1967: 25). Posteriormente, apreciará también que «a partir del estudio de sus errores, estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su

conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender» (Corder, 1973, citado por Pastor, 2004: 103-104)[9]; es decir, que los errores marcan los diferentes estadios en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, es interesante la comparación que establece entre las manifestaciones lingüísticas erróneas cometidas por los aprendices de una segunda lengua y las del niño que comienza a adquirir su *lengua materna*. El autor señala que al igual que las actuaciones incorrectas de los niños no se consideran errores, sino locuciones infantiles propias del estadio de su desarrollo lingüístico, los errores de los aprendices de segundas lenguas deben ser interpretados como evidencia de ese *proceso* de aprendizaje (Corder, 1967: 22-23). Afirma que ni en un caso ni en otro se espera que estas producciones contengan únicamente formas correctas.

En el caso del lenguaje infantil, Brown y Frazer (1964: 23) aseguran que la aparición de errores sistemáticos en estos casos demuestra que el niño posee reglas de construcción de la lengua, pues cuando éste habla correctamente, puede que únicamente se esté limitando a repetir algo que ha oído. Respecto de las producciones del aprendiz de una segunda lengua, Schachter (1974) constató que la escasez de errores no indicaba necesariamente un aprendizaje eficaz; es decir, que no siempre existía una relación directa entre producción y conocimiento, sino que en estos casos podía entrar en juego una estrategia de *inhibición*.

Como ya indicamos antes, la autora estudia la producción de oraciones relativas en inglés por parte de estudiantes árabes, persas, chinos y japoneses. Su trabajo intenta demostrar la ineficacia tanto del AC 'a posteriori' como del AE si antes no se han tenido en cuenta análisis contrastivos 'a priori'[10], precisamente porque no pueden dar cuenta de esta estrategia de inhibición. Advierte, por tanto, del peligro de considerar únicamente las cifras y los porcentajes que ofrece la versión 'a posteriori'. En el caso de las oraciones relativas de sus informantes, un AE revela que japoneses y chinos presentan un porcentaje de errores considerablemente inferior al de persas y árabes (japoneses: 8%, chinos: 12%, persas: 25%, árabes: 20%). Ello nos podría llevar a inferir que son los primeros los que tienen menor dificultad para aprender las oraciones relativas en inglés. Sin embargo, como apunta la autora, se debe tener en cuenta la diferencia en el número total de oraciones relativas producidas por los estudiantes persas y árabes por un lado (174 y 154 respectivamente) y chinos y japoneses, por otro (76 y 63 respectivamente). Teniendo en cuenta este dato, asevera que la hipótesis de que los alumnos chinos y japoneses se enfrentarían a una mayor dificultad —según un AC previo— se corrobora en el escaso número de relativas en inglés, estructura que únicamente emplean cuando están relativamente

[9] No obstante, hubo quien se opuso al concepto de error propuesto por Corder y lo siguió considerando un fenómeno negativo que perjudicaba el proceso de aprendizaje y que alejaba al aprendiz del nivel de competencia deseada (Ringbon, 1986; Zidatiss, 1974, entre otros).

[10] Schachter prefiere la distinción terminológica 'a priori' *vs.* 'a posteriori' propuesta por Gradman, pues la considera más descriptiva y menos evaluativa que 'fuerte' *vs.* 'débil' o 'predictiva' *vs.* 'explicativa'.

seguros de que son correctas[11]. De este modo, en un momento en el que la mayoría de estudios de adquisición de segundas lenguas defienden la versión explicativa del AC y se orientan hacia el AE, Schachter (1974: 203) defiende el AC predictivo en los siguientes términos:

> El alumno aparentemente construye hipótesis acerca de L2 basadas en el conocimiento que tiene de su propia lengua. Si las construcciones son similares en la mente del alumno, transferirá la estrategia utilizada en su lengua nativa a la lengua objeto. Si son radicalmente diferentes, o bien rechazará la construcción nueva o bien la utilizará sólo con una extrema precaución.

No obstante, conviene aclarar que, a pesar de posicionarse en la versión fuerte del AC, Schachter admite que la predicción de las áreas de dificultad no explica la totalidad de los problemas de aprendizaje, pues se deben tener en cuenta otros factores como la enseñanza recibida con anterioridad o la motivación.

Retomando de nuevo las primeras formulaciones teóricas de Corder (1967: 24-25), nos parece oportuno mencionar la diferencia que establece entre producciones incorrectas sistemáticas y no sistemáticas. A las primeras las denomina *errores*, ya que al ser reiteradas considera que se deben vincular a la competencia del aprendiz y por tanto, pueden servir para determinar su interlengua. A las incorrecciones eventuales las llama *faltas*, pues estima que su asistematicidad es fruto de la actuación y por tanto se deben a cuestiones como el estado físico, un lapsus de memoria o condiciones psicológicas determinadas[12]. Por ello las faltas resultan mucho más fáciles de corregir que los errores.

Asimismo, conviene destacar el problema de la *fosilización*, cuestión que han tratado numerosos investigadores (Selinker, 1972: 36-37; Vázquez, 1991: 82-84; Larsen-Freeman y Long, 1991: 64; Pastor, 2004: 105, Santos Gargallo, 2005: 394, entre otros). Se trata de un fenómeno por el cual el aprendiz tiende a conservar en su interlengua, de forma recurrente, formas erróneas que se suponían superadas y que pueden convertirse en permanentes en sus comportamientos lingüísticos orales o escritos. Santos Gargallo (2005: 394) puntualiza que la fosilización se produce con más facilidad en aquellas personas que acceden al aprendizaje de una segunda lengua en edad adulta y en quienes persiguen únicamente una competencia comunicativa funcional, es decir, aquélla que les permite desenvolverse de forma eficaz en actividades de la vida cotidiana. Además, añade que generalmente se debe a *estrategias* de aprendizaje (que provocan hipergeneralizaciones del funcionamiento de la lengua meta) y a la *interferencia* lingüística (ya sea de la lengua materna o de otras lenguas extranjeras).

[11] Larsen-Freeman y Long (1991: 65) citan otros estudios en los que se pone de manifiesto la estrategia de inhibición a la que se refiere Schachter. Concretamente, estos trabajos constatan que los hablantes de árabe evitan la pasiva inglesa (Kleinmann, 1977) y los de hebreo no suelen utilizar los verbos con preposición del inglés (Dagut y Laufer, 1985).

[12] También Norrish (1983: 78) establece una clasificación parecida. Sostiene que un *error* es una desviación sistemática, una *falta* es una desviación inconsciente y eventual y un *lapsus* es una desviación debida a factores extralingüísticos como falta de concentración o de memoria.

En este sentido, es preciso recordar, como apunta Salazar (2000: 372), que la incidencia de la lengua materna es mayor en ciertos ámbitos como el fónico o el pragmático. El caso más representativo es el que afecta a lo que se suele denominar *acento extranjero*; es decir, al hecho habitual de que aprendices con un dominio bastante aceptable de la lengua objeto tengan una pronunciación o una entonación que evidencie los patrones de la lengua materna y que un hablante nativo reconoce como no propias.

2.2. Trabajos empíricos: análisis de errores y taxonomías

Así las cosas, el error se convierte en el eje principal en torno al cual giraron las numerosas investigaciones que se desarrollaron en el marco del AE. Concretamente, fueron dos las principales líneas que siguieron estos trabajos: por un lado, la identificación, descripción y explicación de los *errores* de la interlengua de los alumnos con el fin de determinar su competencia en la L2; por otro, la elaboración de *taxonomías* o inventarios de errores. A continuación repasamos algunas de las investigaciones más representativas en este sentido.

En cuanto a los primeros, conviene mencionar que los estudios de los años sesenta y setenta son de corte tradicional, pues se fundamentan principalmente en la determinación de la *competencia gramatical* de los alumnos. Arabski (1968: 85-86), por ejemplo, trabajó con estudiantes polacos que estudiaban inglés como segunda lengua y clasificó sus errores según se debieran a la L1 *(errores interlingüísticos)* o a la propia L2 *(errores intralingüísticos)*. Duskova (1969: 86), que también se ocupó del inglés como segunda lengua, esta vez con alumnos checos, constató que en las producciones de sus informantes había errores que no se podían atribuir ni a la lengua nativa ni a la L2, sino a otras lenguas que los alumnos habían aprendido anteriormente. Asimismo, a través de su análisis, comprobó la influencia de los *factores psicológicos* en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Buteau (1970: 86) analizó los errores cometidos por estudiantes de francés, a los que organizó en cuatro grupos, según las lenguas que hablaran en el ambiente familiar —inglés, inglés-francés, inglés-italiano, inglés-otra lengua—. Además de esta distinción, tuvo en cuenta si los alumnos sabían o no latín, pero llegó a la conclusión de que no se trataba de un factor significativo. Otro de los hallazgos del autor fue que las estructuras divergentes no eran necesariamente las más difíciles de aprender, algo que contradecía los postulados del AC.

Estos nuevos planteamientos desencadenaron en una visión más amplia con respecto a los posibles orígenes del error. Ahora ya no se apunta a la lengua materna como la única fuente generadora de manifestaciones lingüísticas erróneas, sino que a los errores de *interlengua* se les añade los denominados errores de *intralengua*, aquellos motivados por la propia L2 y que se deben a otras causas. Entre estas posibles motivaciones, Richards y Sampson (1974) mencionan las siguientes: interferencia intralingual, situación sociolingüística, modalidad de la exposición a la lengua objeto y modalidad de la producción, edad, inestabilidad de la IL y dificultad inherente de ciertas estructuras fonológicas, sintácticas y semánticas. Algunos trabajos de la década de los noventa añaden otras como:

distracción, interferencia, traducción, estrategias de comunicación, influencia de los materiales y los procedimientos didácticos[13], hipergeneralización, neutralización, aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta, analogía o influencia de la forma fuerte (Sonsoles Fernández, 1997: 48-49; Santos Gargallo, 2005: 406).

Aunque los trabajos iniciales pretendían examinar la competencia gramatical de los estudiantes, a finales de los setenta y principios de los ochenta, el propio Corder reorientó los objetivos del AE hacia una evaluación de la competencia *global* de los aprendices. Ahora las investigaciones se encaminan hacia la valoración de la gravedad de los mismos atendiendo a su dimensión *comunicativa* y valorando los efectos pragmáticos que producen en el interlocutor (Pastor, 2004: 107).

En este contexto, Enkvist (1973: 88-89) estableció tres criterios para evaluar la *gravedad* del error, a saber: gramaticalidad (con respecto a la norma), aceptabilidad (en cuanto al oyente) y adecuación (según el contexto) (*cfr.* Vázquez, 1991: 69).

Otras de las investigaciones que se pueden insertar en esta nueva dimensión comunicativa del AE son las de Olsson (1973), Burt y Kiparski (1972) y Tomiyana (1980). Pese a la heterogeneidad de estos trabajos, conviene remarcar la obtención de conclusiones análogas. Olsson (1973: 90) trabajó con estudiantes suecos de inglés y comprobó que los errores *morfológicos* obstruyen la comunicación en menor medida que los *sintácticos*. Burt y Kiparski (1972: 90), por su parte, propusieron una distinción entre errores *globales*, los que afectan a las estructuras sintácticas y errores *locales*, que atañen a partes mínimas de la oración. Los autores aseguran que son los globales los responsables de la distorsión comunicativa.

La originalidad del trabajo de Tomiyana (1980: 90) reside en el hecho de que no se analizan los errores en sí, sino la *reacción* de los nativos ante éstos y su forma de corregirlos. Se basa concretamente en las incorrecciones que atañen a dos categorías gramaticales específicas: los *conectores* (errores globales según la clasificación de Burt y Kiparski) y los *artículos* (errores locales). Al igual que los autores citados, Tomiyana afirma que los errores globales, los que afectan a los conectores, son más importantes desde el punto de vista comunicativo y, además, resultan más difíciles de corregir.

Estas tres investigaciones concluyen que las incorrecciones cometidas a nivel sintáctico son las más graves desde un punto de vista pragmático. No obstante, el principal problema tanto de la clasificación de Enkvist como del resto de

[13] Vázquez (1991: 72-73) denomina *errores inducidos* a los que resultan de la aplicación de una técnica didáctica inadecuada con respecto al sistema de la L2. Considera que cada método, por sus características, propicia un tipo de error diferente; en líneas generales —señala— el método *gramática-traducción* favorece el desarrollo de la interferencia, debido a las referencias constantes a las reglas de la lengua materna, y el *audio-lingual,* al incentivar la imitación, la repetición y la memorización, concede escaso margen a la reflexión y a la creatividad. Por ello, plantea la necesidad de elaborar estudios que relacionen la influencia de los métodos o las técnicas de enseñanza sobre el tipo de errores que se producen (Vázquez, 1991: 74-75).

investigaciones que acabamos de comentar es el alto índice de subjetividad que conllevan.

Como ya indicamos anteriormente, además del análisis de los errores de la interlengua de los estudiantes, una de las principales preocupaciones de los trabajos que se insertan en el marco del AE fue la elaboración de *taxonomías*. De entre la multitud de propuestas diferentes que atienden a diversos criterios, sintetizamos a continuación la clasificación que ofrece Vázquez (1991: 31-104), por considerar que es su trabajo el pionero en el ámbito hispánico y el responsable de abrir la puerta a posteriores investigaciones de AE en español.

1) Criterio lingüístico

a) *Adición*. Proceso que consiste en añadir elementos innecesarios.

b) *Omisión*. Se trata de la eliminación de unidades relevantes.

c) *Colocación falsa*. Operación consistente en la colocación de los constituyentes de la oración en un orden sintagmático incorrecto.

d) *Yuxtaposición*. Se trata de unir dos componentes sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis.

e) *Selección falsa*. Elección incorrecta de morfemas o palabras sin llevar a cabo ninguna de las operaciones anteriores.

2) Criterio etiológico

a) *Transferencia*. Proceso que se produce como resultado del impacto de un sistema de reglas sobre otro dando lugar a la intelengua; consiste en calcar de una L1 a una L2.

b) *Interferencia*. También se conoce como transferencia negativa y se produce cuando la convergencia de las reglas de la L1 y la L2 o las reglas de la L2 provocan formas gramaticales erróneas.

c) *Simplificación*. Estrategia de producción consistente en el intento sistemático por comunicar en una situación determinada, cuando todavía no se disponen de las reglas de la L2 necesarias para tal fin (Tarone *et al.* 1976; citado por Vázquez, 1991: 63).

3) Criterio comunicativo[14]. La autora propone tres pautas para clasificar los errores desde un enfoque comunicativo:

[14] Como ya advertimos a propósito de la propuesta clasificatoria de Enkvist, la dificultad de estas categorizaciones que atienden a criterios comunicativos reside en el alto índice de subjetividad que implican.

a) *Ambigüedad*, respecto del mensaje.

b) *Irritación*, en cuanto al interlocutor.

c) *Estigmatización* del hablante.

4) Criterio pedagógico

a) *Errores inducidos vs. Errores creativos*. Los errores inducidos son el resultado de la aplicación de una técnica didáctica inadecuada con respecto al sistema de normas de la L2. Los errores creativos no están condicionados por las técnicas de instrucción, sino que se deben a otros factores.

b) *Errores transitorios vs. Errores permanentes*. Los errores transitorios aparecen en un determinado momento y desaparecen en etapas posteriores. Sin embargo, los permanentes tienden a fosilizarse. Para Vázquez (1991:75), la noción de permanencia debe definirse atendiendo a la etapa de aprendizaje en la que se encuentra el alumno.

c) *Errores individuales vs. Errores colectivos*. Los errores individuales son idiosincrásicos y se deben a la experimentación con la L2. Los errores colectivos son compartidos por un grupo de hablantes determinado.

d) *Errores fosilizados vs. Errores fosilizables*. El concepto de fosilización de errores se refiere al surgimiento de formas idiosincrásicas independientemente de la edad y años de instrucción (ya sea formal o informal) (Selinker, 1972, citado por Vázquez, 1991: 83).

e) *Producción escrita vs. Producción oral*. A juicio de Vázquez, esta distinción es significativa pues el modo de producción condiciona el tipo de error. Menciona, por ejemplo, que durante las producciones orales, los estudiantes no disponen de tiempo para reflexionar, algo que no sucede con las producciones escritas.

El afán por organizar y clasificar los errores no impidió, sin embargo, que muchos investigadores manifestaran la necesidad de dotar a estos estudios de una vertiente *didáctica*, con el objeto de ofrecer propuestas pedagógicas para la mejora en el proceso de aprendizaje. Las palabras de Vázquez (1991: 193) son muy esclarecedoras en este sentido:

> La consecuencia lógica de todo Análisis de Errores con fines pedagógicos es la incorporación de las explicaciones de las causas de los errores observados y calificados como fosilizables a los materiales de enseñanza (criterio preventivo). A esto hay que agregar la elaboración de un sistema coherente de principios aplicables a posteriori destinado a mejorar la producción escrita u oral de un determinado grupo de estudiantes en una situación de aprendizaje particular con fines específicos (criterio terapéutico).

2.2.1. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Al igual que sucedía en el caso del AC, las ideas del modelo del AE también repercutieron en los planteamientos didácticos y metodológicos del momento. Así, por ejemplo, las jerarquías de dificultad sirvieron para establecer prioridades en la exposición de los contenidos y la nueva concepción del error como constatación del proceso de aprendizaje atenuó el temor a las producciones erróneas.

Santos Gargallo (1993: 99) recuerda que el auge del AE coincide con los primeros planteamientos del enfoque comunicativo, que persigue redireccionar la enseñanza de lenguas extranjeras hacia las necesidades del alumno, con el objetivo de que éste adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva. Para desarrollar este enfoque pragmático fue necesario desterrar el concepto chomskyano de *competencia lingüística*, al que muchos empezaban a calificar de reduccionista e insuficiente (Lyons, 1970; Campbell y Wales, 1970, entre otros). En su lugar, Hymes (1972) propone el de *competencia comunicativa*, que no sólo hace referencia a la *gramaticalidad* en cuanto a la norma, sino también a la *adecuación* respecto del contexto sociolingüístico. Más tarde, Canale (1983: 691) reformula este concepto y lo divide en las siguientes subcompetencias[15].

a) Subcompetencia gramatical: dominio de la gramática y del léxico.

b) Subcompetencia sociolingüística: uso apropiado de la lengua con relación al contexto.

c) Subcompetencia discursiva: empleo adecuado de las relaciones entre los distintos elementos del mensaje y entre éste y el resto del discurso.

d) Subcompetencia estratégica: dominio de destrezas de comunicación que suplen las carencias del resto de competencias.

Aunque gran parte de la bibliografía especializada hace referencia al *enfoque comunicativo,* a juicio de Salazar (1999: 310-312), se trata más bien de un *paradigma* (en tanto que espacio teórico más general y abstracto) que se manifiesta en diversos modelos o enfoques: enfoque natural (Krashen y Terrel, 1983), enfoque por tareas (Breen y Candlin, 1980), enfoque nocio-funcional. Aunque presentan entre sí diferencias evidentes, comparten principios básicos como los que siguen (Melero, 2005: 698-703):

a) Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.

b) Enseñanza centrada en el alumno.

c) Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora.

d) Aprendizaje contextualizado.

[15] En la década de los noventa, se desarrollan nuevas clasificaciones como la de Bachman (1990), quien establece una distinción entre *competencia organizativa* (gramatical y textual) y *competencia pragmática* (ilocutiva y sociolingüística) o la de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), quienes diferencian entre competencia *discursiva, lingüística, accional, sociocultural* y *estratégica*.

e) Introducción de textos y documentos auténticos.

f) Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.

g) Importancia creciente del componente intercultural.

Melero (2005: 711) concibe estos modelos como distintas fases de un proceso en el que se han ido desarrollando principios teóricos y prácticos; «se puede decir que en un primer momento se prestó atención al *qué* enseñar (nociones y funciones), para pasar después al *cómo* enseñar (metodología comunicativa) y centrarnos, más tarde, en cómo desarrollar procesos de comunicación en el aula».

Esta nueva aplicación didáctico-pedagógica también determinó la propia *evaluación* del error, pues ya no se limita únicamente a examinar la conformidad de la producción con el sistema que se está aprendiendo, sino que también se presta atención a la adecuación del mensaje en cada situación. No obstante, no siempre resulta fácil ni objetivo evaluar el grado de distorsión comunicativa (Sonsoles Fernández, 1997: 30). Más neutral resulta la propuesta de Palmer (1980), quien establece criterios como la *frecuencia* y la *dispersión* para determinar la gravedad del error. El primero haría referencia al número de veces que aparece una producción incorrecta, el segundo, al número de alumnos que la efectúan. En cualquier caso, compartimos con Sonsoles Fernández (1997: 31) la aserción de que la relevancia del error está determinada por el nivel (inicial, medio o avanzado) y las necesidades del aprendiz, a lo que Santos Gargallo (2005: 407) añade el contexto académico en el que se lleve a cabo la instrucción.

2.3. Críticas

A través de este breve recorrido que hemos realizado por la historia del AE, hemos podido comprobar que el propio modelo sufre una evolución interna, pues si los trabajos iniciales se centraron en la clasificación y explicación de los errores, investigaciones posteriores se basaron en la valoración de los efectos comunicativos y en las posibles aplicaciones pedagógicas y didácticas que ofrecía el modelo.

No obstante, Fernández González (1995: 14) critica el hecho de que el propósito último del AE —la explicación a través del error de los mecanismos de adquisición de la segunda lengua— se viera bastante difuminado por una gran proporción de trabajos que se quedaron en la mera presentación y clasificación de errores. Alba Quiñones (2009: 12) pone de manifiesto, además, que esta diversidad de agrupaciones «dificulta y, a veces, imposibilita la comparación entre unos trabajos y otros, pues al establecer una base taxonómica distinta, los resultados son, obviamente, diferentes»[16].

[16] La autora considera que en el plano sintáctico apenas se observan diferencias entre unas clasificaciones y otras; no obstante, pone de manifiesto la heterogeneidad de las mismas mediante la comparación del subsistema léxico-semántico de seis de ellas (Dulay y Burt, 1974b; Azevedo, 1980; Bueno González, 1992; Sonsoles Fernández, 1991; Gutiérrez Toledo, 2001; Whitley, 2004).

Por su parte, Dulay, Burt y Krashen (1982: 77) atribuyen algunas lagunas a este modelo, como la confusión entre la descripción del producto (interlengua) y la explicación del proceso (aprendizaje), la falta de precisión en la descripción de las categorías de los errores (motivada quizá por la confusión entre los errores inter e intralingüísticos) y el simplismo en la categorización de los errores, pues las taxonomías determinan una única fuente causante del error, cuando deberían reflejar la interacción de diversos factores. Jordens (1980: 227) insiste en este último punto y cuestiona que el análisis de las investigaciones que se centran en las producciones erróneas sea adecuado; cree que estos trabajos consisten, normalmente, en una categorización en términos de interferencia, sobregeneralización, simplificación, etc., basados en la comparación entre las producciones de la interlengua y las de la L1 y L2, pero que no consideran el hecho de que numerosos errores puedan tener múltiples interpretaciones. Además, Santos Gargallo (2005: 405) asevera que «el hecho de que la mayor parte de los estudios empíricos sean resultado de un investigador individual y no de un grupo de investigadores añade un sesgo al proceso de la identificación de los errores, identificación que podría variar si fuera cotejada».

A modo de conclusión conviene recordar que el AE supuso un gran avance con respecto al modelo del AC, sobre todo por la ampliación de las posibles fuentes del error; no obstante, la principal cuestión que se le criticó fue el hecho de considerar *únicamente* las estructuras erróneas de los aprendices, no la totalidad de su producción, algo que intentarán solventar los posteriores estudios sobre interlengua en los que nos centramos a continuación.

3. ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA

3.1. Introducción

El sistema lingüístico que emplea el hablante no nativo en su intento por comunicarse en la lengua objeto ha recibido diversas denominaciones y definiciones que se han planteado desde múltiples perspectivas; entre las designaciones iniciales, cabe destacar las que siguen: *sistema aproximativo* (Nemser, 1971), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *interlengua* (Selinker, 1972); no obstante, es esta última la que se ha aceptado de forma generalizada en las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas.

Desde un punto de vista estrictamente *lingüístico*, Nemser (1971: 52) define este sistema en los siguientes términos:

> Llamaremos sistema *aproximado* al sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.

Para Nemser (1971: 52-53), son tres los rasgos que caracterizan a estos sistemas. En primer lugar, señala que están estructurados internamente y que se diferencian tanto de la lengua nativa como de la L2. En segundo lugar, indica que configuran series evolutivas en las sucesivas etapas de aprendizaje. Por último, expresa que los sistemas aproximados de los alumnos que se encuentran en la misma etapa de dominio coinciden en cierta medida. Estos rasgos le sirven para defender el estudio de las situaciones de contacto no sólo en función de la lengua nativa y de la lengua meta, sino también con referencia al propio sistema aproximado del estudiante.

La explicación que propone Corder (1971) es de índole *sociolingüística*, pues enmarca el sistema intermedio de los estudiantes de una L2 dentro de los denominados *dialectos idiosincrásicos*, cuyos rasgos principales serían la inestabilidad y los problemas de interpretación. Insiste en que éstos no son compartidos por ningún grupo social, razón por la cual no deben confundirse con los *dialectos sociales*.

En el marco de los denominados dialectos idiosincrásicos distingue varios tipos. Por un lado, habla del lenguaje poético y señala que se podría definir como 'desviaciones voluntarias', pues el autor conoce las reglas del dialecto estándar y decide no obedecerlas motivado por razones estéticas. También alude al habla de los afásicos, a la que describe como 'desviaciones patológicas' y destaca la dificultad para determinar en qué medida el hablante conoce las reglas. Por último, hace referencia al habla de los niños que adquieren su lengua materna y a la de los aprendices de una L2; opina que en estos casos no se debe hablar de desviaciones porque los hablantes todavía no conocen las reglas.

La perspectiva que adopta Selinker (1972) es de corte *psicolingüístico*, pues se centra en el propio proceso de aprendizaje. Basándose en la 'teoría de la maduración' de Lennerberg (1967), sostiene que en las mentes de los estudiantes hay una *estructura psicológica latente* que se pone en funcionamiento cuando se intenta aprender una L2. Incide también en el hecho de que algunas estructuras lingüísticas de la *interlengua* no se erradiquen nunca y vuelvan a aparecer, sobre todo, bajo condiciones psicológicas determinadas como la ansiedad o la falta de atención. Afirma que dichas estructuras están presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de *fosilización*. A continuación explicamos los cinco procesos a los que alude para referirse a esa estructura psicológica latente (Selinker, 1972: 37):

1) *Transferencia lingüística*: los componentes fosilizables se deben a la lengua materna.

2) *Transferencia de instrucción*: está motivada por los propios procesos de instrucción.

3) *Estrategias de aprendizaje de la L2*: resulta del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse.

4) *Estrategias de comunicación en la L2*: están motivadas por el acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la lengua meta.

5) *Hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto*: es producto de una sobregeneralización de las reglas que rigen la lengua meta.

Selinker (1972: 37) propone la hipótesis de que estos cinco procesos son centrales en la adquisición de lenguas segundas y que cada uno moldea el material fosilizable con respecto a las locuciones superficiales de la IL, controlándolas casi por completo. No obstante, reconoce también algunos problemas que se derivan de esta propuesta, como la dificultad para determinar a cuál de los procesos citados se deben los datos obtenidos o el modo de reconocer anticipadamente las estructuras fosilizables.

Más allá de la diversidad terminológica y de la heterogeneidad de enfoques, Fraudenfelder *et al.* (1980) destacan las constantes que se desprenden de estas definiciones: la idea de sistema, la idea de evolución y la idea de especificidad, rasgos que también aparecen en la explicación que proponen de interlengua (Frauenfelder *et al.*, 1980, citado por Sonsoles Fernández, 1997: 20):

> Sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico.

Estos trabajos iniciales se consideran los responsables de constituir las bases teóricas necesarias para superar las limitaciones del modelo de AE y para ampliar el objeto de estudio a las producciones *globales* de los aprendices; en palabras de Corder (1971: 71):

> El dialecto es *une langue* en el sentido saussureano. Es, por consiguiente, un error metodológico concentrarse sólo en aquellas oraciones que son claramente idiosincrásicas. Las oraciones superficialmente bien formadas en términos de un dialecto social (el dialecto objeto en el caso del alumno) son tan importantes como las claramente idiosincrásicas, ya que también nos dicen lo que sabe el alumno.

