El español L3 de hablantes de árabe con inglés como L2: un estudio experimental sobre los adjetivos[2*]

Marta Vilosa Sánchez
Instituto Cervantes de Alejandría

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar las características de la interlengua (IL) de estudiantes arabófonos que tienen el inglés como segunda lengua (L2). Concretamente se investigan los factores que influyen en la colocación del adjetivo como la influencia de la L2, la influencia de la lengua materna (LM) y el estatuto no marcado que la teoría lingüística ha atribuido a la posición prenominal de los adjetivos.

La idea de llevar a cabo este trabajo de investigación surgió como consecuencia del contacto con estudiantes egipcios que aprenden español en el Instituto Cervantes de Alejandría. Los alumnos son arabófonos que dominan con cierta fluidez una segunda lengua, el inglés. Nos encontramos ante un caso de adquisición de una lengua tercera (L3). Los estudiantes vacilan en la colocación del adjetivo desde los niveles iniciales. Cuando aprender español tienden a producir frases del tipo: *el piso tiene natural luz* en que anteponen el adjetivo al sustantivo, si bien es cierto que el mismo alumno puede producir, en otras ocasiones, frases en las que el adjetivo aparezca pospuesto. Lo llamativo de la frase anterior es que, en su LM, el árabe de Egipto, el adjetivo se coloca detrás del sustantivo. Esto hace pensar que la anteposición del adjetivo no se debe a una transferencia superficial de la LM, sino a una posible influencia de la L2, el inglés, o a la elección de la opción no marcada, la que favorecería la Gramática Universal, según algunas propuestas de la lingüística de corte chomskiano.

En los estudios de adquisición de segundas lenguas se han detectado influencia (transferencia) de la L1 sobre la lengua objeto que, si da lugar a *errores* o formas no nativas, se denomina interferencia. Ahora bien, no todos los casos de interferencia pueden atribuirse a la L1 por lo cual, el estudio de la IL trata de explicar sus características desde varias perspectivas, entre otras, la adopción de un modelo universal. En los estudios de adquisición de L3 existen varios acercamientos y se empieza ahora a buscar explicaciones. Cenoz (2001) contempla una serie de elementos determinantes para que tenga lugar la transferencia en el caso de la adquisición de la L3: (i) la distancia lingüística y psicotipología, (ii) el nivel de conocimiento de la lengua, (iii) el contexto, (iv) el efecto de la lengua extranjera y (v) la edad.

Por lo que se refiere a la percepción de la distancia lingüística, Kellerman (1977, 1983 citado en Selinker, 1992) se plantea si las percepciones de los estudiantes, i.e, el influjo de la L1 en la adquisición de la L2, no recaen tanto en las diferencias objetivas sino en

2.* Agradezco a mi supervisora del máster Dra. Juana Liceras por su apoyo incondicional y sus sabias observaciones sin las cuales este trabajo no hubiese sido posible.

la percepción de distancia entre la L1 y la L2. Creemos que ocurre algo parecido en la adquisición de una L3, en otras palabras, es posible que el estudiante egipcio perciba que la lengua inglesa (L2) puede tener más en común con el español (L3) que con su lengua materna. El estudiante podría percibir que la L3 es una lengua indoeuropea y además constatar que tiene el mismo alfabeto que su L2 y, por lo tanto, identificar el inglés como lengua más similar al español, a diferencia de su LM. Ahora bien, también podemos preguntarnos si no es la *percepción* de la L2 sino otros factores relacionados con lo que se entiende como la Gramática Universal (GU) los que determinan el orden en las estructuras nominales.

Según la teoría de los parámetros defendida por Chomsky, si un parámetro se ha fijado con una misma opción (la marcada o la no marcada) en las dos lenguas con que está en contacto, el alumno no tendrá dificultades en el aprendizaje de la L2. Si la opción es diferente en cada lengua entonces la situación variará según el itinerario entre la lengua con la opción marcada y la no marcada. El aprendizaje será más difícil en el caso que la lengua objeto tenga la opción marcada y más fácil si sigue la no marcada ya que las opciones no marcadas se activan más fácilmente. Kayne (1994) y Platzack (1996) defienden que el orden adjetivo-nombre es el no marcado. Esto explicaría que nuestros estudiantes egipcios tiendan a anteponer el adjetivo.

Las preguntas que se han planteado en este trabajo y a las que se intenta dar respuesta son las siguientes: (1) ¿Influye la L2 en la IL del español en la tendencia a anteponer el adjetivo al sustantivo? (2) ¿Influye el nivel de español en la tendencia de anteponer o posponer el adjetivo? (3) ¿Influye la LM en el caso de la posposición? Y por último, (4) ¿Podemos decir, siguiendo a Kayne (1994), que el estatuto no marcado de la anteposición influye en la configuración de la IL de los estudiantes?

La metodología seguida para este estudio transversal consistió en pasar una serie de pruebas a estudiantes egipcios del Instituto Cervantes de Alejandría, de nivel inicial, intermedio y avanzado (según el MCER).[3] Estas pruebas se les pasaron también a un grupo de control de hablantes de español como LM, lo cual sirvió como referencia para comparar los resultados. Se les pasó una prueba experimental y unos tests de competencia en la lengua para conocer el nivel de la L2 y la L3. Los resultados totales del test de inglés de los tres grupos de aprendices de español indican que el 68% de los estudiantes tiene un nivel intermedio de inglés, un 18% un nivel avanzado y un 7% un nivel inicial y otro 7% nivel principiante. Los resultados del test de español coincidieron con el grupo asignado en el Cervantes.

Resultados de las pruebas experimentales

En la prueba experimental se les pidió a los participantes que otorgaran un valor de aceptabilidad (en una escala de 1 a 4) a una serie de oraciones en las que había, 16 adjetivos calificativos. Para recoger los datos y diseñar clasificamos en cuatro grupos los

3. MCER El Marco común europeo de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

adjetivos, según su valor: V(aloración) C(olor y forma), R(elacional) y D(imensional). Cada ítem tiene dos ejemplos de adjetivos antepuestos y dos de adjetivos pospuestos por cada tipo de adjetivo. Hemos hecho esta clasificación siguiendo la agrupación de los tipos de adjetivos que marca Demonte (1999). Esta autora defiende que hay tres tipos de adjetivos: calificativos, relacionales y adverbiales. Para este estudio escogimos la siguiente lista de adjetivos calificativos: *gran, viejo, bonita, precioso, redondo y blanca.* Y de adjetivos relacionales los siguientes: *ecológico* y *natural*. De los adjetivos calificativos hemos hecho la siguiente subdivisión según el valor que indiquen: adjetivos de D(imensión) *gran* y *viejo*. En la gramática generativa encontramos *viejo* como adjetivo de edad y no dimensión pero hemos decidido agruparlo con *gran* porque presenta características similares en cuanto a que si *grande* y *viejo* se encuentran en posición antepuesta la frase obtendrá otro significado ya que estos adjetivos son recategorizados como adjetivos adverbiales en posición prenominal. Ahora bien, en este estudio hemos dejado el mismo código (D) aunque el adjetivo antepuesto sea recategorizado.

Las cuatro frases con el adjetivo *grande* y *viejo* se consideran aceptables en español, este tipo de adjetivo puede colocarse antepuesto o pospuesto, siempre teniendo en cuenta que el cambio de orden influirá en el significado, y ese significado se plasma en los ítems y los dibujos que forman parte de nuestra prueba.