A los primeros planteamientos sobre la interlengua le sucedieron multitud de estudios e investigaciones; en la década de los ochenta, Tarone (1983) revisa tres paradigmas vigentes en ese momento: *competencia homogénea* (Adjémian, 1976, 1982), *conocimiento dual* (Krashen, 1976, 1981) y *capacidad continua* (Tarone, 1979, 1982, 1983).

La propuesta desarrollada por Adjémian (1982) defiende la necesidad de idealización en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, trasladando la dicotomía *chomskyana* entre *competencia* y *actuación* al estudio de la interlengua. Sobre esta base, el autor postula la especificidad de la IL, que se materializa en los rasgos que resumimos a continuación (Adjémian, 1982: 247-250):

> 1) *Fosilización*: conservación en la interlengua, recurrentemente, de formas erróneas que se creían superadas y que pueden tender hacia la permanencia.
>
> 2) *Regresión involuntaria*: aparición en la interlengua de elementos o reglas que se desvían de la lengua objeto y que parecían haber desaparecido en beneficio de otras formas más acordes con la lengua meta.

3) *Permeabilidad*: rasgo de la interlengua que permite la entrada en ella de las reglas de la lengua materna, así como la hipergeneralización de las reglas de la lengua objeto.

Arditty y Perdue (1979), sin embargo, no reconocen estas características como distintivas de las interlenguas, sino que opinan que pueden encontrarse en otros sistemas lingüísticos. En su opinión, lo que separa a la interlengua de la lengua nativa es el modo de adquisición y el contexto social en el que se desarrollan y no sus gramáticas, que presentan diferencias cuantitativas más que cualitativas.

Al modelo dual de Krashen ya nos hemos referido con anterioridad; se fundamenta en la distinción de corte *psicolingüístico* entre *adquisición,* que el investigador relaciona con el conocimiento implícito, y *aprendizaje,* vinculado con el conocimiento metalingüístico.

Por último, Tarone adopta la teoría *sociolingüística* de Labov sobre la 'paradoja del espectador' y la aplica al análisis de la IL. Para la autora, la capacidad interlingüística es heterogénea y está constituida por un *continuum* de estilos que se suceden y que irían desde los más intuitivos e inconscientes (estilo vernáculo) hasta los más reflexivos y conscientes (estilo cuidado semejante al de la lengua meta).

3.2. Caracterización de la interlengua

Los procesos de creación de la IL reconocidos por la mayor parte de los especialistas se pueden concretar en los que siguen: *transferencia, fosilización, permeabilidad, estrategias de aprendizaje* y *variabilidad*; los tres primeros se interrelacionan y están vinculados, como ya hemos explicado, con la permanencia repetida de ciertas formas lingüísticas erróneas en la IL.

Por *estrategias de aprendizaje* nos referimos a todos esos mecanismos, procedimientos, recursos o tácticas que lleva a cabo el aprendiz con el fin de comunicarse en la lengua objeto. Entre las múltiples taxonomías que las organizan, la más extendida es la que las agrupa en cuatro: *comunicativas, cognitivas, metacognitivas* y *socioafectivas*. Otra de las clasificaciones que suele aparecer en los estudios especializados es la que distingue entre *estrategias de evitación* (eludir temas, reducir el contenido del mensaje), que provocan un empobrecimiento en la comunicación y las *estrategias de compensación* (parafrasear, traducir, hacer mímica, ejemplificar, solicitar la ayuda del interlocutor), que persiguen alcanzar el propósito comunicativo.

Pero más allá de la diversidad tipológica, lo importante es que las estrategias ayudan a desarrollar la capacidad de aprender una nueva lengua, razón por la cual resulta indispensable que se *entrene* al aprendiz en estas técnicas, pues a través de la práctica usará nuevas estrategias, examinará su eficacia y aprenderá a trasladarlas a situaciones nuevas (Oxford, 1990: 445). Por ello, poco a poco se van introduciendo en los currícula y en la dinámica del aula. En opinión de Sonsoles Fernández (2005: 874), «para acercar a la clase los contenidos estratégicos (…) lo importante es detenerse en los procesos que tienen lugar en la comunicación lingüística y en la

apropiación de los recursos para diseñar desde ahí las actividades didácticas que activen los mecanismos o estrategias de comunicación y de aprendizaje».

Aunque generalmente el tratamiento de las estrategias se integra en las actividades de aprendizaje de la lengua, también se han desarrollado programas específicos para asimilar dichas estrategias, como el *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)* (O'Malley y Chamot, 1990), programa de entrenamiento de estrategias para el aprendizaje del inglés.

Por último, nos centramos en la *variabilidad* de la interlengua; es decir, en todos aquellos factores que determinan su idiosincrasia. Aunque en los apartados precedentes ya hemos aludido a algunos de estos condicionantes (*lenguas aprendidas con anterioridad,* Duskova, 1969; *estado físico, lapsus de memoria,* Corder, 1967; *estrategia de inhibición,* Schachter, 1974; *distancia socio-psicológica con respecto a la lengua meta*, Schumann, 1976; *factores sociales*, Richards, 1972), nuestro objetivo ahora es sistematizar de forma general, los principales elementos que se deben valorar a la hora de interpretar la IL de los aprendices. Para ello, nos servimos de la clasificación tripartita que propone Cook (1978: 77) acerca de los factores psicológicos que intervienen en el aprendizaje: *variables cognitivas, variables afectivas* y *variables externas*.

I. Variables cognitivas

Dentro de las variables cognitivas encontraríamos factores como la aptitud, la inteligencia, las estrategias de aprendizaje, la experiencia lingüística previa, la memoria, entre otros.

Para ciertos autores, la *aptitud* o capacidad innata para aprender una lengua extranjera es el factor de éxito más importante (Ioup *et al.,* 1994: 279; Skehan, 1998: 279). Sin embargo, la mayoría de expertos, aunque la considera un elemento relevante, no reconoce su exclusividad a la hora de alcanzar resultados óptimos en el proceso de aprendizaje. En cualquier caso, una de las cuestiones más debatidas es su relación con la *inteligencia*. Según algunos especialistas (Gass y Selinker, 2000: 279; Carroll, 1981: 156, entre otros) aptitud e inteligencia no son equivalentes. Pimsleur (1966: 154), por su parte, sostiene que la inteligencia es una parte muy importante de la aptitud lingüística. A juicio de Genesee (1976: 155), la inteligencia es primordial en las actividades más académicas de la L2 (lectura, gramática y vocabulario), pero no en otras.

También se ha cuestionado si la aptitud puede adquirirse. Para muchos investigadores, la respuesta sería afirmativa, ya que la *experiencia lingüística previa* facilita el aprendizaje de otra, debido al desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de comunicación. No obstante, autores como Harley y Hart (1997: 280) niegan el desarrollo de la aptitud en función de la experiencia previa en aprendizaje de lenguas.

Finalmente, queremos hacer mención a los *test* que se han elaborado con la finalidad de medir la aptitud lingüística. Quizá los más conocidos sean el *Test de*

Aptitud de Lenguas Modernas (TALM) (Carroll y Sapon, 1959) y la *Batería de Aptitud Lingüística (BAL)* (Pimsleur, 1966). Hay quien los considera mecanismos de predicción efectivos (Sparks y Ganschow, 2001; Skehan, 1985, entre otros). Ellis (1985), sin embargo, no cree que sean capaces de medir la capacidad lingüística innata. Debemos tener en cuenta que los test de aptitud se basan esencialmente en presupuestos de la psicometría conductista, que hoy día resultan más que cuestionables. En general, miden la capacidad del sujeto para atender ciertas unidades lingüísticas discretas (por ejemplo, memorizar palabras, diferenciar dos sonidos acústicamente próximos, etc.)[17]. Sin embargo, nada demuestra que esa capacidad sea realmente decisiva a la hora de desarrollar una competencia comunicativa *global* en una L2.

II. Variables afectivas

Las variables afectivas se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones que experimenta el aprendiz. Son muchos los rasgos de *personalidad* que se mencionan como factores condicionantes del aprendizaje de una lengua extranjera. Larsen-Freeman y Long (1991: 169-177), por ejemplo, aluden a la autoestima, la extroversión, la ansiedad, la disponibilidad para asumir riesgos, la sensibilidad al rechazo, la empatía, la inhibición o la tolerancia a la ambigüedad. Los resultados de las múltiples investigaciones que ofrecen al respecto distan mucho de ser homogéneos, pues como ha observado Wong Fillmore (1982), los rasgos de personalidad interactúan con el tipo de enseñanza recibida y con la propia dinámica del aula[18].

Además de los factores citados por Larsen-Freeman y Long (1991), estimamos oportuno introducir entre los condicionantes de tipo afectivo la *actitud* y la *motivación*. La actitud hace referencia a la disposición psicológica del estudiante ante su proceso de aprendizaje y entre los distintos factores que la determinan conviene citar el entorno social y familiar, la comunidad de habla, la lengua nativa o el contexto de aprendizaje. Generalmente, una actitud positiva hacia la lengua meta se asocia al éxito del aprendizaje, como avalan distintas investigaciones (Van Els *et al.* 1984; Scherer y Wertheimer, 1964). No obstante, parece que los factores de actitud influyen relativamente poco en la adquisición de segunda lengua infantil, probablemente porque los aprendices, al ser tan pequeños, no han desarrollado totalmente sus actitudes (Larsen Freeman y Long, 1991: 161). Genesee y Hamayan (1980) llegaron a esta conclusión tras investigar el proceso de adquisición del francés por parte de niños canadienses anglófonos de seis años.

En cualquier caso, se debe reconocer la dificultad para valorar los factores psicológicos. Aunque los test que intentan examinarlos a partir de escalas de

[17] Los test que acabamos de citar, de hecho, se caracterizan por centrarse únicamente en aspectos gramaticales y fonéticos. Para Carroll, la aptitud consta de cuatro habilidades: habilidad para codificar la fonética, sensibilidad gramatical, habilidad para aprender por repetición, habilidad para aprender una lengua inductivamente; Pimsleur reduce a tres los componentes de la aptitud: inteligencia verbal, motivación y habilidad auditiva.

[18] Wong Fillmore (1982: 193) constata, por ejemplo, que los aprendices tímidos obtienen mejores resultados con clases orientadas hacia el profesor que con actividades orientadas al grupo.

autoevaluación suelen estar bien diseñados, Larsen-Freeman y Long (1991: 167) indican que la obtención de medidas fiables y válidas depende de la conciencia y la franqueza de los informantes.

En el plano de la enseñanza, varios enfoques y modelos proponen actividades que propicien actitudes positivas hacia la lengua objeto (empleo de materiales didácticos auténticos, fomento de la autonomía del aprendizaje, integración de los conocimientos previos del aprendiz, análisis de necesidades, promoción del aprendizaje significativo).

Como ya mencionamos antes, la *motivación* es otra de las variables afectivas que determinan el proceso de aprendizaje de una nueva lengua; se refiere a las distintas razones que mueven al aprendiz a involucrarse en el proceso de apropiación de una lengua extranjera, ya sean éstas extrínsecas (determinadas por factores externos) o intrínsecas (puramente personales). Una de las clasificaciones más conocidas con respecto a la influencia de la motivación es la propuesta por Gardner y Lambert en 1972; los autores diferencian entre motivación *integradora* e *instrumental*. La primera se vincula al deseo de aprender una lengua con el fin de relacionarse en su comunidad de habla e incluso formar parte de ella. La motivación instrumental, por su parte, se mueve por razones de tipo práctico. En los primeros momentos, se asumió que la motivación integradora era más eficaz que la instrumental, razón por la cual muchos docentes empleaban métodos que fomentaban la asimilación a la cultura meta. En la actualidad, se ha comprobado que ambos tipos de motivación tienen el mismo poder explicativo en la variabilidad de la intelengua, por lo que Alpetkin (1981: 192) aconseja a los profesores que sean sensibles a los tipos de motivación que presentan sus alumnos.

En el plano teórico, las variables afectivas constituyen el pilar principal de la *hipótesis del filtro afectivo* de Krashen (1985), según la cual estos factores funcionan a modo de tamiz, facilitando o impidiendo la entrada del caudal lingüístico. En el marco de la didáctica, conviene destacar las distintas propuestas que se enmarcan en el *enfoque humanístico,* a saber: *sugestopedia* (Lozanov, 1979), *respuesta física total* (Asher, 1977), *aprendizaje de la lengua en comunidad* (Curran, 1976), *método silencioso* (Gattegno, 1972), *enfoque natural* (Krashen y Terrell, 1983). Aunque estas propuestas no han tenido gran repercusión a nivel institucional, sí han condicionado en cierta medida la práctica docente, como pone de manifiesto el creciente interés por la implicación psicológica del aprendiz.

III. Variables externas

Dentro de los factores externos, Cook (1978: 77) hace referencia a la *edad* y a *factores socioculturales*. Respecto del factor *edad,* conviene mencionar que generalmente se asocia el crecimiento psicológico del individuo con la pérdida de la capacidad para aprender una L2. Aunque existe un gran debate en torno a esta cuestión, se pueden señalar tres posiciones prototípicas con respecto a la existencia de un *periodo crítico de aprendizaje* (Martín, 2005: 276-278):

1. Existe un *periodo crítico*[19] para aprender una lengua extranjera en el cual el proceso se desarrolla de forma natural y sin esfuerzo. Para Patkowski (1980), el requisito para alcanzar un grado de perfección en la lengua meta propio del hablante nativo es que el proceso de aprendizaje comience antes de la pubertad.

2. Existe un *periodo sensible* dentro del cual el aprendizaje es más fácil, pero no imposible fuera de él. Además, para valorar el efecto de la edad habrían de contemplarse dos parámetros distintos: *velocidad de aprendizaje* y *logro final*.[20] Asimismo, se reconoce que los resultados varían a tenor de los subsistemas que se analicen (fonológico, morfosintáctico y léxico). En opinión de Baralo (2005: 379):

> Aquellos aspectos más relacionados con la categorización de fonemas, la plasticidad articulatoria y los parámetros fonológicos fijados mediante hábitos arraigados desde el primer año de vida en la LM, están mucho más sujetos al factor edad, de forma negativa, que los subsistemas léxico-semánticos a los que no parece que afecten demasiado la edad del aprendiente. Entre ambos extremos se encuentra el subsistema sintáctico (…).

3. No existen restricciones debidas a la madurez. Prueba de ello serían la cantidad de personas adultas que adquieren un nivel de dominio similar al que alcanzan los niños (Bialystok, 1997: 277).

Como aprecian Larsen-Freeman y Long (1991: 148-152), tampoco hay consenso a la hora de explicar las diferencias asociadas a la edad. Hay quien alude a razones *socio-psicológicas* (inhibición, actitudes hacia la lengua meta, identidad como hablantes), *cognitivas* (desarrollos cognitivos diferentes), del *input* (cantidad y calidad) o *neurológicas* (especialización de los hemisferios).

En el marco de las variables externas, Cook menciona, además de la edad, el componente *sociocultural*. Respecto del contexto social, debemos comentar que desde la sociolingüística ha sido destacado como uno de los factores fundamentales en el proceso de adquisición. Mientras que las teorías ambientalistas ponen el acento en el componente social, las teorías interaccionistas «entienden la interacción como la relación del individuo con otros individuos (dimensión social) y con el contexto» (Moreno Fernández, 2005: 301).

También el nivel socio-cultural es una variable recurrente en distintas investigaciones. Carmen Muñoz (2001), que trabajó con estudiantes de inglés segunda lengua en un contexto reglado, evidencia que se trata de un factor influyente, pero de incidencia bastante menor que el resto de variables que trata

[19] La hipótesis del periodo crítico se la debemos a Lennerberg (1967); no obstante, como advierte Martín (2005), el investigador hace referencia a la adquisición de la lengua materna y no aplica este concepto al aprendizaje de una L2.

[20] Teniendo en cuenta estos aspectos y siendo constante el tiempo de exposición, se obtendrían las siguientes generalizaciones: a) los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje de una L2; b) entre los niños, los mayores (8-12 años) progresan al principio más rápidamente que los menores (3-8); c) sin embargo, a largo plazo, los niños pequeños llegan a alcanzar un nivel superior al de los otros grupos (Krashen, Long y Scarcella, 1979, citamos por Martín, 2005: 275).

(grado de exposición a la lengua inglesa, dominio académico de la lengua materna, edad de inicio del aprendizaje de la L2).

Antes de cerrar este recorrido por los principales factores psicológicos que condicionan la interlengua, queremos citar otros que también la determinan, pero sobre los que no nos detendremos de forma exhaustiva.

a) *Estilo cognitivo*. Se vincula a las distintas maneras de procesamiento de la información, así como a los diversos modos de afrontar una determinada tarea. De forma genérica, se habla de estilos cognitivos analíticos y estilos cognitivos holísticos; no obstante, es preciso aclarar que se trata de *tendencias* del aprendiz hacia un estilo u otro, que esta predisposición puede variar dependiendo de diferentes circunstancias y que en muchas ocasiones se produce la interactuación de varios estilos. A pesar de la dificultad que entraña evaluar los estilos cognitivos, muchos investigadores, sirviéndose de distintos test y cuestionarios, han constatado una relación entre éstos y la adquisición de la L2 (Naiman *et al.*, 1978: 177). Hartnett (1975: 194) comprobó que los aprendices analíticos conseguían mejores resultados con métodos deductivos y los holísticos, con métodos inductivos. También Abraham (1985: 195) observa que la consecución es más satisfactoria cuando el método se adapta a los estilos cognitivos de los estudiantes. No obstante, hay quien aboga por la flexibilidad de materiales y metodologías con el objeto de dar cabida a todos los estilos y de estimular a los alumnos para que desarrollen varios tipos (Larsen Freeman y Long, 1991: 195; Tumposky, 1984: 195-196).

b) *Estrategias de aprendizaje*. Los distintos mecanismos que el aprendiz emplea para suplir su falta de competencia y comunicarse en la lengua meta también pueden determinar la IL. Para Rubin (1981: 184-185), conviene distinguir entre las acciones que permiten el aprendizaje y las que lo favorecen directamente. Una clasificación parecida establece Seliger (1984: 185) al diferenciar las *macro-tácticas*, aquellas que proporcionan un contexto para que el aprendiz obtenga datos y *micro-tácticas,* las que facilitan un *input* directo. No obstante, como aclara Rubin (1975: 184), las estrategias de aprendizaje deben estudiarse junto con otros factores como: la destreza que se tenga en la lengua objeto, la edad del aprendiz, el tipo de actividad, el estilo de aprendizaje o las diferencias culturales.

c) *Método de obtención de datos*. Son varios los investigadores que han puesto de manifiesto el hecho de que la variedad de la IL dependa en muchas ocasiones de los procedimientos que se hayan seguido para obtener los datos (Tarone, 1983; Adjémian, 1982) o incluso del *tiempo* que se conceda a los alumnos para pensar en la tarea asignada (Krashen, 1976; Van Naerssen, 1986). A juicio de Selinker (1972: 31-32), la clave para examinar aspectos de tipo psicológico está en prestar atención a las *actuaciones significativas* de nuestros informantes. Adjémian (1976, 1982), por su parte, aboga por el uso de datos obtenidos con distintos métodos, para poder abstraer a partir de ellos la competencia de los hablantes de la IL.

d) *Input.* Una de las hipótesis más conocidas que explica la relación entre el caudal lingüístico y la IL es la *hipótesis del input comprensible* de Krashen (1985) según la cual se debe proporcionar al alumno un caudal lingüístico algo superior a su capacidad de comprenderlo. Aunque al principio se reconoció que el *input* comprensible era necesario y suficiente para el aprendizaje, actualmente se considera que también afectan las modificaciones que se hacen del mismo y la propia interacción discursiva. En cualquier caso, para analizar en qué medida afecta el caudal lingüístico a la IL, se deben considerar dos factores: el *contexto* y la *situación,* que a juicio de Martín (2005: 270), son la primera causa de variabilidad en cuanto a ritmo y grado de perfección del aprendizaje. A grandes rasgos, se distingue entre contexto natural (inmersión), contexto formal (instrucción en el aula) o contexto mixto (combinación de ambos). La situación de enseñanza es un factor más complejo ya que aglutina todas las circunstancias que rodean la instrucción (enseñanza reglada o no reglada, clase presencial o a distancia, educación obligatoria u opcional, profesores nativos o no, ratio elevado o escaso de alumnos, materiales didácticos, recursos del aula, etc.).

En las líneas que preceden hemos intentado sistematizar las principales variables de la IL; huelga decir que se trata de factores que no influyen de modo individualizado en la idiosincrasia de la misma, sino que se relacionan y se retroalimentan.

3.3. Orientaciones aplicadas

Las investigaciones de carácter práctico en torno a la interlengua pueden catalogarse en el marco de los estudios sobre *Análisis de la Actuación* y los trabajos de *Análisis del discurso.*

3.3.1. ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN

Bajo el epígrafe de *Análisis de la Actuación* se agrupan investigaciones de muy diversa índole. Por un lado, debemos recordar los ya mencionados *estudios de secuencias de adquisición morfemas,* los cuales ponían en tela de juicio los postulados del AC y relativizaban la influencia de la lengua materna.

Por otro lado, hubo quien se interesó por el estudio de los procesamientos mentales que se producen al adquirir una estructura concreta de la lengua, dando lugar así a las investigaciones sobre *secuencias del desarrollo.* Uno de los principales descubrimientos de estos trabajos fue comprobar que el progreso de las secuencias de adquisición de los que aprendían una L2 era similar al de los nativos de dicha lengua. A esta conclusión llegaron, entre otros, Ravem (1968, 1970), al estudiar la adquisición de las interrogativas totales *(yes/no questions)* y parciales *(wh-questions)* del inglés por parte de dos niños hablantes de noruego, Dato (1970), trabajando la frase verbal española en nativos de inglés o Milon (1974), quien se interesó por el aprendizaje de la negación inglesa por parte de niños japoneses. No obstante, el trabajo de Wode (1976) contradecía los ya citados, pues tras investigar las secuencias de desarrollo de niños hablantes de alemán a la hora de aprender la negación inglesa, comprobó que éstas diferían de las secuencias que manifestaban

los nativos, ya que los niños se dejaban llevar por su lengua materna cuando existía una semejanza estructural.

Otra de las aplicaciones del análisis de la actuación fue el estudio de las *estrategias de aprendizaje* que se ponen en práctica al aprender una nueva lengua. Entre otras, podemos mencionar el empleo de expresiones formulaicas (Huang, 1970) o *rutinas prefabricadas* (*sic*) (Hakuta, 1975), así como la simplificación de la sintaxis. Con respecto al uso de las rutinas prefabricadas, Huebner (1980: 71) cuestiona que los aprendices las empleen correctamente desde el principio. Piensa, por el contrario, que la proyección de la función sobre la forma o viceversa sufre un proceso de desarrollo, algo que han asegurado diversos estudios que no se limitan a este tipo de estructuras, sino que examinan otras formas lingüísticas (Wagner-Gough, 1975; Bahns y Wode, 1980, entre otros). Asimismo, se ha debatido también hasta qué punto el empleo de las expresiones formulaicas afecta al proceso de adquisición de la lengua en general. Para Wong Fillmore (1976: 71) la memorización de las mismas es fundamental, pues a partir de ellas se enuncian las reglas creativas. Krashen y Scarcella (1978: 72), por el contrario, opinan que las expresiones memorizadas y el habla creativa tienen un origen neurológico distinto. Schmidt (1983: 72), aunque también comprobó que no se producía la generación de reglas a partir de la memorización de estas fórmulas, constató que para uno de sus informantes se trataba de una estrategia muy eficaz que contribuía al aumento de su fluidez.

Todos estos trabajos que se enmarcan en el análisis de la actuación superan el campo de estudio del anterior modelo del AE, pues se encargan de examinar la actuación global del aprendiz. No obstante, algunos investigadores (Wagner-Gough, 1975: 72, entre otros) estimaron que este modelo resultaba insuficiente y con el objeto de complementarlo y de conseguir un análisis óptimo de la interlengua de los estudiantes, propusieron incorporar a estos estudios el análisis del *input* recibido; éste fue precisamente el objetivo de los posteriores estudios de *análisis del discurso*.

3.3.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

El análisis del discurso, como acabamos de mencionar, surge de la necesidad de incorporar el *input* a los estudios que examinan la actuación de los aprendices con el fin de analizar de forma más completa su IL. Una de las puestas en práctica más conocidas del análisis del discurso es lo que se ha dado en llamar *análisis de la conversación,* modelo que insiste en la importancia de la interactuación a la hora de aprender una nueva lengua. Estas investigaciones pretenden demostrar que durante la conversación entre un hablante no nativo y otro nativo, el primero construye expresiones a partir del *input* que recibe del segundo, colaborando así ambos en la producción de un discurso participativo (Larsen-Freeman y Long, 1991: 73). A partir de estas conversaciones combinadas, el aprendiz de una segunda lengua formularía hipótesis lingüísticas sobre la lengua objeto. No obstante, como han reconocido algunos investigadores, no es fácil determinar la relación entre la interacción conversacional y la evolución de la IL.

La investigación de Sato (1990) constituye un buen ejemplo de esta perspectiva interaccionista. La autora analiza, desde un enfoque funcionalista, el aprendizaje del inglés por parte de dos niños de origen vietnamita en un contexto no institucional. Concretamente, son dos los principales focos de atención de su estudio: la referencia temporal del pasado y la codificación preposicional. Para obtener su corpus, la autora se basa en conversaciones espontáneas mantenidas entre sus informantes y hablantes nativos, pues reconoce la vital importancia del contexto conversacional para lograr un adecuado análisis de la IL.

Otra de las aplicaciones del análisis del discurso es el estudio de *actos de habla* o funciones específicas (quejas, invitaciones, disculpas). Además, Larsen-Freeman y Long (1991: 75-76) aluden a nuevas parcelas de investigación como el estudio de la coherencia y la cohesión, el análisis contextual o el análisis del discurso en el aula.

4. RECAPITULACIÓN

A lo largo de este recorrido, hemos trazado el desarrollo histórico de los distintos tipos de análisis de datos de los que se han servido los especialistas a la hora de analizar el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por razones prácticas, hemos seguido criterios cronológicos; no obstante, queremos advertir que los momentos que hemos estudiado (análisis contrastivo, análisis de errores y análisis de la interlengua), no deben interpretarse como compartimentos estancos no relacionados entre sí, ni tampoco como la sustitución de unos por otros.

Aunque no pensamos que se trate de un *continuum* —como supone Santos Gargallo (1993)— notamos que estos modelos no pueden entenderse por separado, pues se interrelacionan, ya sea afirmándose, refutándose o complementándose. Asimismo, conviene recordar que dentro del mismo modelo se producen evoluciones internas que lo van actualizando. En definitiva, podemos afirmar que, entendidos como *tipos* de análisis, los tres siguen todavía vigentes; eso sí, con las pertinentes modificaciones necesarias para adecuarse a las nuevas investigaciones de la lingüística teórica, así como a los resultados de las investigaciones más recientes. Por todo ello, nos disponemos ahora a esbozar la situación que cada uno de estos modelos atraviesa en la actualidad.

Respecto del análisis contrastivo, es preciso aclarar que prácticamente se ha abandonado el enfoque conductista que avalaba los primeros postulados y que interpretaba la lengua materna como el único obstáculo en el aprendizaje de una lengua extranjera; asimismo, hoy día casi nadie confía en las predicciones contrastivas como recurso para atajar los errores que cometen los no nativos en su intento por comunicarse en la lengua meta; no obstante, se sigue defendiendo la *contrastividad* como tipo de análisis y como estrategia de aprendizaje. Calvi (2004), por ejemplo, aboga por la adopción de un modelo más dinámico, guiado por planteamientos cognitivistas y no conductistas. La autora cree que la comparación, al ser una *estrategia* universal, puede ser muy rentable y coadyuvar en el proceso de aprendizaje; por tanto, propone que se potencie en la práctica docente mediante la

reflexión contrastiva explícita y el fomento de las estrategias de confrontación (Calvi, 2004: 16-17). Asimismo, insiste en que la adquisición de segundas lenguas debe enfocarse no sólo en términos lingüísticos, sino también estratégicos y psicolingüísticos. En cuanto a estos últimos, se centra específicamente en la *percepción de la distancia interlingüística,* que, en su opinión, cuenta tan decisivamente como la distancia misma. Ejemplifica esta idea a través del español y el italiano, dos lenguas emparentadas, a su juicio, tradicionalmente olvidadas, ya que los estudios contrastivos generalmente optaban por lenguas bastante distantes. Calvi analiza la adquisición del español por parte de italófonos y observa que, en las etapas iniciales, los hablantes de italiano perciben el español como una lengua muy cercana que presenta una distancia mínima con el italiano, hasta el punto de considerarla casi una variante dialectal. Esta sensación de facilidad y de comprensión inmediata, favorece el proceso de aprendizaje, que se materializa en una actitud positiva por parte del no nativo y en un avance bastante rápido.