Pertenecen a la lista de ítems aceptables el grupo de adjetivos V(alorativos). Estos adjetivos pueden encontrarse en las dos posiciones, aunque en posición pospuesta suelen tener un valor absoluto. Los adjetivos de color y forma por asignar una sola propiedad al sustantivo se consideran solamente aceptables en posición pospuesta. Hemos decidido dar el nombre C(olor) tanto a los adjetivos de color como a los de forma porque tienen el mismo comportamiento. En este grupo contamos con el adjetivo *blanca* y *redonda.* También encontramos en la lista de ítems aceptables los adjetivos relacionales que se encuentran en posición pospuesta como: *hemos comprado fruta ecológica* y *me encanta la comida natural.*

En la lista de inaceptables están los adjetivos calificativos de color antepuestos y los adjetivos relacionales antepuestos. En total contamos con 4 ítems antepuestos inaceptables y 12 ítems aceptables. Se dieron dos ejemplos de cada adjetivo, en los gráficos hemos marcado *a* ó *A* para indicar los dos ejemplos de cada adjetivo, así por ejemplo DA indica el ítem dimensional antepuesto y DA otro ejemplo de adjetivo dimensional en posición antepuesta, igualmente se hará con los ítems en posición pospuesta marcándolo con una *p* o *P*.

Los resultados de las pruebas del grupo de control (nativo) se tomó como variable independiente.

En el gráfico se encuentran, a la derecha, los juicios de aceptabilidad que dieron al ítem: 1 indica excelente, 2 bastante bien, 3 bastante mal y 4 muy mal. En la prueba experimental se mostraba la valoración a través de un emoticono, la cara muy sonriente señala el excelente, una cara sonriente señala bastante bien, una cara triste señalaba bastante mal y otra cara llorando muy mal. Cada ítem también iba acompañado de un

dibujo para ayudar al informante a interpretar el significado. Por lo tanto, los estudiantes elegían uno de los emoticones para indicar el grado de aceptabilidad que le otorgaban a cada ítem y nosotros hemos asignado los valores indicados arriba.

Esta prueba permitió investigar en qué medida los participantes discriminaban entre la posposición no marcada que caracteriza al español (y que sería la opción que elegirían siempre si se guiaran sólo por la LM) y la posición marcada (antepuesta) que es la obligatoria en determinados casos.

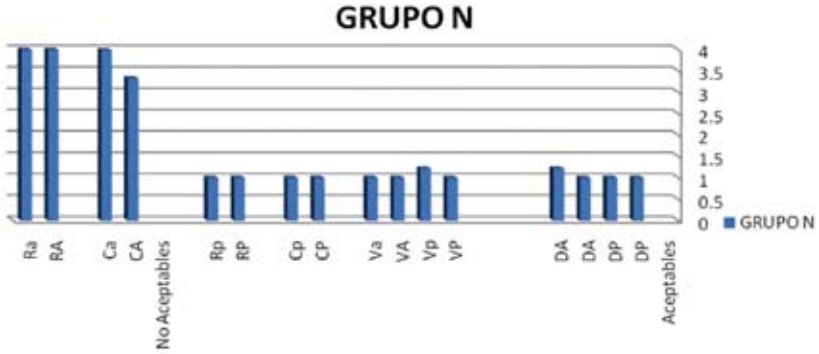

Gráfico 1. Prueba experimental. Grupo N de control: Hablantes de español como lengua materna.

En el grupo de control observamos como los adjetivos relacionales y calificativos de color (RA y Ca) se acercan al índice 4 señalando la inaceptabilidad. En cambio el resto de adjetivos calificativos, valorativos, de color, dimensión se encuentran en el punto 1 indicando aceptabilidad. Este gráfico se adecúa al baremo descrito anteriormente sobre los juicios de aceptabilidad que se esperan de cada ítem. Los resultados son los esperados ya que los informantes son españoles y, aunque hace tiempo que viven en el extranjero y es posible que utilicen poco su LM, en esta estructura vemos que su lengua no ha sufrido ningún tipo de erosión.

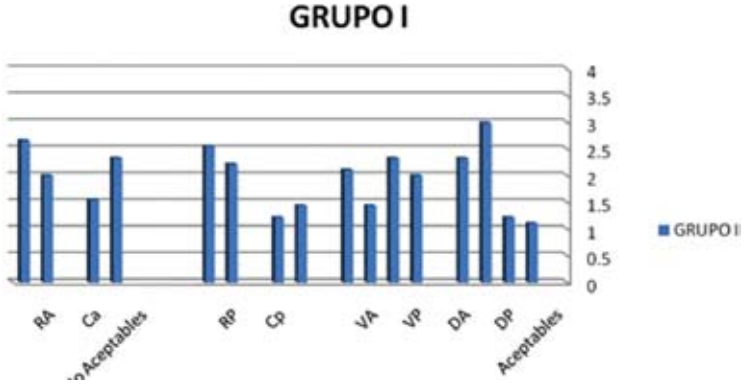

Gráfico 2. Prueba experimental. Grupo I: Nivel inicial de español.

Podemos deducir de los datos que figuran en el gráfico 2, que el grupo I tiende a aceptar la mayoría de los ítems indistintamente de su posición y del tipo de adjetivo. Estos ítems se encuentran entre los puntos 1 y 2, es decir que son aceptados como frases correctas en español. El único ítem que tratan de forma diferente parece ser el DA, el adjetivo de dimensión antepuesto, que se sitúa en el número 3, indicando inaceptabilidad. Encontramos una gran diferencia con el gráfico de los nativos en que los adjetivos relacionales y de color se acercan a los puntos de inaceptabilidad. En este gráfico, por el contrario, este tipo de adjetivos se consideran completamente aceptables en la IL del alumno.

Como hemos visto que la mayoría de los participantes tenía un nivel intermedio o avanzado de inglés, es posible que esta lengua influya e interfiera con sus juicios sobre el español, ya que es más próxima al español que la lengua materna, el árabe. En todo caso no es el único factor influyente porque si lo fuera el estudiante se decantaría por aceptar todos los adjetivos en posición antepuesta, pero no es este el caso. Además en la LM del estudiante el adjetivo siempre se pospone por lo que la LM también podría influir en el caso de los ítems pospuestos. Por otra parte cabe comentar que el nivel de español es muy bajo en este grupo y por esto, quizás no saben interpretar la frase y su respuesta no evalúa el orden del adjetivo sino quizás otro elemento.

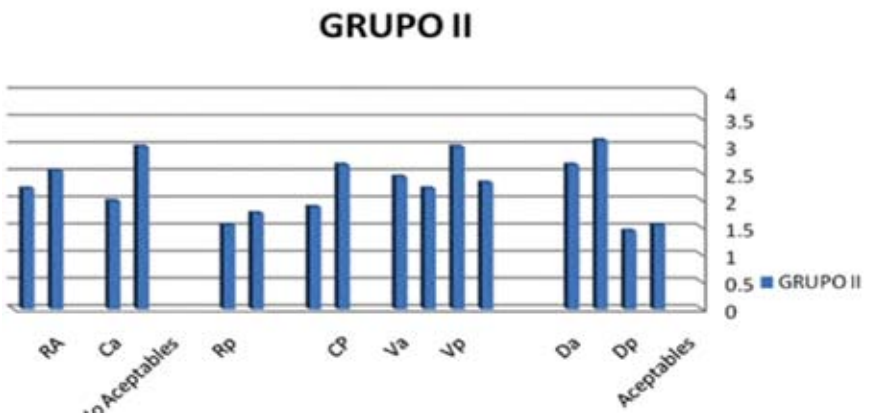

Gráfico 3. Prueba experimental. Grupo II: Nivel intermedio de español.

Este grupo marca la mitad de los ítems entre los puntos 1 y 2 y la otra mitad tienden a acercarse al número 3. Los ítems que se acercan al punto 3 son los adjetivos dimensionales antepuestos, los de valoración pospuestos y los de color antepuestos (Da,Vp,Ca). Otra característica destacable es que los ítems que se espera que se juzguen como inaceptables son considerados aceptables y este es el punto que nos interesa tratar. Los grupos de adjetivos RA y Ca son valorados como correctos (a diferencia de uno que se sitúa casi en el punto 3). Es decir que una vez más el estudiante en su IL se guía por la anteposición de estos adjetivos cuando lo correcto sería lo contrario porque los adjetivos relacionales y de color se colocan siempre pospuestos.

Aunque los resultados no son homogéneos en todos los ítems, si nos fijamos en la columna Ca vemos que llega al punto 2, es decir que este ítem de color antepuesto es considerado aceptable. Entonces una vez más el estudiante vacila en la colocación correcta del adjetivo.