El análisis de errores, por su parte, también ha experimentado notables innovaciones. Los primeros estudios se centraban en la clasificación y la explicación de los errores, pero posteriormente fijaron su atención en la dimensión pragmática, así como en las posibles aplicaciones pedagógicas y didácticas que brindaba el modelo. Además, como ha observado acertadamente Alba Quiñones (2009), a las iniciales taxonomías gramaticales se les han ido sumando criterios comunicativos, pragmáticos y culturales. Lo que ahora interesa es «tratar de descubrir los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas que inducen a las producciones idiosincrásicas, analizando la naturaleza, las causas y las consecuencias que éstas tienen en el proceso de aprendizaje de la L2» (Alexopoulou, 2006: 18). Así, mediante el descubrimiento de los principios psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje, se pretende contribuir a la optimización de la práctica docente.

Aunque el análisis de las IL es un modelo relativamente reciente, hemos podido comprobar a lo largo de las páginas precedentes que poco a poco ha ido ensanchando su campo de estudio, desde las producciones totales de la interlengua (tanto correctas como incorrectas), pasando por la actuación hasta llegar al discurso. Asimismo, las posibles aplicaciones de estudio que se desarrollan en la actualidad son diversas; con respecto al análisis del *input,* por ejemplo, una vez superada la *hipótesis del input comprensible,* se amplía el campo de investigación al análisis de las modificaciones del caudal lingüístico realizadas por los participantes o a los mecanismos de negociación del significado. Además, como opina Baralo (2005: 370), la IL «se ha ido alejando de la didáctica y las metodologías de la enseñanza hasta constituir un área de investigación autónoma con sus propias hipótesis y metodologías de investigación».

CAPÍTULO III: CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL ÁRABE Y DEL ESPAÑOL

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este apartado es ofrecer una breve caracterización del árabe y del español antes de pasar al análisis contrastivo de las palabras de grado. Con el fin de contextualizar ambas lenguas y ofrecer una muestra de los rasgos más significativos, comenzamos con unos sucintos apuntes históricos y tipológicos para centrarnos más adelante en la explicación de las características más relevantes de los distintos niveles lingüísticos.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

La lengua árabe pertenece al grupo semítico de la familia afroasiática y cuenta con 152.294.200 hablantes; se trata de la sexta lengua más hablada en el mundo (Moreno Cabrera, 1990). En cuanto a su área geográfica, se extiende por veinticuatro países tanto del *Magreb* (zona occidental) como del *Mashriq* (zona oriental)[21].

A grandes rasgos, se puede dividir al árabe en tres grupos: *árabe clásico* o *fusHà* (es la lengua del Corán y data, como mínimo, del siglo VI de la era cristiana)*, árabe literario moderno* (es el que emplean en sus obras los escritores árabes contemporáneos, así como el que se usa en los medios de comunicación y en las esferas educativas) y *árabe hablado moderno* o *árabe coloquial* (es el propio del ámbito familiar y difiere de un país a otro). Como han puesto de manifiesto múltiples especialistas (Cortés, 1996: xvi; Haywood y Nahmad, 1992: 10; entre otros), las diferencias entre el árabe clásico y el árabe moderno son, principalmente, de índole léxica y de estilo, ya que en morfología apenas se han producido variaciones significativas. Para comprender este hecho debemos recordar que el árabe fue sacralizado por considerarse la lengua en la que el Corán fue revelado, algo que ha condicionado en gran medida la propia evolución de la lengua. En opinión de Haywood y Nahmad (1992: 10), salvo algunas formas de expresión que han quedado anticuadas, la gramática del árabe del siglo VI es ampliamente aplicable al árabe moderno.

Asimismo, existen en el mundo árabe dos situaciones de contacto lingüístico dignas de mención. Por un lado, la tradicional *diglosia,* que consiste en la convivencia de la lengua árabe clásica y la lengua dialectal. Por otro lado, el *bilingüismo,* fruto de la etapa colonial, que se materializa en la coexistencia de la lengua árabe con otras europeas como el francés (en el *Magreb*) y el inglés (en el *Mashriq*).

[21] El árabe es lengua oficial en los países que siguen: Arabia Saudí, Argelia, Bahrain, Chad, Comores, Egipto, Emiratos Árabes, Iraq, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, Sáhara Occidental, Siria, Somalia, Sudán, territorios palestinos, Túnez, Yemen y Yibuti.

La lengua española, por su parte, pertenece a la familia indoeuropea y concretamente, al grupo romance de la rama itálica. Es la cuarta lengua más hablada en el mundo (Moreno Cabrera, 1990) con 254.521.000 hablantes que se reparten entre España e Hispanoamérica[22]. Respecto de la periodización del español, podemos diferenciar entre *protorromance* (siglos V-VII), *medieval* (siglos VIII-XV), *clásico* (siglos XVI-XVII), *moderno* (siglos XVIII-XIX) y *contemporáneo* (siglos XX-XXI).

3. ORTOGRAFÍA

El *alifato* se desarrolló a partir del alfabeto nabateo, al cual hubo de incorporar, a partir del siglo VII, puntos encima o debajo de las letras para representar determinadas consonantes específicas del árabe. También se introdujeron otros signos diacríticos que señalaban las vocales breves, pero que no suelen utilizarse en la actualidad, salvo en textos religiosos, didácticos u otros en los que se quieran evitar posibles casos de ambigüedad. Se trata de un alfabeto de tipo *abjad*[23] que se escribe de derecha a izquierda y que carece de letras mayúsculas. Su escritura es cursiva, lo que obliga a unir las letras entre sí; tan sólo existen seis que no siguen esta regla general y que, a diferencia del resto, presentan una única forma en lugar de cuatro diferentes (inicial, media, final y aislada), tal como muestra la siguiente figura.

[22] Se habla español en los lugares que siguen: Argentina, Belize, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Filipinas, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela.

[23] *Abjad:* término propuesto por Daniels y Bright (eds.) (1996) para hacer referencia a los alfabetos que contienen únicamente consonantes. El término está compuesto por las primeras letras del alfabeto árabe en su ordenación histórica. Para Moreno Cabrera (2003: 431) no es exacto afirmar que el alfabeto árabe sólo represente las consonantes, ya que las semiconsonantes pueden indicar también las vocales largas.

CUADRO DE TRANSLITERACIÓN: CONSONANTES

Aislada	*Final*	*Media*	*Inicial*	*Transliteración*	*Alternativas*
ا	ـا				a, ʾ
ب	ـب	ـبـ	بـ	b	
ت	ـت	ـتـ	تـ	t	
ث	ـث	ـثـ	ثـ	t̲	th, t̲h
ج	ـج	ـجـ	جـ	ǧ	j, d̲j, ŷ
ح	ـح	ـحـ	حـ	ḥ	ẖ
خ	ـخ	ـخـ	خـ	h̲	kh, k̲h, ḫ, j
د	ـد			d	
ذ	ـذ			d̲	dh, d̲h
ر	ـر			r	
ز	ـز			z	
س	ـس	ـسـ	سـ	s	
ش	ـش	ـشـ	شـ	š	sh, s̲h
ص	ـص	ـصـ	صـ	ṣ	ş
ض	ـض	ـضـ	ضـ	ḍ	ḏ
ط	ـط	ـطـ	طـ	ṭ	ţ
ظ	ـظ	ـظـ	ظـ	ẓ	ẕ
ع	ـع	ـعـ	عـ	ʿ	
غ	ـغ	ـغـ	غـ	ḡ	ġ, gh, g̲h, g
ف	ـف	ـفـ	فـ	f	
ق	ـق	ـقـ	قـ	q	k̲, ḳ
ك	ـك	ـكـ	كـ	k	
ل	ـل	ـلـ	لـ	l	
م	ـم	ـمـ	مـ	m	
ن	ـن	ـنـ	نـ	n	
ه	ـه	ـهـ	هـ	h	
و	ـو			w	
ي	ـي	ـيـ	يـ	y	

CUADRO DE TRANSLITERACIÓN: VOCALES

Vocal	*Trans.*	*Vocal*	*Trans.*	*Vocal*	*Trans.*
◌َ	a	◌ُ	u	◌ِ	i
◌ا◌َ	ā	◌ُ◌و	ū	◌ِ◌ي	ī
◌ى◌َ	à	◌َ◌و	aw	◌َ◌ي	ay
◌ً	an	◌ٌ	un	◌ٍ	in

Figura 4. Alifato. © Javier Bezos

En el caso del español, el alfabeto que se adoptó fue el latino, al que se le introdujeron modificaciones para representar sonidos inexistentes en latín, como el lateral palatal sonoro (/ʎ/), el nasal palatal sonoro (/ɲ/) y el palatal africado sordo (/ʧ/), a los que se le asignaron, respectivamente, las siguientes grafías: «ll», «ñ», «ch». Asimismo, se sirvió del alfabeto árabe para representar la variante mozárabe.

4. PLANO FÓNICO

El sistema vocálico del español presenta una composición triangular caracterizada por dos parámetros: el lugar de articulación y el grado de apertura; consta de una vocal central de máxima apertura /a/, dos vocales de apertura media, una palatal /e/ y otra velar /o/ y otras dos vocales de apertura mínima, una palatal /i/ y otra velar /u/. La siguiente figura muestra de un modo más gráfico esta caracterización.

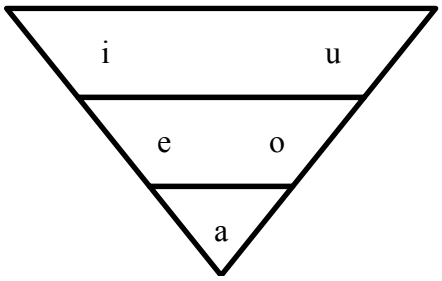


Figura 5. Sistema vocálico del español.

No obstante, conviene aclarar que a este sistema básico de cinco fonemas se le han de sumar los alófonos resultantes de la estructura silábica, de la posición del sonido en la sílaba y de la naturaleza articulatoria de los sonidos contiguos (Matluck, 1963: 280).

Para definir el sistema vocálico del árabe, deberemos considerar, además del lugar de articulación y del grado de apertura, la cantidad vocálica de sus fonemas. A diferencia del español, el árabe clásico carece de un nivel de apertura media, pues tan sólo tiene un fonema vocálico de apertura máxima, en posición central /a/ y dos de apertura mínima, uno palatal /i/ y otro velar /u/. Cada uno de estos fonemas se distingue además por su duración, diferenciando así entre tres vocales breves (/a/, /i/, /u/) y tres largas (/ā/, /ī/, /ū/). Ilustramos esta caracterización a través de la figura que sigue.

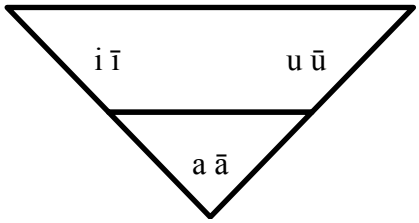


Figura 6. Sistema vocálico del árabe.

También en este caso debemos indicar que cada uno de estos fonemas puede manifestar distintas variantes de realización dependiendo de ciertos contextos, como el contacto con las consonantes enfáticas. Además, conviene aclarar que el gráfico anterior representa los sonidos vocálicos del árabe clásico; en los dialectos, sin embargo, resulta fácil encontrar timbres vocálicos semejantes a los de /e/ y /o/ (Haywood y Nahmad, 1992: 16).

En cuanto a la posibilidad de diptongación, el español es más productivo, pues dispone de ocho diptongos crecientes y seis decrecientes. El árabe, por su parte, tan sólo permite dos posibilidades, ambas decrecientes: /ay/ y /aw/, que tienden a convertirse en vocales largas en muchos dialectos.

Respecto del sistema consonántico, el español contiene diecinueve fonemas, que se reparten tal y como muestra la siguiente figura, en la que se han tenido en cuenta los parámetros de lugar y modo de articulación, así como la sonoridad.

	OCLUSIVA		AFRICADA	FRICATIVA		NASAL	LATERAL	VIBRANTE	
	SORDA	SONORA	SORDA	SORDA	SONORA	SONORA	SONORA	SIMPLE	MÚLTIPLE
Labial	/p/	/b/				/m/			
Labiodental				/f/					
Dental	/t/	/d/							
Interdental				/θ/					
Alveolar				/s/		/n/	/l/	/ɾ/	/r/
Palatal			/ʧ/		/ʝ/	/ɲ/	/ʎ/		
Velar	/k/	/g/		/x/					

Figura 7. Sistema consonántico del español (AFI).

También en el caso de los fonemas consonánticos debemos advertir que pueden manifestar distintas realizaciones a tenor de su posición dentro de la sílaba, de la palabra y del grupo fónico (Alcina y Blecua, 1988: 298). Asimismo, se han de considerar las posibles variantes fruto de fenómenos como el seseo o el yeísmo, propio de algunas zonas.

El sistema consonántico del árabe es más amplio, pues cuenta con veintiocho fonemas, dos de los cuales son semiconsonantes (/y/, /w/). El siguiente cuadro muestra los fonemas según su lugar y modo de articulación, junto con su grafía correspondiente.

	OCLUSIVA		AFRICADA	FRICATIVA		NASAL	ASPIRANTE	LATERAL	VIBRANTE
	SORDA	SONORA	SONORA	SORDA	SONORA	SONORA		SONORA	SIMPLE
Labial		/b/ ب				/m/ م			
Labiodental				/f/ ف					
Dental	/t/ ت	/d/ د							
	/tˤ/ ط	/dˤ/ ض							
Interdental				/θ/ ث	/ð/ ذ				
Alveolar				/s/ س	/z/ ز	/n/ ن		/l/ ل	/ɾ/ ر
				/sˤ/ ص	/zˤ/ ظ				
Palatal			/ʤ/ ج	/ʃ/ ش			/y/ ي		
Velar	/k/ ك			/x/ خ	/ɣ/ غ		/w/ و		
Uvular	/q/ ق								
Faríngea				/ħ/ ح	/ʕ/ ع				
Glotal	/ʔ/ ء			/h/ ه					

Figura 8. Sistema consonántico del árabe (AFI)[24].

Nuevamente debemos tener en cuenta las posibles variantes dialectales. Haywood y Nahmad (1992: 463-464), señalan, entre otras, las siguientes: confusión entre las enfáticas /dˤ/ y /zˤ/; modificación de la uvular oclusiva sorda /q/, bien mediante su

[24] Indicamos los fonemas enfáticos con el símbolo ˤ respetando su posición según su lugar y modo de articulación.

sonorización, bien mediante su pronunciación glotal oclusiva /ʔ/; manifestación de la interdental fricativa sonora /ð/ como dental oclusiva sorda /t/ o como alveolar fricativa sorda /s/; pronunciación de la palatal africada sonora /ʤ/ como una uvular oclusiva sonorizada; sustitución de la interdental fricativa sorda /θ/ por la dental oclusiva sonora /d/ o por la alveolar fricativa sonora /z/.

Por último, incluimos un cuadro en el que introducimos los fonemas consonánticos tanto del árabe como del español para poder comparar de un modo más claro las diferencias entre un sistema y otro. Los fonemas que aparecen sin sombrear, son los que ambas lenguas comparten; en amarillo, los exclusivos del español y en azul, los propios del árabe.

	OCLUSIVA		AFRICADA		FRICATIVA		NASAL	ASPIRANTE	LATERAL	VIBRANTE	
	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SONORA		SONORA	SIMPLE	MÚLTIPLE
Labial	/p/	/b/					/m/				
Labiodental					/f/						
Dental	/t/	/d/									
	/tˤ/	/dˤ/									
Interdental					/θ/	/ð/					
Alveolar					/s/	/z/	/n/		/l/	/ɾ/	/r/[25]
					/sˤ/	/zˤ/					
Palatal			/ʧ/	/ʤ/	/ʃ/	/j/	/ɲ/	/y/ ي	/ʎ/		
Velar	/k/	/g/			/x/	/ɣ/		/w/ و			
Uvular	/q/										
Faríngea					/ħ/	/ʕ/					
Glotal	/ʔ/				/h/						

Figura 9. Comparativa de los sistemas consonánticos del árabe y del español (AFI).

A través de esta comparativa podemos apreciar que, aunque el árabe y el español comparten algunos fonemas, son muy significativas las divergencias entre los dos sistemas consonánticos. Entre los sonidos propios del español carentes en árabe, se observan algunas correspondencias sordas /p/ y /ʧ/ a fonemas árabes, otras correspondientes sonoras /g/ y /j/, así como determinados sonidos propios, los palatales sonoros nasal /ɲ/ y lateral /ʎ/.

El árabe, por su parte, aporta un número más elevado de fonemas específicos que no aparecen en el sistema consonántico español. Encontramos, por ejemplo, algunos correlatos sordos /ʃ/ o sonoros /ð/, /ɣ/, /z/ y /ʤ/ de fonemas españoles. Sin embargo, quizá los más llamativos para un hispanohablante sean los que se caracterizan por su modo de articulación, como las semiconsonantes /y/ y /w/, que

[25] Aunque el árabe no dispone de una grafía para la alveolar vibrante múltiple, sí que produce ese sonido mediante la duplicación de la vibrante simple.

son aspiradas o las enfáticas /tˤ/, /dˤ/, /sˤ/ y /zˤ/. También resultan extrañas para el no nativo las que se articulan desde zonas internas de la garganta, como la uvular /q/, las faríngeas /ħ/ y /ʕ/ o las glotales /ʔ/ y /h/.

5. PLANO MORFOLÓGICO

Nuestro propósito ahora es realizar un breve recorrido por los principales rasgos morfológicos que caracterizan a la lengua árabe y al español.

1. Tanto el árabe como el español son lenguas flexivas, sin embargo, mientras que en árabe la flexión interna es muy productiva, en español las raíces suelen ser estables.

2. Ambas lenguas ponen en práctica mecanismos dispares para la formación de palabras nuevas. En árabe es la *triliteralidad* el rasgo morfológico más relevante. El español, por su parte, dispone de tres procedimientos básicos para la creación léxica, a saber: *derivación*, *composición* y *parasíntesis*. En las líneas que siguen comentamos de un modo más detallado estos mecanismos.

La triliteralidad es el rasgo primordial de las lenguas semíticas en general, y de la lengua árabe en particular; a partir de raíces consonánticas, generalmente trilíteras, se obtienen diversas variaciones de significado mediante la modificación de las vocales de la raíz simple y por adición de prefijos, sufijos e interfijos. Los paradigmas derivados de una raíz trilítera mantienen las tres consonantes radicales y tienen un significado relacionado con su forma. Por ejemplo, la raíz {d r s} contiene el significado básico de 'estudiar'. A partir de ella, mediante la aplicación de determinados esquemas nominales y verbales, se obtienen palabras relacionadas con ese campo semántico: *adrasa* 'enseñar', *tadaarasa* 'estudiar juntos', *darraas* 'empollón', *diraasa* 'estudio', *diraasiy* 'docente', *madrasa* 'escuela', *midras* 'libro de texto', *madrasiyya* 'escolasticismo', *midraas* 'escuela religiosa coránica', *tadriys* 'enseñanza', *mudarris* 'maestro', *daaris* 'investigador'. Como se puede apreciar en estos ejemplos, todos conservan las tres consonantes radicales de la raíz {d r s}, pero amoldadas a distintos patrones.

Para nombrar un determinado esquema morfológico, se suele hacer referencia a la raíz del verbo modelo 'hacer' {f ʿ l}; así, por ejemplo, los dos patrones básicos para expresar los «nombres de lugar y de tiempo», se enunciarían *maf'al* y *maf'il,* sobre los que se forman palabras como *majlas* 'asamblea' de la raíz {j l s} 'sentarse', *mashriq* 'Este' de {sh r q} 'salir el sol', *maghrib* 'Oeste' de {gh r b} 'ponerse el sol', *masjid* 'mezquita' de {s j d} 'prosternarse', *mawqif* 'parada' de {w q f} 'detenerse'. Asimismo, hay distintos esquemas para indicar «nombre de instrumento»: *mif'aal,* que forma la palabra *miftaaH* 'llave' de {f t H} 'abrir'; *mif'ala,* que da lugar a *miknasa* 'escoba' de {k n s} 'barrer' o *mirwaHa* 'abanico, ventilador' de {r w H} 'hacer aire'; *mif'al,* esquema sobre el que se forman voces como *mibrad* 'lima' de {b r d} 'pulir'. También el diminutivo posee su propio modelo, en este caso, *fu'ayl(a),* esquema que sigue *buHayra* 'lago, laguna' de *baHr* 'mar', *kutayyb* 'folleto' de *kitaab* 'libro' o el diminutivo de perro *kulayb.* Son sólo algunos ejemplos de los posibles esquemas

nominales de la lengua árabe; además, existen otros patrones verbales sobre los que nos detendremos más adelante.

Con respecto a los mecanismos de formación de palabras en español, ya hemos adelantado que los principales son tres: derivación, composición y parasíntesis. La *derivación* es quizá el procedimiento de creación léxica más productivo en español y consiste en la formación de una nueva palabra mediante la incorporación de afijos a una base léxica. De entre los múltiples sufijos que sirven para crear nuevos vocablos, mostramos algunos a modo de ejemplo: *-ción (agitación, mediación, predestinación, prohibición, abolición, aparición), -miento (nacimiento, alzamiento, movimiento, casamiento, enriquecimiento, pensamiento), -dad (maldad, gravedad, complicidad), -ismo (escepticismo, anglicismo, laicismo), -ista (violinista, socialista, orientalista), -nte (dibujante, tirante, ayudante), -ía (notaría, gallardía, jerarquía), -torio (reformatorio, ambulatorio, laboratorio).*

También son diversos los prefijos que sirven para la formación de nuevas palabras. Atendiendo a su significado, en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 670) se propone una clasificación dividida en siete grupos. Recogemos a continuación algunos ejemplos de cada uno de ellos: 1) espaciales: *intra- (intramuscular), extra- (extracorpóreo), sub- (subcutáneo), sobre- (sobrevolar), entre- (entreacto), ante- (antebrazo), retro- (retrovisor), peri- (pericardio), dia- (diacrónico), ana- (anacronismo), tele- (telecomunicación);* 2) temporales: *ante- (anteanoche), pos(t)- (posparto);* 3) cuantificativos: *pluri- (pluriempleado), semi- (semicírculo);* 4) gradativos y escalares: *re- (rebuscar), requete- (requetebién), entre- (entreabrir), sub- (subteniente), sobre- (sobrecargar), infra- (infravalorar), cuasi- (cuasidelito);* 5) aspectuales: *re- (reinterpretar);* 6) negativos: *a- (amoral), des- (desenchufar), an- (anaeróbico);* 7) de orientación o disposición: *contra- (contraataque), pro- (pronuclear).* Asimismo, si entendemos la derivación en sentido amplio, cabría incluir en ella la *parasíntesis,* que consiste en la formación de una palabra a través de la adición de un prefijo y un sufijo simultáneamente *(atontar, alejar, ensuciar, enjaular, enrarecer, ensombrecer).*

Finalmente, debemos hacer mención al mecanismo de *composición,* proceso por el que dos o más palabras configuran una tercera. Por un lado, hablamos de *compuesto propio* cuando la palabra resultante es una única unidad ortográfica y, generalmente, también acentual *(agridulce, drogodependiente, maniatar, maxilofacial, sabelotodo, sacapuntas, duermevela, motocarro, mediodía).* Como muestran los ejemplos citados, las posibilidades combinatorias en función de la categoría gramatical son múltiples. Los *acronímicos* pueden entenderse como una subclase de los compuestos propios y se caracterizan por el acortamiento del primer segmento *(cantante + autor> cantautor)* y a veces, también del comienzo del segundo *(oficina + informática> ofimática).* Por otro lado, cuando los constituyentes del compuesto mantienen su propia independencia gráfica y acentual, se denominan *compuestos sintagmáticos*, lleven o no guión entre ambos *(árabe-israelí, político-económico, teórico-práctico, piel roja, problema clave, coche cama, buque escuela, casa biblioteca, compartimento estanco).*

Tras estas primeras pinceladas por la morfología del árabe y del español, repasamos a continuación los rasgos básicos de sus principales categorías gramaticales, a saber: nombre, verbo y partícula.

5.1. El nombre

1. Los nombres distinguen dos *géneros* tanto en árabe como en español; el masculino es la forma no marcada y el femenino, la marcada; los nombres femeninos suelen acabar en árabe en *ta marbuta* o *alif maqsura* y en español, terminan generalmente en *–a*.

a) كاتب / كاتبة
kaatib / kaatib-**at**
escritor / escritora

b) licenciado / licenciad-**a**

2. Los nombres distinguen tres *números* en árabe (singular, dual y plural). El singular es la forma no marcada; el dual se expresa en árabe mediante el sufijo *aani* (nominativo), *ayni* (acusativo y genitivo); el plural puede ser regular (o sano), por medio del sufijo *uwna* (nominativo) *iyna* (acusativo y genitivo) en masculino y *aatun* (nominativo) *aatin* (acusativo y genitivo) en femenino o irregular (fracto), expresado entonces mediante distintos esquemas morfológicos. El español, por su parte, tan sólo distingue entre singular (forma no marcada) y plural, que se realiza mediante los sufijos *-s* o *-es*.

a) خياط / خياطان / خياطون
xayaaT / xayaaT-**aani** / xayaaT-**wna**
un sastre / dos sastres / sastres

b) enfermero / enfermero-**s**; pared / pared-**es**

3. Los nombres *indeterminados* en árabe son la forma no marcada, ya que no van acompañados de artículo; los nombres *determinados*, por su parte, son la forma marcada porque van precedidos del artículo determinado *al-* que se acopla al sustantivo al que acompaña y sirve para masculino y femenino, singular y plural. El español, por su parte, dispone de artículos indeterminados *(un, una, unos, unas)* y determinados *(el, la, los, las)* con distinción tanto de género como de número.

a) ملك / ملكة / الملك / الملكة
malik / malikat / **al**-malik / **al**-malikat
un rey / una reina / el rey / la reina

b) **un** empleado / **una** empleada / **el** empleado / **la** empleada

4. La lengua árabe es *casual*, pues distingue tres casos —nominativo, acusativo y genitivo— que se obtienen modificando la vocal de la consonante final de la palabra (excepto en los casos en los que aparece en dual o en plural masculino sano). Cuando la palabra está indeterminada, la vocal de caso se acompaña del sonido

«n», lo que se denomina en árabe *tanwuin* (nunación)[26]; el español, por su parte, tan sólo mantiene restos del caso latino en los pronombres.

a) بيتٌ / البيتُ / بيتاً / البيتَ / بيتٍ / البيتِ
(bayt: *casa*)
bayt-**un** / albayt-**u** (nominativo) / bayt-**an** / albayt-**a** (acusativo) / bayt-**in** / albayt-**i** (genitivo)

b) yo / mí / me / conmigo (1ª persona: nominativo / dativo / acusativo / ablativo)

5.2. El verbo

1. Accidentes verbales en árabe son *persona* (1ª, 2ª, 3ª), *género* (masculino y femenino), *número* (singular, dual y plural), *modo* (indicativo, subjuntivo, imperativo, yusivo y enérgico), *voz* (activa y pasiva) y *aspecto* (perfectivo e imperfectivo). La diferencia aspectual entre perfecto/puntual e imperfecto / durativo es la más relevante, ya que define los dos temas de la conjugación: el perfecto, con sufijos y vocal en la primera radical, y el imperfecto, con prefijos y sin vocal en la primera radical (Puig Montada, 2008: 35). El español, por su parte, también diferencia persona y número, pero no género; el modo queda reducido a tres (indicativo, subjuntivo e imperativo), en cambio, presenta un amplio abanico de posibilidades en cuanto al tiempo verbal.

a) كتبتا
katabataa: 3ª persona del plural femenino, aspecto perfectivo, modo indicativo, voz activa.
Ellas dos escribieron

b) escribirías: 2ª persona del singular, condicional, modo indicativo, aspecto imperfectivo, voz activa.

2. Como acabamos de ver, ambas lenguas comparten el modo subjuntivo, aunque difieren en su alcance semántico. Para comparar los distintos usos de este modo verbal en ambas lenguas, nos servimos de la jerarquía implicativa que recoge Pereira (1997: 93) a partir de diversos estudios como los de Bybee *et al.* (1994), Givón (1994) o Palmer (1986). En ella se establecen distintos usos de subjuntivo en virtud de las cláusulas en las que aparece este modo verbal, tal como se recoge en la siguiente figura.

{VOL, PRO}> {POS, TEMP, EVAL}> {OPI, CONC}> {IND, CAU}[27]
VOL: volición, deseo; PRO: propósito, intención; POS: posibilidad; TEMP: temporal (generalmente orientado hacia el futuro); EVAL: evaluación; OPI: opinión; CONC: concesión; IND: estilo indirecto; CAU: causa

Figura 10. Jerarquía implicativa de los usos del subjuntivo (tomado de Pereira, 1997: 93).

[26] Aunque la gran mayoría de palabras árabes son tríptotas y obedecen a las reglas que acabamos de explicar, existen otras que se denominan díptotas y que experimentan algunas modificaciones cuando van indeterminadas; en esos casos, no admiten nunación y tan sólo distinguen entre nominativo y oblicuo (acusativo-genitivo). Este último caso sigue la vocalización propia del acusativo.
[27] El símbolo '>' debe entenderse como «más accesible que la siguiente».

Según los datos que hemos obtenido por medio del estudio de diversas gramáticas y de la consulta a informantes nativos, así como de búsquedas a través de Internet, parece que la jerarquía que acabamos de mencionar se cumple en gran medida en español, pero no en árabe, ya que faltarían algunos eslabones intermedios, como manifiestan los siguientes ejemplos.

Volición / Propósito

Tanto en árabe como en español se emplea el subjuntivo para expresar volición y deseo (1), así como propósito o finalidad (2).

a) 1. أفضّل أنْ تذهبَ آلآن إلى بيتك
'ufaDDilu 'an **tadhhaba** alaan 'ilaa baytika
Prefiero que te vayas ahora a tu casa (Paradela, 1999: 21)
2. قدم محمّد ليفعلَ واجبه
qadima muHammad li**yafʿala** waajibahu
Muhammad se adelantó para hacer su obligación (Haywood y Nahmad, 1992: 114)

b) 1. Quiero que me **ayudes** (Alonso *et al.*, 2005: 158)
2. Te lo digo para que **aprendas**

Posibilidad / Temporalidad / Evaluación

Ambas lenguas también emplean el subjuntivo para expresar posibilidad. Así, enunciados como 'ser posible' o 'ser probable' rigen este modo verbal tanto en árabe como en español.

a) لا يمكننا أن ندفعَ الزيادة
laa yumkinunaa 'an **nadfaʿa** alzyaadat
No podemos pagar el incremento (lit. 'no es posible que paguemos') (Mace, 1998: 171)

b) Puede ser que **tenga** novio (Alonso *et al.*, 2005: 162)

En cuanto a las cláusulas temporales, en árabe no *exigen* el modo subjuntivo, lo que vendría a contradecir la jerarquía implicacional con la que estamos trabajando. Aunque la partícula *Hattaa* ('para', 'hasta', 'para que', 'hasta que') puede llevar subjuntivo, Paradela (1999: 22) aclara que «sólo rige subjuntivo cuando es claro el sentido de finalidad de la acción del verbo». Así, en oraciones como (a. 1.), se emplea el subjuntivo porque prima el valor de propósito, aunque pueda tener también un matiz temporal orientado hacia el futuro.

a) 1. كنت جالسا في المقهى حتى تحضرَ أختي
kuntu jaalisaan fy almaqhaa Hattaa **taHDura** 'uxtiy
Estuve sentado en el café hasta que llegó mi hermana (Cowan, 1998: 140)

En el caso de que la partícula *Hattaa* exprese claramente temporalidad, puede aparecer seguida de indicativo (Paradela, 1999: 22), como sucede en el ejemplo (a. 2).

a) 2. سأنتظره حتى يحضرُ
sa'antaZiruhu Hattaa yaHDuru
Lo esperaré hasta que venga (Paradela, 1999: 22)

En español, sin embargo, sí se hace uso del modo subjuntivo para indicar temporalidad orientada hacia el futuro, tal como muestra el siguiente ejemplo.

b) Cuando **salga** del trabajo, me iré a casa (Alonso *et al.*, 2005: 171)

La expresión de la evaluación también se sirve del subjuntivo tanto en árabe como en español; así, rigen este modo verbal enunciados en los que se enuncian juicios como 'ser conveniente', 'ser adecuado', 'ser preferible', 'ser importante', 'ser recomendable'.

a) يجب أن يستمرَّ الحفر
yajibu 'an **yastamirra** alHafr
La excavación debe continuar (lit. 'es necesario que la excavación continúe') (Mace, 1998: 171)

b) Es lógico que **hable** inglés (Alonso *et al.*, 2005: 166)

Opinión / Concesión

Para analizar el modo verbal en la expresión de la opinión en español se ha de tener en cuenta si la oración es afirmativa o negativa. En el primer caso, se declara una información de un modo más o menos seguro, por lo que se emplea el indicativo (b. 1.); en el segundo, el sujeto pone en cuestión dicha información, razón por la cual es preciso el empleo del subjuntivo (b. 1'.).

b) 1. Yo creo que tiene novio / 1'. No creo que **tenga** novio (Alonso *et al.*, 2005: 162)

Las oraciones concesivas en español también requieren el uso del subjuntivo.

b) 2. Este fin de semana iremos a la playa aunque **llueva**

En árabe, sin embargo, se utiliza el indicativo para expresar tanto la opinión como la concesión. Se trataría por tanto de un nuevo eslabón que impide el cumplimiento de la jerarquía citada.

Indirecto / Causatividad

El estilo indirecto emplea el subjuntivo en árabe cuando traslada una oración imperativa.

a) قال له أن يذهبَ حالا
qaala lahu 'an **yadhhaba** Haalaan
Le dijo que se fuera inmediatamente (Haywood y Nayman, 1992: 114)

El español, según los datos que proporciona Pereira (1997: 94), se trataría de una lengua que no recurre al modo subjuntivo en el estilo indirecto. No obstante, constatamos que sí se utiliza cuando se niega la oración principal (b. 1.) o cuando la oración de origen es imperativa (b. 2.).

a) 1. No me comentó que **tuviera** problemas

2. Me dijo que **estuviera** alerta

El empleo del subjuntivo en las oraciones causales en árabe también manifiesta ciertas restricciones, puesto que se emplea cuando la partícula que introduce dicha cláusula, *fa* ('de modo que', 'pues', 'para'), aparece precedida de oración negativa (a. 1.) o imperativa (a. 2.).

a) 1. لا تكن يابساً فتكسرَ ولا ليّناً فتعصرَ
laa takun yaabisaan fa**tuksara** wa laa layynaan fa**tuʿSara**
No seas duro pues te quebrarás, ni blando pues te exprimirán (Paradela, 1999: 22)
2. إصنع المعروف فتنال الشكر
'iSnaʿ almaʿrwf fa**tanaala** alshukra
Haz el bien y (en consecuencia) obtendrás agradecimiento (Paradela, 1999: 22)

Los ejemplos que acabamos de citar no muestran una causatividad directa de una proposición sobre la otra, sino que se trataría más bien de una causa externa, en estos casos, el consejo que manifiesta el emisor.

Según Pereira (1997: 94), el español alcanzaría los últimos eslabones de la jerarquía puesto que recurre al subjuntivo para formular oraciones causativas. Pensamos que ello sucede en escasas ocasiones, como en ciertas estructuras negativas similares a la que introducimos a continuación.

a) Porque **tengas** mucho dinero no vas a ser más feliz

No obstante, cabe precisar que, en este caso, el valor del nexo 'porque' es más propiamente concesivo que realmente causal. En cualquier caso, vacilaciones como ésta y otras que hemos ido comentado a lo largo de este repaso por la jerarquía de subjuntivo ponen de manifiesto que ésta necesita ser revisada y estudiada con mayor exhaustividad y con un corpus de datos más amplio.

3. El verbo árabe, además, dispone de diez formas derivadas para expresar distintos contenidos y matices semánticos. Existen catorce esquemas que los arabistas occidentales suelen nombrar en números romanos del II al XV (pues el I correspondería a la forma simple). Mostramos a continuación los nueve primeros, ya que el resto son poco usuales y algunos quedan restringidos únicamente al ámbito de la poesía por obedecer a razones métricas (Haywood y Nahmad, 1992: 138 y ss.).

II) ***faʿʿala.*** Intensificación *(qaTa'a* 'cortar' > *qaTTa'a* 'triturar')
Transitividad *(qaruba* 'estar cerca' > *qarraba* 'acercar')
Doble transitividad *(darasa* 'estudiar' > *darrasa* 'enseñar')
Estimativo *(Sadaqa* 'ser sincero' > *Saddaqa* 'considerar sincero')

III) ***faaʿala.*** Aplicación a otra persona *(kataba* 'escribir' > *kaataba* 'escribir a')

IV) ***'afʿala.*** Causatividad *('allama* 'enseñar' > *'a'lama* 'informar')[28]

[28] Lapesa (1988: 148-149) comenta que este esquema verbal puede ser el responsable del valor causativo de ciertos verbos con el prefijo *a-* en español *(ablandar, agravar, avivar, aminorar, acalorar).*

V) ***tafa''ala.*** Reflexivo de la forma II *(dhakkara* 'recordar' > *tadhakkara* 'acordarse')

VI) ***tafaa'ala.*** Reflexivo de la forma III *('aawana* 'ayudar' > *ta'aawana* 'cooperar')

VII) ***infa'ala.*** Pasivo *(kasara* 'romper' > *inkasara* 'romperse')

VIII) ***ifta'ala.*** Reflexivo de la I *(shaghila* 'estar ocupado' > *ishtaghala* 'ocuparse, trabajar')
Hacer algo para uno mismo *(kashafa* 'descubrir' > *iktashafa* 'investigar')
Reflexivo *(shaaraka* 'compartir' > *ishtaraka* 'asociarse')

IX) ***if'alla.*** Posesión o adquisición de colores o particularidades físicas *(aHmar* 'rojo' > *iHmarra* 'enrojecer')

X) ***istaf'ala.*** Desear o pedir para uno lo que expresa la raíz *(ghafara* 'perdonar' > *istaghfara* 'pedir perdón')
Estimativo *(Hasana* 'ser bello' > *istaHsana* 'considerar bello')

5.3. Las partículas

1. La lengua árabe ofrece una amplia gama de partículas o *Huruwf,* voz que emplean los gramáticos árabes para referirse a las preposiciones, conjunciones, interjecciones y, a veces, también a los adverbios. A título ilustrativo, podríamos aludir a la forma de negar en ambas lenguas. Mientras que en español se emplea el adverbio de negación *no,* el árabe utiliza, según el contexto, *la, ma, lam, lan* o *laisa;* no obstante, cabe precisar que en árabe moderno se produce una cierta indiferenciación en los matices que distinguen a unas marcas negativas de otras (Ferrando, 2001: 179).

6. PLANO SINTÁCTICO

1. El árabe y el español son lenguas sintácticamente *acusativas*; es decir, que los argumentos *A* (agente) y *S* (sujeto) son los Argumentos Sintácticamente Privilegiados (Van Valin y La Polla, 1997: 274 y ss.). Estos argumentos verbales actúan como *controladores* por tres razones:

I. Controlan la concordancia con el verbo.

a) يدرس الولد يومياً

yadrusu	al-walad	yawmyy-aan
estudiar. M. SG	ART-niño. M. SG	diario-AC

El niño estudia a diario

No obstante, advierte de que el prefijo *ad-* latino también ha formado multitud de verbos causativos *(acomodar, anotar, afirmar).*

b) La entrevista fue rápida

II. Pueden ser antecedentes de un reflexivo.

a) توافق الحزبان
tawaafaqa al-Hizbaani
coincidir.M ART-partido.M
Los dos bandos se pusieron de acuerdo (Haywood y Nahmad, 1992: 157)

b) Ángel se levantó temprano

III. Pueden ser antecedentes de un *pivote* (sujeto semántico en las oraciones de infinitivo, gerundio o participio).

a) أفضّل الشراء في السوق
'ufaDDilu al-shiraa' fy al-swq
1.SG.preferir ART-comprar PRP ART-zoco
Prefiero comprar en el zoco

b) María piensa volver mañana

2. El árabe y el español son lenguas PRO-DROP, pues pueden prescindir del pronombre sujeto explícito debido a que éste se expresa mediante la persona verbal.

a) كتبت رسالة
kataba-**t** risaalat (3ª persona del singular, femenino)
Escribió (ella) una carta

b) Exige-**s** un trabajo digno (2ª persona del singular)

3. Con respecto al orden de constituyentes de la oración, se suele considerar que el español sigue el esquema SVO y el árabe, VSO. No obstante, han de tenerse en cuenta ciertos condicionantes pragmáticos. Si seguimos a Simon Dik (1978: 243-245), el esquema universal sería (V) + S + (V) + O + (V), según el cual el orden no marcado estipula que el sujeto debe preceder al objeto directo, mientras que el verbo tiene una posición neutra; las excepciones a este orden, se explicarían en términos de *posiciones pragmáticas*. Los apéndices pragmáticos, por tanto, quedarían de la siguiente manera.

$$P_2, P_1\{(V)\ S\ (V)\ O\ (V)\}, P_3$$

P_1: *tópico* (información conocida)
P_2: *tema* (referencia general del discurso)
P_3: *apéndice* (precisión adicional)

Figura 11. Distribución de los constituyentes oracionales (Simon Dik, 1978: 243).

De la propuesta de Dik se deriva la idea de que muchas de las lenguas que aparentemente siguen el modelo SVO, son en realidad lenguas SOV, en las que el

sujeto es tópico (P_1); es decir, que tópico y sujeto coinciden, puesto que es habitual que el sujeto sea la información conocida. Veamos algunos casos en español.

a) 1. *¿Dónde está el libro? El libro está en la mesa*
2. *¿Qué hay en la mesa? En la mesa hay un libro*

Con el ejemplo (a. 2.) podemos comprobar que cuando el tópico no es sujeto, se tiende a colocar el tópico delante y el sujeto detrás. Algo similar sucede en árabe con las oraciones nominales cuyo predicado es un sintagma preposicional, pues cuando su sujeto es indeterminado (es decir, desconocido), éste no puede aparecer en primer lugar.

a) 1. الكتاب في المكتب

al-kitaab	fy	al-maktab
ART-libro	PRP	ART-mesa

El libro está en la mesa

2. في المكتب كتاب

fy	al-maktab	kitaab
PRP	ART-mesa	libro

En la mesa hay un libro

Como vemos en el primer ejemplo, cuando el sujeto está determinado y, por tanto, es una información conocida, aparece en primer lugar; en cambio, se pospone obligatoriamente cuando es indeterminado[29].

Con respecto al orden de constituyentes de la lengua árabe, se ha de matizar que a pesar de que el esquema no marcado en árabe clásico es VSO, se observa una tendencia cada vez más frecuente hacia el orden SVO. Generalmente se alude al influjo de lenguas de alcance internacional como el francés y el inglés, donde el sujeto se coloca casi siempre delante del verbo. Sin negar esta posibilidad, Ferrando (2001: 179-180) cree que los factores realmente determinantes son el tipo de texto y la intención. Ejemplifica esta postura mediante fragmentos de periódicos en los que el titular de la noticia suele seguir el orden SVO —porque interesa destacar al responsable de la acción— mientras que en el cuerpo se exponen los hechos mediante el orden VSO. Más allá de las posibles causas de este cambio en la ordenación de los constituyentes, interesa destacar las consecuencias sintácticas del mismo, pues cuando en una oración el orden es VSO, tan sólo se exige la concordancia de género y el número siempre es singular (a. 1.), en cambio, cuando el orden es SVO, la norma impone que sujeto y verbo concuerden tanto en género como en número (a. 2.).

a) 1. يشرب الأولاد قليلاً من الماء

yashrabu	al-'awlaad	qalyl-aan	min	al-maa'
3. M. SG. beber	ART-niño. M. PL	CNT-AC	PRP	ART-agua

Los niños beben un poco de agua

[29] Nótese que para señalar la existencia en tiempo presente no es necesario el uso del verbo 'ser' o 'haber' *(kaana),* sino que dicha idea se sobreentiende por el contexto.

2. الأولاد يشربون قليلاً من الماء

al-'awlaad	yashrabwna	qalyl-aan	min	al-maa'
ART-niño. M. PL	3. M. PL. beber	CNT-AC	PRP	ART-agua

Los niños beben un poco de agua

4. En este repaso por las principales especificidades de la sintaxis árabe y española, es imprescindible aludir a la *'iDaafat* (estado constructo), una de las estructuras más características de la lengua árabe que se suele corresponder con una estructura preposicional con «de» en español. La *'iDaafat* está formada por un nombre sin artículo (regente) al que le sigue otro nombre con artículo en genitivo (regido). De este modo, el primer elemento queda también determinado.

a) كتابُ الولدِ

kitaab-u al-walad-i

libro-NOM ART-niño-GEN

El libro del niño

Para los gramáticos árabes, esta estructura formaría una única palabra, razón por la cual no se puede separar el nombre del genitivo que le sigue. Por tanto, cualquier elemento que califique al regente debe ir detrás del regido y llevar artículo determinado; no obstante, el árabe moderno presenta mayor tolerancia a la irrupción de la *'iDaafat* mediante la introducción de una partícula de genitivo, generalmente *li-* (Ferrando, 2001: 177-178).

5. Para cerrar este apartado haremos una breve alusión a la propuesta de Keenan y Comrie (1972) acerca de las oraciones de relativo. Según estos autores, los elementos que actúan como relativos en las distintas lenguas obedecerían a la siguiente jerarquía.

Sujeto > Objeto Directo > Objeto Indirecto > Oblicuo > Genitivo > Objeto de la comparación

Figura 12. Jerarquía de las cláusulas relativas (Keenan y Comrie, 1972).

Años más tarde a la aparición de este artículo, publican otro trabajo en el que aplican la escala que acabamos de mencionar a cuarenta y nueve lenguas, entre las que se encuentran el árabe y el español. Constatan que mientras que el primero se sitúa en los niveles iniciales de la jerarquía, el español ofrece mayores posibilidades (Keenan y Comrie: 1979). Cabe señalarse que, de acuerdo con la hipótesis de Eckman, esta parcela de la gramática del español sería una fuente potencial de errores y de dificultades de aprendizaje para los arabófonos. Como se aprecia en los siguientes ejemplos, ambas lenguas poseen relativos que cumplen la función de sujeto[30]. En árabe, éste concuerda con su antecedente en género y número (los relativos duales también presentan marca de caso); en español, el relativo utilizado para aludir a personas es *quien* y distingue número y el relativo *que* sirve tanto para humanos como para no humanos y es invariable.

[30] Conviene destacar que en árabe, los pronombres relativos no son necesarios en las oraciones relativas indeterminadas.

a) الرجل الذي ذهب
al-rajul **alladhy** dhahaba
ART-hombre. M. SG REL. M. SG 3. M. SG. irse
El hombre que se fue (Haywood y Nahmad, 1992: 266)

b) Las personas **que** emigraron

Sin embargo, cuando el pronombre relativo hace referencia a cualquier elemento que no sea el sujeto, en árabe resulta obligado repetirlo por medio de un pronombre afijado denominado en árabe *raajiʿ* 'el que vuelve' (retornante), que concuerda en género y número con su antecedente, algo que, como se aprecia en los ejemplos que siguen, resulta innecesario en español.

Objeto directo

a) الرجل الذي رأيته
al-rajul **alladhy** raʾaytu-**hu**
ART-hombre. M. SG REL. M. SG 1. SG. PS. ver-3. M. SG. PRN
El hombre al que vi (Haywood y Nahmad, 1992: 266)

b) Los jóvenes **a los que** entrevisté

Objeto indirecto

a) الرجل الذي كتبت له خطاباً
al-rajul **alladhy** katabtu la-**hu** xiTaab-aan
ART-hombre. M. SG REL. M. SG 1. SG. escribir PRP-3. M. SG. PRN carta-AC
El hombre al que escribí una carta (Haywood y Nahmad, 1992: 266)

b) La trabajadora **a la que** entregué un paquete

Oblicuo

a) الرجل الذي مررت به في الشارع
al-rajul **alladhiy** marartu bi-**hi** fy al-shaariʿ
ART-hombre. M. SG REL. M. SG 1. SG. pasar PRP-3. M. SG. PRN PRP ART-calle
El hombre junto al que pasé en la calle (Haywood y Nahmad, 1992: 266)

b) La avenida **por la que** cruzamos

Genitivo

a) الرجل الذي قابلت ابنه
al-rajul **alladhiy** qaabaltu ibn-a-**hu**
ART-hombre. M. SG REL. M. SG 1. SG. saludar hijo-AC-3. M. SG. PRN
El hombre a cuyo hijo saludé (Haywood y Nahmad, 1992: 266)

b) El autor **cuyo** libro ha sido publicado recientemente

Como podemos comprobar con esta comparativa, mientras que el árabe precisa un pronombre retornante, en español el relativo va precedido de la preposición

correspondiente a su función sintáctica, junto con el artículo (que concuerda en género y número con su antecedente) salvo en el caso del genitivo, que dispone entonces de un relativo específico *cuyo,* que deberá concordar con su antecedente en género y número. Conviene aclarar que este relativo tiene cada vez menos uso (especialmente en la lengua oral), lo cual puede explicarse por el hecho de que, al estar muy a la derecha de la jerarquía, es un elemento bastante marcado tipológicamente.

7. PLANO LÉXICO

Los contactos entre pueblos y culturas que se han producido a lo largo de la historia han provocado una honda huella en los distintos sistemas lingüísticos no siempre fácil de rastrear. Aunque esta impronta puede manifestarse en todos los planos de la lengua, es quizá en el léxico donde se percibe de un modo más evidente.

En el caso del árabe, la mayor parte de su léxico procede del fondo semítico común *(qalb* 'corazón', *qaryb* 'cercano', *qalyl* 'poco, escaso', *baab* 'puerta', *Himaar* 'burro', *daqyq* 'harina'*)* (Ferrando, 2001: 111). Para estudiar el corpus léxico originario del árabe debemos hacer referencia a sus dos fuentes principales: el Corán y la poesía preislámica, ya que significaron la materia prima básica de la que extraer el léxico que iba a configurar la lengua árabe normativa y estándar del imperio islámico. Como fuentes subsidiarias, pero también relevantes, fueron aceptándose los textos de la tradición islámica *(Hadyth)* y la información oral recogida de los beduinos. Estas fuentes que se transmitían de forma oral, se fijaron por escrito tiempo después.

Aunque ya en estos textos encontramos préstamos de distintas lenguas (persa, griego, latín, arameo, copto y etiópico), lo cierto es que la mayoría de préstamos se introducen en la época de las conquistas musulmanas. Hay que tener en cuenta que la lengua de los orígenes del islam resultaba insuficiente para convertirse en vehículo cultural de la civilización árabe e islámica, pues el vocabulario propio de la vida nómada del desierto y del mundo ideológico del Corán no bastaba para afrontar las nuevas necesidades políticas, sociales, urbanas y jurídicas. A continuación recopilamos algunas de las principales incorporaciones que se producen en esta época de expansión (Ferrando, 2001: 111-113).

Del etíope antiguo, por ejemplo, se atestiguan voces como *burhaan* 'prueba', *jahannam* 'infierno', *Hizb* 'secta, facción', *xubz* 'pan', *muSHaf* 'libro, ejemplar del Corán'. Vocablos de origen sudarábigo son, entre otros, *wathan* 'ídolo', *jazama* 'jurar', *shirk* 'politeísmo', *SaHyfat* 'hoja, texto escrito', *HiSn* 'fortaleza', *ba'yr* 'camello'.

También la lengua persa ejerció gran influencia en la configuración del léxico árabe, lo que se materializa en palabras como *xandaq* 'foso', *misk* 'almizcle', *fyl* 'elefante', *firdaws* 'paraíso', *kanz* 'tesoro', *siraaj* 'lámpara'. Asimismo, se han constatado préstamos arameos y hebreos como los que siguen: *Salaat* 'oración', *Sawm* 'ayuno', *naby* 'profeta', *kanysat* 'iglesia', *kursy* 'trono, silla', *dyn* 'juicio'. Fraenkel (1886)

cifraba en 1.600 las voces árabes de origen arameo. Además, debemos considerar otras que adquirieron nuevos significados por influencia del arameo, como *qara'a,* que pasó de significar 'reunir' a 'leer, recitar', *darasa,* que originariamente refería el verbo 'desvanecerse' se transformó en 'estudiar' o *kataba,* que mutó su significado de 'coser' a 'escribir'.

Asimismo, la lengua griega es una fuente importante de aportes léxicos *(iblys* 'diablo', *jins* 'género, raza', *iqlym* 'clima, región', *qalam* 'cálamo', *qaanwn* 'ley, canon', *turs* 'escudo'*)* y, en menor medida, también ejerció su influencia el latín, que introdujo voces de forma indirecta *(qaSr* 'alcázar', *SiraaT* 'camino').

Como ha puesto de manifiesto Ferrando (2001: 113), la mayoría de estos préstamos se incorporaron al árabe mediante la adaptación de la lengua extranjera a los moldes morfológicos del árabe, algo que resultaba bastante sencillo cuando el origen era otra lengua semítica de estructura triconsonántica. Sin embargo, los vocablos procedentes de lenguas como el persa, el griego o el latín resultaban más difíciles de adaptar, pero a su vez, más sencillos de identificar como préstamos cuando contenían más de tres sílabas. En cualquier caso, todos estos contactos e influencias contribuyeron a la consolidación léxica de una variedad oficial de prestigio (coiné) que se convirtió en la lengua del imperio islámico.

En época más reciente, son lenguas europeas como el inglés y el francés (y, en menor medida, también el español, el italiano y el alemán), las que han ejercido un influjo más notable. Si hubiera que señalar una época a partir de la cual esta influencia se produce de un modo más destacado, esa sería, sin lugar a dudas, la denominada *nahDat.* Este término árabe se suele traducir como 'renacimiento cultural' y hace referencia al despertar cultural, social y político, de impronta nacionalista, que experimentó el mundo árabe desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las vísperas de la Primera Guerra Mundial. Dos fueron los objetivos principales de la *nahDat:* la revitalización de la lengua árabe, para adaptarla a las nuevas necesidades del momento y la reflexión sobre las ideas sociopolíticas de la época (Luz Gómez, 2009: 242-243).

En cuanto al primer propósito, conviene destacar el importante papel que desempeñaron los primeros periódicos y revistas en lengua árabe, las asociaciones culturales, la traducción de obras europeas al árabe y la edición de diccionarios y enciclopedias árabes de estilo moderno, así como la creación de las Academias de la Lengua Árabe (las más importantes son la de Damasco —1919— y la de El Cairo —1932—). En este contexto «se fue imponiendo la necesidad de romper con algunos de los rígidos esquemas clásicos y conformar un nuevo registro, una lengua culta moderna, flexible y viva, lejos de la carga retórica más clásica, y dirigida a las masas» (Ferrando, 2001: 169).

En el plano léxico, esta modernización quedó patente en la reducción del vocabulario no relacionado con la vida moderna y en la incorporación de voces procedentes de lenguas europeas al caudal léxico árabe. Para acoger las nuevas

voces, se siguen, principalmente, cuatro procedimientos, a saber (Ferrando, 2001: 171-175):

I. Adopción del préstamo sin ningún cambio estructural. Es la opción menos aconsejable por parte de la Academia Árabe y consiste en la absorción de una palabra extranjera directamente de la lengua fuente, sin ninguna transformación morfológica, aunque a veces, sí fonética. Se suele producir con voces procedentes de campos técnicos y especializados. Algunos ejemplos serían *Tumwbil* 'automóvil', *tilifizywn* 'televisión', *raadyw* 'radio', *fydyw* 'video'.

II. Arabización. Aunque tampoco es muy recomendable, se prefiere a la opción anterior y suele producirse tras la acogida directa del término. Se trataría de un segundo momento en el que la voz extranjera se acepta, pero adaptándola a la fonética y a la morfología del árabe, para que resulte fácil de pronunciar y cercana a la lengua que la acoge. Así, el calco *tilifizywn* se arabiza mediante la aplicación de uno de los esquemas que expresan «nombre de instrumento», dando lugar a los vocablos *talfazat* 'televisión' y *tilfaaz* 'televisor'.