La causa de esta construcción parece ser que no puede darse solo por influjo de la L2, este puede ser un elemento que afecte la vacilación, ya que los estudiantes conocen que en inglés el adjetivo se antepone. Lo interesante es que un 70% de los estudiantes de este grupo tienen un nivel intermedio de inglés, según el test realizado, y un 20%, nivel avanzado. Por esta razón pensamos que no puede ser el inglés la causa ya que el estudiante tendría un nivel suficiente para diferenciar tipológicamente las dos lenguas. En todo caso, el 10% de estudiantes que tienen un nivel inicial, es decir solamente un individuo del grupo de 10, sí que podrían ser más proclives a aceptar este tipo de estructuras pero si observamos las respuestas de este informante por separado vemos que las respuestas son muy heterogéneas y en algunos ítems acepta el adjetivo antepuesto o pospuesto, y otras no. En todo caso es arriesgado llegar a una conclusión definitiva ya que los datos parecen contradecirse si seguimos esta hipótesis. En este punto, hemos de plantear que sería interesante comprobar cómo es la IL de los estudiantes que no tienen conocimiento alguno de inglés, ya que si se comportan como nuestros sujetos, podríamos concluir que la L2 no parece ser un factor determinante en los juicios de aceptabilidad que han llevado a cabo. Por otra parte, si los resultados fueran diferentes, ese tipo de estudio arrojaría luz sobre la hipótesis planteada en este estudio y podría ayudar a defender la idea de que el inglés es un factor que incide en la IL del estudiante egipcio que aprende español. En conclusión, algo que destaca de este grupo es que tiene un nivel suficiente alto de inglés y opta por aceptar adjetivos de color y relacionales antepuestos como aceptables cuando en la L3 este tipo de construcciones no son posibles.

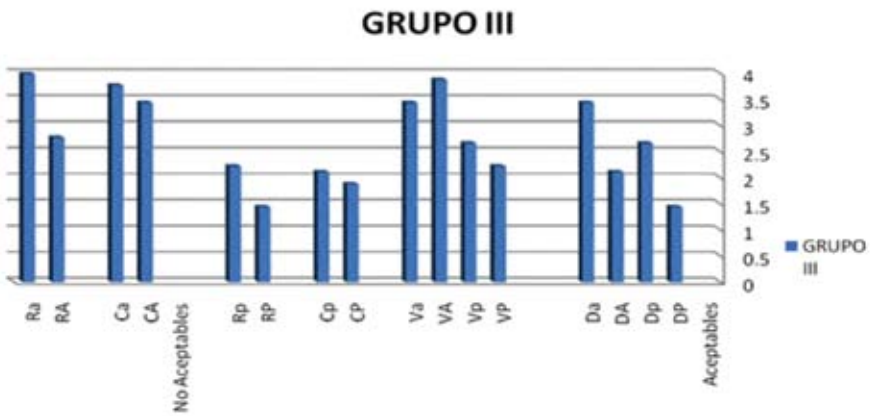

Gráfico 4. Prueba experimental. Grupo III: Nivel avanzado de español.

Según este gráfico, este grupo intuye que las construcciones de Ra y Ca son inaceptables en español. Es el único grupo que se aproxima a los resultados del grupo de control en el caso de estos ítems no aceptables.

Una explicación es que este grupo ha recibido más instrucción e *input* y ya es capaz de distinguir qué construcciones son posibles en español y cuáles no. Aunque no sea del todo exacto afirmar esto ya que comprobamos que este grupo valora como incorrectos los ítems VA y Da, construcciones antepuestas al sustantivo. Parece ser que el estudiante sobregeneraliza la opción propia del español (abandona el orden no marcado al identificar que la L3 pertenece al grupo de lenguas con orden marcado) y, además, se aleja claramente de la posible influencia del inglés pero todavía no ha incorporado los casos 'especiales' en los que es posible la anteposición en español. Otro punto que debemos destacar de este gráfico es que algunos de los ítems pospuestos como los de VP pasan el límite del valor 2, i.e, en estos ítems el estudiante duda sobre la aceptación, cuando en español este tipo de adjetivo es valorado como aceptable en posición posnominal.