III. Composición. Consiste en la fusión de dos o más palabras en una sola. La recomendación de este recurso no es uniforme, ya que hay quien se muestra decididamente a favor y quien considera que los vocablos resultantes son poco reconocibles e inapropiados, como, por ejemplo, *nafsajismy* 'sicosomático', compuesto por *nafsy* 'síquico' y *jismy* 'somático', *qabtaaryx* 'prehistoria', formado por *qabl* 'antes' y *taaryx* 'historia'. Existen, sin embargo, otras palabras que están más arraigadas en la lengua árabe y que no resultan tan extrañas *(barmaa'y* 'anfibio', compuesta por *barr* 'tierra firme' y *maa'* 'agua', *shibhujazyrat* 'península' formada por *sibh* 'casi' y *jazyrat* 'isla').

IV. Analogía morfoléxica. Es el procedimiento más aconsejado por las academias y ofrece, a su vez, dos posibilidades.

a) A partir de raíces existentes en la lengua árabe, se crea un nuevo término mediante la aplicación de alguno de los esquemas nominales o verbales derivados que ofrece la morfología árabe. Se trata de un proceso muy elaborado, por lo que no siempre triunfa en la lengua. Así, por ejemplo, la palabra 'freno' se expresa mediante la creación *mikbaH* formada a partir de la raíz {k b H} 'retener, controlar las riendas', aunque parece que la opción que se impone es *farmalat.* Lo mismo sucede con las voces *taaksy* y *traam* para 'taxi' y 'tranvía', que triunfan frente a las posibilidades *sayyaaratu ujraa* ('coche de alquiler') y *jammaaz* ('asno rápido'), respectivamente.

No obstante, existen esquemas nominales muy productivos para expresar los nuevos conceptos, como por ejemplo: ***fu'aal,*** para indicar enfermedad *(fuSaam* 'esquizofrenia', *shughaaf* 'endocarditis', *zukaam* 'catarro'; ***fi'aala***, para expresar profesión o especialidad *(SiHaafat* 'prensa, periodismo', *Tibaa'at* 'imprenta'); ***mif'al*** para instrumentos *(miS'ad* 'ascensor', *miHraar* 'termómetro'); ***maf'al*** para el nombre de lugar *(marfa'* 'puerto', *masraH* 'teatro').

Otras veces, sin embargo, coexisten dos posibilidades y sólo el tiempo se inclinará hacia una u otra a tenor de su uso y de la zona del mundo árabe de la que se trate; por ejemplo, para trasladar el vocablo 'ordenador' conviven tanto el préstamo *kumbywtir* como la creación árabe *Haaswb* 'el que calcula', de la raíz {H s b} 'calcular'; para referirse a 'teléfono', la lengua árabe ofrece el calco *tilifwn* y el participio activo *haatif* 'el que habla desde lejos sin ser visto', de la raíz {h t f} 'llamar'; también para indicar 'banco' dispone tanto de la palabra *bank* como del nombre de lugar *maSrif* 'lugar de pago', de la raíz {S r f} 'expedir, pagar'.

b) Adaptación de un término existente en árabe, mediante extensión, reducción o concreción semántica. Algunos ejemplos son *qiTaar* y *sayyaarat* que de significar en árabe clásico 'caravana', han pasado a denotar 'tren' y 'coche', respectivamente. O el término *'aSabyyat* que hacía referencia a la 'cohesión interna de la tribu' y en la actualidad significa 'nerviosismo'. En otros casos, se evidencia un proceso de extensión semántica como *imDaa',* que ya no indica únicamente 'ejecución', sino también 'firma en un documento'; *ijaazat,* que amplía su significado de 'licencia, autorización' a 'vacaciones'; o *insiHaab,* que además de 'arrastre', significa 'retirada'.

Tras este recorrido por la configuración del léxico árabe, nos centramos ahora en el español; en este caso, el latín es el núcleo primario y principal de su acervo léxico, el cual se ha ido enriqueciendo gracias al aporte de otras lenguas a lo largo de la historia. Por un lado, se han introducido *palabras patrimoniales,* es decir, aquellas que se incorporaron antes de la aparición constatada del castellano y que han experimentado, por tanto, los cambios evolutivos propios de la historia del español. Son, fundamentalmente, las que proceden de las lenguas anteriores a la romanización, los helenismos y los germanismos resultantes de la coexistencia del latín y las lenguas germanas en la península. Por otro lado, se denominan *préstamos lingüísticos* a aquellas voces que han pasado a formar parte del caudal léxico de la lengua una vez que ésta se ha constituido como tal. En el caso del español, hablaríamos de arabismos, galicismos, italianismos, lusismos y anglicismos, principalmente. En las líneas que siguen, mostramos algunos ejemplos de ambos tipos de aportes lingüísticos.

En el marco de las lenguas prerromanas, constatamos palabras procedentes de los fenicios *(Cádiz, Málaga, Adra)*, de los cartagineses *(Cartagena, Ibiza, Toledo)* (Lapesa, 1981), de los turdetanos *(Ronda, Écija, Córdoba),* de los íberos *(Guadix, Elche, Tortosa)* (Correa Rodríguez, 2004), de los celtas *(Segovia, Alcobendas, Coslada, Arganda, colmena, toro)* (Lapesa, 1981) o del vasco *(Javier, Chamartín, izquierdo, zurdo)* (Lapesa, 1981; Echenique, 2004). Como vemos, son principalmente topónimos, más perdurables en el tiempo por su propia idiosincrasia (Martínez Egido, 2007b: 6). Las lenguas de los pueblos germánicos también dejaron su impronta en el léxico latino de la península durante los siglos I-V d.C. *(guerra, yelmo, dardo, rico, blanco, robar)* (Lapesa, 1981). Asimismo, son numerosos los helenismos que en su día pasaron al latín y que hoy forman parte del caudal léxico

español *(teatro, orégano, esparto, comino, ánfora, cirujano, físico, pulpo, gramática, alegoría)* (Fernández Galiano, 1959; Lapesa, 1981).

Todas las lenguas que hemos ido comentando coadyuvaron a la configuración del léxico español; no obstante, el contacto lingüístico no cesó y los vocablos procedentes de otras lenguas siguieron incorporándose, esta vez mediante procesos de préstamo lingüístico. En este sentido, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que el árabe es la lengua que más influencia ejerció, pues los casi ocho siglos (años 711-1492) de convivencia hispano-árabe significaron el hecho más destacado tras la romanización, por sus repercusiones políticas, económicas, culturales y lingüísticas.

En el plano léxico, Lapesa (1988: 133) cifra en más de 4.000 los vocablos de origen árabe, repartidos entre el léxico general y los topónimos. A continuación recopilamos una muestra de vocabulario español de origen árabe, organizado por ámbitos temáticos (Lapesa, 1988; Fasla Fernández, 1998-99)[31].

I. Guerra: *aceifa, algara, adalid, atalaya, zaga, alfanje, adarga, aljaba, almófar, alcazaba, adarve, rebato, tambor, añafil, alférez, jineta, acicate, alfaraz, alazán, acémila, jaez, albarda, jáquima, ataharre.*

II. Agricultura: *acequia, aljibe, alberca, azud, noria, arcaduz, alquería, almunia, algarroba, algodón, almiar, alfolí, aceña, tahona, maquila, , almazara, arriate, azucena, azahar, adelfa, alhelí, arrayán, almez, alerce, acebuche, jara, retama, alhucema, almoraduj, ajedrea, ajenuz, alarguez, tamarindo, albahaca, jazmín, nenúfar.*

III. Trabajo: *tarea, barragán, fustán, aceituní, recamar, margomar, badana, guadamacil, tahalí, alfarero, alcaller, joyero, ataujía, ajorca, alfiler, aljófar, marfil, azufre, almagre, albayalde, alumbre, azogue, alcándara, alarife, albañil, alcahueta, azafata, rabadán, zurrón.*

IV. Organización socio-administrativa: *arancel, tarifa, aduana, almacén, almoneda, zoco, alhóndiga, recua, almotacén, arroba, arrelde, quintal, fanega, cahíz, azumbre, maravedí, ceca, albarán, alquiler, ataúd, mazmorra, almuédano, zalá, zalema, alcalde, zalmedina, alguacil, albacea, albalaes, alboroque, almojarife, alcabala.*

V. Urbanismo: *arrabal, aldea, zaguán, azotea, alcoba, alféizar, ajimez, alfarje, tabique, azulejo, alcantarilla, albañal, taracea, adobe, ajaraca, alboaire, alfiz, ataurique, adaraja, barrio, alacena, aldaba, anaquel, alminar.*

VI. Alimentación: *albóndiga, alcuzcuz, almíbar, arrope, alfeñique, alcorza, alfajor, alfitete, almojábana, boronía, escabeche, maimón, aceita, acelga, ajonjolí, alcaravea, arroz, café, espinaca, sandía, albaricoque, bellota, lima, limón, naranja, alubia, zanahoria, chirivía, berenjena, alfalfa, azafrán, azúcar, alcachofa, aceituna.*

VII. Vestimenta y hogar: *aljuba, jubón, almejía, albornoz, zaragüelles, babucha, almohada, alfombra, jofaina, alcuza, almirez, ajuar, alpargata, mandil, zapato, taza, jarra, alcancía, alicate, almanaque, anafe, candil, garrafa, zaque.*

VIII. Ciencias: *algoritmo, guarismo, cifra, álgebra, alquimia, alambique, alquitara, redoma, alcohol, álcali, elixir, nuca, jarabe, alquermes, cenit, nadir, auge, acimut, jaqueca, ajuagas, zaratán, alcatenes, almorí, álcali, Aldebarán, Algol, Rigel, Vega.*

[31] Prescindimos de los numerosísimos topónimos de origen árabe en esta recopilación.

IX. Entretenimiento: *adufe, laúd, ajedrez, azar, alborozo, alboroto, albórbola, ajabeba, atabal, guitarra, rabel, zambra, tecla, albogue, guzla, tahúr, alfil, máscara.*

X. Animales: *alcaraván, alcotán, adiva* o *adive, borní, sacre, alacrán, alcatraz, alfaneque, zorzal, gacel, irafa, albur, atún.*

La gran heterogeneidad del léxico citado, que abarca las esferas públicas y privadas, científico-técnicas y generales, laborales y de entretenimiento, resulta comprensible si se tienen en cuenta los siglos de convivencia hispano-árabe en la península. Aunque la mayoría de las voces mencionadas son sustantivos, también se han rastreado adjetivos de origen árabe *(horro, mezquino, baladí, baldío, gandul, azul, añil, carmesí, azabache, escarlata, aleve)*, indefinidos *(Fulano, Mengano)* y otras partículas y expresiones *(en balde, de balde, hasta, marras, hala, guay, he, ojalá).* Asimismo, se formaron compuestos a partir de voces árabes como *wadi* 'río' *(Guadalajara,* 'río de las piedras'; *Guadalquivir* 'río grande'*), medina* 'ciudad' *(Medinaceli), ben* 'hijo' *(Benicásim)* y también híbridos arábigo-romances *(Guadalcanal, Guadalupe, Guadiana, Guadix)* (Lapesa, 1988).

Fonéticamente, estos arabismos sufrieron las adaptaciones pertinentes para amoldarse a la pronunciación romance; muchos fonemas árabes inexistentes en español tuvieron que ser sustituidos por sonidos más cercanos. En ocasiones, estas adaptaciones varían en función del área geográfica, dando lugar así a ciertos *dobletes fónicos (albahaca-albejaca, almaraduz-almoraduj, ataúd-ataúl)* (Fasla Fernández, 1998-99: 7). También en el nivel semántico la autora ha detectado casos de dobletes entre la voz de origen árabe y su correspondiente vocablo patrimonial, resultantes de la variedad diatópica del idioma *(aceituna*-oliva, *alacena*-despensa, *alcoba*-dormitorio, *alhucema*-espliego, *almocafre*-escardadora, *anaquel*-estante, *mandil*-delantal). Asimismo, estudia casos de vocablos árabes que se han exportado al Nuevo Mundo alterando su valor denotativo mediante fenómenos de extensión o restricción semántica (Fasla Fernández, 1998-99: 7-8). Incluimos a continuación algunos de los ejemplos que comenta con las correspondientes definiciones del DRAE (2001).

> Adobera. 4. *Méx.* Queso en forma de adobe.
> Adoquín. 4. *Perú.* Cubo de hielo azucarado, para el uso doméstico.
> Alberca. 3. *Méx.* Piscina deportiva.
> Alcancía. 2. *Am.* Cepillo para limosnas y donativos.

En cuanto a la morfología de los arabismos, el rasgo más característico es la anteposición del artículo *al-,* artículo que en árabe no distingue género ni número y que se acopla al sustantivo para indicar su determinación o para expresar conceptos genéricos. No obstante, este elemento pasa a las voces españolas sin mantener el valor de artículo, por lo que pueden ir, a su vez, acompañadas de otros determinantes.

La terminación *-í* también aparece en español como parte integrante de adjetivos de origen árabe *(maravedí, jabalí, baladí),* así como sufijo de gentilicios *(yemení, marroquí)* cuyo valor sigue activo para actuales formaciones *(iraquí, israelí,*

paquistaní). Aunque generalmente este sufijo sirve en español tanto para masculino como para femenino, ciertas voces medievales distinguen *-ía (marroquía)* para el femenino, fiel a la distinción de género en árabe (Lapesa, 1988).

Como hemos podido comprobar, la lengua árabe aportó una cantidad ingente de palabras que pasaron a formar parte del léxico español durante los siglos VIII-XV. No obstante, conviene hacer referencia a lenguas como el francés, el italiano, el portugués, o el inglés, que han introducido nuevas voces al español en distintas épocas de su historia.

En cuanto al francés, Martínez Egido (2007a) señala tres periodos básicos de trasvase léxico hacia el español: la Edad Media, por las relaciones políticas, religiosas y comerciales entre los dos países, en la que se introducen, entre otras, *flecha, corcel, mástil, chimenea, dama, jardín, cable, corchete;* los siglos XVI-XVII, debido a las guerras de Europa Occidental, de ahí que abunde el léxico bélico como *convoy, calibre, rancho, brecha, forraje;* y el siglo XVIII de la Ilustración francesa, que aportó, por ejemplo, *canapé, edredón, pantalón, cacerola, galleta, guillotina, catastro, bisturí, oboe, lingote;* a ello hay que sumar otros préstamos de los siglos XIX y XX como *coraje, avión, ficha, bolsa, ruleta, hotel, biberón* (Baralt, 1855; Pottier, 1963).

A lo largo de los siglos también se han ido introduciendo vocablos del italiano procedentes de esferas artísticas *(novelar, soneto, carnaval, boceto, calcar, protagonista, acuarela, cartulina, melodrama, terceto),* bélicas *(bando, diana, brigada, fragata, alerta, emboscar, escaramuza, saquear, escopeta)* o de la vida cotidiana *(jornada, capricho, pistacho, café, mistela, charla, canalla, truco, estafar, filigrana, perla)* (Ayala, 1992; Terlingen, 1963).

Los lusismos, por su parte, resultan más complicados de comprobar, ya que «es difícil distinguir si la interinfluencia entre el español y el portugués ha dado lugar a préstamos de una lengua sobre otra, pues la adaptación fonética en cada lengua de una palabra procedente del latín ha podido influir en una u otra lengua como préstamo» (Martínez Egido, 2007a: 16). No obstante, podemos citar los que siguen: *almeja, enfado, bandeja, mejillón, caramelo, favela, volcán, marejada, fado, ostra* (Martínez Egido, 2007a: 17).

En los últimos tiempos, es sin duda el inglés la lengua de mayor aportación léxica a través de anglicismos de ámbitos deportivos *(fútbol, golf, tenis, córner, aeróbic, penalti, récord),* tecnológicos *(fax, escáner, internet, email, web, nick)* de los negocios *(eslogan, marketing, club, stand, catering, test, estándar)* u otros *(esmoquin, sándwich, bistec, cóctel, mocasín, suspense, flash)* (Alfaro, 1970). Aunque la mayoría de estas palabras se han incorporado durante los siglos XX-XXI, es preciso aclarar que antes de esas fechas también se introdujeron vocablos ingleses al español, pero lo hicieron a través del francés.

Por último, para cerrar este apartado de préstamos lingüísticos, conviene hacer referencia a otras lenguas que, en menor medida, también han contribuido a confeccionar el léxico español. Sería el caso de los occitanismos o provenzalismos

(balada, español, bacalao, fraile) (Colón, 1959a), catalanismos *(remolque, fallas, turrón, sobrasada, ensaimada, paella, añorar, añoranza, barretina, sardana)* (Colón, 1959b), germanismos *(nazi, cuarzo, brindis)* (Castillo Carballo, 2007), vasquismos *(lendakari, zulo, pacharán, ikurriña),* palabras procedentes del ruso *(vodka, zar, perestroika)* (Martínez Egido, 2007a). Más importantes cuantitativamente son los americanismos, es decir, las voces procedentes de las lenguas que se hablaban en el continente americano antes de la llegada de los colonizadores y que, generalmente, hacían referencia a entidades desconocidas para éstos. Algunos ejemplos son los que siguen: *coyote, jaguar, aguacate, cacahuete, chicle, guacamole, patata, tomate, maíz, cacique, caimán, canoa, hamaca, huracán, mico, pita, tiburón* (Alvar, 2002).

CAPÍTULO IV: ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS CUANTIFICADORES EN ÁRABE Y EN ESPAÑOL

1. MARCO TEÓRICO

Nuestro objetivo en este capítulo es estudiar los distintos mecanismos de cuantificación en árabe y en español. El marco teórico de partida para analizarlos es la tipología de sistemas de partes de la oración conocida como *modelo de Amsterdam* (Anward, 2000: 701), que ha ido fraguándose a lo largo de los últimos años gracias a aportaciones como las de Hengeveld (1992), Anward (2000), Hengeveld *et al.* (2004) y Hengeveld y Rijkhoff (2005).

Las primeras formulaciones se remontan a la década de los noventa y establecían la siguiente jerarquía de constituyentes oracionales.

Verbo > Nombre > Adjetivo > Adverbio de manera

Figura 13. Jerarquía de partes de la oración (Hengeveld, 1992; tomado de Salazar, 2008: 703).

Como refleja esta jerarquía, la existencia de una categoría implica obligatoriamente la presencia de la que aparece a su izquierda, pero no necesariamente la del elemento situado a su derecha. Así, por ejemplo, una lengua que disponga de adjetivos tendrá obligatoriamente verbos y nombres, pero no necesariamente adverbios. De este modo, en las lenguas del mundo, la categoría menos marcada sería el verbo y la más marcada, el adverbio, situándose el nombre y el adjetivo en posiciones intermedias.

Siguiendo los presupuestos de este modelo y según la terminología propuesta por Hengeveld *et al.* (2004), serían lenguas *diferenciadas* aquéllas que poseen las cuatro categorías léxicas que acabamos de citar (verbo, nombre, adjetivo y adverbio). A ello se le suman dos posibilidades de codificación gramatical, una *flexible* y otra *rígida*. Las lenguas flexibles se caracterizan por el hecho de que la ausencia de una determinada categoría se compensa con la fusión funcional con la categoría precedente. Por ejemplo, una lengua que carezca de adverbios suplirá esta carencia mediante la asunción de sus funciones por parte del adjetivo, al que Salazar (2007, 2008) denomina *modificador flexible* en estos casos. En las lenguas rígidas, sin embargo, la carencia de determinadas categorías léxicas no se compensa con la fusión categorial, sino por medio de construcciones alternativas.

Salazar (2008: 701) pone de relieve la capacidad predictiva del modelo y destaca su formulación relativamente sencilla. No obstante, percibe dos aspectos problemáticos en el mismo. Por un lado, critica que el ámbito de los adverbios se limite únicamente a los de manera y no considere otros tipos; con su aportación, consigue extender los fundamentos básicos de la teoría a otros dominios semánticos, ya que analiza los adverbios de grado, a los que considera también unidades léxicas y no funcionales. Por otro lado, cree que el modelo desatiende la

variación intralingüística al concebir las distintas lenguas del mundo como taxonomías tipológicas. Aunque Hengeveld *et al.* (2004) reconocen que ciertas lenguas se sitúan en posiciones intermedias, la propuesta de Salazar (2008) va un paso más allá, pues aboga por una reinterpretación del modelo basada en los constituyentes oracionales y no en las lenguas en sí. A su juicio, las nociones de diferenciación, flexibilidad o rigidez no deben ser entendidas como exclusivas de una lengua u otra, sino que se trataría más bien de estrategias gramaticales potencialmente compatibles.

Según el modelo estándar, el *continuum* entre flexibilidad y rigidez fija siete posibilidades tipológicas, con la diferenciación en posición central, tal como ilustra la figura que reproducimos a continuación.

<table>
<tr><th colspan="2">SISTEMAS DE PARTES DE LA ORACIÓN</th><th>NÚCLEO DE PREDICADO</th><th>NÚCLEO DE SINTAGMA REFERENCIAL</th><th>MODIFICADOR DE SINTAGMA REFERENCIAL</th><th>MODIFICADOR DE PREDICADO</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Flexible</td><td>1</td><td colspan="4">CONTENIDO</td></tr>
<tr><td>2</td><td>verbo</td><td colspan="3">no verbo</td></tr>
<tr><td>3</td><td>verbo</td><td>nombre</td><td colspan="2">modificador flexible</td></tr>
<tr><td>Diferenciada</td><td>4</td><td>verbo</td><td>nombre</td><td>adjetivo</td><td>adverbio</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Rígida</td><td>5</td><td>verbo</td><td>nombre</td><td>adjetivo</td><td>-</td></tr>
<tr><td>6</td><td>verbo</td><td>nombre</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td>7</td><td>verbo</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td></tr>
</table>

Figura 14. Sistemas de partes de la oración (Salazar, 2008: 704; *cfr.* Hengeveld *et al.*, 2004: 537)

Para Salazar, las lenguas tienden a participar en más de una opción; sostiene que la clasificación tipológica de las lenguas en términos de partes de la oración puede variar no sólo diacrónicamente, sino también en sincronía. Esta concepción de compatibilidad de estrategias flexibles, diferenciadas y rígidas en una misma lengua la ejemplifica a través de algunas muestras del español.

(I) (Salazar, 2008: 705)
a. María camina rápido (flexible: tipo 3)
b. María camina rápidamente (diferenciada: tipo 4)
c. María camina con rapidez (rígida: tipo 5)

Por medio de estos tres ejemplos, Salazar comprueba que, aunque el español se incluye dentro de las lenguas diferenciadas según el modelo de Amsterdam estándar —pues dispone de verbos, nombres, adjetivos y adverbios— también compatibiliza estrategias tanto flexibles como rígidas. El ejemplo (b.) expresa una modificación del predicado mediante el adverbio *rápidamente,* mostrando así su capacidad diferenciadora. No obstante, se puede expresar la misma idea que trasmite ese enunciado bien mediante un adjetivo (ejemplo a.), que actuaría como modificador flexible *(rápido),* bien mediante una estructura rígida alternativa *(con rapidez)*, tal como sucede en el ejemplo (c.).

Las oraciones que acabamos de comentar pueden considerarse prácticamente sinónimas, por lo que las diferencias son de naturaleza sociolingüística, dialectal y

estilística más que semántica. Lo mismo sucede con *pasarlo pipa* o *pasarlo bomba* (flexible: tipo 2), que se consideran expresiones coloquiales, *pasarlo divino* (flexible: tipo 3), que es también una construcción coloquial en español europeo pero constituye una opción neutra en muchos dialectos del español de América[32], *pasarlo de película* (rígida: tipo 5), además de ser coloquial en español europeo es propia de hablantes jóvenes y *pasarlo estupendamente* es la menos marcada en términos sociolingüísticos y probablemente la opción preferida en estilo formal (Salazar, 2008: 706).

Otro caso de convivencia de varias estrategias de codificación en una misma lengua sería la expresión de un juicio favorable en grado superlativo. La opción no marcada *muy bien* está sometida al desgaste que propicia su alta frecuencia de uso, por lo que coexiste con estrategias diferenciadas *(divinamente, increíblemente, fantásticamente),* flexibles *(bárbaro, divino, chévere, guay)* y rígidas *(de película, de miedo)* (Salazar, 2007: 323).

Tras este breve repaso por los principales fundamentos teóricos del modelo de Amsterdam y por los replanteamientos expuestos por Salazar, emprendemos ahora el estudio de los elementos cuantificadores en árabe —siguiendo la estela iniciada por Salazar (2007, 2008) en torno a las palabras de grado en español y a los mecanismos de intensificación en diversas lenguas romances (catalán, español, francés, gallego, italiano, portugués y rumano)— con el fin de determinar en qué medida puede extrapolarse esta concepción dinámica del modelo de Amsterdam a una lengua semítica.

2. LOS CUANTIFICADORES

2.1. Introducción

Los cuantificadores que hemos seleccionado para nuestro estudio se agrupan en seis bloques que intentan responder a los contenidos de grado más relevantes, a saber:

I. Pequeña cantidad *(poco).*
II. Gran cantidad *(mucho).*
III. Cantidad excesiva *(demasiado).*
IV. Cantidad imprecisa *(varios).*
V. Entidades indefinidas *(alguien-algo).*
VI. Cuantificación indefinida *(algún).*

Asimismo, nos centramos en las cuatro funciones prototípicas que se emplean en los estudios de sistemas de partes de la oración:

[32] «Como Bosque (1989: 131) y Kovacci (1999: 715), entre otros, han advertido, el español americano hace un uso más alto de la flexibilidad adjetivo-adverbio que el español europeo. Esto ha sido probado empíricamente por la investigación sociolingüística (*cfr.* De Mello, 1992). También son relevantes aquí algunos factores diacrónicos, dado que en el español americano quedan pervivencias del español europeo de los siglos XVI y XVII, cuando la estrategia flexible tenía una presencia más amplia que la que se registra en la sincronía actual» (Salazar, 2008: 722).

a. Término (T): se vincula a unidades lingüísticas con valor referencial.
b. Modificador de Término (MT): se asocia con la categoría gramatical *adjetivo*.
c. Modificador de Predicado (MP): se relaciona con la categoría gramatical *adverbio*.
d. Modificador de Modificadores (MM): se vincula a la categoría gramatical *adverbio*.

Con respecto a la organización interna de este capítulo, conviene precisar que cada uno de los seis grupos que acabamos de enumerar se fundamenta en tres puntos (aunque no exista diferenciación en epígrafes separados). En primer lugar, presentamos una caracterización morfosintáctica del funcionamiento de las unidades cuantificadoras del árabe, junto con ejemplos que pretenden ilustrar los contenidos expuestos. En segundo lugar, resumimos en una tabla las principales funciones que cumple cada uno de los cuantificadores analizados. Finalmente, ofrecemos unas notas sobre la correspondencia de esos contenidos de grado en español[33].

En cuanto a los ejemplos, cabe señalar que incluimos en primer lugar la muestra en árabe. A continuación, introducimos la transcripción junto con las glosas y finalmente ofrecemos una traducción al español. Por último, queremos puntualizar que el cuantificador aparece marcado en negrita en el apartado de la transcripción. Cuando se trate de una construcción sencilla (una o dos palabras), se marcará en la glosa mediante la abreviatura CNT ('cuantificador'); si se trata de una estructura compleja, optamos por incluir en la glosa los datos morfosintácticos pertinentes.

2.2. Pequeña cantidad *(poco)*

Para expresar en árabe una cantidad pequeña se emplea generalmente el cuantificador *qalyl,* que como podremos corroborar con los ejemplos que siguen, es un elemento muy flexible, ya que puede actuar como T, MT, MP y MM.

Término

(1) (Internet)
الكثيرون في السفح وقليلون جدّاً يصلون إلى القمة!

al-kathyr-wn	fy	al-safH		
ART-CNT-M. PL	PRP	ART-falda. M. SG		
wa-**qalyl-wn**	jiddaan	yaSilwn	'ilaa	al-qimat
C-CNT-M. PL	muy	3. M. PL. PR. llegar	PRP	ART-cima. F. SG

Muchos en la falda, pero muy pocos llegan a la cima

En el ejemplo (1) el cuantificador *qalyl* aparece en plural y sin artículo y actúa como T, ya que el elemento cuantificado está elidido.

Modificador de Término

Cuando el cuantificador *qalyl* funciona como MT, el árabe ofrece dos posibilidades. En primer lugar, una estructura sintagmática, en la que el cuantificador se pospone al elemento cuantificado con el que debe concordar en género, número, caso y determinación; es decir, que el cuantificador actuaría como un adjetivo especificativo con respecto al sustantivo, que sería el núcleo sintáctico.

[33] Para este tercer apartado nos basamos principalmente en el trabajo de Salazar (2008).

(2) (Reda, 1993: 547, *sub voce* POCO)

وقت قليل

Waqt	**qalyl**
tiempo. M. SG	CNT. M. SG

Poco tiempo

(3) (Internet)

نزول كمية قليلة من الماء في الشهر الخامس

nazwlu	kammyyat	**qalyl-at** min	al-maa'
PR. caer	cantidad. F. SG	CNT-F. SG PRP	ART-agua. F. SG
fy	al-shahr	al-xaamis	
PRP	ART-mes. M. SG	ART-quinto. M. SG	

Cae poca cantidad de agua en el mes de mayo

Los ejemplos anteriores son muestras de estas estructuras sintagmáticas. Podemos apreciar que en ambos el cuantificador se pospone al elemento cuantificado (*waqt* 'tiempo'; *kammiyyat* 'cantidad'). El ejemplo (2), que está extraído de un diccionario, presenta concordancia de género (masculino), número (singular) y determinación (indeterminado). En el ejemplo (3) el cuantificador *qalyl* aparece en un contexto concreto, por lo que a la concordancia de género (femenino), número (singular) y determinación (indeterminado) se le suma la de caso (acusativo).

En segundo lugar, el árabe dispone de una estructura partitiva con la preposición *min* 'de', en cuyo caso el cuantificador es el núcleo sintáctico (invariable en género y en número) y se antepone al elemento cuantificado, quien funciona como especificativo. Esta estructura analítica suele considerarse calco del inglés[34].

(4) (Internet)

قليل من القهوة يقلل الإصابة بسرطان الثدي

qalyl	min	al-qahwat	yuqalilu	al-'iSaabat
CNT	PRP	ART-café. F. SG	3. M. SG. PR. reducir	ART-riesgo. F. SG
bi-saraTaan		al-thady		
PRP-cáncer. M. SG		ART-mama. M. SG		

Un poco de café reduce el riesgo de cáncer de mama

(5) (Cowan, 1998: 263)

إنّ الأولاد أكلوا قليلاً من الأرز

'inna	al-'awlaad	'akalw	**qalyl-aan**	min	al-'aruz
PRT	ART-niño. M. PL	3. M. PL. PS. comer	CNT-AC	PRP	ART-arroz. M. SG

Los niños comieron un poco de arroz

A través de estos ejemplos podemos constatar que el cuantificador no ha experimentado variaciones de género ni de número. La única diferencia que puede observarse entre ambas oraciones es la marca de caso; en el ejemplo (4) *qalyl* aparece en nominativo porque cumple la función de sujeto y en (5) tiene la marca de acusativo porque actúa como complemento directo.

Ambas estructuras son sintáctica y semánticamente diferentes. En la sintagmática, el cuantificador opera como mero adjetivo especificativo, por lo que un enunciado

[34] No obstante, para confirmar que esta estructura es ajena a la sintaxis árabe tradicional sería necesario realizar una revisión exhaustiva de corpus clásicos.

del tipo *'awlaad qalylun* ('pocos niños') sería equivalente a un enunciado con cualquier otro adjetivo como *'awlaad Saghyrwn* ('niños pequeños'), puesto que la función que cumplen es la de acotar el referente al que alude el sustantivo principal. En la estructura partitiva, sin embargo, el cuantificador es el núcleo sintáctico de la construcción mientras que el elemento cuantificado ejerce de especificativo (modificador). Con respecto a su uso, según los nativos consultados, la estructura más habitual es la partitiva; no obstante, habría que considerar las diferencias semánticas que acabamos de mencionar, así como posibles condicionantes pragmáticos.

La distinción entre elementos contables y no contables no parece condicionar demasiado el empleo de una estructura u otra, pues tanto la sintagmática como la partitiva se combinan con unos y otros, como muestran los siguientes ejemplos.

(6) (Paradela, 1999: 70)
أنا لي صدقات قليلات

'anaa	l-y	Sadiq-aat	**qalyl-aat**
1. SG. PRN	PRP-1. SG. PRN	amiga-F. PL	CNT-F. PL

Tengo pocas amigas

(7) (Internet)
المال القليل

al-maal	al-**qalyl**
ART-dinero. M. SG	ART-CNT. M. SG

Poco dinero

(8) (Informante)
قليل من الكتب

qalyl	min	al-kutub
CNT	PRP	ART-libro. M. PL

Pocos libros

(9) (Reda, 1993: 547, *sub voce* POCO)
قليل من الماء

qalyl	min	al-maa'
CNT	PRP	ART-agua. F. SG

Poco agua

En los ejemplos anteriores se observa que la estructura sintagmática se emplea tanto con el sustantivo contable *amiga* como con el no contable *dinero*. Lo mismo sucede con la estructura partitiva, que aparece con *libro* (contable) y con *agua* (no contable)[35].

Modificador de predicado

Para expresar poca cantidad referida a un predicado, también se emplea el cuantificador *qalyl,* pero siempre en acusativo indeterminado.

[35] Los ejemplos citados muestran que tanto la estructura sintagmática como la partitiva aparecen con elementos contables y no contables. Sin embargo, ciertos indicios de que disponemos (procedentes de gramáticas, manuales de aprendizaje del árabe, consultas a nativos, búsquedas en Internet…), parecen apuntar a una resistencia de la estructura sintagmática a coaparecer junto a entidades no contables. En cualquier caso, esta cuestión está pendiente de un estudio específico.

(10) (Ryding, 2005: 279)
أفهم قليلاً

ʼafhamu	**qalyl-aan**
1. SG. PR. entender	CNT-AC

Entiendo poco

Cuando el cuantificador aparece tras el verbo, la gramática árabe lo considera normalmente un adverbio de tiempo, aunque en realidad se analiza como un *complemento absoluto*[36]*;* es decir, que se supone la existencia de un complemento absoluto oculto y, al no mencionarse, el adjetivo acusativo ocupa su lugar. Lo aclaramos mediante los siguientes ejemplos.

(11) (Informante)
نمت نوماً قليلاً

nimtu	nawm-aan	**qalyl-aan**
1. SG. PS. dormir	sueño. M. SG-AC	CNT-AC

Dormí un sueño corto (escaso, pequeño)

(12) (Informante)
نمت قليلاً

nimtu	**qalyl-aan**
1. SG. PS. dormir	CNT-AC

Dormí poco

En la oración (11), el complemento absoluto sería *nawmaan qalylaan* (‘un sueño corto’), razón por la cual aparece en acusativo indeterminado. Esta oración hipotética daría lugar a la siguiente (12), donde se expresa *dormí poco* prescindiendo del complemento absoluto e introduciendo directamente el cuantificador, que se mantiene en acusativo indeterminado.

Además del cuantificador *qalyl* en acusativo, el predicado puede modificarse mediante estructuras invariables del tipo *shayʻaan maa* (‘cierta cosa’) o *baʻD al-shayʻ* (‘alguna cosa’).

(13) (Informante)
نمت شيئاً ما

nimtu	**shayʻaan maa**
1. SG. PS. dormir	CNT

Dormí algo, un poco (lit. ‘cierta cosa’)

(14) (Internet)
يؤثر بعض الشيء

yw’athiru	**baʻD al-shayʻ**
3. M. SG. PR. influir	CNT

[36] El complemento absoluto (también denominado complemento interno o complemento modal) es un tipo de complemento propio del árabe que suele construirse mediante la misma raíz del verbo principal (en flexión acusativa indeterminada) para reafirmar o intensificar la idea expresada por el verbo. Así, aunque literalmente forma enunciados como *mirar una mirada, golpear un golpe* o *vivir una vida,* se traduce generalmente por adverbios o locuciones adverbiales del tipo ‘completamente’, ‘por completo’, ‘del todo’ o bien por verbos que contengan un matiz intensificativo (por ejemplo, *destrozar* frente a *romper*) (Paradela, 1999: 136-137).

Influye algo, un poco (lit. 'alguna cosa)

Modificador de Modificadores

Las posibilidades que presenta la lengua árabe para expresar una cantidad pequeña referida a un modificador son las mismas que las que acabamos de comentar a propósito de la modificación del predicado; es decir, el cuantificador *qalyl* en acusativo indeterminado (15), o enunciados como *shay'aan maa* ('cierta cosa') (16) o *ba'D al-shay'* ('alguna cosa') (17).

(15) (Reda, 1993: 32, *sub voce* ALGO)

بعيد قليلاً

ba'yd	**qalyl-aan**
lejano. M. SG	CNT-AC

Un poco lejano

(16) (Informante)

هو كذّاب شيئاً ما

hwa	kadhdhaab	**shay'aan maa**
3. M. SG. PRN	mentiroso. M. SG	CNT

Es un poco mentiroso, algo mentiroso

(17) (Internet)

قصة حزينة بعض الشيء

qiSat	Hazyn-at	**ba'D al-shay'**
historia. F. SG	triste-F. SG	CNT

Una historia un poco triste, algo triste

CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
qalyl	*Poco*	+	+	+	+
shay'aan maa	*algo, un poco*			+	+
ba'D al-shay'	*algo, un poco*			+	+

Figura 15. Cuantificadores árabes para expresar pequeña cantidad *(poco).*

Para expresar en español una cantidad pequeña se emplea el cuantificador *poco,* que, al igual que *qalyl,* puede cumplir las cuatro funciones principales que estamos comentando (T, MT, MP y MM). Actúa como T mediante anáfora *(se presentaron muchos alumnos al examen, pero aprobaron* ***pocos****);* como MT, presenta inflexión en género y aparece en plural cuando acompaña a elementos contables *(****pocos*** *informes;* ***pocas*** *actrices)* y en singular con unidades no contables *(****poco*** *conocimiento;* ***poca*** *confianza);* asimismo, puede modificar a un predicado *(comiste* ***poco****)* o a un modificador *(****poco*** *creíble).* La variante *un poco* tiene un comportamiento similar, salvo cuando modifica a elementos no contables, en cuyo caso aparece también en singular, pero sin inflexión en género y por medio de una estructura partitiva con la preposición 'de' *(****un poco*** *de leche).*

2.3. Gran cantidad *(mucho)*

El cuantificador que expresa en árabe gran cantidad es *kathyr,* un elemento que puede considerarse análogo a *qalyl* en cuanto a su funcionamiento, pues también actúa como T, MT (con la dualidad de posibilidades representada en la estructura sintagmática y la partitiva), MP y MM, en cuyo caso se dan ciertas restricciones

semánticas que comentaremos más adelante.

Término

(18) (Informante)

كثيرون يفكّرون في أنه مذنب

kathyr-wn	yufakkirwn	fy	ʻanna-hu	mudhnib
CNT-M. PL	3. M. PL. PR. pensar	PRP	PRT-3. M. SG. PRN	culpable. M. SG

Muchos piensan que él es culpable

En el ejemplo anterior *kathyr* actúa como T, porque se sobreentiende un referente humano que está elidido.

Modificador de Término

Como ya comentamos a propósito del cuantificador *qalyl,* para modificar a un término la lengua árabe dispone de dos recursos distintos: una estructura sintagmática y una partitiva. En la sintagmática, el cuantificador desempeña la función de especificativo del elemento cuantificado, con el que concuerda en género, número, caso y determinación, tal y como sucede en (19) entre el cuantificador *kathyr* y el cuantificado *Tullaab,* que aparecen en masculino, plural, indeterminado, nominativo.

(19) (Paradela, 1999: 70)

للأستاذ طلاب كثيرون

li-l-ʻustaadh	Tullaab	**kathyr-wn**
PRP-ART-profesor. M. SG	estudiante. M. PL	CNT-M. PL

El profesor tiene muchos estudiantes

También en el ejemplo que incluimos a continuación se produce la concordancia entre el cuantificado *jaraaʻid* (ʻperiódicoʻ) y el cuantificador *kathyr* (ʻmuchoʻ). Ambos son elementos indeterminados en acusativo; sin embargo, el hecho de que el primero aparezca en masculino plural y el segundo en femenino singular obedece a una regla gramatical árabe según la cual los plurales de seres irracionales concuerdan siempre en femenino singular (independientemente del género de dicho elemento)[37].

(20) (Paradela, 1999: 11)

قرأت جرائد كثيرة

qaraʻtu	jaraaʻid	**kathyr-at**
1. SG. PS. leer	periódico. M. PL	CNT-F. SG

He leído muchos periódicos

En la estructura partitiva, tal y como indicamos con anterioridad, el cuantificador es el núcleo sintáctico y no presenta variación de género ni de número.

[37] Conviene tener en cuenta esta regla en los ejemplos sucesivos ya que son muchos los que incluyen elementos irracionales en plural.

(21) (Ryding, 2005: 233)

أمامنا الكثير من الفرص والكثير من التحدّيات

‘amaama-naa	al-**kathyr**	min	al-furaS
PRP-1. SG. PRN	ART-CNT	PRP	ART-oportunidad. M. PL
wa-al-**kathyr**	min	al-taHaddy-aat	
C-ART-CNT	PRP	ART-oportunidad-F. PL	

Ante nosotros hay muchas oportunidades y muchos desafíos

También con el cuantificador *kathyr* encontramos casos de estructuras sintagmáticas y partitivas con elementos contables y no contables.

(22) (Reda, 1993: 459, *sub voce* MUCHO)

أولاد كثيرون

‘awlaad	**kathyr-wn**
niño. M. PL	CNT-M. PL

Muchos niños

(23) (Informante)

الناس الكثيرة

al-naas	al-**kathyr-at**
ART-gente. F. SG	ART-CNT-F. SG

Mucha gente

(24) (Reda, 1993: 459, *sub voce* MUCHO)

كثير من الأولاد

kathyr	min	al-‘awlaad
CNT	PRP	ART-niño. M. PL

Muchos niños

(25) (Ryding, 2005: 233)

يتذكّر كثير من الناس

yatadhakkaru	**kathyr**	min	al-naas
3. M. SG. PR. acordarse	CNT	PRP	ART-gente. F. SG

Mucha gente se acuerda

Comprobamos que ambas estructuras aparecen combinadas con elementos contables *(niños)* y no contables *(gente)*[38].

Modificador de Predicado

El cuantificador *kathyr* siempre aparece en acusativo indeterminado cuando modifica a un predicado. También en este caso se puede hablar de un complemento absoluto oculto, como indicábamos al mencionar el funcionamiento del cuantificador *qalyl*.

(26) (Paradela, 1999: 120)

ندرس كثيراً للحصول على الدكتراه

nadrusu	**kathyr-aan**	li-l-HuSwl	‘alaa	al-dukturaah
1. PL. PR. estudiar	CNT-AC	PRP-ART-conseguir	PRP	ART-doctorado

Estamos estudiando mucho para conseguir el doctorado

[38] A pesar de los ejemplos, observamos de nuevo cierta resistencia de la estructura sintagmática a numerosos elementos no contables.

(27) (Ryding, 2005: 279)
ابني مسافر وأنا أشتاق إليه كثيراً

ibn-y	musaafir	wa-'anaa
hijo. M. SG-1. SG. PRN	viajero. M. SG	C-1. SG. PRN
'ashtaaq	'ilay-hi	**kathyr-aan**
1. SG. PR. echar de menos	PRP-3. M. SG. PRN	CNT-AC

Mi hijo está de viaje y lo echo mucho de menos

En ambos casos el cuantificador se sitúa tras el predicado verbal en acusativo indeterminado, manteniendo así la misma posición y el mismo caso de un hipotético complemento absoluto.

Modificador de Modificadores

La flexibilidad del cuantificador *kathyr* le permite modificar también a otros modificadores, pero con una restricción semántica: éstos deben aparecer en contextos de comparación o contraste. En estos casos, *kathyr* debe ir bien en acusativo indeterminado (28) (igual que en el caso de la modificación del predicado), bien precedido de la preposición *bi* ('con') (29) y siempre pospuesto al elemento modificado.

(28) (Ryding, 2005: 278)
هذا أهم كثيراً ممّا سبقه

hadhaa	'aham	**kathyr-aan**	mimmaa	sabaqi-hi
DEM	COMP. importante	CNT-AC	PRP. PRN	preceder-PRN

Esto es mucho más importante que lo que le precede

(29) (Ryding, 2005: 280)
تبدو أصغر بكثير من عمرها

tabdw	'aSghar	bi-**kathyr**	min	ʿumru-haa
3. F. SG. PR. parecer	COMP. pequeño	PRP-CNT	PRP	edad-3. F. SG. PRN

Parece mucho menor que su edad

Cuando se desea expresar gran cantidad respecto de un modificador en un contexto neutro (sin que entren en juego contenidos de comparación o contraste) la lengua árabe recurre a un cuantificador diferente, *jiddaan,* que también se sitúa pospuesto al elemento cuantificado. Es lo que sucede con los adjetivos en grado neutro de los ejemplos que siguen *(caluroso, natural, inquietante).*

(30) (Reda, 1993: 459, *sub voce* MUCHO)
الطقس حار جداً

al-Taqs	Haar	**jiddaan**
ART-tiempo. M. SG	caluroso. M. SG	CNT

Hace mucho calor (lit. 'el tiempo es muy caluroso')

(31) (Ryding, 2005: 278)
طبيعي جدّاً أن نحبّه

Tabyʿy	**jiddaan**	'an	nuHibbu-hu
natural. M. SG	CNT	PRT	1. PL. PR. querer-3. M. SG. PRN

Es muy natural que lo queramos

(32) (Ryding, 2005: 278)
شيء مؤسف جدّاً

shay'	mw'sif	**jiddaan**
cosa. M. SG	inquietante. M. SG	CNT

Algo muy inquietante

Esta distribución semántica impide que las funciones de ambos cuantificadores se solapen, pues para modificar a un modificador, se emplea de forma generalizada el cuantificador *jiddaan,* mientras que el uso de *kathyr* (en acusativo o con preposición) queda restringido a contextos de oposición.

CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
kathyr	*Mucho*	+	+	+	+ comparación o contraste
jiddaan	*Muy*				+ contexto neutro

Figura 16. Cuantificadores árabes para expresar gran cantidad *(mucho).*

Una gran cantidad se indica en español mediante el cuantificador *mucho,* que actúa como T, MT y MP. Funciona como T mediante referencia anafórica *(se plantearon más de cien propuestas, **muchas** fueron aceptadas);* al igual que *poco,* muestra inflexión en género cuando actúa como MT y aparece en plural con referentes contables *(**muchos** periodistas; **muchas** enfermedades)* y en singular con no contables *(**mucho** cariño; **mucha** paciencia);* modifica también a predicados *(has trabajado **mucho**),* pero no a otros modificadores; para este caso, el español dispone del cuantificador *muy,* especializado en la función MM *(**muy** temprano).*

2.4. Cantidad excesiva *(demasiado)*

Modificador de Término

Para expresar el exceso en árabe se puede recurrir al cuantificador *kathyr* ('mucho'); en este caso, será el contexto el que nos indique que se trata de una cuantificación excesiva.

(33) (Reda, 1993: 204, *sub voce* DEMASIADO)
كثير من المال

kathyr	min	al-maal
CNT	PRP	ART-dinero. M. SG

Demasiado dinero (lit. 'mucho dinero')

Sin embargo, para precisar que se trata de una cantidad abundante, en árabe se usan estructuras fijas como *'ifraaT fy* ('exceso de' + nombre), *zyaadat mufriTat fy 'adad* ('aumento excesivo del número' + nombre) o *'adad kabyr min* ('gran número de' + nombre).

(34) (Reda, 1993: 204, *sub voce* DEMASIADO)
إفراط في العمل
'ifraaaT fy al-'amal
CNT ART-trabajo. M. SG
Demasiado trabajo (lit. 'exceso de trabajo')

(35) (Reda, 1993: 204, *sub voce* DEMASIADO)
زيادة مفرطة في عدد الكتب
zyaadat **mufriT-at** **fy** **'adad** al-kutub
aumento. F. SG excesivo-F. SG PRP número. M. SG ART-libro. M. PL
Demasiados libros (lit. 'cantidad excesiva del número de libros')

(36) (Informante)
عدد كبير من الأولاد
'adad **kabyr** **min** al-'awlaad
número. M. SG grande. M. SG PRP ART-niño. M. PL
Demasiados niños (lit. 'gran número de niños')

Nótese que mientras la estructura *'ifraaT fy* ('exceso de' + nombre) se usa con elementos no contables, tal como muestra el ejemplo (34), las dos últimas —*zyaadat mufriTat fy 'adad* ('aumento excesivo del número' + nombre) y *'adad kabyr min* ('gran número de' + nombre)— incluyen en la propia expresión el enunciado 'número de' lo que exige que el referente que le siga sea contable, como sucede con *libros* (35) y *niños* (36).

Modificador de Predicado

También para modificar a predicados se emplea en árabe una estructura invariable: *'akthar min al-luzwm* ('más de lo necesario').

(37) (Reda, 1993: 204, *sub voce* DEMASIADO)
أنت تطلب أكثر من اللزوم
'anta taTlubu **'akthar** **min** **al-luzwm**
2. M. SG. PRN 2. M. SG. PR. pedir más PRP ART-necesario. M. SG
Pides demasiado (lit. 'más de lo necesario')

Modificador de Modificadores

Nuevamente el contexto puede servirnos de ayuda para indicar el exceso con respecto a otro modificador. Así, el cuantificador *jiddaan* ('muy') se emplea también con el matiz semántico de abundancia.

(38) (Internet)
إنه مبكّر جداً!
'inna-hu mubakkir **jiddaan**
PRT-3. M. SG. PRN temprano. M. SG CNT
Es demasiado temprano (lit. 'muy temprano')

No obstante, se puede emplear la estructura invariable a la que aludíamos al hablar de la modificación del predicado: *'akthar min al-luzwm* ('más de lo necesario').

(39) (Ryding, 2005: 281)

ربّما كنت واثقا من نفسي أكثر من اللزوم

Rubbamaa	kuntu	waathiq-aan	min	nafsy
quizá	1. SG. PS. ser	confiado-AC	PRP	mismo
'akthar	**min**	**al-luzwm**		
Más	PRP	ART-necesario. M. SG		

Quizá fui demasiado confiado

CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
'ifraaT fy…	*exceso de…*		+ no contable		
zyaadat mufriTat fy 'adad…	*aumento excesivo en el número…*		+ contable plural		
'adad kabyr min…	*gran número de…*		+ contable plural		
'akthar min al-luzwm	*más de lo necesario*			+	+

Figura 17. Cuantificadores árabes para expresar una cantidad excesiva *(demasiado).*

Frente a las estructuras rígidas del árabe, el español dispone del cuantificador flexible *demasiado* para señalar una cantidad excesiva. La flexibilidad del mismo queda demostrada en su polifuncionalidad, que se manifiesta en la posibilidad de actuar como T, MT, MP y MM. Como viene siendo habitual en los cuantificadores españoles estudiados, cumple la función de T mediante anáfora *(le hicieron muchas preguntas,* ***demasiadas*** *resultaron impertinentes);* al igual que *poco* y *mucho,* manifiesta inflexión en género para modificar a un término, apareciendo en plural con elementos contables *(****demasiados*** *problemas;* ***demasiadas*** *incógnitas)* y en singular con entidades no contables *(****demasiado*** *frío;* ***demasiada*** *contaminación).* Como ya hemos indicado, puede actuar como MP *(han bebido* ***demasiado****)* y como MM *(****demasiado*** *caro).*

2.5. Cantidad imprecisa *(varios)*

Modificador de Término

Para expresar una cantidad imprecisa en árabe se emplea el cuantificador *'iddat,* el reflejo más cercano a la noción 'varios'. Puede formar parte de dos estructuras diferentes: por un lado, como primer término de un estado constructo, en cuyo caso no experimentará variación de género ni de número y deberá ir acompañado de un cuantificado en genitivo plural, como sucede en (40) con *amigos* y en (41) con *países*.

(40) (Reda, 1993: 724, *sub voce* VARIO)

عدّة أصدقاء

'iddat	'aSdiqaa'
CNT	amigo. M. PL

Varios amigos

(41) (Ryding, 2005: 232)
جاء هؤلاء المربّون من عدّة دول عربية
jaa' ha'wlaa' al-murabb-wn
3. M. SG. PS. llegar DEM. M. PL ART-educador-M. PL
min **ʿiddat** dwal ʿarabyy-at
PRP CNT país. M. PL árabe-F. SG
Los educadores llegaron de varios países árabes

Por otro lado, el cuantificador *ʿiddat* puede colocarse en aposición tras el elemento cuantificado, que irá también en plural, tal como sucede con *regiones* (42) e *historias* (43).

(42) (Ryding, 2005: 232)
في مناطق عدّة
fy manaaTiq **ʿiddat**
PRP región. M. PL CNT
En varias regiones

(43) (Ryding, 2005: 233)
فهناك روايات عدّة عمّا حدث
fa-hunaaka riwaayaat **ʿiddat** ʿammaa Hadatha
C-DEM historia. F. PL CNT PRP. PRN 3. M. SG. PS. suceder
Hay varias versiones sobre lo que sucedió

Asimismo, para trasladar el concepto 'varios' se puede utilizar *muxtalif* ('diferente'), que incide más en el matiz semántico de diversidad. Este elemento también ofrece dos posibilidades estructurales: por un lado, se utiliza como primer constituyente de un estado constructo (sin variación de género ni de número). Como podemos observar en los ejemplos que siguen, este cuantificador debe ir seguido de un elemento cuantificado en genitivo plural *(partes, ciudades)*.

(44) (Ryding, 2005: 233)
من مختلف أنحاء الولاية
min **muxtalif** 'anHaa' al-wilaayat
PRP CNT parte. F. PL ART-estado. F. SG
De varias partes del estado

(45) (Ryding, 2005: 233)
في مختلف المدن
fy **muxtalif** al-mudun
PRP CNT ART-ciudad. M. PL
En varias ciudades

Por otro lado, puede aparecer en una estructura sintagmática, pospuesto al elemento cuantificado, concordando con éste en género, número, caso y determinación.

(46) (Internet)
صنّف كتباً مختلفة
Sannafa kutub-aan **muxtalif-at**
3. M. SG. PS. redactar libro. M. PL-AC diferente-F. SG
Redactó varios libros

En el ejemplo (46) se aprecia que cuantificador y cuantificado aparecen indeterminados y en acusativo. Respecto de la concordancia de género, debemos tener en cuenta que *libros* es un plural irracional, lo que explica que el cuantificador vaya en femenino singular.

Un tercer cuantificador que puede servir para indicar 'varios' es *biDʿ*. Al igual que los citados anteriormente, se sitúa como primer término de un estado constructo seguido de un nombre en genitivo plural. Lo peculiar de este cuantificador es que se emplea para señalar una cuantificación imprecisa (concretamente del 3 al 10) y que los elementos cuantificados que lo acompañan suelen ser numerales o términos de medida; por ejemplo, *cientos* (47), *minutos* (48), *semanas* (49) o *días* (50). Respecto de la concordancia de género, conviene mencionar que la forma masculina *(biDʿ)* se usa con nombres femeninos.

(47) (Ryding, 2005: 232)
أكثر من بضع مئات الأمثلة

ʿakthar	min	**biDʿ**	miʿaat	al-ʿamthilat
más	PRP	CNT	cien. F. PL	ART-ejemplo. F. PL

Más de varios cientos de ejemplos

(48) (Ryding: 2005: 232)
بعد بضع دقائق

baʿd	**biDʿ**	daqaaʿiq
después	CNT	minuto. F. PL

Después de varios minutos

Sin embargo, la forma femenina *(biDʿat)* se emplea con sustantivos masculinos[39].

(49) (Ryding, 2005: 232)
يتطلّب بضعة أسابيع

yataTallabu	**biDʿat**	ʿasaabyʿ
3. M. SG. PR. requerir	CNT	semana. M. PL

Requiere varias semanas

(50) (Ryding, 2005: 232)
بعد بضعة أيام

baʿd	**biDʿat**	ʿayaam
PRP	CNT	día. M. PL

Después de varios días

También *shattaa* ('diversos') constituye estados constructos precediendo a nombres en genitivo plural, como ilustra el ejemplo que viene a continuación.

[39] Se trata de una regla de concordancia propia de este cuantificador que no debe confundirse con la referida a los plurales de seres irracionales.