El 30% de este grupo está clasificado con un nivel inicial de inglés, el 10% con un nivel avanzado y el 60% con un nivel intermedio. Parece ser que en este nivel el *input* de español que han recibido los estudiantes juega un papel primordial ya que las respuestas de este grupo se acercan más a las respuestas de los nativos observadas en el gráfico 9. Por lo tanto, no parece ser que el inglés influya en las construcciones de la IL del estudiante ya que las respuestas van más en la dirección del rechazo a la anteposición del adjetivo, al contrario de lo que es propio de la estructura inglesa.

Sobre todo en el nivel inicial e intermedio de español los estudiantes tienden a anteponer y posponer el adjetivo en su IL, de manera aleatoria indistintamente del tipo de adjetivo, tanto en casos que son aceptables como en otros casos que no son aceptables según la norma del español estándar y el comportamiento del grupo nativo. Por su parte, el grupo de nivel avanzado tiende a rechazar los adjetivos antepuestos aún en los casos en que son aceptables en español, su L3.

La hipótesis planteada en este estudio sobre el influjo de la L2 en la colocación del adjetivo en español no se resuelve de forma categórica pero sí que podemos apuntar a que esa influencia puede reforzar el hecho de que el inglés sea la opción no marcada, algo que explicaría la gran vacilación de los estudiantes del grupo I y la vacilación, menor pero obvia, de los del grupo II. Es decir, la L2 no parece ser el único factor que da cuenta de las características de la IL de los alumnos ya que, como hemos comprobado, la mayoría de los estudiantes que tienen un nivel entre intermedio y avanzado de inglés vacila entre las dos posiciones del adjetivo y también lo hacen aquellos estudiantes con un nivel de inglés bajo o nulo, aunque este estudio no ha contado con muchos estudiantes de este grupo. Es por esto por lo que consideramos conveniente para estudios posteriores investigar la IL de estudiantes que no saben inglés para, de esta manera, excluir el inglés como factor influyente en el tipo de estructuras tratadas en esta memoria. Si los datos fueran comparables, se reforzaría la llamada "Hipótesis inicial de la sintaxis" de Platzack (1996), es decir, el que se opte por la opción no marcada hasta que se cuente con suficiente *input* de la L3.

Otra cuestión que hemos de tener en cuenta es el papel de la LM. Si bien en los casos de anteposición no podemos afirmar que influya, ya que en árabe el adjetivo se coloca en posición postnominal, en los casos de posposición sí que puede repercutir. El problema es que, como hemos mencionado anteriormente, compiten los distintos factores: por un lado, la experiencia lingüística previa en forma de L2 y la capacidad cognitiva que lleva al estudiante a optar por el orden menos marcado cuando tiene que valorar ítems utilizando su IL; por otro lado, la LM y el *input* del español (este último sí contiene ítems excepcionales antepuestos puede confundir al estudiante).

En otras palabras, no ve claro cómo debe colocar el adjetivo y tiende a colocarlo antepuesto o pospuesto al sustantivo. El hecho de que juegue con estas dos posiciones podría interpretarse como una estrategia para averiguar el uso en la L3. Es relevante añadir que la instrucción y el *input* son factores que parecen afectar a la evolución de la IL ya que, como hemos podido comprobar, la IL de los diferentes grupos de español muestra que estos tienen un comportamiento muy distinto entre sí. Sería interesante observar en otros estudios cómo afecta el *input* y los manuales de instrucción en la IL de los estudiantes.