(51) (Ryding: 2005: 233)

في شتّى أنحاء الأرض

fy	**shattaa**	ʻanHaaʻ	al-ʻarD
PRP	CNT	parte. M. PL	ART-tierra. F. SG

En varias partes de la tierra

Cabe destacar que estos cuatro cuantificadores (*ʻiddat, muxtalif, biDʻ* y *shattaa*) actúan como núcleos sintácticos cuando aparecen como primer término de un estado constructo. Sin embargo, cuando *ʻiddat* forma parte de una estructura apositiva y *muxtalif* de una sintagmática, estos cuantificadores pasan a funcionar como modificadores.

CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
ʻiddat	*Varios*		+		
muxtalif	*ʻdiferenteʻ*		+		
biDʻ	*varios* (3-10)		+		
shattaa	*ʻdiversosʻ*		+		

Figura 18. Cuantificadores árabes para expresar cantidad imprecisa *(varios).*

Observamos que las construcciones que se emplean en árabe con el fin de trasladar la idea de una cantidad imprecisa son rígidas, pues se circunscriben a su actuación como modificadores de términos. Asimismo, el cuantificador correspondiente en español, *varios,* es bastante especializado, pues tan sólo funciona como T mediante anáfora *(hiciste cientos de fotografías, pero **varias** salieron oscuras)* y como MT; en este último caso, aparece siempre en plural y con inflexión en género, pero a diferencia del resto de cuantificadores que hemos analizado, únicamente puede combinarse con elementos contables *(**varios** periódicos; **varias** oportunidades).*

2.6. Entidades indefinidas *(alguien-algo)*

Término

Para hacer referencia a una entidad humana indefinida, la lengua árabe emplea los nombres *ʻaHad* (masculino singular y con inflexión en caso), *ʻiHdaa* (femenino singular e indeclinable) y *ʻaHaad* (plural). Los ejemplos siguientes muestran que pueden emplearse en oraciones afirmativas (52), negativas (53)[40] e interrogativas (54).

(52) (Mace, 1998: 153)

إتّصل أحد بالمدير

ittaSala	**ʼaHad**	bi-l-mudyr
3. M. SG. PS. contactar	CNT	PRP-ART-director. M. SG

Alguien contactó con el director

[40] No obstante, cuando el referente humano indefinido cumple la función de sujeto en oraciones negativas, es preferible la negación categorial seguida de una construcción relativa indefinida.

(53ʼ) (Mace, 1998: 154)

لا أحدَ يعرف هذا

laa	**ʼaHada**	yaʿrifu	hadha
NEG	CNT	3. M. SG. saber	DEM

Nadie sabe eso (lit. ʻno hay nadie que sepa esoʻ)

(53) (Paradela, 1999: 23)
لم يتحرّك أحد من مكانه

lam	yataHarrak	**'aHad**	min	makaani-hi
NEG	3. M. SG. PR. moverse	CNT	PRP	lugar. M. SG-3. M. SG. PRN

Nadie se movió de su sitio

(54) (Veccia Vaglieri, 2002: 90)
هل رأيت أحداً في البستان؟

hal	ra'ayta	**'aHad-aan**	fy	al-bustaan
PRT	2. M. SG. PS. ver	CNT-AC	PRP	ART-jardín. M. SG

¿Viste a alguien en el jardín?

Cuando se trata de referentes no humanos, la lengua árabe hace uso de la palabra *shay',* que significa literalmente 'cosa'. También en este caso la encontramos en contextos afirmativos (55), negativos (56) o interrogativos (57).

(55) (Mace, 1998: 154)
حدث شيء غير متوقّع

Hadatha	**shay'**	ghayr	mutawaqqa'
3. M. SG. PS. suceder	CNT	NEG	esperado. M. SG

Sucedió algo inesperado

(56) (Mace, 1998: 154)
لم نشترِ شيئاً

lam	nashtari	**shay'-aan**
NEG	1. PL. PR. comprar	CNT-AC

No compramos nada

(57) (Veccia Vaglieri, 2002: 90)
هل طلبت شيئاً من هذا الولد؟

hal	Talabta	**shay'-aan**	min	hadhaa	al-walad
PRT	2. M. SG. PS. pedir	CNT-AC	PRP	DEM	ART-niño. M. SG

¿Le pediste algo a ese niño?

Modificador de Término

Estos mismos elementos también pueden modificar a otros términos; *'aHad* e *'iHdaa* lo hacen por medio de estados constructos para expresar la idea de 'uno de…'. Aunque cuando actúan como términos se refieren obligatoriamente a entidades humanas, cuando cumplen la función de modificadores de término pueden acompañar a referentes tanto humanos (58) como no humanos (59), siempre que vayan en genitivo, dual o plural.

(58) (Ryding, 2005: 331)
أحد النواب المستقلين

'aHad	al-nawaab	al-mustaqil-yn
CNT	ART-diputado. M. PL	ART-independiente-M. PL

Uno de los diputados independientes

(59) (Ryding, 2005: 331)
إحدى مدن المنطقة

'iHdaa	mudun	al-minTaqat
CNT	ciudad. M. PL	ART-región. F. SG

Una de las ciudades de la región

Asimismo, el segundo término del estado constructo puede ser un pronombre afijado, como ocurre en (60).

(60) (Cortés, 1996: 8, *sub voce* أحد)
أحدهم
'aHadu-hum
CNT-3. M. PL. PRN
Alguno de ellos, uno de ellos

También la palabra *shay'* modifica a términos, pero no lo hacer mediante un estado constructo, sino a través de una estructura partitiva.

(61) (Internet)
أعطاه الرجل شيئاً من المال

'a'Taa-hu	al-rajul	**shay'-aan**
3. M. SG. PS. dar-3. M. SG. PRN	ART-hombre. M. SG	CNT-AC

min al-maal
PRP ART-dinero. M. SG
El hombre le dio algo de dinero

CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
'aHad	*alguien*	+ (humano)	+		
shay'	*Algo*	+ (no humano)	+		

Figura 19. Cuantificadores árabes para expresar entidades indefinidas *(alguien-algo).*

Los cuantificadores que se emplean en español con el fin de referir entidades indefinidas son *alguien* (humano) y *algo* (no humano). Al igual que en árabe, pueden funcionar como T *(**alguien** vino a verte; tengo **algo** que decirte).* Estos cuantificadores no experimentan ningún cambio en contextos interrogativos *(¿crees que **alguien** podría ayudarme?; ¿te apetece **algo**?),* sin embargo, en oraciones negativas se hace uso de sus correspondencias *nadie* y *nada (no hay **nadie** en casa; no hay **nada** de qué preocuparse).* El cuantificador *algo,* por su parte, presenta una mayor flexibilidad, pues funciona también como MT, en estructura partitiva y junto a elementos no contables *(**algo** de paz),* como MP *(ha mejorado **algo**)* y como MM *(estoy **algo** cansada).*

2.7. Cuantificación indefinida *(algún)*

Modificador de Término

Para señalar una cuantificación indefinida y trasladar la idea de 'algún' o 'cualquier', la lengua árabe hace uso de la palabra *ba'D* —literalmente 'parte'— situándola

como primer componente de un estado constructo. El segundo constituyente de esta estructura podrá ser un nombre en genitivo plural determinado (62) o indeterminado (63).

(62) (Ryding, 2005: 231)
بعض الجمعيات الخيرية
ba'D al-jam'y-aat al-xayry-at
CNT ART-asociación-F. PL ART-benéfico-F. SG
Algunas asociaciones benéficas

(63) (Veccia Vaglieri, 2002: 91)
بعض رجال
baʿD rijaal
CNT hombre. M. PL
Cualquier hombre

Asimismo, la palabra *baʿD* podrá ir seguida de un nombre en genitivo singular, siempre que éste sea divisible.

(64) (Mace, 1998: 133)
بعض الوقت
baʿD al-waqt
CNT ART-tiempo. M. SG
Un rato (lit. 'algo de tiempo', 'parte de tiempo')

(65) (Hallman, 2009: 6)
قرأت بعض الكتاب
qara'tu **baʿD** al-kitaab
1. SG. PS. leer CNT ART-libro. M. SG
Leí algo del libro (lit. 'parte del libro')

(66) (Internet)
بعض الخمر
baʿD al-xamr
CNT ART-vino. M. SG
Algo de vino (lit. 'parte del vino')

El segundo componente de un estado constructo con el cuantificador *baʿD* también podrá ser un pronombre afijado, como ocurre en el siguiente ejemplo.

(67) (Mace, 1998: 133)
بعضهم
baʿDu-hum
CNT-3. M. PL. PRN
Algunos de ellos

Otro cuantificador capaz de trasladar la indefinición de 'algún' o 'cualquier' es *'ayy* y su femenino *'ayyat.* La forma masculina admite nombres en singular, ya sean masculinos (68) o femeninos (69).

(68) (Ryding, 2005: 237)

مثل أي شعب اخر

mithl	**ʼayy**	shaʿb	aaxar
PRT	CNT	joven. M. SG	otro. M. SG

Como cualquier otro joven

(69) (Ryding, 2005: 238)

لأي دولة

li-**ʼayy**	dawlat
PRP-CNT	estado. F. SG

De cualquier estado

La forma femenina, por su parte, acompaña siempre a nombres femeninos, independientemente de que aparezcan en singular (70) o en plural (71).

(70) (Ryding, 2005: 238)

في أية قائمة لأكابر علماء الدنيا

fy	**ʼayyat**	qaaʼimat	li-ʼakaabir	ʿulamaaʼ	al-dunyaa
PRP	CNT	lista. F. SG	PRP-COMP. grande	erudito. M. PL	ART-mundo

En cualquier lista de los más grandes eruditos del mundo

(71) (Ryding, 2005: 238)

لن يجدوا أية مشاكل

lan	yajidw	**ʼayyat**	mashaakil
NEG	3. M. PL. encontrar	CNT	problema. M. PL

No encontrarán ningún problema

Término

Los cuantificadores que acabamos de mencionar también pueden funcionar como términos. En el caso de *baʿD,* debe aparecer tras preposición, con el sentido de 'otros', como indica el ejemplo que sigue.

(72) (Mace, 1998: 133)

إفترقوا عن بعض

iqtaraqw	ʿan	**baʿD**
3. M. PL. PS. separarse	PRP	CNT

Se separaron de los otros

Asimismo, puede formar parte de una estructura recíproca, donde la palabra *baʿD* aparece repetida; la primera vez, se sitúa como primer elemento de un estado constructo acompañando a un nombre en genitivo o a un pronombre sufijo ('los unos'); la segunda, la palabra aparece indeterminada ('los otros'), tal como muestra el siguiente ejemplo.

(73) (Veccia Vaglieri, 2002: 91)

الكتب بعضها على بعض

al-kutub	**baʿDu**-haa	ʿalaa	**baʿD**
ART-libro. M. PL	CNT-PRN. F. SG	PRP	CNT

Los libros están los unos sobre los otros

También *ʼayy* puede actuar como término, para lo cual necesita apoyarse en un pronombre retornante que se introduce por medio de la preposición *min* ('de').

(74) (Ryding, 2005: 238)

لم يستطع أي منها

lam	yastaTiʿ	**ʾayy**	min-haa
NEG	3. M. SG. PR. poder	CNT	PRP-F. SG. PRN

No pudo ninguna de ellas

CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
baʿD	*algún, algo*	+	+		
ʾayy	*algún, algo*	+	+		

Figura 20. Cuantificadores árabes para expresar cuantificación indefinida *(algún).*

La cuantificación indefinida se expresa en español mediante los cuantificadores *alguno* o *uno,* los cuales presentan un comportamiento análogo. Ambos actúan como T mediante anáfora *(compré varios libros,* ***algunos*** *estaban en oferta; entrevisté a varios candidatos,* ***uno*** *era médico)* y también funcionan como modificadores de término, en cuyo caso presentan inflexión en género *(****algún*** *voluntario;* ***alguna*** *vez;* ***un*** *beso;* ***una*** *oportunidad)* y de número *(****algunos*** *paracaidistas;* ***algunas*** *empresarias;* ***unos*** *mensajes;* ***unas*** *cartas)* y únicamente pueden acompañar a referentes contables. Como se ha podido comprobar con los ejemplos, los dos cuantificadores presentan truncamiento en la forma del masculino singular *(algún, un).*

2.8. Recapitulación

A lo largo del presente capítulo hemos revisado la expresión de los principales contenidos de grado en español y en árabe, prestando especial atención a estos últimos. Mediante los datos ofrecidos en nuestra exposición y a través de los ejemplos, hemos podido comprobar que presentan un comportamiento morfosintáctico bastante heterogéneo que se plasma en diversas posibilidades estructurales; así, en la estructura sintagmática y la apositiva, el cuantificador se pospone al elemento cuantificado y opera como mero adjetivo especificativo, mientras que en la estructura partitiva y en el estado constructo, el cuantificador es el núcelo sintáctico de la construcción y se antepone al elemento cuantificado, que actúa como modificador.

Tampoco son estables las normas que rigen la concordancia entre cuantificador y cuantificado. La estructura sintagmática, por ejemplo, impone concordancia de género, número, caso y determinación, pero hay que tener en cuenta la regla gramatical árabe según la cual los plurales de seres irracionales concuerdan en femenino singular. A ello hay que sumar las peculiaridades de otros cuantificadores, como la forma masculina *biDʿ*, que se combina con nombres femeninos y su correspondiente femenina *biDʿat,* que únicamente aparece junto a elementos masculinos; o el cuantificador masculino *ʾayy,* que acompaña a elementos en singular (sean masculinos o femeninos) y su forma femenina *ʾayyat,* que tan sólo la encontramos con otros elementos femeninos, sin importar si son singulares o plurales.

Respecto de la distinción entre elementos contables y no contables, hemos

observado que se trata de una cuestión muy relevante en español, ya que tiene repercusiones sintácticas significativas. Por un lado, condiciona la presencia de ciertos cuantificadores, como sucede con *alguno, uno* o *varios,* que sólo se combinan con elementos contables, o con *algo,* que aparece en estructura partitiva únicamente con nombres no contables. Por otro lado, constatamos que numerosos cuantificadores presentan inflexión en número a tenor del nombre al que acompañen; así, *poco, un poco, bastante, mucho* y *demasiado* van en plural con elementos contables y en singular, con no contables. En árabe, sin embargo, la repercusión no es tan evidente; aunque hemos observado cierta resistencia de la estructura sintagmática a coaparecer junto a elementos no contables, pensamos que se trata de una cuestión que merece ser estudiada con más detalle. Los únicos cuantificadores que realmente imponen la compañía de nombres contables son *zyaadat mufriTat fy ʿadad…* ('aumento excesivo en el número') y *ʿadad kabyr min…* ('gran número de') por contener el vocablo 'número' en su propio enunciado.

Más allá de estas especificidades formales, nos preocupamos ahora por sus características funcionales. Para ello, mostramos un cuadro a modo de recopilación y comentamos a continuación las conclusiones más relevantes que hemos obtenido al respecto.

PEQUEÑA CANTIDAD					
CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
qalyl	*Poco*	+	+	+	+
shayʾaan maa	*algo, un poco*			+	+
baʿD al-shayʾ	*algo, un poco*			+	+
GRAN CANTIDAD					
CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
kathyr	*Mucho*	+	+	+	+
jiddaan	*Muy*				+
CANTIDAD EXCESIVA					
CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
ʾifraaT fy	*exceso de…*		+		
zyaadat mufriTat fy ʿadad	*aumento excesivo en el número…*		+		
ʿadad kabyr min	*gran número de…*		+		
ʾakthar min al-luzwm	*más de lo necesario*			+	+
CANTIDAD IMPRECISA					
CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
ʿiddat	*Varios*		+		
muxtalif	*'diferente'*		+		
biDʿ	*varios* (3-10)		+		
shattaa	*'diversos'*		+		
ENTIDADES INDEFINIDAS					
CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
ʾaHad	*Alguien*	+	+		
shayʾ	*Algo*	+	+		

CUANTIFICACIÓN INDEFINIDA					
CUANTIFICADOR	TRADUCCIÓN	T	MT	MP	MM
ba'D	*algún, algo*	+	+		
'ayy	*algún, algo*	+	+		

Figura 21. Recapitulación de cuantificadores árabes.

En primer lugar, cabe señalar que el árabe sería una lengua flexible de tipo 3 según el *modelo de Amsterdam* estándar ya que, en sentido estricto, carece prácticamente de adverbios y la función de MP la suelen cumplir los adjetivos, en caso acusativo. No obstante, el funcionamiento de las palabras de grado en árabe ha puesto de relieve el hecho de que en esta lengua, al igual que sucede en español, se combinan las estrategias flexibles, diferenciadoras y rígidas.

La flexibilidad se manifiesta en elementos como *qalyl* ('poco') y *kathyr* ('mucho') que, como podemos comprobar, pueden cumplir las cuatro funciones básicas (T, MT, MP, MM). Por otro lado, hay cuantificadores que, en menor medida, también se comportan de modo flexible, ya que abarcan más de una función; es el caso de *shay'aan maa, ba'D al-shay'* (poco) y *'akthar min al-luzwm* (demasiado), quienes se mueven entre las dos funciones principales del adverbio (MP, MM).

Asimismo, encontramos cuantificadores como *'aHad* ('alguien') y *shay'* ('algo') que actúan como T y MT, pero conviene precisar que mientras que en el primer caso se presentan de forma independiente, para modificar a otro término necesitan aparecer en estados constructo. Lo mismo sucede con *ba'D* y *'ayy* ('algún'); en estos casos, nos encontraríamos ante estructuras rígidas, ya que el cuantificador se comporta como núcleo sintáctico de la construcción.

Otro ejemplo de estructura rígida es la construcción partitiva que ofrecen algunos cuantificadores entre los que se encuentran *qalyl* y *kathyr.* Como ya hemos mencionado, estos elementos cuantificadores son invariables en estos casos y se anteponen al elemento cuantificado, que actuaría como modificador del núcleo sintáctico. Dentro del grupo de las estructuras rígidas encajarían también las expresiones invariables *'ifraaT fy…, zyaadat mufriTat fy 'adad…* o *'adad kabyr min…* (demasiado), quienes cuantifican siempre a términos.

Por último, conviene señalar que *jiddaan* es el caso paradigmático de estructura diferenciada, pues se especializa en una única función: MM.

En definitiva, la codificación de los contenidos de grado en árabe refleja que las estrategias diferenciadas, flexibles y rígidas pueden coexistir en una misma lengua, lo que ha quedado de manifiesto con el presente estudio sobre los cuantificadores.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo aludíamos al nacimiento de la *lingüística aplicada* y describíamos sus principales ámbitos de actuación con el fin de presentar una breve contextualización de la misma. Comentamos que el rasgo principal que caracteriza a esta disciplina es el carácter práctico, ya que sus objetivos están enfocados a la resolución de problemas relacionados con el uso real de la lengua; de este modo, considera el lenguaje desde una perspectiva global, hecho que la obliga a interrelacionarse con otras disciplinas vinculadas a su dimensión social, política, económica y cultural.

De entre los múltiples campos de actuación de la lingüística aplicada, nos centramos en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y concretamente, en los principales tipos de análisis de los que se sirven estas investigaciones, a saber: *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores* y *Análisis de la Interlengua*. Durante este recorrido, caracterizamos estos modelos mediante la exposición de las bases teóricas en las que se apoyan, así como de las principales líneas teóricas y metodológicas que los sustentan. También citamos las investigaciones más relevantes llevadas a cabo en el marco de estos modelos, así como las implicaciones didácticas que se derivan de los mismos.

En las páginas precedentes hemos defendido la idea de que, entendidos como *tipos de análisis,* estos modelos siguen vigentes; eso sí, con las correspondientes modificaciones que les permiten amoldarse a las nuevas investigaciones de la lingüística teórica y a los resultados de los trabajos prácticos más recientes. De este modo, el Análisis Contrastivo ya no se concibe desde los postulados conductistas de los primeros momentos, sino que se defiende como una estrategia de aprendizaje universal. El Análisis de Errores, por su parte, amplía su esfera de acción atendiendo a la dimensión social, pragmática, comunicativa y cultural de la lengua. También los Análisis de la Interlengua adoptan las propuestas más innovadoras y analizan las producciones de los estudiantes no sólo desde el punto de vista de su actuación, sino desde el discurso en general, marco que incluiría el *input* recibido.

Tras estos apartados introductorios, aportamos una caracterización general del árabe y del español, lenguas que se encuentran entre las diez más habladas del mundo y que abarcan un vasto territorio. En cuanto al sistema ortográfico de las mismas, señalamos que el alifato árabe se deriva del alfabeto nabateo y que se trata de un sistema de tipo *abjad* y de escritura cursiva, mientras que el alfabeto del español procede del latino y representa los sonidos tanto vocálicos como consonánticos.

En el apartado dedicado a la fonética, comprobamos las divergencias que manifiestan los sistemas de ambas lenguas. En primer lugar, explicamos que las vocales del árabe, a diferencia de las del español, carecen de un nivel de apertura media, sin embargo, presentan distinción en cuanto a la cantidad vocálica, algo que no sucede en español. En segundo lugar, insistimos en los fonemas consonánticos

que el árabe y el español no comparten; por un lado, los seis propios del español, por otro, los dieciséis exclusivos del árabe. En cuanto a estos últimos, resaltamos los que podrían resultar más llamativos para un hispanohablante, bien por su modo de articulación (enfático, aspirado), bien por su lugar de articulación (uvular, faríngeo, glotal).

Respecto del nivel morfológico, mencionamos que las dos lenguas son flexivas, aunque la productividad de la flexibilidad interna del árabe contrasta con la relativa estabilidad de las raíces en español. Asimismo, son diferentes los procedimientos de formación de palabras que ambas lenguas llevan a cabo. Por un lado, el español hace uso de la derivación, la composición y la parasíntesis; por otro, el árabe se basa en la triliteralidad, de tal modo que los nuevos vocablos se amoldan a esquemas nominales para expresar contenidos como «nombre de lugar», «nombre de tiempo» o «nombre de instrumento» y a esquemas verbales, que trasladan valores semánticos como la causatividad, la intensificación o la doble transitividad.

También estudiamos las principales categorías morfológicas. En cuanto al nombre, comprobamos que el árabe y el español diferencian género (masculino y femenino) y número (singular y plural, en español; singular, dual y plural, en árabe). A las inflexiones de género y número, el árabe suma, además, la de caso. Con respecto a la indeterminación, expusimos que en árabe se trata de la forma no marcada, la cual se determina por medio del artículo invariable *al-*, mientras que los sustantivos en español pueden ir acompañados de artículos tanto determinados como indeterminados. En el apartado dedicado al verbo, observamos que la lengua española presenta gran variedad en cuanto al tiempo; en cambio, la distinción esencial en árabe gira en torno al aspecto, por lo que se sirve de verbos auxiliares y partículas para expresar matices temporales. Asimismo, prestamos especial atención a los usos del modo subjuntivo a partir de la jerarquía recogida por Pereira (1997) y constatamos que aunque se cumple prácticamente en español, no sucede lo mismo en árabe, donde faltarían algunos eslabones intermedios como la expresión de la temporalidad, la opinión y la concesión. También notamos ciertas restricciones en algunos usos del subjuntivo; concretamente, el estilo indirecto en árabe utiliza este modo verbal únicamente cuando la oración de origen es imperativa, a lo que el español añade, además, los casos en los que se niega la proposición principal. Las oraciones causativas, por su parte, se enuncian en árabe a través del subjuntivo cuando se subordinan a una oración negativa o imperativa. Con respecto al español, percibimos ciertas vacilaciones en la elección de este modo verbal para expresar la causatividad, hecho que, sumado a la falta de determinados niveles de la jerarquía en árabe, pone de manifiesto la necesidad de revisarla de un modo más exhaustivo y a través de un corpus más amplio.

En el plano sintáctico, indicamos que tanto el árabe como el español se consideran lenguas acusativas, porque los argumentos sintácticamente privilegiados son el agente y el sujeto; además, son lenguas pro-drop, dado que pueden prescindir del pronombre sujeto explícito. En cuanto al orden de constituyentes oracionales, aunque se alude normalmente al español como lengua que sigue el orden SVO y al árabe como lengua del tipo VSO, comentamos algunos condicionantes pragmáticos

advertidos en su día por Dik (1978), y estudiamos las posibles causas por las que la lengua árabe parece aproximarse al orden SVO. Entre ellas, se citan, por un lado, la influencia de lenguas europeas y por otro, el tipo de texto y la intención (Ferrando, 2001: 179-180). En este apartado también analizamos las construcciones relativas, basándonos en la jerarquía propuesta por Keenan y Comrie (1972), y observamos que salvo en el caso del sujeto, la lengua árabe necesita un pronombre retornante que haga referencia al antecedente, algo que resulta innecesario en español.

Finalmente, revisamos también el nivel léxico, repasando las principales lenguas que han servido de base para la configuración del vocabulario. En el ámbito del español, el núcleo principal de su acervo léxico es el latín, al que se le suman palabras patrimoniales (helenismos, germanismos y otras voces procedentes de las lenguas prerromanas) y préstamos lingüísticos (arabismos, galicismos, italianismos, lusismos, anglicismos, americanismos y, en menor medida, términos del catalán, el alemán, el vasco o el ruso). En el caso del árabe, la mayor parte de su léxico procede de un fondo semítico común que se verá enriquecido, sobre todo en épocas de expansión, por los aportes de lenguas como el persa, el griego, el latín, el arameo, el copto o el etiópico y, en época más reciente, de lenguas europeas como el inglés o el francés.

Con este repaso por los rasgos más relevantes del árabe y del español preparamos el terreno para abordar un análisis contrastivo más específico centrado en los mecanismos de cuantificación de ambas lenguas. En primer lugar, enmarcamos nuestro trabajo en la teoría de sistemas de partes de la oración *(modelo de Amsterdam)*. Según su versión estándar, en las lenguas del mundo se da la siguiente jerarquía en torno a los constituyentes oracionales: verbo > nombre > adjetivo > adverbio (de manera). Las lenguas que disponen de esas cuatro categorías léxicas serían *lenguas diferenciadas*. A ello se le añadirían dos posibilidades de codificación gramatical, una *flexible* y otra *rígida*. La primera suple la ausencia de una determinada categoría mediante la fusión funcional con la categoría precedente; la segunda, compensa esta carencia por medio de construcciones alternativas.

Cabe precisar que en nuestro trabajo asumimos los planteamientos de Salazar (2007, 2008), quien además de ampliar la nómina de los adverbios a otros tipos (como los de grado), propone una reinterpretación del modelo basada en los constituyentes oracionales. Así, considera que las nociones de diferenciación, flexibilidad o rigidez son estrategias potencialmente compatibles en una misma lengua y lo muestra mediante el análisis de la expresión de contenidos de grado en español y los mecanismos de intensificación en diversas lenguas romances.

En este contexto, y con el fin de extrapolar sus conclusiones a una lengua semítica como el árabe, estudiamos cómo se codifican en dicha lengua los contenidos de grado más relevantes (pequeña cantidad, gran cantidad, cantidad excesiva, cantidad imprecisa, entidades indefinidas, cuantificación indefinida) y contrastamos su funcionamiento con los cuantificadores del español. Comprobamos que, pese a pertenecer a familias lingüísticas dispares, comparten un funcionamiento congruente en lo relativo a la caracterización de sus constituyentes lingüísticos en términos de flexibilidad o rigidez. Nuestro trabajo demuestra que, pese a tratarse de

una lengua flexible de tipo 3 —según la versión estándar del *modelo de Amsterdam*— en el ámbito de la expresión de los contenidos de grado combina estrategias flexibles, diferenciadoras y rígidas.

La flexibilidad se muestra en cuantificadores como *qalyl* ('poco') o *kathyr* ('mucho'), que pueden funcionar como términos independientes (T), o bien modificar a términos (MT), a predicados (MP) y a otros modificadores (MM). Otros elementos flexibles, sin embargo, se mueven únicamente entre dos funciones, MP y MM; es el caso de *shay'aan maa, ba'D al-shay'* (poco) o *'akthar min al-luzum* (demasiado). La estrategia diferenciadora, por su parte, se manifiesta en palabras de grado especializadas en una sola función, sin mostrar signos de flexibilidad categorial, como es el caso de *jiddaan* ('muy'), que se circunscribe a su función como MM. Finalmente, la estrategia rígida se evidencia en estructuras invariables como *'ifraaT fy…, zyaadat mufriTat fy 'adad…* o *'adad kabyr min…* (demasiado). También se consideran soluciones rígidas la estructura partitiva y el estado constructo; esta última construcción es muy productiva en la lengua árabe y aparece de forma recurrente en muchos de los cuantificadores analizados cuando actúan como MT. Algunos ejemplos son *'aHad, shay'* (algo de), *ba'D, 'ayy* (algún), *'iddat, muxtalif, biD', shattaa* (varios). En este tipo de estructuras, el cuantificador actúa sintácticamente como núcleo, que es modificado por el elemento cuantificador. Todo ello demuestra que el sistema de palabras de grado en árabe es un claro ejemplo de interacción variable de las estrategias flexible, diferenciadora y rígida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, R. (1985): «Field independence-dependence and the teaching of grammar», *TESOL Quarterly,* 20 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Academia Española (2001[22]): *Diccionario de la lengua española,* Madrid: Espasa-Calpe.

Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española,* Madrid: Espasa-Libros.

Adjémian, C. (1976): «On the nature of interlanguage systems», *Language Learning,* 26 [citamos por Tarone, 1983].

Adjémian, C. (1982): «La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Alba Quiñones, Virginia de (2009): «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 5 (3), disponible en:
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-espa%C3%B1ol-como-lengua-extranjera.html
[fecha de consulta: 02/09/2010].

Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua (1988): *Gramática española,* Barcelona: Ariel.

Alexopoulou, Angélica (2006): «Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva», *Porta Linguarum,* 5, disponible en:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311
[fecha de consulta: 02/09/2010].

Alfaro, Ricardo (1970): *Diccionario de anglicismos,* Madrid: Gredos [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Alonso Raya, Rosario, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel López, Jenaro Ortega Olivares, José Plácido Ruiz Campillo (2005), *Gramática básica del estudiante de español,* Barcelona: Difusión, 2010.

Alpetkin, C. (1981): «Sociopsychological and pedagogic considerations in L2 acquisition», *TESOL Quarterly,* 15 [citamos por Larsen-Freeman y Long].

Alvar Ezquerra, Manuel (2002): «Lexicografía dialectal», en Manuel Alvar Ezquerra, *De antiguos y nuevos diccionarios del español,* Madrid: Arco Libros [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Anward, Jan (2000): «A dynamic model of part-of-speech differentiation», en Petra M. Vogel y Bernard Comrie (eds.), *Approaches to the typology of word classes,* Berlin: Mouton de Gruyter [citamos por Salazar, 2008].

Arabski, J. (1968): «A Linguistic Analysis on English Composition Errors Made by Polish Students», *Studia Anglica Posnaniensia,* 1 [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Arditty, J. y C. Perdue (1979): «Variabilité et connaissances en langue étrangère», *Encrages: número special de linguistique apliquée,* Vincennes: Universidad de París VIII [citamos por Adjémian, 1982].

Asher, J. (1977): *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook,* Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.

Ayala Simón, Eduardo (1992): «Italianismos en DRAE 1992 (versión electrónica), heterogeneidad en las marcas del sector de las comidas», disponible en: www.cervantesvirtual.es [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Azevedo, M. (1980): «The interlanguage of advanced learners: an error analysis of graduate students' Spanish», *IRAL,* 18 [citamos por Alba, 2009].

Bachman, L.F. (1990): *Fundamental considerations in language testing,* Oxford: Oxford University Press [citamos por Cenoz, 2005].

Bahns, J. y H. Wode (1980): «Form and function in L2 acquisition: the case of dosupport in negation», en S. Felix (ed.) *Second language development,* Tubinga: Gunter Narr [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Bailey, N., C. Madden y S.D. Krashen (1974): «Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?», *Language learning,* 24 [citamos por Salazar, 2009].

Banathy, B., E.C. Trager y D. Waddle (1966): «The use of contrastive data in foreign language course development», en A. Valdman (ed.), *Trends in language teaching*, Nueva York: McGraw-Hill [citamos por Wardhaugh, 1970].

Baralo Ottonello, Marta (2005): «La interlengua del hablante no nativo», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Baralt, Rafael María (1855): *Diccionario de galicismos: voces, locuciones y frases de la lengua francesa,* Madrid: Imprenta Nacional, 1995 [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Bialystok, Ellen (1997): «The structure of age: in search of barriers to second language acquisition», *Second Language Research,* 13 [citamos por Martín, 2005].

Bosque, Ignacio (1989): *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias,* Madrid: Síntesis [citamos por Salazar, 2008].

Breen, M. y C.N. Candlin (1980): «The essentials of communicative curriculum in language teaching», *Applied Linguistics,* 1 (2) [citamos por Salazar, 1999].

Brown, R.W. y C. Frazer (1964): «The acquisition of syntax», en U. Bellugi y R. Brown (eds.), *The acquisition of language. Monografía de la Society for research in child development,* 29 (1) [citamos por Corder, 1967].

Brudhiprabha, P. (1972): *Error analysis: a psycholinguistics study of Thai English compositions,* tesis doctoral, Montreal: McGill University [citamos por Richards y Sampson, 1974].

Bueno González, Antonio (1992): «Errores en la elección de palabras en inglés por alumnos de Bachillerato y C.O.U.» en A. Bueno González, J.A. Carini y A. Linde López (eds.), *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos,* Granada: Universidad de Granada [citamos por Alba, 2009].

Burt, M. y C. Kiparsky (1972): *The Gooficon. A repair manual for English,* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Buteau, M.F. (1970): «Student's errors and the learning of French as a second language», *International Review of Applied Linguistics,* 8 [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Bybee, Joan L., B. Pagliuca y R. Perkins (1994): *The grammaticalization of tense, aspect and modality in the languages of the world,* Chicago: University of Chicago Press [citamos por Pereira, 1997].

Calvi, Maria Vittoria (2004): «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera,* 1, disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/segunda.html
[fecha de consulta: 02/09/2010].

Campbell, R. y R. Wales (1970): «The study of language acquisition», en J. Lyons (ed.), *New horizons in Linguistics,* Harmondsworth: Penguin [citamos por Cenoz, 2005].

Canale, M. (1983): «From communicative competence to comunicative language pedagogy», en J. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and communication,* Londres: Longman [citamos por Melero, 2005].

Carroll, J. (1981): «Twenty-five years of research of foreign language aptitude», en K. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude,* Rowley, Massachusetts: Newbury House [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Carroll, J. y S. Sapon (1959): *Modern language aptitude test-form A,* Nueva York: The psychological corporation [citamos por Martín, 2005].

Castillo Carballo, María Auxiliadora (2007): *El préstamo lingüístico en la actualidad. Los anglicismos,* Liceus [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei y S. Turrell (1995): «A pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Aplied Linguistics,* 6 [citamos por Cenoz, 2005].

Cenoz Iragui, Jasone (2005): «El concepto de competencia comunicativa», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Colón Domenech, Germán (1959a): «Occitanismos», en Manuel Alvar *et al., Enciclopedia lingüística hispánica,* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Colón Domenech, Germán (1959b): «Catalanismos», en Manuel Alvar *et al., Enciclopedia lingüística hispánica,* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Cook, V.I. (1978): «Second language learning: a psycholinguistic perspective», *Language Teaching,* 11 [citamos por López, 2005].

Corder, S. Pit (1967): «The significance of learners' errors», en J.C. Richards (ed.) (1974), *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman.

Corder, S. Pit (1971): «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Corder, S. Pit (1973): *Introducción a la lingüística aplicada,* México: Impesa, 1992 [citamos por Pastor, 2004].

Correa Rodríguez, José Antonio (2004): «Elementos no indoeuropeos e indoeuropeos en la historia lingüística hispánica», en Rafael Cano (coord.) *Historia de la lengua española,* Barcelona: Ariel [citamos por Martínez Egido, 2007b].

Cortés, Julio (1996): *Diccionario de árabe culto moderno,* Madrid: Gredos.

Cowan, David (1998): *Gramática de la lengua árabe moderna,* Madrid: Cátedra.

Curran, C.A. (1976): *Counseling-Learning in second languages,* Apple River: Apple River Press.

Dagut, M. y B. Laufer (1985): «Avoidance of phrasal verbs: a case for contrastive analysis», *Studies in second language acquisition,* 7 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Daniels, P.T. y W. Bright (eds.) (1996): *The world's writing systems,* Oxford: Oxford University Press [citamos por Moreno Cabrera, 2003].

Dato, D. (1970): *American children's acquisition of Spanish syntax in the Madrid environment: a preliminary edition,* Final Report, Project No. 3036, Contract. No O. E. C. 27-002637, USHEU [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

De Mello, George (1992): «Adjetivos adverbializados en el español culto hablado de diez ciudades», *Lingüística Española Actual,* 14 (2) [citamos por Salazar, 2008].

Dik, Simon C. (1978). *Gramática funcional.* Madrid: SGEL, 1981 (traducción de Fernando Serrano Valverde y Leocadio Martín Mingorance).

Di Pietro, R.J. (1971): *Estructuras lingüísticas en contraste*, Madrid: Gredos, 1986 [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Dubois, J. *et al.* (1973): *Diccionario de lingüística,* Madrid, Alianza, 1979 [citamos por Pastor, 2004].

Dulay, H.C. y M.K. Burt (1974a): «Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Dulay, H.C. y M.K. Burt (1974b): «You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors», en J. C. Richards (ed.) (1974), *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman [citamos por Alba, 2009].

Dulay, H.C., M. Burt y S. Krashen (1982): *Language two,* Nueva York: Oxford University Press [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Duskova, L. (1969): «On source on errors in foreign language learning», *IRAL*, 7 [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Echenique lizondo, María Teresa (2004): «La lengua vasca en la historia lingüística hispánica» en Rafael Cano (coord.) *Historia de la lengua española,* Barcelona: Ariel [citamos por Martínez Egido, 2007b].

Eckman, F. (1977): «El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Ellis, R. (1985): *Understanding second languages acquisition,* Oxford: Oxford University Press [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Enkvist, N. E. (1973): «Should we count errors or measure success?», en J. Svartvik (ed.), *Errata: papers in error analysis,* Lund: Gleerup [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Fasla Fernández, Dalila (1998-99): «Aportaciones terminológicas de la lengua árabe al español medieval, moderno y contemporáneo (notas para un análisis etnolingüístico y reflexiones críticas)» *RESLA,* 13, disponible en:
http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=227014
[fecha de consulta: 02/08/2010].

Fernández Galiano, Manuel (1959): «Helenismos», en Manuel Alvar *et al.*, *Enciclopedia lingüística hispánica, II,* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas [citamos por Martínez Egido, 2007b].

Fernández González, Jesús (1995): *Análisis contrastivo: historia y crítica,* Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.

Fernández López, Sonsoles (1991): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* tesis doctoral (versión completa inédita), Universidad Complutense de Madrid [citamos por Alba, 2009].

Fernández López, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid: Edelsa.

Fernández López, Sonsoles (2005): «Los contenidos estratégicos», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Fernández Pérez, Milagros (coord.) (1996): *Avances en lingüística aplicada,* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago [citamos por Pastor, 2004].

Ferrando Frutos, Ignacio (2001): *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas,* Zaragoza: edición personal.

Filipovik, R. (1985): *Chapters in Serbo-Croatian-English Contrastive Grammar,* Institute of Linguistics, Faculty of Philosophy, University of Zagreb [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Fraenkel, S. (1886): *Die aramäischen Fremdwörter im Arabischen,* Leiden (reimp. Hildesheim, 1962) [citamos por Ferrando, 2001].

Frauenfelder, U., C. Noyau, C. Perdue y R. Porquier (1980): «Connaissance en langue étrangère», *Langages,* 57 [citamos por Sonsoles Fernández, 1997].

Fries, Charles C. (1945): *Teaching and learning English as a Foreign language,* Ann Arbor: University of Michigan Press [citamos por Lado, 1957].

Gardner, R.C. y W.E. Lambert (1972): *Attitudes and motivation in second language lerarning,* Rowley: Newbury House.

Gass, S. y L. Selinker (2000): *Second language acquisition. An introductory course,* Londres: Lawrence Erlbawn Associates, 2001 [citamos por Martín, 2005].

Gattegno, C. (1972): *Teaching foreign languages in schools: the silent way,* Nueva York: Educational Solutions.

Genesee, F. (1976): «The role of intelligence in second language learning», *Language Learning,* 26 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Genesee, F. y E. Hamayan (1980): «Individual differences in second language learning», *Applied Psycholinguistics,* 1 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

George, H.V. (1971): «English for Asian learners: are we on the right road?», *English language teaching,* 25 [citamos por Richards y Sampson, 1974].

Givón, T. (1994): «Irrealis and the subjunctive», *Studies in Languages,* 18 [citamos por Pereira, 1997].

Gómez García, Luz (2009): *Diccionario de islam e islamismo,* Madrid: Espasa-Calpe.

Gutiérrez Toledo, F. (2001): *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2* (tesis doctoral), Salamanca [citamos por Alba, 2009].

Hakuta, K. (1975): *Becoming bilingual at age five: the history of Uguisu*, tesis de B. A. (inédita) Harvard College [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Hallman, Peter (2009): «Quantifiers in Arabic», disponible en:
http://www.peterhallman.com/Quantifiers.pdf
[fecha de consulta: 13/06/2010].

Hammarberg, B. (1973): «The insufficiency of Error Analysis», en J. Svartvik (ed.), *Errata: papers in error analysis,* Lund: Gleerup [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Harley, B. y D. Hart (1997): «Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages», *Studies in Second Language Acquisition,* 19 [citamos por Martín, 2005].

Hartnett, D. (1975): *The relation of cognitive style and hemisphere preference to deductive and inductive second language learning*, tesis de M. A. (inédita) University of California at Los Angeles [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Haywood, J. y H. Nahmad (1992): *Nueva gramática árabe,* Madrid: Coloquio.

Hengeveld, Kees (1992): «Parts of speech», en Michael Fortescue, Peter Harder y Lars Kristoffersen (eds.), *Layered structure and reference in a functional perspective,* Amsterdam: John Benjamins [citamos por Salazar, 2008].

Hengeveld, Kees, Jan Rijkhoff y Anna Siewierska (2004): «Parts-of-speech systems and word order», *Journal of Linguistics,* 40 (3) [citamos por Salazar, 2008].

Hengeveld, Kees y Jan Rijkhoff (2005): «Mundari as a flexible language», *Linguistic Typology,* 9 (3).

Huang, J. (1970): *A Chinese child's acquisition of English syntax*, tesis de M. A. en TESL (inédita) University of California at Los Angeles [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Huebner, T. (1980): «Creative construction and the case of the misguided pattern», en J. Fisher, M. Clarke y J. Schachter (eds.), *TESOL,* 80, Washington DC.: TESOL [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Hurtado, A. (1988): «Hacia un enfoque comunicativo de la traducción», en *Actas de las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Hymes, D. (1972): «On communicative competence», en J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics,* Harmondsworth: Penguin [citamos por Cenoz, 2005].

Ioup, G., E. Boustagui, M. Tigi y M. Moselle (1994): «Reexaminig the critical period hypothesis: a case of successful adult SLA in a naturalistic environment», *Studies in Second Language Acquisition,* 16 [citamos por Martín, 2005].

Jain, M. (1974): «Error Analysis: source, cause and significance», en J.C. Richards (ed.), *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman.

Jordens, Peter (1980): «El análisis de la interlengua: ¿Interpretación o explicación?», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Keenan, Edward y Bernard Comrie (1972): «Noun phrase accessibility and universal grammar», *Linguistic Inquiry* (1977) 8 (1).

Keenan, Edward y Bernard Comrie (1979): «Data on the noun phrase accessibility hierarchy», *Language,* 55 (2).

Kleinmann, H. (1977): «Avoidance behavior in adult second language acquisition», *Language learning*, 27 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Kovacci, Ofelia (1999): «El adverbio», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. I), Madrid: Espasa [citamos por Salazar, 2008].

Krashen, Stephen D. (1976): «Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning», *TESOL Quaterly,* 10 [citamos por Baralo, 2005].

Krashen, Stephen D. (1977a): «Some issues relating to the Monitor Model», en H. Brown, C. Yorio y R. Crymes (eds.), *TESOL,* 77, Washington D.C.: TESOL [citamos por Salazar, 2009].

Krashen, Stephen D. (1977b): «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and learning,* Oxford: Pergamon Press [citamos por Tarone, 1983].

Krashen, Stephen D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications,* Nueva York: Longman Group Ltd.

Krashen, Stephen D. y R. Scarcella (1978): «On routines and patterns in language acquisition and performance», *Language Learning,* 28 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Krashen, Stephen D., Michael Long y Robin Scarcella (1979): «Age, rate and eventual attainment in second language acquisition», *TESOL Quarterly,* 13 [citamos por Martín, 2005].

Krashen, Stephen D. y Tracy Terrell (1983): *The natural approach: language acquisition in the classroom,* Oxford: Pergamon Press.

Lado, Robert (1957): *Lenguas y culturas,* Madrid: Ediciones Alcalá, 1973.

Lance, D. (1969): *A brief study of Sapanish-English bilingualism,* College Station, Texas: Texas A y M. University [citamos por Richards y Sampson, 1974].

Lapesa, Rafael (1981): *Historia de la lengua española,* Madrid: Gredos [citamos por Martínez Egido, 2007b].

Lapesa, Rafael (1988): *Historia de la lengua española,* Madrid: Gredos.

Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long (1991): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas,* Madrid: Gredos, 1994.

Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*, Nueva York: John Wiley and Sons [citamos por Selinker, 1972].

López García, Ángel (2005): «Aportaciones de las ciencias cognitivas», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Lozanov, G. (1979): *Suggestology and outlines of suggestopedy,* Nueva York: Gordon y Breach.

Lyons, J. (ed.) (1970): *New horizons in Linguistics,* Harmondsworth: Penguin [citamos por Cenoz, 2005].

Mace, John (1998): *Arabic grammar. A reference guide,* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Marcos Marín, Francisco (2005): «Aportaciones de la lingüística aplicada», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Marcos Marín, Francisco y Jesús Sánchez Lobato (1988): *Lingüística aplicada,* Madrid: Síntesis [citamos por Pastor, 2004].

Martín Martín, José Miguel (2005): «La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Martínez Egido, José Joaquín (2007a): *Galicismos. Italianismos. Lusismos. Anglicismos. Voces de otra procedencia,* Liceus.

Martínez Egido, José Joaquín (2007b): *Constitución del léxico español. Palabras patrimoniales, cultas y semicultas. Latinismos. Arabismos. Helenismos*, Liceus.

Matluck, Joseph H. (1963): «La é trabada en la ciudad de México: estudio experimental» en *ALM,* III, Facultad de Filosofía y Letras. Centro de lingüística hispánica (México) [citamos por Alcina y Blecua, 1988].

Mclaughlin, B. (1978): «Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Melero Abadía, Pilar (2005): «Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Milon, J. (1974): «The development of negation in English by a second language learner», *TESOL Quarterly,* 8 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Moreno Cabrera, Juan Carlos (1990): *Lenguas del mundo,* Madrid: Visor.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2003): *El universo de las lenguas,* Madrid: Castalia.

Moreno Fernández, Francisco (2005): «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Muñoz Lahoz, Carmen (2001): «Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero», en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Anexo 1,* Alicante: Universidad de Alicante.

Muñoz Liceras, Juana (comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern y A. Todesco (1978): «The good language learner», *Research in Education Series*, 7, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Nemser, W. (1971): «Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Newmeyer, F. y S. Weinberger (1988): «The ontogenesis of the field of second language learning research» en S. Flynn y W. O'Neil (eds.), *Linguistics Theory in second language acquisition.* Dordrecht: Kluwe Academic Publishers [citamos por Fernández González, 1995].

Norrish, J. (1983): *Language learner and their errors,* Londres: Macmillan Press [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Olsson, M. (1973): «The effects of different types of errors in the communication situation», en J. Svartvik (ed.), *Errata: papers in error analysis,* Lund: Gleerup [citamos por Santos Gargallo, 1993].

O'Malley, J. y A.U. Chamot (1990): *Language learning strategies,* Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know,* Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers [citamos por Pinilla, 2005].

Palmer, D. (1980): «Expressing error gravity», en *English Language Teaching Journal,* 2 [citamos por Sonsoles Fernández, 1997].

Palmer, F.R. (1986): *Mood and modality,* Cambridge: Cambridge University Press [citamos por Pereira, 1997].

Paradela Alonso, Nieves (1999): *Manual de sintaxis árabe,* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Pastor Cesteros, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.

Patkowski, M. (1980): «The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language», *Language Learning,* 30 [citamos por Martín, 2005].

Pereira Rodríquez, Isabel (1997): «Orden de adquisición en una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo», *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española,* 8.

Pimsleur, P. (1966): *The Pimsleur language aptitude battery,* Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Pinilla Gómez, Raquel (2005): «Las estrategias de comunicación», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Politzer, R.L. (1972): *Linguistics and Applied Linguistics: Aims and Methods,* Philadelphia: Center for Curriculum Development [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Pottier, Bernard (1963): «Galicismos», en Manuel Alvar *et al., Enciclopedia lingüística hispánica,* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas [citamos por Martínez Egido, 2007a].

Puig Montada, Josep (2008): *Una descripción de la lengua árabe,* disponible en: https://epdf.pub/una-descripcion-de-la-lengua-arabe.html [fecha de consulta: 02/09/2010].

Ravem, R. (1968): «Language acquisition in a second language environment», en J. C. Richards (ed.) (1974), *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman.

Ravem, R. (1970): «The development of Wh-questions in first and second language learners», *Occasional Papers,* Language Centre: University of Essex [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Reda, Yussof M. (1993): *Al Mulín. Diccionario español-árabe,* Kesrouan: Librairie du Liban.

Richards, J.C. (1971): «Error analysis and second languages strategies», *Language Sciences*, 17 [citamos por Salazar, 2009].

Richards, J.C. (1972): «Social factors, interlanguage and language learning», en J.C. Richards (ed.) (1974), *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman.

Richards, J.C. (ed.) (1974): *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman.

Richards, Jack C. y Gloria P. Sampson (1974): «The study of learner English», en J.C. Richards (ed.) (1974), *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman.

Ringbon, H. (1986): «Crosslinguistic influence and the foreign language process», en E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition,* Pergamon Press [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Rubin, J. (1975): «What the 'good language learner' can teach us», *TESOL Quarterly,* 11 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Rubin, J. (1981): «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics,* 11 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Ryding, Karin C. (2005): *A reference grammar of modern standard Arabic,* Cambridge: Cambridge University Press.

Sajavaara, K. (1981): «Psycholinguistics Models, Second Language Acquisition and Contrastive Analysis», en J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher,* Oxford: Pergamon [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Salazar García, Ventura (1999): «El enfoque por tareas como búsqueda de un currículum centrado en el alumno», en María Sagrario Salaberri Ramiro, *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras,* Almería: Universidad de Almería.

Salazar García, Ventura (2000): «Lingüística contrastiva», en AA.VV. (2000), *Introducción a la lingüística de la L.S.E.*, Valencia: Generalitat Valenciana/FESORD.

Salazar García, Ventura (2004): *Adquisición de segundas lenguas (guía bibliográfica 1957-2001)*, Granada: Método.

Salazar García, Ventura (2007): «Flexibilidad categorial y adverbios de manera en español: un enfoque funcional», en Pedro García Barro, Gonzalo Águila Escobar y Esteban Tomás Montero del Arco (eds.), *Estudios lingüísticos, literarios e históricos: homenaje a Juan Martínez Marín,* Granada: Universidad de Granada.

Salazar García, Ventura (2008): «Degree words, intensification, and word class distinctions in Romance languages», *Studies in language,* 32 (3).

Salazar García, Ventura (2009): «La morfología flexiva en la adquisición de segundas lenguas: investigación y aplicaciones didácticas a la enseñanza comunicativa de la gramática», en D. Serrano Dolader, M.A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.) *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.) (2005): *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Síntesis, 2009.

Santos Gargallo, Isabel (2005): «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores,* Madrid: SGEL.

Sato, Charlene J. (1990): *The syntax of conversation in interlanguage development,* Tubinga: Gunter Narr.

Schachter, J. (1974): «Un error en el análisis de errores», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Scherer, G. y F. Wertheimer (1964): *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching,* Nueva York: McGraw-Hill [citamos por Larsen-Freeman y Long].

Schmidt, R. (1983): «Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence», en N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition,* Rowley, Massachusetts: Newbury House [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Schumann, J. (1976): «La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Seliger, H. (1984): «Processing universals in second language acquisition», en F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universals of second language acquisition,* Rowley, Massachusetts: Newbury House [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Selinker, L. (1972): «Interlanguage», en J. C. Richards (ed.) (1974), *Error analysis. Perspectives on second languages acquisition,* Londres: Longman.

Skehan, P. (1985): «Where does language aptitude come from?», Comunicación presentada al BAAL 1985 Seminar, University of Edinburgh [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning,* Oxford, Oxford University Press [citamos por Martín, 2005].

Slama Cazacu, T. (1971): «The Romanian-English Language Project», *Yscecp*, *Studies*, 4 [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Söhrman, Ingmar (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas,* Madrid: Arco/Libros.

Sparks, R. y L. Ganschow (2001): «Aptitude for learning a foreign language», *Annual Review of Applied Linguistics,* 21 [citamos por Martín, 2005].

Stenhouse, Lawrence (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum,* Madrid: Ediciones Morata, 1991.

Stockwell, Robert P. y J. Donald Bowen (1965): *The sounds of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press [citamos por Wardhaugh, 1970].

Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen y John W. Martin (1965): *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago: The University of Chicago Press.

Tarone, E. (1979): «Interlanguage as chamaleon», *Language Learning,* 29 [citamos por Tarone, 1983].

Tarone, E. (1982): «Systematicity and attention in interlanguage», *Language Learning,* 32 [citamos por Tarone, 1983].

Tarone, E. (1983): «La variabilidad de la interlengua», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Tarone, E., A.D. Cohen y G. Dumas (1976): «A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies», *Working Papers on Bilingualism,* 9 [citamos por Vázquez, 1991].

Terlingen, Juan (1963): «Italianismos», en Manuel Alvar *et al., Enciclopedia lingüística hispánica,* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas [citamos por Martínez Egido, 2007a].

The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses (2008), disponible en:
https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf
[fecha de consulta: 18/06/2010]

Tomiyana, M. (1980): «Grammatical errors communication breakdown», *TESOL Quarterly* 14 (1) [citamos por Santos Gargallo, 1993].

Tumposky, N. (1984): «Behavioral objectives, the cult of efficiency and foreign language learning: are they compatible?», *TESOL Quarterly,* 18 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Van Els, T., T. Bongaerts, G. Extra, A. Van Os y A. Janssen-Van-Dieten (1984): *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages,* Londres: Edward Arnold [citamos por Larsen Freeman y Long, 1991].

Van Naerssen, M. (1986): «Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua, consideraciones interlenguaje: comprobación en el español», en J. Meisel (ed.) (1986) *Adquisición de lenguaje,* Fráncfort: Vervuert [citamos por Baralo, 2005].

Van Valin, R.D. y J. La Polla (1997): *Syntax. Structure, meaning, and function,* Cambridge: Cambridge University Press.

Vázquez, Graciela E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frácfort: Peter Lang.

Veccia Vaglieri, Laura (2002): *Grammatica teorico-pratica della lingua araba (I),* Roma: Istituto per l'Oriente.

Wagner-Gough, J. (1975): Comparative studies in second language learning. *CALERIC/CLL Series on Languages and Linguistics*, 26 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Wardhaugh, R. (1970): «La hipótesis del análisis contrastivo», en Juana Muñoz Liceras (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

Weinreich, Uriel (1953): *Lenguas en contacto,* Caracas: Ediciones de la biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1974.

Whitley, S. (2004): «Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español», *Hispania,* 87 (1) [citamos por Alba, 2009].

Whitman, R. y Jackson, K. (1972): «The unpredictability of contrastive analysis», *Language learning,* 22 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Wode, H. (1976): «Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition», *Working Papers on Bilingualism,* 11 [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Wong Fillmore, L. (1976): *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*, tesis doctoral. (inédita) Stanford University [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Wong Fillmore, L. (1982): «Instructional language as linguistic input: second language learning in classroom», en L. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom,* Nueva York: Academic Press [citamos por Larsen-Freeman y Long, 1991].

Zydatiss, W. (1974): «A 'kiss of life 'for the notion of error''», *IRAL,* 12 [citamos por Santos Gargallo, 1993].