Si bien no podemos proporcionar conclusiones tajantes sobre el papel que la L2, el inglés, pueda jugar en la IL española de los hablantes de árabe en lo que se refiere a los adjetivos, sí que queremos adelantar que parece ser un factor determinante en la inseguridad que muestran los hablantes en los niveles principiante e intermedio, y también que esta influencia, junto con el hecho de que el inglés representa la opción no marcada, limite de forma tan obvia la influencia de la LM que, en el nivel de los principiantes, debería ser mucho mayor si se tienen en cuenta los muchos estudios sobre trasferencia con los que contamos. Queremos adelantar la hipótesis de que en los casos en que los hablantes tuvieran tanto de L1 como de la L2 el francés u otra lengua, en que la posición del adjetivo fuera pospuesta en los casos no marcados, el rechazo de la anteposición sería más obvio en los primeros niveles. Es más, si esto se cumpliera de forma muy radical, se podría descartar la "Hipótesis inicial de la sintaxis" de Platzack (1996).

Por lo que se refiere al *input*, hemos de tener en cuenta el contacto con el español en la clase y en los materiales 'reales', por un lado, y la instrucción formal (el *input* formal) por otro. En el primer caso, es posible que raramente se encuentren con adjetivos antepuestos salvo en el caso de adjetivos dimensionales y de edad como *gran* y *viejo*, estos son los dos que hemos utilizado en la prueba. En los manuales de los niveles iniciales utilizados en clase no hay una explicación formal sobre la posición de los adjetivos pero sí que, por ejemplo, aparecen actividades en las que se trata de manera indirecta el tema, decimos de manera indirecta ya que el propósito de la actividad es que el estudiante identifique los nombres y apellidos por lo tanto centra la atención en los nombres de personas y no en los adjetivos. Es importante recalcar que es en esta actividad donde el estudiante encuentra los primeros ejemplos de adjetivos del manual, y en estos textos aparecen dos tipos de posiciones, leemos por ejemplo: *el escritor colombiano Gabriel García Márquez*, y en otro texto *Montserrat Caballé una gran voz y una gran mujer*. En el primer ejemplo el estudiante observa un adjetivo calificativo de nacionalidad pospuesto y en el otro ejemplo el adjetivo calificativo dimensional recategorizado

como valorativo por encontrarse en posición prenominal. Podría ser que los mismos ejemplos empleados en el manual indujeran a la vacilación de la posición del adjetivo ya que no hay explicación al respecto sobre qué tipos de adjetivos se pueden anteponer y cuáles no.

Las intuiciones sobre la aceptabilidad de la posición del adjetivo están bastante lejos del nivel nativo, tanto en el caso del grupo de nivel principiante como del grupo de nivel intermedio e incluso del de nivel avanzado. Es por esto por lo que creemos que este aspecto de la gramática del español puede fosilizarse en la lengua de los hablantes de árabe, al menos en los que como estos, y mientras no se demuestre que no es un factor que se debe tener en cuenta, tienen inglés como L2. Queda por probar si puede fosilizarse o ser un aspecto problemático en el nivel inicial en todos los casos en que la LO lleva el adjetivo pospuesto porque el orden prenominal sea el no marcado.

Bibliografía

AL-ZAWAM KHALED, O. (2004): *Análisis de errores en el aprendizaje de español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes.* Tesis Doctoral. Departamento de Filología Española Literatura Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.

AMADOR, M. y J. M. RODRÍGUEZ (2010): "Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, época II, año I.

ARZAMENDI, J., I. PALACIOS y S. PUEYO (2005): *Adquisición de segundas lenguas*, Barcelona: Funiber.

BARALO, M. (2009): "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de Lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 5 (3), 27-31 [en línea]. *http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/baralo.pdf*

BARALO, M. (2000): *La adquisición del español como lengua extranjera, Cuadernos de didáctica del español*, Madrid: Arco Libros S.L.

BENYAYA, Z. (2007): "La enseñanza del español en la secundaria marroquí:aspectos fónicos, gramaticales y léxicos", Revista *Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1 (2) [en línea]. *http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/nebrija.pdf*

BRUCART, J. M. y M. Ll. HERNANZ (1987): *La sintaxis, Barcelona*, Editorial Crítica.

CONTRERAS, J. M. y Ll. GRÀCIA (2005): "Variación gramatical y segundas lenguas", *Glosas Didácticas*, Girona.

CORRIENTE, F. (2006): *Gramática árabe*, Barcelona: Ed. Herder.

DEMONTE, V. (1999): "El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma Nominal", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

ELBES, A. H. Y. (1998): *La "lengua escalera" un mecanismo para la adquisición de las lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Madrid.

EL HAMDOUNI M'HANI, B. (2002): *Análisis de errores: las cláusulas relativas en la interlengua de los estudiantes universitarios marroquíes de ELE.* Tesis Doctoral. Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas Lógica y Filosofía de la Ciencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

EL HAMDOUNI M'HANI, B. (2002): *Análisis de errores: las cláusulas relativas en la interlengua de*

los estudiantes universitarios marroquíes de ELE. Tesis Doctoral. Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas Lógica y Filosofía de la Ciencia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

FASSI FEHRI, A. (1993): *Issues in the structure of Arabic clauses and words*, Dordrecht: Kluwer Academic Pub.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa.

GHAILAINI, A. (1997): *El español hablado en el norte de Marruecos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

GRÀCIA, Ll. (2007): "Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas: flexión verbal y orden sintáctico", *RSEL*, nº 37, Girona, 7-40.

HAMPARZOUMIAN, A. (coord.) (2000): *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes*. Proyecto de Investigación Educativa. Boja nº 2.

HELA, G. (1994): *El español no nativo de los hablantes de árabe*. Tesis Doctoral. Departamento de Filología Española I, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid.

IONIN, T., S. MONTRUL y H. SANTOS (2011): "Transfer in L2 and L3 acquisition of generic interpretation", en Danis, K. Mesh, y H. Sung (eds.), *Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, 283-295.

KAYNE, R. (1994): "The Antisymmetry of Syntax", en S. Krashen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [en línea]. Pergamon. *http://www.sdkrashen.com/ SL_Acquisition_and_Learning/index.html*

LAPESA, R. (1975): "La colocación del calificativo atributivo en español", en *Homenaje a la memoria de Don Antonio Rodríguez-Moñino*, Madrid: Castalia, 329-345.

LEUNG, YAN-KIT I. (2009): *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, Clevedon: Multilingual Matters.

LICERAS, J. M. (2009): "La interlengua del español en el siglo XXI", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 3, 36-40.

LICERAS, J. M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática Universal*, Madrid: Editorial Sintesis.

LICERAS, J. M. (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

LICERAS, J. M., H. ZOBL y H. GOODLUCK (2008): *The role of Formal Feature in Second Language Acquisition*, New Jersey: Routledge.

MADRID, D., S. PUEYO y N. HOCKLY (2005): *Observación e investigación en el aula*, Barcelona: Funiber.

MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (2005): "La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras", *RESLA*, 17-18, 187-208.

MORATINOS CUYAUBÉ, L. (2006): *El español en Egipto*, Madrid: Anuario Instituto Cervantes.

NUÑEZ, L. (2007): "Presencia de elementos culturales en el léxico disponible en e/le de una muestra de estudiantes arabófonos", *Actas del segundo Congreso Virtual ELE*, EdiEle.

PANIGUA, L. R. (2001): "Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera", *RedEle* 4, 5-90.

PASTOR, S. y V. SALAZAR (2001): *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas* [en línea]. Universidad de Alicante. *http://rua.ua.es/dspace/bitstream/ 10045/6692/1/ EL_Anexo1_05.pdf*

PIEDEHIERRO, C. (2009): "La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de

aprendices francófonos de ELE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 55-86.
PLATZACK, Ch. (1996): "The initial hypothesis of syntax: a minimalist perspective on language acquisition and attrition", en H. Clashen (ed.), *Generative perspectives on language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
SAFONT JORDÀ, M. P. (2005): *Third language learners, Pragmatic production and awareness,* Clevedon: Multilingual Matters.
WEINREICH, U. (1992): "Towards interlanguage", en L. Selinker, *Rediscovering interlanguage*, London and New York: Longman.
WHITE, L. (2008): "Different Yes. Fundamentally? No. Definiteness Effects in the L2 English of Mandarin", en R. Slabakova *et al.* (eds.), *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (*GASLA* 2007), 251-261, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Projects.